

Nuove politiche educative nell'economia globale

New Educational Policies in Global Economy

a cura di
Ivana Padoan
Massimiliano Costa

Con i contributi di:

Alessandrini, Benvenuto, Bogotaj, Calaprice, Costa, Del Gobbo,
Dordit, Gallerani, Gentili, Masiero, Melchiori, Minello, Morselli,
Muschitiello, Padoan, Polesel, Riello, Sangiuliano, Slanisca, Tore, Viti



DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), V. Midoro (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), P. Perticari (Università di Bergamo), A. Salatin (ISRE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), R. Semeraro (Università degli Studi di Padova), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polese (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esoh Elamé: PhD in Geografia e Sviluppo Sostenibile, Università di Grenoble; Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghello: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2012: Daniele Morselli, Daniela Mario (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE: AGOSTO 2012

Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



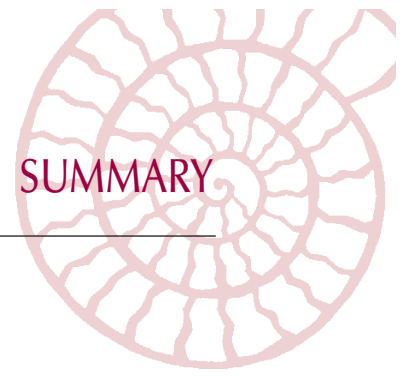
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato predisposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 11 **Editoriale** di Ivana Padoan e Massimiliano Costa
Editorial by Ivana Padoan e Massimiliano Costa

POLITICHE EDUCATIVE E FORMATIVE PER NUOVE PROSPETTIVE DI WELFARE / EDUCATION AND TRAINING POLICIES FOR NEW WELFARE PERSPECTIVES

- 21 **Giuditta Alessandrini**
Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni
European research strategies for employability: Dimensions of feasibility and new needs
- 33 **Raffaella Tore**
L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro
Continuing education as a fundamental condition for the educational policies of the future
- 47 **Ivana Padoan**
Validation des acquis de l'expérience (VAE) et changement des paysages culturels et sociaux
VAE and the transformation of cultural and social scapes
- 71 **Nicoletta Masiero**
Crescita e cittadinanza: un'ipotesi di ricomposizione
Growth and citizenship: a hypothesis of reconciliation
- 83 **Massimiliano Costa**
Agency Formativa per il nuovo learnfare
Educational Agency for the new learnfare

STUDI E ANALISI / STUDIES AND ANALYSES

- 111 **Silvana Calaprice**
Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare: la dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine
School dropout as a benchmark to be reconsidered within the Education and Training 2020 program (ET 2020): Theoretical reflexions and the results of an inquiry
- 131 **Roberto Melchiori**
Per un sistema educativo formale di qualità, equo e inclusivo
For an equitable, inclusive, and quality-oriented education system

- 141 Claudio Gentili**
Istruzione tecnica tra sapere e cultura d'impresa
Technical interaction between knowledge and corporate culture
- 165 Giorgio Riello**
Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione
The role of skills in educational and training systems
- 179 Maria Sangiuliano**
Differenze per cambiare le organizzazioni. Riflessioni su apprendimento organizzativo e formazione nei processi di mainstreaming di genere attraverso il concetto di intersezionalità
Differences for the changing of organizations: Reflections on organizational learning and training in gender mainstreaming processes through the concept of intersectionality
- 199 Luca Dordit**
Qualità dei sistemi di istruzione e reclutamento degli insegnanti. Tendenze e modelli emergenti nel contesto OCSE
Education systems' quality and the recruitment of teachers: Trends and models emerging within the OCSE context
- 215 Rita Minello**
Educational Effectiveness Research e politiche educative
Educational Effectiveness Research and Educational Policies. Evolution of the theoretical framework

ESPERIENZE / EXPERIENCES

- 241 John Polesel, Daniele Morselli**
Entrepreneurship teaching in VET through the Change Laboratory
L'insegnamento dell'imprenditorialità nella Formazione ed Educazione Professionale attraverso il Change Laboratory
- 255 Nevenka Bogataj, Giovanna Del Gobbo, Elena Slanica**
Study Circle for local development: lifelong oriented models and operators' competences in the cross border area Italy- Slovenia
Circoli di Studio per lo sviluppo locale: modelli lifelong oriented e competenze dell'operatore in area transfrontaliera Italia-Slovenia
- 269 Guido Benvenuto, Elena Viti**
Movimento all'università
Movement at University
- 277 Angela Muschitiello**
Dal tirocinio all'apprendistato, inteso come innovativo strumento di *placement*. Una ricerca nell'Università di Bari
From internship to apprenticeship meant as a placement tool: A research conducted at the University of Bari

RECENSIONI / REVIEWS

- 293 **Manuela Gallerani, Franco Frabboni**
Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale
- 296 **Maria Sangiuliano**
Mayatrayee Mukhopadhyay, Franz Wong, *Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook*
- 299 **Giorgio Riello**
Vincenzo Sarchielli, Marica Napoleone, *Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego*

303 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



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 apprendenti* 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 differenti 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.

Politiche educative e formative
per nuove prospettive di welfare

Education and training policies
for new welfare perspectives





Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: Dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni

European research strategies for employability: Dimensions of feasibility and new needs

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma TRE
g.alessandrini@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper, commencing from the data concerning the state of employment in developed countries, aims to reflect briefly on some topics that characterize the European approach that started in the last ten years with the Lisbon Strategy, the European Employment Strategy (EES), the Bologna Process (and the European Area for higher education), and which has been recently accomplished with the launch of the 2020 strategies. For those who are involved in training and development from a pedagogical point of view, provided with openness to multidisciplinary dimensions, five perspectives of commitment are outlined: 1) investment in human capital as primary goal, 2) primacy of social responsibility as the mainstay of growth, 3) build social networks, 4) enhancement of practical intelligence.

Il saggio, partendo dai dati relativi allo scenario occupazionale nei paesi avanzati, riflette brevemente su alcuni elementi caratterizzanti l'approccio specificatamente europeo apertosi a partire dall'avvio del decennio scorso con la strategia di Lisbona, la SEO, ed il Bologna Process (lo "Spazio Europeo" della alta formazione) e compiutosi recentemente con l'avvio delle strategie 2020. Vengono altresì delineate quattro prospettive di impegno per chi si occupa di formazione e sviluppo in chiave pedagogica ma con apertura alla dimensione multidisciplinare: 1) centralità dell'investimento in capitale umano, 2) primato della responsabilità sociale come perno della crescita, 3) impegno nella costruzione delle reti sociali, ed infine, 4) valorizzazione dell'intelligenza pratica.

KEYWORDS

Knowledge welfare, Lifelong learning, ET 2020, Development, Human resources

Welfare della conoscenza, Lifelong Learning, ET 2020, Sviluppo, Capitale umano

1. Welfare della conoscenza e lifelong learning: il "disegno" europeo

L'approccio elaborato negli ultimi anni all'interno del framework europeo considera il sostegno all'apprendimento come ambito di *sviluppo sostanziale* della democrazia in quanto fondamentale condizione di inclusione sociale¹.

1 Per maggiori approfondimenti, si rimanda alla bibliografia in calce al contributo.

L'investimento da parte della società civile nell'apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione e, quindi, una migliore "educabilità". Fondamentali, anche, in questa visione, le opportunità di incremento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e quindi la crescita di *chances* occupazionali per tutti.

Sul fronte della formazione degli adulti, dagli indicatori OCSE (2011) emerge da tempo – come è ben noto dall'analisi dei benchmarking – una situazione di "sottoinvestimento strutturale" nel nostro paese, e si riscontra anche una dispersione delle risorse in fonti differenziate di finanziamento non integrate tra loro, che generano diseconomie.

Bisogna, inoltre, considerare che gli indirizzi elaborati recentemente in sede europea affidano un compito più ampio e significativo alla istituzione "università" nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale per tutti i cittadini verso una crescita civile e democratica.

Il nuovo quadro – delineatosi a partire dal 2008 con il *Communiqué de Leuven et la contribution de la communauté universitaire a la consultation EU 2020* – tende, infatti, a scorgere il ruolo dell'università non più come agenzia specializzata per i giovani studenti o per la ricerca, ma come istituzione avente una responsabilità per certi aspetti del tutto "nuova" rispetto alla sua storia, al fine di contribuire a costruire quella società della conoscenza che – già dalle dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un "cartello" sostantivo per le policy dei paesi europei.

La "Carta europea" – elaborata in sede EUA nel 2008 – stabilisce dieci "tesi" chiave su cui sviluppare le politiche di crescita dell'università nei paesi membri e dieci indirizzi all'attenzione dei governi per la realizzazione del potenziamento del ruolo degli atenei nella *learning society*².

L'educazione durante tutto l'arco della vita è fondamentale anche in funzione delle nuove complessità dei percorsi professionali (caratterizzati oggi, a fronte della crisi economica, da laceranti discontinuità). Da qui l'idea della formazione universitaria come luogo in cui è possibile riorganizzare il sapere (Feutrie 2011)³.

Bisogna considerare, inoltre, che la visione della formazione continua come parte integrante delle politiche di tutela del lavoro è un dominio di studio e di policies che non può che ispirarsi ai principi costituzionali, laddove il lavoro è visto come strumento di inclusione sociale e di godimento dei diritti di cittadinanza. La questione emergente, nel prossimo futuro, è come mobilitare risorse per costruire percorsi formativi e di validazione delle competenze che consentano di conciliare i dispositivi nazionali e quelli transnazionali per il riconoscimento dei titoli, proseguendo il percorso del "processo" di Bologna (Alessandrini 2009).

In questi ultimi anni, dunque, è emerso uno *spazio mondiale dell'educazio-*

- 2 Tra questi punti si può sottolineare ad esempio il primo, "Riconoscere il contributo dell'università al lifelong learning come il maggior beneficio per l'individuo e la società" ed il settimo "Assicurare autonomia e sviluppo di incentivi per le università nell'area del lifelong learning". Per la formazione professionale e continua è di grande rilevanza l'ottavo: "Incoraggiare partnership a livello regionale con le autorità locali, i funzionari e le agenzie territoriali".
- 3 M. Feutrie ha sostenuto "L'università deve essere il luogo dove è possibile ristrutturare, riorganizzare, criticare e gerarchizzare le conoscenze acquisite in diversi luoghi anche in modo informale ma dalle quali può emergere un potenziale contributo da parte di ogni soggetto al cambiamento" (Si confronti sul tema anche <www.eucen.eu/>).

ne e della formazione come risultato della convergenza del sedimentarsi di tre dimensioni: il quadro della società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra economia ed educazione-formazione.

È chiaro che il quadro di sostegno ed incentivo alle politiche educative acquista la sua centralità in misura maggiore proprio in questo momento di crisi internazionale e di crescita di forme di lavoro “atipiche” (ad esempio il cosiddetto “lavoro in somministrazione”) e di crescente disoccupazione. Se la formazione durante l’arco della vita tende a confondersi con la formazione professionale e ad essere vista strumentalmente come ammortizzatore sociale, quali dovranno essere le strategie di formazione formatori? È indubbio che la recente enfasi sull’approccio strumentale tende a condizionare le pratiche di formazione formatori, orientandole sostanzialmente su focus come le competenze progettuali, le didattiche specialistiche (la seconda lingua, ad esempio, o l’informatica).

Il disegno complessivo del futuro del Processo di Bologna può focalizzarsi, in sostanza, anche sulla opportunità di promuovere la centralità dell’apprendimento come garanzia di mobilità del soggetto (con i distinguo citati) nella prospettiva dell’apprendimento *life long learning* e di una progettazione formativa basata sui risultati di apprendimento attesi (*learning output*). È indubbio che negli ultimi anni si sia generato un nuovo interesse a livello mondiale intorno al tema della disoccupazione da parte delle scienze umane, in considerazione del fatto che il fenomeno, acquisendo caratteristiche strutturali nell’eurozona si è tradotto in una nuova ed allarmante questione sociale.

Occorre anche però considerare che – a livello di contesto mondiale – la perdita di posti di lavoro durante la crisi e la conseguente “ripresa lenta” hanno provocato un ampliamento dei divari di disoccupazione nelle economie sviluppate e nell’Unione Europea raggiungendo 45 milioni di disoccupati (ILO 2012).

Nel corso del 2012, un miliardo e centomila persone – una ogni tre in età lavorativa – non hanno un lavoro oppure vivono in povertà. Dopo tre anni di continue condizioni di crisi sui mercati globali del lavoro e con la previsione di un ulteriore deterioramento dell’attività economica, la disoccupazione globale è cresciuta di 27 milioni di unità, e sarebbero necessari più di 400 milioni di nuovi posti di lavoro entro il prossimo decennio, semplicemente per evitare un ulteriore incremento della disoccupazione. I dati relativi ai tassi di disoccupazione nel paese oggi parlano chiaro non solo rispetto alla crescita delle percentuali della disoccupazione ma anche rispetto alle tipologie di lavoro (Istat, 2011). Nell’ambito della fascia dei lavoratori di età tra i 15 ed i 24 anni, uno su quattro non trova lavoro. Se si guarda il lavoro al Sud, il tasso di disoccupazione vola al 35% che arriva al 36% per le giovani. Fra gli occupati aumenta la quota dei lavoratori *part time* di tipo involontario ed è in netta discesa il numero degli occupati a tempo pieno. Ma l’elemento più denso di preoccupazione è la crescita degli “inattivi”, di quella percentuale della popolazione che non trova lavoro ma non lo cerca (il 38% che diventa il 65,4% per le donne del sud) (Ifof 2012 b).

Alcuni elementi significativi che focalizzano sacche di disagio rispetto alla tipologia di lavoro anche in correlazione alla risposta dei processi formativi sono sintetizzati nella tabella seguente:



Fig. 1. Isole, XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011, 12 giugno 2012

Nell'ambito del dibattito pedagogico, dunque, si delinea una nuova e proficua attenzione al tema del dialogo tra studi economici, sociologici e pedagogici. Non si può porre tra parentesi l'elemento che, viceversa, è proprio dell'approccio pedagogico: quello per così dire "ideal-normativo", legato all'impegno realizzativo del soggetto verso la promozione dello sviluppo integrale della persona. Ritengo fondamentale promuovere una rappresentazione globale dei processi educativo-formativi e per gli scopi di ciò che è peculiarmente pedagogico: il "governo dello sviluppo" inteso sia come sviluppo della persona che come sviluppo del sociale ovvero, verso il raggiungimento del "bene comune".

Per altri versi in ambito delle scienze economico-sociali, da un approccio quantitativo – meramente orientato alla crescita come imperativo – si delinea un passaggio verso un approccio centrato viceversa sulla dimensione qualitativa e sui beni immateriali come la qualità della relazione interpersonale, il benessere, la felicità. Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione, del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo, contribuiscono, se promosse, a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze etiche fondamentali che possono e devono essere oggetto di sviluppo.

Lo sviluppo umano, dunque, può essere interpretato in diversi modi e secondo diverse prospettive che non si esauriscono nella dimensione quantitativa (e, quindi, secondo un approccio meramente funzionale alla crescita economica) ma implicano ambiti connessi alla vita sociale nella sua complessità.

Per Martha Nussbaum (2001, 2010, 2012) il profitto è il mezzo funzionale all'esistenza umana ma "il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana".

2. Le linee strategiche 2020

Passiamo, dunque, ad esaminare *le linee strategiche per il 2020* con uno specifico sguardo al tema dell'istruzione e formazione.

I documenti UE *parlano chiaro* (European Commission 2011a; 2011b; 2011c): per scongiurare il cosiddetto scenario del “decennio perso”, caratterizzato da una crescita inadeguata alla creazione di occupazione, la cosa più urgente da fare è “spezzare il circolo vizioso composto da un debito non sostenibile”, e da una debole crescita economica, che si è innescato in alcuni Stati membri.

Le tre priorità sono indicate dalla strategia 2020 (European Commission 2011a) come le seguenti:

1. *Crescita intelligente*: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
2. *Crescita sostenibile*: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
3. *Crescita inclusiva*: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

In particolare, tra le iniziative è possibile annoverare: a) *L'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione; b) *Youth on the move* per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro; c) *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; d) *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

Alla base della strategia, sono stati definiti – in riferimento alle iniziative citate poc'anzi – gli obiettivi da raggiungere in vista del 2020: a) il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro; b) il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S, migliorando in particolare le condizioni per gli investimenti in R&S del settore privato, e definire un nuovo indicatore per seguire i progressi in materia di innovazioni.

Nel 2020, l'economia europea domanderà il 31,5% di occupati con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli intermedi mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%.

Occorre dunque – secondo lo schema degli estensori del documento europeo – portare a meno del 10% la percentuale della popolazione compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi e far sì che almeno il 40% dei giovani adulti (30-34 anni) dell'UE conseguano la laurea.

Qual'è la situazione oggi? È indubbio che l'Italia sia un Paese a rischio competitivo e con un basso livello di qualificazione del capitale umano; basti pensare che, rispetto alla media dei paesi UE, abbiamo quasi il doppio (37,5% contro il 19,5%) delle forze lavoro con bassi livelli di qualificazione (OCSE 2011).

Bisogna considerare inoltre che l'80% degli italiani tra i 16 ed i 64 anni (contro il 30% della Norvegia o il 50% del Canada, Usa, Svizzera) ha un'insufficiente competenza alfabetica funzionale, in quanto non padroneggia la lingua, elemento assolutamente intollerabile per un paese avanzato.

La capacità di innovare di un paese (come di un'organizzazione) in definitiva è strettamente legata al capitale umano che è impegnato nel tessuto produttivo e civile. Da qui l'esigenza di riaffrontare il tema della formazione continua come parte non solo delle politiche del lavoro ma anche di una nuova governance del welfare.

I *topics*, dunque, più rilevanti dello scenario delineatosi negli ultimi mesi in ambiti diversi all'interno delle indicazioni strategiche dei documenti UE e da cui è possibile delineare i "punti chiave dello sviluppo umano", sono i seguenti:

- il principio che *la spinta all'innovazione possa e debba ripartire dalle Università*⁴;
- l'idea di uno *spazio mondiale dell'educazione*⁵;
- il principio che occorra valorizzare *il diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione europei delle competenze curriculari (*learning output/EQF*);
- *traslazonalità* della ricerca (vantaggi per la collettività e garanzia dell'equità);
- il riconoscimento della centralità della formazione dei formatori e degli insegnanti come attori del *learningfare*;
- il principio della *collaborazione tra enti ed istituti* che si occupano di istruzione e formazione nell'ottica di un possibile raccordo tra politiche del lavoro e politiche per l'educazione.

3. I quattro drivers per lo sviluppo umano

È indubbio che le prospettive delle politiche educative e formative viste nell'ottica di crescita cooperativa ed "orizzontale" dei professionisti, rispetto alla dimensione di una formazione come partecipazione ai pattern di un "corsi-ficio", implichi la presa in carico di alcune questioni.

Il lettore può, infatti, ben cogliere la trama complessa degli elementi chiamati in causa.

Vorrei, dunque, sottolineare i *quattro drivers* da un punto di vista strettamente pedagogico che potrebbero essere oggetto di future riflessioni.

1) *Centralità dell'investimento in capitale umano*. Le raccomandazioni ad accrescere il capitale umano sono una costante del dibattito della politica economica negli ultimi tempi (Visco 2009). La quota dei laureati sulla popolazione – pur aumentata dal 9 al 14% tra il 1998 ed il 2008 – è cresciuta meno dei partners europei: il divario è salito da 12 a 14 punti percentuali rispetto alla media europea (Cipollone & Sestito 2010).

- 4 Il principio che l'Università debba essere percepita come un pubblico bene ed abbia una responsabilità pubblica "capace di dare risposte alle differenti esigenze del territorio" era stato già ribadito in precedenza (Berlin Communiqué 2003).
- 5 Il Forum dell'Unesco svoltosi a Parigi nell'ottobre del 2009 ha proiettato la tematica della *nuova responsabilità dell'università* per una formazione durante tutto l'arco della vita in un'ottica non solo europea, ma mondiale. Tra gli aspetti più significativi, emergono alcuni focus: le università devono dare il loro contributo per identificare i bisogni di formazione di domani in uno *spazio mondiale* dell'educazione e della formazione; valorizzare *il diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione delle competenze; il cittadino – in questa prospettiva – diventa di fatto un "*apprenant tout au long de sa vie*" in un sistema globale.

L'istruzione formale non è l'unica certo: se poniamo l'attenzione sulle competenze, scorgiamo che le competenze della popolazione oltre l'età dell'obbligo sono inferiori a quelle di tutti i paesi che hanno partecipato all'ultima indagine OCSE 2003 *Adult Literacy and Life Skills (ALL)*⁶.

In Italia si è verificato un aumento dell'offerta di capitale qualificato al quale non ha corrisposto una domanda corrispondente da parte delle imprese e della pubblica amministrazione.

La debolezza della richiesta di *capitale qualificato* da parte delle imprese è legata ad alcuni fattori che caratterizzano il nostro comparto produttivo come, ad esempio, la specializzazione produttiva in settori a tecnologia matura, la piccola dimensione delle imprese ed un modello competitivo mirato alla riduzione dei costi piuttosto che all'investimento innovativo. Occorre aumentare, dunque, la propensione da parte delle imprese ad investire su risorse qualificate che siano in grado di puntare sull'innovazione, sia essa di prodotto che di processo.

Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea della complementarità dell'apprendimento *formale, di quello informale e non formale*. Tra i soggetti interessati le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non-occupati, i socialmente svantaggiati, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale).

2) *Primato della responsabilità sociale come perno della crescita*. Nel mondo, la probabilità per i giovani di essere disoccupati oggi è praticamente tre volte superiore a quella degli adulti.

Di fronte a quest'emergenza che riveste i connotati della più grande questione sociale della contemporaneità, occorre richiamare il tema della responsabilità e, quindi, richiamare il tema dell'etica, e quindi un tema dalla valenza filosofica e pedagogica.

Bisogna considerare che la nostra costituzione impegna il sistema normativo, istituzionale ed economico a garantire l'occupazione come elemento di assicurazione della dignità della persona. La dimensione solidaristica implicita in quest'istanza fa riferimento necessariamente al tessuto sociale nel quale vive l'individuo e le comunità di cui è parte. La condivisione e costruzione di una rete sociale è la condizione di base per lo sviluppo del capitale sociale (Dell'Olio 2002).

Il disagio oggi avvertito da tante persone e famiglie in Europa rispetto alla perdita di sicurezza generatasi dalla precarietà dei rapporti di lavoro si traduce in emergenza sociale. Da qui il bisogno di una sensibilizzazione ai temi del lavoro, della formazione alla mobilità, e di una nuova cultura del lavoro (Donati 2001).

Nell'ambito di tale cultura dovrebbe acquisire cittadinanza anche una nuova attenzione agli strumenti istituzionali che potrebbero garantire lo sviluppo nel soggetto di una migliore propensione a percorsi di formazione verso opportunità di inserimento in altri comparti ed ambiti professionali. Questi strumenti (si veda ad esempio il bilancio di competenze, il libretto formativo, ecc.) potrebbero aiutare il soggetto a sviluppare la propria identità professionale anche in un'ottica di *lifelong guidance*.

Da più parti è emersa negli ultimi anni la consapevolezza che occorra una

6 Per la ricerca OCSE (2003), *Indagine ALL. Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita* <<http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/index.asp>>.

rappresentazione delle *strade per la crescita* più ricca e complessa di quella rappresentata dal calcolo del PIL.

Vorrei ricordare il valore significativo dell'*Indice dello sviluppo umano* (ISU), secondo cui lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, della disuguaglianza multidimensionale, delle disparità di genere e la povertà estrema.

Nel 1990, il Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano*, che introduceva l'Indice dello sviluppo umano (ISU).

La crescita economica non agisce di per sé migliorando automaticamente la qualità della vita in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l'istruzione.

Martha Nussbaum in un recente volume (2010) dimostra che l'incremento del Pil non agisce direttamente sulla libertà politica: si vedano ad esempio i casi di Cina ed India. O ancora si veda come gli Stati Uniti siano al primo posto come Pil ed al dodicesimo posto rispetto all'ISU.

L'ISU medio mondiale è cresciuto del 18% dal 1990 (e del 41% dal 1970).

L'ultimo Rapporto sullo Sviluppo Umano (2010) introduce tre nuove misure fondamentali per dimensionare l'indicatore di sviluppo: la disuguaglianza multidimensionale, le disparità di genere e la povertà estrema. L'ISU in questa versione viene applicato alla maggioranza dei Paesi del mondo, fornendo ambiti di riflessioni sia per gli economisti che per gli studiosi sociali.

3) *Impegno per la costruzione di reti sociali*. L'emergere di "pratiche di lavoro" che utilizzano reti telematiche ha contribuito negli ultimi vent'anni a rendere possibile processi di trasformazione organizzativa nel senso della deburocratizzazione: tra questi, l'avanzare di una visione organizzativa di tipo processivo, la semplificazione procedurale, l'avviamento verso il ridisegno di modelli organizzativi del tipo a matrice o per progetto, l'emergere di una maggiore attenzione alle competenze non solo tecnico specialistiche ma anche trasversali del personale.

Fenomeni di tipo macroeconomico come la deregulation e la delocalizzazione del lavoro, la concentrazione di capitali in compagnie multinazionali hanno trasformato nell'ultimo decennio la geografia complessiva che regola la distribuzione del lavoro e quindi inciso profondamente sulla configurazione dei rapporti tra persona ed organizzazione e dei rapporti di potere tra attori sia in campo economico che geopolitico. Il web – come contesto reticolare centrato simbolicamente sul "dono" (in quanto libero accesso) – offre la metafora per eccellenza della contemporaneità.

Quello che occorre chiedersi è quale sia il livello di approfondimento percorribile nelle transazioni tra persone, tra soggetti e gruppi nelle relazioni mediate dalla rete. Quali siano i tempi richiesti da un dialogo tra persone che possa chiamarsi effettivamente tale, dagli spazi di agibilità aperti al contraddittorio che possa veramente definirsi come spazio vitale. All'interno di questo ambiente, il web può essere visto come un medium attivo dove il sociale e l'informale si costruiscono l'uno sull'altro.

L'ambito di ricerca che ha acquisito crescente rilevanza nel dibattito pedagogico è quello della *riflessività*. Striano (2001), in particolare, media il contributo epistemologico di Habermas con l'approccio alla riflessività di Schön (2006) modellizzando diverse interpretazioni dell'agire riflessivo in ambito educativo.

Da condividere, ad esempio, l'esigenza di cogliere le antinomie, sul piano euristico, di un approccio orientato dai canoni della razionalità strumentale, teso a pratiche di valutazione non incisive di fatto nel contesto educativo, ad una approccio riflessivo orientato a generare procedure di cambiamento (Mezirow 2003).

Un paradigma interpretativo che denota ancor oggi un significativo carattere euristico è l'istanza dell'*apprendimento organizzativo* applicata all'organizzazione (Argyris & Schön 1998). La nozione di apprendimento organizzativo identifica dunque le organizzazioni come "sistemi che apprendono": le organizzazioni, sono così intese, come entità che "processano" (nell'accezione informatica di "trattamento di un dato") informazioni e conoscenze sia di tipo esplicito sia tacito (ovvero implicito). In altri termini, ciò significa che ogni organizzazione elabora e codifica numerose informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale agisce, sia attraverso lo scambio tra i suoi membri. I sistemi di conoscenze ed informazioni "trattati" riguardano sia i comportamenti professionali, che le modalità attraverso le quali si raggiungono i risultati previsti dall'organizzazione stessa, rispetto alle richieste provenienti dall'ambiente in cui opera l'organizzazione (Alessandrini 2004; 2005; 2007).

L'idea di "codifica" dell'informazione e la sua trasformazione in patrimonio comune come elemento della memoria collettiva del gruppo è l'idea di base su cui poggia la specificità dei processi di apprendimento organizzativo.

Fondamentale, dunque, è l'esigenza di cogliere le antinomie di un approccio orientato dai canoni della razionalità strumentale ed optare, viceversa, per un approccio riflessivo orientato a generare procedure di cambiamento concreto della prassi, porre attenzione ai circuiti dialogici della condivisione, alla possibilità di monitorare e soprattutto rigenerare i legami sociali con processi di "costruzione di senso". L'uso della conoscenza si può tradurre in accettazione della complessità, rifiuto di separazioni istituzionali, attenzione condivisa al processo di ricerca di identità e senso (Alessandrini & Pignalberi 2012).

4) *Valorizzare l'intelligenza pratica*. Il tema della crescita richiama necessariamente l'esigenza di una valorizzazione del patrimonio di *competenze artigianali* del paese. Ricordo ancora il contributo di Richard Sennett in *L'uomo artigiano* (2008), primo volume di una trilogia alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità in cui si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana. Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo rituali sociali, in sostanza una solidarietà ritualizzata. Fin dalla Grecia antica, alla Cina al rinascimento italiano al movimento dell'Encyclopedie è emersa un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano.

Occorre ritornare dunque a far rinascere questo motore di solidarismo connesso alle pratiche collaborative.

In questo contesto di ragionamento, intendo ricordare il tema delle competenze in un'ottica definitoria più ampia e verso l'idea di *capabilities*. Queste ultime – secondo la visione di A. Sen (2000) e Nussbaum (2012) – sono il potenziale effettivo su cui si basa la "fioritura umana" (Boam & Sparrow 1996; Butera *et al.* 1997; Callari Galli *et al.* 2003; Cambi 2004; Civelli & Manara 1997; Lave & Wenger 1991; Malavasi 2007; Margiotta 2007; Mortari 2003; Wenger 2006).

Da qui il richiamo ad una nuova economia, un'*economia dello sviluppo umano*, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo.

Il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento ed occupabilità è balzato al centro dell'interesse comune in riferimento alla disponibilità di nuovi dispositivi normativi per l'istituto dell'apprendistato con l'approvazione del testo unico nel giugno scorso. Il contratto di apprendistato, definito per la prima volta in Italia dall'art. 2 della legge 19 gennaio 1955, n. 25, più volte modificata ed integrata, fino all'attuale nuovo Testo Unico dell'Apprendistato (D. Lgs. 167/2011), ha dato risposta a due esigenze particolarmente difficili da conciliare: da un lato il Governo e le organizzazioni sindacali dei lavoratori che puntavano ad un incremento dell'occupazione giovanile e dall'altro la parte imprenditoriale che proponeva un uso più flessibile della forza lavoro. Il nuovo Testo Unico prevede due meccanismi diversi, che trovano applicazione, rispettivamente, per *l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale* e *l'apprendistato di alta formazione*, da un lato (standard formativi; cfr. art. 6, comma 1), e *l'apprendistato professionalizzante* e *l'apprendistato di ricerca*, dall'altro (standard professionali; cfr. art. 6, comma 2). Inoltre, l'assunzione in apprendistato dei "lavoratori in mobilità" rappresenta una delle novità introdotte dal Testo Unico (cfr. art. 7, comma 4).

Gli aspetti formativi dell'apprendistato sono di fatto spesso carenti, anche per lo iato tra attività formative esplicite predisposte dalle regioni, competenti in materia, e vita aziendale; mancano prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro; l'apprendistato è spesso un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore (Bertagna 2011; Friedmann & Naville 1963; Tiraboschi 2011).

4. Una riflessione di chiusura

La questione fondamentale su cui occorre discutere quando si parla di crescita implica una lettura critica di alcune proposizioni sopra ricordate: gli indirizzi proposti dai documenti europei propongono set di indicatori sostanzialmente quantitativi come il Pil o il raggiungimento di benchmarking comparativi.

Sono sufficienti? O si tratta di generare maggiore attenzione alle dimensioni valoriali che appartengono alla storia europea: l'idea di *paideia* come patrimonio da trasmettere e preservare alle generazioni future?

E come inscrivere questo patrimonio valoriale nel corredo delle giovani generazioni? Cosa significa oggi nel mondo globalizzato l'impegno per ripensare il primato dell'"humanitas", libertà civili e personali, diritti, comunità? E che dire dell'etica, della virtù (nel senso laico di *areté*)? L'Europa, o meglio il sogno europeo – per dirla alla Rifkin (2001) – ha da insegnare qualcosa al mondo, può essere ancora un modello nel mettere insieme rispetto delle istanze solidaristiche e mercato? La conoscenza (ed il suo incremento) può servire ad alleviare la fatica di vivere, come credevano gli stoici? O serve solo a guadagnarsi in qualche modo un posto nella società, un valore più o meno pesante nel mercato del lavoro? E si può parlare di conoscenza come di un tutto indifferenziato (come sembra talvolta voler intendere il linguaggio dei documenti tecnici preparati in sede UE)? Come perimetrare un patrimonio storicamente consolidatosi in un arco temporale vastissimo che rischia di perdere il suo valore se non presidiato e reinterpretato alla luce dei nuovi glossari?

Questi temi pongono sfide irrinunciabili alla ricerca pedagogica sia per quanto riguarda l'ambito del lavoro svolto a livello accademico, ma anche e soprattutto

to nell'ambito dei network che correlano università e poli istituzionali e formativi del territorio come la Siref.

Occorre soprattutto – a mio modo di vedere – rileggere il valore insostituibile della visione europeista, anche verso nuovi approcci al welfarismo ed all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica.

È il *sensu del futuro* che bisogna tracciare al di là di derive di ripiegamento in se stessi e verso il passato. Su questo fronte sarà fondamentale il dialogo intergenerazionale tra studiosi, il confronto costante tra le discipline e l'apertura alla ricerca emergente nel contesto più ampio del frame work internazionale.

Bibliografia

- AA.VV. (2010). *La vera ricchezza delle nazioni: Vie dello sviluppo umano*. Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010, Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP).
- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (Eds.) (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (2009). L'alta formazione nel Processo di Bologna. In Orefice P. & Cunti A. (Eds.) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (Eds.) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Alessandrini, G. (Eds.) (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (Eds.) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Argyris, C. & Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003*.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Boam, R. & Sparrow P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: Franco Angeli.
- Butera, F., Donati, E., Cesaria, R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Callari Galli, M., Cambi F., Ceruti M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci editore.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cipollone, P. & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Civelli, F. & Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini e Associati.
- Dell'Olio, M. (2002). Mercato del lavoro, decentramento e devoluzione. *ADL*.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Commission (2011a). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.
- European Commission (2011b). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020 (2011/C 70/01)*.
- European Commission (2011c) *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*.
- Feutrie, M. (2011). L'université entre autonomie, qualité e responsabilità. In L. Galliani (Eds.), *Il docente universitario*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Friedmann, G. & Naville P. (1963). *Trattato di sociologia del lavoro*. 2 voll., Milano: Comunità.
- Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*. <http://www.ilo.org/rome/risorse-informative/servizio-informazione/pubblicazioni/WCMS_173532/lang-it/index.htm>.

- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Isfol (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*. <<http://www.xcorsi.it/newsito/index.php/2012/04/18/2901/>>.
- Istat (2011). *Rapporto Annuale. La situazione del Paese nel 2010*. Roma: Centro stampa e riproduzione S.r.l.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Malavasi, P. (Eds) (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2003). *Indagine ALL. Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita*, <<http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/index.asp>>.
- OCSE (2011). *Education at a Glance. Ocse Indicators*. <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>>.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tiraboschi, M. (Eds) (2011). *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*. Milano: Giuffrè.
- Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*. Bologna: Il Mulino.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro

Continuing education as a fundamental condition for the educational policies of the future

Raffaella Tore

Università degli Studi Roma TRE
raffaella.t@libero.it

ABSTRACT

The historical context in which we live, which is characterized the society of knowledge and widespread learning, continuously requires updated skills in all areas of employment. For this reason, the training of human resources (i.e. people) represents a primary goal to be achieved. Hence, thorough investments are required for training activities aimed at empowering individuals and communities, thanks to the proposal of experiences which would allow it to capitalize on everybody's skills—in order to enhance their resources on the cognitive, psycho-emotional, social-relational and working dimensions. Continuing education emerges as the indispensable design framework of contemporary educational policies and reforms. It would help to implement, at the formal level of the system, qualitatively valuable learning that enhances the links and relationships between people thus promoting the human and professional sensitivity so that they constitute themselves as a community of practice that develops the sense of belonging to their own organization.

Il periodo storico nel quale viviamo, caratterizzato dalla società della conoscenza e dall'apprendimento diffuso, richiede, continuamente, competenze aggiornate in tutti i settori lavorativi. Per questa ragione la formazione delle risorse umane/persone rappresenta un obiettivo primario da raggiungere. Questo richiede di investire in interventi di formazione che si traducano in processi di empowerment dei singoli e delle comunità, attraverso la proposta di esperienze che permettano di valorizzare al massimo le competenze di tutti, per potenziarne le risorse sul piano cognitivo, psico-affettivo, socio-relazionale e lavorativo. L'educazione permanente, pertanto, si pone come l'irrinunciabile cornice progettuale delle riforme nelle politiche educative contemporanee per implementare, a livello di sistema formale, un apprendimento di qualità che valorizza i legami e le relazioni tra le persone e per promuoverne la sensibilità umana e professionale affinché esse si costituiscano come comunità di pratica che sviluppa il senso di appartenenza alla propria organizzazione.

KEYWORDS

Continuing education, Educational policies, Community of practice, Lisbon's goals, Empowerment processes
Educazione permanente, Politiche educative, Comunità di pratica, Obiettivi di Lisbona, Processi di empowerment

Introduzione

Il nostro periodo storico è contrassegnato dalla società della conoscenza caratterizzata da cambiamenti veloci, repentini e da profonde trasformazioni che, se pur in forme, quantità e modi differenziati, si ripercuotono sia sulla società nel suo insieme che sul vissuto dei singoli favorendo fenomeni di instabilità politica, economica e sociale.

Nonostante le specificità di ogni singola realtà, due fenomeni possono, tuttavia, essere considerati come eventi di carattere mondiale: la globalizzazione e il diffondersi delle nuove tecnologie informatiche, che attraverso la rete internet consentono a ogni cittadino del villaggio globale di comunicare e di accedere alle informazioni in una dimensione che annulla tutte le precedenti barriere spazio-temporali. È difficile sottrarsi o prescindere da questi nuovi scenari, quindi volenti o nolenti dobbiamo convivervi, anzi dobbiamo vivere e fare nostra questa nuova realtà, abbracciarla, affinché essa non ci danneggi, cercando invece di coglierne e valorizzarne le opportunità e i fattori di innovazione e progresso che può offrire.

Questo potrà avvenire solo se gli individui si doteranno di conoscenze, abilità e competenze che potranno favorire una vita, professionale e personale, più adeguata al momento storico al quale appartengono. Per questo motivo è opportuno ripensare le politiche educative del nostro paese per operare un rinnovamento dei sistemi formativi per il prossimo futuro.

1. I trend educativi del prossimo futuro per una discussione sulle nuove politiche educative

Frabboni e Pinto Minerva (2004) mettono in evidenza che l'evolversi della società della conoscenza ha favorito delle nuove emergenze educative, che riconducono a cinque *trend* di cambiamento, che avranno incidenza sui processi di formazione nel prossimo futuro e dei quali le nuove politiche educative dovranno tenere conto. Essi considerano *il trend* della formazione permanente come dipendente dalla rivoluzione scientifica e tecnologica, nelle scienze mediche, sanitarie e chirurgiche che hanno permesso l'attuale allungamento del tempo di vita. Questa nuova realtà ha reso urgente la differenziazione del processo formativo rivolto a tutte le età con una particolare attenzione alle fasi iniziali e finali della crescita umana pertanto occorre un consolidamento dell'istruzione/formazione di base e la creazione di percorsi culturali e formativi per classi di età inedite (terza e quarta età), (Frabboni e Pinto Minerva 2004, 5- 70).

A questo proposito i paesi ed i sistemi socio-politici ed economici contemporanei si orientano in modo sempre più consapevole verso la promozione di apprendimento e di conoscenza diffusa, e ciò determina una necessaria riconfigurazione delle politiche formative ed educative in gioco nei diversi contesti territoriali.

Per questo motivo sarebbe opportuno sviluppare ed utilizzare nel loro massimo grado le risorse apprenditive e conoscitive dei soggetti impegnati nei diversi contesti di vita e di lavoro e questo dovrebbe tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti.

L'educazione permanente, quindi, dovrebbe essere considerata come qual-

cosa che “possa non tanto racchiudersi in percorsi formativi o istruttivi specifici, quanto come sostanziale modo d’essere della formazione, e del rapporto educativo in cui essa si concreta, che riguarda la totalità delle esperienze educative, formali, o informali che siano” (Secci 2007). Frabboni e Pinto Minerva (2004) aggiungono che le difficoltà nel campo della formazione permanente sono correlate anche ad altri *trend* educativi quali: la cultura diffusa e la sempre maggiore richiesta di formazione a domanda individualizzata. Entrambi si traducono in questioni di grande rilevanza politica perché produrranno, sempre più, un *gap* tra ceti sociali deboli economicamente e ceti sociali forti economicamente (di conseguenza culturalmente).

La ricaduta sul piano pedagogico è l’alfabetizzazione debole e gli stessi studiosi affermano che: “essa segna il punto di dissolvenza dell’alfabetizzazione primaria (come capacità di trasmettere, ricevere comprendere le conoscenze) in forme diffuse di riduzionismo e sterilizzazione mentale” (Ivi, 189). A loro avviso un altro problema che si affaccia all’orizzonte deriva dall’aumento del tempo libero che produce quella che viene definita “l’economia immateriale” che porta con sé una nuova domanda di partecipazione, di formazione, di cultura (dalla richiesta di percorsi individuali a quella dell’esplosione dell’offerta di carattere ludico, ricreativo).

Sottolineano che è urgente, inoltre, prestare attenzione alle pratiche per l’educazione multiculturale per conciliare il curriculum generale, planetario con il curriculum specifico, che ha una sua storia personale di vita.

Allora il compito nuovo delle politiche educative e della formazione è principalmente quello di pensare a nuove dimensioni, regole, tradizioni educative e didattiche, nella dimensione del singolo e della comunità da un lato e della socialità e del mondo dall’altra.

2. La formazione permanente: una scelta imprescindibile nella società contemporanea

Tutti coloro che vivono in Europa, senza nessuna eccezione, dovrebbero avere uguali opportunità per rispondere alle domande di cambiamento e per partecipare attivamente alla costruzione del futuro politico, sociale ed economico del nostro continente, oggi così in crisi.

Nell’ambito della formazione un punto di riferimento è, sicuramente, la Strategia di Lisbona che fa particolare riferimento alle politiche per l’istruzione e alla formazione in termini di potenziamento e miglioramento degli investimenti nel capitale umano e di adattamento dei sistemi di istruzione e formazione ai nuovi requisiti in termini di competenze.

La politica di promozione dell’apprendimento per tutto l’arco della vita (detta *Lifelong learning*) si basa sulla consapevolezza delle istituzioni che tra i loro compiti vi è anche quello di facilitare l’esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o condizione professionale, di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, per l’intero arco della vita.

La formazione permanente, infatti, non è intesa solo come apprendimento a fini occupazionali, ma anche personali, civici e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, quali, quelli dell’occupabilità, dell’adattabilità e della cittadinanza attiva. A fronte di ciò, soprattutto come lavoratori e professionisti, si necessita di un *corpus* di conoscenze, abilità e competenze che non si ritengono

acquisite solo attraverso la formazione iniziale, ovvero è indispensabile che si continui ad apprendere durante tutto l'arco della vita.

La domanda di formazione permanente, oggi, la pone il mondo contemporaneo e come dice Longworth "l'apprendimento continuo non è più solo un aspetto dell'istruzione e della formazione ma deve diventare il principio guida per la preparazione e la partecipazione lungo l'intero spettro dei contesti di apprendimento" (Longworth 2007).

Oggi più che mai, dunque, è necessario ripensare le politiche educative tenendo conto, tra l'altro, che le istituzioni, che tradizionalmente si occupano di formazione, devono operare in un contesto che diviene sempre più multiculturale e diversificato, affiancate da altre istituzioni ed esperienze formative.

Un doppio livello di consapevolezza deve essere stabilito: da una parte prendere atto della varietà e molteplicità e ricchezza delle identità individuali e, dall'altro, sostenere la ferma convinzione di appartenere tutti alla stessa specie umana, oggi più che mai protagonista della stessa storia, forte degli intrecci e delle mescolanze ad ogni livello che hanno caratterizzato il XX secolo e ancor di più caratterizzeranno il XXI.

La storia planetaria del genere umano quindi si fa sempre più complessa e problematica. Ed è di questa che dovranno occuparsi tutte le agenzie formative, sia quelle istituzionali che le altre, di cui ci si avvale¹. L'obiettivo dell'educazione formale dovrebbe essere quello di creare delle 'guide', fornire un metodo che consenta a ciascuno di 'imparare ad imparare', di coltivare saperi stabili, significativi, sistematici, di base e capitalizzabili (Domenici 2004) in modo da moltiplicare le occasioni di apprendimento nel corso della propria vita nei suoi diversi momenti, da quella quotidiana a quella professionale.

Bocchi e Ceruti (2004) affermano che la cultura, che fino al secolo scorso ha rappresentato una realtà statica, o in cui il cambiamento veniva percepito in termini lineari e controllabili, oggi è pensata necessariamente in termini evolutivi. Ignorare questa emergenza significa generare una pericolosa frattura tra i 'pochissimi' capaci di gestire la complessità, in quanto dotati delle necessarie competenze e portatori di nuove idee, e i 'moltissimi' non equipaggiati che mancano delle conoscenze atte ad integrare le varie parti dei saperi, se non quando delle stesse competenze di base dando origine a quel fenomeno che è stato definito "analfabetismo di ritorno" (Ivi, XIII-XIV).

Secondo Howard Gardner (2006) per presentarci all'appuntamento col futuro preparati, dovremmo cominciare fin da ora a coltivare delle nuove *formae mentis*, ovvero cinque forme di intelligenze, o mentalità, prioritarie di cui gli individui dovranno dotarsi per poter affrontare le sfide del futuro, un futuro peraltro già cominciato, pena il trovarsi in balia di eventi non facilmente controllabili. In tal senso egli distingue tra: l'intelligenza disciplinare, che si avvale di una modalità di pensiero orientato alla conoscenza in un ambito particolare, la quale ci permette di padroneggiarlo in modo sicuro; l'intelligenza sintetica, oggi sempre più richiesta, in quanto è in grado di filtrare rapidamente le informazioni provenienti da diversi fonti e di rielaborarle in maniera originale; l'intelligenza creativa, che rappresenta la capacità del soggetto di aprirsi all'innovazione e alla pro-

1 Ceruti M. (2008). *Lezione inaugurale della Scuola Dottorale A.A. 2008/2009, Educare nel tempo della complessità*. Roma: Università di Roma Tre, 9 dicembre, 2008.

posta di nuove idee. A queste aggiunge l'intelligenza rispettosa e quella etica, in rapporto tra loro, le quali si avventurano nel campo delle relazioni umane. La prima è il modo di pensare di chi accoglie le diversità che esistono tra i singoli e tra le comunità umane; la seconda definisce l'individuo che comprende qual è la natura della sua relazione con il mondo e costruisce le sue azioni a partire da questa consapevolezza.

Il compito dell'educazione, che, intesa anche come educazione permanente, coinvolge in generale tutti coloro che lavorano con altre persone, è di sviluppare le cinque forme di intelligenza e farle agire sinergicamente nello stesso individuo. In altre parole il compito educativo che *in primis* spetta alle istituzioni scolastiche, non deve farci dimenticare che, se è prioritario istruire ed educare le nuove generazioni, tenendo conto delle loro potenzialità, è anche vero che si dovrà occupare dell'adulto già inserito nel mondo del lavoro.

Le scelte educative non devono essere influenzate solo dal ruolo egemonico che la scienza e la tecnica hanno assunto negli ultimi anni, in quanto, pur riconoscendo la loro attuale centralità e importanza, è prioritario non trascurare altri campi del sapere, come le scienze sociali, le arti, l'educazione civica, l'etica. Esse meritano, ciascuna, il proprio spazio e i propri metodi infatti non si può affidare alle sole conoscenze scientifiche la formazione delle nuove generazioni (Ivi, 11- 29). Anche nei luoghi di lavoro, si sente il bisogno di prestare maggior attenzione alle dinamiche interpersonali e alla possibilità di agevolare il flusso di informazioni tra i dipendenti, al fine di creare un contesto più accogliente, ma anche maggiormente stimolante e collaborativo che migliori la motivazione e la professionalità dei singoli. La raccomandazione di Gardner sembra allora quella di pensare globalmente, ma agire localmente, visto che le nostre interazioni si svolgono principalmente con coloro che ci vivono attorno.

2.1. L'importanza della formazione permanente

Occorre sottolineare che il contesto dell'educazione è determinato da quello economico e dalle relazioni all'interno di una società e dei luoghi di produzione. Un'educazione permanente che non prendesse in considerazione questa dinamica sarebbe insufficiente nella sua analisi e nel suo proposito di attuazione. Gli adulti si sentono coinvolti in progetti educativi quando è evidente la relazione tra queste attività e il loro sviluppo personale, sociale, economico e culturale.

L'educazione degli adulti non è uno strumento atto solo ad apprendere tecniche di lavoro e saperi strumentali, ma anche in grado di permettere agli individui coinvolti di partecipare attivamente all'organizzazione del lavoro e della vita, alla definizione di politiche educative e alla loro applicazione pratica. Gli adulti non sono interessati solo all'osservazione del contesto sociale, ma anche alla sua trasformazione, e la formazione potrebbe essere considerata come fondamento dell'essere con gli altri e dello stesso essere nel mondo, come sostiene Granese (2001). Ma soprattutto, come lui afferma, cura di sé, possibilità- necessità di rivolgere la cura a se stessi per rendere possibile la propria realizzazione nel tempo di cui ciascuno dispone e che aiuta a capire, che allora il problema dell'educazione permanente, protratta per tutto l'arco dell'età adulta e in realtà il problema della condizione esistenziale del soggetto umano (Ivi, 25-26).

L'organizzazione della formazione deve pertanto stabilire, rispetto al passato, un rapporto diverso col mondo del lavoro e con le sue molteplici espressioni. Si

può entrare nella logica dell'identificazione dell'apprendimento non solo con lo studio (Schettini 2007), ma con diverse forme di studio e lavoro. Per cui si può sostenere che lo studio è solo una modalità della conoscenza e che per giungere meglio a conoscere diventa indispensabile correlare le forme di studio alle forme di lavoro: la conoscenza è il prodotto dell'integrazione fra la dimensione teorica e quella operativa (Ivi, 65- 70).

Questo modo di pensare deve tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti. La sfida per i sistemi formativi europei sarà dunque quella di puntare all'elevamento della qualificazione delle risorse umane mediante la strategia del *lifelong learning*. Tuttavia tali sistemi formativi dovranno configurarsi in modo da incentivare e valorizzare i processi di apprendimento e conoscitivi anche nella loro diversità e peculiarità individuale, offrendo esperienze ed occasioni di formazione (Striano, 2004) che non espropriino i soggetti del loro patrimonio di conoscenza costruito nel corso di esperienze di vita, di formazione e di pratica professionale, evitando dunque la proposta di percorsi preconfezionati, omologanti e proponendo piuttosto percorsi che si configurino come contesti ecologici (Ivi, 105- 111).

2.2. *La Comunità di Pratica come assunto per un apprendimento significativo per la formazione permanente*

È auspicabile che le riforme per l'educazione permanente sostengano il concetto di Comunità di Pratica come costruito adeguato per le riforme delle politiche educative, per implementare, negli individui impegnati in contesti di formazione, un apprendimento significativo.

A questo punto occorre comprendere il concetto di Comunità di Pratica. Domenico Lipari (2007), nell'introduzione alla traduzione del libro di Wenger, dice che essa, come nuovo costrutto concettuale, nasce a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta e si inserisce nel contesto più ampio di un programma di ricerca sull'apprendimento che considera le organizzazioni come entità caratterizzate dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Si parla così di apprendimento organizzato che, a partire dalla formulazione di Argyris e Schön (1978), rappresenta la teoria di riferimento sia sul piano epistemologico che su quello pratico. Su tale base gli studiosi Wenger e Lave (2007) hanno elaborato il concetto di CDP fondato su un innovativo significato di apprendistato, secondo cui quest'ultimo non si basa più sulla relazione tra esperto e apprendista, ma su un processo sociale di partecipazione e condivisione ad una pratica costruita sulle relazioni tra apprendista e gruppo di riferimento, cultura del gruppo e pratica stessa. In particolare, come teoria sociale, dell'apprendimento abbandona la visione individuale dello stesso, per abbracciarne una di tipo sociale, e cioè, è la realtà, quale costruzione sociale nella sua complessità, in termini di linguaggi, regole, istituzioni e tradizioni, che funge da punto di riferimento col quale i soggetti che vi appartengono debbono confrontarsi.

Apprendere significa, dunque, per il soggetto, porre in relazione la sua esperienza soggettiva col mondo in cui è inserito, con le sue oggettivazioni culturalmente e storicamente date, ma anche costituito da tutti gli altri attori che a quel mondo appartengono. La relazione è però dinamica, è quella che consente alla coscienza di farsi attiva e riflessiva e non un semplice rispecchiarsi della realtà

oggettivata. È proprio questa capacità della coscienza di riflettere su se stessa ciò che consente al soggetto di apprendere, non essendo il medesimo processo riducibile a una funzione mentalistica². L'apprendimento deve coinvolgere, per essere davvero tale, sia la sfera esperienziale che quella emotiva e quella cognitiva. Si creano così dei fenomeni di apprendimento che nascono dalla pratica e ad essa ritornano, dopo essersi arricchiti degli apporti di tutti coloro che vi hanno partecipato.

3. Presupposti teorici - storici dell'educazione permanente

Lo sviluppo dell'educazione permanente è contrassegnato da alcune specifiche fasi e possiamo leggere l'evoluzione delle politiche educative, ad essa riferite, attraverso due chiavi interpretative: la prima considera che l'educazione si sia trasformata da misura di accompagnamento di altre strategie, derivate da esigenze economiche, a fattore guida dello sviluppo; la seconda vede l'educazione come necessità dell'impresa di disporre di forza lavoro qualificata contenendo però al minimo gli investimenti nella formazione.

Per quanto riguarda l'educazione degli adulti in Italia (Federighi 1996) e nelle diverse realtà nazionali europee (Spagna, Germania, Danimarca, Francia) essa deve essere considerata come un prodotto derivante dalle dinamiche e dalle diverse tensioni storiche (Ivi, 27). In Germania, ad esempio, come sostiene Nuisl (1994), lo sviluppo dell'educazione degli adulti è da collegare agli interessi di classe e diventa un fine dell'educazione organizzata sia per la borghesia che per il proletariato nel XIX secolo. La stessa idea è emersa da altre ricerche condotte per lo stesso periodo in Italia (Ivi, 11-12). Il modello di questo primo periodo è caratterizzato dalla contrapposizione di due paradigmi, dove all'approccio meramente educativo della classe dominante, si oppone l'approccio che attribuisce la priorità agli scopi politici e sociali, alla sua funzione come strumento nella lotta per la conquista dello stato per una trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro. Secondo tale paradigma l'origine dell'educazione degli adulti è da ritenersi anche come un prodotto naturale imposto dallo sviluppo della società industriale e dalle aspirazioni dei lavoratori piuttosto che un intervento intenzionale.

In numerosi paesi europei, pertanto, l'intervento educativo da parte dello stato inizia a manifestarsi dal XVIII secolo (Federighi 1996). È del 1739 la legge norvegese che introduce l'alfabetizzazione obbligatoria finalizzata a porre in condizioni di leggere la bibbia per tutti i cittadini. La capacità di gestione strategica dei processi educativi per adulti in questo periodo si limita ad aspetti marginali come l'uso di strumenti di comunicazione di massa per occupare il tempo di non lavoro (Ivi, 32).

Va poi preso in considerazione l'avvio del processo di costruzione della dimensione transnazionale dell'educazione che affonda le radici nel periodo della seconda guerra mondiale. Al termine della guerra si assiste in Germania e Giappone alla ricostruzione dei sistemi nazionali di educazione degli adulti che opererà per alcuni anni nei due paesi sotto la direzione degli eserciti alleati. Si dà vita ad un'apposita *task force* militare, formata da esperti in educazione degli

2 Lezione Magistrale di Wenger, Università Roma Tre, 3/11/2009, Roma.

adulti i cui interventi mirano all'attivazione di centri locali di educazione degli adulti e di interventi di formazione all'interno delle imprese. Si introducono norme, programmi, strutture che orienteranno i successivi sviluppi.

