



EDITORIALE / EDITORIAL

Ivana Padoan e Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia

ipadoan@unive.it

maxcosta@unive.it

La struttura e l'organizzazione globale della società sembrano essere, a livello mondiale, sempre più trasversali e incidere in tutte le sfere dell'esistenza umana, sociale e istituzionale. In un processo sempre più multilaterale e transnazionale le rappresentazioni nazionali culturali, sociali, economiche e formative, richiedono una nuova comprensione politica dei sistemi di sviluppo e di governance della società, degli individui e delle istituzioni stesse.

Fin dalla metà degli anni '90 l'Europa sottolinea il valore del capitale umano, snodo essenziale per lo sviluppo innovativo e sostenibile del sistema. Il presupposto perché il capitale umano sia insieme soggettività valoriale e produttiva, è rappresentato prioritariamente dalla cultura della formazione.

I significati, i processi e le strategie che risiedono dentro ai concetti e ai sistemi di *istruzione, formazione continua, formazione permanente, formazione professionale, educazione formale, non formale, informale, lifelong learning*, rappresentano il riconoscimento della necessità e dell'urgenza del valore "formazione" all'interno dei diversi modelli esistenziali, sociali e istituzionali che coinvolgono *la realizzazione personale, l'inclusione sociale, l'esercizio dei diritti, la crescita, l'innovazione, lo sviluppo e la produzione.*

Il 2010 ha rappresentato un momento di sintesi e di rilancio delle priorità della strategia di lunga data dell'Agenda di Lisbona. Il Consiglio Europeo nell'approvare la strategia, Europa 2020, articolata in tre priorità, tra loro strettamente interrelate – *intelligenza, sostenibilità e inclusione* – ha sollecitato un nuovo modello di investimento culturale e formativo. Infatti per affrontare i problemi del *rapido cambiamento demografico, le pari opportunità, le misure di legalità, l'inclusione sociale, il cambiamento del lavoro*, per promuovere *l'innovazione e la crescita* occorre una popolazione sempre più qualificata e formata (European Council 2009).

Dopo più di dieci anni dal Memorandum europeo sul *LifeLong Learning* e, dal lancio dell'Agenda di Lisbona, il processo di *lifelong learning* rappresenta la strategia più qualificante di tutte le azioni di politica europea che affrontano il tema dell'occupazione, dell'inclusione e della protezione sociale. Come afferma il *memorandum* «sia l'occupabilità che una cittadinanza attiva richiedono conoscenze e competenze aggiornate ed appropriate che consentano di prendere parte e contribuire alla vita economica e sociale» (SEC 2000, 6), nella consapevolezza che, in un'economia competitiva basata sulla conoscenza per una società più in-

clusiva, la partecipazione ai processi di apprendimento diventi un fattore cruciale quanto irrinunciabile.

Da un punto di vista strategico, il *Memorandum* ha rappresentato un punto di svolta per le politiche educative europee, provocando lo spostamento dell'attenzione dalla *formazione professionale* verso il tema dell'*apprendimento continuo, permanente*. L'obiettivo non è più solo quello di aumentare il livello generale di istruzione e di professionalizzazione nella popolazione, ma, più in generale, quello di *promuovere una qualificazione continua degli apprendimenti* al fine di rispondere al cambiamento, in modo attivo, responsabile e significativo, delle esigenze del mercato del lavoro e delle nuove sfide della *knowledge society*. È una *svolta culturale e strategica* che chiede di rimettere in discussione la struttura e l'organizzazione del processo formativo nella sua complessità, inserendolo *nel movimento globale* dello sviluppo e dell'evoluzione sociale.