Non altrettanto efficace fu l'azione educativa per gli adulti in tutti gli stati nel nostro continente. Gli anni tra il 1946 e il 1947 fino agli anni '90 comunque, per l'Europa sono stati ricchi di iniziative governative. Sarà importante ciò che accadrà dopo questi anni con la costituzione dell'Unesco, del Consiglio d'Europa, dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico- Ocse. Questi organismi sono espressione di volontà di un comune lavoro sul terreno mondiale dove le azioni sono promosse da una pluralità di stati che dispongono di strumenti istituzionali e finanziari per elaborare strategie e porle in atto anche nel campo dell'educazione.

Tra la fine degli anni 50 e l'inizio degli anni 60 assistiamo ad una effettiva esplosione dell'attenzione verso le strategie e le politiche dell'educazione. L'allarme che spinge alla ricerca di nuove strategie inizia prima della rivolta degli studenti in USA e in Francia. Ciò che viene definito come crisi o disastro può anche essere letto come valutazione degli effetti sui sistemi formativi dell'esplosione della domanda, di accesso, all'istruzione e del suo necessario rinnovamento. Nuovi strati sociali in tutto il mondo premono per l'accesso a tutti gli ordini di scuola, alla cultura e alla ricerca. In generale, si rafforza ed è sollecitata la domanda di nuovi beni di consumo a carattere educativo e culturale. Allo stesso tempo nel mondo dell'economia, la domanda di forza – lavoro qualificata si accresce, perlomeno in alcune aree del mondo ed in alcuni settori della produzione.

Di nuovo si apre una contraddizione tra la domanda di universalizzazione dell'educazione, di liberalizzazione delle risorse educative, delle potenzialità di tutti gli individui ed una volontà di consentire risposte, ma attraverso soluzioni che assicurino investimenti contenuti e che, allo stesso tempo, garantiscano la disponibilità di forza lavoro giovane continuamente aggiornata. A seguito di queste sollecitazioni, si avvia l'elaborazione di strategie per la riforma dei sistemi educativi.

Anche se l'idea di *lifelong learning* era, già, fortemente presente in Dewey³ è solo negli anni 60 e 70 che le anticipazioni si traducono in politiche e strategie.

Il problema di base che si pone è duplice: da una parte si vuole estendere l'accesso all'educazione a nuovi strati di popolazione e nello stesso tempo giungere ad orientare la domanda di educazione. Dall'altra si cerca di individuare un modello educativo che renda ciò possibile, ovvero che sia compatibile con le possibilità e le volontà di investimento e che possa essere rapportato all'entità degli effetti che potranno essere prodotti. Le risposte possono essere raggruppate in tre principali tipologie:

- 1) la creazione di sistemi educativi organizzati per assicurare possibilità di accesso all'educazione agli individui lungo tutto l'arco della loro esistenza;
- 2) la creazione di sistemi educativi capaci di mettere in rete tutte le possibili articolazioni sistemiche e le risorse disponibili (una preoccupazione sarà dunque quella di incorporare nell'educazione formale quella non formale. Inol-

3 Egli opera tra la fine dell'ottocento e i primi del novecento. Si confronti *Scuola e Società* scritto dallo studioso nel 1899 e le prime pagine di *Democrazia ed educazione*.

tre si cercano di attivare anche nuove forme di coordinamento a carattere sincronico fra le risposte educative delle diverse età della vita al fine di costruire un continuum);

- 3) l'attivazione di politiche capaci di agire sulla domanda di educazione, attuate mediante misure tendenti a favorire le possibilità individuali e collettive di accesso.

A questo proposito occorre parlare del quadro delle politiche educative all'interno dei cambiamenti settoriali da parte della Banca Mondiale intorno agli anni ottanta. Esso è riassunto in tre punti: aggiustamento, rivitalizzazione ed espansione selettiva dei servizi educativi. In quest'ultimo troviamo l'implementazione dell'educazione a distanza e la formazione e l'aggiornamento della forza-lavoro attiva. Quello che è interessante è la novità del tentativo di utilizzare gli strumenti di pianificazione strategica a livello internazionale anche a livello educativo.

A questo punto è utile ricordare che nel 1994 la risoluzione conclusiva, del gruppo delle sette grandi potenze (G7), al termine delle sessioni di Detroit e di Napoli, ha dedicato una rilevanza decisamente ampia alle strategie di formazione degli adulti. Secondo la Commissione, nelle strategie pubbliche e private, lo sviluppo dell'educazione è considerato uno stato di necessità. Purtroppo si registrano due approcci prevalenti che tendono a contenere le nuove dinamiche entro due limiti:

- 1) l'uso dell'educazione come variabile dell'accrescimento della competitività dei sistemi produttivi;
- 2) l'uso dell'educazione quale strumento di compensazione degli effetti negativi che le trasformazioni produttive hanno sulle relazioni sociali (disoccupazione, migrazioni).

Questi tratti distintivi sono sintomo di quanto gli approcci strategici dei principali organismi internazionali siano influenzati dalla teoria del capitale umano (Becker 1997) la cui tesi principale consiste nel considerare l'educazione e la formazione sia come un investimento degli individui per il loro rafforzamento nel mercato del lavoro, sia come investimento per le imprese e per la società che per questo dedicano loro una parte delle risorse necessarie allo scopo. Trattandosi di un investimento, ciò che si attende è un ritorno che deve avvenire sotto forma di beni prodotti da coloro che hanno ricevuto formazione. Il ritorno può essere misurato attraverso il variare dei salari. A questa teoria si oppone la teoria del filtro che nega ogni relazione tra formazione e produttività (quindi salario).

A questo proposito dobbiamo dire che la diffusione delle iniziative educative degli adulti, nel corso degli anni '90, è stata influenzata dalla spinta proveniente dai paesi con forti politiche nazionali nel campo dell'educazione degli adulti ma ha inciso anche la richiesta espressa dal mondo delle imprese di colmare il deficit di qualifiche nella popolazione europea.

È interessante il rapporto del comitato consultivo sulla ricerca e lo sviluppo industriale della UE, pubblicato agli inizi degli anni '90. Esso costituisce un punto di riferimento influente con le proprie analisi sul dibattito degli anni successivi⁴. Gli

4 <<http://www.unesco.it/cni/index.php/direttivo>>.

aspetti salienti del rapporto mettono in evidenza che chi avrà forza lavoro più istruita e meglio formata a tutti i livelli risulterà senza dubbio vincente ma che il modello duale (formazione prima nella scuola poi in azienda) non è in grado di dare risposte all'aggravarsi della carenza di capacità di applicare i risultati dell'alta tecnologia al modello produttivo per migliorare la gestione industriale. Questi aspetti caratterizzano le società contemporanee dove la disoccupazione aumenta. Addirittura nei prossimi 10 anni il mercato del lavoro si rinnoverà con un ritmo tanto lento che si aprirà ai giovani con una percentuale non superiore al 2%.

Anche dopo gli anni '90 questa vecchia idea di *lifelong learning* viene, purtroppo, riproposta sulla scena mondiale; tuttavia il fatto che essa sia divenuta uno slogan promosso da istituzioni ed imprese può anche essere considerata ragione di soddisfazione ma ci impone, nello stesso tempo, una attenta analisi dei contenuti e degli obiettivi per coglierne le novità strategiche e le ambiguità. La prima novità sta nel fatto che da questo periodo il *lifelong learning* si traduce in politiche. A questo proposito si fa riferimento al comunicato conclusivo della riunione del Comitato interministeriale dell'Educazione dell'Ocse, del novembre 1990, che è dedicato al tema "*Alta qualità dell'educazione e della formazione per tutti*". In questo documento si dice che il contributo potenziale dell'educazione e della formazione è di importanza critica per le attività economiche e per la competitività. Il termine originario usato è *lifelong education*, si passa, poi, a *lifelong learning* cioè dal concetto di educazione si è arrivati a quello di apprendimento ed oggi dobbiamo constatare che questo concetto non è più ristretto solo alla ricerca di nuovi metodi organizzativi e tecnici come in passato.

Possiamo riassumere le ragioni nella necessità di superare un modello di società dei diplomi, in cui sono i certificati scolastici e professionali le unità di misura delle condizioni formative della popolazione: significa spostare l'attenzione dell'educazione iniziale per estenderla a tutto l'arco della vita. Un'altra ragione risiede nella necessità di offrire più opportunità formative per rispondere alla crescente domanda di attività di svago, orientate verso obiettivi e contenuti educativi capaci di soddisfare la curiosità intellettuale della popolazione: esiste la necessità di fornire risposte alla crescente domanda di beni educativi prodotta dall'aumento del tempo libero (Frabboni 2004).

La necessità di formazione continua è pertanto una risposta ai cambiamenti economici sociali, tecnologici e non solo. La nuova domanda educativa si esprime anche per affrontare e risolvere la globalità delle sfide individuali collettive nel mondo contemporaneo. Essa non va letta come mera domanda di accesso ai saperi esistenti e neppure come richiesta di risposte per palliare gli effetti delle crisi contemporanee. La domanda di formazione corrisponde alla ricerca di soluzioni alle sfide globali dell'esistenza e va interpretata come espressione di un ruolo e di una funzione che oggettivamente spetta al soggetto: la gestione dei propri processi formativi.

È da queste constatazioni (Federighi 1996) che nasce l'obiettivo strategico di formare una società civile con una diffusa capacità di iniziativa educativa, ovvero capace di gestire e controllare autonomamente le risposte necessarie alla soluzione dei problemi presenti nella vita quotidiana e nel lavoro (Ivi, 53-72).

È un'educazione permanente pensata come principio euristico che può permettere, oggi, nella società della comunicazione, di far acquisire il diritto all'educazione come diritto di espressione in modo da interpretare la realtà, assumere consapevoli e responsabili punti di vista.

4. Gli obiettivi di Lisbona un riferimento per la formazione contemporanea

In Europa, un segnale importante viene dal Consiglio di Lisbona, tenuto nel marzo 2000, cui segue il piano d'azione *e-Europe 2002*, nel quale vengono individuati una serie di obiettivi volti a creare un ambiente favorevole allo sviluppo della *e-economy* in Europa e all'incentivazione della formazione permanente anche attraverso la formazione a distanza e promuovere l'adozione dell'innovazione da parte di tutti.

Le linee di azione previste dal piano europeo sono finalizzate al raggiungimento di tre obiettivi:

- realizzare un accesso più economico, rapido e sicuro ad internet;
- investire nelle risorse umane e nella formazione, favorendo la partecipazione di tutti all'economia basata sulla conoscenza;
- promuovere l'utilizzo di internet, anche nella pubblica amministrazione e nei servizi, sviluppando contenuti digitali per le reti globali.

Si mira, inoltre, ad accrescere l'impegno per la formazione ad ogni livello, in particolare promuovendo una cultura digitale per tutti e generalizzando adeguati tipi di formazione per formatori ed insegnanti, che comprendano non solo l'aspetto tecnologico ed innovativo ma l'uso didattico della tecnologia.

Le scuole e le università sono chiamate a diventare centri polivalenti accessibili a tutti per l'acquisizione delle conoscenze, soprattutto nel momento in cui esse svolgono un ruolo chiave nella produzione e divulgazione culturale, nello sviluppo della ricerca e della formazione continua.

Da quando ci si muove all'interno di queste linee, la cooperazione politica in materia di istruzione e formazione è stata rafforzata prima attraverso il programma di lavoro *"Istruzione e formazione 2010"* e, successivamente, attraverso il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione *"ET 2020"*. Questa cooperazione porta alla definizione di obiettivi e iniziative comuni che abbracciano tutti i tipi di istruzione e formazione e tutte le fasi dell'apprendimento permanente e sono sostenuti da programmi di finanziamento quali il programma di apprendimento permanente 2007-2013 ed *Erasmus Mundus 2009-2013*.

L'azione nel settore dell'istruzione e della formazione è inoltre sostenuta da alcune reti ed agenzie, in particolare dall'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura e dall'Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia⁵.

Riguardo il ruolo strategico dell'istruzione per la competitività dell'Europa, il Consiglio europeo ha elaborato una serie di parametri ed indicatori per definire il traguardo da raggiungere, già entro il 2010, e di monitorare i progressi compiuti.

Purtroppo i rapporti annuali pubblicati finora dalla Commissione hanno messo in evidenza come gli sforzi per rispondere alle sfide del XXI secolo siano ancora insufficienti per l'Italia che non riesce ad implementare la sua competitività nei confronti degli altri stati europei ed extraeuropei.

5 È consultabile *on line* all'indirizzo: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_it.htm>.

Conclusioni

È urgente un rinnovamento delle politiche educative, in Italia e in Europa, poiché la lentezza nei cambiamenti mette a repentaglio la capacità, dei singoli e delle organizzazioni, di far fronte alla concorrenza mondiale ed è ancora insufficiente la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente.

All'interno dello scenario odierno, infatti, i percorsi lavorativi degli individui sono più frammentati e non più lineari: si entra in un lavoro, si è poi costretti ad uscirne, a rientrare in formazione per aggiornarsi o per trovare una nuova professione; in tutti i settori occorre ri-formarsi e lavorare contemporaneamente per migliorare la pratica professionale affinché essa risponda sempre meglio alle circostanze contingenti.

I momenti di scelta diventano continui, distribuiti per tutto l'arco della vita e non più concentrati in un particolare stadio della vita giovanile.

Il compito delle politiche educative, allora, sarà quello di riprogettare i sistemi formali, che si occupano di educazione e formazione, per sostenere, nel percorso di vita personale e professionale, non più solo il fanciullo e il ragazzo ma la persona adulta affinché diventi consapevole delle proprie scelte per orientare, responsabilmente, il proprio futuro.

Bibliografia

- AA.VV. (1977). *Power and Ideology of Education*. New York: Oxford University Press.
- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Alberici, A. & Orefice, P. (2007). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice (2007). *Adulti e università: Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli..
- Alessandrini, G. (Eds.) (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Annali dell'Istruzione (2003). *La Formazione degli insegnanti nella scuola della Riforma*, XLIX, n.1/2. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Annali dell'istruzione (2005). *Un modello di apprendimento: Verso un sistema per la formazione del personale in servizio della scuola*. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Annali dell'Istruzione (2008). *Istruzione e Formazione: quali prospettive per la cooperazione europea*, 3. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Annali dell'Istruzione (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, 2. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Attali, J. (2007). *Breve Storia sul Futuro*. Roma: Fazi.
- Bateson, G. (1984). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata: Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Il Mulino: Bologna.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Nber Columbia University Press.
- Bertolini, P.(2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Butera, F. (2000). *Il libro Verde della Pubblica Istruzione*. Milano: Franco Angeli.

- Cambi, F. & Santelli Beccegato L. (Eds.) (2004). *Modelli di Formazione: La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Ceruti, M. (2009). *Educare nel tempo della complessità, Lezione inaugurale della Scuola Dottorale*, Università di Roma Tre.
- Ceruti, M. (1995). *Evoluzione senza fondamenti*. Roma-Bari: Laterza.
- Chistolini S., (Ed) (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea: Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando.
- Cocco, G.C. (2001). *Valorizzare il capitale umano d'impresa: Il talento delle persone come competenza distintiva delle imprese*. Milano: Etas.
- Commissione Europea (2002). *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*. Bruxelles: GU delle Comunità europee C 142.
- Commissione Europea (2003). *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*. Bruxelles: GU delle Comunità europee C 142.
- Commissione Europea (2003). *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*. Bruxelles, 10.01.2003 COM(2002) 779. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:FIN:IT:PDF>>.
- Commissione Europea (2004). *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*, 6905 EDUC 43. Bruxelles: Commissione Europea.
- Cresson, E. (1995). *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva. Libro Bianco della Commissione Europea* <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf>.
- Delors, J. (1993). *Crescita, Competitività, Occupazione: Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro Bianco della Commissione Europea* <<http://europa.eu/documents/>>.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Fadda, R. (1999). *La cura, la forma, il rischio: Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Federighi, P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo: Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.
- Frabboni, F., & F. Pinto Minerva (2004). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma- Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1985). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2000). *Sapere per comprendere* Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Granese, A. (2001). *Economia ed ecologia della formazione, 1. Studium Educationis*. Padova: CEDAM.
- Khun, T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Leone, A., & Moretti, G. (2007). *Formazione continua e Ricerca nell'Università: Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*. Cagliari: Cagliari University Press - CUPEC.
- Ligorio, B., Cesareni, D. & Cacciamani, S. (2006). *Blended learning: Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Lipari, D., Wenger E., Mcdermott, R., & Snyder, W.M. (Eds) (2007). *Coltivare Comunità di pratica: Prospettive e d esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuissl, E. (1994). *Adult Education in Germany*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung.

- Orefice, P., & Sarracino, V. (Eds.) (2004). *Nuove questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Rizza, S. (2008). *Il Presente del Futuro: Sociologia e Previsione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tagliagambe, S. (2006). *Più colta e meno gentile: Una scuola di massa e di qualità*. Roma: Armando.



Validation des acquis de l'expérience (VAE) et changement des paysages culturels et sociaux VAE and the transformation of cultural and social scapes

Ivana Padoan

Università Cà Foscari, Venezia
ipadoan@unive.it

ABSTRACT

In the context of training and in the system of applied rationality, the VAE (Validation of Achievements of Experience) represented in France and Europe a device able to integrate knowledge and experience. By enhancing and finding connections between formal, informal, and non-formal knowledge, it developed a strategy that is able to recognize the informal skills inscribed in individuals and turn them into professional qualifications. In this sense, the VAE finds a place in the history of the European Lifelong learning (permanent education), standing at the centre of a process which has not been completed yet, nor fully extended, but regarded as capable of becoming a flexible tool in diverse contexts. However, nowadays the acknowledgment of learning and experience seems to face highly precarious dynamics and changes. The structures of knowledge and action are no longer a set of objects and long-lasting forms—which are predictable and certain—but they are rather constructs directed by “moving fluxes” that therefore carry signs, disjuncture and imaginations, i.e. what Appadurai calls local “deterritorialized” contexts within the “scenery” of globalization. The action of training, recognition, and validation lies within a fluid and uncertain territory, which is torn apart and no longer stable, and which requires a review of its cultural references as well as the processes and procedures of intervention.

This review's thread starts with Lisbon 2020 goals: intelligence, sustainability and inclusion. It then tries to figure out how it is possible to combine the system of validation of achievements of experience with the educational process and the increasingly plural, uncertain and complex social and professional system.

Nel contesto dell'istruzione e della formazione permanente, la VAE, validation des acquis de l'expérience, ha rappresentato in Francia e in gran parte dell'Europa il dispositivo capace di integrare saperi ed esperienza. Valorizzando e trovando connessioni tra saperi formali, non formali, e informali ha sviluppato una strategia capace di riconoscere le competenze informali iscritte negli individui e tradurle in qualifiche professionali. In questo senso la VAE si iscrive nella storia europea della Lifelong learning collocandosi al centro di un processo non ancora completo, non completamente esteso, ma foriero di diventare uno strumento flessibile in contesti differenti. Tuttavia, oggi, il riconoscimento degli apprendimenti e delle esperienze sembra incrociare dinamiche di forte precarietà e trasformazione. Le strutture di conoscenza e di azione non rappresentano più un insieme di oggetti e forme durature, determinate e prevedibili, ma rappresentano costrutti orientati da “flussi in movimento” che veicolano segni, disgiunture e immaginari, in ciò che Appadurai chiama contesti locali “deterritorializzati”, dentro i “panorami” della globalizzazione. L'azione di formare, riconoscere e validare si trova all'interno di un territorio fluido, incerto, scomposto e non

più stabile, e richiede una rivisitazione dei referenti culturali come dei processi e delle procedure di intervento.

Il filo di questa revisione parte dagli obiettivi di Lisbona 2020: intelligenza, sostenibilità e inclusione, cercando di capire come coniugare il sistema di validation des acquis de l'expérience con il processo formativo e il sistema sociale e professionale sempre più plurale, incerto e complesso.

KEYWORDS

Fluxes, Scapes, Lifelong lifewide learning, VAE/APEL, Capabilities

Flussi, Paesaggi, Apprendimento per tutta la vita, VAE/APEL, Capacitazioni

1. Changement des paysages culturels et sociaux

Dans le contexte de la formation et, dans la logique du système, la validation des acquis de l'expérience (VAE) a représenté le dispositif capable d'intégrer connaissances et expérience. Mettant en valeur et établissant les liens entre connaissance formelle et informelle, a achevé la tâche de reconnaître les compétences non-formelles inscrites dans les individus et les transformer en compétences professionnelles. En ce sens, la VAE s'inscrit dans l'histoire européenne de la Lifelong learning (formation permanente), et se place au centre d'un processus pas encore achevé, pas complètement développé, mais avant-coureur d'être un outil flexible dans différents contextes.

Cependant, aujourd'hui, la formation semble engendrer un changement différent. Les formes de connaissance et d'action ne sont plus un ensemble d'objets et de sujets statiques, prévisibles ou prédictifs, mais sont des constructions orientées des "flux en mouvement", qui comportent des signes, des disjonctions et pratiques de l'imagination, en ce que Appadurai (2012) appelle contextes locaux "déterritorialisés" à l'intérieur des "paysages" de la mondialisation.

Il va sans dire que la valeur des expériences, la reconnaissance et leur certification doivent être envisagés en tant que discours de sens, ouvert, prêt à intercepter des nouvelles modifications, des placements nouveaux, dans un laps de temps dans lequel connaissances, intelligence, orientation vers des contextes durables et inclusion sociale, représentent l'arrière plan des "nouvelles compétences": les "capabilities" demandées et promues par le développement humain et social dans le monde.

«Il suffit juste un minimum de compétences pour se rendre compte que le monde moderne est devenu un système interactif d'une manière totalement inédite». Ainsi écrit Appadurai (2012, 39) dans *Modernità in polvere*, soulevant la question de savoir comment la mondialisation peut être comprise en analysant les connexions multiples, la "nouvelle" interdépendance qui régissent le monde. En effet, le monde avait antérieurement été traversé par une pluralité de formes de relation: guerres, conquêtes, religions et marché, voie de communication et publications. Aujourd'hui, cependant, la société moderne semble se ranger sur un différent système de relations, un système à multiples interdépendances, à plus multi-niveaux, un système touché par un processus de «flux» que Appadurai définit comme paysages: à savoir ethnoscapes (migrations et diaspora humaines) mediascapes (flux des symboles), technoscapes (mouvement des technologies) finanscapes (mouvements d'argent) ideoscapes (circulation des idées). Ces flux sembleraient à l'origine d'un processus évolutif différemment, ils auraient la pro-

priété de construire «mondes sociaux imaginés», non seulement imaginaires. Selon Appadurai (2012, 44): «Le monde dans lequel nous vivons est caractérisée par un rôle nouveau assigné à l'imaginaire social». Dans l'histoire des migrations, de la communication, du marché, les processus d'investissement, de la colonisation de certains pays, principalement en Amérique, mais avant en France, en Angleterre, pendant l'Empire romain, avaient produit des processus d'imitation, d'identification, il suffit de penser aujourd'hui le symbole de la Coca-Cola, du MacDonal, au cinéma même. Processus qui concernaient les rêves, les représentations qui étaient exprimées, vécues, représentés (voir le revival d'Elvis Presley, Disneyland); processus capables de coaguler imagination de l'autre côté de l'océan. Les flux, les paysages (*scapes*), souligne encore Appadurai, impliquent désormais un autre point de vue, non plus le point de vue de la territorialisation de la culture, mais de la "déterritorialisation". Aujourd'hui, le territoire, les groupes ethniques et les personnes originaires elles-mêmes, sont beaucoup plus libres des limites locaux en raison de la complexité et de l'interdépendance des flux autour d'eux et qui investissent tous les aspects de l'existence. La déterritorialisation, qui déplace des masses complexes des personnes, recompose territoires, formes de "diaspora", là, dans endroits caractérisés socialement, devient une autre identité, une autre appartenance, un nouvel agrégat social, un nouveau réseau social et économique, un nouveau réseau culturel, auquel doivent faire face existences différentes¹.

Dans l'histoire, il y a plusieurs communautés qui se sont reconstitués dans les nouveaux endroits où elles se sont déplacées; communautés qui ont reconstitués des relations, et, en même temps, gardé des liens avec la mère patrie. La plupart d'entre eux ont été intégrés dans les nouveaux territoires, reconstruisant fidèlement les lieux d'origine, en dépit de la perte des rêves du retour. Maintenant, les mouvements ne sont plus nécessairement permanents, mais mobiles et dynamiques: il y a la naissance de nouveaux agrégats dans le lieu d'origine, il se développe d'autres combinaisons et des adhésions dans les nouveaux endroits. La différence est que ces concentrations de différents ordres, ne sont pas nécessairement stables, et sont traversés par différents flux culturels, Mattelart (1999) dirait qu'ils sont à multi-voies. Il suffit de penser aux nouvelles formes de territorialisation des chinois en Afrique. Les nouveaux flux qui sont déclenchés par ces nouveaux mouvements, ne peuvent pas être interprété dans leur signification traditionnelle d'immigrants, mais comme de nouvelles et différentes inter-communautés de développement global, véhiculée par des imaginaires collectifs provenant des flux global de l'information. Dans la même ligne, même si d'ordre différent, sont les flux que les échanges et la mobilité intellectuelle développent dans la recherche, dans la mobilité des étudiants; mobilité capable de construire de nouvelles filières expérientielles, formatives, un nouveau professionnel inter-culturel. Une nouvelle territorialisation, pas toujours conflictuelle et à des moments indépendante, devient un terrain fertile de mobilité et de mondialisation.

Dans ces nouveaux territoires, formes de dépaysement coexistent avec des

1 Appadurai doit à Anderson (1983) le concept de *imagined communities*, il utilise ce concept pour démontrer comment il est possible grâce à l'imagination construire un nouveau contexte social.

intégrations et des fertilités économiques, sociales, culturelles et démographiques. Elles deviennent une réalité, même si *la diaspora*, créatrice à son tour de flux et d'images, ceux de "l'imagination comme pratique *social organisation*", (imagined worlds – Appadurai 2012), peut fonctionner en tant que pratique sociale et organisationnelle. Sont des réalités qui engendrent des nouveaux sens, à partir du contexte des acteurs sociaux, situés dans la nature dynamique et hétérogène de processus de connaissance-action que les technologies développent. Ce nouveau imaginaire-imaginé nouveau, se place en dehors du système de l'homogénéisation et de la diversité, pour entrer dans une dimension multilatérale de l'existence, un système de complexité qui voit la conjonction et la disjonction cohabiter sous le signe d'une pluralité à la fois ouverte et inter-reliée dans les deux sens: restriction et isolement, interaction et intégration. La «nouvelle modernité» termine avec l'ère du multiculturalisme institutionnalisé, de l'assimilation qui intègre, et montre un *prisme* de possibilités où la convergence et la divergence, la différence et l'appartenance coexistent et sont autant de souches de flux mondiaux. Flux qui ne s'identifient pas comme des structures linéaires, mais comme nouveaux sens interactifs, kaléidoscope de formes, de sujets et de structures sociales, prêtes à combiner les rapports ou les séparer selon le point de vue de l'interlocuteur social.

À ce stade, il faut une petite réflexion. Les années '80 ont vu l'indicateur "acteur social" apparaître et acheminer un processus d'attribution de sens et de valeur subjective. L'organisation actuelle envisage la dimension acteur comme partenaire social, dont le point de vue n'est pas structuré, mais structurant, il se connecte selon le "monde imaginaire" que la relation avec l'environnement se développe. C'est sa fonction de transmission ou de réception connecté et intimement lié, situé, qui le caractérise. Et c'est sa structure dynamique, accrue par l'interaction, voire conflictuelle de ses flux qui le caractérise en tant que interlocuteur critique, auteur ou co-auteur d'autant de flux que possibles. Les flux, interdépendants, érodent la base culturelle primaire et expérientielle des sujets et des formes, leur permanence et leur sécurité. Les codes subjectifs, personnels deviennent plus relatifs, le même arrive à la connaissance de base culturelle, sociale et institutionnelle. En effet, la connaissance de cette circularité complexe est segmentée entre les différentes matières qui la composent. Appadurai souligne que le mythe de la circulation ressort sur le produit, sur la production, car en fait, ce n'est pas la marchandise qui circule: ce qui circule c'est le signe (son prix, sa valeur ...). Baudrillard disait la même chose (Baudrillard 1972, 8), lorsque il soulignait le passage de marchandise/bien à signe. Bourdieu même, dans son texte *La domination masculine* (Bourdieu 1998, 66, 132), définit l'ordre social à partir des signes symboliques intégrant la réalité. En effet, Bourdieu a bien souligné, comme dans l'économie des biens, les femmes représentaient un capital symbolique d'échange, réalisant ainsi la permanence du pouvoir masculin, outil de production et de reproduction du capital symbolique social des hommes.

Aujourd'hui, cependant, dans le processus de flux créé par les "paysages" (paysages, vues, scapes, panorami) la connaissance n'est donc plus un point de vue plus objectivée, déterminée, ou un centre, ou un point de synthèse. Elle est impliquée dans un processus circulaire de façon récursive, abducteur, qui a besoin de la participation à plusieurs niveaux pour pouvoir situer un processus. Nous sommes confrontés à une situation où la pluralité des codes, le relativisme culturel, cognitif, de l'expérience, et l'incertitude dans le domaine de l'action, coexistent. Pour éviter de tomber dans le piège du manque de confiance et de la

difficulté il faut reconnaître que la mondialisation elle-même est traversée par ce risque, même la mondialisation devient relative, ce qui détermine le système et son évolution, sont les flux, les mouvements qui impliquent la certitude de l'instabilité, et donc envisagent, dans leur sein, la possibilité d'autres directions, de disjonctions autres.

Conscients de ce contexte si complexe, il est nécessaire de reconnaître que la mondialisation n'implique pas nécessairement l'homogénéité et que les différentes subjectivités sont ou peuvent être situées dans la complexité en mouvement. Ce qui caractérise ces possibilités dynamiques ne sont plus seulement les formes culturelles de base, des formations formelles, les reconnaissances institutionnelles locales, le référentiel implicite, mais la structure complexe et puissante de l'imaginaire-imaginé. Les flux en organisant le contexte mondial, entrent rapidement en jeu dans l'interlocuteur, interlocuteur qui entre en contact, par l'intermédiaire de formes presque incompréhensibles implicite, de la dynamique "technologique, médiatique, financière, ethnique idéationnelle ...". Dynamique capable de construire dans les personnes des projets importants de leur existence subjective les formant à son tour. C'est justement l'appareil d'auto-éducation, d'auto-formation qui agit comme système de compréhension des/aux processus de formation des sujets. Souvent, les flux représentent et sont en mesure de tracer le contour des parcours existentiels des individus, ils sont des moyens capables de diriger le rêve de sa propre vie, guident et orientent les interlocuteurs.

Pourtant la tradition culturelle et la formation ont investi, dans l'histoire, certains paradigmes avec lesquels ont guidée les formes représentatives de la subjectivité humaine. À l'ère de la *modernité structurée*, les concepts d'organisation du capital humain, de ressource, d'expertise, concepts cependant multilatérales et transversales, ont guidé les institutions, leurs filières de formation, leurs décideurs, leurs accompagnateurs dans le monde complexe de la relation entre vie, formation et travail. En particulier, l'emploi, la formation-travail, dans les parties les plus faibles de son système ont canalisé, orienté, construit, protocoles d'orientation capables d'accompagner le sujets vers l'intégration sociale et la reconnaissance.

Cependant, du point de vue interculturel et de l'intégration, trop souvent on s'est positionné sur le déterminisme national, institutionnel, local, sans souligner les attentes des sujets/de la population, les perspectives sociales, la totalité du parcours évolutif des individus et des systèmes, aujourd'hui de plus en plus incontrôlable d'un point de vue local. Si les systèmes locaux ont servi à construire des structures de base, maintenant les mêmes systèmes exigent une flexibilité sociale et culturelle ouverte, avant même d'une formation au changement du contexte. Une flexibilité capable de centrer les formes d'action sur le potentiel d'action des flux, capable de comprendre que chaque "local" est dans un flux dynamique mondial et que toute globalisation se place différemment dans les contextes locaux. Ce changement anthropologique transversal, *transnational*, *post-national*, implique une vaste réflexion sur "l'imaginaire" des processus et les connexions qui régissent les lois, les règlements, les protocoles, les dispositifs dans le processus d'intégration, d'orientation, d'accompagnement, d'évaluation, de validation, de certification et de jugement, en bref, de formation.

La même chose doit être faite dans les contextes institutionnels de la formation, de l'emploi, de la professionnalisation, de la transition de l'école au travail, dans les différents contextes et processus de l'existence des genres et des âges.

Dans notre cas, intervenir dans le processus et les dispositifs VAE, signifie reconsidérer le sens, la durabilité et l'intelligence du système d'inclusion dans une réalité de processus qui n'est plus homogène, national ou institutionnel, et où la valeur n'est plus dans l'assimilation l'intégration ni dans un multiculturalisme séparatiste, mais dans une co-intelligence de l'existence où les sujets sont autonomes "capacitanti" (Sen 2010; 2000; Nussbaum 2012), acteurs individuels, en connexion sur plusieurs fronts existentiels, culturel et sociale réel-imaginé, ainsi que de la formation et de la professionnalisation. Ce qui motive les personnes et les communautés en mouvement, sont, selon Appadurai, l'interdépendance de l'imaginaire, capable d'établir orientations et directions de sens imprévisibles.

2. Former, reconnaître, valider: au-delà de la communauté européenne, la communauté internationale

Depuis les années '90, la Communauté européenne a soulevé le problème de promouvoir le développement des systèmes de formation capables de faire face aux défis du changement social et du processus progressif de mondialisation du système monde. De l'autre côté, la place que l'individu va prendre dans la société, sa singularité, la pluralité des rôles, exigeait une correction de sa reconnaissance et de son évaluation sur la scène sociale et professionnelle.

En effet, dans les dernières décennies, le changement radical d'une économie de production tangible, productrice de biens de consommation locaux, vers une économie financière, technologique et de services globales, demandait à l'individu des rapides changements structurels dans le contenu, dans les formes d'apprentissage, de certification de reconnaissance et de compétences.

C'est dans ce domaine, qui sort une nouvelle valorisation de la notion de capital humain (Becker 2008; Butera *et al.* 2008). Auparavant L'UNESCO, Delors (1996), la Communauté européenne, Cresson (Livre Blanc, 1995), le livre blanc, Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle (COM 93, 700)², au milieu des années '90, soulignent la nécessité de se concentrer sur le «capital humain, en tant que ressource principale, et sur une plus grande compétitivité par rapport à d'autres pays, renforçant conjointement le sentiment de la responsabilité individuelle et de responsabilité collective, éléments ceux-ci qui caractérisent les valeurs de la civilisation européenne qu'il faut garder et adapter au monde d'aujourd'hui et de demain».

Bien que dans le Livre blanc, la connotation du capital humain se reconnecte en partie à la terminologie économique, environnementale et physique, la valeur est définie par les ressources d'éducation, d'expertise, de compétences, qui accompagnent l'homme dans son développement. En dépit d'un réductionnisme économiste de dérive, la notion de capital humain ramène l'individu, la personne au centre du processus de valeur, de reconnaissance des ressources, que l'éducation et la formation devront mettre en route et reconnaître.

Les documents Delors et Cresson font ressortir l'urgence structurelle des connaissances et de l'apprentissage dans tous les processus de la vie. Dans le *Li-*

2 http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_fr.htm#top

vre blanc de Cresson certains investissements, semblent cependant, prioritaires: l'investissement en technologie, en compétences, en éducation métacognitive; en apprendre à apprendre, en formation professionnelle. La compétition avec les Etats-Unis, soit sur les données de la scolarité, soit sur les données de l'économie, et avec un certain nombre de pays tels que la Corée et le Japon, exige une réflexion sur l'autonomie globale de l'Europe sur la scène mondiale.

Avec l'attention sur le système éducatif dans toutes les filières, de base, supérieures et professionnelles, l'Union européenne souligne l'importance d'un investissement prioritaire sur l'éducation et la formation professionnelle à travers un certain nombre de recommandations et de lignes directrices: la demande de révision des systèmes d'éducation, le raccord entre la formation initiale, permanente et professionnelle, la corrélation avec l'information, les médias et la technologie.

Cependant, c'est la *Stratégie de Lisbonne de 2000*, qui définit un bond qualitatif de la valeur du capital humain: la reconnaissance des expériences d'apprentissage par lesquelles ré-établir ce capital non reconnu, non validé, mais réel et nécessaire pour intégrer ou réintégrer les sujets dans la dynamique du processus existentiel et dans l'emploi. L'objectif de Lisbonne 2000 a été de pousser les Etats et les nations³ vers l'intégration dans la société de la connaissance, considérée comme élément moteur pour l'économie, un processus qui devait converger objectifs/buts de développement économique, social, culturel, et individuel. Plus tard, en 2001, la Communauté européenne ratifie un document pour créer un espace européen de l'éducation permanente (COM 2001, 678). Le document souligne que l'apprentissage ne peut être finalisée à l'éducation de base et formelle, mais qu'il doit se développer tout au long de la vie, dans des situations non-formels et informels.

L'apprentissage permanent devient ainsi la base structurelle et continue de la promotion du capital humain et son déploiement dans un développement, en même temps, de l'employabilité et de la citoyenneté active. (SEC 2000, 1832v) Cela conduit à la conviction qu'il est nécessaire fixer des objectifs significatifs, en peu de temps, que tous les membres doivent respecter: intégration des diplômes et des qualifications, des mesures de validation des apprentissages non formel et informel, promotion de l'apprentissage permanent et transparence de la mobilité transnationale. La valeur qui contextualise l'ensemble du processus est la perception et l'évaluation du processus irréversible de la mobilité, de la mondialisation accéléré, des performances, de transaction qui s'accumulent entre les différences et la diversité. La rapidité avec laquelle les systèmes technologiques renouvellent, et la relation de plus en plus étroite entre l'économie, les systèmes technologiques et des médias, demandent la mise en œuvre d'un système de formation, à la fois compensatoire et innovateur, et des dispositifs capables d'attraper les différents flux.

Juste à Copenhague en 2002, nous voyons le lancement de certaines recommandations importantes: l'élaboration d'un cadre européen des certifications

3 La différence entre Etats et nations met l'accent sur un double processus, aujourd'hui encore plus en cours: l'émergence des nationalismes dans le même état et le désir des régions, des parties d'état, d'être reconnues institutionnellement comme état de nations. Appadurai souligne que l'Etat-nation historique, est entrée dans une crise paradoxale de multiple appartenance et que cela développe des nouveaux imaginaires post nationaux.

EQF européenne, un système de reconnaissance et de transfert de crédits formatif ECVET, une référence européenne pour l'assurance de qualité EQAVET, un cadre européen de définition des compétences clés, qui se concentre sur les travailleurs du savoir: directeurs, experts, techniciens, des professionnels auxquels on demande de plus en plus compétences organisationnelles et technologiques. La période de dix ans allant du Conseil de Lisbonne 2000 au Conseil 2010, sont utilisés pour exhorter les pays à influencer politiquement les systèmes de formation interne et à construire des convergences inter-institutionnelles. En 2006 le programme d'éducation permanente Lifelong Learning est instauré incorporant en son sein un certain nombre de programmes et d'initiatives dont l'objectif est la coopération entre les Etats membres, les institutions, les organisations locales afin de contribuer au développement, à travers le Lifelong Learning, de la Communauté européenne, en tant que société de connaissance.

Dans ce contexte font leur apparition, les différents programmes Leonardo, Grundtvig, Erasmus, Comenius, Monnet, qui visent à construire des réseaux autant que possible différenciées, pluralistes, interdisciplinaires et inter-territoire⁴.

Programme Life long Learning			
Comenius Instruction scolaire	Erasmus Instruction supérieure et haute formation	Leonardo da Vinci Formation initiale et continue	Grundtvig Education des adultes
Programme Transversal 4 Activité clé – Développement politique; Apprentissage des langues, Nouvelles technologies (ICT); Diffusion des résultats			
Programme Jean Monet 3 activité clé – Action Jean Monet; Institutions Européennes; Associations Européennes			

Cependant, alors que pour la formation professionnelle l'Europe est un sujet compétent, dans l'éducation elle joue un rôle subsidiaire. La volonté de certaines institutions, la demande sociale de la part du monde du travail pour construire un processus commun, d'établir ou de corréliser des politiques européennes globales de formation, se heurtent à l'ignorance, au manque de volonté institutionnelle, à la peur de perte d'autonomie, malgré les excellents programmes et corrélations européennes promus. Nous assistons à un vrai paradoxe: l'émergence dans les pays européens de longue date, de structures de réseaux locaux de très haut niveau européen et international, auxquelles l'institution – pays ne correspond pas; par contre, les nouveaux pays émergents, malgré toutes leurs faiblesses financières et culturelles, sont institutionnellement centrée sur la construction institutionnelle de réseaux. En dépit de sa forte performance régionale et de réseau, soit européenne que internationale, nous voyons en effet que l'Italie n'a pas de loi nationale sur le Lifelong learning et non plus sur la validation et accréditation des acquis de l'expérience (VAE).

L'incapacité d'atteindre les objectifs en 2010, impose à l'agenda de Lisbonne

4 Voir référence: <http://www.programmallp.it/index.php>

de reconsidérer sa stratégie pour l'avenir. La "vision" de Lisbonne 2000 résidait dans une logique du rationalisme appliqué (Schön), organisationnel et instrumental, même si encore à l'état de projet du développement, et par conséquent de direction de la formation. Il manquait donc une "vision" sociale globale du problème. La présence des dissonances de système: une économie plus mondialisée, une société et une connaissance plus complexe et multilatérale, en face d'expériences formatives et technologiques et des pays fortement nationalistes, il était évident que le niveau d'investissement social, institutionnel et formatif des réseaux pouvait être, en effet, assez faible.

La stratégie de Lisbonne 2020 se opte, alors, pour un angle d'action différent: le déplacement d'un programme auto-référentiel (européen et national) centrée sur la croissance, vers la formulation d'un programme de développement social et un modèle de croissance plus équitable et durable. La stratégie de formation de la Lifelong Learning, continue à être la ligne centrale de développement, même si des nouveaux paradigmes mettent l'accent sur d'autres priorités: les priorités visant à développer une meilleure soutenance sociale internationale.

Le nouveau défi de la mondialisation, place la stratégie de Lisbonne 2010-2020 devant une croissance et développement de plus en plus global et avec la consolidation des pays émergents dans le cadre de la scène européenne et internationale. Pays que déplacent non seulement des marchandises et signes, mais cultures, politique, identité, modèles sociaux et de production, temps et processus existentiels différents qu'il faut considérer. On est en face de modèles de développement différent dans des pays qui détiennent aujourd'hui une part importante de la circulation des signes et des flux à plusieurs niveaux.

En plus, la difficulté économique différenciée dans les différents pays européens, appelle au renforcement d'autres perspectives y compris:

- le renforcement des processus d'apprentissage par rapport à l'enseignement.
- l'attention aux résultats d'apprentissage.
- la validation des compétences expérientielles informelles.
- le facteur intergénérationnel des ressources.
- la construction de modèles et processus pour assurer la conciliation.
- la production d'un système de qualifications et d'expertises globales à niveau mondiale.

Le défi, en essayant de rattraper le retard propose un programme de travail qui change de signe les perspectives de Lisbonne 2000. Le processus de la connaissance est perçu en termes de

- croissance de l'innovation, placé dans *un système d'intelligence* du développement,
- un processus économique auquel on demande une plus grande attention pour un *développement plus soutenable* soit de l'ambiance que des ressources humaines,
- un processus d'occupation, d'insertion professionnelle et de socialisation des nouveaux émergents: travail et employabilité des femmes, vieillissement actif, avenir des jeunes, lutte contre la pauvreté et l'exclusion, modification et modernisation des processus de protection sociale. Nous sommes confrontés à un système pour *une croissance inclusive* capable de favoriser une plus

grande cohésion à la fois économique et social du tissu de l'Europe, avec une plus grande attention à l'équilibre international.

On est confronté à un autre perspective, malgré la permanence d'un ancrage national en ce qui concerne la sortie de la crise culturelle et de production; la stratégie européenne semble être orienté, en raison de la poursuite de la crise actuelle, à un changement de signe des politiques européennes vers un investissement sur l'amélioration des politiques de formation⁵. Toutefois, la question des politiques de formation des différents Etats semble être toujours dominée par les dispositifs culturels de la pensée du rationalisme appliqué: titres et qualifications plutôt que compétences; peu de concertation entre l'enseignement et l'apprentissage; standardisation excessive des objectifs et des parcours; faible mobilité, faiblesse des investissements culturels internationaux, faiblesse des investissements dans contextes, structures et temps de formation; parcours de formation peu partagés dans le terrain et le monde de la production; faiblesse des parcours destinés à l'état adulte et à la vieillesse active; manque de structure d'accompagnement pour élèves en difficulté; faiblesse des parcours individualisés; personnalisation excessive, peu d'encouragements à la formation, peu de criticité et d'analyse de valeur, faible relation entre les savoirs et les pratiques professionnelles.

L'Europe met en évidence une double et contradictoire crise de valeurs et d'investissement: la difficulté de prévenir des changements sociaux globaux, l'incapacité d'apporter et d'affirmer ses propres stratégies culturelles et opérationnelles à l'échelle internationale, une crise d'investissement et de connaissance des outils et des médiateurs de la formation, de filières de la formation et des programmes qui continuent à être organisés sur l'enseignement et non sur l'apprentissage, un manque de connaissance de l'internationalisation. Aujourd'hui l'investissement du capital humain demande une dimension de valorisation du bien social dont le capital humain est porteur: de capital humain, il est nécessaire le passage au point de vue du *capital social*.

- 5 The "Europe 2020 Integrated Guidelines" are the following:
- Guideline 1: Ensuring the quality and the sustainability of public finances
 - Guideline 2: Addressing macroeconomic imbalances
 - Guideline 3: Reducing imbalances in the euro area
 - Guideline 4: Optimising support for R&D and innovation, strengthening the knowledge triangle and unleashing the potential of the digital economy
 - Guideline 5: Improving resource efficiency and reducing greenhouse gases emissions
 - Guideline 6: Improving the business and consumer environment and modernising the industrial base
 - Guideline 7: Increasing labour market participation and reducing structural unemployment
 - Guideline 8: Developing a skilled workforce responding to labour market needs, promoting job quality and lifelong learning
 - Guideline 9: Improving the performance of education and training systems at all levels and increasing participation in tertiary education
 - Guideline 10: Promoting social inclusion and combating poverty
 - Commissione Europea, Comunicazione della Commissione, EUROPA 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles, 3.3.2010 COM (2010) 2020.

C'est par le paradigme de Capital social et non seulement de Capital humain, qu'il faut relire les objectifs de Lisbonne 2020. Nous sommes redevables à L. J. Hanifan (1916), directeur général et réformatrice scolaire, une première définition ainsi traduite: par capital social

«on fait référence aux biens intangibles que plus que tout autre chose ont une valeur dans la vie quotidienne des gens: à savoir, la bonne volonté, l'appartenance à organisations, la solidarité et les relations sociales entre les individus et les familles qui constituent une unité sociale. Lorsqu'une personne entre en contact avec les autres, et eux à leur tour ont des contacts avec d'autres personnes, il se crée un réseau de capital social qui répond aux besoins sociaux de l'individu et qui peut être un potentiel suffisant pour la création d'une amélioration substantielle des conditions de vie de toute la communauté.» (Woolcock, Narayan 2000, 225-251).

Au début du siècle Hanifan en marque bien la valeur et l'importance pour l'éducation et pour le développement des communautés locales. Il y a plusieurs implications dans cette conception, reprise ensuite par la sociologue civique et écologiste Jane Jacobs et autres (1961). Dans ses textes et brochures, J. Jacobs (1961) critique, par exemple, l'abus social de la nouvelle architecture et la culture urbaine, jusqu'à mettre en arrière plan l'utilisation du design dans l'architecture (Schön 1983, s'était posé le même problème, avec la critique au modèle d'application des systèmes rationalistes), en faveur d'un modèle urbain à dimension sociale vers un système de relations interpersonnelles informelles essentielles pour le fonctionnement et l'organisation des sociétés complexes et hautement organisées. D'autres auteurs comme Bourdieu, en insistant sur la différence entre le capital économique et culturel, souligne que

«le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau soutenable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'*appartenance à un groupe*, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles.» (Bourdieu 2006, 57; cfr. Bourdieu, Passeron 1970).

C'est l'ensemble des ressources de la communauté qui promeut des ressources individuelles, auxquelles se relie la reproduction sociale, même dans le cas de l'inégalité. Ressources développées cependant par des individus qui sont en mesure de rétablir les relations et les interdépendances des systèmes.

James Coleman est l'un des chercheurs qui ont le plus insisté sur la dimension sociale du capital en tant que structure sociale, ressource interpersonnelle, que la personne peut utiliser pour atteindre ses objectifs. Pour Coleman «le capital social est inhérent à la structure des relations entre les gens. Il ne réside ni dans l'individu, ou dans les éléments physiques de production» (Coleman 1988, 302). Coleman, cependant, considère qu'il est essentiel pour la structure du capital, l'agir rationnel contre le libéralisme individuel des théories classiques. Pour Robert Putnam, au contraire, le capital social représente la confiance et le partage de normes communes, et cela grâce à la promotion de l'efficacité des réseaux civiques capables de supporter soit la coexistence que l'efficacité organisationnelle (Putnam 1994). La *confiance* est aussi ce que Fukuyama (1996) affirme, «le

capital social est une ressource qui vient de la prédominance de la confiance dans la société ou dans une partie de celui-ci» et «la confiance est l'attente qui naît au sein d'une communauté, d'un comportement prévisible, juste et coopératif, basée sur des normes communément partagées, de la part de ses membres» (Fukuyama 1996, 40).

Mais c'est la Banque Mondiale elle-même, qui considère l'importance du capital social à la fois comme un antidote à la pauvreté que comme développement durable dans les pays émergents. Un pas en avant est fait par l'OCDE lorsqu'il souligne que la valeur du capital social est à la base d'une amélioration non seulement dans les domaines économiques et organisationnels, mais qu'il est aussi relatif à l'existence, la maison, la vie, le travail, la santé (OCDE 2001).

Dans cette perspective, les indicateurs de Lisbonne 2020: *l'intelligence, la durabilité et l'inclusion* se déplacent de l'idée rationaliste de capital humain porteur de productivité et d'excessive responsabilité des individus, au système de relations, aux réseaux et aux conditions du système dans lesquelles les acteurs agissent. Ce n'est que dans des *situations de liberté*, dit Amartya Sen, que la personne le sujet humain peut prendre une responsabilité créative et des valeurs qui l'amène à prendre un engagement et un rôle actif dans le développement de son existence, et par conséquent du bien-être social. Non seulement les compétences qui responsabilisent l'individu, mais «sa *capacité* de faire les choses qu'il a des raisons de valoriser. L'avantage d'une personne, en terme de possibilités, est jugé inférieur à celui d'une autre si elle a moins de *capabilities*, moins de possibilités réelles de réaliser ce à quoi elle a des raisons d'attribuer de la valeur. Ici l'attention se concentre sur la liberté qu'elle a vraiment de faire ceci ou cela ce qu'il lui paraît de faire ou de l'être. À l'évidence il est particulièrement important pour nous de pouvoir réaliser ce que nous valorisons le plus» (Sen 2010, 284).

La notion de *capabilities* que Sen favorise, concerne de la vie humaine et non les moyens et les produits de celui-ci. Sen insiste sur la nécessité d'abandonner l'idée des moyens et des instruments d'existence, de se concentrer sur les possibilités réelles d'existence. Et cela, dit encore Sen, nécessite d'un changement par rapport aux moyens de l'évaluation, plutôt orientés aux soit dit, *biens primaires*, que Rawls a défini des valeurs prioritaires du système institutionnel de référence (Rawls 2008).

Les *capabilities*, selon Sen, ne concernent pas ni les règles idéales, partagées, ni ce que la personne a réalisé ou ce qu'elle est prête à faire, mais ce qu'elle est capable de faire, ou qu'elle choisit de faire. Cela fait référence aux ressources relationnelles de la personne et de sa capacité à en tirer profit. Martha Nussbaum (2012), converge avec Sen, tout en faisant valoir qu'il faut mettre les gens dans la condition de faire, de pouvoir expliciter son propre bagage même si supplétif et non pas pour les faire simplement fonctionner. En fait, la possibilité d'un fonctionnement doivent correspondre à la capacité de fonctionner, autrement la disponibilité des ressources (matériel relationnel et d'accès) n'est pas suffisante pour faire jaillir l'action (Nussbaum 2012).

Cela demande un système d'organisation et de fonctionnement capable de soutenir les choix des gens. Généralement devant un processus organisationnel, devant un modèle de fonctionnement, le système propose les choix déjà présents dans le système. C'est ainsi que, selon Habermas, fonctionne le système *instrumental*. En mesure d'évaluer l'agir des sujets on exige la capacité d'entrevoir l'ensemble des *capabilities* des individus. Cela demande de la part des superviseurs et des évaluateurs un approche à la polyvalence des sujets, à leur sys-

tème de liberté et de leur possibilités, de comprendre le choix que la façon de vivre met à leur portée. Si nous prenons par exemple la question de l'immigration, la capacité d'intégration est plus élevée si on donne la liberté de conserver les éléments de la culture d'origine.

Je cite un bref brillant exemple transcrit par C. Perregaux *et al.*

Maman d'Algérie: «Il ramenait ses devoirs de l'école et après moi je lui ajoute toujours des devoirs, alors lui il me dit: j'ai fini les devoirs du maître, pourquoi tu m'ajoutes toujours des devoirs? Alors je lui dis: parce que si le Français fait un effort, nous on doit faire deux efforts. Alors il m'a dit: mais moi je suis français! Alors je lui dis: oui, tu es français, d'origine algérienne. Alors il me dit: ah, alors il faut un effort pour un Français et un effort pour l'"origine algérienne". Je lui dis: oui» (Perregaux *et al.* 2009, 3).

Construire à partir des bases, la possibilité d'avoir une liberté culturelle ne veut pas dire maintien de la tradition ou se conformer, mais la possibilité d'agir dans le but de choisir la personnelle manière de la vivre.

Comment peuvent alors les décideurs se représenter les *capabilities*, les reconnaître et les évaluer? Encore une fois cela dépend de la valeur qui est accordée au système de référence. Qu'il s'agit d'évaluations individuelles ou collectives, ce qui importe, c'est le degré de valeur qui est donnée par les référents. Pour juger de la capacité d'une personne de prendre part à la vie sociale, dit Sen, (2010, 301), on estime la durée de vie de la société, ce qui est un aspect important pour comprendre et pour reconnaître les *capabilities* des individus. La deuxième question importante est de considérer le sujet à évaluer, non seulement en fonction de l'aspect identitaire avec lequel il apparaît: étudiant, utilisateur, ouvrier, femme, chômeurs âgés, directeur "esodato", mais comme autre, c'est-à-dire, de reconnaître la multiplicité que chaque individu porte en lui-même.

Le deuxième aspect qui caractérise le système du capital social peut être lu dans l'indicateur de la soutenabilité. Une valeur avant qu'un dispositif. Valeur que progressivement, tôt ou tard, les systèmes culturels, sociales, économiques devront prendre en charge, faute d'une entropie du système même, y compris l'éducation et la formation, compte tenu de la déresponsabilisation sociale qui les caractérise dans différents domaines.

La tradition de la durabilité a été perçue selon plusieurs aspects, y compris la valeur du bien durable, que la lecture orientée du rapport *Brundtland* (1987) a mis au point. La définition de Brundtland, c'est-à-dire, répondre aux besoins sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins, ne répond pas au problème de l'avenir soutenable. Mettre l'accent sur le maintien de ce qu'il y a (durable) semble être un aspect simpliste. Le développement soutenable n'est pas essayer d'interférer aussi peu que possible à travers la réduction, mais essayer de saisir quelles sont les autres possibilités que l'environnement, les contextes offrent. La loi de l'entropie reconnaît que dans un système fermé, le désordre et la perte augmentent. Pour son équilibre est nécessaire que les systèmes vivants soient des systèmes ouverts capables d'échanger de l'énergie avec leur environnement. Se limiter à observer seulement les individus on risque de tomber dans une erreur d'appréciation. Donc, pour comprendre les *capabilities* d'un sujet, il est nécessaire de l'encadrer dans son contexte possible et performant, non seulement dans son présent.

Il faut agir donc – dit Sen – sur les contextes cherchant de renforcer et d'améliorer l'environnement et non de le préserver. La lecture d'un processus soutenable n'est pas linéaire mais circulaire et récursive. Si par exemple on augmente le tas de scolarité, le résultat n'est pas des élèves éduqués, la question est simplement réductrice et temporaire, ce qui est important est la séquence circulaire: une meilleure culture peut développer une meilleure communication et la prise en charge de l'environnement, avec le résultat d'une plus grande attention au bien-être. Et encore, la perception du développement des outils les plus appropriés, un emploi mieux adapté à la qualité des contextes, surtout une expansion de la liberté concrète des individus à agir conformément à la durabilité. (Sen 2010, 304).

Face à la vie, mais surtout devant les difficultés inattendues de la crise, il est impératif de ne pas maintenir nos besoins, nos règles, la qualité notre propre manière de vivre, mais de les modifier; ce qu'il faut rendre soutenable, dit Sen, c'est plutôt la liberté d'agir, l'extension des *capabilities*. Ce qu'il ne faut pas compromettre c'est la liberté des générations futures, leurs *capabilities*.

La question de la soutenabilité exige dans tous les systèmes, la responsabilité de maintenir les individus dans des conditions de liberté et de participation autonome à la vie et aux différents processus existentiels, y compris la formation et le travail. L'augmentation de cette prise de conscience est mise encore plus en évidence par les trois conditions que la société d'aujourd'hui présente: l'augmentation de l'âge de la vie et surtout des attentes de vie; les conditions de vie différentes, la mobilité et le déplacement à de multiples niveaux; le développement des médias et des technologies.

3. Quelques notes sur la VAE (validation des acquis de l'expérience)

Les réflexions précédentes laissent le champ ouvert à toute une série de considérations et d'investigations. Vue la condition de flux de la société mondiale, avec les différentes transitions, le processus de lifelong-lifewide learning qui investit la demande intergénérationnelle à de multiples niveaux, la condition de soutenabilité nécessaire, et la valeur des *capabilities*, grâce auxquelles les sujets acquièrent une plus grande autonomie et liberté, on se demande: quelles questions affleurer autour du dispositif de validation des acquis de l'expérience, domaine si stratégique au niveau européen, mais encore limité, ou souvent négligé, comme par exemple en Italie.

Les pratiques de reconnaissance et de certification des expériences extrascolaires ont une histoire assez récente. Naissent États-Unis, puis au Canada (dans les années '70, RAE: Reconnaissance des Acquis de l'Expérience), afin de promouvoir l'intégration des anciens combattants et pour la reconnaissance formative et professionnelle des migrants qui arrivent dans les nouveaux pays. Les pratiques sont définies à partir de situations d'intérêt et de modèles des systèmes d'éducation et de reconnaissance sociale dans les différents pays. En effet, l'impact culturel de ce système a de nombreuses sources. D'une part les processus d'émancipation et de reconnaissance des capacités est soutenu par des formes innovantes de l'éducation des adultes, par les mouvements féministes et par la reconnaissance du travail à but non lucratif (Tough 1967; Knowles 1950; Tremblay 1981; Mezirow 2003). D'autre part l'intervention est sollicité par le monde du travail et par les organisations des ressources humaines, par les syndicats, pour la reconnaissance de l'expérience professionnelle, le perfectionnement professionnel et l'avancement en carrière des travailleurs (OCDE 2004).

Précurseur d'un organisme national dans ce domaine est, dans les pays anglo-saxons, le système d'accréditation NVQ (1980) *National Vocational Qualification* (Certificat d'aptitude professionnelle), qui prévoit deux directions, *accreditation of prior learning* (A.P.L.) e *accreditation of prior experiential learning* (A.P.E.L.), l'un orienté pour vérifier les performances des sujets, l'autre à la reconnaissance des compétences acquises. Les critères adoptés récemment voient un changement en remplaçant le mot *accreditation* (accréditation), avec le terme *recognition* (reconnaissance) en adoptant la formule de *recognition of prior learning* (de reconnaissance des acquis).

En France en 1985, est publié un décret qui autorise la validation des actions de formation, de l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non, d'un stage ainsi que les connaissances et aptitudes acquises hors de tout système de formation. Plus tard en 1992, vient d'être formalisée une loi de validation des acquis des expériences professionnelles (VAP) suivie, en 2002, par un processus mis en place par la loi de Modernisation Sociale. «Son principe est simple: il permet d'accéder à un diplôme, titre ou certificat de qualification professionnelle par la voie de l'expérience et non plus seulement par la formation initiale ou continue. Cette orientation est relativement nouvelle en France, où l'acquisition académique de savoirs et de diplômes a toujours été davantage valorisée. C'est donc une grande avancée pour la valorisation des parcours et des compétences des individus, tant que le dispositif est placé sous la responsabilité des Conseils régionaux.»⁶

La VAE devient rapidement en Europe un point de référence pour d'autres systèmes dans différents pays, grâce à des arrangements organisationnels partageables qui semblent répondre aux différentes exigences des partenaires sociaux et des institutions. Le portail de la VAE clarifie certaines conditions, à savoir (Ib.):

«Quelles sont les conditions?»

Informations et conseils peuvent être obtenus auprès de points relais conseil de proximité. Pour entamer un processus de VAE, le candidat doit avoir minimum 36 mois d'expérience professionnelle en lien avec le titre visé, que l'expérience soit salariée, bénévole ou volontaire. Pour les titres d'Administrateur et de Logisticien, il faut également justifier d'une expérience de 12 mois minimum dans un pays en développement. Il y a des exceptions dont le diplôme en médecine et pharmacie protégé par le *numerus clausus*.

Déroulement de la VAE

La VAE se déroule selon différentes modalités:

- évaluation de la validité de la demande
- accompagnement pour aider le candidat à constituer les preuves (modalité facultative)
- constitution d'un dossier par le candidat qui retrace précisément son expérience;
- réunion d'un jury, avec entretien éventuellement;
- et, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification, mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée.

6 www.vae.gouv.fr; <http://www.education.gouv.fr>

La VAE, une démarche individuelle ou collective?

A première vue, la VAE est une démarche personnelle. Son intérêt est indiscutable d'un point de vue individuel puisqu'elle se place dans une logique de reconnaissance d'un parcours professionnel. Mais elle peut aussi résulter d'une logique collective, en particulier dans le cadre d'une politique de Ressources Humaines».

En résumé, le système de la VAE trouve en France à partir des années '90 une collocation convergente entre le système de l'éducation, le système de la formation professionnelle, le système des qualifications et les programmes pour la validation de l'apprentissage. La valeur du nouveau système réside principalement dans la valeur de concertation nationale délégué à tous les organes de gouvernance et de gestion du processus à partir des critères partagés et d'une procédure très structurée, mais surtout par la reconnaissance d'un titre, et pas seulement des crédits partiels, étendu à tout ou presque tout l'ordre des études et des expériences non formelles, y compris les expériences informelles contre adoption d'un programme de vérification des compétences. La délivrance de la certification individuelle est basée sur l'évaluation réelle globale des capacités vérifiées ou des compétences acquises.

L'Italie même, depuis plusieurs années à introduites les thèmes et les termes qui caractérisent le dispositif de validation des acquis de l'expérience. Le programme français de la VAE devient pour l'Italie un système de référence comparative à partir de laquelle développer son propre système. La VAE en Italie implique une réflexion sur thèmes et termes qui vont à investir: l'éducation sous toutes ses filières, le système de la formation professionnelle, mais aussi les systèmes d'éducation et de développement des ressources humaines dans son ensemble. Parlons ici des processus et des profils de Lifelong learning, (formation continue), de la relation entre le système formel, informel, non formel, de l'apprentissage expérientiel, du portefeuille formatif, et de la certification des compétences et de l'apprentissage. Monde de l'éducation et monde professionnel sont impliqués et associés dans un processus de relation, dont les stratégies sont, cependant, encore limitées au niveau institutionnel national, et le même s'avère pour la masse de la population, soit décideurs soit utilisateurs. L'importance de la problématique que le système de l'évaluation et de la certification rencontre, ne doit pas cacher en même temps les difficultés d'accord, de partage et d'interprétation non pas de la valeur, soutenue par presque tous les stakeholders, mais plutôt par les modèles culturels, par les référentiels qui sous-tiennent les processus et les stratégies de validation, par le système des procédures trop lourdes du point de vue organisationnelle, par le système de droits et de pouvoirs institutionnels et par les contraintes qu'un tel processus mets en action.

La difficulté de préparer un règlement national italien des procédures ad hoc et fiable, même un simple système de normes, comme le dispositif Anglo-Saxon, réside principalement dans la difficulté à reconnaître un système national, une centralité publique, un processus global unifié impliquant aussi interlocuteurs différents et en opposition. Interlocuteurs qui représentent les systèmes institutionnels, régionaux, et les partenaires sociaux. En bref, l'école, les ordres de travail, la formation professionnelle, les ordres et la communauté sociale, souffrent encore de corporatisme et d'autonomies radicales, de fédéralismes du terroir conditionnés par nombre d'idéologies, de voies et intérêts. Malgré les efforts déployés par le Ministère du Travail et par l'ISFOL pour arriver à définir des stan-

dards, il manque en Italie un lien au moins préalable, entre les différentes institutions centrales. Il faudrait un programme de grande envergure qui devrait impliquer et engager le Ministère de l'Éducation, le Ministère du Travail, l'Université, le Ministère de l'égalité des chances, les organisations sociales, les organismes régionaux, les instituts de recherche compétents et les partenaires sociaux. Le problème pourrait être considéré comme un problème de système et de coordination, en réalité, est un problème d'auto-référence culturelle et organisationnelle.

La conséquence est que ces conditions mettent en danger la facilitation et la transition vers un développement social, culturel et professionnel plus efficace/efficient en premier lieu par l'utilisateur direct: le citoyen, l'étudiant, le travailleur précaire ou "esodato", les handicapés, les femmes, le processus d'intégration entre les générations. Mais aussi un processus social de réseau, en particulier dans un système qui se développe de plus en plus au niveau mondial, qui prévoit de plus en plus mobilité et "diasporas", migration non protégé, vitesse de changement, crises et difficultés économiques. L'absence d'un profil national, capable de maîtriser au moins les pressions locales, afin d'assurer au niveau européen et international, nécessite des "passerelles, des portes et des ponts" qui favorisent une reconnaissance mutuelle des connaissances, des compétences et de l'expérience de ses propres membres; compétences et expériences le plus possible équivalentes à pleine titre, au moins au niveau européen.

Toutefois, cela ne change rien au fait qu'à ce problème Italie fait face depuis un certain temps avec des résultats différents selon le contexte et les problèmes qui sont envisagés.

En effet, l'expérience italienne de la reconnaissance et de la certification des expériences date depuis longtemps. Une référence due, c'est le caractère du travail en Italie. La caractéristique du travail en Italie a toujours privilégié deux orientations. D'une part, les travaux publics liés à des concours publics, de l'autre le travail privé ou privé sociale dans les petites et moyennes entreprises (PME), fortement individualisé et orienté à par peu de mobilité de carrière, tout en reconnaissant expérience professionnelle et relations interpersonnelles. Cependant, même dans les concours publics, un investissement significatif est vu dans la reconnaissance des crédits qui identifient la valeur professionnelle et les expériences. À certains égards, la dimension professionnelle devance la dimension culturelle, sans toutefois être promue en termes de reconnaissance certifiée. La reconnaissance est évaluée principalement par le marché du travail et à niveau institutionnel per des crédits.

Cependant, une approche différente à la reconnaissance certifiée se trouve dans la Loi 56 de 1989 qui créa le Registre des psychologues, avec la reconnaissance du titre de psychologue pourvu certaines conditions, y compris la possession d'un diplôme universitaire et une expérience en tant que psychologue pendant sept ans. A la suite s'ouvre en Italie le problème de la reconnaissance d'autres qualifications, liées à d'autres registres professionnels, tels que les Ecoles pour des fins particuliers de l'Assistant social, ou par l'intermédiaire des programmes professionnels et des programmes de formation parrainés par des organisations et des institutions telles que la Police d'État, le registre des Arpentiers-géomètres, parcours de formation professionnelle régionale... et la reconnaissance de *l'experiential learning* dans des situations informelles. Une attention particulière est due à la reconnaissance des diplômes et des qualifications provenant d'autres pays européens et internationaux.

Le différentes typologies d'accréditation et de certification en Italie qui ont eu lieu au fil des ans sont nombreuses. Le modèle qui plus est crédité, est cependant, la reconnaissance, plus ou moins importante, des crédits formatifs acquis dans les parcours scolaires et au niveau supérieur, prévus par les institutions accrédités et, en partie, la reconnaissance des expériences d'abord professionnelles non formelles et ensuite, les expériences informelles.

Le niveau d'accréditation est plutôt sélectif, en fonction de la demande des contextes locaux moins des particuliers.

En ce sens, en Italie, nous insistons sur deux constatations. La première montre une application d'accréditation collectives des ordres (associations professionnelles) et par des subjectivités publiques et privées, le second montre le système de reconnaissance et de certification des titres ou d'employabilité de manière plus explicite comme pratique d'orientation et *career counseling* dans une variété de contextes: des étudiants aux travailleurs, dans des situations de vulnérabilité et de réinsertion sociale et professionnelle.

En ce qui concerne l'Université, par exemple, une recherche nationale (Alberici, Di Rienzo, PRIN 2008-2010) menée par plusieurs universités italiennes, comme Florence et Rome 3, en collaboration avec plusieurs pays étrangers, souligne une analyse critique du système italien d'accès à ce problème.

L'analyse de 55 Faculté qui ont répondu à un questionnaire sur les politiques, les processus et l'organisation du système de validation et d'accréditation, mets en relief

«la distance entre les différentes réalités italiennes par rapport aux modèles européens plus avancés, distance certainement due aux limites de la loi, mais due également à une difficulté culturelle à mettre sur une base nouvelle la question de la reconnaissance des crédits. Néanmoins, certaines bonnes pratiques de reconnaissance et de validation des connaissances et compétences peuvent être identifiés, là où il n'y a pas tous les éléments qui sont censés faire partie d'un dispositif efficace» (Lichtner 2011, 108).

Dans cette perspective, il est important d'être capable de déclencher des actions de système pour modifier le scénario des stratégies de formation mêmes. La question de la reconnaissance et de la validation des expériences a pris ces dernières années un horizon vaste. C'est un problème qui affecte le passage entre filières éducatives et la formation professionnels et permanente, non seulement la transition vers le marché du travail. C'est un problème que comme souligne Alberici (2011, 10), traverse dans tous les

«théories relative à *l'experiental learning al community learning, al reflexive learning, al learning on the job e al situated learning*. La question met en évidence un fort accent sur le concept d'expérience et de l'importance des individus, comme des sujets qui produisent leur biographie, donnant un nouveau sens à l'expérience elle-même, en particulier dans celle d'apprendre à apprendre, et donc à la relation entre la biographie et expériences formative, d'apprentissage et professionnelles, pour donner un sens à leur vie».⁷

7 Dans cette perspective, ont été promus deux thèses de recherche sur les processus de validation des acquis, les deux à la fois centrées sur la figure di syndicaliste. La première est cen-

Dans ce sens, change la valeur théorique de fond: la construction qui a réglé le processus de Lifelong learning et de Validation des expériences était le modèle constructiviste rationnel ou pragmatique fonctionnel; maintenant la dimension interculturelle, interactive et relationnelle de la mondialisation apporte un arrière-plan différent: *le fond éactif des processus*. Il s'agit d'une condition qui met l'accent sur le processus d'élaboration à partir du domaine de l'expérience où les décideurs et les utilisateurs doivent préciser les formes de leur co-relation, co-adhésion et de leur rencontre. Dans ce cas, l'expérience peut être certifiée à partir d'un *couplage structurel*, diraient Maturana et Varela (1987), c'est-à-dire par un système de représentation circulaire de la perception et de l'action qui se déroule dans une production de mondes de la part des sujets concernés.

Pier Giovanni Bresciani (2011, 247), lorsqu'il propose son index de prise de décision dans le processus interlocutoire de validation de l'expérience, dit correctement: «qui évalue les compétences doit en avoir reconnu la valeur essentielle; doit décider dans quel but il est nécessaire de les évaluer; doit assumer un modèle de référence; doit décider quelles compétences spécifique considère approprié et nécessaire évaluer, doit avoir adopté une méthodologie d'évaluation». Toutefois, ce parcours si impeccable du point de vue procédural, tout en fournissant un client/référant, manque de la présence du sujet évalué, c'est-à-dire de cette circularité aujourd'hui nécessaire pour répondre non à l'événement, à la seule question, mais à la situation contextuelle dans laquelle l'événement se produit, une situation de soutenabilité entre décideurs, interlocuteur, contexte, et connexions ouvertes. Les contextes dans lesquels vivent et opèrent les sujets sont des éléments déterminants dans la validation, on ne connaît pas en dehors de l'interaction organique, dirait Benasayag (2010), la réciprocité entre l'action et la perception des sujets guidée perceptivement, et la perception guidée par l'action. En plus, si on vit dans un pays avec institutions centralisées, les contextes locaux porte un eux des différences inscrites et implicites importantes. Mais aujourd'hui dans l'ère des flux, les contextes sont à l'intérieur des processus trans-contextuels. Indépendamment de la validation des connaissances spécifiques, ou en profondeur, ce que la validation des expériences devrait faire ressortir n'est pas ce qui est connue, mais la capacité de connaître et de réfléchir dans des environnements complexes. En ce sens, émergent les droits, la liberté et la capacité des sujets évalués, ce que nous avons montré comme *capabilities*, capacité de répondre à une réalité incertaine et fluide.

tré sur le passage d'un profil de compétences structurés de l'agir syndical vers la dimension des *capabilities*, comme une réponse qui intervient dans le système de l'équité, de la justice, de la liberté et démocratie dans la fonction de syndicaliste ; le second se concentre sur la mise en place d'un système de validation des acquis du métier de syndicaliste, qui vise à reconnaître et valider les différentes expertises acquises au cours de l'action syndicale. Les deux études sont activés dans deux Ecoles doctorales et de recherche, la première dans le Cour doctorale de Sciences de la cognition et formation, Université de Venise, la deuxième à l'Université de Paris 12 Créteil.

4. Pour conclure ce bref tour problématique sur la validation des acquis, il convient de souligner certains aspects

1. Reconnaître et certifier expériences dans la réalité fluide, impromptu, mobile et interculturelle actuelle demande une vision et une compréhension des dynamiques sociales complexes qui régissent la dimension existentielle aujourd'hui. Les frontières entre l'éducation, le travail et la vie active ne sont plus séparés et donc valider aujourd'hui un parcours, une expérience, peut coïncider avec le processus globale, pluriel, existentiel et de citoyenneté des sujets. Le risque d'une reconnaissance limitée aux compétences et aux expertises amène à l'intérieur d'un système culturel de domination de la technique dans laquelle l'utilisateur, le citoyen est considéré seulement comme un producteur. Il y a un risque que, vue l'impossibilité de normaliser à travers la formation, considéré aujourd'hui comme un libre choix des sujets, la validation des acquis de l'expérience se structure comme une tentative de normaliser en partie le capital humain sans garanties individuelles de reconnaissance des efforts de formation et d'emploi. D'autre part, promouvoir le modèle de *capabilities* exige que, en plus de fonctions, c'est-à-dire ce qu'une personne est capable de faire, le système de validation soit porteur de l'ensemble des alternatives qu'une personne a devant elle-même, y compris ce qui est en puissance, ainsi que ce qui est en action. Importante pour le système des *capabilities* des sujets sont les possibilités qui n'ont pas été saisies et les expériences manquantes sur lesquelles réfléchir et interagir.

Le même processus VAE peut être une expérience de *capabilities* si il devient le lieu de réorganisation d'un processus *enactive* entre le sujet et le contexte. Encore plus, si l'expérience de la reconnaissance s'inscrit dans le système de formation traditionnel, ceci devient un espace de personnalisation contextuelle des connaissances et de l'action de l'ensemble de la structure entre les générations.

2. Le deuxième aspect qui peut surveiller le chemin de validation de l'expérience est représenté par une soutenabilité possible entre l'éducation, la formation professionnelle, le travail et la vie. L'articulation entre ces dimensions devient l'arrière-plan intégrateur des possibilités des *capabilities* des sujets et de la soutenabilité sociale élargie. Dans la tradition, la question culturelle et formative se situent plutôt en s'opposant au monde de l'action de la pratique et de l'expérience commune. Le contexte éducatif et de la formation correspondait à l'académie, aux formes et aux institutions qui président à la connaissance et à la science. Toutefois, dès le 1978-1984, Beillerot (1984), avait déjà souligné la diffusion de l'éducation dans le territoire, la perte de la primauté formative des agences traditionnelles à faveur du marché de l'éducation.

Maintenant, la question est plus complexe. L'éducation, la formation sur le champ a été franchie par le *Lifelong learning*, par les connaissances non-formelle et informelle, l'expérience de vie et de travail. Un système de légitimité reconnaît à la société de la connaissance une demande formative. Le travail, l'entreprise, s'affirment comme acteurs centraux dans le processus formatif non seulement professionnel mais existentiel. La législation européenne et les législations nationales confirment et opèrent la validation des processus, des parcours jusqu'à l'institutionnalisation. Il en ressort la nécessité de réorganiser le processus de formation, de légitimer les acteurs individuels, les entreprises, les associations, mais, dans un processus plutôt de convergence et de coopération.

En ce sens, la validation des acquis ne peut pas être simplement une applica-

tion de système, mais un processus de médiation formative entre modélisation scolaire pédagogique professionnelle et les besoins des sujets, la demande du marché du travail, les changements sociaux et culturels. En outre, l'articulation vie-travail-formation peut donner de meilleurs outils pour le développement des individus, capables d'assumer des responsabilités, des décisions sur soi-même et dans les contextes, regroupant de façon autonome leurs compétences et capacités à l'intérieur des contextes pluriels.

Il s'agit de promouvoir des attitudes de responsabilité, d'action selon les *capabilities* et la réflexivité dans l'action, comme le souligne Schön.

C'est donc l'idée de capital social qui doit être poursuivie et pas seulement celle de capital humain,

«selon laquelle l'individu plus instruit a plus de ressources et est plus efficace dans un système de production. La valeur de l'éducation conduit à une augmentation de la valeur économique (ressources) de la personne qui a été élevé, ce qui peut être détecté par des avantages directs pour l'individu et pour la société. Être éduqué est très important car on met l'individu en position d'agir avec une plus grande connaissance des faits, mais ne permet pas nécessairement à l'individu de s'exprimer le plein potentiel de ses capacités ainsi que de celles résiduelles.» (Beronia 2012).

3. Le troisième est représenté par la signification culturelle éthique et sociale du système de l'expérience aujourd'hui. Comment traduire le concept d'expérience? C'est un concept, un contexte, une situation? Comment on peut reconnaître l'expérience de l'autre? S'agit-il de reconnaissance, de classification, de représentation, de monétisation ...? Si on contextualise la validation des acquis, dans le paysage international, interculturel, à la manière dont se déroule maintenant le marché du travail et bientôt aussi celui de la formation, qui et comment on va valider? Quelles connaissances, quelles *capabilities*, quelles expériences, quels contenus, quelle compétence, quelle responsabilité? Est il possible de traduire l'expérience culturelle des individus dans un protocole standard de reconnaissance? Prenez par exemple ce que dit Mutabazi:

«Qu'il s'agisse des entreprises ou des administrations publiques africaines, leur dysfonctionnement endémique s'enracine dans l'importation, quelquefois naïve ou aveugle de modèles de management étrangers qui véhiculent des valeurs et des règles contradictoires à celles au cœur de la vie des communautés africaines. Une des questions cruciales ainsi soulevées aujourd'hui sur tout le continent africain consiste à savoir comment sortir du cercle vicieux crée par l'échec répétitif de ces modèles importés, par des dysfonctionnements liés à l'ambiguïté des références dans laquelle évoluent constamment les salariés Africains. [...] Contrairement aux stéréotypes négatifs et réducteurs souvent médiatisés sur l'Afrique, nos recherches montrent que ce cercle vicieux serait brisé, si l'Afrique et ses partenaires s'engageaient – dans l'intérêt bien compris-contre leurs stéréotypes mutuels souvent négatifs d'une part, et dans une approche renouvelée de leurs relations de coopérations d'autre part, c'est à dire dans la mise en œuvre des pratiques de coopération et de management des entreprises plus respectueux de leurs différences culturelles et mieux à même de les transformer en facteur de progrès et de performances» (Mutabazi 2007, 87 e 114).

Mutabazi résume la question de la différence et il demande de l'assumer comme protocole de relation entre partenaires d'intérêts (stakeholders). Par exemple, comment résoudre la question de l'interprétation du temps (si important dans le système culturel actuel de façon à être situé comme paradigme central du postmodernisme), compte tenu de la différence radicale entre africains et occidentaux? Temps circulaire pour les Africains, temps linéaire pour les Occidentaux. N'est il pas nécessaire de se positionner sur un autre niveau de réflexion et de compétence pour concevoir une relation qui n'est pas une simple adaptation instrumentale, mais représente un existentiel du sujet? Pour la VAE il est absolument nécessaire parvenir à une approche culturelle et méthodologique interculturelle et multidisciplinaire. Une approche capable de se déplacer entre les multiples contextes de la connaissance, qui fait ressortir une nouvelle anthropologie de l'existence, de la connaissance et du travail. Il ne s'agit pas d'inventer une nouvelle anthropologie humaine, mais de détecter la nouvelle position de l'homme dans la société postmoderne, dans les relations, dans les contextes qui le voient en jeu, dans les constructions cognitives et d'action qui vont le guider tout au long de la vie lifewide). Compte tenu de l'importance des médias, dans les nouvelles anthropologies de flux, il est nécessaire de reconnaître un nouvel contexte d'esprit, un nouveau paysage relationnel dans lequel placer les cultures, les connaissances, les compétences, les *capabilities* de l'homme sociale. Cela nécessite d'une éducation internationale, interculturelle, aux flux, aux médias, aux différents systèmes sociaux. Peut-être que seulement une éducation aux flux permettra aux sujets de se constituer comme interlocuteurs des *mondes imaginés* (Anderson 1983; Serres 1992), et d'envisager une existence plus consciente des implications par rapport aux choix (Rivoltella 2006).

Justement la VAE, en mettant l'accent sur une nouvelle *vision* de l'expérience, peut ouvrir un nouveau profil de démocratie anthropologique par la reconnaissance du capital humain qui devient sociale, interculturel et trans-national.

Bibliographie

- Alberici, A (2011). *Adulti e Università: esperienza e apprendimento. Ricerca e politiche di sistema. Relazione presentata al Convegno I saperi dell'esperienza Riconoscimento e convalida degli apprendimenti progressi*. Roma, 8/9 Giugno 2011, 1-10. Testo consultabile al sito <<https://formazione.uniroma3.it/docente/aalberici/files/2011/06/Alberici-slide.introduzione08giu.pdf>>.
- Alberici, A. Di Rienzo, P. (a cura di) (2011). *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia.
- Alberici, A., Di Rienzo, P. (2008-2010). *Reconnaissance et validation des expertises professionnelles et expérientielles des adultes qui rentrent dans l'Université, dans la perspective d'un apprentissage permanent*, PRIN 2008-2010. Roma: Università Roma Tre.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin & Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appadurai, A. (2012, 1996). *Modernità in polvere*. Milano: Cortina.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Becker, G.S. (2008, 1964). *Il capitale umano*. Roma-Bari: Laterza.
- Beillerot, J. (1984). *La société pédagogique*. Paris: Puf, Paris.
- Benasayag, M. (2010). *Organismes et artefacts*. Paris: La Découverte.
- Beronia, G. (2012). *Per un'economia educativa*. <<http://giulioberonia.wordpress.com/>>.

- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2006). Le capital social. *Sciences Humaines*, 186, Octobre 2006.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Edition de Minuit.
- Bresciani, P.G. (2011). Valutare le competenze, presupposti e implicazioni. In Ferraro, S. (a cura di). *Piano nazionale di orientamento, studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, rivista trimestrale del MIUR, 134-135/2011, 247-272. Firenze: Le Monnier.
- Butera, F., Bagnara, S., Cesaria, R., Di Guardo, S. (2008). *Knowledge working, lavoro, lavoratori, società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Commission of the European Communities (2000). *Commission memorandum on lifelong learning 2000*, 1832v. Brussels: CE.
- Commission of the European Communities (2001). *Réaliser un espace européen de l'apprentissage tout au long de la vie*. COM(2001) 678 final. Brussels: CE.
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione, EUROPA 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. 3.3.2010 COM (2010) 2020. Bruxelles:CE.
- Cresson, E. (1995). *Livre Blanc "Enseigner et apprendre : vers une société cognitive"*. Bruxelles:CE.
- Delors, J. (1996). *L'Education un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle. Paris: UNESCO/ Odile Jacob.
- Fukuyama, F. (1996). *Fiducia*. Milano: Rizzoli.
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great american cities*. New York: Random House.
- Knowles, M. (1950). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Lichtner, M. (2011). Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionari. In Alberici, A., Di Rienzo, P. (a cura di) *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia.
- LLP – Programmi di apprendimento permanente Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig, Trasversale, Jean Monnet <<http://www.programmallp.it/index.php>>.
- Mattelart, A. (1999, 1992). *La Communication-monde*. Paris: La Découverte.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987, 1984). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (2003, 1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mutabazi, E. (2007). *Diversité des cultures et des modèles de management en Afrique. Le modèle circulatoire*. In Albertini, F. et al. *Communication interculturelle et diversité en Méditerranée*. Ajaccio: Editions Dumane.
- Nussbaum, M. (2012, 2011). *Capabilities*. Paris: Flammarion.
- OCDE (2001). *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*. Paris: OCDE.
- OCDE (2004). *Education at a Glance*, OCDE Indicators. <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/educationataglance2004-home.htm>>.
- Perregaux C. et al, *A l'école de l'interculturalité*, revue, *Resonance*, mai 2009, 1-11.
- Putnam, R. (1994, 1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- Rawls, J. (2008, 1971). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen generation*,. Milano: V&P.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SEC(2000) *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832v.
- Sen, A. (2000, 1992). *Repenser l'inégalité*. Paris: Seuil.
- Sen, A. (2010, 2009). *L'idée de justice*. Paris: Flammarion.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino*. Venezia: Marsilio.
- Tough, A. (1967). *Learning without a teachers*. Toronto: Ontario institutes for studies in Education.

- Tremblay, N. (1981). *L'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie*, Thèse de doctorat, inédite, Université de Montreal.
- VAE - La validation des acquis de l'expérience <<http://www.education.gouv.fr/cid1106/la-validation-des-acquis-de-l-experience-vae.html>>.
- VAE – Le portail de la Validation des Acquis de l'Expérience <www.vae.gouv.fr>.
- Woolcock, M., Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development. Theory, Research, Policy. *The World Bank Research Observer*, 15, 2000.



Crescita e cittadinanza: un'ipotesi di ricomposizione

Growth and citizenship: a hypothesis of reconciliation

Nicoletta Masiero

IRES-Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Veneto
ires.masiero@veneto.cgil.it

“Lo sviluppo richiede che siano eliminate le principali fonti di illibertà: la miseria come la tirannia, l'angustia delle prospettive economiche come la deprivazione sociale sistematica, la disattenzione verso i servizi pubblici come l'intolleranza o l'autoritarismo di uno stato repressivo”

(A.K. Sen, *Libertà è sviluppo*)

ABSTRACT

This paper investigates the conditions for the implementation of the Europe 2020 strategy. The overall situation of the states belonging to the European Union presents many differences, determined by demographic, social, productive and economic changes. Moreover, every Country organizes its own welfare by grounding it on deeply-rooted and hardly equitable traditions. However, there is a hard push towards a unified model of “active welfare state” that is not centered on relief but on individual responsibility and remunerated employment. Such feature would act as a guarantee of its correct functioning, thus responding to the changing competitive balance determined by the process of globalization and the internationalization of markets, as well as by deep changes involving factors such as production systems, labour market, family structure, and demographics. The eventual synergy between the “active welfare state” and the strategy advocated by Europe 2020 for a “smart,” “sustainable,” and “inclusive” growth, could pivot on lifelong learning provided to the active citizenship by encouraging the empowerment of individuals. The perspective, within which this latter improvement is achieved, draws on equality and parity, hence subtracting knowledge and learning from being manipulated by profit-making together with vicious solidarity and social ties with the rules of market economy.

L'articolo si interroga sulle condizioni per la realizzazione della strategia di Europa 2020. La situazione complessiva degli stati appartenenti all'unione presenta non poche difformità, determinate dalle trasformazioni demografiche, sociali, produttive ed economiche. Ogni nazione, inoltre, organizza il proprio welfare anche in base a tradizioni radicate e difficilmente omologabili. Tuttavia, vi è una importante spinta verso un modello unitario di stato sociale attivo – active welfare state – centrato non sull'assistenza ma sulla responsabilità individuale e sull'occupazione retribuita, come garanzia del suo funzionamento, in risposta ai mutati equilibri competitivi determinati dal

processo di globalizzazione e internazionalizzazione dei mercati, come anche dalle profonde trasformazioni che investono fattori quali i sistemi di produzione e il mercato del lavoro, la struttura della famiglia e la composizione della popolazione. Una possibile sinergia fra l'active welfare state e la strategia per una crescita "intelligente" "sostenibile" "inclusiva" propugnata da Europa 2020, può fare perno sull'educazione permanente alla cittadinanza attiva favorendo la responsabilizzazione dei singoli in un'ottica di uguaglianza e parità e sottraendo la conoscenza e l'apprendimento alla strumentalizzazione del profitto e la solidarietà e i legami sociali alle leggi di mercato.

KEYWORDS

Welfare State, Citizenship, Lifelong Learning, Knowledge
Stato sociale, Cittadinanza, Apprendimento permanente, Conoscenza

Europa/e

Lo scenario prospettato dalla Comunicazione *Europa 2020*¹ per una crescita "intelligente", "sostenibile" e "inclusiva" riporta in primo piano molti interrogativi in sospeso. Dall'identità culturale di chi abita una terra designata come Europa all'aderenza a un'idea unitaria di Europa; dalla consistenza di un grado uniforme di democraticità fra gli Stati-nazione alla convergenza in tema di esercizio e praticabilità della cittadinanza - magari attraverso la ratifica di una carta costituzionale transnazionale e comune. Per la "novità" ("nuovo" programma; "nuovi" strumenti; "rinnovata" ambizione, cfr. "Premessa" di J.M. Barroso in CE, 2010) della strategia *Europa 2020* si prospetta il difficile compito di superare tutte le tensioni irrisolte di una "vecchia" Europa, ancorata a tradizioni in cui soltanto può rintracciare la propria ragion d'essere storica e, al tempo stesso, incalzata dall'urgenza di alienare memorie, identità e differenze per disegnare una comune e condivisa modernizzazione. Certo, se il/la cittadino/a europeo/a corrispondesse a un individuo reale, o se dell'Europa si potessero tracciare se non altro i confini, con una certa probabilità potrebbero venir soddisfatti, quantomeno sul piano giuridico e politico, requisiti tali da far rientrare nella programmazione di *policies* ordinarie la "nuova strategia" per il secondo decennio del XXI secolo promossa con *Europa 2020*.

Almeno per il momento, l'omogeneità fra le diverse dimensioni che possono fare di abitanti di un territorio i cittadini e le cittadine di uno medesimo spazio sociale risulta invece ascrivibile quasi esclusivamente a strategie e intenti. Frattanto il processo di europeizzazione si scontra con problemi legati alle nuove migrazioni e alle mutate condizioni di vita e di lavoro che producono impreviste fratture sociali e inedite diseguaglianze. Come sfuggire, allora, al puro esercizio retorico ogni volta che si parla di "Europa" e di prospettive per gli/le europei/e? L'Europa, è noto, non corrisponde a un'area spaziale né geopolitica definita (si veda l'allargamento a sempre nuovi stati membri); né a un'unica area semantica, per collocare in qualche modo l'essere europei/e. E proprio perché la Comunicazione del 2010 si propone una crescita "intelligente" "sostenibile" e "inclusiva", - proprio per que-

1 Commissione europea, *Comunicazione della Commissione. Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, (COM2010) 2020 del 3/3/2010.

sto! - l'Europa, qualunque cosa essa sia e rappresenti, non può cristallizzarsi su ideali immutabili di cittadinanza e di sovranità, su forme fisse di società e di integrazione, o su concetti predefiniti di identità e di appartenenza.

In questo senso, molti interrogativi sono rimessi in gioco da *Europa 2020* e destinati a rinnovarsi e a moltiplicarsi. In che modo potrà essere affrontata la sfida per questo tipo di *crescita* da cittadini e cittadine di un continente che si è riconosciuto come tale, a Nord-Ovest, solo quando tra '800 e '900 la civiltà americana andava assumendo un'identità propria e sempre più emancipata da quella europea, vale a dire per sottrazione e differenza? Da cittadine e cittadini di uno spazio che, a Est, si configura solo come un prolungamento peninsulare dell'immenza Asia di cui ingloba e respinge Stati, appunto, eurasiatici? Di una terra a stento trattenuta a Sud dal Mar Mediterraneo, piccolo bacino con cui ha un forte debito d'origine? Sulla fragilità di tale *ubi consistam*, europeo, minacciato a fasi alterne da aspirazioni localistiche e da euroscetticismi vecchi e nuovi, sulla disomogeneità degli assetti sociali e culturali che lo compongono, come edificare una *crescita* "intelligente" "sostenibile" e "inclusiva" realizzando con accettabile uniformità e uguaglianza le tre priorità individuate da *Europa 2020*?

Senza che, per contro, queste innegabili difficoltà mettano in secondo piano la spinta opposta a quanti vedono nell'Europa nient'altro che una chimera: dagli anni '90 (*Trattato di Maastrich* 1992) si parla di un "modello di società europeo" riferendosi, nonostante difformità e diseguaglianze, a molto più che a un *way of life* europeo. Come da tempo si prospetta il rinnovamento di quel modello sociale attraverso un *active welfare state*, secondo la fortunata definizione del Ministro del lavoro belga Frank Vandenbroucke (1999). Un modello cioè centrato non sull'assistenza ma sulla responsabilità individuale e sull'occupazione retribuita, come garanzia del suo funzionamento, in risposta ai mutati equilibri competitivi determinati dal processo di globalizzazione e internazionalizzazione dei mercati, e conseguenti alle profonde trasformazioni che investono fattori quali i sistemi di produzione e il mercato del lavoro, la struttura della famiglia e la composizione demografica.

1. Lo stato sociale attivo fra *welfare to work* e *work to welfare*

In materia di *welfare*, è sempre più evidente come, malgrado i differenti contesti sociali e le diverse traiettorie nazionali, la dimensione sovranazionale, o transnazionale, dell'Ue rivesta una valenza interdependente con impatto crescente sulla vita di tutti i cittadini dell'area euro e come le decisioni degli organismi comunitari assumano una crescente incisività sulle politiche dei singoli stati. Nel 2000, la linea del Consiglio di Lisbona in merito al *welfare* si proponeva la modernizzazione del modello sociale europeo fondata sull'investimento nelle persone e sulla costruzione di uno stato sociale attivo:

"31. Il modello sociale europeo, con i suoi progrediti sistemi di protezione sociale, deve fornire un supporto alla trasformazione dell'economia della conoscenza. Tuttavia questi sistemi devono essere adattati, nel contesto di uno stato sociale attivo per dimostrare che il lavoro "paga", per garantire la loro sostenibilità a lungo termine a fronte dell'invecchiamento della popolazione, per promuovere l'inclusione sociale e la parità di genere, e fornire servizi sanitari di qualità."

Soffermarsi su alcuni aspetti inerenti lo stato sociale può, almeno in parte, contenere l'astrattezza che contraddistingue le tante narrazioni sull'Europa, do-

ve i regimi (intendendo con “regimi” il *mix* fra istituzioni e compartecipazione di attori come mercato, famiglia, Terzo settore) di *welfare* si caratterizzano secondo modelli, determinati anche da differenze culturali radicate. (A rendere taluni paragoni poco significativi, senza approdare a posizioni di stampo relativistico, è sufficiente fare mente locale ai differenti retaggi sullo stile di vita familiare prodotti dal cattolicesimo rispetto a quelli derivanti dal protestantesimo). La letteratura sulle politiche sociali si è orientata in base alla classificazione triangolare di Esping-Andersen (2000) che descrive il modello “socialdemocratico” diffuso nei paesi del Nord Europa, caratterizzato dalla “demercificazione” dei servizi, che sono pubblici ed erogati indistintamente all’intera popolazione, accompagnato dalla “de-familizzazione”, che contribuisce a una distribuzione equilibrata del lavoro di cura; il modello di tipo “liberale”, variamente diffuso nei paesi anglofoni, dove l’assistenza pubblica è limitata e si verifica una forte “mercificazione” dei servizi di cura, con conseguente innalzamento del lavoro femminile, in larga parte segregato però in questo terziario dei servizi di cura privati; infine, il modello “mediterraneo” o “familista”, tendenzialmente “assistenziale”, come quello italiano, in cui l’insufficiente sviluppo dei servizi sia pubblici che privati origina dalla persistenza delle reti parentali e, in mancanza di esse, può dar luogo a conflitti fra famiglia e lavoro, specie rispetto all’occupazione femminile. Se, malgrado i complessi equilibri che connotano le caratterizzazioni dei diversi *welfare state*, assumiamo che lo stato sociale rappresenta la cifra europea di un modello sociale fondato su solidarietà e coesione in contrapposizione a quello statunitense (Therborn 1995; Crouch 2001), diviene inevitabile chiedersi come si configura la (auspicabile) sinergia fra l’*active welfare state* e la strategia per una *crescita* “intelligente” “sostenibile” e “inclusiva”.

Impossibile affrontare le numerose materie in questione, dalle politiche per la famiglia, per l’occupazione e per la previdenza, ai servizi sociali, a quelli sanitari. Restando al piano teorico, si può osservare che oggi, con l’esaurirsi del terzo dei modelli ricordati, si va imponendo la tendenza a distinguere fra modello di matrice scandinava e modello di matrice anglosassone e a radicalizzare l’alternativa fra queste due formule (Lodigiani 2007). Il principio ispiratore della protezione sociale che accomuna entrambe consiste nel superamento dell’assistenzialismo in nome dell’attivazione del singolo. Tuttavia, se nel primo caso si punta a investire globalmente attraverso le politiche sociali di valorizzazione del “capitale umano” e dell’*empowerment* del cittadino in vista dell’inserimento occupazionale – *welfare to work* –, nel secondo, la logica efficientista subordina la possibilità di godere della protezione sociale all’attivazione dimostrata dal cittadino a posizionarsi sul mercato del lavoro – *work to welfare* o *workfare* (Barbier 2004).

Nello spazio di questa inversione si gioca lo statuto che possono assumere, quali elementi portanti del *welfare*, l’istruzione e la formazione in Europa, e quindi intelligenza inclusione e sostenibilità. E politiche relative. L’istruzione e la formazione, segnatamente quella continua e quella permanente, sono da intendersi come strumenti di accesso all’occupazione e quindi a un *welfare* che, gioco-forza, si strutturerà in maniera risarcitoria e premiante, magari in misura proporzionale all’efficienza e al successo lavorativo? Oppure come diritti di cittadinanza, in senso proprio, indispensabili per avviare i processi di autotutela del singolo individuo e la promozione di soggetti responsabili in grado di prendere parte attiva alla vita economica in un orizzonte che garantisca la coesione sociale?

Difficile sollevare obiezioni alla cifra evoluta di un *welfare* che superi l’assistenzialismo, in cui i cittadini si emancipino da forme di sostegno paternalistico

e si facciano promotori responsabili del proprio e del comune benessere. Eppure, nella descrizione delle azioni per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (*Europa 2020*) leggiamo che l'Ue conta circa 80 milioni di persone² con competenze scarse o elementari che tendono a usufruire delle opportunità di apprendimento permanente in misura inferiore a quelle più istruite. Leggiamo anche che entro il 2020, 16 milioni di nuovi impieghi richiederanno qualifiche elevate, mentre quelli che richiedono livelli di competenza inferiori saranno 12 milioni in meno e che quindi "acquisire e perfezionare competenze è più importante che mai". Con la strategia lanciata da *Europa 2020* per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, l'Unione europea è impegnata per il decennio in corso a triplicare gli investimenti nella ricerca, a raggiungere il 40% dei laureati nella fascia di età 30-34 anni, a dimezzare la dispersione scolastica e migliorare gli esiti di apprendimento, a raddoppiare il numero degli adulti in formazione, a raggiungere il 33% di bambini nei servizi educativi per l'infanzia.

In una situazione di questo tipo quale dovrebbe essere il pilastro del futuro *active welfare state*? Il *learning* o il *work*? L'apprendimento alla cittadinanza o la crescita dell'occupazione? Pragmaticamente, la risposta può essere molto semplice: se non c'è *work* non può esserci *learning*, ovvero, se non si produce ricchezza non è possibile investire in formazione, come in nessun genere di servizio. Ineccepibile! Ma se quello della conoscenza come motore dello sviluppo è divenuto il mantra degli ultimi anni è forse perché, verosimilmente, nell'era delle TIC, e non solo, il lavoro privo di sapere si arresta. L'analisi della congiuntura europea è affare delicato, materia da economisti, ma probabilmente l'istruzione e la formazione possono assumere un senso che deborda dai meticolosi indici dei tassi di produttività e, soprattutto, una strumentalizzazione unilaterale dell'apprendimento al mercato del lavoro potrebbe anche non far tornare il bilancio, nonostante gli sforzi di ripetuti *cost cutting*.

2. Dalla *knowledge-based economy* a intelligenza/sostenibilità/inclusione

Anche deponendo qualsivoglia sguardo critico sull'orizzonte spazio-temporale in cui l'area indicata come Europa si dispiega; anche soprassedendo a qualsivoglia obiezione euroscettica, dalla più lucida alla più retriva, impossibile non chiedersi perché la ragione ultima della strategia *Eu 2020* - e della sfida quindi che si debbono assumere i/le cittadini/e europei/e - debba consistere ancora e prioritariamente nella *crescita*. Una *crescita* che potrebbe forse non essere *anche* intelligente sostenibile inclusiva, se vi si ascrivono con tanta enfasi tre "priorità", che semanticamente comunque si implicano³. È possibile anzi che lo sviluppo si realizzi in opposizione alle priorità (come, del resto, finora è avvenuto). Così come resta da legittimare lo sbilanciamento nel rapporto fra le priorità e la crescita istituito nella Comunicazione. Per *Europa 2020*, infatti, le prime sono da ascrivere al-

2 In base agli ultimi dati Oecd (2012), la percentuale di laureati nei Paesi dell'Unione europea è in media del 28%, inferiore di tre punti percentuali alla media Oecd, con profonde differenze fra Paesi: in Germania i laureati tra i 25 e i 64 anni sono il 26%, in Italia il 15%. Quanto ai diplomati, in Italia siamo al 40% e in Germania al 59%. Inoltre, mentre in Italia sono circa il 46% le persone che si sono fermate alla scuola dell'obbligo, in Germania solo il 15%.

3 CE (2010, 3): "Europa 2020 presenta tre priorità che si rafforzano a vicenda".

la seconda: la *crescita* è prioritaria rispetto alle priorità. E se invece la crescita fosse solo un effetto di una cittadinanza intelligente, sostenibile e inclusiva? O meglio, se intelligenza, sostenibilità e inclusione fossero prerogative di una cittadinanza coesa e solidale che, prima della crescita, o come condizione di essa, si prefigge l'abbattimento delle disuguaglianze e il riequilibrio delle opportunità?

Risulta difficile individuare la "novità" dell'intendere intelligenza sostenibilità e inclusione come strumentali alla *crescita*, dal momento che l'auspicio di una crescita siffatta ripropone le precedenti dichiarazioni d'intenti della CE. Per restare al nuovo secolo, le tappe prossime di questo *path* sono state celebrate nel 2000 e nel 2005, rispettivamente con la *Strategia di Lisbona* e con *Il rilancio della strategia di Lisbona*⁴. Precisamente, nel marzo 2000, il Consiglio di Lisbona si proponeva di raggiungere entro il 2010 l'obiettivo strategico di un'Europa più dinamica e basata sull'economia della conoscenza ("L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo") indicando nell'apprendimento la chiave essenziale per divenire competitivi, per aumentare l'occupabilità, estendere l'inclusione sociale, promuovere la cittadinanza attiva e realizzare lo sviluppo personale dei cittadini. Nel febbraio 2005, a metà percorso e, soprattutto, a conti fatti, si passò a "semplificare e razionalizzare la Strategia di Lisbona". Un ri-dimensionamento, più che un "ri-lancio", determinato dagli insoddisfacenti risultati in materia di occupazione e caldeggiato anche dalle preoccupazioni della Confederazione europea dei Sindacati per l'evidente sbilanciamento fra il pilastro economico e quelli sociale ed ambientale (Hyman 2011). L'ultimo aggiustamento della strategia di Lisbona, senza cambiarne la sostanza, riproposto nel marzo 2010 per il decennio in corso assume la forma compiuta, strutturata e calibrata sui singoli Paesi membri, della "nuova" strategia per una *crescita* "intelligente", "sostenibile" e "inclusiva" di *Europa 2020*. Dove la crescita è sempre crescita della capacità economica di competere sul mercato mondiale. Eppure, viene da chiedersi, se il nobel per l'economia 1998 osserva che "lo sviluppo può essere visto come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (Sen 1999, 9), che cosa impedisce all'Europa e agli europei di pensare altrimenti alla crescita e allo sviluppo?⁵

Fin dalla ricordata Strategia di Lisbona, la *knowledge-based economy*, di cui l'UE si proponeva quale avanguardia competitiva, assumeva come preponderante la chiave economica della conoscenza e dell'apprendimento, anche in termini di *longlife learning*. È infatti prevalso l'approccio all'apprendimento perma-

4 Commissione europea Comunicazione al Consiglio europeo di primavera, del 2 febbraio 2005, *Lavoriamo insieme per la crescita e l'occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona*. [COM(2005) 24].

5 Un segnale, per quanto timido, in una direzione diversa viene dalla Banca d'Italia. Al recente Simposio Internazionale dei Docenti Universitari, il Vice Direttore generale Salvatore Rossi (2012) chiosa la sua relazione sul capitale umano e la crescita economica come segue: "In questa mia relazione mi sono concentrato sulle nozioni di crescita delle economie, delle produzioni, degli scambi. Ho cercato di mettere in evidenza la centralità dell'istruzione, dell'educazione, della formazione, a fini di sviluppo del benessere materiale. Ma sono consapevole del valore molto più ampio e alto di queste attività, per il progresso culturale e morale dell'Uomo, per l'avanzamento della civiltà. D'altro canto, la storia ce lo insegna, quasi mai lo sviluppo economico ha potuto durevolmente disgiungersi da quello dell'intelligenza e dello spirito."

nente non tanto come diritto individuale, quanto come strumento per la competitività economica e la occupabilità (Stuart e Greenwood 2006). A pochi sarà sfuggita l'insistente apologia della conoscenza *in quanto* volano dello sviluppo, *in quanto* incontrastata forza produttiva nella misura in cui tutto, o quasi, il valore prodotto è da essa mediato (Rullani 2004). Una nozione, quella di *knowledge-based economy*, solo apparentemente incolore che, sottolineando l'importanza crescente della dimensione cognitiva e immateriale del lavoro, e più globalmente quella del ruolo della conoscenza, sancisce il passaggio alla "smaterializzazione" della produzione e al capitalismo cognitivo (Gorz 2003). Infatti, dagli aggiustamenti successivi a quella strategia del 2005, e ancor più del 2010 in piena crisi economica, emerge come tutta la costruzione discorsiva sull'economia della conoscenza non sia di per sé "neutrale" (Dahrendorf, 2003). Alla prospettiva di un'economia basata sulla conoscenza sottende una visione di società che promette un cambiamento epocale attraverso il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, mentre rimuove l'effetto su quanti non hanno eguale accesso alla conoscenza che produce *nuove* forme di esclusione e *nuove* figure della vulnerabilità sociale (Castel 2004; 2007; Ranci 2002; 2007).

Ma c'è anche un altro traguardo al quale la retorica della *knowledge-based economy* sembra non aver voluto approdare: il superamento dell'opposizione fra conoscenza e profitto ("capitale", qualcuno direbbe). Un'opposizione mal ricomposta in quel "based", un'opposizione che costituisce il *fil-rouge* (o il peccato d'origine) della strategia europea per la *crescita*. E rappresenta la matrice di fratture altrettanto insanabili come quella fra lavoro e cura, nuova configurazione della separazione fra lavoro produttivo e lavoro riproduttivo nell'epoca della terziarizzazione e della femminilizzazione del lavoro; o quella fra esistenza e cittadinanza, vale a dire il conflitto fra salute e diritti nel tempo della globalizzazione dei mercati e delle migrazioni; o ancora fra tempo di lavoro e tempo di vita, dove alienazione esistenziale e superlavoro tendono ad essere due facce della stessa medaglia, ambigua condizione del lavoratore post-fordista in cui lo sfruttamento è trasformato dal dispositivo cognitivo in riassorbimento della vita nel capitale (Fumagalli 2007; Moulier-Boutang 2002).

La trasformazione della conoscenza in una merce produce infatti una sorta di paradosso: tanto più il valore di scambio della conoscenza tende a lievitare artificialmente, tanto più ne diminuisce il valore d'uso sociale, in ragione della sua privatizzazione e della sua rarefazione, bloccando così le stesse le condizioni oggettive e le stesse prerogative creatrici e innovatrici dei soggetti, perché si realizzi lo sviluppo e la diffusione di una economia fondata sul sapere (Fumagalli 2007).

3. Attivazione, di che cosa?

Europa 2020 si apre con la constatazione che "la crisi ha vanificato anni di progressi economici e sociali e messo in luce le carenze strutturali dell'economia europea". Si vuol forse intendere che quel tipo di conoscenza – l'economia della conoscenza – non ha centrato gli obiettivi? (Eterogenesi dei fini?) Chi si aspettasse che quelle "carenze strutturali" siano illustrate, almeno in parte, riflettendo su questa forzatura dell'idea di conoscenza, e del conseguente slittamento semantico di concetti quali intelligenza, apprendimento, inclusione sociale, rimarrebbe deluso. Le "carenze strutturali" dell'Europa che la crisi avrebbe messo in evidenza - assumendo quest'ordine causativo – sono indicate (CE 2010, 6) in: bas-

sa produttività/insufficiente uso di TIC; bassi tassi di occupazione; accelerazione dell'invecchiamento della popolazione/pressione crescente sui sistemi previdenziali e assistenziali – quelle che risulterebbe più ovvio individuare come conseguenze. Non ci fossero *queste carenze strutturali*, esplose complice la crisi, la crescita potrebbe essere, e sarebbe sempre stata, intelligente, sostenibile e inclusiva.

Ne consegue che, per *Europa 2020* (cfr. CE 2010, 12-13), una *crescita* intelligente deve sostenere l'innovazione e il trasferimento delle conoscenze, utilizzare le TIC e favorire la trasformazione di idee innovative in nuovi prodotti e perciò promuovere la spesa in R&S, in istruzione, formazione e formazione continua e in tecnologie per lo sviluppo della società digitale. Così come la crescita sarà inclusiva se investirà in competenze per combattere la povertà, l'invecchiamento della popolazione e la concorrenza globale nella misura in cui la coesione sociale sia garantita dall'aumento alla partecipazione al mercato del lavoro. (Ibid., 17 ss.),

Se questa è la mappa concettuale dell'"intelligenza" secondo *Europa 2020*, occorre chiedersi quanto tale mappa possa orientarci rispetto alla composizione sociale quale oggi si presenta e rispetto all'esercizio della cittadinanza. Chiedersi, per esempio, se il mercato del lavoro si esaurisca in attività il cui valore aggiunto e la cui "intelligenza" corrispondono in modo esclusivo e univoco alla produzione di beni come quelli sommariamente descritti sopra. O, per meglio formulare la questione, se il determinismo tecnologico è sufficiente a spiegare le attuali mutazioni del lavoro in base allo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Senza nulla togliere al portato della rivoluzione informatica e teorie relative, le TIC possono funzionare correttamente grazie alla conoscenza, da intendersi come un sapere vivo, incarnato nei soggetti che possono metterle in opera governando il trattamento delle informazioni. Alla base della rivoluzione delle TIC vi è la forza creatrice che riposa sulla costituzione di reti sociali, di cooperazione del lavoro, che dà impulso all'innovazione e rinforza lo sviluppo della dimensione immateriale del lavoro (Fumagalli 2007).