Il *lifelong learning* costituisce così il perno della riforma del welfare definito di "attivazione" in cui la finalità precipua non è di limitare la dipendenza e contenere i costi finanziari, ma piuttosto quella di *operare diversamente* per permettere alle persone di appropriarsi del cambiamento, di esserne soggetti attori. La posta in gioco richiede di *ri/attivare processi innovativi e creativi* di produzione, inclusione sociale e mobilità professionale, permettendo ai beneficiari di migliorare le competenze e le capacità, di aver cura della salute fisica e mentale, di incrementare la qualità delle relazioni sociali, di *aumentare il grado di appartenenza alla società*. Da queste decisioni emergono alcuni riconoscimenti e prospettive. Le conoscenze e le competenze non sono più semplicemente patrimonio funzionale a un sistema di mercato, "apprendimento sul lavoro", ma giocano un ruolo fondamentale nel *mobilizzare la cultura di sistema del lavoro*. In questo senso la competenza gioca un ruolo fondamentale per sviluppare l'intero sistema sociale, evitando derive di assoggettamento, inculturazione funzionalistica al mercato delle produzioni. Il diritto alla *formazione lungo tutta la vita* diventa un *mediatore intergenerazionale e intergenerativo* per la capitalizzazione umana e sociale. In tale prospettiva si privilegiano non tanto gli obblighi quanto i servizi complementari suscettibili di favorire l'inclusione sociale (Bounazel, 2001). Ogni istituzione, nazione, secondo l'Europa, deve decidere se investire nei suoi cittadini, promuovendone lo sviluppo e l'*empowerment* attraverso l'attivazione dell'*agency* necessaria per far fronte alle situazioni di bisogno o di rischio.

Questi nuovi ordinamenti di *policy* disegnano così una nuova sfida europea allo sviluppo e all'idea stessa di benessere: saper coniugare l'esigenza di produttività ed innovazione economica con gli obiettivi di giustizia e di equità sociale rendendo, al contempo, gli individui consapevoli delle loro responsabilità per quanto riguarda il benessere proprio e quello della comunità a cui appartengono. I nuovi indirizzi di politica, così come emergono dal documento Europa 2020, rilanciano le sfide di Lisbona, articolandole con più precisione e determinazione, proprio perché la crisi ha imposto maggiore rigore nel programmare: definendo le priorità e prevedendo percorsi di attuazione e verifiche (Natali, 2009). La nuova strategia Europa 2010-2020, approvata dal Consiglio europeo in sostituzione di quella di Lisbona 2000-2010 (European Council, 2009), si ripromette di sostenere l'Unione Europea nella sua determinazione di "evitare il declino" e di uscire più forte dalla crisi, di preparare la sua economia ad affrontare con successo le sfide del prossimo decennio e di assicurare un maggiore coordinamento delle decisioni politiche e la sostenibilità dei bilanci pubblici.

D'altra parte, la coincidenza in questa fase di dibattito, di definizione strategica e di programmazione nel momento dell'esplosione della crisi ha reso ancora più evidente la questione della *qualificazione del capitale umano*, intesa non solo come elemento essenziale delle strategie di gestione delle gravi difficoltà occupazionali settoriali e territoriali e dello sviluppo, ma anche come condizione necessaria di anticipazione delle stesse crisi. In effetti la necessità di qualificazione si trova davanti a soggettività diverse e a forme innovative di implementazione. Non siamo più di fronte a un'evoluzione lineare della conoscenza e del lavoro per cui promuovere le future generazioni attraverso semplicemente l'inculturazione di nuovi strumenti e informazioni. Oggi, quando si parla di nuova alfabetizzazione, il discorso non comporta necessariamente un disvalore della precedente cultura della società ma una ricomposizione della complessità che ha investito la nuova modernità. Oggi dobbiamo fare attenzione ai rischi di rimozioni di competenze e valori non più riconosciuti nel *lifewide learning* delle diverse generazioni; dei riduzionismi in campo umano e sociale, come nei regolamenti e legislazioni per gli immigrati, i giovani, gli anziani; nei vuoti di implementazione della valorizzazione e della validazione delle esperienze (VAE-A.P.E.L. 1992-2002 in Francia, 2000 in Inghilterra), del riconoscimento del bilancio delle competenze (Farzad, Paivandi, 2000). Oggi la domanda è di una *formatività* (Honoré 1980) che investa trasversalmente le generazioni, i molteplici e differenziati contesti che vanno dall'inculturazione alla riattivazione, al cambiamento, all'innovazione, alla ricorsività, alle nuove creazioni e creatività, anche prendendo dei rischi. *Oggi la formazione interviene nella trasformazione, più che nella riproduzione*. E non è solo l'occidente al centro del processo di modernizzazione, né come soggetto proponente, né come soggetto ricevente. Quando emergerà la comprensione che il *call center* si trova nelle Filippine o in Burkina Faso, piuttosto che sotto casa, il processo formativo e di riconoscimento del capitale umano cambierà di segno: da capitale umano, diventerà soggetto di capitale sociale. Nella misura in cui ci si renderà conto del valore globale del cambiamento contemporaneamente alla necessità della valorizzazione locale, il capitale umano-sociale diventerà un "imperativo categorico" trasversale alle generazioni, non per la sua necessità produttiva, ma per l'ulteriore valorialità (Nussbaum, 2011) e funzionalità (Sen, 1992; 2009) per una nuova antropologia umana, storica e culturale.