Attualmente, una fetta importante dell'occupazione si concentra sulla produzione di beni intangibili come servizi e servizi alla persona: l'"ineguaglianza complessa" della società globalizzata e la (crescente) privazione di *capabilities*⁶ hanno eletto quale scenario privilegiato per le disfunzioni sociali proprio la cura e il lavoro di cura, in ogni dimensione, tanto dell'offerta che della domanda. Anche questi servizi, questi lavori, pur segmentati, spesso mal retribuiti e capillarmente diffusi tanto nel settore pubblico che privato, di fatto, concretizzano saperi distintivi e competenze alte. Sono attività in cui il valore aggiunto, l'"intelligenza", coincide con l'attenzione all'altro, col farsi carico tanto delle richieste di "pazienti", o di aspettative di "clienti" e di "utenti", piuttosto che delle esigenze di "discenti" di ogni ordine e grado. Un mercato del lavoro considerato secondario, fortemente sottovalutato, in cui l'intelligenza relazionale rappresenta un re-

6 Il rimando è alla definizione di uguaglianza come "uguaglianza di capacità fondamentali", (cfr. *Uguaglianza, di che cosa?* 356-358; trad. di *Equality of What?*, il saggio presentato come *Tanner Lecture on Human Values* all'Università di Stanford il 22 maggio 1979, oggi in Sen (1986). In quel saggio Sen rileva l'insufficienza delle cinque categorie dei beni primari di Rawls (1971) rispetto alle diversità fondamentali degli esseri umani per effettuare confronti interpersonali. Noto l'esempio dello storpio che gode della bene primario della libertà di circolare ma non può usarlo.

quisito indispensabile, sia per professioni svolte da specialisti sia per mansioni ausiliarie: dal poliambulatorio all'*hospice*, dagli ipermercati ai *resort*, dai *call center* agli *Urp*, dagli asili-nido ai *PhD*, dai servizi di orientamento scolastico e formativo al supporto per il reinserimento professionale, dalla *nursery* all'università della terza età. È questa una externalità positiva del modello di stato sociale assistenzialistico, per molti versi deprecabile, – ma forse sarebbe opportuno parlare di portato dell'evoluzione della cura (*sorge*) nel senso etico che in parte contraddistingue la modernizzazione dei Paesi europei nel Secondo Dopoguerra. Vero e proprio *spillover* di un modello che si innesca su precise istanze di solidarietà, determinate dai disastri bellici, è l'arricchimento del catalogo di figure professionali e di qualifiche in molti settori – sanitario, socio-psicologico, educativo, ricreativo e culturale. Una moltiplicazione di lavori e professioni sempre più ricercate da privati cittadini, da aziende e da istituzioni pubbliche, che non solo crea occupazione ma che contribuisce anche all'erosione dei parametri familistici (cfr. Alesina e Ichino 2009) di quello stato sociale che si vorrebbe, giustamente, dismettere. Storicamente i servizi superiori (come li intende Bell 1973) che hanno garantito il *welfare state* coincidono con attività in cui domina la dimensione cognitiva, comunicativa ed affettiva del lavoro. È a partire da esse che potrebbero svilupparsi forme attive di autogestione del lavoro e autorganizzazione basate su una coproduzione di servizi che implica lo stretto coinvolgimento degli utenti, *alias* la responsabilizzazione dei cittadini in un'ottica di uguaglianza e parità. ("Quando le persone sono considerate cittadini, le rivendicazioni di tutti i cittadini sono uguali.", Nussbaum 2012 37) La cittadinanza è un concetto complesso, in cui dimensione soggettiva ed oggettiva si giocano a più livelli (giuridico, politico, sociale, culturale, morale che incrociano aspetti emotivo/affettivi e cognitivi, conoscenze ed atteggiamenti) e richiede oggi una rinnovata attenzione a dimensioni quali il genere e l'età. Come osserva Chiara Saraceno, (2008, 611), occorre pensare alla costruzione di "una cittadinanza, oltre che una eguaglianza, complessa, che tenga conto delle (inter)dipendenze che ciascuno può sperimentare nel corso della vita". Poiché, infatti, il prendersi cura dell'altro come soggetto libero non si esaurisce nel procurare cose o erogare un servizio, ma implica necessariamente aprire all'altro la possibilità di trovare sé stesso e realizzarsi secondo i propri bisogni e le proprie aspettative di soggetto di diritti, di cittadino con legittime esigenze di autonomia, di conoscenza e di libertà di scelta. Vi è infatti un forte impatto dell'investimento in servizi dedicati all'istruzione alla formazione, non solo in termini strettamente cognitivi, ma anche comportamentali e civici in senso lato, proprio sull'*empowerment* in generale e sullo sviluppo del capitale umano, indice della capacità di crescere in modo sostenibile. Valorizzare attività in cui la conoscenza è prima di tutto apprendimento e pratica di cittadinanza potrebbe costituire l'integrazione effettiva di sostenibilità e inclusione nella mappa concettuale dell'intelligenza, come potrebbe rappresentare un primo superamento dell'opposizione fra conoscenza e profitto, fra produzione e ambiente, fra lavoro e diritti. Vale a dire oltrepassare attraverso l'apprendimento della cittadinanza le vecchie asimmetrie di un modello di civiltà che non ha ancora sanato il conflitto fra lavoro per il mercato e lavoro di cura, fra industria e natura, che non ha ancora sconfitto l'antagonismo fra uomini e donne, che non ha ancora elaborato la cesura fra occupazione e vita e che continua a pensare a istruzione e formazione come a voci di spesa. Si tratta di individuare obiettivi non esclusivamente occupazionali, ma anche sociali e civici e sottrarre l'apprendimento alla prospettiva economicistico-razionalistico-utilitaristica e pen-

sarlo come un bene pubblico e privato da cui derivano effetti positivi sia per la società che per i singoli promuovendo la riconquista della cittadinanza. Realizzare l'inclusione vuol dire rafforzare il legame sociale in termini di uguaglianza di opportunità fra i cittadini, e rappresenta la sola strada possibile in un mondo interdipendente, globalizzato e plurale che richiede di conciliare l'io e il noi, le libertà positive e le libertà negative, la mobilità individuale e la responsabilità sociale. In questo senso, il volano dello sviluppo non può che passare per un apprendimento permanente finalizzato prima di tutto all'educazione alla cittadinanza e alla riduzione del peso della dimensione economica, per riuscire a leggere il legame sociale al di fuori dalle leggi del mercato, antepo- nendo la libertà al lavoro, il cittadino al consumatore.

Bibliografia

- Alesina, A., Ichino, A. (2009). *L'Italia fatta in casa. Indagine sulla vera ricchezza degli italiani*. Milano: Mondadori.
- Barbier, J.C. (2004). Activation Policies: a Comparative Perspective. In Serrano Pascual A. (ed.), *Are Activation Policies Converging in Europe? The European Employment Strategies for Young People*. Bruxelles: Etui.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Castel, R. (1997). "Disuguaglianze e vulnerabilità sociale". in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXXVIII, 1, gennaio-marzo, 41-56.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale*. Torino: Einaudi.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil.
- CE (2000). Conclusioni Consiglio europeo, del 23 e 24 marzo 2000, *Strategia di Lisbona*.
- CE (2005). Commissione europea Comunicazione al Consiglio europeo di primavera, del 2 febbraio 2005, *Lavoriamo insieme per la crescita e l'occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona* [COM(2005) 24].
- CE (2010). Commissione europea Comunicazione della Commissione. *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (COM2010) 2020 del 3/3/2010.
- Crouch, C. (2001). *Sociologia dell'Europa occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Dahrendorf, R. (2003). *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*. Roma-Bari: Laterza.
- Esping-Andersen, G. (2000). *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*. Bologna: il Mulino
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci Editore.
- Gorz, A. (2003). *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Galilée. Trad. it. di A. Salsano (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hemerijck, A. (2002). Come cambia il modello sociale europeo. *Stato e Mercato*, 65, 191-235.
- Hyman, R. (2011). *Trade unions, Lisbon and EU 2020: An ill-matched wedding and a funeral?* Paper presented at Work and Industrial Relations in an Age of Austerity, Annual Conference BUIRA (British Universities Industrial Relations Association) 2011, 7-9 July, University of Greenwich.
- Lodigiani, R. (2007). Welfare, cittadinanza attiva, formazione. In Colasanto, M. e Lodigiani, R. (a cura di). *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*. Roma: CNOS-FAP <www.cnos-fap.it>.
- Moulier-Boutang, Y. (a cura di) (2002). *L'età del Capitalismo Cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini*. Verona: Ombre corte.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cul-*

- tura umanistica*. Bologna: il Mulino. Trad. it. di Rinaldo Falcioni (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino. Trad. it. di Rinaldo Falcioni (2011). *Creating Capabilities. The human Development Approach*. Cambridge (Mass.)-London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ranci, C. (2002). *Le nuove vulnerabilità sociali in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Ranci, C. (2007). "Tra vecchie e nuove diseguaglianze: la vulnerabilità nella società dell'incertezza". *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 111-127.
- Rossi, S. (2012). *Artigiani o scienziati? Capitale umano e crescita economica*. Intervento del Vice Direttore Generale Banca d'Italia al IX Simposio Internazionale dei Docenti Universitari, *Giovani, Formazione, Università*. Roma, 21 giugno <www.bancaditalia.it>.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza. Economia e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Saraceno, C. (2008). Tra uguaglianza e differenza: il dilemma irrisolto della cittadinanza femminile. *Il Mulino*, 438 (4): 603-614.
- Sen, A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino. Ed or. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sen, A.K. (2000). *Libertà è sviluppo. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. Ed or. (1999). *Development is freedom*. Oxford University Press.
- Stuart, M. and Greenwood, I. (2006). National and European policies for lifelong learning: an assessment of the developments within the context of the European Employment Strategy. In Kuhn, M. and Sultana R.G. (eds). *Homo sapiens Europoeus: creating the European learning citizen*. New York: Peter Lang.
- Therborn, G. (1995). *European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies 1945-2000*, London: Sage.
- Vandenbroucke, F. (1999). *The Active Welfare State. A European ambition, Lecture Den Uyl*. Amsterdam, 13 December.
- Vandenbroucke, F. (2003). *Promoting Active Welfare States In The European Union*. Lecture University Of Wisconsin, Madison, 30 October.



Agency Formativa per il nuovo learnfare Educational Agency for the new learnfare

Massimiliano Costa
Università Ca' Foscari, Venezia
maxcosta@unive.it

ABSTRACT

Welfare is a strategic framework to think about the concept of development within which both freedom and human responsibility might be conjugated through the primacy of the subjects and their project of self-fulfillment. By drawing on the theory of the capabilities developed by Amartya Sen, this article highlights how educational agency acts in an expansive, powerful and recursive way on the individual and social functioning. Such agency thus promotes a new model of educational and training policies focussed on the concept of capability. As a matter of fact, current pedagogical sciences are fully committed to contribute to a new paradigm of “learnfare of capabilities,” which aims at promoting the empowerment and development of citizens’ capacities, with a special focus on inclusion and active participation, both in society and in the working environment.

Il welfare rappresenta un luogo strategico per ripensare il concetto di sviluppo entro cui coniugare libertà e responsabilità umana, facendo leva sul primato del soggetto e del suo progetto di realizzazione. Attraverso il collegamento con il pensiero di Sen, il saggio evidenzia come l’agency formativa agisca in modo espansivo e ricorsivo sia sulla libertà di funzionamento individuale che su quella sociale, promuovendo così un nuovo modello di politica educativa e formativa centrato sul concetto di capabilities. Le scienze pedagogiche oggi, infatti, sono pienamente e responsabilmente chiamate a concorrere alla definizione di un nuovo paradigma di learnfare delle capacitazioni volto a promuovere l’empowerment e lo sviluppo delle capacità del cittadino viste come il fulcro dell’inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro.

KEYWORDS

Welfare, Learnfare, Agency, Capability, Competence
Welfare, Learnfare, Agency, Capability, Competenza

1. Le sfide sociali ed economiche per un nuovo modello di welfare

L’irrompere di una crisi economica e finanziaria senza precedenti¹ ha rafforzato l’urgenza in tutti i Paesi europei di intervenire su un ridisegno complessivo del modello di *welfare* che non è più in grado di rispondere ai rischi sociali e alle esigenze di nuove forme di protezione nei confronti dei cittadini (cfr. Margiotta 2012; Margiotta 2011; Lodigiani 2008; Castel 2004; Castells 2006; Hemerijck 2002; Naldini 2006; Paci 2005; 2004 a; 2004 b; Ranci 2004; 2005).

Tra i cambiamenti che maggiormente stanno segnando il nostro tempo basti ricordare:

- a) il mito della piena occupazione, “promessa” del *welfare* moderno, incentrato sulla figura del *male breadwinner* (il lavoratore maschio, adulto, unico percettore di reddito del nucleo familiare), è sfidato dalla crescente pluralizzazione delle condizioni occupazionali, dal diffondersi di percorsi di carriera discontinui, incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l’insicurezza; ed è sfidato anche dalla crescente partecipazione al lavoro delle donne;
- b) l’invecchiamento della popolazione pone crescenti problemi in termini di mantenimento di standard professionali adeguati all’allungamento della vita lavorativa e all’assistenza delle persone anziane non autosufficienti; quest’ultimo problema è reso ancor più urgente proprio dal lavoro femminile maggiormente utilizzato dal mercato che va così a comprimere la disponibilità tempi di cura familiari;
- c) l’instabilità delle relazioni segna l’indebolimento dell’istituzione familiare. La famiglia della tarda modernità (Pesenti 2008), sempre più indebolita e instabile, deve sopportare il peso crescente della cura, che assume particolare rilievo e drammaticità rispetto ai processi di invecchiamento;
- d) l’idea stessa del lavoro. Il lavoro diventa sempre più un percorso, un *continuum* tra lavoro e non lavoro, tra formazione e lavoro, tra lavoro stesso e compresenza con altre attività, remunerate e non, che rendono composita la vita di un numero crescente di persone sia in entrata nel mercato del lavoro (Cedefop 2009), sia nel corso della vita professionale che anche in uscita.

Questi cambiamenti hanno messo in crisi il vecchio modello sociale caratterizzato da una idea di sviluppo identificato con aspetti (aumento del reddito individuale e nazionale, industrializzazione, modernizzazione della società)² che ne costituiscono i mezzi e non i reali fini³. L’afferinarsi del paradigma della modernità liquida (Bauman 2000)⁴ unitamente alla crisi del modello della razionalità

- 1 I dati del documento Isfol 2012 (Rapporto Isfol 2012 “Le competenze per l’occupazione e la crescita”) sottolineano che a seguito della crisi economica e finanziaria, la disoccupazione complessiva in Italia dei primi mesi del 2012 – superiore al 9% – ha persino oltrepassato le già pessimistiche previsioni dell’OCSE, che per l’anno in corso prevedono un livello medio del tasso di disoccupazione italiano pari all’8,3%. La crisi economica ha distrutto in Italia più di 700 mila posizioni lavorative tra il 2008 ed il 2011, mentre la rimodulazione dell’attività lavorativa ha comportato una riduzione delle unità di lavoro equivalenti immesse nell’economia pari ad oltre 900 mila unità.
- 2 Nella società industriale il benessere individuale e collettivo veniva agganciato al PIL: la crescita economica era garante dell’incremento di benessere. Essa permetteva anche di finanziare servizi di base per la riduzione dei rischi esistenziali (istruzione, abitazione, salute). Le forti disuguaglianze esistenti non venivano diminuite, ma con l’incremento del PIL tutte le posizioni si spostavano verso l’alto. La competizione tra posizioni prossime nella distribuzione del reddito e delle opportunità faceva parte del modello in cui la deprivazione relativa serviva ad alimentare il principio di prestazione
- 3 Come sottolinea Zamagni (2002, 67) “Il discorso economico risulta tuttora dominato, per un verso, da una concezione alquanto limitata sia del benessere personale sia del bene pubblico e, per l’altro verso, dall’incapacità di assegnare rilevanza teorica al fatto che nell’uomo vi sono sentimenti morali (...) ovvero disposizioni che vanno oltre il calcolo dell’interesse personale”.
- 4 Bauman sottolinea come il paradigma della *modernità solida* e del *capitalismo pesante* si ricollegavano alla inscindibilità del legame tra capitale e lavoro; il capitale poteva infatti riprodersi in un funzione dell’assunzione di manodopera. Nella fase della modernità solida, le

utilitarista-funzionalista fordista hanno spinto ad una riformulazione più ampia e umanizzante del significato di sviluppo, tanto da essere definito come “*a process of expanding the real freedoms that people enjoy*” (Sen 1999, 9)⁵. Questo accostamento tra l’idea di sviluppo e quello di libertà sostanziale degli individui, definibile come “sviluppo umano”, dipende, oltre che dagli *asset* economico/finanziari, anche da quelli sociali (es. sviluppo del welfare, di un sistema educativo) e politici (es. diritti civili e partecipazione politica). In questa prospettiva le libertà politiche, sociali e di mercato sono quindi viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano; si delinea dunque un’interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali per espandere le *capabilities*⁶ (Sen 2000) degli individui affinché essi siano in grado di vivere una vita degna e coerente con i valori umani. Questa visione poggia sul presupposto che il soggetto possa effettivamente individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. Le politiche formative a tutti i livelli e in ogni fase della vita assumono così una rilevanza determinante (Ruffino 2006): ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l’acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento lavorativo, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile. Il sinolo formazione e capacitazione rappresenta pertanto il fulcro di leva con cui il nuovo modello di *learnfare*⁷ qualificherà la cittadinanza attiva del domani sulla base del valore delle capacitazioni e dei diritti di funzionamento (Margiotta 2011; Paci 2006; 2004; Lodigiani 2008).

aspettative, sia da parte dei lavoratori che del datore di lavoro, erano di lungo periodo. La relativa *stabilità* era naturalmente funzionale alla reciproca (tra datore di lavoro e lavoratore) dipendenza. Oggi, evidenzia Bauman, il lavoro diventa, “*come un camping*” nel quale si pianta la tenda qualche giorno, ma che si può abbandonare quando si vuole se non ci sono le condizioni. Nella modernità liquida e fluttuante dunque, anche i legami di lavoro sono *legami deboli*, la flessibilità si correla all’assioma dell’allentamento dei legami tra capitale e lavoro e del disimpegno produttivo (snellimenti, *downsizing* e ridimensionamento).

- 5 Per Sen la capacità di un individuo di fare/non fare qualcosa, o di essere/non essere qualcuno, equivale alla libertà del soggetto di agire e di determinare se stesso. La prospettiva delle capacità e la prospettiva della libertà coincidono. Sen utilizza la nozione di capacità parlando come della libertà sostanziale di un individuo. Per il fatto che nel concetto di capacità Sen ingloba tanto la capacità in senso stretto (*ability*), quanto la capacità come opportunità, la distinzione proposta da Isaiah Berlin fra “libertà positiva” e “libertà negativa” non è più considerata come un’opposizione. La nozione di capacità riunisce in un unico concetto i due sensi, quello formale e quello sostanziale, di libertà, e l’approccio basato sulle capacità, allo stesso modo, sarà in grado di cogliere sfumature più ampie di assenza di libertà fra i cittadini e soprattutto di non dover privilegiare un aspetto della libertà, dovendone inevitabilmente trascurare l’altro.
- 6 Sen definisce “capacitazioni” (*capabilities*) l’insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente.
- 7 Il modello del *learnfare* (Lodigiani 2008) si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, altamente istituzionalizzato in cui le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. I congedi per la formazione sono diffusi, incoraggiati a livello politico (specie per i soggetti a bassa qualificazione), e sostenuti anche da parte dei datori di lavoro, i quali, nel dare appoggio pieno ad alcuni diritti di protezione del lavoratore sul mercato del lavoro, ricevono in cambio una maggior libertà di azione nella gestione delle risorse umane, sia in ingresso che in uscita dall’impresa:

2. Europa 2020: la governance delle competenze per l'inclusività lavorativa

Nel disegno strategico Europa 2020 emerge la centralità dell'educazione e della formazione nel processo di crescita della comunità europea grazie alle quattro linee di indirizzo strategico delineate e descritte nella Comunicazione "Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione" –COM (2010 c).

La prima chiede che l'istruzione, la formazione permanente e la mobilità dei discenti divengano una realtà⁸. La seconda linea punta a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso la promozione delle conoscenze linguistiche, lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori e le dimensioni della governance e del finanziamento, con l'invito, in particolare, alla sostenibilità degli investimenti pubblici e privati. La terza riguarda la promozione dell'equità e della cittadinanza attiva, affinché tutti i cittadini siano in grado di acquisire, di aggiornare e di sviluppare, lungo tutto l'arco della vita, le competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per l'accesso alla formazione continua, per la cittadinanza attiva e per il dialogo interculturale. Infine, la quarta linea strategica intende incoraggiare, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, l'innovazione e la creatività, compresa l'imprenditorialità e stabilisce le priorità della piena integrazione delle competenze trasversali fondamentali nei programmi, della valutazione, dell'aggiornamento delle qualifiche, della messa a punto di metodi d'istruzione e di apprendimento specifici e dello sviluppo di partenariati tra organismi d'istruzione e di formazione e le imprese, gli istituti di ricerca, i soggetti e le imprese attivi nel settore culturale.

Coerentemente con queste linee programmatiche nel documento Europa 2020⁹ si dà evidenza, nella priorità "Crescita inclusiva", di un'azione dedicata a stimolare l'occupazione e ad accrescere le competenze delle persone, migliorare la qualità degli impieghi e le condizioni di lavoro, creare nuova occupazione.

uno dei modi in cui si traduce il principio della *flexicurity*, che coniuga la mobilità del lavoro alla sicurezza, non dell'impiego, ma delle condizioni di re-impiego. Le politiche formative sono orientate allo sviluppo dell'occupabilità e, più ampiamente, a sostenere l'*empowerment* degli individui (Piccardo 1995), ovvero lo sviluppo di competenze e *capabilities* per l'esercizio di una cittadinanza attiva, che non si misura sulla sola occupazione ma sulle capacità di utilizzare le risorse a disposizione a proprio vantaggio. Di qui, lo spazio riservato alla formazione permanente, al rientro in formazione in qualunque momento della propria vita e a qualunque livello del sistema formativo. Il motto è "Learning first", apprendere prima di tutto.

- 8 Nel ribadire questa linea l'Unione Europea ricorda che gli Stati membri si erano impegnati a mettere a punto, entro il 2006, strategie nazionali coerenti e globali in materia d'istruzione e di formazione permanenti. Passi in avanti sono stati fatti a livello europeo con il Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e con il sistema europeo di certificazione ECVET, ma nei Paesi membri questo quadro non si è ancora affermato.
- 9 Con il documento Europa 2020 si è voluto dare forza ed evidenza alla strategia individuata dall'Unione europea per uscire dalla crisi e preparare l'economia dell'Ue ad affrontare le sfide del prossimo decennio. Le azioni in essa definite mirano a sostenere tre priorità: una crescita intelligente (attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione), sostenibile (attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni di carbonio, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e competitiva), inclusiva (attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale).

L'idea di fondo di queste *policies* è che per fronteggiare la disoccupazione sia necessario agire sulle competenze, sulle capacità e sulle motivazioni individuali dei disoccupati, attraverso il loro reinserimento nella vita attiva (che il più delle volte vuol dire vita lavorativa) (COM 2010 a; 2010 b).

Con il documento Europa 2020 si definisce così la sfida europea per il prossimo futuro¹⁰: avere una *governance* del sistema delle competenze intese quali elementi strategici su cui può fondarsi l'integrazione fra i sistemi educativo-formativi e del lavoro, in grado di interconnettere e fare interagire, in una logica di rete, tutti gli attori coinvolti nel "processo di trattamento" delle competenze: *l'education*, il mondo del lavoro, il sistema di *welfare*.

In questo scenario il nostro Paese segna una sofferenza strutturale rispetto alla media comunitaria: le previsioni dell'ISFOL presenti nell'ultimo Rapporto 2012 sulle competenze mostrano in Italia una stagnazione della crescita delle professioni ad elevata specializzazione ed un incremento delle professioni elementari. Le evidenze registrate negli ultimi cinque anni mostrano, inoltre, una tendenza contraria rispetto a quanto osservato nei maggiori Paesi europei, riportando una flessione pari all'1,8% delle professioni qualificate, un aumento dell'1,1% delle professioni elementari e una stabilità delle professioni intermedie, dove le professioni tecniche hanno però subito una diminuzione di 22 punti percentuali, a fronte di un aumento del 13% della Francia e della sostanziale stabilità del dato tedesco.

Il permanere di bassi livelli di competenza in Italia hanno causato e stanno causando un forte impatto sulla produttività di tutto il Sistema Paese. In Italia, come conferma il rapporto ISFOL 2012, la stagnazione della produttività va addebitata in grande misura alla bassa presenza di lavoratori altamente qualificati, ai modesti investimenti nelle tecnologie ICT e, in generale, alla scarsa efficienza dei processi produttivi determinata da bassi livelli d'innovazione¹¹. L'aumento dell'apporto fornito dalle ore lavorate segnala una criticità del sistema produttivo italiano che preferisce fare scelte di espansione occupazionale a basso costo e con personale scarsamente qualificato, piuttosto che investire in innovazioni tecnologiche e organizzative certamente costose, ma che in un contesto d'inasprimento della concorrenza internazionale sono le uniche che possono assicurare più alti livelli di competitività e di produttività e, a medio termine, incrementare l'occupazione di qualità con professioni che operano in nuove forme orga-

10 L'obiettivo è quello di raggiungere entro il 2020 nel campo dell'occupazione che il 75% della popolazione in età lavorativa – fascia di età compresa tra i 20-64 anni – abbia un impiego (COMM 2010).

11 L'analisi dinamica riferita alla fase recessiva dell'ultimo quadriennio evidenzia come "la crisi economica abbia colpito principalmente gli occupati con contratti non standard e in particolare i giovani, tra i quali la quota di lavoratori temporanei è particolarmente elevata. Alla contrazione del numero di nuove assunzioni si è accompagnata una sensibile riduzione delle trasformazioni dei contratti atipici in lavoro stabile. La quota di giovani che da un rapporto di lavoro dipendente a termine sono passati ad un contratto a tempo indeterminato è passata dal 26% registrata nel 2007, al 22,2% nel 2010, con una contrazione di quasi 4 punti percentuali. Livelli di criticità più elevati mostrano i contratti atipici di lavoro autonomo, contratti a progetto e collaborazioni occasionali, il cui tasso di transizione verso contratti di lavoro dipendente è diminuito di oltre 11 punti percentuali. L'analisi secondo il titolo di studio evidenzia come la fase recessiva abbia operato in modo da livellare le probabilità di stabilizzazione del lavoro anche per i più istruiti." (Isfol 2012).

nizzative (*lean organization, flat organization, temporary organization, virtual global village, imprese rete, self-managing-team, ecc.*) (Koike, 2008)¹². Le organizzazioni che nel futuro consentiranno di creare posti di lavoro coniugando potenziamento del lavoratore con produttività lavorativa innovativa (OECD 2010 b) saranno quelle definibili *high performance work organizations* (HPWO), ovvero “organizzazioni del lavoro ad alta performance”, capaci di sviluppare sia l’apprendimento del lavoratore che dell’impresa (Leoni, 2008). Anche l’OCSE ha evidenziato come, per ottenere una maggiore produttività delle imprese, sia necessario un utilizzo efficace del capitale umano e una riorganizzazione del lavoro da parte delle imprese, basata su nuove pratiche lavorative quali: il coinvolgimento dei lavoratori, strutture organizzative piatte e lavoro di gruppo (OECD 2010a). Recentemente, nel rapporto *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations* (OECD, 2010a), vengono offerte alcune evidenze della relazione esistente tra apprendimento dei lavoratori ed utilizzo delle pratiche di gestione delle risorse umane sopra citate, con particolare riferimento al lavoro di gruppo, alla *job rotation*, alle procedure di qualità e ai sistemi di incentivi. Nel rapporto viene confermata l’ipotesi secondo cui l’implementazione di queste pratiche all’interno di un’organizzazione potrebbe rappresentare un evidente segnale della volontà, da parte del *management*, di adottare strutture organizzative più flessibili e orientate all’apprendimento. L’agire lavorativo perde così il mero orientamento performativo e produttivo, diventando invece leva per lo sviluppo di un apprendimento qualificato, capace di generare valore tanto per il lavoratore che per la stessa organizzazione. In gioco è la costruzione di una cultura organizzativa educativa (Rossi 2011, 13) capace di coltivare opportunità e occasioni di apprendimento, sviluppando nel lavoratore la consapevolezza critica di poter elaborare strategie di trasformazione che consentano di inventare e promuovere un’ “agentività” proattiva di sviluppo professionale all’interno di una solida prospettiva progettuale umanizzante (Simeone 2010, 169)

2.1. Il ruolo della formazione

L’apprendimento permanente diventa la leva per favorire quei funzionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica.

12 Da segnalare le ricerche condotte da Lorentz e colleghi (Lorentz e Valeyre, 2005; Holm et al., 2008) in collaborazione con l’OCSE che hanno consentito di realizzare la prima mappatura europea dell’adozione delle diverse forme organizzative. I risultati mostrano che la diffusione delle forme organizzative più adatte all’apprendimento e che più richiedono competenze (*discretionary learning*) ha uno spettro di variazione piuttosto ampio nei Paesi europei studiati, passando, nel 2005, dal 65% in Svezia al 20% in Spagna, con l’Italia che fa registrare un 38%. Gli stessi risultati, inoltre, mostrano come nel periodo 1995-2005 ci sia stata una diminuzione nel numero di lavoratori attivi in organizzazioni caratterizzate da alti livelli di apprendimento, complessità e discrezionalità. Si tratta di un trend negativo sorprendente, se si tiene conto della forte enfasi data dai documenti di *policy* e dalla letteratura scientifica alla costruzione di economie della conoscenza sia a livello nazionale, sia a livello europeo (OECD, 2010a).

L'investimento formativo necessario chiamato a concorrere allo sviluppo di un *welfare* delle capacitazioni, deve essere espressione di una progettualità articolata e sistemica su diversi piani di interazione e correlazione personale, organizzativa e sistemica (territorio e *cluster*)¹³. In tale prospettiva diventa fondamentale riuscire a costruire policies formative basate su reti territoriali estese che possano garantire la nascita di vere e proprie *learning region* (Costa, Dal Fiore 2005), ossia aree territoriali in grado di generare apprendimenti su cui costruire l'attivazione di competenze correlate da una socialità inclusiva, partecipativa e generativa. Sempre più, oggi, ai reticoli di attori che sul territorio concorrono alla programmazione e alla gestione delle prestazioni, è richiesto di essere veicoli di attivazione di quell'agentività sociale e personale alla base dei processi di conversione dei mezzi/risorse in funzionamenti.

Promuovere politiche formative in questa chiave vuole dire pensare i territori come sistemi di *network* agentivi potenzialmente interconnessi e capaci di esprimere e garantire:

- un sistema integrato di apprendimento permanente coerente con uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo: specialmente per la formazione degli adulti è necessario ipotizzare percorsi di formazione più flessibili per facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e quelle formative in un approccio integrato di contesti formativi allargati, in cui scuola, enti di formazione, università, aziende, comunità di pratica, contesti informali e reti sociali possano concorrere alla formazione e al potenziamento empowerizzante del lavoratore (ISFOL 2011; Alessandrini 2012);
- sviluppare servizi di in-formazione sul mercato del lavoro che possano aumentare le risorse individuali di scelta: diventa necessario prevedere delle vere e proprie azioni di governance istituzionali capaci di facilitare la cooperazione tra i diversi soggetti che si occupano di gestione di competenze al fine di una maggiore condivisione delle informazioni e un migliore utilizzo delle stesse; diventa necessario far coincidere le competenze individuali e le opportunità di lavoro, intensificando così la cooperazione tra i servizi per l'impiego, l'istruzione e la formazione;
- politiche attive del mercato del lavoro capaci di potenziare il processo di conversione in funzionamenti del lavoratore: per ottenere questo è necessario potenziare e migliorare l'orientamento e la consulenza professionale individuale, l'assistenza nella ricerca di propri sentieri professionali (Alberici, Serri 2009); incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a

13 Secondo il rapporto Isfol (Isfol 2012, 129) “un modello simile è stato implementato in parte nella sperimentazione che nel 2009 è stata condotta nella Regione Toscana, basata sul finanziamento integrato ai piani di formazione da parte della Regione (attraverso l'utilizzo del FSE) e di alcuni Fondi paritetici interprofessionali. Sempre la stessa amministrazione ha proseguito nell'idea di legare soggetti pubblici e privati per sviluppare un processo di aggiornamento delle competenze a contrasto della crisi economica: in quest'ultimo caso il modello prevedeva un Piano di azione individuale (denominato PAI) basato sulla complementarietà di intervento tra i Centri per l'impiego, che hanno gestito i servizi informativi e di orientamento per i lavoratori in cassa integrazione in deroga, e alcuni Fondi interprofessionali che hanno gestito i servizi di formazione per gli stessi. L'azione era tesa a strutturare interventi centrati sul mantenimento del rapporto tra lavoratore e contesto lavorativo in modo da favorirne il reintegro nel caso di nuovo avvio dell'attività.”

livello nazionale, regionale e locale impegnati nelle politiche per l'orientamento; rafforzare la garanzia di qualità dei servizi e facilitare l'accesso di tutti i cittadini¹⁴.

Le politiche di *lifelong learning* associate ad una *governance* sistemica territoriale diventano così il fulcro di un sistema di *welfare* promozionale e abilitante, capace di sviluppare nei cittadini le *capabilities* alla base del raggiungimento di un benessere personale e collettivo (Lodigiani, 2008; Paci 2007; Costa, Dal Fiore 2005).

3. Nuove povertà e nuove forme di competenza

Nella società della conoscenza non è importante tessere legami duraturi quanto generare l'interconnessione tra i diversi nodi della rete e la molteplicità di percorsi che è possibile attuare. Il valore mobilitante e generativo della competenza diventa così legato ad una *agency* individuale che si sviluppa con la socialità dentro o al di fuori del tempo e del luogo di lavoro (Costa 2008). Tale aspetto mostra il rischio con cui sia la socialità stessa ad entrare in produzione, cristallizzando nel momento lavorativo il legame inscindibile tra lavoro formale e costruzione dei processi identitari, tra produzione e riproduzione sociale.

Per contrastare la deriva "mercificatoria" della socialità entro cui l'uomo agisce e produce è necessario dar forma alle azioni che conducono all'affermazione di sé come quel processo riflessivo in grado di assicurare la sua unità e continuità umana a partire dagli spazi sociali e culturali che decide di abitare. Il lavoro diventa pertanto azione individuale nella multi-appartenenza sociale in cui la capacità di inserirsi in reti/*network* rappresenta la strategia più efficace per ampliare le possibilità di azione. La scelta alla base delle competenze pertanto non è più solo vincolata alla ragione dell'azione performativa ma anche, e soprattutto in tempi di innovazione, a quella dell'interconnessione significativa, creativa, generativa. Il *problem solving* si arricchisce o meglio si integra anche del *problem setting* collegato alla scelta di quali risorse e a quali *network* si crede opportuno affidarci per aumentare la nostra capacità di analisi e azione generativa (Costa 2011). Il contesto lavorativo ci impone, così, di prendere sempre più decisioni, aprendoci a una possibilità sempre maggiore di opzioni che la società dell'informazione e della virtualità ci offre; per altro verso, dall'altra parte, aumenta il rischio di fallire e questa maggior esposizione al rischio appare come conseguenza, più che della proliferazione di nuove fonti di pericolo, della "emancipazione" degli individui dai tradizionali vincoli normativi e istituzionali del passato; una libertà che comporta il prezzo dell'esposizione alla percezione maggiore

14 Da segnalare gli studi per l'acquisizione delle "capacità di orientamento", svolto a livello europeo dall'ELGPN realizzato all'interno di un gruppo di lavoro dedicato alle Career Management Skills (CMS). Partendo dalla convinzione che "la capacità di orientamento" è "determinante per fornire ai cittadini i mezzi con cui renderli protagonisti della costruzione del proprio percorso di apprendimento, formazione, inserimento e vita professionale", il gruppo di lavoro sulle CMS ha concentrato tutti i suoi sforzi nell'analisi dei diversi contesti europei per proporre pratiche orientative volte ad assicurare lo sviluppo di competenze auto-orientative sin da giovani per poter autonomamente, da adulti, essere in grado di trasferire e/o aggiornare le proprie competenze professionali ogni volta che il contesto lo richieda, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione (ELGPN 2010).

dell'insicurezza e del rischio di rimanere esclusi dalla capacità non tanto di accedere alle opportunità, quanto piuttosto di significarle all'interno di un personale processo di sviluppo empowerizzante e realizzativo della persona.

Nella prospettiva di un modello sociale costruito intorno al significato della *capability*, questo si traduce nella possibilità o meno di disporre individualmente degli *entitlements* (i titoli di accesso) e delle *provisions* (le risorse a cui accedere) necessari per sostenere/anticipare i cambiamenti richiesti lungo il corso dell'intera vita attiva (Margiotta 2011). Il nuovo patto sociale centrato sul diritto all'apprendimento deve, pertanto, consentire al lavoratore di valorizzare la propria agentività in tutti quei processi lavorativi che si qualificano come sistemi di progettualità a geometria variabile dove il valore dell'agire competente, ancor prima che dalla vettorialità produttiva, è dettato dalla capacità di ampliare le possibilità di azione, creando connessioni creative e generative, ma anche occasioni di riflessività critico-emancipativa. Il lavoro diventa così non tanto o soltanto fatto economico, quanto una vicenda tipicamente umana in grado di configurarsi come preziosa occasione di autoformazione, di assoluta rilevanza umanistica, mediante la quale "la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione" (Rossi 2011, 67).

La mobilità nelle diverse forme di azione comporta una nuova capacità di auto-costruzione di professionalità non più legata alla capacità di accedere alla conoscenza accumulata, ma piuttosto alla possibilità di concorrere a produrne di nuova (Villa 2009) rielaborando le proprie esperienze e generando nuovi significati e nuove forme sociali a partire dal sé. La riflessività rimanda così alla capacità di tornare su se stesso, ma anche alla consapevolezza che il proprio agire, l'attività sociale e quindi il mondo siano suscettibili ad una ridefinizione continua. Il sé, nell'agire delle reti produttive e sociali, è diventato un progetto riflessivo nel quale i soggetti sono chiamati a modellare il proprio progetto di vita, e con esso la propria identità in una dinamica di rinegoziazione continua¹⁵.

La competenza del lavoratore perde pertanto la sola valenza performativa e diventa "competenza ad agire": il lavoratore prima di essere competente per produrre deve essere competente per l'azione. La "competenza ad agire" può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di

15 Per favorire la riflessività il dispositivo narrativo consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità; ciascun *continuum* all'interno dell'esperienza di una persona che acquista un significato unitario è così riconoscibile come "unità narrativa" e viene a far parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso. Le forme di agire socio-culturalmente situate sono dotate di intenzionalità, senso, significato, sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo (spesso implicite) che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Tutte le forme di agire umano -in quanto socio-culturalmente situate- sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro.

nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale.

L'azione competente diventa così la vettorialità di azione che consente di esprimere i funzionamenti di un soggetto e di un lavoratore come libertà di realizzazione tra *agency* individuale e sociale; utilizzando le parole di Sen: "*A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead*" (Sen 1987, 36).

3.1. La competenza come libertà

Affrontare il tema delle competenze del lavoratore all'interno di una prospettiva di *capabilities e functionings* in prima istanza vuol dire passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di "funzionamenti" della propria vita. In questo caso la perdita di competenza o la debolezza professionale vengono intese come scarsità di capacitazione e non più come scarsità economica di acquisire reddito. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all'interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti.

Per spiegare questo cambiamento è utile rifarci al pensiero di Sen quando opera una distinzione, particolarmente importante per spiegare il corso di azione individuale, tra libertà di agire e libertà di conseguire (Sen 2000). Mentre la prima attiene a ciò che ci è concesso fare nel corso dell'azione, come ad esempio scegliere in modo autonomo e senza interferenze, la seconda rappresenta la "libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante" (Sen 2000, 46), cioè di realizzare i propri veri desideri in termini di *functionings*: tali "due" libertà, secondo Sen, vanno non solo distinte tra loro e dal risultato dell'azione stessa (il conseguimento), ma anche dalla formulazione operata da Berlin e riferita alla libertà "negativa" (libertà "da") e "positiva" (libertà "di") (Berlin 1969). Busilacchi (2011, 57) descrive così questo passaggio concettuale: "La libertà di agire è qualcosa di più di avere accesso a delle alternative di azione, perché rimanda all'effetto esercitato sulle opportunità di azione" siano esse doti o valori degli individui. La libertà di conseguire diventa, così, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione nel pieno delle proprie capacità entro cui definire la propria scelta di funzionamento. L'azione perde pertanto la mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), per diventare espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione della libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti.

L'azione del lavoratore nel contesto lavorativo postfordista non è più caratterizzata dalla matrice utilitaristica, in cui il benessere è dato dalla realizzazione delle preferenze ordinabili secondo una razionalità certa indicata dal processo produttivo controllabile; oggi il valore dell'azione dipende dall'ampiezza delle scelte a disposizione, che sono molto aumentate rispetto al passato grazie alla connettività che il sistema sociale e produttivo consente, e quindi la libertà "sostanziale" diventa per il lavoratore la libertà di mettere in atto scelte alternative

(Negri 2002) presenti nel proprio corso di azione, al fine di garantirsi stili di lavoro creativi e innovativi.

È dunque chiaro che la libertà di accedere a un “menù” più o meno ampio di alternative, influenza in maniera decisiva le preferenze che orientano il corso di azione e di scelta, le quali quindi non possono essere considerate come date. Le preferenze sono convertite in agentività grazie alle capacità che la Nussbaum (2001) definisce come interne (sono i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie alle interazione con l’ambiente) o combinate (sono la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti).

Lo snodo significativo della formazione è rappresentato pertanto dalle possibilità di generare nel lavoratore capacità necessarie per appropriarsi delle risorse e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona¹⁶. *L’empowering* o, al contrario, *l’emarginazione* professionale dipendono così dalla possibilità, da parte del lavoratore, di sviluppare una *active agency* che qualifica il rapporto tra condizioni dell’azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l’azione per l’azione. Quando le libertà o capacitazioni così intese, sono colte dalla prospettiva dell’attore si parla di opportunità. D’altro lato, le *capabilities*, perfino nella loro astrazione o virtualità, costituiscono un dato ambientale di grande rilievo che retroagisce sia sui beni iniziali accessibili al soggetto, sia sui fattori di conversione empiricamente dati. Anche funzionamenti e *capabilities* rivelano una costituzione cognitiva forte. Rinviano a capacità (nell’uso corrente del termine, cioè come uscita da incapacitazione, secondo la definizione kantiana), *skills*, abilità di vario genere, pratiche d’uso di saperi taciti e formali, alla riflessività intesa come capacità di ritornare ricorsivamente sui presupposti del conoscere e del saper fare: processo indispensabile per ogni apprendimento specie per l’apprendimento di nuove preferenze.

Volendo ora approfondire il valore *dell’agency* attivante, risulta utile inserire i concetti di libertà di agire e di conseguire entro un corso di azione individuale. La libertà di agire rappresenta la possibilità/opportunità di poter avere accesso concreto alle varie alternative di azione, anche grazie alle opportunità derivate dalle risorse e dai valori degli individui (questo grado di libertà va oltre la libertà negativa formulata da Berlin, che è solamente riferita all’assenza di ostacoli esterni per l’azione stessa che diventa preconditione). La libertà di agire emerge pertanto come possibilità di accedere alle risorse che rappresentano la “cardinalità” del grado di libertà di agire (Sen 2000, 38), mentre i valori permettono di conferire una certa “ordinalità” all’insieme di alternative. Condizioni dell’azione (libertà positive e negative), formazione delle preferenze (sulla base dei valori, delle risorse) e il processo di scelta definiscono lo spazio di libertà all’agire entro cui si definiscono le vettorialità di preferenza che selezionano nel set delle capacitazioni quelle che garantiscono di poter conseguire i propri funzionamenti. (Busi-lacchi 2011)

16 Questo tipo di capacità nella visione di Nussbaum, non sono un oggetto semplice e legato a mere qualità intrapersonali, di cui si possa disporre a piacimento. Il funzionamento umano è legato a complesse competenze che, da una parte, hanno bisogno di un contesto favorevole perché possano svilupparsi, e dall’altra, sono frutto di apprendimento, ma anche dell’integrità della persona.

L'*agency* insita nell'azione parte dal soggetto ma si genera in un contesto sociale allargato e intramato in *network* che, a loro volta, esprimono norme sociali e tradizioni comunitarie che possono giocare un ruolo importante nell'attribuzione di valore a determinate attività/funzionamenti (Sen 1999). Amartya Sen sostiene, infatti, che "nella sua quinta essenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati a espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà, non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli assetti sociali. Inoltre, le concezioni individuali della giustizia e del corretto agire, le quali influiscono sull'uso specifico che i singoli fanno delle proprie libertà, dipendono da formazioni sociali – e in particolare dal fatto che le percezioni pubbliche che si generano in un processo interattivo e i problemi e i rimedi scaturiscono da una cooperazione altrettanto collaborativa. L'analisi e la valutazione delle politiche pubbliche devono essere sensibili a tutte queste connessioni" (Sen 1999, 36).

4. Agency sociale e democrazia deliberativa

L'*agency* qualifica il "soggetto epistemico" e la sua potenzialità generativa a partire dal pensiero maturato nell'interazione sociale. L'agentività pertanto pur essendo una dimensione personale, si qualifica a partire dalle relazioni sociali del soggetto. Sen parla di condizioni sociali di libera discussione in cui gli individui ridefiniscono le *capabilities* (Sen 2004). In primo luogo, "la partecipazione politica e sociale costituisce un valore intrinseco per la vita e il benessere dell'uomo" (Sen 2004, 62). In secondo luogo, «la democrazia ha un importante valore pratico per accrescere l'attenzione ottenuta dal popolo quando dà voce alle proprie richieste e pretende di svolgere un effettivo ruolo politico" (Sen 2004, 62). In terzo luogo, ha una funzione costruttiva: "la pratica della democrazia offre ai cittadini l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, e alla società quella di formare i propri valori e di definire le proprie priorità" (Sen 2004, 63).

La connessione tra *agency* individuale e sociale si fonda così su alcuni presupposti:

1. la fiducia nel *logos* (Habermas, 1991), nell'atto del comunicare, nelle pratiche discorsive: "Dialogo vuol dire mettere insieme molte voci, molte storie, molte prospettive, molte esperienze con l'obiettivo di aumentare la comprensione degli altri e di noi stessi. È una discussione facilitata, sicura e onesta, orientata a fornire l'occasione di raccontare la propria storia, di ascoltare gli altri e di costruire un'intesa"¹⁷;
2. la fiducia nella riflessività, cioè in quella capacità tipicamente umana che ci permette di vedere i contorni delle nostre reazioni, delle nostre preferenze e dei nostri preconcetti, anche mentre li stiamo utilizzando: "gli esseri umani possono fare oggetto di riflessione e di apprendimento il gioco del *policy making* anche mentre lo stanno giocando; più precisamente, durante

17 Dalle pagine web del Jen Murphy Gorge Mason University's UDRP Dialogue Project, <www.gmu.edu/org/UDRP>.

l'azione essi sono capaci di riflettere sui conflitti tra i *frame* su cui si basano le controversie, in modo da scalfire la loro intrattabilità" (Schön e Rein 1994, 37 -38).

In questo senso, gli spazi deliberativi¹⁸ sono particolarmente qualificati per sviluppare procedure e competenze (anche nel loro significato di *capabilities* interne ed esterne all'individuo) di cittadinanza attiva, di responsabilità comunitaria, di riconoscimento delle opportunità di apprendimento, così come delle competenze dell'altro. Nei contesti lavorativi significa valorizzare le diverse identità nelle loro specificità culturali e procedurali attraverso la partecipazione concepita in modo dinamico, collaborativo, partecipativo: un movimento che da periferico si dirige verso il centro, luogo di competenze (Lave e Wenger 1990). Come sottolinea Rossi (2011, 101) "stretto è il rapporto tra sviluppo di sé, conoscenza e apprendimento continuo, tra democratizzazione della conoscenza, democrazia cognitiva e democrazia sostanziale...[...] la conoscenza è in grado di esprimere un rilevante valore democratico, trasformativo e inclusivo. Il sapere viene disegnandosi in maniera marcata come irrinunciabile mezzo di *empowerment* e di *capacity building*"

Nella sintesi di questo processo tra riflessività, consapevolezza e costruzione di democrazia deliberativa riecheggiano le parole di Dewey quando afferma che lo scopo dell'educazione è lo sviluppo delle capacità individuali in modo tale che ciascuno possa trovare un significato sociale nella propria occupazione lavorativa. Per raggiungere l'efficienza sociale occorre l'efficienza civica, quella "qualità di buon cittadino" che mette a disposizione degli altri le proprie esperienze. Non c'è contrapposizione fra eccellenza della personalità, rappresentata anche dalla cultura, ed efficienza sociale, come avviene invece nelle società aristocratiche. "Ma se la democrazia ha un significato morale ed ideale, questo consiste nel fatto che si esige una collaborazione sociale da parte di tutti e che tutti siano posti in grado di sviluppare le proprie capacità differenziate." (Dewey 1992, 170). La cultura diventa il mezzo per partecipare liberamente e pienamente alle attività comuni e, in questo senso, permette di raggiungere l'efficienza sociale. La finalità sociale è il valore etico dell'educazione e l'*agency* ne rappresenta la vettorialità nell'azione realizzativa della propria idea di benessere.

4.1. Il ridisegno del welfare

Con il paradigma delle *capabilities* si supera il modello con cui l'economia neoclassica aveva articolato il modello sociale su tre cardini: il welfarismo, consequenzialismo e ordinamento-somma (Sen, Williams 1982)¹⁹. Sen ha cercato di co-

18 Si può quindi parlare di democrazia deliberativa che ha in sé questi due assunti di base: l'idea di un individuo che, attraverso la deliberazione usa la ragione pubblica ed è capace di argomentare e discutere pubblicamente pretese di validità diverse, e l'idea di creare strumenti, luoghi e opportunità per discutere, confrontarsi e ridefinire valori e norme comuni.

19 Per welfarismo si intende l'attenzione esclusiva che l'economia neoclassica pone sulla valutazione dello stato di benessere, inteso come utilità individuale; il consequenzialismo indica il principio secondo il quale la bontà di un'azione è valutata esclusivamente sulla base delle conseguenze che produce; mentre l'ordinamento somma rappresenta l'idea che il be-

niugare l'idea di libertà con il concetto di efficienza paretiana (Sen 1970), sullo spazio informativo dell'eguaglianza (Sen 1982) e sull'analisi dei fondamenti della razionalità "oltre l'utilitarismo" (Sen, Williams 1982). La cornice teorica del *capability approach* pone al centro dell'attenzione la libertà "di funzionare", ossia di conseguire gli stati di "essere e di fare", prestando quindi attenzione, oltre che agli stati mentali (desideri), anche alle *capacità* di conversione (mezzi) delle proprie preferenze in conseguimenti.

Il potenziale insito nella situazione (*capability*) esprime ciò che è effettivamente possibile mentre la qualità della vita delle persone è il risultato delle azioni effettivamente compiute. Una situazione, con un potenziale analogo, può dare risultati diversi perché le azioni compiute sono state diverse. L'approccio universalistico del *welfare* che distribuiva a tutti in egual misura oggi si scontra con l'evidenza che ogni individuo, infatti, differisce di molto l'uno dall'altro, nell'importanza relativa che ciascuno attribuisce ai diversi aspetti del funzionamento della vita umana. La libertà di condurre diversi tipi di vita si riflette nell'insieme delle combinazioni alternative dei diversi aspetti del funzionamento umano (*achieved functionings*)²⁰, a parità del potenziale insito in una situazione

Il *welfare* delle capacitazioni pone al centro il benessere della persona qualificando così le proprie strategie politiche, per ampliare tanto le capacità individuali (tenendo conto delle capacità di conversione personale, delle risorse materiali e immateriali e delle cause che generano mancanza di autonomia, nelle scelte delle azioni da compiere) quanto le capacità sociali, tenendo conto delle diverse dimensioni che formano la qualità della vita, senza tuttavia trascurare le ineguaglianze di processo che possono derivare da disparità (Isfol 2012)²¹.

nessere generale (collettivo) è dato semplicemente dalla somma del benessere di ogni individuo, senza porre attenzione al problema distributivo.

20 La qualità della vita delle persone (*achieved functionings*) è legata alla capacità di convertire le risorse (materiali e immateriali) in azioni e risultato. La convertibilità delle risorse in funzionamenti (*achieved functionings*) dipende da quattro fattori (Isfol 2012):

- le caratteristiche personali degli individui (condizioni fisiche, età, genere, livelli di formazione, capacità di apprendere, forza di volontà, disciplina morale, ricerca della qualità e della bellezza, senso religioso);
- l'appartenenza a dati gruppi o associazioni (capacità di lavorare in gruppo, capacità relazionali, condivisione di valori e di finalità, partecipazione alle comunità di pratica);
- le caratteristiche economiche, sociali e politiche (norme sociali, gerarchie sociali, prassi discriminatorie, pregiudizi culturali di etnie, politiche sociali, sistemi di *welfare state*);
- le caratteristiche ambientali (clima, infrastrutture, conservazione delle risorse, sostenibilità delle risorse, contesto lavorativo e sociale).

21 Le disparità possono essere contemporaneamente:

- il risultato nei bisogni fondamentali e centrali per la vita di ciascuna persona. Ci riferiamo alla possibilità di avere un livello dignitoso di vita; l'accesso a servizi sociali, tra cui le strutture sanitarie di base, i mezzi di trasporto pubblico, le istituzioni educative; la possibilità di svolgere un lavoro liberamente scelto; la possibilità delle persone a prendere parte ai processi decisionali che riguardano le questioni collettive o la gestione dei beni comuni;
- dell'autonomia intesa come libertà positiva, ovvero libertà di autorealizzazione e autodeterminazione della singola persona. Su questo aspetto rientra il potere e il controllo dell'individuo sulle sue scelte, sulle motivazioni, sui valori che lo ispirano. L'autonomia è declinata sia rispetto ai conseguimenti individuali, sia verso le possibilità dei singoli di porsi obiettivi differenti dal perseguimento dello stesso benessere puramente indivi-

Alla base di questo dispositivo di *policies* è il cambiamento non solo dell'azione dello Stato ma del ruolo dello stesso cittadino, che non è più passivo rispetto alle politiche, bensì consapevole e partecipativo. La “partecipazione” è la cifra distintiva di tale modello e si realizza a più livelli e in più direzioni, ovvero come: 1) partecipazione al mercato del lavoro; 2) partecipazione alla definizione del percorso di uscita dalla condizione di bisogno (per esempio nella costruzione – attraverso incentivi, *voucher*, budget di spesa e altri dispositivi – di una personale strategia di emancipazione; 3) partecipazione alla programmazione ed erogazione dei servizi. In questa accezione il *welfare* attivo implica che le persone possano prendere parte fattivamente – in modo precipuo attraverso le rappresentanze della società civile – ai processi decisionali che danno corpo alle risposte ai bisogni, operando anche nella costruzione delle politiche sociali stesse, nel rapporto (diretto e indiretto) con l'attore pubblico (Paci 2005).

4.2. *Flexicurity e nuovi mix di politiche per l'active welfare*

Per facilitare il raggiungimento dell'obiettivo di conseguire il benessere individuale e sociale tramite l'allargamento delle capacità individuali e sociali, la Comunità europea ha da tempo promosso l'adozione di politiche di *flexicurity*²² allo scopo di conciliare i diritti sociali con le esigenze di mercato, in situazioni di competizione e di innovazione tecnologica e organizzativa²³. Come afferma la Livraghi (2011,109): “Vi è un legame tra diritti sociali, competitività e sviluppo economico di un dato contesto. Se le capacità sociali, ovvero le opportunità reali di condurre una vita buona, nelle diverse dimensioni, sono elevate e accessibili a ciascuna persona e se i livelli di istruzione permettono facilmente di trasformare le esperienze in conoscenza, è evidente che le politiche di *flexicurity* sono un fattore importante di convertibilità delle risorse materiali e immateriali in benessere.” In letteratura sono state proposte numerose definizioni del concetto di *flexicurity*.

duale (*agency goals*). Tale informazione permetterà di effettuare confronti interpersonali nelle libertà individuali e non nelle sole utilità;

- del processo di acquisizione e accesso alle opportunità, che evidenzia l'ineguaglianza di trattamento, causata dal contesto, dalle istituzioni e dai percorsi che discrimina o che avvantaggia taluni gruppi di individui.