La Commissione europea ha infatti individuato tre priorità per qualificare le scelte strategiche: **crescita intelligente** (attraverso la promozione della conoscenza, dell'innovazione, dell'istruzione e della società digitale), **crescita sostenibile** (attraverso una produzione più efficiente sotto il profilo dell'uso delle risorse, e un rilancio nel contempo della nostra competitività) e **crescita inclusiva** (con il sostegno alla partecipazione al mercato del lavoro, all'acquisizione di competenze e alla lotta alla povertà)¹.

Per realizzare tali priorità sono stati indicati cinque traguardi principali per il 2020 che gli Stati membri dovranno tradurre in obiettivi nazionali attraverso i Programmi nazionali di riforma (PNR), definiti in funzione delle rispettive situazioni di partenza:

1 Il veicolo trasversale dei nuovi processi di Lifelong learning si riconosce ampiamente nelle nuovissime tecnologie che non investono semplicemente in azioni strumentali ma in cambi cognitivi e relazionali capaci di connettere più processi contemporaneamente di azione di decisione di scelta.

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del Pil dell'UE deve essere investito in ricerca e sviluppo (R&S);
- i traguardi "20-20-20" in materia di clima/energia sono confermati, compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni, se le condizioni lo permettono;
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà.

In ambito formativo i benchmark stabiliti nella Strategia di Europa 2020 (*New Skills and Jobs* e il recente *Employment Package*) e la *OECD Skills Strategy* definiscono obiettivi sia per la formazione iniziale che per quella continua, delineando in modo chiaro le misure di policy cui convergere (dallo sviluppo dell'apprendimento permanente con un focus sui contesti lavorativi, alla certificazione delle competenze). D'altra parte, alla luce dei cambiamenti economici e sociali, il sapere e le competenze acquisite nell'infanzia e nell'adolescenza, in famiglia e a scuola, non sono più sufficienti mentre diventa fondamentale incrementare l'educazione nell'età adulta: si tratta di sviluppare l'attitudine all'apprendimento nel quadro di un processo permanente di acquisizione del sapere (Meghnagi, 2006). La formazione cioè non può più essere riservata alla fruizione di un'unica generazione (i giovani) ma il suo utilizzo deve diventare flessibile, a disposizione di tutti i gruppi di età; deve evolversi verso la predisposizione di interventi mirati e 'su misura', in modo da tener conto della storia educativa e professionale ma anche delle esperienze di ciascuno, valorizzando le competenze acquisite. Oggi, finalmente, formazione continua, apprendimento lungo tutto il corso della vita e politiche del lavoro vengono unanimemente riconosciuti quali strumenti fondamentali dell'attivazione ovvero assi intorno ai quali ruota il *welfare state* (Benadusi, 2006; Farinelli, 2006). Il *lifelong learning* qualifica in questa prospettiva l'occupabilità come un'operationalizzazione, riferita al lavoro dell'approccio delle *capabilities* (Sen, 1992; 1999; 2009; Lodigiani, 2010). L'occupabilità implica la possibilità, per il lavoratore di ridisegnare, attraverso opportuni investimenti in formazione, il proprio profilo adattandosi alle esigenze del mercato del lavoro e valorizzando, allo stesso tempo, il percorso professionale: oggi non basta più trovare e mantenere un'occupazione ma è necessario essere in grado di cambiarla (per scelta o necessità) e migliorarla acquisendo abilità sociali e competenze trasferibili nelle diverse posizioni lavorative. Il diritto alla formazione diventa così individuale, trasferibile e garantito collettivamente. Il valore non sta nel suo uso funzionale locale ma nel suo valore temporale assunto. Gli stalli economici dimostrano che il significato di capitale umano deve andare oltre l'interpretazione funzionalistica del rapporto di domanda e offerta per porsi sul piano sociale di investimento e di capitalizzazione. Vi è a questo punto una responsabilità culturale e progettuale della formazione che non si situa su una semplice continuità della formazione iniziale orientata, compresa quella accademica, ma si propone degli obiettivi ambiziosi, quali quelli di permettere agli individui di formarsi, di progredire e di promuoversi socialmente e professionalmente (*capabilities*). Essa deve aprire gli orizzonti della cultura, uscire dal diktat del diploma iniziale o della formazione professionale.