22 La *flexicurity*, come detto, è divenuta negli ultimi anni un pilastro della Strategia Europea per l'Occupazione. I principali passaggi in questo senso sono le linee guida per l'occupazione 2005-2008 stabilite nell'ambito della Strategia di Lisbona per la Crescita e l'Occupazione (Orientamento Integrato no. 21: “Favorire al tempo stesso flessibilità e sicurezza occupazionale e ridurre la segmentazione del mercato del lavoro, tenendo debito conto del ruolo delle parti sociali”), nonché la comunicazione della Commissione Europea sui principi comuni della *flexicurity* (luglio 2007), accompagnata dalla pubblicazione “Towards Common Principles of Flexicurity”. Tali principi comuni, approvati dal Consiglio dell'Unione Europea nel dicembre 2007, rappresentano gli orientamenti di massima a cui gli Stati membri dovrebbero ispirarsi per mettere in atto politiche del lavoro indirizzate *alla flexicurity*.

23 Nella comunicazione della commissione europea intitolata “Flexicurity in times of crisis” (doc. 10388/09) viene indicata la formazione come pilastro attuativo della *flexicurity* attraverso quattro linee di sviluppo: migliorare l'accesso alla formazione continua, adottare approcci mirati per i lavoratori più vulnerabili, valorizzare il ruolo delle parti interessate e il dialogo sociale nell'attuazione della formazione continua, stabilire incentivi efficaci e meccanismi di ripartizione dei costi per incrementare gli investimenti pubblici e privati.

flexicurity. Quella più citata e maggiormente densa di indicazioni di *policy*, la concepisce come “una strategia che tenta, in maniera sincronica e deliberata, di aumentare, da un lato, la flessibilità dell’assetto del mercato del lavoro, della sua organizzazione e delle relazioni industriali e lavorative; dall’altro di accrescere la sicurezza, sia sociale che di occupabilità, soprattutto dei gruppi più deboli, interni o esterni al mercato del lavoro” (Wilthagen, Tros 2004). In base a tale definizione, alla quale si riferiscono esplicitamente i suggerimenti contenuti nei documenti comunitari, la *flexicurity* non andrebbe quindi intesa, in termini riduttivi, come una semplice protezione sociale di tipo compensatorio per una forza lavoro flessibile; al contrario, gli aggettivi “sincronico” e “deliberato” invitano a porre l’accento sul carattere di simultaneità e coordinamento di tali politiche e su come queste vadano perseguite in maniera integrata e bilanciata²⁴.

La scelta del mix di politiche coerenti con la *flexicurity* è però strettamente legata alla situazione finanziaria e istituzionale di ciascuno Stato membro, allo sviluppo storico del mercato del lavoro, agli accordi collettivi, alle fondamentali considerazioni di politica pubblica nei settori dell’occupazione e della protezione sociale, al clima sociale .

Ne è un esempio l’Italia, dove la difficoltà di introduzione delle politiche di *flexicurity* è dovuta dall’ordinamento attuale il quale comporta una serie di criticità strutturali che ne limitano l’articolazione e l’impatto:

- la disomogeneità territoriale nel volume e nella qualità degli interventi, nonché di scarsa integrazione fra diversi livelli di *governance* (nazionale, regionale e provinciale) appaiono evidenti, contrastando l’ipotesi di coesione territoriale che caratterizza invece il modello danese (universalmente riconosciuto come l’archetipo dei sistemi di *flexicurity*), in cui la condivisione di obiettivi comuni tra i diversi attori del mercato del lavoro appare uno degli ingredienti del successo (Pisano, Raitano 2007);
- la separazione delle competenze relative ai diversi “pilastri” delle politiche del lavoro evidenzia il rischio di scarsa integrazione tra politiche passive e politiche attive, che rappresenta invece un aspetto fondamentale della *flexicurity*;

24 *Nell’Employment in Europe* del 2006, la Commissione europea ha classificato gli Stati europei sulla base dei loro “flexicurity systems/models”. Una classificazione rimasta punto di riferimento utilizzato da tutti gli studi seguiti sul tema. Dalla ricerca sono cinque i cluster individuati: il primo è quello del sistema anglosassone (Inghilterra e Irlanda), con un alto grado di flessibilità, un grado di sicurezza relativamente basso e una bassa tassazione; il secondo è quello del sistema continentale (Germania, Belgio, Austria e Francia) caratterizzato da un livello di flessibilità medio-basso, da un livello di sicurezza medio-alto e una tassazione medio-alta; il terzo cluster è quello del sistema mediterraneo (Spagna, Portogallo e Grecia) dove troviamo una flessibilità e un livello di sicurezza medio-basso, e uno schema poco chiaro riguardo ai livelli di tassazione; il quarto ricomprende alcuni paesi dell’Europa dell’Est (Ungheria, Polonia, Repubblica Ceca e Slovacchia) e l’Italia, con un livello di sicurezza sociale molto basso se non totalmente assente, un livello di flessibilità medio-alto e un livello di tassazione medio-basso; infine troviamo il cluster dei paesi nordici che anche in questo caso, le analisi degli esperti della Commissione pongono come “modello di eccellenza” con un alto livello di sicurezza, un livello medio-alto di flessibilità e di tassazione. Questa classificazione, mette bene in rilievo il fatto che, ciò che caratterizza un efficace sistema di *flexicurity*, è una combinazione di *policy* in grado di coniugare competitività economica ed equità sociale, flessibilità del lavoro e sicurezza delle persone, innovazione socio-tecnologica e partecipazione dei lavoratori nella gestione del cambiamento (Leonardi 2007).

- la disomogeneità territoriale e la scarsa integrazione tra politiche attive e passive. La riforma costituzionale, che accoglie il principio di sussidiarietà, favorisce l'implementazione di interventi di politica attiva e di formazione professionale mirati alle singole realtà regionali e/o provinciali, in un'ottica di maggiore aderenza degli stessi alle diverse caratteristiche dei mercati del lavoro locali. Inoltre la riforma del titolo V della Costituzione dà evidenza in modo ancora più preponderante al ruolo delle regioni all'interno di una strategia di *flexicurity* nazionale: essa consiste nella possibilità di contrastare gli effetti negativi della flessibilità del lavoro, sia a livello individuale che collettivo, con gli strumenti a propria disposizione, che sono l'insieme delle attività messe in atto dai Centri per l'Impiego, dalle politiche per il re-inserimento professionale e dal sistema della formazione permanente e continua.

La mancanza di una vera e propria strategia di *flexicurity* in Italia appare evidente quando si osserva che l'aumento della flessibilità numerica non è stato controbilanciato da significativi cambiamenti sul versante della sicurezza, in particolare per quel che riguarda il sistema di ammortizzatori sociali (le cosiddette politiche passive del lavoro). Il *welfare* italiano negli ultimi anni, pur vivendo un insieme di importanti riforme ha prodotto una doppia distorsione distributiva²⁵ e funzionale²⁶, solo in parte superata dall'ultima riforma del lavoro, che ha cercato di bilanciare la flessibilità con interventi sia sul piano delle tutele che delle politiche di attivazione (Costa 2011)²⁷.

Con la legge 92/2012 in Italia si è infatti cercato di recuperare la distorsione distributiva della protezione, proponendo alcune misure di politiche (che hanno coinvolto gli istituti contrattuali, le tutele dei lavoratori nel caso di licenziamento illegittimo, la flessibilità e le coperture assicurative, i fondi di solidarietà, l'equità di genere e le politiche attive) per cercare di rendere il mercato del lavoro più inclusivo e dinamico, coprendo proprio quelle categorie che sono oggi maggiormente ai margini con la proposta di una serie di iniziative che consentano²⁸:

- 25 Il sistema protegge e tutela alcuni settori o segmenti del mercato del lavoro ed è meno protettivo sui mercati più periferici.
- 26 La copertura dei rischi si rivolge in modo prioritario all'anzianità piuttosto che a rischi connessi ad altre fasi del ciclo della vita professionale, come quella dei giovani.
- 27 Questo processo ha prodotto una traslazione dei rischi ai lavoratori (Hacker 2006) più deboli che si sono trovati fortemente esposti a rischi di vario genere, senza che ciò sia stato compensato da retribuzioni o da più generose prestazioni di *welfare* (e/o migliore accesso alla formazione continua). Come riporta l'analisi Isfol (2012) nel 2011, gli adulti attivi che in Italia hanno partecipato a iniziative di formazione sono risultati pari a circa 1 milione e 390 mila, con un decremento rispetto all'anno precedente di circa 200 mila unità ed un ritorno ai livelli del 2009. Nel confronto europeo riferito al 2010, il nostro Paese presenta un'incidenza dalla popolazione adulta in formazione pari al 6,2%, a fronte del 9,1% della media comunitaria e superiore solo a quella della Grecia. La situazione del Paese appare in ulteriore peggioramento considerando il dato relativo al 2011, che si attesta al 5,8%, facendo registrare un calo marcato rispetto all'anno precedente. La diminuzione più significativa della partecipazione ad attività formative si è manifestata nella partecipazione degli occupati, che passa dal 6,1% al 5,5%, mentre rimane stabile tra coloro in cerca di occupazione e tra la popolazione inattiva. Su tali tendenze ha certamente influito una minore propensione all'investimento formativo da parte delle imprese nel contesto della crisi economica.
- 28 La riforma prevede cinque aree di intervento. Una prima area riguarda la razionalizzazione degli istituti contrattuali esistenti, attribuendo massimo valore formativo all'apprendistato- inte-

- una distribuzione più equa delle tutele dell'impiego, attraverso il contenimento dei margini di flessibilità progressivamente introdotti negli ultimi vent'anni l'adeguamento dell'attuale contesto economico della disciplina del licenziamento individuale;
- un più efficiente, coerente ed equo assetto degli ammortizzatori sociali e delle relative politiche attive;
- l'instaurazione di rapporti di lavoro più stabili, attraverso la conferma del contratto di lavoro a tempo indeterminato come contratto prevalente e attraverso meccanismi di valorizzazione e premialità per la stabilizzazione dei contratti di apprendistato e a termine.

La strada intrapresa dell'attuale riforma del lavoro rappresenta però solo l'inizio di un percorso verso la costituzione di un nuovo *welfare* in grado sia di garantire le istanze di flessibilità e sicurezza, sia allo stesso tempo capace di promuovere l'effettiva possibilità data a tutti i soggetti di tradurre le risorse (formative) a disposizione in risorse per l'azione (scelta di un percorso o di un progetto di vita) e in funzionamenti effettivi (scelta di studio e poi di lavoro). Un nuovo patto sociale (*learnfare*) nel quale la formazione, l'istruzione e l'apprendimento si configurino come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, di partecipazione e di inclusione sociale. Gli assunti del *learnfare*, infatti, rimandano alla convinzione che l'inclusione sociale e l'attivazione passino anche attraverso una partecipazione elevata al sistema formativo e che quest'ultimo debba garantire a tutti eguali opportunità (fossero anche di "seconda *chance*") di raggiungere i livelli più elevati, compatibilmente con le proprie capacità e aspettative.

In un *learnfare* in cui l'universalismo diventa selettivo, assicuratore più che curativo, interventista o preventivo più che passivo, positivo più che protettivo, dove ciò che conta è la capacità di mobilitazione del soggetto, non basta considerare la formazione e l'apprendimento come un diritto per tutti, occorre renderli effettivamente un diritto dell'individuo. Prioritario per l'azione politica è, quindi, il favorire nei cittadini la capacità di apprendimento lungo il corso della vita (*capability for learning lifelong*) intesa come possibilità di poter accedere al-

so nelle sue varie formulazioni e platee – che diviene il "trampolino di lancio" verso la maturazione professionale dei lavoratori. Una seconda area di intervento riguarda le tutele del lavoratore nel caso di licenziamento illegittimo. A fronte di una invarianza delle tutele a favore del lavoratore in caso di licenziamento discriminatorio e in alcuni casi di infondatezza del licenziamento disciplinare, con la riforma si riduce l'incertezza che circonda gli esiti dei procedimenti eventualmente avviati in caso di licenziamento per motivi economici. Una terza area prevede un concreto collegamento fra vari aspetti del sistema lavoro, come il sostegno del reddito, la formazione e riqualificazione del personale, incentivi alle assunzioni e altre politiche di attivazione, terreno su cui si colloca l'ampia revisione del sistema degli ammortizzatori sociali e degli strumenti di tutela del reddito. La quarta area prevede l'intervento sulle politiche attive, i servizi per l'impiego e la formazione professionale. In questa area, che prevede un forte concerto tra Stato e Regioni, ci si propone di rinnovare le politiche attive, adattandole alle mutate condizioni del contesto economico e assegnando loro il ruolo effettivo di accrescimento dell'occupabilità dei soggetti e del tasso di occupazione del sistema. Con riguardo ai servizi per l'impiego, si prevede l'individuazione di livelli essenziali minimi delle prestazioni. L'ultima macro area della riforma prevede il bilanciamento. La quarta area che bilancia le nuove flessibilità introdotte nel mercato del lavoro prevede interventi di ampliamento, potenziamento e razionalizzazione degli strumenti assicurativi e di sostegno al reddito, sia in caso di disoccupazione sia in caso di costanza di rapporto di lavoro.

le opportunità rappresentate sia dai percorsi formativi, ma anche dalle occasioni di apprendimento non formale e informale emergenti nell'azione, scegliendo liberamente tra le diverse opzioni quella ritenuta valida per sé coerentemente con il proprio progetto di vita (*capability for learning*).

5. Conclusioni: per un nuovo *welfare* attivante

Oggi le politiche formative segnano questioni cruciali sulle quali occorre riflettere alla luce dei cambiamenti sociali, culturali ed economici che attraversano la nostra società: la qualità della formazione erogata, le finalità delle azioni proposte, le condizioni di accesso, l'equità del sistema educativo a tutti i livelli. Per altro verso, la questione dell'accesso obbliga a interrogarsi sulle condizioni per le quali la formazione possa rappresentare fattivamente un diritto di cittadinanza, indipendentemente dalla posizione occupazionale dei soggetti (se è vero che il lavoro retribuito può essere una via per l'inclusione sociale e la realizzazione di sé, ma non il fine unico), proponendosi cioè come un diritto sociale universale declinato in modo selettivo rispetto ai propri bisogni e partecipativo e trasformativo rispetto ai diversi legami sociali di multi appartenenza (Costa 2011, Colasanto, Lodigiani 2008).

Oggi la necessità di puntare sui talenti attraverso la valorizzazione delle capacità impone un modello di *welfare* universalistico ma nel contempo selettivo capace di guardare ai soggetti non come portatori di bisogni identici ma come "individui", "differenze", "singolarità" portatori di necessità ad hoc in un quadro di istanze di equità e di merito rintracciabile nel principio di sussidiarietà, declinato sia in verticale che orizzontale al fine di:

- a) migliorare l'accesso all'apprendimento permanente, per aiutare i lavoratori ad avanzare verso settori ad alto valore aggiunto (*knowledge intensive*) e verso professioni in espansione come ad esempio quelle legate allo sviluppo sostenibile;
- b) garantire piena valorizzazione dei funzionamenti e dei fattori di conversione dei lavoratori grazie sia a percorsi d'istruzione e formazione più flessibili e personalizzabili, sia al potenziamento *dell'agency* tramite un servizio di orientamento frutto dell'integrazione dei sistemi di orientamento scolastico e professionale;
- c) garantire l'equità e il potenziamento delle doti e dei fattori di conversione attraverso approcci mirati per i lavoratori più vulnerabili, in particolare quelli meno qualificati, i disoccupati, i giovani, gli anziani, i disabili, le persone con disturbi mentali o gli appartenenti a minoranze, ad esempio gli immigrati e i rom. I servizi pubblici per l'impiego dovrebbero in questo senso fornire un orientamento professionale nonché programmi di formazione e tirocini adattati e mirati. È necessario per questo che la politica formuli indirizzi di priorità specifica capace di puntare i) al miglioramento delle competenze dei lavoratori più anziani che sono particolarmente vulnerabili alla ristrutturazione economica, ii) alla riqualificazione dei genitori che ritornano al lavoro dopo un periodo di congedo familiare; iii) alla riqualificazione dei colletti blu in vista del passaggio a lavori da "colletti verdi";
- d) valorizzare la dimensione *dell'agency sociale* potenziando e valorizzando il ruolo delle parti interessate e il dialogo sociale nell'attuazione delle politiche

di apprendimento permanente. Sulla base anche della riforma del titolo V della Costituzione, grazie a partenariati a livello regionale e locale tra i servizi pubblici, gli istituti di istruzione e formazione e i datori di lavoro, è possibile identificare in modo efficace le necessità di formazione, migliorare l'attenzione dei corsi e facilitare l'accesso a un'ulteriore formazione o istruzione. Il dialogo delle parti sociali è particolarmente importante nei meccanismi efficaci di ripartizione dei costi, nell'offerta di corsi sul posto di lavoro e nella promozione della cooperazione tra le organizzazioni del settore pubblico e le imprese;

- e) potenziare le capacitazioni funzionali al raggiungimento sia di un benessere individuale che esteso stabilendo incentivi efficaci e meccanismi di ripartizione dei costi per incrementare gli investimenti pubblici e privati nella formazione continua del personale e per aumentare la partecipazione dei lavoratori ai programmi di apprendimento permanente. Questo grazie alla promozione di politiche del personale volte a potenziare il processo di riflessività professionale che garantirà l'allargamento dei vettori capacitativi e realizzativi.

Emerge così il valore di un egualitarismo orizzontale, attento alla distribuzione, in cui le disuguaglianze nella distribuzione della felicità vengono prese in considerazione (non conta solo la somma complessiva, comunque distribuita) in una logica reticolare sorretta da una *governance* partecipata su base deliberativa. La nuova concezione pone al centro il vincolo della libertà come base di quella intelligenza integrata e sociale (Dewey 2005) che comporta la promozione in termini formativi della: capacità di attivazione sul piano lavorativo (*occupabilità*); capacità di attivazione sul piano della definizione del percorso di uscita dalla condizione di bisogno (*consapevolezza, autonomia, responsabilità per sé*); capacità di attivazione sul piano della partecipazione alla programmazione (*corresponsabilità, responsabilità per sé e gli altri*).

Per questo le politiche formative, unitamente alle politiche attive del lavoro e dell'inclusione sociale, possono giocare un ruolo fondamentale per supportare e incentivare le capacità di *pooling* dei soggetti nel combinare le risorse a disposizione (Lodigiani 2008). Occorre però verificare che esse siano realmente in grado di rendere fattivi i diritti goduti in linea di principio, ovvero di garantire l'esercizio di una libertà sostanziale, che si regge sulle *capabilities* di tradurre tali diritti in risorse per l'azione e l'auto realizzazione (Nussbaum 2001). La difficoltà sta dunque nell'andare verso la definizione di un quadro di politiche della formazione e del lavoro che garantisca la formazione come un diritto per tutti, ma che sappia anche renderla effettivamente un diritto esigibile in tutte le sue potenzialità²⁹, al di là delle differenze e delle disuguaglianze³⁰. Nelle politiche di formazione continua si afferma, in tal modo, la necessità di un nuovo *welfare* che consenta una personalizzazione formativa che chiami in causa sia la responsabilizzazione del lavoratore sia

29 Si parla anche di ricerca della valorizzazione del merito.

30 L'uguaglianza delle opportunità è più ampia e integra diversi principi di giustizia. Nel sistema formativo rivolto agli adulti che lavorano il problema dell'equità va situato non solo nella risoluzione delle disuguaglianze tra individui, ma anche nella risoluzione delle disuguaglianze fra gruppi e categorie (settori, territori, titolo di studio, genere, grandezza dell'organizzazione in cui sono impegnati). È un punto di vista che aiuta a coglierne la complessità, essendo noto che molte disuguaglianze individuali sono da ascrivere alla semplice apparte-

quella della socialità di cui fa parte (Ruffino 2006). L'ipotesi è che il modello del futuro sia un «*welfare* di quarta generazione» (Donati 1999) ovvero un «*welfare* plurale», basato sul principio della cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione. Come sottolinea la Lodigiani (2008, 64): « Si deve puntare ad un *welfare* plurale tra pubblico, privato e privato sociale come un active *welfare* regime, nel quale le diverse soggettività sociali lavorano per un *welfare* societario sottolineando l'importanza della libertà di movimento e della piena responsabilizzazione delle persone e delle unità sociali primarie (famiglia, associazioni) per la gestione delle loro vite, sostenuta dal primo approccio, sia la vocazione verso il benessere e la responsabilità per i più deboli».

Le politiche formative in questa prospettiva devono puntare non solo all'adeguamento di skill professionali richiesti dal mercato del lavoro, quanto soprattutto promuovere l'*empowerment* e lo sviluppo delle capacità del cittadino viste come il fulcro dell'inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro.

Per raggiungere questo, però, è richiesto non solo il cambiamento dei modelli distributivi e di tutela del *welfare* ma soprattutto la ridefinizione dei legami di formatività che legano l'azione del soggetto ai possibili funzionamenti scelti. Di qui la necessità di favorire:

- nuova *agency* del lavoratore: il soggetto è chiamato a cooperare e negoziare con l'attore pubblico nella definizione del suo bisogno e della risposta ad esso, scegliendo ciò che è di valore per sé. La capacitazione sociale implica l'opportunità per l'individuo di identificare e raggiungere gli obiettivi per realizzarsi pienamente come essere umano in una struttura sociale plurale, intersoggettiva basata sul riconoscimento dell'altro. Si ridefinisce così la *path dependency* di contrattualizzazione alla base dei servizi di attivazione. Il soggetto più forte (lo stato) deve promuovere il soggetto più debole (il cittadino) facendo leva sia sulla dimensione della libertà delle opportunità che su quella processuale (reale opportunità di scelta tra opzioni). Alla base di un *welfare* capacitativo deve emergere, pertanto, una democrazia deliberativa centrata sul processo attivizzante caratterizzato dalla "*capability for voice*" che enfatizzi la partecipazione degli individui alla società (Paci 2006; 2008), coinvolgendo le risorse della società civile per «costruire una capacità di progettazione culturale comune» (Ceruti e Treu 2010, 147). L'*agency* individuale si qualifica come libertà di realizzare i propri funzionamenti sulla base di scelte che sono articolate da valori e priorità emergenti dal confronto sociale. L'attivazione di *agency* nel soggetto genera così un effetto di campo relativo allo sviluppo umano e sociale in senso democratico, che si realizza anche grazie alla disponibilità e mobilitazione di competenze strategiche³¹, di natura complessa di

nenza a gruppi e categorie (genere, classi sociali o di reddito, origine etnica, provenienza territoriale, disabilità etc.).

31 «La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse (biografica, metacognitiva, simbolica, emotivo-sociale) dell'individuo attraverso un'agire riflessivo e proattivo capace di produrre significato. L'esercizio di tale competenza

tipo riflessivo, proattivo ed epistemologico (Pati 2010). Il lavoratore può così affermare le proprie strategie di multi-appartenenza generativa entro cui esprimere la propria unicità, identità e valore, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria;

- *nuova idea di formazione continua*: la formazione continua deve realizzarsi come leva per l'ampliamento dei funzionamenti che consentono nuove libertà di sviluppo delle capacitazioni dei lavoratori (Alessandrini 2011). Questo si realizza nella formazione come *paideia*, come servizio di promozione della totalità della persona al lavoro che ne consente la trasformazione e la coltivazione della sua "humanitas" (Rossi 2011) che sta alla base delle scelte di realizzazione personale. Questo consente di incrementare la *Bildung* personale attraverso quel circuito virtuoso tra *agency* individuale e sociale che genera sviluppo soggettivo, trasformazione delle strategie cognitive e affettive, aumento di abilità e capacità, creazione e avanzamento di conoscenze e qualità, nonché la promozione di attitudini e disposizioni all'apprendimento collettivo e situato. Una logica formativa di tipo *locale* e *divergente* (Alberici 2004) attenta: alla costruzione sociale della conoscenza e dei saperi; al carattere situato e contestuale delle pratiche di apprendimento; ai criteri d'azione di rilevanza e significatività per i soggetti, oltre quelli di efficacia e di efficienza; alle teorie in uso e all'epistemologia; al sostegno e allo sviluppo delle competenze strategiche, della consapevolezza e della coscienza critica potenziando la diffusione di pratiche formative e lavorative centrate sulle capacità riflessive e di potenziamento della *agency* trasformativa (Mezirow 2009)³². Le organizzazioni devono così qualificarsi come contesti e ambienti significativi dell'apprendimento e dello sviluppo, intensificando la dimensione sociale della responsabilità, della crescita, della partecipazione e confronto, attraverso l'elaborazione di pratiche narrative e comunicative partecipate.

In conclusione, possiamo affermare che il ruolo della formazione nel quadro delle politiche attive per il lavoro viene ridefinito nel passaggio dalla centralità degli oggetti materiali (prestazioni in risposta a bisogni) alla prospettiva relazionale centrata sull'agentività personale (sviluppo di competenze professionali e responsabilità personali). La vita professionale deve così "ripersonalizzarsi" in modo da qualificarsi come una tensione continua all'interno di un processo di individualizzazione delle biografie personali e di costruzione attiva della propria vita. Il sé diventa un «progetto riflessivo» (Giddens 1991), in cui le persone sono chiamate a modellare una propria identità, un proprio «progetto di vita». Beck definisce questo processo di individualizzazione come "la tendenza alla generale affermazione di forme e di condizioni di vita individualizzate, che costringono le persone, pur di sopravvivere, a fare di se stesse l'elemento portante della progettazione e della conduzione della loro vita" (Beck 2000, 38).

In questo contesto *l'agency* formativa rappresenta la chiave con cui in un si-

è la condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani durante tutta la vita» (Alberici 2004).

³² La riflessione invece è "un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato." (Mezirow, 2009, 106).

stema di *learnfare* avviene la ripersonalizzazione del lavoro, intesa come significativa esperienza educativa e formativa che ha centralità nella persona, nelle sue aspettative, nella soggettività che la rende responsabile della qualità delle proprie competenze e consapevole dei propri talenti. C'è bisogno di capacità di governare la propria vita, prima di garantire un fare conforme alle richieste della produzione, il che non è problema solo di istruzione, di ulteriore qualificazione di quest'ultima e di rafforzamento dei livelli di conoscenza posseduta. Allargando la visione produttivista e tecnicista della competenza secondo le linee di Europa 2020, oggi la competenza che va perseguita diventa così quella sapienza esistenziale che deriva solo dalla consapevolezza della propria responsabilità e dalla percezione di sé come persona. Ne emerge la centralità assegnata all'individuo con la sua libertà realizzativa, che, grazie al suo agire capacitativo, diventa il fattore competitivo alla base dello sviluppo economico e sociale realmente inclusivo, sostenibile e intelligente.

Bibliografia

- Alberici, A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In Demetrio, D., Alberici, A. *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini Associati.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Alessandrini, G. (2011). Oltre il diversity management: nuove sfide per la formazione verso l'armonizzazione della diversità. In De Angelis, M.G. (a cura di), *Benessere Personale e Benessere Organizzativo: un binomio possibile? La cultura del lavoro come leva strategica del successo di imprese*. Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2012³). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci-Le Bussole.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity. Trad. it. di S. Minucci (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Berlin, I. (1969). *Two Concepts of Liberty, in Four Essays on Liberty*. Oxford, UK: Oxford University Press. Trad. it. in (1989) *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli.
- Busilacchi, G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare state. In Paci, M., Pugliese, E., *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che cosa significa essere protetti*. Torino: Einaudi.
- Castells, M. (2006). *Società dell'informazione e welfare state*. Milano: Guerini e Associati.
- Cedefop (2009). *Future skill need in Europe: Medium-term forecast*; Publications Office of the European Union, Luxembourg <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3051_en.pdf>.
- Ceruti, M. e Treu, T. (a cura di) (2010). *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*. Roma-Bari: Laterza.
- Colasanto, M., Lodigiani, R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa, M, Dal Fiore, F. (2005). *Entità in formazione*. Torino: Utet.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il Life Long Learning*. Milano: Mondadori.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. Tit. orig. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2005). *Democrazia, liberalismo e azione sociale* (a cura di) Margiotta, U. Lecce: Pens MultiMedia.
- Donati, I.P. (a cura di) (1999). *Lo stato sociale in Italia: bilanci e prospettive*, Mondadori, Milano.

- ELGPN (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress A report on the work of the European Commission*. <http://www.euroguidance.it/prodotti/ELGPN/full_report.pdf>.
- European Commission (2006). *Employment in Europe 2006*. DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- European Commission (2007). *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C-ELEX:52007DC0359:EN:NOT>>.
- European Commission (2009). *Flexicurity in time of crisis*. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/108369.pdf>.
- European Commission (2010a). Communication from the commission. *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) n. 2020 <<http://alturl.com/lo3srs>>.
- European Commission (2010c). *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*. COM(2010) <http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/em0044_it.htm>.
- European Commission 2010b,. *An Agenda for New Skills and Jobs. A European contribution towards full employment*. COM(2010) n. 682 <<http://alturl.com/bbphi>>.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK: Polity.
- Habermas, J. (1991). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1-2. Oxford, UK: Polity.
- Hemrijck, A. (2002). Come cambia il modello sociale europeo. *Stato e Mercato*, 65.
- Holm, J., Lundvall, B-A., Lorenz, E., Valeyre, A., (2008). *Work Organisation and Systems of Labour Market Regulation in Europe*, Paper prepared for the EAEPE Conference, Rome, 6-8 November 2008 <<http://alturl.com/k3dik>>.
- Isfol (2011). *Internet cambia il lavoro* European Digital Agenda: People First, Seminario <<http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/40?mode=full>>.
- Isfol (2012). *Rapporto 2012: Le competenze per l'occupazione e la crescita* <http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/290/4/Sintesi_Rapporto_2012.pdf>.
- Koike, K. (2008). Progettazione delle posizioni di lavoro, formazione delle abilità intellettuali e forza competitiva delle imprese. In R. Leoni (a cura di), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*. Milano: Franco Angeli.
- Lave, J., Wenger, E. (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Leonardi, S. (2007). Lo scambio imperfetto tra flessibilità e sicurezza. *CRS*, 17.2.2007, <http://www.centroriformastato.it/crs/rubriche/flexeuropa/Leonardi>.
- Leoni, R. (a cura di) (2008). *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*. Milano: Franco Angeli.
- Livraghi, R., (2011). Flexicurity e teoria delle capacità individuali e sociali. In Rosati, S. (a cura di), *La flexicurity come nuovo modello di politica del lavoro*. Roma: Quaderni Isfol.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Trento: Erickson.
- Lorenz, E. e A., Valeyre (2005). Organisational Innovation, Human Resource Management and Labour Market Structure. *The Journal of Industrial Relations*, XLVII, 4, 424-42.
- Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M., Baldacci, F., Frabboni, U., Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naldini, M. (2006). *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*. Roma: Carocci.
- Negri, N. (a cura di) (2002). *Percorsi e ostacoli. Lo spazio della vulnerabilità sociale*. Torino: Trauben.
- Nussbaum, M. (2001). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: Il Mulino.

- OECD (2010a). *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *Measuring Innovation. A new perspective*. Paris: OECD.
- Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Paci, M. (2004a). Le ragioni per un nuovo assetto del Welfare in Europa. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1.
- Paci, M. (2004b). Organizzare l'equità: il Welfare tra Italia e Europa. *Gli Argomenti Umani*, 7-8.
- Paci, M. (2005). *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Paci, M. (2006). Il welfare dei cittadini. *Polis*, 3: 463-474.
- Paci, M. (a cura di), (2008), *Welfare locale e democrazia partecipativa*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (2010). Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall'utile al bene esistenziale. In Fabbri, L., Rossi, B. *Pratiche Lavorative*. Milano: Guerini.
- Pesenti, L. (2008). *Politiche sociali e sussidiarietà*. Roma: Edizioni lavoro.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pisano, E. e M., Raitano, (2007). La flexicurity danese: un modello per l'Italia? In P. Villa (a cura di). *Generazioni flessibili. Nuove e vecchie forme di esclusione sociale*. Roma: Carocci.
- Ranci, C. (2004). *Politica sociale. Bisogni sociali e politiche di welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Ranci, C. (2005). Le sfide del welfare locale. Problemi di coesione sociale e nuovi stili di governance. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4.
- Schön, D.A. e Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.
- Sen, A.K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A.K. (2004). *Etica ed economia Disponibilità immediata*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A.K. (1970). The Impossibility of a Paretian Liberal. *Journal of Political Economy*, 78, 152-157.
- Sen, A.K. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sen, A.K. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A.K. Williams, B.A.O. (1982). *Utilitarismo e oltre*. Milano: Il saggiatore.
- Simeone, D. (2010). Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza. In Fabbri, L., Rossi, B. (a cura di) (2010). *Pratiche lavorative, Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Villa, A. (2009). *La condizione soggettiva della flessibilità*, in <www.benecomune.net>, 20 gennaio 2009.
- Wilthagen, T., Tros, F. (2004). *The Concept of 'Flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets, Transfer*, vol. 10, n. 2.
- Zamagni, S. (2002). *L'economia delle relazioni umane: verso il superamento dell'individualismo assiologico* in S., Zamagni, P.L., Sacco (a cura di) *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*. Bologna: Il Mulino.

Studi e Analisi / Studies and analyses





Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare

La dispersione scolastica.

Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine

School dropout as a benchmark to be reconsidered within the Education and Training 2020 program (ET 2020) Theoretical reflexions and the results of an inquiry

Silvana Calaprice

Università degli Studi di Bari
silvana.calaprice@uniba.it

ABSTRACT

In March 2000, the Lisbon European Council recognized the importance of developing strategies to cope with the challenges of globalisation and the transition to an economy based on knowledge and also on sustainability and social inclusion. One of the benchmarks established in Lisbon for the 2010 is that which states the share of early school leavers should be less than 10 %; recently, it has been presented again by the program for Education and Training 2020 (ET 2020) because it is still disregarded by many states. In respect to this problem, Italy is faced with a bigger issue than the other European countries, characterized by a worrisome peak especially in its southern regions. The latest Istat data show that 18.8% of the young people (aged 18-24) which leave school do so without achieving a high school diploma or a vocational qualification—the European average being equal to 14.1%. Such data show how distant Italy is from meeting the Europe 2020 goals. This work presents some guidelines for the development of theoretical reflection in this field, as well as the results of a research project aimed at highlighting the innovative aspects related to education and the self-empowerment of personhood both within the school environment and the social one. A sample approach is thus developed in order to reasonably counter the aforementioned countrywide drawbacks.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di mettere a punto strategie volte a fronteggiare le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio ad una economia basata sulla conoscenza ma anche sulla sostenibilità e l'inclusione sociale. Tra i benchmark definiti a Lisbona per il 2010 quello in cui si stabilisce che la quota dell'abbandono scolastico deve essere inferiore al 10%, è stato riproposto dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) in quanto ancora fortemente disatteso. L'Italia presenta, rispetto a tale problema, dimensioni più rilevanti rispetto agli altri Paesi europei e vede picchi preoccupanti soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che il 18,8 per cento dei giovani 18-24enni (early school leavers) abbandona gli studi senza conseguire un

titolo di scuola media superiore o una qualifica professionale (la media europea è pari al 14,1 per cento) cosa questa che fa sì che la distanza dell'Italia dagli obiettivi di Europa 2020 si presenti molto più elevata rispetto agli altri Paesi. Questo lavoro presenta sia le linee di sviluppo della riflessione teorica in questo campo, sia i risultati di una ricerca intesa a far luce su quelli che possono essere gli elementi di innovazione dal punto di vista formativo e di promozione della persona nella prevenzione ed intervento sia a livello scolastico che sociale ed educativo.

KEYWORDS

ET 2020, Lisbon agenda, Scholastic dispersion, School dropout, Inquiry Et 2020, Agenda di Lisbona, Dispersione scolastica, Abbandono scolastico, Inquiry

Introduzione

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di mettere a punto strategie formative volte a fronteggiare le sfide sociali legate alla globalizzazione e al passaggio ad una economia (Sen 2002) basata sulla conoscenza ma anche sulla sostenibilità e l'inclusione sociale. Tra i benchmark definiti per il 2010 quello in cui ha stabilito che la quota dell'abbandono scolastico doveva essere inferiore al 10%, è stato riproposto dal programma *Education and Training 2020* (ET 2020) in quanto ancora fortemente disatteso. L'Italia presenta, rispetto a tale problema, dimensioni più rilevanti rispetto agli altri Paesi europei e vede picchi preoccupanti soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che il 18,8 per cento dei giovani 18-24enni (*early school leavers*) abbandona gli studi senza conseguire un titolo di scuola media superiore o una qualifica professionale (la media europea è pari al 14,1 per cento) cosa questa che fa sì che la distanza dell'Italia dagli obiettivi di Europa 2020 si presenti molto più elevata rispetto agli altri Paesi. Questo lavoro presenta sia le linee di sviluppo della riflessione teorica in questo campo, sia i risultati di una ricerca sul campo intesa a far luce su quelle che devono essere le modalità di prevenzione e intervento dal punto di vista formativo ma anche organizzativo e sociale se si vogliono raggiungere gli obiettivi ET 2020.

1. Dall'agenda di Lisbona 2000 a ET 2020: investiamo in formazione

La consapevolezza che le persone costituiscono non solo la risorsa ma il capitale più importante per la crescita, lo sviluppo e il successo economico di ogni paese ha fatto sì che il Consiglio Europeo, dopo Lisbona 2000, nel marzo 2005 sollecitasse i paesi membri a:

- garantire un *accesso universale e permanente all'istruzione e formazione* per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento per tutti delle competenze di base necessarie per partecipare attivamente alla società della conoscenza;
- accrescere gli investimenti nelle *risorse umane* e sviluppare misure di incentivo su scala individuale;
- sviluppare *l'innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento* per favorire il passaggio verso sistemi di formazione basati sulle esigenze del-

- l'utenza, sfruttando anche le opportunità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- *migliorare le modalità di valutazione dei risultati d'apprendimento delle azioni formative*, soprattutto relativamente all'apprendimento non formale e quello informale;
 - *ripensare l'orientamento* per garantire a tutti, non soltanto alle fasce deboli, con servizi a livello locale, un accesso più semplice ad un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione permanente durante tutto l'arco della vita;
 - *agevolare e stimolare il decentramento dell'offerta di formazione* permanente per offrire opportunità di formazione sempre più accessibili per l'utente dal punto di vista geografico, mediante il supporto di infrastrutture basate sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in grado di facilitare modalità di apprendimento a distanza.

Per dare maggiore vigore a tali sollecitazioni e per far sì che la formazione assumesse il ruolo ormai riconosciute di forza trainante per lo sviluppo, il Consiglio Europeo ha anche invitato a realizzare un maggiore coordinamento tra gli obiettivi e le azioni formative proponendo un modello di *workfare* che restasse fortemente ancorato allo sviluppo culturale del soggetto.

Così la programmazione dei Fondi Comunitari per il settennio 2007-2013, ha elaborato un percorso di lavoro dettagliato suddiviso in tre fini strategici e tredici obiettivi e si è posta, entro il 2010, come benchmark:

- dimezzare i tassi della dispersione scolastica rispetto a quelli rilevati nel 2000;
- aumentare i laureati in discipline matematiche, tecnologiche e scientifiche;
- completare l'istruzione secondaria superiore con una quota non inferiore all'85% della popolazione 22enne;
- interessare non meno del 12,5% in media della popolazione tra i 25-64 anni dell'intera Unione europea alle attività di *lifelong learning*.

Tali benchmark però nel 2010 sono risultati quasi del tutto disattesi così che, in occasione del Consiglio Europeo dei Capi di Stato e di Governo del 17 giugno 2010, lo stesso Consiglio attraverso il programma *Education and Training 2020* (ET 2020) ha deciso di riproporne alcuni. Se qualitativamente ha ridefinito quattro obiettivi strategici a lungo termine di cui in modo particolare solo l'ultimo si presenta nuovo e innovativo:

- rendere l'apprendimento permanente e la mobilità una realtà concreta;
- migliorare la qualità e l'efficienza dell'istruzione e della formazione;
- promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva;
- stimolare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione;

quantitativamente ha riproposto tra i 5 benchmark prioritari quello relativo alla dispersione scolastica con il compito di portarla al disotto del 10%.

Perché la dispersione costituisce oggi un problema così prioritario?

2. Dispersione scolastica e /o abbandono scolastico: significato e cause

Nei mutati scenari sociali, politici ed economici, nel mondo della globalizzazione dell'incertezza e della flessibilizzazione del mercato del lavoro in cui la disoccupazione è diventata una delle maggiori preoccupazioni Bauman (2002) ha evidenziato come i soggetti si siano suddivisi in *due mondi diversi*. Il primo costituito da coloro che sono in possesso di competenze e specializzazioni che li fa star all'interno di un processo formativo legato *al life long learning* così che sono in grado di reggere il passo con i continui cambiamenti, il secondo, invece, caratterizzato da coloro che, privi di tali competenze, sempre più precocemente fuoriescono dai circuiti formativi e anche dal mercato del lavoro. Per questo combattere il fenomeno della dispersione scolastica, inteso come una delle espressioni più evidenti del disagio esistenziale, sociale e professionale-lavorativo dei giovani d'oggi (Calaprice 2004), è divenuta una priorità necessaria se si vogliono riattivare processi di sviluppo non solo personali ma anche sociali ed economici. Il riconoscimento della formazione come un fattore strutturale di sviluppo sia per il successo economico del Paese, sia per le politiche di coesione e di integrazione delle fasce più deboli nel tessuto sociale e nella stessa vita politica democratica ha portato la comunità europea a considerare la dispersione un "cultural gap" da contrastare. Ma che significa dispersione scolastica?

Per comprendere il significato del termine dispersione bisogna risalirne all'etimologia: dispersione deriva da "*dispergere*" il cui significato è spargere le cose qua e là, dilapidare, ma deriva anche da "*disperdere*" il cui significato è dividere, separare, dissipare. Entrambi poi significano sbandarsi, disperdersi, svanire ed evocano quindi la dissipazione dell'intelligenza, delle risorse, delle potenzialità.

Nella specificazione di scolastica presuppone l'interruzione di una relazione e dunque di un patto formativo tra scuola e soggetti in formazione. Pertanto il termine tende a definire da un lato l'insuccesso scolastico che determina abbandono ma anche irregolarità nella frequenza, ritardi, non ammissioni all'anno successivo, ripetenze, interruzioni, dall'altro l'insieme dei fenomeni che determinano una condizione di difficoltà nel conseguimento del percorso di studi ma anche il fallimento del sistema formativo di un Paese che non sapendo offrire a tutti i suoi cittadini strumenti e competenze per fronteggiare i cambiamenti sociali in continua evoluzione, dissipa le proprie energie e intelligenze. Per questo la problematica oggi si presenta di natura sociale e quindi multiforme e multi-dimensionale perché se è vero che l'abbandono scolastico interessa i giovani che si disperdono, esso riguarda anche il sistema che produce dispersione. La scuola come istituzione principalmente coinvolta non deve e non può solamente dare la possibilità di intraprendere un percorso formativo, ma deve dare la certezza che esso termini con successo. Per questo la dispersione scolastica essendo una problematica anche di carattere sociale, deve divenire oggetto, diretto ed indiretto, d'implementazione delle politiche sociali di tutti i paesi e la scuola, in quanto istituzione mediatrice tra bisogni collettivi e bisogni individuali, ha il compito, attraverso la formazione, di promuovere l'inclusione sociale. Certamente non è un evento che si verifica in tempi brevi per questo deve riguardare il *life long learning* ed ha bisogno di professionalità capaci. Professionalità che oggi nel fronteggiare tale fenomeno dimostrano poche competenze e spesso grande disorientamento sia perché il sistema scuola che ha subito continue, repentine "riforme" e variazioni organizzative sembra, al contempo, fortemente legato al passato, sia per l'inesistenza di un monitoraggio uniforme,

che ha come indicatore di risultato solo il rendimento del successo della classe o dei singoli.

Le esperienze di indagini condotte a livello nazionale (Cunti 1999; Benvenuto, Rescalli & Visalberghi 2000) e internazionale (Goldschmidt & Wang 1999; Hawkins, Catalano & Miller 1992; Rumberger 2001) pur continuando ad individuare nel grado di sviluppo socio-economico il principale fattore discriminante per il manifestarsi del fenomeno, hanno rilevato anche una significativa interdipendenza di fattori causali, espliciti e impliciti, che consentono di caratterizzare e delineare le forme di abbandono.

Così oggi alla base dell'analisi sulle cause della dispersione e sul suo dimensionamento, l'accento viene posto sulla questione dell'intreccio tra variabili soggettive e variabili macro e micro-sociali. Accanto all'analisi di cause soggettive quali la presenza di difficoltà cognitive e di apprendimento, demotivazione, mancanza di autostima e profondo senso di inadeguatezza e inefficacia, (Ciambella 1999; Weller, Tortoleros, Kelder, Gunbaum, Carvajal & Gingiss, 1999; Cattellino & Ciairano 2003) l'attenzione oggi si focalizza su responsabilità familiari derivanti dal livello socio-economico, titolo di studio, stress, percezione da parte della famiglia della scuola etc., su responsabilità scolastiche derivanti dall'orientamento gestionale, dal rapporto studenti-insegnanti (Lee & Burkam 2009), dalla cattiva didattica disciplinare e sulle responsabilità sociali-comunitarie derivanti dal quartiere, dal contesto geografico e abitativo etc.

Di qui le varie tipologie dei *drop-out*:

- *pushout*, letteralmente i “cacciati”, gli allievi indesiderati che la scuola tende ad allontanare;
- *disaffiliated*, ossia i “non affiliati”, gli studenti che non trovano più attaccamento nei confronti della scuola
- *educational mortalities*, che si riferisce alla mortalità scolastica, e riguarda gli allievi che non possiedono gli strumenti per completare il programma di studio;
- *capable drop-out*, gli allievi capaci ma non socializzati alle richieste della scuola;
- *stop-out*- studenti che interrompono temporaneamente il percorso di studi.
- Accanto a tali tipologie di *drop-out* in letteratura sono state rilevate anche altre forme implicite di abbandono (LeCompte & Dworkin 1991):
- *tuned-out*, studenti che continuano a frequentare la scuola, che sono cioè ancora inseriti nel circuito formativo formale ma senza trarre beneficio alcuno;
- in *school drop* (Solomon 1989), studenti che rimangono fisicamente la scuola ma sono disimpegnati rispetto ai titoli scolastici;
- *underachievement*, soggetti che rendono al di sotto delle loro potenzialità.

Pertanto se storicamente le ricerche si sono focalizzate sulle caratteristiche legate al disagio personale del soggetto –studente e sui fattori che ne possono presagire la fuga (*drop-out*) (Hawkins *et al.* 1992; Rumberger 2001), oggi l'accento viene anche ampiamente posto sulla perdita di efficacia dei diversi ambienti educativi -in primis la scuola- che non riescono a trattenere presso di sé i soggetti in età evolutiva.

Come può la formazione contribuire a realizzare occasioni di crescita, di emancipazione e di sviluppo?

3. L'impegno pedagogico: una formazione educante

Il riconoscimento della centralità del soggetto inteso come prerogativa irrinunciabile per lo sviluppo sociale produttivo di ogni Paese è ciò che accomuna tutte le proposte europee e nazionali pensate per combattere l'esclusione sociale e la disoccupazione. La forza innovativa di questi documenti politici europei è che *l'uomo*, pur travolto oggi dai processi di sviluppo economico, tecnologico e sociale, processi che spesso lo vedono sopraffatto a livello esistenziale, viene riconosciuto *per sua natura* (Dewey 1993) capace di sfuggire alla dimensione meccanica della realtà affiancando alla libertà propria dell'atteggiamento personale, la libertà di relazione con la realtà. Per cui partendo dalla considerazione del concetto di uomo come persona (Mounier 1993; Macchietti 1998; Bertagna 2010), la dimensione pedagogica di Dewey sollecita a riconsiderare l'esperienza tra l'uomo e l'ambiente in modo costruttivo e innovativo in cui il pensiero dell'uomo ponendosi dei fini deve essere educato anche a cercare delle soluzioni per raggiungerli. Poiché obiettivo primario della formazione è insegnare a pensare (Calaprice 2007) quello che oggi bisogna sollecitare è promuovere nel soggetto lo sviluppo di un sistema di valori e di significati in grado di fargli vagliare criticamente le sollecitazioni provenienti da un mondo in movimento (Bertagna 2010). Ma a quale tipo di valori dobbiamo fare riferimento? L'etica in questo ci aiuta.

Nell'eccezione comune, quando si parla di etica si allude a quella scienza che interroga e si interroga sui valori che presiedono la vita dell'uomo, che hanno cioè nella realtà dell'uomo il riferimento più immediato e universalmente riconosciuto.

Essendo l'uomo *un essere per, un essere con*, ogni assunto etico va commisurato *in relazione a sé, agli altri, al mondo* (Malavasi 1995; Xodo Cegolon 2000; Mezirow 1991; Calaprice 1998).

Da qui la triplice funzione dell'etica:

- è indicativa dei valori e di orientamenti generali;
- ha compiti interpretativi e valutativi circa l'esistente;
- è normativa per la prassi personale e sociale.

Essa non separa i problemi dell'uomo da quelli della società, ma coinvolge anche *l'interpretazione* che ogni soggetto fa della realtà, interpretazione che, se viene accettata dalla maggioranza delle persone, diviene norma morale, quindi spinta e ipotesi per progetti formativi capaci di apportare cambiamento, se invece non viene accettata diventa devianza (Calaprice 2004). Ricoeur (1985) distingue nell'etica un nucleo irriducibile, invulnerabile, universale, costituito dalla regola d'oro del *non fare agli altri ciò che non vorremmo fosse fatto a noi*, e la definisce "aspirazione *ad una vita compiuta con e per gli altri in istituzioni giuste*". Oggi forse questo motto dovrebbe essere messo in pratica soprattutto dai mercati internazionali.

Se il piano dei valori appartiene all'*educazione*, che tipo di rapporto questa può intrecciare con la *formazione*?

L'educazione avviene nell'ordine dell'essere il che significa dire nell'ordine dei valori perché dell'essere i valori costituiscono altrettante attuazioni. Educare pertanto vuol dire "sensibilizzare all'umano", cioè a quell'esperire interiore, a quella modalità di conoscenza che si realizza nell'ordine della verità, del bene morale, della giustizia, della bellezza, della pace, della persona umana conside-

rata sempre come fine e mai come mezzo. (Calaprice 2007) Ma non esiste una educazione in sé in un iperuranio educativo, essa è un processo e un prodotto, si collega alla cultura e si realizza nel corso dell'intera esistenza, per cui l'istruzione, l'insegnamento, la formazione sono tutte attività le cui mete più o meno circoscritte devono rientrare nell'ambito più vasto di quelle del processo educativo. La pedagogia (Calaprice 2005) in quanto scienza dell'educazione teorico-pratica deve, in modo euristico, rilevare e approfondire quelle tematiche che si riferiscono all'impegno educativo in seno alla società, promuovendone lo sviluppo, migliorando la convivenza tra gli uomini, prevenendo e recuperando il disagio, trasformando, con l'azione educativa e la spinta motivazionale, la realtà dei soggetti, proponendo progetti e modelli educati ispirati all'emancipazione culturale, sociale e politica aiutando i soggetti a fronteggiare le nuove richieste provenienti da una società multietnica, oltre che da un mondo lavorativo in continuo cambiamento.

Riconoscere la pedagogia come un sapere capace di "riflessione sull'educazione e sulle attività che ad essa direttamente o indirettamente si collegano", di ricerca autonoma con proprie prospettive conoscitive e metodologiche oltre che di un proprio linguaggio, come scienza autonoma capace di guadagnare in conoscenze e informazioni, significa riconoscerle il compito - interessandosi dei processi formativi - di essere la scienza deputata ad essere attenta che non si perda, durante il processo formativo, il senso dell'educazione (Calaprice 2005). Se l'educazione è nello stesso tempo un valore intrinseco e strumentale (Sen 1995) la formazione non può che essere intesa come educante e cioè come presidio dei processi di creazione e di sviluppo della conoscenza, attraverso cui la persona, ponendosi come soggetto che costruisce se stesso e la realtà in cui opera, elabora *mission* e *vision* del proprio lavoro e della propria esistenza, individua gli scopi e gli obiettivi da raggiungere senza mai dimenticare i valori da condividere e da far condividere, come rottura di "cultural gap".

Per puntare alla valorizzazione globale della persona la formazione deve, in sinergia con l'educazione, agire sulle soggettività coinvolte per apportare, insieme a queste, trasformazioni significative ai contesi di appartenenza. Una formazione che nel suo processo educante mira a far convergere le sue due radici etimologiche:

- quella greca che rinvia a *morphè* e che contiene in sé l'idea di un modo di essere, morale e comportamentale e,
- quella latina "forma" che include l'idea di un'azione esercitata su qualcuno, in un determinato tempo e spazio, per un particolare obiettivo.

Questi gli elementi che devono caratterizzare una formazione educante.

Intenzionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Creare una stretta integrazione tra oggetti di conoscenza e soggetto che conosce; identificare in modo efficace il rapporto tra contenuti di apprendimento e contenuti di lavoro (problemi reali e non fittizi); - Intendere il soggetto-persona come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo, sia rispetto al progetto educativo (nel ruolo di allievo), sia rispetto al contesto di lavoro (nel ruolo professionale); - Orientare le finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia, responsabilità e decisione (self-development), - Considerare le competenze come
Relazionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Pensare emozionale; - realizzarsi in rapporto agli altri; - Incontrare l'altro <p>Avvertire la presenza dell'altro e protendersi alla sua conoscenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agire in modo nuovo nel confronto delle cose.
Storicità-contestuale	<ul style="list-style-type: none"> - Avere chiaro il proprio contesto storico, sociale e culturale; - Riflettere sui propri principi assiologici, cioè sulla tavola di valori assunti e socialmente condivisi; - Dedurre da questi il proprio progetto storico e di vita, le proprie aspettative
	-

Fig.1

4. Quali i modelli di analisi del fenomeno?

La complessità accertata del fenomeno della dispersione scolastica ha fatto sì che si sviluppassero diversi modelli di interpretazione e di studio. Modelli che hanno permesso, con il coinvolgimento degli attori interessati, di promuovere molte azioni che, lo vedremo anche con la ricerca effettuata, oltre che facilitare la relazione tra insegnanti e alunni, sono riusciti a trattenere i soggetti all'interno della scuola.

I modelli che attraverso ricognizione sistematica sono massimamente utilizzati sono il modello motivazionale proposto da Vallerand, Fortier, e Guay (1997) che si concentra fortemente sull'analisi dei fattori legati al soggetto ed il modello dei mediatori proposto da Newcomb, Abbot, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson e Hill (2002), che rivela l'importanza di fattori strutturali.

Il primo suddividendo la motivazione in intrinseca, estrinseca e *amotivation*, ha rilevato che se la motivazione intrinseca determina soddisfazione personale e quella estrinseca ti permette di impegnarti perché devi raggiungere un fine, l'*amotivation* nasce dalla assenza delle prime due. Di qui la necessità da parte della scuola ma anche del contesto sociale di dover elaborare fattori di sostegno capaci di portare il soggetto sia a fronteggiare le situazioni problematiche sia ad elaborare autostima rispetto alle proprie capacità.

Il secondo ha rilevato che l'insuccesso scolastico è frutto della mediazione tra il basso livello delle competenze scolastiche accompagnate da comportamenti devianti (bullismo, uso di droghe, disciplina etc.) con fattori di tipo strutturale (livello economico) o demografico (sesso, razza). Di qui la necessità di un intervento scolastico supportato da uno sociale.

Oggi la consapevolezza che una realtà sociale, politica ed economica complessa sta fortemente incidendo su stili di vita e di scelte dei soggetti fa sì che il *modello di tipo ecologico* (Bronfenbrenner 1986) sembri il più idoneo a leggere e fronteggiare il fenomeno. Tale modello valorizzando tutte le variabili di natura endogena ed esogena, sollecita a considerare tutti quei contesti che direttamen-

te o indirettamente possono avere un'influenza su bambini ed adolescenti (governo, valori, appartenenza politica, lavoro etc.). evitando così di cadere nei rischi che lo "stile attributivo" (Heider 1972) potrebbe generare. L'ecologia dello sviluppo umano, infatti, implica lo studio scientifico del progressivo adattamento tra il soggetto in crescita e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali in cui vive, definendo come questo processo sia determinato dalle relazioni esistenti tra i vari contesti di cui il soggetto fa parte. Ed è quello che oggi nella maggior parte dei casi viene seguito.

5. Una ricerca orientativa

Partendo dalla multifattorialità del problema, una proposta operativa significativa e dati interessanti sul fenomeno della dispersione scolastica relativi alla Città di Bari e alla sua Provincia, sono emersi dal progetto di ricerca-azione dal titolo "Sulle tracce di pollicino" realizzato nel 2007 dalla società Leader e dalla Cooperativa CREA insieme ad un gruppo di ricercatori della facoltà Scienze della Formazione, Università degli studi di Bari e da me scientificamente coordinato e guidato. Tale ricerca si è inserita in un quadro di sviluppo delle conoscenze del fenomeno, con l'obiettivo di rilevare i numeri e le tipologie, ma anche di analizzare le cause e individuare strumenti innovativi per le programmazioni di prevenzione ed intervento sia a livello scolastico (P.O.F., programmazione e progettazione scolastica), sia sociale ed educativo (in base alla legge 328/200: Piano Regionale Politiche Sociali, Piano di Zona, sussidiarietà verticale ed orizzontale).