In questo senso lo sviluppo dell'occupabilità attraverso il *lifelong learning* si lega alla concezione dello sviluppo della *cittadinanza attiva* e diventa un tema chiave perfino per un paese come l'Italia che non è mai stato tradizionalmente

impegnato nella messa a punto di politiche formative efficaci. Nei paesi europei meridionali, e tra questi l'Italia, le politiche pubbliche hanno stentato ad adeguarsi al nuovo scenario e il welfare risulta sottodimensionato rispetto alle esigenze, essendo ancora legato all'utilizzazione della famiglia come soggetto di cura informale, con scarsa considerazione per tutti quegli elementi di tipo proattivo e preventivo che, secondo le analisi recenti, risultano i più adatti a contrastare i problemi della crisi contemporanea. Tuttavia il panorama sta lentamente cambiando verso un modello definito come *active welfare* (Lodigiani, 2008). Tale modello si caratterizza per la spinta verso due direzioni: a) nei confronti delle persone, dal momento che mira a prevenire situazioni di rischio o di necessità, puntando a garantire una funzione emancipatrice attraverso lo sviluppo dell'autonomia e dell'*empowerment* nei singoli, b) verso i sistemi di protezione, in quanto riduce la parte passiva della loro fruizione, aumentando la performance di azione sulla propria condizione di bisogno in termini di acquisizione di abilità e autonomia.

Il valore della formazione in un "sistema sociale di attivazione" non può essere pertanto solo concepito all'interno di una logica funzionale di risposta alle richieste del mercato, ma piuttosto deve poter assumere il ruolo di bussola generativa con cui orientare e sostenere la crescita della persona e della sua capacità di realizzare scelte ritenute significative per i suoi obiettivi di realizzazione personale. In tale prospettiva le politiche formative si articolano per garantire non solo o necessariamente l'acquisizione di competenze per il mercato del lavoro (*workfare*), ma piuttosto il conseguimento delle capacitazioni (Sen, 1992) ovvero l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente per realizzare ciò che è ritenuto importante per la propria vita. In questa prospettiva si può leggere la centralità di ciò che l'Unione europea ha definito come "competenze chiave" per l'apprendimento permanente nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio europeo (2006/962/CE) e, più recentemente, nella comunicazione della Commissione europea [COM(2009) 640]. Si tratta di competenze multifunzionali e trasferibili che dovrebbero essere sviluppate nel corso dell'istruzione formale, in particolare nella scuola dell'obbligo e la formazione (e in realtà si fa riferimento nei termini di risultati di apprendimento), e che dovrebbe costituire il fondamento su quale costruire apprendimenti altri, formali e non formali (da cui altre competenze) nel corso della vita. Esse sono definite come combinazioni di conoscenze, abilità e attitudini adeguate in una situazione particolare e che comprendono sia le conoscenze generali sia le abilità e le attitudini psicosociali, a partire dalla capacità critica e riflessiva. Tra queste, *imparare a imparare* rappresenta la competenza chiave che qualifica tanto la formazione permanente ma al tempo stesso la maturazione della cittadinanza attiva: possedere la capacità di elaborare e interpretare la realtà che ci circonda e di agire efficacemente nell'ambiente sia esso sociale o lavorativo, diventa così un prerequisito per la realizzazione personale, l'inclusione sociale, l'occupazione e la partecipazione (Wittorski, 2007).

Utilizzando la categoria della "capability approach", si può affermare che le politiche educative e formative devono essere pensate per favorire e sostenere la libertà dell'individuo ad acquisire i funzionamenti desiderati. Questo garantisce la ricerca di una "libertà sostanziale" che implica per gli individui la capacità di trasformare le risorse a loro disposizione, al fine di conseguire e realizzare i propri stili di vita (Sen, 1992). Una libertà positiva, attiva, che per Sen è fondamento di una concezione *umana* dello sviluppo, capace di misurare il benessere

delle persone non solo sul piano materiale (delle risorse economiche, per esempio) ma sulla possibilità effettiva di individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. In questo senso, la libertà è espressione di una responsabile possibilità di auto-realizzazione attuata grazie ad una emancipazione che consente al cittadino, così come al lavoratore, di avere più voce nel suo rapporto con i servizi e con gli attori che pianificano le scelte delle *policies* (Paci, 2007). Ciò implica che l'individuo deve essere in grado di esprimere e far valere la propria opinione in tutti gli ambiti della sfera pubblica: sul posto di lavoro, nei contesti politici e nell'erogazione dei servizi di sostegno.

La povertà cognitiva (*capability for learning*) e l'incapacità di partecipazione alle scelte (*capability for voice*) diventano così il nuovo fattore discriminante alla base della stratificazione sociale. Per questo diventa centrale la capacità di riconoscere l'apprendimento come un nuovo diritto di cittadinanza capace di assicurare la formazione della libertà trasformativa delle risorse disponibili in risorse per l'azione (la possibilità di scegliere il proprio percorso di formazione) e in funzionamenti effettivi (scelte in conformità con il proprio studio e lavoro) (Lodigiani 2008). Il *lifelong learning* si qualifica pertanto come il fattore tanto strategico quanto irrinunciabile che consente di agire sulle condizioni effettive di libertà di scelta e di realizzazione dei soggetti contrastandone il rischio di vulnerabilità e di disuguaglianza sociale.

Come sottolinea Margiotta (2011, 71) questo implica una serie di cambiamenti: (a) Garantire eguaglianza delle *chance* cognitive porta a dover riconsiderare, oltre ai meccanismi di accesso (modalità di selezione, recupero degli svantaggi, difficoltà di apprendimento), le pedagogie e lo stesso rapporto fra *formal* e *non formal learning*; ovvero l'intero assetto degli ambienti di apprendimento assicurati dalle istituzioni educative e formative. La validazione dell'apprendimento non formale e informale è considerata e promossa nelle sedi comunitarie e internazionali quale elemento strategico di innovazione e ottimizzazione dei sistemi di apprendimento per la valorizzazione delle persone e lo sviluppo dell'occupabilità. Un processo realmente efficace di allocazione del capitale umano necessita di un sistema di riconoscimento delle competenze acquisite in percorsi non formali e informali in grado di favorire i processi di evoluzione professionale, assicurando a individui e sistema produttivo resilienza e flessibilità nei confronti degli eventi critici. (b) Modificare in profondità la stessa qualità del lavoro e della sua organizzazione. La parte eminente della costruzione di una professionalità, infatti, non dipende esclusivamente e non più dalla somma di conoscenze possedute; ma si auto-organizza solo se e dove il dispositivo cognitivo produce un capitale formativo capace di intrecciarsi e di coincidere con un dispositivo produttivo forte. Dunque, accanto e oltre le riforme dei sistemi educativi e formativi e della loro integrazione con i contesti di lavoro (Colasanto 2009), il *lifelong learning* richiede una *lifelong organization*, dunque una riforma epocale dei sistemi di accompagnamento dei processi di fruizione dell'istruzione e della formazione; dal momento che *lifelong organization* ormai non significa altro che reti e spazi di convivenza e di convivialità in cui la produzione di beni e di servizi sia anche produzione e circolazione di saperi e di poteri, a cui possano partecipare tutti i soggetti posti in condizione di diventare persone. La varietà dei percorsi formativi offerti agli adulti, l'accessibilità in larga misura gratuita, la possibilità di rientro in formazione a tutte le età e a qualunque livello del sistema educativo configurano un approccio che possiamo definire di "piena scolarizzazio-

ne", che fa dell'*empowerment* e dello sviluppo delle *capacità* il fulcro dell'inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro.