Il gruppo di ricerca ha così individuato:

- come "spazio" il territorio della Provincia di Bari, con i suoi 16 Ambiti territoriali e 48 Comuni, ed il Comune di Bari con le 9 Circoscrizioni;
- come "luoghi" le aree di rilevanza sociale e cioè i Servizi Socio-Educativi della Provincia di Bari (Ambiti Territoriali), i Servizi Socio-Educativi delle nove Circoscrizioni del Comune di Bari, oltre l'Ufficio Regionale Scolastico ed il Tribunale per i Minorenni di Bari;
- come "operatori", quelli sociali del pubblico e cioè assistenti sociali, educatori e dirigenti del servizio socio-educativo, che recependo tutti i problemi territoriali legati all'emarginazione, disagio, devianza ed avendo un continuo contatto con le scuole, le famiglie, le ASL ed i Tribunali per i Minorenni, avrebbero potuto fornirci dati, informazioni e valutazioni attendibili relativamente alla mancata e/o discontinua frequenza scolastica.

Quindi ha elaborato dei questionari da sottoporre agli operatori con l'obiettivo di acquisire conoscenze territoriali relative al fenomeno ed ha strutturato come strumento di lettura e interpretazione qualitativa del fenomeno, le interviste da rivolgere, una volta raccolti e analizzati i dati, a tutti gli operatori che avrebbero risposto al questionario.

5.1. Il questionario

I dati emersi dal questionario sono tanti ma, per la brevità dell'intervento citerò quelli che in modo particolare sono risultati più significativi e oggi possiamo di-

re anche orientativi nella scelta delle strategie e pratiche da realizzare se si vuole veramente combattere il fenomeno della dispersione scolastica.

Quantitativamente possiamo dire che il dato complessivo che è emerso è che il fenomeno dell'inadempienza si è presentato diffuso nella città di Bari (1052) e in tutti gli Ambiti della Provincia (1252) ma che esso in modo particolare è emerso con punte elevate e in forme differenziate sia in alcune circoscrizioni, sia in alcune province (tab.1, tab.2).

CIRCOSCRIZIONI	Numero
I ^ CIRCOSCRIZIONE PALESE –SANTO SPIRITO A. S. 2005-06	21
II ^CIRCOSCRIZIONE S. PAOLO-STANIC A. S. 2003-06	115
III ^CIRCOSCRIZIONE PICONE-POGGIOFRANCO A. S. 2003-06	24
IV ^CIRCOSCRIZIONE CARBONARA -CEGLIE-LOSETO A. S. 2005-06	134
V ^CIRCOSCRIZIONE JAPIGIA-TORRE A MARE A. S. 2003-2006	7
VI ^CIRCOSCRIZIONE CARRASSI-SAN PASQUALE A. S. 2004-06	41
VIII ^CIRCOSCRIZIONE LIBERTÀ- SAN GIROLAMO A. S. 2003-07	690
IX ^ CIRCOSCRIZIONE SAN NICOLA MURAT A. S. 2006-08	20
Totale	1052

Tabella 1

AMBITO	Comuni dell'Ambito	n. minori inadempienti	Periodo di riferimento
Andria		78	Periodo : A.S. 2005/ 2006 - 2006/07
Canosa di puglia	Minervino Murge Spinazzola	30	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Corato	Terlizzi Ruvo di puglia	297	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Barletta	Dato non reperibile		
Trani	Bisceglie	27	Periodo : A.S. 2004/ 2005 - 2005/06 Bisceglie dato non disponibile
Altamura	Grvina in Puglia Poggiorsini Santeramo in colle	60	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo Appula	Acquaviva delle fonti Binetto Cassano delle Murge Toritto Sannicandro	71	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile

Modugno	Bitetto Bitritto	35	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Modugno dato non disponibile Bitetto dato non disponibile
Bitonto	Palo del colle	206	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Triggiano	Adelfia , Capurso, Cellamare, Valenzano	119	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Mola di bari	Noicattaro, Rutigliano	154	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Conversano	Monopoli, Polignano a Mare	74	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Gioia del colle	Casamassima , San Michele di Bari, Turi	101	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Turi dato non disponibile
totale		1252	

Tabella 2

Le scuole che soprattutto hanno segnalato ai servizi territoriali i casi di inadempienza scolastica sono state quelle della scuola secondaria di primo grado e nel passaggio dalla prima classe alla seconda delle scuole secondarie di secondo grado. Il dato però che è emerso dalla scuola primaria non è da sottovalutare considerando che qui già si possono riscontrare dati *pre-dictor* relativi al fenomeno (tab.3, tab.4). Il fenomeno durante il percorso si è presentato più allarmante perché ci siamo resi conto che non tutte le segnalazioni partite dalla scuola erano andate al servizio sociale territoriale, ma molte direttamente al Tribunale per i Minorenni o anche ai carabinieri del territorio. Cosa che non ci aveva dato il quadro completo della situazione.

CIRCOSCRIZIONI	Sc Infanzia	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I° gr	Sc. Secondaria II° gr
S.Spirito Palese	0	3	17	9
S.Paolo Stanic	2	18	90	5
Picone poggiofranco	0	0	15	2
Carbonara Ceglie Loseto	0	45	34	19
Japigia Torre a Mare	0	107	110	11
Carrassi San Pasquale	0	0	0	0
Libertà	0	248	435	0
San Nicola Murat	0	4	10	0
Totale	2	425	711	46

Tabella 3

AMBITI	Sc Infanzia	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I° gr	Sc. Secondaria II° gr	Note
Andria					Dato non disponibile
Canosa di puglia	0	4	9	2	
Corato	0	20	155	124	
Barletta	0	0	27	7	
Trani	0	13	11	10	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	0	10	50	0	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo appula	0	21	24	29	Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile
Modugno	0	10	49	23	Bitetto dato non disponibile
Bitonto	0	13	73	120	
Triggiano	0	29	45	45	
Mola di bari	0	13	29	111	
Conversano	0	2	40	32	
Gioia del colle	0	12	8	0	Turi dato non disponibile
TOTALE	0	147	520	503	

Tabella 4

Un altro dato rilevante è risultato quello relativo alle tipologie della dispersione e al diverso numero dei minori che la caratterizzava. Di fronte ad una tipologia così differenziata delle tipologie è emersa la convinzione che i progetti di contrasto non possono essere certamente uguali per tutti, e la mancanza dei dati in alcuni contesti ha confermato che in generale manca una cultura della rilevazione scientifica del fenomeno (tab.5, tab.6).

Circoscrizioni	Evasori	Ritardi	Ripetente	Bocciature	Frequenze irregolari	Abbandoni
S. Spirito Palese	21	40	0	0	20	18
S. Paolo Stanic	8	0	16	16	65	20
Picone poggiofranco	6	0	4	4	8	2
Carbonara Ceglie Roseto	0	0	0	30	68	0
Japigia Torre a Mare	0	0	0	0	0	0
Carrassi San Pasquale	0	0	0	0	0	0
Libertà	29	223	0	23	324	72
San Nicola Murat	10	5	0	0	0	0
Totale	74	268	20	73	485	112

Tabella 5

AMBITI	Evasori	Ritardi	RipetENZE	Bocciature	Frequenze irregolari	Abbandoni	Note
Andria							Dato non disponibile
Canosa di puglia	4	9	0	5	11	1	
Corato	120	0	16	0	100	62	
Barletta	43	37	186	453	155	63	
Trani	0	2	3	4	16	2	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	30	0	0	0	18	12	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo appula	20	0	12	20	35	21	Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile
Modugno	10	0	12	30	33	26	Bitetto dato non disponibile
Bitonto	1	0	10	0	54	16	
Triggiano	19	4	0	3	36	5	
Mola di bari	5	0	0	2	53	80	
Conversano	25	0	7	6	15	6	
Gioia del colle	12	4	43	54	13	6	Turi dato non disponibile
TOTALE	289	56	289	577	539	300	

Tabella 6

Interessanti anche i dati relativi ai minori appartenenti a famiglie mai segnalate ai servizi sociali (tab.7, tab.8). Ciò a dimostrazione che il fenomeno oltre che soggetti con problematiche devianti, e/o appartenenti a famiglie economicamente svantaggiate, coinvolgeva ormai anche famiglie benestanti (commercianti) ma che avevano una considerazione negativa della scuola e della sua utilità, famiglie i cui genitori sono stressati causa lavoro, divorzi etc e famiglie immigrate che vivevano in stato di difficoltà economica. Elementi questi scaturiti dalle interviste agli operatori.

AMBITI	Evasori	Ritardi	RipetENZE	Bocciature	Frequenze irregolari	Abbandoni	Note
Andria							Dato non disponibile
Canosa di puglia	4	9	0	5	11	1	
Corato	120	0	16	0	100	62	
Barletta	43	37	186	453	155	63	
Trani	0	2	3	4	16	2	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	30	0	0	0	18	12	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile

Tabella 7

AMBITO	n.	Note
Andria	0	Dato non disponibile
Canosa di Puglia	6	
Corato	147	
Barletta	3	
Trani	2	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	36	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo Appula	33	Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile
Modugno	42	Bitetto dato non disponibile
Bitonto	197	
Triggiano	78	
Mola di bari	88	
Conversano	47	
Gioia del Colle	4	Turi dato non disponibile

Tabella 8

Alla domanda se negli ultimi tre anni avessero attuato azioni di prevenzione e contrasto al fenomeno questi i risultati considerando che nella maggior parte dei casi i finanziamenti erano stati quasi tutti di natura circoscrizionale o di area (tab.9, tab.10). Quasi tutti poi rivolti soprattutto al sostegno scolastico o al tutoring. Interessanti le azioni di Home maker che si sono rilevate un ottimo strumento educativo per combattere il fenomeno (tab.11, tab.12).

CIRCOSCRIZIONE	si	no
S.Spirito Palese	1	0
S.Paolo Stanic	1	0
Picone poggiofranco	1	0
Carbonara Ceglie Loseto	1	0
Japigia Torre a Mare	1	0
Carrassi San Pasquale	1	0
Libertà	1	0
San Nicola Murat	1	0
Totale	8	0

Tabella 9

Abstract

In March 2000, the Lisbon European Council recognized the importance of developing strategies to address the challenges of globalisation and the transition to an economy based on knowledge, sustainability and social inclusion. One of the benchmarks established in Lisbon for the year 2020 states the share of early school leavers should be less than 10 %; recently, it has been reported that in Italy the share of early school leavers is 18.8% (aged 18-24) which leave school do so without achieving a high school diploma qualification—the European average being equal to 14.1%. Such data show how distant Italy is from the Europe 2020 goals. This work presents some guidelines for the development of strategies in this field, as well as the results of a research project aimed at highlighting the innovative aspects of education and the self-empowerment of personhood both within the school environment and the community. A sample approach is thus developed in order to reasonably counter the aforementioned drawbacks.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di mettere a fronteggiare le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio ad una economia basata sulla conoscenza ma anche sulla sostenibilità e l'inclusione sociale. Tra i benchmark definiti a Lisbona per il 2020 quello in cui si stabilisce che la quota dell'abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% riproposto dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) in quanto ancora oggi l'Italia presenta, rispetto a tale problema, dimensioni più rilevanti rispetto agli altri Paesi. I dati Istat attestano che il problema è particolarmente preoccupante soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che

Tabella 10

CIRCOSCRIZIONI	Tutoraggio	Sostegno scolastico	Centro ascolto	Home Maker	Altro
S.Spirito Palese	1	1	0	0	
S.Paolo Stanic	1	1	0	1	
Picone poggiofranco	1	0	0	1	
Carbonara Ceglie Loseto	1	1	1	1	
Japigia Torre a Mare	1	1	0	1	
Carrassi San Pasquale	1	1	1	1	
Libertà	1	1	1	1	
San Nicola Murat	1	1	1	1	
Totale	8	7	4	7	0

Tabella 11

AMBITO	Tutoraggio	Sostegno scolastico	Centro ascolto	Home Maker
Andria	1	1	0	0
Canosa di puglia	0	1	0	0
Corato	0	1	1	1
Barletta	1	1	0	0
Trani	0	1	0	0
Altamura	0	1	0	0
Grumo appula	1	1	1	1
Modugno	1	1	1	1
Bitonto	1	1	0	0
Triggiano	1	1	1	1
Mola di bari	1	1	1	1
Conversano	1	1	1	1
Gioia del colle	1	1	0	1
Totali	9	13	6	7

Tabella 12

5.2. L'intervista

A questo punto una volta rilevati i dati attraverso le interviste, abbiamo voluto comprenderli nel loro implicito. Soprattutto avendo individuato una serie di interventi di prevenzione e contrasto da loro svolti negli ultimi tre anni (tab.9-10) e la tipologia (tab.11-12) adottata volevamo comprendere processi e risultati.

Tutti i progetti che ci hanno presentato avevano seguito il modello ecologico e in base alla tipologia di dispersione che il contesto presentava avevano adottato interventi o di prevenzione e/o contrasto o entrambi. Tutti gli interventi nel loro processo avevano riscontrato un grande interesse:

- da parte della scuola che si era sentita supportata in un impegno che non sapeva fronteggiare in modo adeguato rilevando così i propri limiti ma anche il bisogno inespresso di competenze e aiuto in questo settore;
- da parte degli alunni che attraverso attività didattiche alternative a quella scolastica e la presenza di tutor o animatori o dell'intervento di home maker erano riusciti a rimotivarsi e/o superare alcuni pregiudizi o difficoltà;
- da parte delle famiglie che anche se molte di loro si erano rifiutate di partecipare o essere coinvolte, altre avevano avuto l'opportunità di dar voce ad alcuni bisogni inespressi;
- da parte del contesto (quartieri, circoscrizioni etc.) che attraverso una maggiore consapevolezza del problema si è coinvolto per facilitare attività e recupero.

Pertanto per quanto molti fossero i punti di forza che l'attivazione dei progetti avevano determinato molti però anche le debolezze riscontrate.

Quali i punti di forza individuati all'interno delle azioni compiute per combattere il fenomeno
- Gli interventi attivati con particolare riferimento a quelli domiciliari (HOME MAKER)hanno consentito di approfondire la conoscenza dei casi e delle problematiche delle singole situazioni familiari.
- Creazione di un ambiente scolastico e non ,positivo.
- Ripristino dell'autostima degli alunni.
- Parziale recupero scolastico.
- Conseguimento della licenza media.
- Facilitazione del percorso scolastico.
- Richieste d'aiuto da parte dei docenti.
- Esiti tutti positivi degli interventi di sostegno scolastico rivolto a quei minori che presentano problematiche meno serie riconducibili a mere situazioni di deprivazione.
- Consenso positivo da parte delle famiglie e della scuola.
- Buon coinvolgimento delle famiglie se opportunamente interessate.
- Presa in carico dell'intero nucleo familiare con risoluzione di diversi problemi
- soddisfazione di molte famiglie di media e bassa estrazione sociale.
- Aggancio da parte dei servizi sociali di nuovi nuclei familiari problematici.
- collaborazione positiva tra enti e partecipazione copiosa degli utenti.

Quali sono stati i punti di debolezza individuati all'interno delle azioni compiute per combattere il fenomeno.
- Esiguità dei fondi che non permette di progettare per il bisogno rilevato.
- Difficoltà burocratiche e finanziarie per l'attivazione degli interventi.
- Mancanza di "stabilizzazione strategica" che tenga conto del fatto che un progetto, per stabilizzarsi, ha bisogno di una temporalità pluriennale.
- Basso rapporto tra numero di educatori e minori-utenti.
- Instabilità delle relazioni tra educatore e minore dovuto al <i>turnover</i> sia degli operatori che dei minori nell'attuazione dei servizi.
- Scarsità di operatori scolastici e comunali che possano adeguatamente occuparsi del problema.
- Poca professionalità degli operatori.
- Scarsa partecipazione di alcune famiglie di minori, che tendono a delegare in toto le problematiche affrontate con i singoli interventi e /o progetti di gruppo.
- Difficoltà a coinvolgere gli adolescenti.
- Difficoltà, in alcuni casi, di relazione con gli insegnanti.

La conoscenza non solo numerica ma anche implicita dei bisogni che le persone dei vari territori presentavano relativamente a tale problema, la consapevolezza che gli interventi di contrasto e prevenzione avevano acceso molte aspettative nei minori, ma anche nelle famiglie più disponibili, la verifica dei successi ottenuti in molti casi non solo di un recupero scolastico ma anche di una motivazione accesa negli studenti, di una partecipazione più attenta delle famiglie e di una disponibilità accertata degli insegnanti, ha portato, durante l'intervista, a far suggerire agli operatori quelli che dovevano essere le azioni da continuare se non si volevano perdere i risultati raggiunti. Queste in sintesi le risposte.

Quali interventi considerate fondamentali?
▪ Rendere il contrasto alla dispersione un processo normale e non legato solo occasionalmente alla elargizione di fondi.
▪ Realizzare all'interno delle circoscrizioni o degli ambiti delle progettazioni individualizzate interistituzionali più flessibili e funzionali rispetto al bisogno del minore.
▪ Progettare interventi di prevenzione a partire già dalla scuola dell'infanzia, indirizzati anche ai genitori.
▪ Sollecitare le scuole ad una maggiore collaborazione con il territorio anche attraverso supporto economico.
▪ Riquilibrare professionalmente i docenti.
▪ Intervenire con attività di supporto all'interno delle scuole per facilitare l'apprendimento di alunni con difficoltà culturali e cognitive.
▪ Creare centri di interesse giovanile di quartiere per il tempo libero.
▪ Pensare ad un sostegno pedagogico per minori frequentanti l'ultimo biennio della scuola elementare e per quelli della scuola media inferiore, con un possibile recupero scolastico per adolescenti e giovani.
▪ Istituire in modo permanente un servizio di assistenza domiciliare educativo.
▪ Rinforzare i servizi home maker.
▪ Dare più spazio all'affido educativo e diurno.
▪ Creare laboratori ludico creativo e di intrattenimento come luoghi aggregativi positivi.

6. Non per concludere ma per avviare


Quale funzione questa ricerca può avere oggi relativamente al raggiungimento degli obiettivi ET 2020?

Le azioni realizzate territorialmente relativamente al contrasto di tale fenomeno dimostrano come la chiarezza sui modelli da realizzare, le procedure da seguire, i professionisti da coinvolgere siano in molti casi e grazie a molti progetti già realizzati chiari ed evidenti. Pertanto pensare ad un welfare *mix* dove tutti gli attori del welfare – Stato, scuola, famiglia, società civile – devono essere coinvolti a vario titolo ormai è un fatto riconosciuto da tutti i paesi europei. Il caso italiano poi si configura tra i più interessanti a livello internazionale in quanto grazie all'approvazione della legge 328/2000 in materia di politiche sociali, il privato sociale oggi si muove in un'ottica non solo suppletiva, ma anche integrativa con lo Stato, rendendosi sempre più spesso partecipe dei processi di *policy making* ed interprete dei bisogni emergenti. Un privato che guarda esplicitamente alla partecipazione della società civile in un'ottica di attivazione ed *empowerment* dei cittadini, interpretando la nozione di cittadinanza attiva in modo ampio, e non riferita al solo lavoro. Ma al di là della rilevanza assegnata al Terzo settore, se ci si addentra nell'analisi del welfare attivo la discontinuità di cui i processi di contrasto alla dispersione hanno sofferto e oggi a causa della crisi economica sembra dovrà ancora di più soffrire, insieme alla frammentazione che caratterizza il sistema italiano sul piano regionale e persino provinciale (la ricerca in molti punti lo ha evidenziato) rendono difficile cogliere delle linee di innovazione e sviluppo in questo ambito. Emblematicamente il sistema di cittadinanza sociale presenta differenze territoriali così evidenti che diventa alcune volte quasi impossibile non rilevarle. Ed oggi proprio per la presenza anche di cittadini extracomunitari non ci si può più far trarre in inganno da semplificazioni legate a causalità ormai superate e a logiche di una scuola uguale per tutti. Se poi analizziamo i dati in possesso del Ministero dell'Istruzione questi sottolineano come con la crisi economica si è interrotto il progressivo miglioramento che dal 2004 al 2010 aveva ridotto di quattro punti la dispersione scolastica. C'è bisogno di una cultura politica nuova capace di ripartire dai soggetti intesi come capitale umano e di considerare i finanziamenti no spese ma investimenti. Solo in questo modo si potrà forse aspirare al raggiungimento degli obiettivi ET2020.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2002). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto, G, Rescalli, G. & Visalberghi, A. (2000). (a cura di) *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bonino, S. ,Cattellino , E. & Ciairano, S. (2003). *Adolescenti a rischio*. Firenze: Giunti.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J.S. (1988) *.La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice, S. (1997). Sistemi di relazione e sistemi di valore nei processi formativi. In P. Orifice (a cura), *Formazione e processo formativo*. Milano: Franco Angeli, 224-229 .

- Calaprice, S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice, S. (2005). *Pedagogia generale e pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice, S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Ciambella, L. (1999). Le dinamiche affettive e relazionali dell'apprendimento-insegnamento. In Cunti A., (1999). (a cura di). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comoglia, M, Cardoso, M.(1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Cunti, A. (a cura di) (1999). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce :Pensa MultiMedia.
- Desanctis, O. (2000). *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner, H. (1987). *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere* Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can school affects droupout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : implication for substance abuse prevention. *Psicological bulletin*, 112, 64-105.
- Heider, F. (1972). *Psicologia delle relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.
- LeCompte, M.D. & Dworkin, A.G. (1991). *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Lee, V.E. & Burkam, J.B. (2000). *High school size: the roole of schoolorganization ande structure*. Cambridge, MA: Harward Graduate School of Education.
- Listorto, S. (2007). *Psicologia scolastica integrata. Proposta di Linee guida per l'intervento dello psicologo nella scuola*. <<http://www.ilcaleidoscopio.com/content/templates/articoli>>.
- Macchiatti, S. (1998). *Appunti per una pedagogia della persona*. Roma: Bulzoni.
- Malavasi, P.L. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- McCombs, B.L. & Pope, J.E. (1996). *Come motivare gli alunni difficili*. Trento: Erickson.
- Mencarelli, M. (1996). *L'educazione della volontà*. Brescia: La Scuola:
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass,
- Mounier, E. (1962). Qu'est-ce que le personalisme? *Oeuvres*, t. III, 208-209a. Paris: Seuil.
- Newcomb, M.D., Abbot, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S. & Hill, K. (2002). Mediazionaland deviance theories of late high school failure: process roles of structural strain ,accademic competence and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-186.
- Pazzaglia, F, Moè, A., Friso, G. & Rizzato, R. (2001). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*. Trento: Erickson.
- Ricoeur, P. (1985). *Le temps raconté*. Vol.III dell'opera *Temps e Recit*. Paris: Seuil.
- Rumberger, R.W. (2001). *Who Drop Out of School and Why*. Santa Barbara: University of California.
- Sen, A. (2006). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Solomon, P.R. (1989). Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective. In: Weis L., Farrar E., Petrie H.G. (a cura di) *Drop-outs from School. Issues, Dilemmas, and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-Determinationand Persistencein A Real-Life Setting:Toward Amotivational Model Of Hith School Dropout. *Journal of Personality and Social Psicologia*, 72, 1161-1176.
- Weller, N.F. Tortoleros, R., Kelder, S.H., Gunbaum, J., Carvajal, S.C. & Gingiss, P.M. (1999). Health behaviors of texas students attending drop-out prevention school in 1997. *Journal of School Health*, 69, 1, 22-29.
- Xodo Cegolon, C. (2000). *L'occhio del cuore*. Brescia: La Scuola.



Per un sistema educativo formale di qualità, equo e inclusivo

For an equitable, inclusive, and quality-oriented education system

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

The need to ensure quality as well as equity in the Italian Education and Training System is directly related to the process of innovation that characterised the last decade of the national development. This process was the result of the numerous debates on the actual status of the Italian Education system. Both the educational and the vocational training systems are connected with respect for their capability of matching the expectations; in fact the two of them are essentially linked to the academic achievements of students, including the ones who have difficulties/disorders or certified special education requirements, and those enrolled in Lifelong Learning – or Life Wide Learning – activities linked to social and economic development.

L'esigenza di conferire qualità ed equità al sistema d'istruzione e formazione, direttamente connessa al processo d'innovazione maturato nell'ultimo decennio, ha sollecitato la riflessione su quanto le prestazioni del sistema italiano siano congruenti con le attese e comparabili con quelle di altri paesi europei. Ciò vale sia per il sistema d'istruzione e formazione professionale iniziale, legato essenzialmente al rendimento scolastico di tutti allievi, inclusi coloro che presentano una difficoltà certificata o un (fab)bisogno educativo speciale, sia per la formazione permanente – o apprendimento per tutto l'arco della vita (Life long wide learning) – collegata allo sviluppo sociale ed economico.

KEYWORDS

Educational System and Training, Quality, Equity, Inclusive, Educational Research

Sistema d'istruzione e formazione, Qualità, Equità, Inclusione, Ricerca educativa

Premessa

L'interesse per le prestazioni del sistema nazionale di istruzione e di formazione ha avuto un indubbio incremento nell'ultimo decennio. Le istituzioni preposte alla definizione e all'attuazione di politiche educative – il MIUR, le singole istituzioni scolastiche, gli Assessorati per l'istruzione e la formazione professionale degli Enti locali (Dlgs 112, 1998) – sono fortemente interessati sia agli esiti raggiunti dagli allievi nei vari livelli e gradi scolastici sia al contesto educativo, alle strutture e ai processi che favoriscono l'apprendimento degli allievi o ne condizionano negativamente i risultati, ovvero ai prodotti e agli *outcome*,

attraverso l'adozione di specifici interventi di politica educativa o socio-educativa.

In particolare, l'interesse in funzione dell'innovazione per il miglioramento si concentra principalmente nell'analizzare se e quanto le prestazioni del sistema educativo siano congrue rispetto alle attese e comparabili con quelle di altri paesi europei. Ciò vale sia per il sistema d'istruzione e formazione professionale iniziale, legato essenzialmente al rendimento scolastico degli allievi, sia per la formazione permanente – o apprendimento per tutto l'arco della vita (*Life long wide learning*) – collegata allo sviluppo sociale ed economico. Questo aspetto, in particolare, rientra nell'agenda dell'Europa 2020 attraverso gli obiettivi dell'integrazione sociale, o lotta alla povertà, e dell'istruzione. Nell'obiettivo della lotta alla povertà anche i *diversamente abili* devono spesso affrontare grandi difficoltà non solo socioeconomiche, che coinvolgono di frequente tutto il nucleo familiare da cui dipendono, ma anche relativo alla piena partecipazione ad attività come quelle relative alla possibilità di accedere all'istruzione o secondaria oppure terziaria. L'attuazione degli obiettivi di Europa 2020, richiedendo delle misure politiche in grado di garantire un'educazione di qualità per tutti i cittadini, per la realizzazione di un'educazione inclusiva implica, quindi, che tutte le risorse necessarie (ad esempio quelle finanziarie, umane, educative, tecniche e tecnologiche) siano fornite a tutte le istituzioni educative in modo da renderle capaci di rispondere e di assicurare il successo scolastico di tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro condizione personale, economica, sociale, culturale, geografica oppure dalla loro appartenenza ad un gruppo etnico.

Allorché le prestazioni rispettano gli obiettivi stabiliti e li conseguono il sistema d'istruzione e formazione è considerato di *qualità* e di *equità*. All'interno del sistema, però, specialmente quando si tratta dei risultati delle prestazioni degli allievi, sorgono delle perplessità sul modo in cui si trattano le situazioni differenziali, ovvero gli allievi che presentano delle disabilità certificate o, a volte, non concretamente riconosciute. Il considerare complessivamente il risultato delle prestazioni degli allievi senza operare distinzioni tra gli stessi allievi, cioè in base alla proprietà "normalità/disabilità", pur rappresentando un elemento positivo relativamente all'effettivo riconoscimento del valore dell'inclusione, nasconde la realtà della disabilità non riconosciuta, che rimane senza risposta. Assumendo la limitazione di quest'ultimo fenomeno come obiettivo di *equità* è possibile e auspicabile agire anche sull'innovazione degli ambienti di apprendimento, che possono supportare efficacemente l'attuazione dell'*inclusione* didattica, cognitiva, esperienziale e sociale.

È possibile, allora, collegare insieme i risultati del sistema d'istruzione e formazione iniziale e l'inclusione scolastica attraverso gli ambienti di apprendimento; questi ultimi, operando con fini educativi speciali, possono portare alla riduzione dell'influenza della componente disabilità non riconosciuta sui risultati degli apprendimenti degli allievi, ovvero sul rendimento scolastico complessivo.

1. I parametri del sistema d'istruzione

Per quanto riguarda la *qualità*, una crescente attenzione, soprattutto a livello Europeo, è posta sulle misure del rendimento scolastico degli allievi. Tali misure sono infatti ritenute fondamentali per il miglioramento sia delle azioni delle istituzioni scolastiche sia del sistema di *accountability* – locale e nazionale – sia, infine, per l'adeguamento degli ordinamenti scolastici. In un'accezione più ampia sono

inoltre considerate indispensabili per la promulgazione e la promozione di politiche educative legate al contesto territoriale. In ogni caso, la qualità di una scuola è considerata, principalmente ma non esclusivamente, sulla misura rilevata del rendimento scolastico degli studenti. Poiché questa misura non rappresenta anche i fattori di background degli studenti e del servizio espletato dalle singole istituzioni scolastiche, gli organi di valutazione di sistema tendono a prendere in considerazione il modello che prevede la misura del cosiddetto *valore aggiunto*. Tale modello di sintesi, che si basa sulla differenza di una coppia di misurazioni effettuate in tempi successivi distanti fra loro (ciò consente di evidenziare comunque delle trasformazioni sia positive, costanza o miglioramento, sia negative, peggioramento), può svolgere un ruolo importante in quanto fornisce una misura più precisa delle prestazioni, sia degli studenti sia del servizio scolastico agito. Questo permette di superare molte delle critiche subite dalle misure che prevedono una singola rilevazione, come per esempio le rilevazioni delle indagini internazionali IEA od OCSE-PISA; queste forniscono misure di *stato*, cioè misure relative ad un preciso momento dello studio della vita o scolastica degli allievi o temporale dei giovani). Le misure singole possono generare il non riconoscimento delle stesse quando si discostano fortemente dai valori medi senza essere accompagnate da considerazioni giustificative e lenitive, e possono perciò evidenziare le situazioni più svantaggiate, sia degli allievi sia delle singole scuole (ad esempio per le scuole che operano in territori svantaggiati o economicamente oppure socialmente, come avviene in zone del sud Italia). La qualità del sistema scolastico, espressa anche come valore aggiunto, può aumentare la fiducia che le parti interessate, o stakeholder, possono avere sull'operatività del sistema scolastico e sui risultati utilizzati per la sua valutazione (Melchiori, 2011).

Per quanto attiene all'*equità*, invece, nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione iniziale si possono considerare due dimensioni: la prima riguarda l'*equanimità*, cioè il garantire che le caratteristiche personali e le condizioni sociali – sesso, stato socio-economico, origine etnica ecc. – non siano un ostacolo per partecipare al complesso delle azioni educative; la seconda, invece, riguarda l'*inclusione*, cioè la garanzia di offrire uno standard minimo di formazione di base per tutti (per esempio, tutti gli allievi alla fine della scuola primaria dovrebbero essere in grado di leggere, scrivere e fare semplici calcoli aritmetici). Le due dimensioni, *equanimità* e *inclusione*, sono strettamente intrecciate: la lotta contro l'insuccesso scolastico aiuta a superare gli effetti della deprivazione sociale che è spesso causa di insuccesso scolastico (Argiropoulos, Caldin, Dainese 2010).

2. I parametri del sistema d'istruzione e la disabilità

I due parametri della qualità e dell'equità sono utilizzati per il servizio scolastico agito da un singolo istituto scolastico e per il sistema dell'istruzione e della formazione professionale iniziale contemporaneamente sia come obiettivi da perseguire sia come criteri per la valutazione. In entrambi i casi, cioè singolo istituto o sistema, i due parametri sintetizzano con i loro valori i risultati derivanti da tutte le azioni svolte, senza considerare che i risultati stessi provengono anche da allievi in situazione di difficoltà, come ad esempio le difficoltà di apprendimento oppure con altri svantaggi, come quelli linguistici. Per queste problematiche è necessario avviare azioni rispondenti a quelli che sono stati definiti come *bisogni educativi speciali*, o BES (Legge 104/1992; Legge 170/2010). Il mancato ri-

conoscimento di tali tipologie di problemi può comportare per gli allievi che ne sono portatori l'esclusione, o anche l'autoesclusione, dalle attività di istruzione o di formazione realizzate nelle scuole; nello stesso tempo però i risultati di tali allievi, per i quali occorrerebbe avviare interventi ulteriori per sostenere il miglioramento delle loro competenze, sono inclusi in quelli più generali sia della singola istituzione scolastica sia del sistema d'istruzione, determinando una variazione dei valori dei parametri di qualità ed equità. I valori ottenuti, quindi, non corrisponderebbero a quelli effettivi; lo scostamento, inoltre, diventa tanto più apprezzabile, e perciò significativo, soprattutto nei luoghi e nei territori dove la scuola svolge un'azione sociale sostitutiva.

Da quanto detto si evidenzia che nel caso di allievi con disabilità certificate, ovvero con patologie organiche o psicologiche, i due parametri di qualità ed equità si correlano positivamente; da una parte, infatti, si opera ufficialmente con interventi formativi che si contraddistinguono per il requisito dell'equità, dall'altra si ottengono risultati di qualità del servizio scolastico che riducono gli effetti negativi come la ripetenza o l'abbandono scolastico. Nel caso invece delle situazioni *nascoste*, ovvero degli allievi che non chiedono aiuto e non richiamano l'attenzione perché *occultano* silenziosamente i problemi e le difficoltà di apprendimento in cui si dibattono, gli interventi di sostegno ufficiali ascrivibili all'equità non sono direttamente utilizzabili. Infatti, l'aiuto è affidato principalmente al lavoro di organizzazioni, che svolgono programmi di sostegno al di fuori del servizio d'istruzione formale, con i quali la scuola dovrebbe accentuare il lavoro in rete. In questi casi gli interventi formativi di equità si caratterizzano come aiuto per gli allievi a uscire dall'incapacità di esplicitare il (fab)bisogno di aiuto, che può esplicitarsi, ad esempio, come sostegno per il superamento di *analfabetismi* relazionali e di apprendimento. Un ulteriore aiuto può essere individuato nello spostare l'ambiente di formazione in contesti di socializzazione, diversi dalla sede dell'istituzione scolastica, - come ad esempio i centri di aggregazione giovanile-, dove per gli allievi è possibile non solo riappropriarsi di un'immagine di sé personale e sociale positiva, ma recuperare recuperare i mancati apprendimenti in funzione del successo scolastico e formativo iniziale (Cellamare, Melchiori 2010).

3. Le nuove parole chiave della disabilità

Nell'ambito dell'incremento dell'equità all'interno del sistema scolastico d'istruzione e formazione è consuetudine considerare le azioni che si attuano rispetto a tre grandi categorie, contrassegnate in particolare da tre parole: *inserimento*, *integrazione* e *inclusione*, che corrispondono a tre diversi *modelli formativi* e organizzativi dell'ambiente scolastico. Tali modelli nel contesto nazionale compaiono unitamente a una specifica area della pedagogia, ovvero la *pedagogia speciale*, che riflette anche sulle parole connotandone i significati *teorici*, *metodologici* e *pratici*.

La parola *inserimento* indica la presenza degli allievi con disabilità nelle istituzioni scolastiche e non in strutture dedicate e separate, ma soprattutto attesta il riconoscimento che ciascuna persona ha il diritto di essere riconosciuta uguale alle altre, portatrice degli stessi diritti e aspirazioni, indipendentemente dalle sue condizioni bio-psico-fisiche, sociali e culturali. Con la parola *integrazione* si identificano due dimensioni: da una parte, la necessità di lavorare ancora (malgrado l'investimento in tal senso da parte delle istituzioni) per favorire il reale inserimento de-

gli allievi con disabilità nelle classi attraverso l'adozione di prassi atte a favorire l'accoglienza e a garantire la promozione delle potenzialità individuali in termini di relazioni sociali e di apprendimento. Dall'altra, si sottolinea l'esigenza di adottare modalità di organizzazione scolastica e di strategie d'insegnamento che risultano efficaci per l'effettivo coinvolgimento nell'attività didattica e in quella extradidattica degli allievi con difficoltà certificate, o anche con *bisogni educativi speciali* (BES) slegati da una specifica certificazione. Infine, nell'ultimo decennio, i due vocaboli appena considerati sono stati associati o a ricompresi nella parola *inclusione*. L'uso di questa parola – che ha una corrispondente nell'inglese *inclusion* ed è utilizzata a livello sia della ricerca sia degli interventi di politiche pubbliche educative – dipende dalla necessità di corrispondere al significativo ampliamento delle situazioni che sono state fatte rientrare nei bisogni educativi speciali. Nella realtà scolastica, infatti, sembra essersi evidenziato un aumento consistente di disturbi di apprendimento e di comportamento. Inoltre la presenza numericamente consistente di allievi immigrati, spesso portatori di sistemi culturali e valoriali diversi dai nostri, ha richiesto una riflessione attenta per l'individuazione di soluzioni formative con scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logistiche idonee ad accogliere *tutte* le diversità. Ciò ha reso necessario costruire un'azione sinergica tra l'istituzione scolastica e le altre forme e strutture sociali come le famiglie, i servizi sociali, gli enti locali, il mondo del lavoro e tutte le forme di associazionismo. La realizzazione di tali sinergie si rende necessaria per la costruzione di una rete educativa in grado di valorizzare le diversità, considerando la *normalità come una delle forme della diversità*, trasformando così l'*eterogeneità* in *normalità*. In tal modo si riconosce il diritto alla diversità, una diversità che non si identifica solamente con la disabilità, ma comprende la molteplicità delle situazioni personali e sociali che richiedono interventi mirati alla soluzione di una difficoltà o di un disagio.

Alle tre precedenti parole si sono associate, principalmente in relazione a indagini comparative realizzate dall'OCSE, per la Commissione Europea (l'OCSE ha sviluppato un modello comparativo internazionale per la definizione dei fabbisogni educativi speciali inseriti nella classificazione ISCED 97), altre tre parole, che sottointendono altrettante *macrocategorie*, queste identificano i BES per motivi essenzialmente derivanti da: A. *disabilità* B. *difficoltà* C. *svantaggi di ordine socioculturale*.

Le tre parole, (OCSE, 2009), indicano, nell'ordine:

- *difficoltà* dipendenti da *basi organiche*, relative cioè alla macrocategoria A, per la cui analisi sono utilizzati strumenti di misurazione e criteri diagnostici affidabili e condivisi. Tali difficoltà sono molto spesso descritte in termini medico-sanitari, perché discendono da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie organiche (deficit o sensoriali o motori oppure neurologici, oppure con gravi forme di disabilità mentale e cognitiva);
- *difficoltà emotive e comportamentali* o *disturbi specifici dell'apprendimento*, che rientrano nella macrocategoria B. Queste, come dislessia, discalculia, disturbi del linguaggio, ecc., nascendo da problemi di interazione dell'allievo con il contesto educativo e interferendo con i normali processi di apprendimento, pregiudicano il rendimento scolastico e per questo si ravvisa la necessità di avviare processi di sostegno nell'apprendimento;
- *difficoltà derivanti da svantaggi culturali e sociali*, appartenenti alla macrocategoria C, che dipendono dal background personale degli allievi e dal conte-

sto socioeconomico di appartenenza. In questi casi gli allievi hanno la necessità di risorse educative aggiuntive per colmare i deficit di apprendimento.

L'innovativa classificazione dei (fab)bisogni educativi adottata dall'OCSE consente di compiere comparazioni internazionali superando le problematiche inerenti le diverse modalità di approccio ai (fab)bisogni educativi speciali che caratterizzano ogni paese europeo ed extraeuropeo. L'uso della classificazione porta anche in Italia a confrontare i risultati d'indagini nazionali parziali con quelli ottenuti in altri paesi europei e ciò porta a comprendere meglio quali azioni, in situazione di risorse ristrette, possono favorire l'inclusione degli allievi con disabilità nascoste (macrocategoria B). In relazione a ciò anche la considerazione degli ambienti di apprendimento permette di migliorare sia la riflessione sugli sia la progettazione degli interventi formativi che portano *ogni allievo* a rendere al meglio, secondo le proprie capacità e senza che vi siano penalizzazioni derivanti da situazioni contingenti. L'uso negli interventi di formazione caratterizzati per equità degli ambienti di apprendimento può migliorare i risultati degli allievi che necessitano di BES in considerazione del fatto che i soggetti con disabilità dichiarate nella scuola italiana sono in forte aumento. La Figura 1 mostra l'andamento della disabilità in Italia nel periodo compreso tra l'a.s. 2001-2002 e l'a.s. 2009-2010.

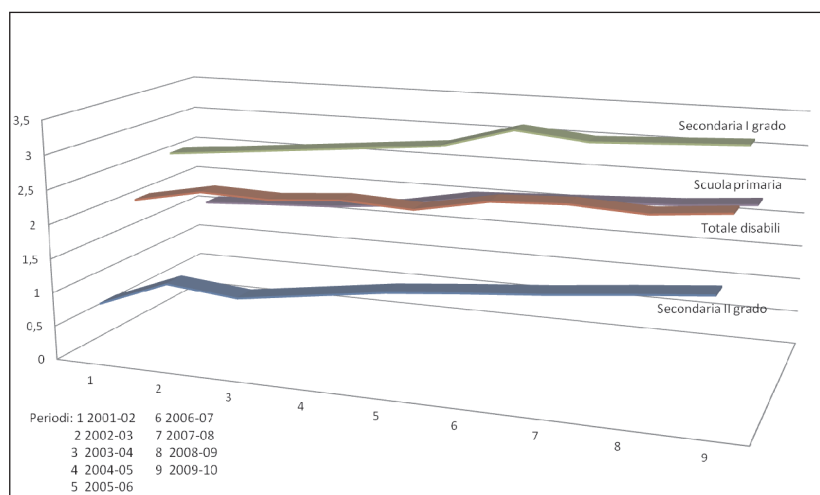


Fig. 1. Distribuzione allievi disabili nella scuola italiana. (Fonte MIUR)

4. I nuovi parametri per l'equità e la qualità

L'interesse crescente per il modo in cui le persone apprendono e per i diversi ambienti di apprendimento risponde alla esigenza di preparare i cittadini alle necessità dettate dall'attuale sistema economico e dalla *società della conoscenza*. Da qui l'esigenza per la ricerca di delineare, attraverso sperimentazioni e analisi di esperienze, le strutture ambientali più idonee per il miglioramento sia degli apprendimenti sia delle relazioni sia dello sviluppo personale degli allievi.

La ricerca di soluzioni adeguate per il miglioramento dell'apprendimento all'interno degli assetti del sistema d'istruzione e di formazione iniziale è stata og-

getto di diversi progetti sia nazionali sia europei; tra questi ultimi si ricordano, ad esempio il progetto SEEQUEL (Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning istituito dall'European Commission-DG Education and Culture 2007) e il progetto OCSE (OCSE 2006), che in merito all'innovazione nell'ambiente scolastico dichiarava: «[...] le riforme, in ultima analisi, si scontrano con un muro, o meglio una soffitto, oltre il quale ulteriori progressi sembrano impossibili, con la conseguenza che un numero crescente di dirigenti scolastici ed educatori si domandano se le scuole non hanno bisogno di essere riformate, bensì di essere reinventate» (Ivi, 187-188, tr. a cura dell'autore)¹. Prendendo in considerazione una possibile "reinvenzione", e non solo una "riforma", è da considerare un più profondo cambiamento che vada oltre gli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento stessi, rispetto alle specifiche caratterizzazioni e necessità della scuola attuale (Melchiori 2011).

Per poter orientare il cambiamento è possibile realizzare una politica funzionale all'equità e alla qualità che prenda in considerazione tre linee fondamentali:

- la ricerca sulle relazioni tra apprendimento e insegnamento;
- la raccolta e la diffusione di esperienze e di proposte innovative di insegnamento che raggiungono elevati risultati di apprendimento;
- la predisposizione di informazioni che creino un largo consenso per creare una maggiore consapevolezza sul contesto come campo di lavoro per l'apprendimento, con un maggiore riconoscimento per la formazione non formale e informale.

Le tre linee trovano riscontro in primo luogo nelle indicazioni dell'OCSE, (OECD/EC 2012) legate soprattutto allo sviluppo della società della conoscenza; l'OCSE, infatti, introduce nell'analisi dei sistemi di istruzione i nuovi ambienti di apprendimento, da una parte, e lo sviluppo delle *competenze di base* e di *conoscenze situate*, dall'altra. Questa scelta è derivata da una serie di studi che hanno avuto l'obiettivo di stabilire quali ragioni potessero fare supporre che i sistemi scolastici avevano bisogno di un cambiamento radicale; ciò in considerazione, soprattutto, delle ingenti risorse finanziarie, che negli ultimi decenni i paesi dell'EU (e molti altri) hanno investito per trasformare i loro sistemi educativi. Questi sforzi hanno incluso, tra le altre azioni: la formulazione di nuovi *programmi di formazione* degli insegnanti, allargando l'accesso soprattutto ai docenti delle discipline scientifiche e alla formazione per la tecnologia dell'informazione e della comunicazione; il cambiamento dei *curricoli* scolastici; la riorganizzazione del sistema delle istituzioni scolastiche, dando più *autonomia* funzionale e *responsabilità* sul curriculum alle stesse scuole e alle loro comunità locali. Alla base di queste scelte era posto l'obiettivo di fornire agli studenti le conoscenze, cognitive e meta-cognitive, e le competenze necessarie per essere pienamente e consapevolmente cittadini e lavoratori del XXI secolo.

Sulla base delle precedenti scelte il programma dell'OCSE per la valutazione

1 Originale: «[...] reforms have ultimately come up against a wall, or rather a ceiling, beyond which further progress seems impossible, leading increasing numbers of school administrators and educators to wonder whether schools do not need to be reformed but to be reinvented».

internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC 2008-2013), ha proposto di valutare le competenze chiave degli adulti e il loro migliore utilizzo nel mercato del lavoro in un'ottica di comparazione internazionale (tra i Paesi OCSE e anche non membri OCSE), attraverso un'indagine a campione su un segmento di popolazione adulta tra i 16 e i 65 anni. Lo studio si è focalizzato sulle competenze acquisite nella vita lavorativa, sulle loro implicazioni per il reddito ed altri aspetti correlati. Sono state previste, inoltre, delle attività comuni per tutti i Paesi aderenti al Progetto PIAAC, e attività internazionali facoltative, in modo da favorire la comparazione anche su aspetti collaterali alle competenze lavorative. L'Italia ha scelto di partecipare alle seguenti tre attività internazionali opzionali: valutazione delle competenze di base (c.d. Reading components skills); valutazione delle competenze legate al proprio lavoro (c.d. Modulo Job Requirement Approach – JRA); estensione del Modulo JRA ai non occupati.

Il progetto di ricerca, inoltre, ha ripreso la questione relativa alla definizione di competenze base e competenze chiave proponendo il termine di *alfabetizzazione*, riconnotandolo come “l’interesse, l’atteggiamento e la capacità degli individui di utilizzare correttamente gli strumenti socio-culturali, compresa la tecnologia digitale e strumenti di comunicazione, per accedere, gestire, integrare e valutare le informazioni, per costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri al fine di partecipare attivamente nella società” (OCSE 2009). La flessibilità, la creatività, la comunicazione con i coetanei, il problem-solving, e la riflessione sono abilità, capacità e disposizioni di fondo, trasversali alle competenze utilizzate nel progetto PIAAC.

I risultati che si otterranno con la ricerca PIAAC forniranno informazioni circa la validità dei costrutti e concetti utilizzati, collegati quindi alle competenze ipotizzate; nondimeno è rilevante sapere quanto il sistema d’istruzione e formazione iniziale contribuisce allo sviluppo delle stesse competenze e in quale modo è flessibile, per adattarsi ai nuovi principi e alle dinamiche che facilitano la loro acquisizione, ma e soprattutto occorre conoscere in che modo tale sistema riesce a contribuire alla costruzione di ambienti che permettono dell’inclusione dei disabili e più in generale delle diversità.

Conclusioni

Dall’analisi dei risultati delle ricerche sia nazionali e internazionali, tra cui quelle precedentemente ricordate, si può operare una classificazione delle caratterizzazioni per innovare l’azione delle istituzioni scolastiche in funzione della qualità e dell’equità, cioè:

- avviare una competizione tra le scuole, secondo regole di “quasi mercato”, o che replicano gli effetti della libera concorrenza, attraverso la pubblicazione di tavole che riassumono le prestazioni conseguite dalle stesse scuole;
- innovare gli ambienti di apprendimento per la formazione delle competenze utilizzando i risultati della ricerca, come ad esempio quelli generati nel campo delle neuroscienze o nel settore delle TIC. Questi risultati apportano nuove intuizioni circa la natura degli apprendimenti che possono essere alimentati attraverso la progettazione di programmi di studio, insegnamento e valutazione;
- utilizzare i risultati dell’esperienza, cioè le “migliori pratiche”, che si genera dall’interazione fra insegnanti e allievi e dal lavoro giornaliero di tutti i profes-

sionisti della scuola. In questo caso occorre considerare anche l'importanza dell'*apprendimento organizzativo*, cioè della crescita contestuale della conoscenza di tutti gli operatori, che scaturisce attraverso la pratica giornaliera legata al contesto specifico e che, quindi, assume i caratteri di ogni ambiente e non può essere esportata.

Ognuna di queste caratterizzazioni presenta uno specifico aspetto che la rende diversa dalle altre; nessuna singolarmente si è dimostrata capace di generare un'innovazione in grado di soddisfare contemporaneamente equità e qualità.

La necessità di considerare contemporaneamente aspetti e caratterizzazioni diverse, e quindi di assumere modelli sistemici da applicare all'innovazione per la scuola, dipende anche dalla distinzione e differenziazione operata sulla formazione, distinta in *formale* e *informale*. Questa distinzione tipologica comporta anche modi diversi di operare e di relazionarsi, non solo tra docenti e allievi a scuola, ma anche tra scuola e famiglia, tra scuola e ambiente sociale, tra scuola e organizzazioni di lavoro, di socializzazione, ecc., in considerazione proprio del riconoscimento attribuito alla formazione informale. Pertanto, se le scuole non sono gli unici luoghi dove si generano e si nutrono le competenze e conoscenze di base e chiave del XXI secolo, è necessario capire come il loro esercizio e apprendimento possa essere assicurato e in che modo la scuola può, da una parte, collegarsi agli altri luoghi e, dall'altra, apprezzare e certificare quanto appreso negli altri luoghi.

Considerando i risultati delle ricerche e gli indicatori di sistema dell'educazione europei disponibili, come quelli generati con il progetto PISA, attualmente occorre considerare che i sistemi di istruzione europei e quello italiano, in particolare, sono lungi dal prevedere ambienti di apprendimento, per la formazione formale e per quella informale, in grado di facilitare tutti gli studenti, anche quelli che presentano una disabilità, a sviluppare il loro pieno potenziale.

Bibliografia

- Argiropoulos, D., Caldin R., Dainese R. (2010). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1).
- ASL di Pieve di Soligo-Treviso (2005). *L'integrazione scolastica dei disabili. Una ricerca in Provincia di Treviso*. Milano: Franco Angeli.
- Barone, C. (2010). *La valutazione: verso una spirale al ribasso?* In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Caritas - Fondazione Agnelli - TreElle (2011). *Rapporto. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erikson.
- Cellamare, S., Melchiori, R. (2010). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte prima. Caratteristiche generali e presupposti teorico-metodologici. *qtimes webmagazine*, 11 (4) ottobre 2010, 25-32.
- Censis (2010). *La disabilità oltre l'invisibilità istituzionale: il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare. Primo rapporto di ricerca*. Roma: Censis.
- Commission of the European Communities (2009). Promoting equity, social cohesion and active citizenship in education and training. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, 3, 79-83. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf>.

- Decreto Legislativo 112 (1998, 31 marzo). *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 92 del 21 aprile 1998 - Supplemento Ordinario n. 77 (*Rettifica G.U. n. 116 del 21 maggio 1997*).
- lanes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Istat (2011). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali e Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010. Statistiche in breve*, da <http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testo_integrale_011_0119.pdf>.
- Legge 170 (2010, 8 ottobre). *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, *Gazzetta Ufficiale* n. 244 del 18 Ottobre 2010.
- Legge n. 104 (1992, 5 febbraio) *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. *Gazzetta Ufficiale* n. 39 del 17-2-1992 - Suppl. Ordinario n. 30.
- Melchiori, R. (2011). Per una pedagogia della valutazione. *Genesi di un nuovo campo disciplinare*. *Qtimes*, 4, 28-35.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Melchiori, R., Cellamare, S. (2011). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte seconda. I risultati dell'intervento e la valutazione interpretativa. *qtimes webmagazine*, III (1) gennaio 2011, 26 – 35.
- OCSE (2009). *International adult literacy and basic skills surveys in the OCSE region*. Directorate for Education, DU/WKP. Paris: OECD.
- OECD/EC (2009). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta. Educational policies and indicators*, a cura di M. Deluca, CRELL e P. Evans. Paris: OECD.
- OECD/EC (2012). *Equity and Quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Bruxelles: OECD Publishing.
- Schianchi, M. (2009). *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.

Sitografia

- Commission of the European Communities (2009). *Promoting equity, social cohesion and active citizenship in education and training*. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, 3, 79-83. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf>.
- Istat (2011). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali e Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010. Statistiche in breve*. <http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testointegrale011_0119.pdf>.
- Tuttoscuola, Dossier sulla disabilità nella scuola statale. *Tuttoscuola*, 31 agosto, 2010 <<http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=23593>>.
- UNESCO (2012). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011* <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>>.



Istruzione tecnica tra sapere e cultura d'impresa

Technical interaction between knowledge and corporate culture

Claudio Gentili

Direttore Nucleo Education di Confindustria
C.Gentili@confindustria.it

ABSTRACT

Firstly, this paper offers a brief account of the Italian education system that aims at understanding the cultural oppositions that led to a stall in the field of vocational and technical training. It subsequently examines the problems linked to the phenomenon of youth unemployment, thus focussing on the aspects that might enhance the inter-connection between studies and job. These aspects are regarded as tied to the idea of a technical education concerned with the relations between knowledge and corporate culture. Finally, this paper investigates and evaluates those synergic aspects of the education-job relation which produce positive effects on the employment of young people and on the general economic development of the country.

Dopo un breve excursus storico della scuola italiana per comprendere le resistenze culturali che hanno portato alla situazione di stallo dell'istruzione tecnica e professionale, il contributo esamina le problematiche connesse al fenomeno della disoccupazione giovanile e si concentra, quindi, sugli aspetti in grado di valorizzare l'intreccio tra attività di studio e di lavoro, particolarmente connessi a un'istruzione tecnica che si rapporti tra sapere e cultura d'impresa. Vengono esaminati e valorizzati quegli aspetti sinergici scuola-lavoro che producono positivi effetti sull'occupazione giovanile e sullo sviluppo economico.

KEYWORDS

Training, Technical education, Corporate culture, Skills, Youth employment
Formazione, Istruzione tecnica, Cultura d'impresa, Competenze, Occupazione giovanile

Premessa: un pregiudizio difficile da superare

Un breve sguardo alla storia della scuola italiana (cfr. D'Amico 2010) ci consente di capire meglio tutte le resistenze culturali che hanno portato alla situazione di stallo dell'istruzione tecnica (e professionale), determinando una forte difficoltà a modificarne lo statuto. La riforma della scuola media del 1962 (cfr. Ribolzi 2012), innalzando a quattordici anni la soglia dell'istruzione comune a tutti, e inserendo nuove proposte educative (educazione civica, osservazioni scientifiche, educazione musicale, applicazioni tecniche, elementi di latino e alcune opzioni orientanti in terza media), ha preso positivamente atto della più ampia gamma di espressioni della cultura e dell'operatività che la modernità veniva sviluppando e che la scuola doveva proporre a tutti in chiave orientativa, senza perciò snatu-

rare l'importanza degli aspetti operativi, valorizzati da didattiche e metodologie diversificate. Ma un po' per volta la spinta all'omologazione ha finito col prevalere ed il modello vincente anche nella scuola secondaria è diventato sempre più pervasivamente quello dello studio teorico, della lezione frontale, con la conseguenza di un'organizzazione piuttosto ripetitiva e uniforme della vita scolastica. La scuola media orienta poco e male, e la secondaria superiore è sempre più schiacciata sul modello dei licei, apparentemente a garanzia di un'astratta uguaglianza di diritti, doveri e opportunità, per docenti e studenti, in realtà in contrasto con la natura dei contenuti delle discipline e delle competenze attese, oltre che con le legittime aspettative dei soggetti in formazione. La diversità, nella scuola italiana, viene sempre intesa come "disuguaglianza", e tutte le riforme finiscono con il presumere che l'equità si realizzi non valorizzando, ma abolendo le diversità. Testimonianza dell'incapacità di innovare realmente è il fallimento di ogni tentativo di riforma della scuola secondaria superiore (qualcuno ha contato, in tutto, 52 proposte di cui la prima nel 1947), che ha bloccato la necessaria evoluzione del sistema in direzione di una maggiore rispondenza alla domanda della società, anche se ha lasciato spazio al fiorire positivo, ma disordinato, delle sperimentazioni.

Per tutti gli anni Settanta e Ottanta, dunque, la scuola vive in una condizione di progressiva autoreferenzialità, all'insegna dell'egualitarismo e dell'estraniamento rispetto alla complessità dello sviluppo in atto nel mondo produttivo e nel mercato del lavoro. A fronte della crescente richiesta di partecipazione, i decreti delegati del '74, nonostante le buone intenzioni di aprire la scuola alla società e al "territorio", hanno determinato tangibili risultati positivi, ma solo per un breve periodo e a macchia di leopardo. Negli anni Ottanta, tuttavia, l'economia tirava ancora e l'Italia produceva e vendeva in tutto il mondo: l'istruzione tecnica e professionale (cfr. MPI 2006) riusciva a mantenere il passo con il cambiamento, grazie all'ampio ricorso alle sperimentazioni autonomamente promosse o assistite dal Ministero (per esempio l'avvio di Piani nazionali per l'informatica), che hanno avuto anche qualche ricaduta positiva sui licei, che facevano anch'essi ampio ricorso alle sperimentazioni. Paradossalmente, però, in un momento in cui la domanda di qualificazioni tecniche cresceva grazie allo sviluppo dell'economia, si sviluppava, sull'onda della contestazione di fine anni Sessanta, un pregiudizio negativo nei confronti delle imprese non coinvolte nel processo di acquisizione di competenze, non solo accademiche, ma spendibili nella vita attiva, professionale e non. L'educazione all'imprenditorialità, che tanto valore avrebbe assunto, restava confinata alle storie personali degli imprenditori, e non aveva spazio nella scuola.

Bisognerà aspettare l'autonomia scolastica, istituita con la L. 59 del 1997 e resa progressivamente operante grazie anche a un seppur ridotto riordino dell'Amministrazione scolastica centrale e periferica, e la recente riforma della scuola secondaria superiore (DPR 15 marzo 2010, n. 87 e 88 recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici e professionali) che tiene conto delle proposte più interessanti emerse dalle sperimentazioni e delle molte buone pratiche avviate dalle scuole, per avviare un nuovo assetto dell'istruzione e formazione tecnica e professionale, dotato di maggiore coerenza con il mercato del lavoro e delle professioni, così come oggi si configura, ed in grado di valorizzare l'intreccio tra attività di studio e di lavoro, con positivi effetti sull'occupazione giovanile.

1. Istruzione, giovani e occupazione

La disoccupazione giovanile è uno dei fenomeni più gravi e allarmanti del secondo decennio del ventunesimo secolo (si confrontino i dati 2012 delle tavole 1,2,3).

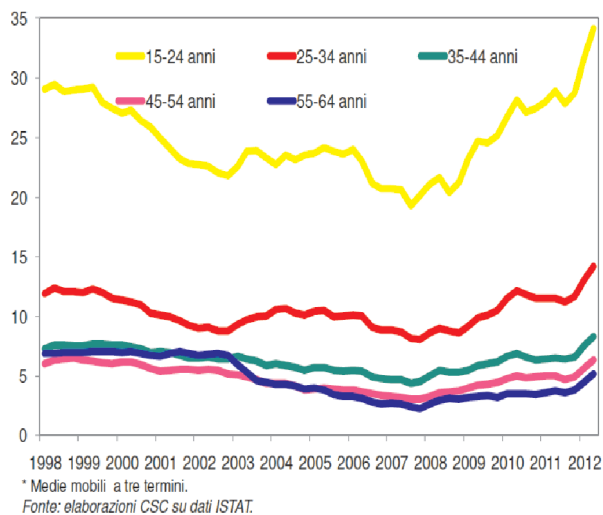


Tavola 1. Italia: la crisi colpisce i giovani (disoccupati in % della forza lavoro, dati trimestrali *)

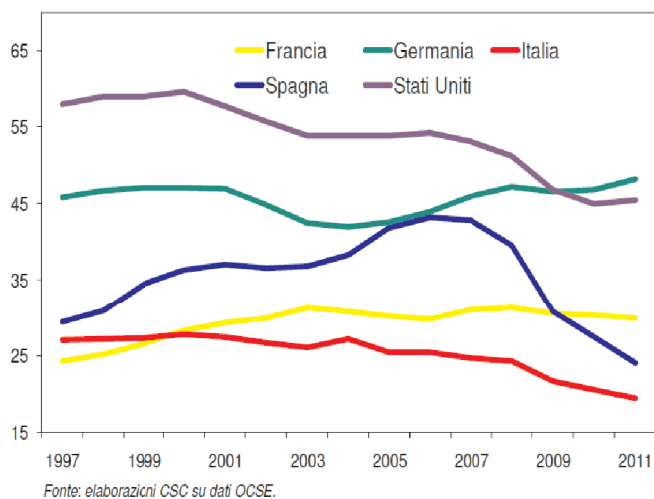


Tavola 2. Sono italiani i giovani meno occupati...

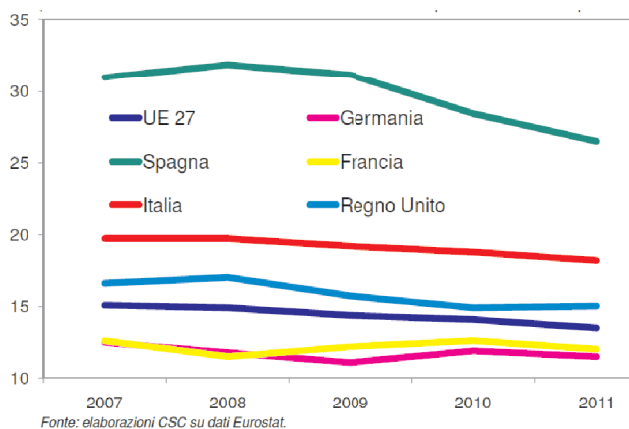


Tavola 3. ... E che abbandonano la scuola in anticipo

Le ricerche (Diamanti 2010; Besozzi 2009; Buzzi, Cavalli, De Lillo 2007) indicano che appena un terzo dei giovani fra i quindici e i ventinove anni di età si sente in grado di pensare al proprio futuro lavorativo avendo delle precise attese e speranze; un terzo dei giovani è totalmente allo sbando, incapace di esprimere qualunque attesa o progetto; e l'altro terzo vive disorientato in una profonda incertezza. Gli adolescenti e i giovani che stanno uscendo dal sistema formativo hanno un grande desiderio di fare, ma – arrivati alla soglia del lavoro – constatano l'impossibilità o l'incapacità di tradurlo in pratica. Ancor prima del fare (e saper fare), sembra mancare la capacità progettuale, in una diffusa assenza di condizioni oggettive e soggettive per poter formulare ed esprimere, e tantomeno realizzare, un progetto professionale, e in questo la scuola non li supporta come dovrebbe.

Ai giovani viene insegnato che viviamo in una società liquida, del rischio e dell'incertezza, e pare quasi che molti insegnanti concepiscano l'educazione solo come un puro e semplice apprendere le regole basilari della convivenza, rifiutando un ruolo di preparazione a un avvenire professionale, e non sembra casuale che in Italia il dibattito sulle competenze si articoli, più che sulla definizione e sulle modalità di trasmissione, su un ipotetico conflitto fra conoscenze e competenze (Ribolzi 2011). Le stesse scuole tecniche e professionali, che più dovrebbero indirizzare i giovani a un preciso mestiere, appaiono disorientate. La situazione di crisi nell'educazione al lavoro è certamente accresciuta dal fatto che i giovani devono affrontare un contesto lavorativo che cambia continuamente, senza poter modificare l'assetto strutturale e culturale esistente nei luoghi di lavoro (CEI 2009, 89-90), e talvolta senza disporre delle necessarie informazioni.

Esiste però un particolare aspetto del problema che viene raramente affrontato, ed è quello che possiamo definire "l'effetto scoraggiamento" esercitato dall'informazione ufficiale, amplificata dai media. L'allarme sociale suscitato dall'affermazione che un giovane su tre in età compresa tra i 15-24 è disoccupato deriva anche dal fatto che si pensa che il 30% di tutti i giovani sia vittima della disoccupazione. In realtà non è così. Come lo stesso Istat ha recentemente precisato (Nota ISTAT 2012) questo dato non significa "più di un giovane su tre è disoccupato", bensì "più di uno su tre dei giovani *attivi* è disoccupato". Infatti, il tasso di disoccupazione è definito come il rapporto tra i disoccupati e le forze di lavoro

(ovvero gli “attivi”, i quali comprendono gli occupati e i disoccupati). Se, dunque, un giovane è studente o non cerca attivamente un lavoro non è considerato tra le forze di lavoro, ma tra gli “inattivi” (si confrontino i dati Istat 2012 della tavola 4). I “disoccupati” di età compresa tra i 15 e i 24 anni sono circa 600 mila, cioè il 36,2% delle forze di lavoro di quell’età, ma solo il 10,3% della popolazione complessiva della stessa età, nella quale rientrano studenti e altre persone considerate inattive secondo gli standard internazionali, dato di poco superiore a quello del totale della popolazione, che è 9,8% (Nota ISTAT 2012). Non si vuole diminuire la gravità del fenomeno, ma certamente è ben diverso parlare di uno su dieci, anziché di uno su tre.

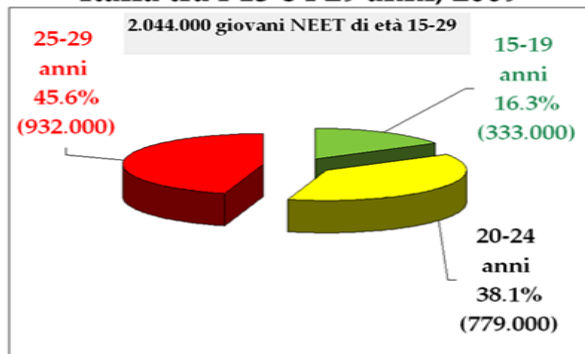
Se allarghiamo l’analisi alla classe di età superiore, in valore assoluto, sono oltre due milioni i giovani tra 15 e 29 anni che non lavorano e non studiano e fanno parte della cosiddetta “Generazione Neet” (*Not in education, employment or training*). Si tratta del 22,1% della popolazione giovanile tra 15 e 29 anni, con una serie di differenze che emergono dalla tavola 5.

I giovani e il mercato del lavoro	
Popolazione 15-24 anni (in migliaia)	6042
Occupati 15-24 anni (in migliaia)	1141
Tasso di occupazione 15-24 anni (valore percentuale)	18,9
Tasso di disoccupazione 15-24 anni (valore percentuale)	36,2
Tasso di inattività 15-24 anni (valore percentuale)	71,4

Tavola 4. I giovani e il mercato del lavoro.

Fonte: dati Istat

Oltre 2milioni i giovani NEET in Italia tra i 15 e i 29 anni, 2009



Fonte: elaborazioni Confindustria Education su dati Istat

Tavola 5. I neet in Italia.

Not in Education, Employment and training

Gli “scoraggiati inattivi”, come qualcuno li ha definiti, incidono sulla popolazione in misura diversa a seconda delle classi di età, a motivo del diverso peso della scolarità. Sono il 16,3% nella classe fra 15 e 19 anni (e questo imporrebbe una riflessione sulla persistenza degli abbandoni), salgono al 38,1% nella classe 20-24 anni, comprendendo con ogni probabilità oltre agli insufficientemente qualificati anche i diplomati alla ricerca di occupazione e i *drop out* dell’università, e infine – dato questo sì molto preoccupante – sono quasi la metà dei giovani fra 25 e 29 anni.

Sarebbe necessaria una politica attiva della formazione e del lavoro (in una parola, dell’alternanza) che prevenisse gli abbandoni, realizzasse iniziative efficaci di orientamento e promuovesse forme miste di istruzione – anche di terzo livello – in grado di colmare almeno quella parte di disoccupazione che è legata al *mismatching* fra domanda e offerta. I media dovrebbero parlare non di NEET ma di YEET (*Yes in education, employment or training*), rimotivando a un investimento in formazione: ma la scuola italiana negli ultimi 30 anni si è progressivamente allontanata dal lavoro.

Un ruolo in questo scostamento lo ha certamente giocato la cultura idealistica, che ha veicolato per molto tempo la percezione di una lontananza abissale tra mondo della cultura, mondo del lavoro e mondo dell’economia, generando un processo che ha portato a una sorta di sfiducia reciproca tra mondo delle imprese, del lavoro e della scuola, anziché valorizzare una collaborazione in cui l’impresa può dare alla scuola competenze, ma anche valori di cui i giovani hanno bisogno, come l’autostima e l’imprenditività. Se mai questa contrapposizione è stata corrispondente alla realtà, non lo è certamente oggi, in una società che è stata definita “della conoscenza”, in cui la creazione, la distribuzione e il significato economico della conoscenza sono in continua crescita, e il suo valore strumentale non sostituisce, ma integra il valore assoluto. Del resto, la parola *professione* deriva dal verbo latino *profiteor*, che indica colui che parla prima degli altri, che anticipa i tempi, il profeta appunto: essa veniva assimilata originariamente alla vocazione religiosa, poi, nel mondo laico, ha gradualmente assunto il valore di vocazione civile, di idoneità della persona a svolgere un’attività determinata. La professionalità non è, e non è mai stata, relegabile all’ambito dell’applicazione dei saperi, e di conseguenza la formazione professionale non si può considerare solo come un processo di addestramento.

La *professionalità* non è soltanto frutto dell’accumulo di esperienza, ma è sempre di più risultato di un mix tra formazione di base, cultura, specializzazione ed esperienza (Gentili 2002, 85): è un termine dai molti significati, che attraverso una molteplicità di contesti e di situazioni collocati sui due versanti del sapere e del saper fare, che si collegano nella concezione di alternanza formativa (Gentili 2007, 35). Scrive Schwartz:

«La formazione in alternanza, così come io la concepisco, si trova quindi ad essere collocata tra due trappole: da un lato, l’assolutizzazione della formazione, dall’altro, l’assolutizzazione del lavoro (completata dall’assolutizzazione dell’empirismo). Essa si trova tra due trappole nel senso che, se l’articolazione tra la situazione di lavoro e la situazione di formazione è ben strutturata e ben pensata, essa le evita tutte e due. Al contrario, le cumula quando l’alternanza, non progettata con rigore, corrisponde, da una parte, ad una formazione imposta, strutturata in discipline tradizionali, dall’altra, ad un lavoro ripetitivo, senza responsabilizzazione e senza legame concreto con la formazione data. Mantenendo una separazione, tra il fare (il lavoro

ro) e il sapere (la teoria, data nel momento della formazione), non si fa in realtà che confermare, parallelamente, l'assolutizzazione della formazione oppure l'assolutizzazione del lavoro, senza inaugurare, come si pretenderebbe, una nuova pratica formativa»(Schwartz 1995, 224-225).

Al sistema formativo spetta un compito non più solo di istruzione e di addomesticamento sociale, bensì di sviluppo di una personalità attiva in grado di creare relazioni di riconoscimento e di cooperazione, e questo mette in difficoltà istituzioni scolastiche o formative troppo centrate sull'istruzione, standardizzate, unidirezionali, che contrastano con gli sviluppi del tessuto sociale ed economico. La visione relazionale della società richiede una profonda trasformazione anche della relazione educativa, che si sviluppa in un contesto altamente influenzato dalle nuove modalità del comunicare (cfr. Campione 2008).

Il nuovo concetto di *qualità del sistema formativo* che nasce da questa trasformazione richiede in particolare che siano perseguite tre linee di rinnovamento: la prima riguarda il rinnovamento della didattica e della qualità del personale docente; la seconda mira al rinnovamento delle relazioni tra l'istituzione scolastica e formativa ed il suo contesto di riferimento e comporta una qualità dell'organizzazione interna; la terza persegue la qualità del governo e della regolazione del sistema nel suo complesso. Il principale motivo del cambiamento didattico, relazionale e organizzativo è l'urgenza di soddisfare alcuni diritti educativi e formativi dei cittadini, in particolare lo sviluppo delle proprie potenzialità entro un percorso formativo appropriato; l'acquisizione di competenze tali da consentire di esercitare positivamente un ruolo sociale attivo; il riconoscimento del proprio bagaglio di apprendimenti; il perseguimento di una formazione lungo tutto il corso della vita in modo coerente con le necessità di un percorso non lineare, che prevede transizioni e fasi di crisi oltre che di ripresa. (Cfr. Nicoli 2009, 458).

2. La valenza educativa del lavoro

Il passaggio alla società della conoscenza ha *trasformato il senso e il modo di lavorare*: nascono nuove professioni, vecchi mestieri "cambiano pelle", altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. La quantità di conoscenza contenuta anche in mansioni apparentemente semplici cresce, e cresce di conseguenza il peso della formazione, in parallelo con i fattori che possiamo chiamare "culturali". Si è completato il passaggio da un lavoro prevalentemente *low trust, low skills* ad un lavoro *high trust, high skills*, in cui i due tipi di competenze sono strettamente interconnessi: "le relazioni basate sulla fiducia sono fondamentali per una crescita della produttività basata sull'accrescimento delle competenze" (Brown, Green, Lauer 2001, 48). Si richiedono in misura crescente la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale (Cfr. Malizia e Nanni 2002; Callini 2006).

Si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non possieda solo i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie "virtù del lavoro" (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

L'attività del conoscere non procede per suddivisione ed ordinamento dei fenomeni, ma tramite un coinvolgimento della persona, posta all'interno delle relazioni che disegnano l'ambito del lavoro, così da poter accedere ai due livelli del sapere professionale: evidente e tacito (cfr. Evans 2005). Il tipo di intelligenza che viene mobilitato nel lavoro è quella che i Greci chiamavano *métis*: «insieme di attitudini mentali...che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità» (Morin 2001, 17).

Ma la vera novità apportata dal processo di professionalizzazione riguarda l'arricchimento progressivo del valore culturale e relazionale di molte posizioni di lavoro, che richiedono (e sviluppano) la capacità di cogliere i molteplici significati dell'agire, di mobilitare le proprie capacità personali, abilità, competenze e in definitiva di acquisire una vera e propria *expertise* professionale difficilmente riconducibile a modelli formali.

Il lavoro «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operativo-manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale creativa, culturale, etico-valoriale» (Bocca 1998, 104).

Dunque il lavoro è un vero e proprio "vestito" che modella la personalità. Non si aggiunge alla personalità come qualcosa di estraneo: ne emerge come il suo modo di essere e di esprimersi socialmente in passione, curiosità e desiderio di apprendere e migliorare continuamente. Costituisce un'esperienza privilegiata che accompagna la persona verso quelle mete che ne fanno un cittadino in grado di assumere un profilo di responsabilità nella società in cui vive sapendo esercitare precisi ruoli sociali. Non è casuale che negli ultimi anni si sia assistito ad uno sviluppo consistente del tema dell'educazione alla cittadinanza come obiettivo non secondario della formazione.

L'esperienza lavorativa non consiste soltanto in una dinamica verso l'esterno, ma comprende pure un *cammino interiore*, consentendo alle persone di riconoscere la propria vocazione e di sviluppare le proprie potenzialità in una varietà di relazioni sociali. In tal senso, la riqualificazione dei percorsi educativi e formativi diventa ancor più urgente.

L'istruzione rappresenta un obiettivo strategico per il Paese sul quale dovrebbero concentrarsi azioni e obiettivi condivisi, misurabili e realizzabili. La società non può abdicare al suo compito educativo: la *crescita* nei prossimi anni si concentrerà laddove si saprà investire in *conoscenza e capitale umano*. L'educazione è il primo veicolo per *salvaguardare il patrimonio distintivo dei valori e dei saperi* di una società, ma anche il suo patrimonio di conoscenze tecnologiche e di cultura d'impresa.

Il modello curricolare della scuola secondaria italiana è costruito su una *gerarchia dei saperi* che prevede implicitamente la superiorità delle discipline umanistiche su quelle scientifiche, in base ad una concezione cosiddetta "gentiliana" ed erede della tradizione idealistica, che ha accentuato la *dicotomia tra cultura umanistica e cultura scientifica*, tra formazione e lavoro, relegando a un ruolo subalterno gli istituti tecnici e professionali, e soprattutto creando un'immagine esterna di "scuole di serie B" che è la più difficile da contrastare. Ma di fronte a percorsi formativi sempre più generici, insegnanti, politici ed educatori hanno dovuto prendere atto di un rifiuto generalizzato e di massa. La rimodulazione del rapporto tra formazione educativa e scolastica di tipo tradizionale e approccio al lavoro ha si-

gnificato innanzitutto un tentativo di rispondere a questo rifiuto. Un modo per restituire alla scuola, in una società segnata da una crisi di valori, un ruolo centrale nella costruzione della soggettività giovanile (Scotto di Luzio 2012).

Negli Istituti Tecnici si coltiva e si sviluppa quell'umanesimo tecnologico, che sul piano pedagogico ha la stessa dignità dell'umanesimo scientifico e di quello letterario, ma che per essere apprezzato richiede un cambiamento di mentalità non facile da realizzare, e tuttavia urgente (cfr. Margiotta 2007, 15), se non si vuole continuare ad ignorare la dimensione operativa del sapere e le varie forme di operativizzazione della conoscenza. Il limite di questa cultura sta nel disconoscimento dell'umanesimo tecnologico, che concretizza la forma scientifico-matematica nel saper fare del nostro *Made in Italy*.

I diversi ordini di scuola vengono spesso valutati in un'ottica tolemaica sulla base di una maggiore o minore prossimità al "sole" costituito dal liceo classico, mentre l'insegnamento della scienza e della tecnica alle giovani generazioni si pone entro un orizzonte generale in cui pensiero ed azione sono strettamente intrecciati e non sono gerarchicamente ordinabili, come hanno argomentato, fra i primi, Dewey, Morin e Gardner. Il riconoscimento dell'indispensabile rapporto tra scuola e lavoro segna la fine dello "scuolacentrismo", fa cambiare il concetto di "successo scolastico", che non sta nel portare a termine un percorso accademico, ma nel garantire a ciascuno la possibilità di avere un percorso di qualità che consenta di valorizzare i talenti e le vocazioni individuali (Bramanti, Odifreddi di 2006). Da Edgar Morin viene l'invito a superare quella frammentazione e separazione dei saperi che provoca la loro sterilità.

«La cultura, ormai, non solo è frammentata in parti staccate, ma anche spezzata in due blocchi. [...] La cultura umanistica è una cultura generica, che attraverso la filosofia, il saggio, il romanzo alimenta l'intelligenza generale, affronta i fondamentali interrogativi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze. La cultura scientifica, di tutt'altra natura, separa i campi della conoscenza; suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa» (Morin 2001, 10).

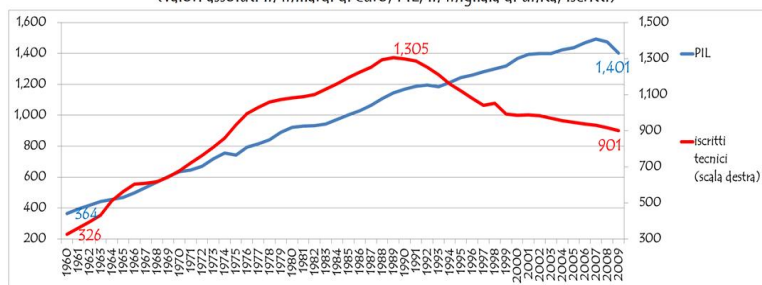
Non si dà oggi vera cultura umanistica che non sia intrecciata con conoscenze tecnologiche, mentre si estende sempre più l'utilizzo del sapere umanistico nell'ambito produttivo.

3. Istruzione tecnica e sviluppo economico

La complessità degli scenari tecnologici ha reso impraticabile lo sviluppo di un unico impianto formativo rendendo indispensabile la definizione di figure professionali ad elevato tasso di specializzazione, per il raggiungimento degli obiettivi professionali sostenibili in un periodo formativo adeguato (Cfr. Demartini 2007, 99). Che si tratti di una finalità centrale nell'evoluzione del sistema formativo lo dimostra il forte legame tra iscritti agli istituti tecnici e professionali e andamento del PIL: quando cresce l'istruzione tecnica aumenta il PIL (si confrontino i dati della tavola 6). Ma mancano all'appello un quarto dei tecnici specializzati: dai meccanici ai periti elettronici, ai chimici. I giovani non trovano lavoro e le imprese faticano a trovare i profili tecnici richiesti. Secondo i dati Excelsior sono 117.000 i profili tecnici e professionali che le imprese cercano, ma non trovano e

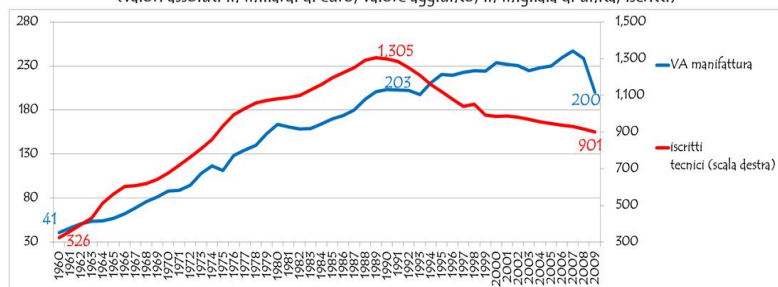
sono 300.000 le professioni a vocazione artigianale per le quali si registra la più elevata difficoltà di reperimento (Unioncamere 2011; cfr. Confartigianato 2012) (si confrontino i dati della tavola 7).

PIL e iscritti agli istituti tecnici
(valori assoluti in miliardi di euro, PIL; in migliaia di unità, iscritti)



Fonte: elaborazioni Confindustria PIRECI su dati ISTAT

Valore aggiunto manifatturiero e iscritti agli istituti tecnici
(valori assoluti in miliardi di euro, valore aggiunto; in migliaia di unità, iscritti)



Fonte: elaborazioni Confindustria PIRECI su dati ISTAT

Tavola 6. Quando cresce l'istruzione tecnica aumenta il PIL. Fonte: dati Istat

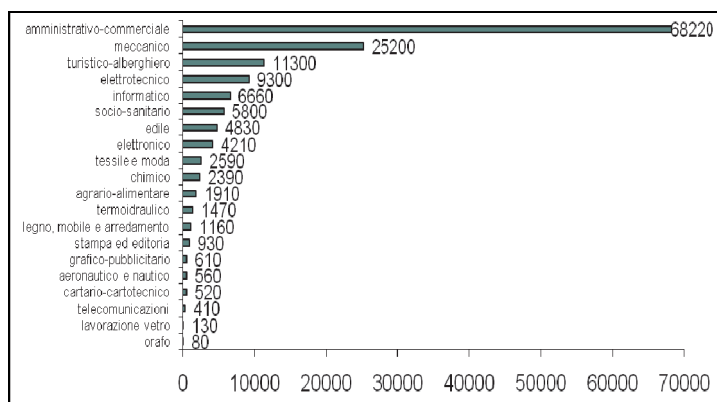


Tavola 7. La domanda di diplomati tecnici e professionali 2011 (valori assoluti).
Fonte: dati Excelsior 2011

La difficoltà a reperire figure professionali adeguate costituisce, oggi, uno dei principali vincoli alle potenzialità di sviluppo delle imprese del nostro Paese: è una carenza che ha radici lontane. Forse a tale riguardo può essere utile un richiamo storico.

Nel 1959 l'allora Ministro dell'Istruzione Giuseppe Medici istituì presso lo SVIMEZ (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno) una Commissione presieduta da Gino Martinoli con il compito di proiettare a 15 anni di distanza il fabbisogno di personale qualificato del sistema produttivo del Paese e, in forza dei risultati ottenuti, avviare un processo di programmazione delle attività di formazione e delle strutture scolastiche. Il documento in oggetto stimava che i tecnici necessari alle imprese (nel '59 erano 597.000) sarebbero quadruplicati raggiungendo nel 1975 il numero di 2.095.500. In realtà nel 1976 un'indagine del Censis rilevò che questa crescita straordinaria del personale qualificato era addirittura sottostimata.

Nei vent'anni considerati dal 1955 al 1975, gli iscritti alla scuola secondaria sono quadruplicati passando dal 14% al 50% della relativa coorte e gli iscritti agli istituti tecnici sono passati dai 217.000 del 1956 ai 932.000 del 1976 passando dal 36,7% al 44,4% degli iscritti (si confrontino i dati Censis 2011 della tavola 8).

Nel decennio successivo, gli iscritti aumenteranno proporzionalmente ancora fino a raggiungere il picco del 45,9%: ma da quel momento inizia un calo costante che nel 2009/2010 vede l'istruzione tecnica scendere al 33,6% sul totale di iscritti della scuola secondaria superiore (si confrontino i dati Istat 2011 della tavola 9).

In questo stesso periodo, assistiamo a due fenomeni contraddittori (si confrontino i dati Eurostat 2011 della tavola 10). Da un lato, l'impresa per vincere la competizione internazionale, ha investito sui talenti e l'incidenza dei tecnici sul totale degli occupati è raddoppiata, passando dal 12 al 22%, una quota superiore addirittura a quella tedesca. Dall'altro lato, negli stessi anni, è avvenuto il sorpasso degli iscritti ai licei sugli studenti che scelgono l'istruzione tecnica, quasi esistesse uno "strabismo" che vede da un lato un sistema Italia basato sul settore manifatturiero, e dall'altro studenti che continuano a ignorarne l'importanza strategica, ma anche decisori incapaci di mettere in atto azioni di orientamento adeguate a rafforzare l'identità del filone dell'istruzione tecnica.

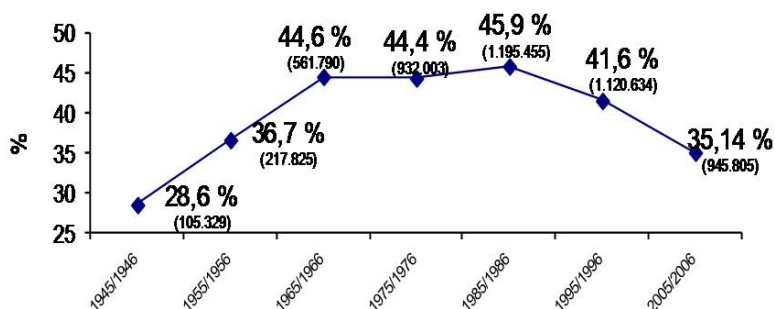
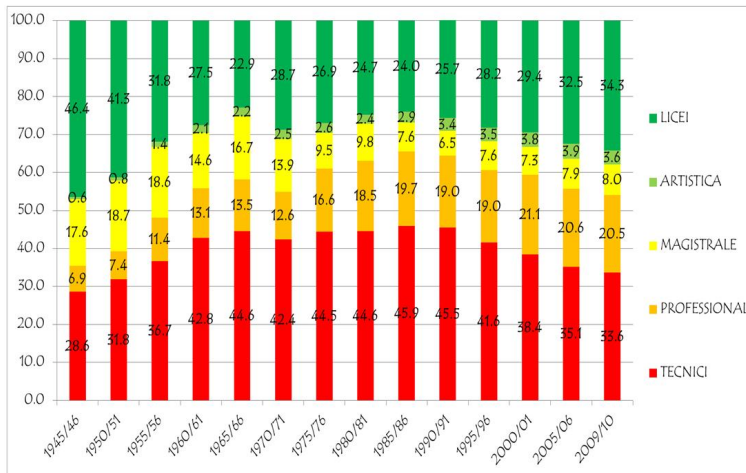


Tavola 8 - Le iscrizioni agli istituti tecnici (serie storica 1945-2006).

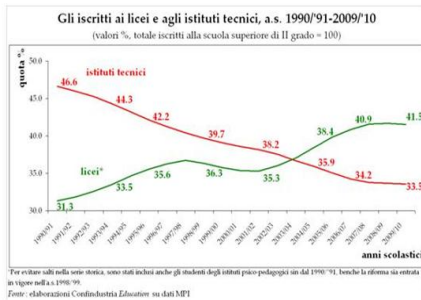
Fonte: Confindustria Education su dati CENSIS 2011

(valori%, totale iscritti anno t = 100)



Fonte: elaborazioni Confindustria PIECEI su dati ISTAT

Tavola 9 – La composizione degli iscritti alla secondaria per indirizzo (evoluzione dal 1945 ad oggi). Fonte: Confindustria PIECEI su dati Istat 2011)

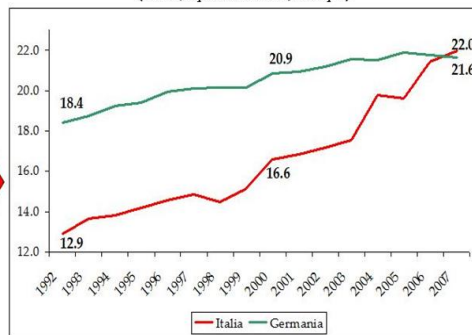


Per evitare salti nella serie storica, sono stati esclusi anche gli studenti degli istituti psico-pedagogici sin dal 1996/91, benché la riforma sia entrata in vigore nella 1990/91.
Fonte: elaborazioni Confindustria Education su dati MPI

**LA SCUOLA ITALIANA
PRODUCE MENO TECNICI**

**Il sorpasso dei Licei sugli
Istituti Tecnici**

L'incidenza dei tecnici sul totale degli occupati: trend 1992-2007
(valori % n° professori tecnici/ n° occupati)



Fonte: elaborazioni Confindustria su dati Eurostat

**L'IMPRESA ITALIANA
ASSUME PIU' TECNICI**

Il sorpasso della Germania

Tavola 10 – Lo strabismo italiano: l'impresa raddoppia i tecnici, la scuola li dimezza. Fonte: Confindustria su dati Eurostat

Le conclusioni dei lavori della Commissione istituita dal Ministro Medici sono dunque di grande attualità. I processi formativi sono la leva su cui agire per operare una trasformazione del sistema economico e sociale del nostro Paese, ma si continua a parlare di “spesa” e non di “investimento” per l’istruzione. E questo pur riconoscendo che senza dubbio la scolarizzazione di massa a partire dalla riforma del 1962 è stata un grande risultato dell’evoluzione democratica del Paese.

Nel ‘68, sul totale della popolazione giovanile, solo il 15% si diplomava e il 2% si laureava. Oggi il 50% dei giovani si diploma e il 15% arriva alla laurea. Un tale livello di istruzione potrebbe far pensare ad un più rapido inserimento di giovani con alte competenze nella classe dirigente. Non è così: nel 1968 i manager e gli imprenditori under 30 erano il 22% del totale. Oggi il 5,7%. Ma le differenze sono anche demografiche: nel ‘68 c’è un anziano per ogni due giovani, oggi ci sono tre anziani ogni due giovani; l’età media di matrimonio nel 1968 era di 27 anni per gli uomini e 24 per le donne, con solo il 20% dei giovani under 35 che viveva con i genitori. Oggi l’età media di matrimonio è di 33 anni per gli uomini e di 30 per le donne, con il 42% dei giovani under 35 che vivono in famiglia. Anche sotto il profilo occupazionale la distanza è notevole: solo il 3% di giovani tra 15-29 anni nel 1968 era senza lavoro. Oggi la percentuale è al 20,2%. (Fonte: dati ISTAT 2011 relativi alle politiche di sviluppo).

Come però nota in un recente saggio Carlo Barone (2012), il paradigma dell’istruzione di massa, cioè l’idea che l’espansione scolastica sia una forma di progresso sociale che risponde al crescente fabbisogno di manodopera qualificata, all’obiettivo di combattere disparità sociali e all’esigenza di garantire a tutti uguali opportunità di cittadinanza attiva, va oggi ridiscusso criticamente. E non per negare l’esigenza che a tutti vada assicurato il diritto all’istruzione: al contrario, per affrontare il tema della redistribuzione piuttosto che dell’espansione incontrollata delle opportunità di studio. Redistribuzione tra percorsi di solo studio e percorsi di studio e lavoro. Redistribuzione tra percorsi liceali di istruzione secondaria superiore e percorsi tecnici e professionali. Redistribuzione tra istruzione terziaria universitaria e non universitaria. Redistribuzione tra scuola e formazione professionale. Abbiamo sotto gli occhi alcune delle conseguenze negative dell’espansione incontrollata dell’istruzione: il deterioramento della qualità dei processi formativi, l’inflazione dei titoli di studio, lo spreco di risorse, la disoccupazione legata al *mismatching* fra qualificazioni offerte e domandate, sia per livello che per specializzazione.

Vorrei giungere ad una conclusione. Nel ‘68 vi è stata una sorta di eterogeneità dei fini, in cui l’ideologia della cultura libera dal lavoro si è trasferita dalle tesi della destra storica all’ideologia scolastica della sinistra, che ha trovato il suo apice nel convegno di Frascati del 1972. Nel convegno, Aldo Visalberghi, che ne fu promotore, d’intesa con il CERI-OCSE, pensò di fare confrontare un gruppo di esperti italiani con un gruppo di esperti internazionali per individuare i 10 punti della riforma della scuola secondaria superiore che si presumeva imminente (e si dovettero aspettare ancora quasi quarant’anni). Il messaggio di fondo che passò in quell’occasione era che l’uguaglianza nella scuola esigeva uniformità: biennio unico, niente lavoro e formazione professionale, obbligo scolastico a 18 anni, laurea per tutti. Venne addirittura coniato il neologismo di “preprofessionalizzazione”, per fortuna caduto in disuso abbastanza rapidamente.

Questo processo qui sommariamente delineato (cfr. Ballarino e 2008, 373-402) e l’irrigidimento del pregiudizio culturale sui percorsi tecnici e professionali

hanno fatto sì che il nostro sistema educativo si sia progressivamente allontanato dalla sua finalità di qualificazione al lavoro, certo non unica ma sicuramente rilevante, quasi che il lavoro fosse una maledizione da rimandare il più possibile nel tempo. La manifestazione più recente mi pare l'art. 1/34 della Legge Fornero (L. 92 del 28 giugno 2012) che svaluta ogni percorso misto fino a considerare l'apprendistato un mero contratto di lavoro e non un importante segmento dell'offerta formativa, qual è ad esempio in Germania, e rischia di dissuadere le aziende dall'ospitare giovani tirocinanti.

Il confronto con la Germania è impietoso (si confrontino i dati della tavola 11). Oggi in Italia solo 1.723 apprendisti su circa 570.000 (due su mille!) scelgono l'apprendistato per l'acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica. Gli apprendisti sono molto più vecchi che nel resto d'Europa: solo il 2,8% ha meno di 18 anni e il 33% ha addirittura più di 25 anni, mentre in Germania dei circa 1.570.000 apprendisti ben l'80% ha meno di 18 anni e i giovani sono inseriti in un percorso scuola-lavoro che facilita l'ingresso nel mondo del lavoro. I ragazzi tedeschi non solo superano quelli italiani nei risultati dei test PISA, ma arrivano nelle aziende con un'esperienza di lavoro dai sei ai diciotto mesi e con una cultura internazionale che consente, anche in un periodo di crisi, una maggiore autonomia nella scelta. (Tiraboschi 2011, 6-8).

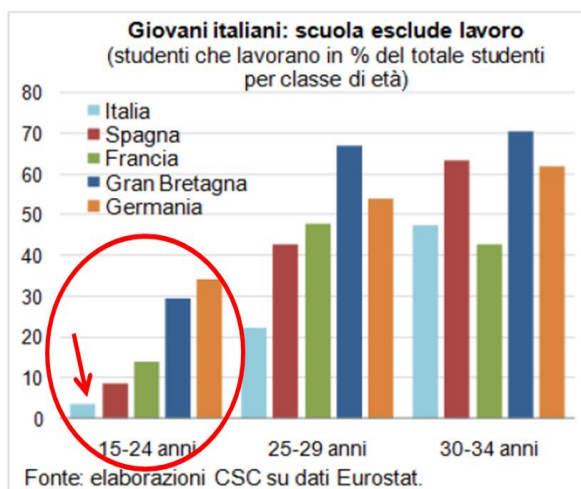


Tavola 11 – Scuola e lavoro: l'Italia nel confronto internazionale. Studenti che lavorano e studiano

4. Modelli pedagogici e nuove competenze

Le *skills* di un individuo e le sue competenze sono essenziali non solo per il passaggio al mercato del lavoro, ma per dargli un'opportunità nel processo di mobilità verticale. L'elemento forse più innovativo nella relazione fra formazione e occupazione è il fatto che nell'ecosistema formativo di cui la scuola fa parte, la diffusione dell'idea di educazione lungo l'intero arco della vita ha soppiantato il modello a massima formazione iniziale proposto dalla scuola (cfr. Cesareo 1974) e le competenze non formali e informali o "tacite" si sono affiancate a quelle for-

mali, diminuendone la centralità, dal momento che le conoscenze tacite si sviluppano e si accumulano in modo non evidente attraverso lo svolgimento di compiti e la soluzione di problemi quotidiani, con il passaggio di informazioni, l'assunzione di responsabilità e la presa di decisioni.

La competenza non si misura solo in base alle dimensioni del sapere, ma anche nella capacità di selezionare ed elaborare le informazioni, nelle regole utilizzate per risolvere un problema, nelle strategie adottate per svolgere una prestazione e prendere una decisione. In relazione a ciò, ogni attività può essere letta come mezzo per il conseguimento di un fine. I termini mezzo e fine vengono qui adottati da un punto di vista deweyano, in base al quale il valore di un fine è dato dai mezzi necessari al suo conseguimento, dal tipo di attività che favorisce e dalla qualità dell'esperienza che promuove. È interessante evidenziare la relazione che intercorre tra la costruzione di una competenza contestuale, lo sviluppo di una formazione ricorrente, la predisposizione dell'azione educativa secondo schemi che utilizzino sia la teoria sia la pratica, la definizione di modalità curriculari ed extracurriculari nella quale gli obiettivi della stessa formazione siano molteplici e la componente immediatamente professionalizzante non ignori il complesso dei saperi connessi con l'autotutela, i diritti e la cittadinanza.

Gli studi di Edgar Morin, soprattutto il suo libro *Una testa ben fatta*, hanno infatti ampiamente dimostrato l'esigenza che i vari tipi di scuola non si limitino ad accumulare negli studenti un insieme di conoscenze disciplinari separate, poco approfondite e per nulla interrelate:

«La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Cosa significa "una testa ben piena" è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una "testa ben fatta" significa che invece di accumulare il sapere, secondo la vecchia concezione dell'enciclopedia, è molto più importante disporre di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso» (Morin 2000, 15).

E, al tempo stesso, di validarli operativamente. È questo il succo della nuova idea di "competenza", intesa come un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere. Dentro la competenza vi è sempre un mix di conoscenze, abilità, qualità umane, abiti mentali: è quindi non un concetto escludente, ma includente.

La didattica per competenze è molto diversa da una didattica basata esclusivamente sulle discipline insegnate in modo unidirezionale ignorando i risultati di apprendimento, e questo comporta ovviamente una trasformazione sia nei metodi di insegnamento che in quelli di valutazione: tra l'altro, è a questo scopo che le politiche educative e la progettazione scolastica dovrebbero utilizzare gli esiti dei test internazionali di tipo PISA, e non per stilare delle classifiche (OECD-PISA 2012). Non che le discipline vengano meno. È evidente che le discipline sono la base del "Lego della conoscenza". Ma i singoli mattoni del "Lego" (le discipline) concorrono a costruire il "castello dell'apprendimento" (le competenze effettivamente possedute dagli studenti). Il limite della didattica disciplinarista è proprio l'incapacità di integrazione delle discipline tra di loro che deriva a mio parere da un eccesso di individualismo pedagogico. D'altro canto è acclarato nelle migliori esperienze internazionali che *si apprende meglio integrando le diverse discipline, trattando problemi, collegando i saperi* attraverso gli organizza-

tori concettuali. Tempo, energia e misura ad esempio si possono apprendere solo integrando sul piano metodologico le diverse discipline scientifiche (Cfr. Gentili 2007, 86-88).

Ci sono due rischi che dovrebbero essere evitati in un'azione pedagogica coerente con i fabbisogni di professionalizzazione. Innanzitutto, la rinuncia all'innovazione didattica in nome di una conservazione del primato esclusivo delle discipline. E per questo è auspicabile che si tengano in maggiore considerazione il raccordo tra le diverse aree disciplinari e le descrizioni non generiche delle competenze da raggiungere. Ma vi è anche un altro rischio. Quello di cambiare tutto perché tutto resti come prima limitandosi a chiamare le discipline competenze e riproducendo quindi i limiti del cognitivismo. Fa parte di questo rischio il maldestro tentativo di trasformare l'EQF (*European Qualification Framework*) in una sorta di nuovo curriculum. L'EQF consente di rendere trasparenti e trasferibili diplomi, qualifiche e lauree, sapendo quali competenze corrispondono ai diversi titoli di studio. Ma l'EQF non è un nuovo curriculum né manda in soffitta le discipline, ma verifica le competenze associandole non solo al profitto scolastico, ma anche alle pratiche professionali.

Nella nozione di competenza si condensa oggi la linea di passaggio da una tradizionale didattica trasmissiva, a una didattica che senza rinunciare a trasmettere il sapere e basandosi sulle discipline è più critica, creativa, costruttiva, interattiva, e in campo scolastico ha un valore tecnico (di assimilazione di procedure) ma ne ha anche uno eminentemente formativo, legato alle diverse *formae mentis* teorizzate da Gardner (2001), agli atteggiamenti cognitivi, alla valenza critica e riflessiva dei saperi (Cfr. Gentili 2007, 21).

La competenza è conoscenza applicabile, trasferibile, operativa. Si ha competenza nell'applicare e nel rendere produttivi i saperi: sviluppare competenze critiche è anche aiutare i ragazzi a scoprire quello che emerge dall'intersezione dei vari saperi, tra scienza e storia, tra scienza e arte, tra matematica e filosofia. Il concetto di competenza non è un concetto mercantile, ma è il superamento della frantumazione e della separazione/ gerarchizzazione dei saperi. Ci soccorre ancora una volta la migliore ricerca internazionale sulle competenze che ha trovato una efficace applicazione negli indicatori OCSE-PISA, centrati sul concetto di *literacy* in lettura, matematica e scienze, termine con il quale l'OCSE indica l'insieme delle conoscenze e delle abilità possedute da un individuo e la sua capacità di utilizzarle. Non si possono ridurre le competenze a una materia da insegnare. Non si può immaginare "l'ora di competenze".

Ogni processo di insegnamento ha sempre una duplice dimensione. Da un lato l'insegnante mette in valore la prima delle radici latine della parola educare, cioè "edere", alimentare. Chiunque insegna trasmette conoscenze, alimenta i suoi allievi sul piano del sapere. Sostenere che si passa *tout court* dalle discipline alle competenze è una frase a effetto, ma ha poco rapporto con la realtà. Gli insegnanti devono avere una rigorosa preparazione disciplinare e saper insegnare bene la loro disciplina, per essere in grado di valorizzare la seconda radice dell'espressione educare, "educere", cioè tirar fuori. E soprattutto oggi, di fronte ai "nativi digitali" e alle scoperte delle neuroscienze, questa seconda dimensione cresce di importanza.

L'esperienza dell'insegnamento si gioca tra queste due dimensioni, alimentare e fermentativa. La lezione deve creare il gusto della scientificità, dare l'«inne-

sco», il lievito dell'attività intellettuale. Questo effetto fermentante colloca la lezione all'estremo opposto dell'enciclopedia, del libro di testo, del vocabolario, il cui ruolo è oggi quello di fornire materia per la fermentazione, non di sostituirla.

La didattica per competenze esige la multidisciplinarietà, la valorizzazione del laboratorio, dell'alternanza scuola-lavoro, delle tante risorse educative dell'extrascuola.

Una guerra ideologica tra fautori del tradizionale metodo di insegnamento basato sulle discipline e fautori delle competenze è senza senso. Piuttosto che obbligare a un "aut, aut" chiedendo di scegliere tra discipline e competenze occorre porsi in una logica dell'"et, et". Il problema della scuola di oggi è che, nella realtà media della didattica, non si ha e non si dà coscienza, se non in modo limitato e direi quasi embrionale, del fatto che lo studio sviluppi competenze. La funzione principale del concetto stesso di competenza è euristica: permette cioè al docente di individuare – e di condividerla con lo studente – la ragione finale dei contenuti di apprendimento che mette in gioco, la progressione che li lega e la concorrenza dei saperi nella costruzione di un profilo culturale aperto a nuove esperienze di studio e di lavoro. Molte scuole hanno, con fatica e con risultati significativi, sperimentato l'importanza di una didattica per competenze, che trasmette il rigore delle conoscenze disciplinari, ma al tempo stesso fa interagire tra di loro le discipline, quelle letterarie, in primis, ma anche quelle scientifiche e quelle tecnologiche, e collega l'insegnamento alla didattica laboratoriale. Ad esempio ci sono esperienze di misurazione della crescita della padronanza della lingua italiana e della matematica in studenti che hanno partecipato a laboratori tecnologici.

I concetti valorizzati dalla didattica per competenze – didattica laboratoriale, alternanza scuola-lavoro, apprendimento operativo – non sono opposti alle conoscenze professionali, ma anzi le ampliano e le valorizzano. La programmazione multidisciplinare aiuta gli studenti a cogliere la complessità dei problemi, e l'uso degli "organizzatori concettuali" fa dialogare le discipline scientifiche tra loro nella logica delle "scienze integrate" senza rinunciare ai paradigmi epistemologici delle singole discipline scientifiche. Mentre però la padronanza dei contenuti di una disciplina può essere facilmente verificata con un tema o un esercizio, la competenza sfugge spesso a forme di verifica tradizionali e può essere valutata solo alla fine di un percorso di studi o all'interno di una pratica lavorativa. Occorre tenere presente che l'acquisizione di competenze è sempre il frutto (spesso irregolare) delle esperienze che l'individuo fa nelle diverse tappe della propria vita formativa, lavorativa ed extralavorativa. Se c'è un'extrascuola che concorre in modo potente a formare le competenze possedute dalle persone (basti pensare a quanto ha inciso la scuola e quanto l'esperienza nel caso delle competenze informatiche degli studenti), c'è anche un extralavoro che spesso concorre a sviluppare le competenze più e meglio dell'ambiente professionale.

5. Istruzione tecnica e imprese: una collaborazione vincente, una riforma incompleta

Quando, qualche anno fa, si chiese all'OCSE di dire che cosa non andava nel sistema educativo italiano, la risposta fu che le nostre scuole sono troppo ricche di informazioni e troppo povere di azioni. Ai giovani, dentro e fuori la scuola, manca quella che Polanyi chiamerebbe "esperienza personale", un'esperienza

autentica (cfr. Polanyi 1974). Forse la scuola, i sistemi educativi moderni, nati circa centocinquanta anni fa, stanno subendo un progressivo svuotamento, compensato dal tentativo generoso, ma spesso inutile, di riempirli sempre più di contenuti e attività.

Allora perché non recuperare una forma di insegnamento che veda i ragazzi fianco a fianco con adulti che svolgono un mestiere per imparare lavorando e per capire quali sono le loro vocazioni? Non è un caso che proprio H. Gardner riproponga e sperimenti da anni una forma di rivincita dell'apprendistato moderno. Un recupero dell'apprendistato che va al di là delle specifiche scelte professionali e rappresenta una preparazione ad un impegno lavorativo (Regni 2006, 189):

«le aziende possono offrire alle scuole competenze didattiche e docimologiche, aiutare gli studenti nella fase delicata della transizione dalla scuola al lavoro e invitarli a partecipare all'attività imprenditoriale come apprendisti e tirocinanti. Possono inoltre sostenere l'attività educativa sia con generici finanziamenti alle scuole delle località in cui operano, sia accollandosi i costi di programmi particolari. [...] Ma a mio parere il contributo più notevole che le aziende possono dare alla scuola consiste nella creazione di prodotti capaci di incrementare l'efficacia dell'insegnamento» (Gardner 2001, 252).

Il sistema produttivo ha una consolidata esperienza di attività dedicate all'istruzione tecnica che testimoniano quanto sia efficace la collaborazione fatta tra scuole e imprese.

Dal Progetto "Club dei 15 istituti dell'innovazione manifatturiera" che riunisce le Associazioni Industriali delle 15 province con il più alto tasso di industrializzazione, storicamente caratterizzate da una forte vocazione manifatturiera (Ancona, Belluno, Bergamo, Biella, Brescia, Como, Lecco, Modena, Novara, Prato, Pordenone, Reggio Emilia, Treviso, Varese, Vicenza, cui si sono aggiunte successivamente Mantova e Monza), che hanno identificato, nei rispettivi territori, 17 istituti tecnici con cui hanno dato vita al "Club dei 15 istituti dell'innovazione manifatturiera"; al Progetto "Crescere nell'industria" che promuove l'istruzione tecnica nei confronti di studenti, famiglie e docenti attraverso l'utilizzo del portale <www.teknicamente.it> con cui si diffondono le iniziative di orientamento e le *best practices* sul territorio nazionale, evidenziando gli sbocchi occupazionali dei diversi percorsi scolastici; fino ad arrivare al Progetto dei 16 istituti tecnici della Delivery Puglia, che costituisce un esempio concreto di insegnanti che si sono messi in gioco e hanno creduto nell'innovazione didattica e organizzativa come una importante scommessa su cui spendersi.

Sono solo alcuni casi che confermano come le ragioni di questa collaborazione non siano puramente strumentali alle politiche che promuovono la reciproca conoscenza tra scuola e mondo del lavoro, dove i saperi diventano competenze e l'impegno scolastico impegno lavorativo. Migliorare continuamente la formazione del capitale umano (cfr. Vittadini 2004) significa per le imprese introdurre elementi nuovi al proprio interno costruendo una strada sicura verso il vantaggio innovativo.

La formazione e l'apprendimento sono oggi i motori dell'economia della conoscenza. Senza formazione non ci sarà innovazione, né competitività: nelle economie più avanzate, l'elemento vincente ed insostituibile è la singola persona e, di conseguenza, la formazione che gli viene offerta. Si è già sottolineato che l'istruzione tecnica è centrale nei percorsi di formazione delle competenze del

capitale umano, così come mostrano le *best practices* di Francia, Germania e Svizzera, mentre in Italia paga ancora il deficit reputazionale di cui si è già parlato¹. Ad oggi ci sono le condizioni per poter agire subito: le riforme sono state fatte e devono solo essere applicate per avviare una trasformazione radicale del sistema. La scuola è davanti ad un aut-aut: può essere un ascensore sociale o aggravare le differenze che disintegrano la coesione sociale. È il momento in cui tutti coloro che hanno a cuore l'educazione dei più giovani si impegnino concretamente per garantire alle nuove generazioni la possibilità di esprimere il proprio potenziale nel mercato del lavoro.

Il punto di partenza può essere la considerazione che la nostra Costituzione, che inizia affermando che l'Italia è un paese fondato sul lavoro, attende ancora la piena attuazione di un più articolato e consapevole rapporto fra conoscenze teoriche e competenze operative, fra scuola e mercato del lavoro, finalizzato ad una migliore e più completa formazione dei giovani. La scuola italiana, a cui la Costituzione affida il compito di rimuovere, attraverso la valorizzazione della cultura, della scienza, della tecnica e dell'arte, gli ostacoli che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese, non è ancora pienamente riuscita a portare a sintesi convincente una offerta organica d'istruzione e formazione secondaria in grado di svolgere questo compito.

Eppure l'ordinamento scolastico italiano, dall'unificazione nazionale all'avvento della Repubblica, e soprattutto tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, era riuscito ad accompagnare con successo lo sviluppo economico e industriale del Paese, grazie ad un'offerta di livello secondario (avviamento professionale e istruzione tecnica e professionale secondaria superiore) strutturata, organizzata e diretta in modo da non perdere il contatto con il mondo del lavoro e da interpretarne con sufficiente prontezza e lungimiranza le trasformazioni.