Ridefinire e qualificare un nuovo modello di welfare puntando sul diritto/dovere di imparare (Ruffino, 2006; Lodigiani, 2008) significa pensare le proprie scelte di investimento in istruzione, formazione e apprendimento permanente come la dimensione chiave per garantire una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. In questo la formazione ha sempre giocato il ruolo centrale dell'evoluzione e dello sviluppo. Anche se ogni modello formativo è il prodotto di un certo livello di sviluppo economico e sociale, in realtà traduce le speranze della società di fronte al suo avvenire. Più di ogni altra istituzione e/o funzione, la formazione procede alla ricerca del valore e degli ideali dell'umanità.

Il numero 2/2012 della rivista *Formazione & Insegnamento* esplicita attraverso diversi sentieri di analisi, di ricerca e di esperienze in che modo tali presupposti implicino una trasformazione delle politiche educative e formative offrendo in tal modo al lettore una occasione per ripensare e riqualificare le policy educative e formative.

Nella **prima parte**, dedicata a **Politiche educative e formative per nuove prospettive di welfare**, sono presenti documenti che rileggono, propongono e innovano il tema del rapporto tra le istanze delle politiche formative, le realizzazioni istituzionali e le desiderata dei rappresentanti della società civile. Il valore che la questione formativa sta assumendo nel garantire evoluzione, crescita e sviluppo personale sociale, la pone di diritto *autore e attore all'interno del sistema di Welfare*. Tale ruolo richiede agli interlocutori principali, *in primis* le Istituzioni centrali e locali, e con esse tutti gli stakeholder, un posizionamento più responsabile nel coniugare le politiche culturali sociali ed economiche ai sistemi formativi nella complessità e pluralità dei diversi indirizzi.

Nella **seconda parte - Studi e Analisi** - sono presenti saggi che documentano implementazioni e innovazioni culturali metodologiche e operative negli ambiti della ricerca educativa e formativa. Gli autori documentano come la strategia formativa nella sua complessità sia diventata lo snodo centrale e la traducibilità operativa di processi interculturali e interdisciplinari, capaci di mettere a tema un posizionamento sistemico delle *policies culturali*, intercettando insieme: processi esistenziali, differenze, cambiamenti valoriali, trasformazioni educative, economiche e sociali, decisione e governabilità.

Nella **terza parte - Esperienze** - sono presenti sperimentazioni, applicazioni, implementazioni di proposte educative e formative nelle diverse filières della formazione. La struttura interdisciplinare e intergenerazionale della dinamica formativa, alla luce del processo di *lifelong learning*, si misura con la capacità di interrelare mondi differenti e immaginari culturali e sociali plurali, il cui campo è il mondo e la sua differente articolazione.

Bibliografia

- Benadusi, L. (2006). Politiche dell'educazione e sistemi di welfare. *La Rivista italiana delle politiche sociali*, 4, 13-30.
- Bounazel, A. (2001). *L'education tout au long de la vie*. Paris: Ellipses.
- Colasanto, M. (2009). L'anello debole: l'apprendimento continuo. In C. Dell'Aringa, T. Treu (a cura di), *Le riforme che mancano*. Bologna: Il Mulino.
- COM (2001). Comunicazione su *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles. <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= COM:2001-0678:FIN:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001-0678:FIN:IT:PDF)>.
- COM (2006/962/EC). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Bruxelles, <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF)>.
- COM (2009) 640. *Key competences for a changing world*, Bruxelles, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>>.
- European Council (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET). 2009/C 119/02.
- Farinelli, F. (2006). L'educazione degli adulti: diritto alla formazione e occupabilità. *La Rivista delle politiche sociali*, 4, 159-175.
- Farzad, M., Paivandi, S., (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation*. Paris: Payot.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Lodigiani, R. (2010). Recalibrating lifelong learning and active citizenship. *Italian Journal of Sociology of education*, 3, 59-78.
- Margiotta, U., (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al lernfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Meghnagi, S. (2006). Emersione e definizione del ruolo della formazione degli adulti. Un excursus. *La Rivista delle politiche sociali*, 4, 147-158.
- Natali, D. (2009). La strategia di Lisbona come fattore di modernizzazione del Modello sociale europeo: valutazioni. *La Rivista delle politiche sociali*, 4, 95-123.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. The belknap press. Harvard University press.
- Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4.
- SEC (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf>.
- Sen, A. K, (2009). *The idea of justice*. London: Penguin Books Ltd Londres.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.