Le scuole dell'ordine tecnico e professionale consideravano un pregio la loro specificità rispetto ai licei, nel tempo via via attenuata e per certi versi smantellata, che stava nelle modalità di governo, strutture organizzative, articolazione di figure professionali, strumenti di supporto tecnico, calibrati in rapporto agli obiettivi formativi da perseguire in un collegamento estremamente fruttuoso con il territorio. La cultura tecnica dell'Italia è un patrimonio inestimabile. Abbiamo il primato in molti settori produttivi che hanno fatto grande il *Made in Italy*. Molto dello sviluppo industriale italiano lo dobbiamo a prestigiosi istituti tecnici che possono essere considerati le scuole "top" del nostro Paese: dall'Istituto Avogadro di Torino del 1805, all'Aldini Valeriani di Bologna, nato nel 1844, dal Montani di Fermo del 1854 all'Istituto Rossi di Vicenza del 1878, per arrivare all'Istituto Ferraris di Verona del 1912 e al Marconi di Bari nato nel 1939. Sono alcune tra le più antiche scuole d'Italia, ma in molti casi sono anche le più moderne: hanno saputo infatti riconvertirsi didatticamente e adattarsi alle trasformazioni del mercato. Questo patrimonio non si è accumulato per caso. Gli istituti techni-

1 Dati provvisori relativi al settembre del 2012 parrebbero mostrare un'inversione di tendenza, con un calo dei licei e un aumento dell'1.5% dell'istruzione tecnica.

ci, da cui escono i profili determinanti per lo sviluppo del sistema produttivo, sono stati la chiave del boom economico italiano del dopoguerra e continuano a rappresentare un *asset* strategico per il nostro Paese anche nel nuovo scenario dell'economia globale del XXI secolo. La diffusione degli istituti tecnici industriali sul territorio ha contribuito allo sviluppo dei sistemi produttivi territoriali. L'ampia autonomia didattica, organizzativa e gestionale consentiva di rispondere alle vocazioni del territorio e di sostenere l'innovazione delle imprese.

Molti Istituti Tecnici sono nati dalla costola di scuole aziendali e oggi molte aziende non potrebbero vivere senza i giovani diplomati che vengono formati ogni anno da queste prestigiose scuole. Vorrei ricordare qui alcuni esempi eccellenti di collaborazione fra imprese e istituti tecnici, che caratterizzano l'istruzione tecnica in varie parti del Paese. È difficile andare a Parma e non accorgersi della Barilla. Ma è difficile anche andare a Parma e non ricevere apprezzamenti positivi sull'Istituto professionale Levi e sull'Istituto d'Arte Toschi. È significativo per altro che la collaborazione tra questi istituti e la Barilla avvenga nella dimensione estetica. Ma basta ricordare le grandi pubblicità della Barilla o visitare la prestigiosa mostra di quadri che occupa la sede centrale per rendersi conto di quanto la pubblicità mostri il gusto del bello di questa grande impresa italiana. Nel territorio lecchese il comune di Mandello del Lario, fin dall'espansione industriale degli anni venti, è diventato sinonimo della mitica Moto Guzzi, un nome italiano nel mondo. Ma anche l'Istituto tecnico industriale Badoni di Lecco è sinonimo di coesione tra realtà locale e mondo economico-produttivo. È da questa che sono nati i migliori tecnici che hanno fatto della Moto Guzzi un mito. Non si può passare per Reggio Emilia e non pensare alla moda italiana che trova nella Max Mara uno dei più qualificati testimonial. Ma non si può andare a Reggio Emilia senza pensare all'Istituto Tecnico Nobili, una delle più prestigiose scuole tecniche che risponde alla domanda di personale qualificato per il settore industriale della confezione. Andare a Biella significa conoscere il distretto del tessile di qualità: di questo distretto, tra i protagonisti di primo piano va annoverato il Lanificio Ermenegildo Zegna come pure il famoso Istituto Tecnico Industriale Quintino Sella. Le Officine Danieli, uno dei maggiori fornitori di impianti per l'industria siderurgica del mondo, sono un vanto del territorio friulano, come pure l'Istituto Tecnico Industriale Malignani di Udine. È superfluo dire a cosa fa pensare Maranello, ma non tutti sanno che accanto alla mitica Ferrari vi è l'Istituto Professionale Ferrari di Maranello, con la sua specializzazione in meccanico-motorista che consente di formare i tecnici che costituiscono il nerbo dell'azienda Ferrari.

Le scuole tecniche disponevano di un ordinamento specifico e di risorse umane e strumentali coerenti con i loro compiti, e potevano avvalersi del costante coinvolgimento, nella guida e nella vita della scuola, dei protagonisti del cambiamento sociale (aziende e organizzazioni economiche) i cui rappresentanti sedevano nei consigli d'amministrazione degli Istituti Tecnici ed erano in condizione non solo di testimoniare in concreto valori ed aspettative del mondo del lavoro, ma anche di interagire con i docenti, arricchendone l'esperienza e la professionalità, potenziando le valenze educative della scuola e non certo "asservendola" ai loro interessi. I saperi trasmessi nel "vecchio" istituto tecnico non erano poi cosa troppo diversa dalle "competenze" richieste ai futuri diplomati, di cui oggi tanto si parla. Consigli di amministrazione aperti ad apporti esterni, efficienti uffici tecnici all'interno delle scuole, rapporti costanti con il mondo produttivo presente sul territorio, impegnato nella realizzazione di *stages*, anche in vista di concrete opportunità di assunzioni dopo il conseguimento del diploma, soste-

gno economico per incrementare e aggiornare la dotazione di laboratori e officine, presenza di assistenti e di docenti tecnico-pratici, occasioni di aggiornamento per tecnici e docenti, hanno fatto in passato la differenza dell'istruzione tecnica, e con successo.

Oggi è anche importante, e direi urgente, sottolineare che l'Italia soffre della carenza di percorsi universitari, o non universitari, professionalizzanti, focalizzati sulla formazione tecnico-scientifica che facilitino la transizione dei giovani nel mercato del lavoro. Manca una seria integrazione con la formazione regionale, manca una valorizzazione forte delle forme di alternanza e formazione integrata *sous contrat d'emploi*, come dicono i francesi, cioè l'apprendistato e il praticantato nelle sue molte forme. Per essere competitiva a livello europeo, la formazione terziaria in Italia deve dunque integrare i livelli formativi più tradizionali (lauree lunghe e dottorati), con una gamma differenziata di nuovi percorsi formativi che facilitino un più rapido inserimento nel mondo del lavoro. Il percorso di differenziazione dell'offerta di formazione terziaria va completato sia mediante la diffusione di corsi di formazione terziaria non universitaria, sia mediante percorsi brevi di formazione professionalizzante di livello universitario (sul modello delle Scuole Universitarie professionalizzanti svizzere). E gli Istituti Tecnici Superiori, nuovissime Scuole di Alta Specializzazione Tecnologica Post-Secondaria (di durata biennale) costituiscono una valida risposta alla necessità di colmare l'assenza di un canale di istruzione terziaria non universitaria nel nostro Paese.

Ma l'autonomia nel governo della scuola resta debole, lo stato giuridico dei docenti non apre concreti spazi agli sviluppi delle carriere ed al riconoscimento verificato del merito: ma le pressioni della domanda, e l'indubbia centralità del tema, hanno spinto scuole e imprese ad attuare molte e fruttuose forme di collaborazione. Siamo in presenza di quella preziosa valorizzazione della diversità di cui si è parlato in precedenza: i valori, gli obiettivi, le ragioni ideali e pratiche, i percorsi compiuti e i risultati sono diversi, ma lo spirito che li anima è lo stesso e perché comune è l'obiettivo di migliorare le *chances* di vita dei giovani.


La collaborazione tra scuola, impresa e università è il percorso obbligato per vincere le sfide del futuro. Un sistema educativo che funziona male rappresenta una diseconomia esterna per le imprese. Nei prossimi anni andranno in pensione i periti meccanici, informatici, chimici, tessili che hanno accompagnato lo sviluppo tecnologico delle piccole e medie imprese e che in molti casi non potranno essere sostituiti da tecnici altrettanto competenti. Bisogna agire subito, perché non è in ballo soltanto la competitività delle imprese, ma il funzionamento dell'intero sistema Paese. Siamo davanti ad una sfida importante, urgente, immediata che non possiamo permetterci di perdere.

Bibliografia

- Ballarino, G. e Schadee, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*, 2008, 20(2), 373-402.
- Barone, C., Contro l'espansione dell'istruzione (e per la redistribuzione). Il caso della riforma universitaria del 3+2. *Scuola Democratica*, febbraio 2012(4), 54-75. Roma: Guerini e Associati.

- Besozzi, E. (2009). Students and the meaning of education. *Italian Journal of Sociology of Education*, n.1, 2009. <<http://www.ijse.eu/index.php/ijse/article/viewFile/6/17>>.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bramanti, A., Odifreddi, D. (2006). *Capitale umano e successo formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Brown, P., Green, A., Lauder, H. (2001). *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani: sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Callini, D. (2006). *Società post-industriale e sistemi educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- CEI-Comitato per il progetto culturale (2009). *La Sfida Educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Censis (2011). Processi formativi. In *45° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. <http://www.censis.it/33?resource_235=114275&relational_resource_435=114275&relational_resource_424=114275&relational_resource_236=114275&relational_resource_237=114275&relational_resource_422=114275&relational_resource_423=114275&relational_resource_518=114275>.
- Cesareo, V. (a cura di) (1974). *La scuola fra crisi e utopia*. Brescia: La Scuola.
- D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiani*. Bologna: Zanichelli.
- Demartini, C. (2007). Fondamenti epistemologici del sapere tecnologico. In Gentili, C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*. Roma: Armando.
- Diamanti, I. (a cura di) (2010). *Consum-Attori. I giovani: valori, partecipazione, stili di vita e di consumo*. Sintesi dell'indagine LaPolis - Coop Adriatica Bologna, 7 maggio 2010. <<http://www.e-coop.it/CoopRepository/COOP/CoopAdriatica/file/fil00000081580.pdf>>.
- Eurostat (2011). *Your key to European statistics. Theme: Education and Training*. <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>>.
- Evans, K. (2005). Tacit skills and occupational mobility in a global culture. *International Handbook on Education, Globalisation and Policy Research*. Rotterdam: Springer, 65-83.
- Gardner, H. (2001). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gentili, C. (2002). *Scuola ed extrascuola*. Brescia: La Scuola.
- Gentili, C. (2007). *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*. Roma: Armando.
- ISTAT (2011). *Report statistiche: La scuola e le attività educative*. <<http://www.istat.it/it/archivio/71706>>.
- ISTAT (2011). *Report statistiche: Politiche di sviluppo*. <<http://www.istat.it/it/archivio/16782>>.
- Malizia, G. e Nanni, C. (2002). Istruzione e formazione: gli scenari europei. CIOFS/FP – CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma: Tipografia Pio XI, 15-42.
- Margiotta, U. (2007). Tecnologia e formazione per il III millennio. In Gentili, C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- MPI (2006). L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro. *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, 115-116. Roma: Le Monnier 115-116/2006. <<http://www.annaliistruzione.it/riviste/quaderni/pdf/SDAPI115116.pdf>>.
- Nicoli, D. (2009). Lavoro e formazione. *La Società*, XIV(3) Verona.
- Nota ISTAT (2012). Dati relativi alla disoccupazione giovanile, 2 maggio 2012. <<http://www.istat.it/it/archivio/60542>>.
- OECD-PISA (2012). *PISA in Focus: monthly policy-oriented notes*. <<http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus-monthlypolicy-orientednotes.htm>>.
- Polanyi, K. (1974). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Rapporto Confartigianato (2012). *Il coraggio delle imprese*. 12 giugno 2012. <http://www.osservatoriodistretti.org/sites/default/files/Confartigianato_Rapporto_Assemblea2012.pdf>.

- Regni, R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.
- Ribolzi L. (2011). Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto? *Scuola democratica*, 2, giugno 2011, 26-36.
- Ribolzi, L. (2012). In medio sta(bat) virtus. *Programma education FGA*. Working paper 42 (1/2012). <http://www.fga.it/uploads/media/L__Ribolzi_In_medio_stabat_virtus_-_FGA_WP42.pdf>.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Scotto di Luzio, A. (2012). *La questione irrisolta dell'istruzione tecnica*, Vita e Pensiero, luglio-agosto 2012(4). Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Tiraboschi, M. (2011). *Ragioni e impianto di una riforma. Le nuove leggi civili: Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè.
- Unioncamere (2011). *Rapporto Excelsior: I fabbisogni occupazionali e formativi delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2011*. Novembre 2011. <http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni/Excelsior_2011_Artigianato.pdf>.
- Vittadini, G. (a cura di) (2004). *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*. Milano: Guerini e Associati.



Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione

The role of skills in educational and training systems

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari, Venezia
riello.giorgio@unive.it

ABSTRACT

It has been several years since the certification of skills became one of the policies of the European Community. Individual Member States have taken the concept of skill as a criterion of innovation because it is considered capable of dealing with both the theoretical and operational aspects and to connect such policies on education, training and employment.

This paper aims to address the role of skills in institutional changes with regard to the terms of a new social model and for what concerns the higher education systems.

Da diversi anni ormai la certificazione delle competenze rientra tra le politiche comunitarie. I singoli Stati membri hanno assunto come criterio di innovazione il concetto di competenza perché ritenuto capace di affrontare insieme gli aspetti sia operativi sia teorici e di connettersi così nelle politiche dell'istruzione, formazione e del lavoro. Il saggio intende affrontare il ruolo delle competenze nei cambiamenti istituzionali sia per quanto riguarda un nuovo modello sociale sia per quanto concerne i sistemi di istruzione superiore.

KEYWORDS

Certification of skills, Capabilities, Learnfare, Relational recognition, Reflexivity

Certificazione delle competenze, Capabilities, Learnfare, Riconoscimento relazionale, Riflessività

1. La valorizzazione del costrutto di competenza nelle politiche europee

Le politiche per l'istruzione, la formazione professionale e il lavoro dell'Unione Europea sono una materia che merita di essere indagata non solo per dare visione di profondità ad uno degli ambiti di intervento comunitario che più direttamente incide sul benessere dei cittadini, ma anche perché il percorso evolutivo di queste politiche, mette in luce il disegno del più complessivo percorso di integrazione europea.

La globalizzazione e l'avvento della cosiddetta società della conoscenza¹ di-

1 Con società della conoscenza si fa riferimento alla sempre crescente incidenza della conoscenza sull'attività umana. In un contesto dove non esistono più limiti di tipo geo-

mostrano di avere un sempre più crescente impatto sulla vita dei cittadini europei; a livello istituzionale si è reso dunque necessario intensificare le discussioni sulle possibili conseguenze di questi processi, per incoraggiare l'avvio di programmi di adeguamento e di coordinamento delle politiche comunitarie. Sotto la spinta di un'esigenza degli Stati membri dell'Unione europea di fissare una serie di obiettivi strategici volti a contrastare in modo mirato le sfide economiche del nuovo millennio, la Strategia di Lisbona, sancita nel marzo 2000, determina una svolta significativa nella storia della cooperazione europea nell'area dell'istruzione e della formazione: approvando l'obiettivo strategico di trasformare l'Unione entro il 2010 in «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo», il Consiglio Europeo ha riconosciuto per la prima volta il ruolo fondamentale dell'istruzione come fattore fondamentale dello sviluppo economico e sociale dell'Europa. Da questo momento l'Unione Europea inizia ad attuare una serie di azioni volte a passare da una logica di apprezzamento e valorizzazione dei livelli di istruzione e formazione professionale basata su criteri scolastici (un titolo o una qualifica equivalevano al possesso di un insieme di conoscenze e di abilità riferite a un certo curriculum formativo) ad una basata sulla certificazione e la valorizzazione delle competenze, intese come risultato di apprendimenti (learning outcomes) che possono avvenire in varie forme, integrando formazione, esperienze di vita e di lavoro (apprendimenti formali, non formali e informali). Si ricorda inoltre l'iniziativa "Nuove competenze per nuovi posti di lavoro"² avviata a livello UE nel dicembre 2008, in tale documento viene ribadita la necessità di dare alle persone i giusti incentivi per migliorare le loro competenze, correlare meglio l'istruzione, la formazione e il lavoro, creare passerelle più salde tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. Nella primavera del 2009 la Commissione europea designa un gruppo di esperti in materia di formazione, qualifiche e occupazione provenienti da tutta l'UE chiedendo loro di fornire una consulenza indipendente sullo sviluppo ulteriore dell'iniziativa nel contesto della futura strategia di riforma economica dell'UE (Europa 2020). L'iniziativa prioritaria della strategia Europa 2020 ("Un'agenda per nuove competenze e nuovi lavori") ne riprende in parte la denominazione, ma è molto più ampia, in quanto comprende tematiche come "flessicurezza", qualità del lavoro, condizioni di lavoro e creazione di nuovi posti. Lo sviluppo delle competenze ne costituisce uno dei principali obiettivi.

Questa rivoluzione – ancora in atto – ha una certa importanza ai nostri fini, perché legittima chi si muove nel mondo del lavoro a valorizzare ogni sua competenza, indipendentemente dal modo in cui l'ha acquisita. Inoltre, grazie al principio della validazione degli apprendimenti informali e non formali, apre la

grafico e la tecnologia compie passi da gigante, conoscenza e accesso alle informazioni sono elementi imprescindibili anche per l'economia e sostituiscono il nuovo capitale sul quale investire. Per questo motivo si parla anche di "knowledge based economy" ossia economia basata sulla conoscenza e fondata sul cosiddetto triangolo della conoscenza: ricerca, innovazione ed educazione.

- 2 Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi* SEC(2008) 3058 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF>>.

possibilità di accumulare le competenze acquisite in varie forme sino a conseguire qualifiche un tempo associabili unicamente a percorsi formativi “formali”, ovvero quelli che rilasciano un diploma riconosciuto. L’Unione Europea si è mossa in questa direzione per due ragioni principali: per modernizzare i sistemi di istruzione e formazione e renderli più vicini alla logica del mondo del lavoro e per favorire la costruzione di un mercato unico europeo del lavoro.

In tale quadro di riferimento, il concetto di competenza viene collegato sia ad una dimensione di sistema – ponendolo al centro dei processi di innovazione ed integrazione tra sistemi educativi e formativi- sia ad una dimensione individuale – che riguarda il processo soggettivo di acquisizione di competenze nei diversi contesti di apprendimento formali, informali e non formali.

1.1. *Crisi del welfare e competenze: learnfare come nuovo paradigma?*

Prima di analizzare come il sistema di certificazione impatta sui sistemi di istruzione e formazione, è utile soffermare l’attenzione del lettore sulle implicazioni che il costruito delle competenze sta avendo sulle *policies* centrate sul cambiamento del tradizionale modello di Welfare.

Il problema è uscire dalla crisi del vecchio stato sociale storicamente superato per la sua non sostenibilità, inefficienza, e anche eccesso di pervasività da parte dello Stato. La chiave di lettura sta nella “società attiva”. A fronte di una crisi del welfare per ragioni fiscali (squilibrio tra costi e benefici), ma anche morali e politiche (eccesso di dipendenza dei cittadini, burocratizzazione dei servizi, dominanza degli aspetti redistributivi e assistenziali), le nuove politiche sociali sono possibili se viene coinvolta la società civile, responsabilizzata nelle persone che la compongono, nelle famiglie, nei corpi sociali. Il dibattito scientifico e politico che accompagna la modernizzazione dei regimi di welfare occidentali ruota da tempo attorno ad un capovolgimento del paradigma del welfare attuando una vera e propria rivoluzione copernicana. Il primo capovolgimento di paradigma riguarda lo stato sociale in senso stretto e la sua “attivazione”. L’ottica assistenziale di tipo solamente passivo, tipica del welfare state keynesiano fordista ha ceduto il passo ad un approccio attivo, finalizzato a sostenere e responsabilizzare i soggetti in condizione di bisogno, e a svilupparne le capacità di auto-protezione di fronte ai rischi che incombono su di loro. Da un approccio “correttivo” basato sui trasferimenti monetari, l’accento si è spostato dunque su un approccio “promozionale”, incentrato sull’investimento nelle persone, e mirato a massimizzarne le capacità affinché possano diventare membri autosufficienti e autonomi della società. L’obiettivo è realizzare un sistema di protezione incentrato sul principio della *flexicurity*³, che cerca in modo sincronico e deliberato di coniugare due esigenze: aumentare la flessibilità del mercato del lavoro, delle imprese e delle relazioni di lavoro; au-

3 La *flexicurity* viene definita dalla stessa Commissione come «una combinazione di contratti di lavoro sufficientemente flessibili, politiche efficaci e attive per il mercato del lavoro intese a facilitare il passaggio da un impiego all’altro, un sistema di apprendimento permanente affidabile e in grado di reagire ai cambiamenti nonché un’adeguata protezione sociale». Commissione europea, *Comunicazione della commissione al Consiglio europeo di primavera - È ora di cambiare marcia*, COM(2006)30.

mentare la sicurezza occupazionale e sociale, soprattutto dei soggetti deboli, dentro e fuori il mercato del lavoro (Wilthagen & Tros 2004). Il secondo capovolgimento di paradigma sopra evocato riguarda non solo lo stato sociale ma più ampiamente tutto il sistema di attori chiamati a partecipare a nuove forme di cooperazione e coordinamento (Kazepo & Carbone 2007).

Dalla comparazione dei sistemi di welfare attivo sviluppatasi in Europa si può affermare l'esistenza di due tendenze opposte: una che mira a rafforzare i principi del *workfare*, una invece che cerca di procedere lungo la strada del *learnfare*. (Colasanto & Lodigiani 2008). Il primo modello, *workfare*, vede l'intrecciarsi di risorse finanziarie a sostegno del reddito con lo scambio di prestazioni in attività sociali o partecipazione a corsi formativi riferiti al lavoro, orientati prevalentemente all'occupazione. Uno scambio che si regge sul principio di "condizionalità", ossia sulla corresponsione di tutele e sussidi in cambio della disponibilità del soggetto al lavoro. Uno scambio che si estende alla formazione, laddove il lavoro manca e le condizioni di occupabilità sono fragili (Lodigiani 2005). Il motto è "Work first", il lavoro prima di tutto e con conseguente rapido inserimento lavorativo. Il secondo modello, *learnfare*, si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, altamente istituzionalizzato, infatti le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. I congedi per la formazione sono diffusi, incoraggiati a livello politico (specie per i soggetti a bassa qualificazione), e sostenuti anche da parte dei datori di lavoro, i quali, nel dare appoggio pieno ad alcuni diritti di protezione del lavoratore sul mercato del lavoro, ricevono in cambio una maggior libertà di azione nella gestione delle risorse umane sia in ingresso che in uscita dall'impresa: uno dei modi in cui si traduce il principio della *flexicurity*, che coniuga la mobilità del lavoro alla sicurezza, non dell'impiego, ma delle condizioni di re-impiego. Le politiche formative sono orientate allo sviluppo dell'occupabilità, e più ampiamente a sostenere l'*empowerment* degli individui, ovvero lo sviluppo di competenze e *capabilities* per l'esercizio di una cittadinanza attiva che non si misura sulla sola occupazione ma sulle capacità di utilizzare le risorse a disposizione a proprio vantaggio. Di qui, lo spazio riservato alla formazione permanente, al rientro in formazione in qualunque momento della propria vita e a qualunque livello del sistema formativo. Il motto è "Learning first", apprendere prima di tutto; il lavoro ma a condizioni negoziate.

L'analisi fin qui presentata rivela politiche di attuazione differenziate, e di fatto subordinate al modello di welfare attivo prevalente, ovvero condizionate dalla visione di società e di patto di cittadinanza che caratterizza ciascuno, dentro un percorso di ridisegno del welfare che resta, *path dependency*, cioè dipendente dai contesti economici e socio-istituzionali in cui si radica, ma è anche dipendente una dimensione normativa (e dunque valoriale) che rimanda alla visione di società, di solidarietà e di coesione sociale, di patto tra individuo e società che ad esso è sotteso in ciascun Paese. Senza entrare nel merito di una riflessione, dobbiamo almeno rilevare che la questione della qualità della formazione è strettamente legata a quella delle sue finalità: se la formazione non favorisce realmente l'acquisizione di requisiti di occupabilità, non è in grado di promuovere la transizione al lavoro, se inibisce le possibilità di mobilità e si riduce a essere una forma di "parcheggio" viene a cadere la sua capacità di proporsi come strumento di politica attiva del lavoro; ma se la formazione erogata è anche "scadente", se non è in grado di agire sullo sviluppo delle conoscenze e competenze del

soggetto, se non ne stimola l'*empowerment*, allora viene a cadere anche l'obiettivo di costituirsi come strumento di attivazione.

Ma a quali condizioni le politiche formative possono proporsi come pilastro di un nuovo welfare attivo? La risposta ci sembra vada cercata nel considerare, insieme alle politiche formative riferite al lavoro, il sistema educativo istituzionale, anche iniziale (nei suoi percorsi di istruzione e formazione professionale), se è vero che la stessa efficacia della formazione continua e permanente affonda le sue radici nelle abilità cognitive e di apprendimento acquisite prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, nei percorsi formativi istituzionali. Abilità che possono realmente fare la differenza in uno scenario di *lifelong learning*, nel quale le parole chiave sono apprendimento continuo, rapido, efficace, nel quale emergono evidenti possibilità di generare nuove dinamiche di esclusione che non dipendono solo dall'accesso a opportunità formative lungo l'arco della vita, ma dalla dotazione di risorse individuali di fronte all'apprendimento, maturate sin da bambini: chi non ha "imparato a imparare" difficilmente potrà farlo da adulto (Ruffino 2006).

Sono dunque in senso lato i processi formativi di istruzione e formazione professionale a tutti i livelli (partendo da quello primario e secondario) ad acquisire una rilevanza determinante, quale che sia il modello di welfare adottato. Ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l'acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento lavorativo, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile.

In tale scenario, la formazione iniziale diventa per forgiare i cittadini attivi di domani, diviene il luogo in cui porre le basi di una cittadinanza attiva nel senso più ampio del termine, non solo in chiave strettamente occupazionale: innestandosi per definizione (e potremmo dire per vocazione) sui processi di socializzazione lavorativa, essa consente di sperimentare l'acquisizione di competenze professionali come promessa di realizzazione di sé nel mondo del lavoro, la promessa di poter gettare le basi per una costruzione identitaria attorno a un progetto per il proprio futuro professionale. Per dirla in altri termini, essa può rappresentare un luogo emblematico in cui le stesse competenze, mentre coltivano un "saper fare", sviluppano e rivelano un "saper essere", un "talento", nella misura in cui competenza e "persona" sono "inseparabili" (Sennett 2004). La formazione iniziale deve divenire il luogo dove offrire ai ragazzi di oggi le risorse necessarie per cogliere domani, da adulti, le opportunità della formazione continua e permanente, secondo una visione che non le riduca alle sole finalità occupazionali cui danno accesso, ma ne estenda il senso allo sviluppo della capacità di esercitare una libertà sostanziale (che è libertà di scelta e di autorealizzazione). È evidente come sia auspicabile promuovere un passaggio dall'*employability* alla *capability*⁴, dove quest'ultima si traduca nella capacità effettiva sia di tenere in-

4 La teoria del *capability approach* viene elaborata da Amartya Sen (2000) come un superamento delle principali teorie etiche sugli assetti sociali, prima fra tutte l'utilitarismo. La critica che l'autore muove nei confronti di queste teorie si rivolge essenzialmente alla scelta della variabile sulla base della quale esse effettuano il confronto fra gli individui e valutano il benessere degli stessi: l'approccio delle *capabilities* costitui-

sieme carriere lavorative mutevoli e discontinue sia di scegliere come contribuire al bene comune attraverso una partecipazione attiva che non si esaurisca nel solo lavoro per il mercato. Tale mutamento di paradigma consente di concentrare l'attenzione, non solo sulle "mancanze" del soggetto che vanno recuperate sul piano individuale (formazione, responsabilità, motivazione), ma anche sui fattori strutturali in grado di favorire l'inclusione e la libertà di realizzare ciò che si decide. Il welfare del futuro, allora, è sì quello della formazione, delle competenze, dello sviluppo del capitale umano, delle eque opportunità, ma è, per dirla con Sen (2000), soprattutto il "welfare delle capacitazioni" che metta il soggetto nelle condizioni di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: e il diritto di apprendere è uno di questi.

2. L'impatto della certificazione delle competenze nel sistema scolastico

Il nuovo approccio per competenze pone in particolare al mondo della scuola non poche difficoltà, dalle quali beninteso non è immune neanche il sistema della FP così come tradizionalmente lo conosciamo. La nuova impostazione infatti, spostando il focus dai programmi all'alunno, dagli insegnamenti agli apprendimenti intesi come competenze o aggregati di competenze (come il ragazzo sa utilizzare in contesti diversi, anche operativi ciò che ha appreso), ristrutturata il punto di vista, l'approccio al curriculum, le modalità di progettazione e di verifica, buona parte delle prassi che i docenti hanno adoperato finora nel loro agire didattico quotidiano.

In questa sede si cercherà di rispondere alle seguenti domande: quali sono le condizioni necessarie per uno scambio di competenze tra economia, società e individuo? Quali effetti produce la certificazione delle competenze nel curriculum? Le procedure di certificazione delle competenze fino ad oggi sperimentate che problemi sottendono?

scende un paradigma teorico critico e alternativo alle classiche visioni dello sviluppo che guardano esclusivamente al PIL, alla produzione di ricchezza e alla massimizzazione del benessere economico senza tenere conto del modo in cui le risorse sono impiegate e i beni e le ricchezze sono distribuite tra i paesi e all'interno di una società. L'idea di fondo è che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione dello sviluppo e del progresso umano, ovvero di sviluppo della possibilità di promuovere i propri scopi, di progettare la propria esistenza secondo quanto ha valore per sé, di raggiungere i funzionamenti desiderati avendo la *libertà* di scegliere tra stili di vita alternativi e dunque anche di temperare nel modo che si ritiene più opportuno gli ambiti di azione che danno corpo alla biografia personale: *una libertà sostanziale*. Una libertà positiva, attiva, che per Sen è fondamento di una concezione *umana* dello sviluppo, che misuri 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.

2.1. Definire un sistema integrato capace di capitalizzare le competenze

La strategia di Lisbona ha messo in moto pratiche virtuose che hanno portato alla sottoscrizione della Dichiarazione di Copenaghen⁵ (2002) con la quale si implementa un percorso di operazione in materia di istruzione e formazione prevalentemente basato sulla trasparenza, il riconoscimento e la trasferibilità delle qualifiche, affiancato da un sistema di crediti capitalizzabili sulla falsariga del sistema utilizzato nella formazione secondaria superiore. Allo stesso modo le politiche internazionali nel settore della formazione secondaria hanno portato all'individuazione di un sistema di *Portfolii* coordinato, EUROPASS, connesso al Quadro unico per la trasparenza delle Qualifiche e delle competenze. Tutte questioni che in Italia sono all'attenzione dei decisori politici da diversi anni, ma sulle quali si stenta a prendere decisioni coraggiose, nonostante ci siano delle proposte di notevole spessore, vedi la formazione dei Poli tecnico-professionali (Legge n.40 del 2 aprile 2007). Tutti i paesi del cosiddetto "asse" delle società avanzate si stanno interrogando sulle competenze e sulla comparabilità delle certificazioni. Molti di loro hanno alle spalle lunghe tradizioni. La pratica di certificazione delle competenze nasce, infatti, nei sistemi scolastici ad elevata flessibilità, come in alcuni paesi del nord Europa, nei quali il titolo di studio non ha valore legale. Il valore legale dei nostri titoli di studio non ha mai posto, a livello locale, l'esigenza di aggiungere ulteriori elementi di certificazione a quanto già reso implicito dal riconoscimento legale. In questo il fatto che il Ministero stenti ad adottare propri modelli da proporre alle scuole, rimanendo all'INVALSI l'onere di definire competenze e modelli di certificazione, si costituisce come ulteriore conferma dell'assenza di quelle esperienze sperimentali pregresse alle quali, altrove, si fa riferimento per avviare questa nuova pratica professionale. Nei paesi europei e dell'asse OCSE, infatti, la preoccupazione di rendere più efficaci i sistemi formativi sta impegnando i livelli "centrali" nella definizione di curricula integrati, centrati su competenze definite "chiave", non solo in paesi a forte tradizione autonomista, quali la Norvegia, la Svezia, la Finlandia, la Gran Bretagna, ma anche in altri con sistemi di istruzione molto più vicini al nostro. Interessante lo sforzo della Germania, che ha definito gli standard obbligatori, per tutti i livelli in uscita; quello della Spagna, che ha proposto un curriculum per le scuole del I ciclo fondato su otto "*enseñanzas mínimas*" (più o meno le competenze chiave della cittadinanza); quello della Francia che ha impostato la revisione dei programmi nazionali a partire dagli obiettivi da raggiungere, invece che da elenchi di discipline da insegnare, definendo uno "*socle commun*" (luglio 2006) che deve essere conseguito da tutti gli alunni al termine della scolarità obbligatoria, costituito da sette macroaree al cui interno sono definite le competenze come combinazione di conoscenze, abilità, attitudini. Per fare fronte al cambiamento continuo ed alle richieste di competenze sempre più elevate ed aggiornate, l'apprendimento non può essere più promosso in una sola fase della vita, ma deve diventare una condizione permanente (lifelong learning): questa è una priorità essenziale per l'occupazione, l'agire efficace in campo economico, la completa partecipazione alla vi-

5 LA DICHIARAZIONE DI COPENAGHEN, 30 novembre 2002 <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf>.

ta sociale. Ciascuno dovrà avere la possibilità di seguire percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare filiere predeterminate per raggiungere obiettivi specifici. Sarà una società in cui i sistemi di formazione e istruzione dovranno adattarsi ai bisogni dell'individuo, non viceversa. Sarà necessaria la definizione di un sistema integrato capace di capitalizzare le esperienze e le competenze acquisite in "frazioni" di percorso formativo, indipendentemente dal "luogo della formazione" di percorso formativo, sia esso un percorso di istruzione, di formazione professionale, di apprendistato, o stage, ecc. e questo costituisce la sfida principale da risolvere per la costruzione di un vero e proprio sistema di formazione secondaria, senza il quale il futuro posto del nostro paese all'interno della società della conoscenza e della globalizzazione rischierà di risultare del tutto marginale.

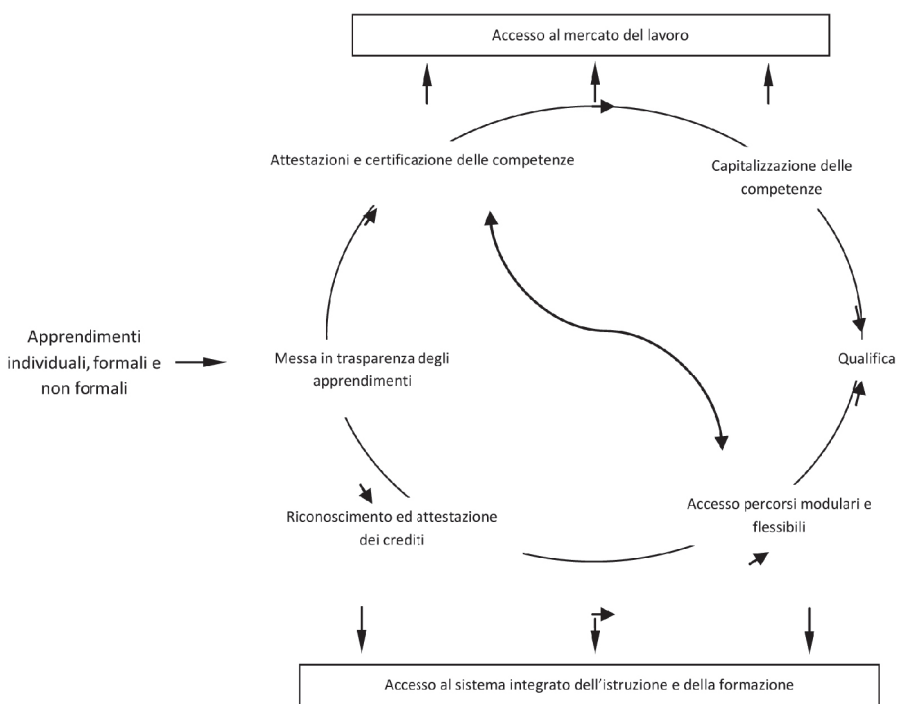


Fig. 1. Un modello generale di scambio basato sul sistema integrato Riconoscimento e Certificazione - Fonte: IRSEA, 2001.

2.2. Implicazione della certificazione delle competenze nel sistema scolastico secondario

Sulla base della comune esigenza di far fronte a problematiche nuove, derivanti da rapidi cambiamenti economici, sociali, tecnologici e dal continuo bisogno di rinnovamento delle competenze dei cittadini lavoratori, i Paesi europei decidono di puntare insieme sullo sviluppo dei propri sistemi di istruzione e formazione per accrescere il livello di competitività dell'Europa. L'istituzione dell'European Qualification Framework (EQF), con Raccomandazione del 23 aprile 2008, rap-

presenta il punto di avvio. L'obiettivo della raccomandazione è quello «di istituire un quadro di riferimento comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale». Ciò comporta l'impegno degli Stati membri ad usare il Quadro europeo delle qualificazioni come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualificazioni dei diversi sistemi nazionali e "per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza". In risposta a tale richiesta, L'ISFOL, presso il quale opera il "Punto Nazionale di Coordinamento", ha pubblicato nel mese di giugno 2012 il "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF"⁶.

Per quanto riguarda il riconoscimento e la certificazione delle competenze, gli orientamenti e i dispositivi adottati e/o in via di sperimentazione, sia in ambito europeo che in ambito nazionale e regionale, ci permettono di delineare l'approccio su cui fondano le proprie radici.

Nonostante l'apparente differenziazione, i sistemi di certificazione stanno convergendo su molti punti in comune tra cui le dimensioni del «riconoscimento» e della «certificazione» degli apprendimenti. Per quanto spesso nel linguaggio comune siano proposti come sinonimi, «riconoscimento» e «certificazione» sono due concetti diversi:

- certificare il valore degli apprendimenti sotto forma di competenze è una modalità analitica e precisa di «segnalamento» al mercato del lavoro che un individuo – al di là di "come ha appreso" (a scuola, in fabbrica, attraverso il volontariato o il bricolage,...) – possiede una effettiva capacità di esecuzione di una certa attività, in modo coerente con un insieme di standard minimi di contenuto, contesto e risultato. In termini di esercizio del diritto, la certificazione risponde all'esigenza di salvaguardare gli investimenti individuali e collettivi, in apprendimento, dando loro una trasparente rappresentazione;
- riconoscere il valore degli apprendimenti sotto forma di crediti formativi è una modalità per facilitare l'accesso del portatore ad un nuovo contesto di apprendimento – tipicamente di natura formale – attribuendo valore di scambio a quanto già acquisito in termini di: *i*) possibilità di partecipare ad un'azione per la quale l'individuo non possiede il livello di istruzione formale richiesto (credito di ammissione); *ii*) possibilità di ottenere riduzioni di durata di un percorso, nel momento in cui la partecipazione a segmenti dello stesso non porterebbe ad apprendere sapere aggiuntivo (credito di frequenza). Riconoscere un credito equivale a leggere l'esperienza individuale come risorsa cognitiva, ai fini dell'accesso personalizzato e non discriminato ad una ulteriore opportunità di apprendimento, rivolta ad acquisire una qualifica o una certificazione formale. Come tale, il riconoscimento ha senso solo all'interno di una più generale pedagogia negoziale e transattiva (Schwart 1997: Bonami 2000), interessata a valorizzare e co-costruire capacità e possibilità di partecipazione attiva.

6 Il download del Rapporto di referenziazione è disponibile al seguente link: <<http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>>.

La certificazione richiede un approccio valutativo di «misura» (assessment) della competenza, a fronte di una soglia minima di prestazione attesa; il riconoscimento si avvale invece di un approccio di «apprezzamento» dei saperi, rispetto ai requisiti cognitivi e di contenuto del percorso di istruzione e formazione cui l'individuo intende accedere. Riconoscere e certificare implicano comunque entrambi la costruzione e l'esercizio di un nuovo modo di porre lo sguardo sugli individui e sul loro vissuto, attribuendo loro un'effettiva soggettività, senza la quale l'esercizio delle tecnologie valutative non garantisce l'effettività del diritto (Margiotta 2011).

Le procedure di certificazione stanno seguendo un *approccio funzionalistico*: le competenze vengono trattate in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni.

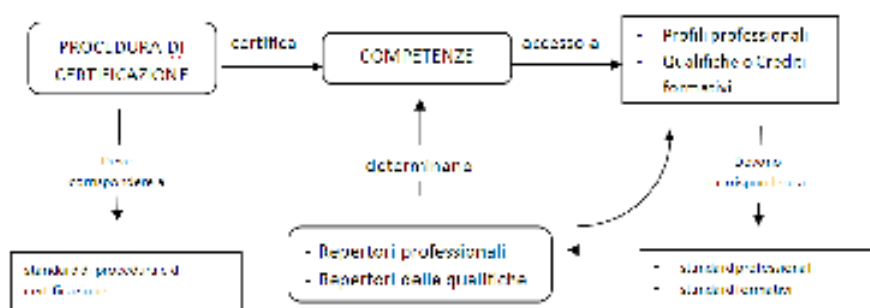


Fig. 2. Approccio “funzionalistico” del processo di certificazione delle competenze

La riorganizzazione dei sistemi di certificazione delle competenze, qui sopra descritto, corrisponde all'intenzione “aziendale” – di per sé legittima ma non assolutizzabile – di massimizzare l'efficacia e l'efficienza del sistema economizzando i costi (non tanto o non solo in termini finanziari), con l'intento di favorire da una parte la mobilità lavorativa e dall'altra il collegamento tra politiche del lavoro e sistemi formativi. Tuttavia tale approccio tende a riprodurre una *logica del sistema meccanico* che rischia di “meccanizzare” anche il soggetto, come parte funzionante di un sistema retto dal criterio della ottimizzazione dei risultati e dell'impiego delle risorse. Inoltre, in quest'ottica viziata e riduttiva, si può individuare una matrice di “formazione al ruolo”. Di fatto «tale condizione orienta il soggetto nella sua socializzazione anche primaria ad adeguarsi ad una *autolimitazione* circa la valorizzazione delle proprie risorse come quelle che potrebbe utilizzare durante il corso della sua vita e ad una selezione artificiale dei saperi acquisibili [...] in relazione *non* alle proprie potenzialità o ad i propri orientamenti ma ai *voleri della società*, in quanto – se così non facesse – la sua azione perderebbe di valore ed egli stesso non riuscirebbe ad inserirsi validamente nella società» (ISFOL 2000, 197).

Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al “ruolo” con il rischio latente di trahettare la formazione, da astratta e

“inutile” qual era (e certamente bisognosa di una revisione), ad appiattirsi alle richieste del mondo del lavoro. Rispetto all’istruzione programmata di matrice comportamentista, il modello sembra rimasto sostanzialmente invariato: recepimento dei bisogni – individuazione degli obiettivi – definizione del curriculum – descrizione delle prestazioni – programmazione delle sequenze di attuazione (moduli) – progettazione di unità didattiche legate a precisi *performance objectives* – selezione dei materiali e delle metodologie della singola lezione – verifica (*assessment*) e valutazione. Se la strategia è questa, allora non c’è niente di nuovo: se così fosse, si percorrerebbe una strada scarsamente produttiva, se non sbagliata.

Probabilmente è vero che della competenza è misurabile solo la *performance*, ma questa non è la competenza, bensì soltanto la sua espressione manifesta inevitabilmente legata e condizionata da un contesto concreto. Il *valore d’uso* di una conoscenza (meglio: di uno spettro organizzato e significativo di conoscenze) non può ridursi a questo. Il *test* nell’accezione ristretta del termine è uno strumento di misurazione di determinate conoscenze atomiche e/o delle abilità che si traducono in prestazione. Oltretutto, le competenze tendono ad identificare gli elementi *dichiarativi* e *procedurali* delle stesse: e quelli *euristico - immaginativi*? Non si rischia di tradurre il concetto “alto” di competenza in modo riduttivo e deterministico, declinandola soltanto al più “pratico” modo funzionale?

Questi interrogativi ci portano a centrare la questione e chiederci: è possibile recuperare una dimensione soggettiva dell’individuo all’interno di un processo di certificazione delle competenze? A mio avviso questo è possibile ma a determinate condizioni. Prima considerazione da fare è che quando si “lavora sulle competenze” si deve dedicare un’attenzione particolare al riconoscimento non solo/tanto nei termini in cui tradizionalmente questo termine entra in gioco (il riconoscimento di “terzi” è sempre necessario perché ci sia l’attribuzione di un giudizio di competenza effettiva), quanto piuttosto nei termini di un *riconoscimento relazionale* che ha a che fare con la dimensione *esistenziale* prima ancora che professionale. «Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l’altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo ‘distante’ di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a ‘certificare’ quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze ‘date’ e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo» (Bresciani 2010). Solo attraverso una negoziazione relazionale tra osservatore e osservato sarà possibile approdare ad un livello di condivisione successiva, e forse sufficientemente buono da rendere quella stessa descrizione delle competenze un approdo temporaneo per “riconoscersi” e progettare percorsi di sviluppo personali. Fare una descrizione delle competenze disponibili in una comunità di lavoro significa tracciare una mappa provvisoria che in nessun modo può essere accostata a una fotografia che riproduce la realtà. Gli strumenti adottati per descrivere le competenze devono sollecitare la valorizzazione dell’osservazione e dell’ascolto di un soggetto in un contesto piuttosto che tendere a misurare comportamenti più o meno di successo (Cepollaro 2008). Se non si compie questo passaggio la percezione che il soggetto avrà della certificazione delle competenze sarà solo quella di vedersi valutato in funzione ad un “ruolo” anziché come persona, senza pensarlo ad un momento formativo per se stesso.

Diversamente un *riconoscimento relazionale* permette una negoziazione del sé, attraverso questo scambio è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione con l'osservatore. Da questa negoziazione emerge ciò che la competenza è, e che continua a divenire.

Appare evidente che per realizzare concretamente un riconoscimento relazionale occorre formare gli individui a *pratiche riflessive* a tutti i livelli, formatori compresi. Le metodologie riflessive tendono per loro stessa natura ad aiutare i soggetti a riflettere 'sull'azione', ma dovrebbero essere condotte in modo da renderli più capaci di agire con consapevolezza e di arricchire i loro background anche per quanto riguarda la riflessione "nell'azione", una volta tornati nei contesti operativi. Si tratta, in altri termini, di attirare l'attenzione sulle componenti dell'agire più strategiche e sulla necessità di rimettere in discussione anche aspetti solitamente dati per scontati. «Quando qualcuno riflette nell'azione diventa un ricercatore nel contesto della pratica. Non è più dipendente da categorie stabilite di teoria e di tecnica ma deve costruire una teoria del caso unico» (Schön 1993, 68). Il deweyano *learning by doing* è frutto della connessione tra pensiero e azione nel contesto e sul contesto, attraverso l'uso di un metodo investigativo che è il metodo dell'intelligenza. Il pensiero si delinea come strumento euristico in grado di oggettivare la relazione uomo-mondo, e favorire la comprensione della realtà in quanto realtà esperita da un soggetto. È a partire dalla "situatività" del pensiero che il processo di indagine si delinea come processo strumentale, dunque funzionale alla gestione delle esperienze.

Da qui la necessità di adottare politiche formative volte a sviluppare pratiche di riflessione in tutti i contesti con evidenti ricadute nel sistema. Dal lato del soggetto in formazione ciò può consentire di indagare autonomamente la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e "imparare dall'esperienza", laddove imparare significa imparare a pensare. Dal lato dei professionisti della formazione comporta quello di perseguire obiettivi educativi volti alla riflessione e l'istituzione di "comunità di pratica". La formazione in quest'ottica è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria e pratica.

Istituire una formazione a pratiche riflessive ha evidenti ricadute sul sistema formativo e lavorativo esigendone un loro profondo rinnovamento sia nelle culture teoriche che pratiche. Solo se si svilupperanno pratiche riflessive quale sistema comune e condiviso in tutti i contesti (individuale, organizzativo, formativo, tempo libero) si potrà ottenere quel riconoscimento relazionale necessario per recuperare una dimensione soggettiva nella negoziazione delle competenze.

Conclusioni

La necessità di sviluppare tutte le potenzialità della persona e non soltanto il suo livello di apprendimento è oggi una priorità della scuola; da un'analisi del contesto socio-economico attuale emerge un nuovo soggetto che regola i rapporti tra la società e l'economia: questo nuovo elemento è sostanzialmente l'apprendimento che ha come evidenza realizzata quello delle competenze. Anche il mondo economico, negli ultimi anni focalizza l'attenzione su temi quali l'apprendi-


mento, le competenze, la formazione come parte integrante delle politiche e dello sviluppo industriale. Si avverte la necessità di individuare un nuovo modello di scambio tra l'individuo, le istituzioni e gli attori sociali. La competenza, nuovo riferimento d'analisi del lavoro sempre più presente sia nella letteratura scientifica che nelle pratiche di gestione delle risorse umane, costruito richiamato anche nella recente riforma del mercato del lavoro dal Ministro Fornero, si pone come tentativo di rispondere alle esigenze del nuovo paradigma dell'economia dell'apprendimento, cercando di essere uno strumento per costruire un nuovo protocollo di scambi tra individuo, economia e società.

Un problema chiave al centro della certificazione delle competenze è la possibilità di valutare le competenze a seconda se si assume un approccio basato sulla definizione di uno standard o a seconda se si assume una visione della competenza come attributo strettamente soggettivo. Come evidenziato in questo breve saggio, rimane il rischio latente di trascinare il sistema di certificazione verso un principio funzionalistico che risponda alle esigenze del mercato del lavoro piuttosto che pensare prima di tutto alla persona. Indubbiamente la certificazione delle competenze ricade all'interno di policies orientate al paradigma della *lifelong learning*, ma a mio avviso bisogna recuperare la dimensione soggettiva per non trattare le competenze in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro o altre declaratorie. Diventa strategico fondare il processo di riconoscimento su alcune condizioni. Prima fra tutte si dovrebbe cominciare a parlare di *riconoscimento relazionale* piuttosto che di certificazione e ciò ha a che fare con la dimensione esistenziale prima ancora che professionale. Il riconoscimento relazionale permette una negoziazione del sé con l'osservatore e attraverso questo scambio è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione, e questa diventa altra condizione per il recupero "soggettivo" della certificazione. La riflessione, e conseguentemente il diffondere pratiche riflessive, deve diventare obiettivo formativo ed educativo che accompagni tutti i processi di apprendimento e di produzione di conoscenze sia nei contesti scolastici, lavorativi e del tempo libero. Per avere una competenza, quindi, c'è bisogno che vi sia un riconoscimento, al punto che potremmo dire che ogni descrizione di una competenza è la descrizione di un riconoscimento. Il riconoscimento, che è quindi costitutivo della competenza, interessa uno spazio inter-soggettivo, ossia delle relazioni tra un soggetto e un altro, uno spazio intra-soggettivo, ossia delle relazioni oggettuali, uno spazio trans-soggettivo, ossia delle relazioni tra soggetto e contesto condiviso. Questo approccio favorisce processi di apprendimento in una prospettiva di *learnfare*, dove gli individui possono scambiare le proprie *capabilities* utilizzando le risorse a disposizione e il luogo dove ciò può avvenire è un sistema integrato che garantisca il diritto all'accesso dell'apprendimento.

Bibliografia

- Bresciani, P.G. (2010). Le competenze. Un bilancio. *Professionalità*, 110. Brescia: La Scuola.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e Associati.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il lifelong learning*. Milano: Bruno Mondadori.

- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- ISFOL (2000). *Dalla pratica alla teoria della formazione*. Milano: Franco Angeli,
- ISFOL (2012). *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. <<http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>>.
- Kazepov, Y., Carbone, D. (2007). *Che cos'è il welfare state*. Roma: Carocci.
- Lodigiani, R. (2005). Capitale umano, activation policies e formazione nella "società attiva". *Quaderni della Fondazione Pastore*, 5.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al lernfare. In Pavan, A., a cura di, *La rivoluzione culturale della formazione continua*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Michele C., Lodigiani R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2006). La riflessività nella formazione. In Agosti A. (a cura di). *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*. Milano: Franco Angeli.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4.
- Schon, D. (trad. it.) (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- Wilthagen, T., Tros, F. (2004). The Concept of "Flexicurity". A New Approach to Regulation of Employment and Labour Markets. *Transfer*, 2.



Differenze per cambiare le organizzazioni
Riflessioni su apprendimento organizzativo e formazione
nei processi di mainstreaming di genere attraverso il concetto
di intersezionalità

Differences for the changing of organizations
Reflections on organizational learning and training
in gender mainstreaming processes
through the concept of intersectionality

Maria Sangiuliano

Università Ca' Foscari, Venezia

marisangiuliano@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to build some conceptual bridges in order to cross-link different disciplines. Its main tenet is the assumption that studies on gender mainstreaming, which mainly generated within the academic field of political studies, have mainly focused on policy design/implementation processes, thus overlooking the organizational and learning dimensions of mainstreaming processes. I argue that in order to practice and analyze a gender approach as a crosscutting framework it is necessary to take into serious account the organizational and institutional contexts and to read them through the lenses of feminist critics to theories of organizational learning and studies on gender in organizations. By highlighting and isolating conceptual tools at the crossroads of these disciplines, I pose some crucial research questions and argue for the need of building a gendered 'formative' theory. The analysis shows how most of the critical literature in the aforementioned disciplines shares the refusal of a reductionist and binary logic and proposes a view on gender as intertwined with other differences and axis of discrimination—being that the case of the theories on intersectionality. I maintain that some of questions revealed by such interdisciplinary encounters allow us to improve the empirical research on gender mainstreaming and eventually contribute to begin and shape a gendered 'formative' theory.

Questo articolo¹ si propone di gettare alcuni ponti tra ambiti disciplinari differenti partendo dal presupposto che gli studi sul gender mainstreaming,

- 1 Ringraziamenti: innanzitutto un grazie alla mia tutor di Dottorato, Prof. Ivana Padoan per il confronto continuo sulla mia ricerca e agli spunti preziosi dei Prof. Umberto Margiotta e Massimiliano Costa. Sono inoltre molto grata a Myra Marx Ferree (University of Wisconsin Madison), Mieke Verloo (University of Nijmegen) e Viola Zentai (Central European University, Budapest) per i loro preziosi commenti ad una versione iniziale di questo paper, presentato alla Summer School Feminist Intersectionality and Political Discourse, CEU-Budapest, 2010 ed alla conferenza Advancing Gender Training organizzata da Universidad Complutense Madrid, Febbraio 2011.

generati per lo più nel campo degli studi politici, si siano molto concentrati sulla lettura del fenomeno nell'ambito delle politiche pubbliche finendo per lo più il lasciare in secondo piano la dimensione organizzativa e quella formativa dei cambiamenti in gioco². Si argomenta come, per mettere in pratica la trasversalità del genere sia irrinunciabile indagare preliminarmente i contesti organizzativi e istituzionali di riferimento e procedere ad una lettura interdisciplinare che attinga alla critica femminista alle teorie dell'apprendimento esperienziale e organizzativo nonché agli studi su genere e organizzazione: illustrando ed isolando gli strumenti concettuali di tali nodi interdisciplinari giungerò a formulare alcune domande di ricerca e a sostenere la necessaria costruzione di una teoria della formazione di genere.

L'analisi rivela come ad accomunare molta della letteratura critica attraverso le discipline sopra menzionate sia il rifiuto di una logica riduttivista e binaria e la proposta di una lettura del genere come differenza intrecciata ad altre differenze ed assi di discriminazione entro complesse e dinamiche configurazioni relazionali, come le teorie sull'intersezionalità hanno iniziato a proporre. Sono convinta che porre alcune delle domande che tali contaminazioni disciplinari aprono consenta di avanzare la ricerca empirica sulle pratiche di mainstreaming di genere e possa contribuire al contempo a dar forma ad una teoria della formazione di genere.

KEYWORDS

Gender Politics, Gender Mainstreaming, Intersectionality, Organizational Learning, Transformative Learning, Training, Diversity.

Politiche di genere, Mainstreaming di genere, Intersezionalità, Apprendimento organizzativo, Apprendimento trasformativo, Formazione, Diversità.

Introduzione.

Mainstreaming di genere in divenire: differenze, molteplicità, trasformatività

Le politiche di genere hanno riscontrato negli ultimi trent'anni un certo successo, quanto meno riguardo all'espansione, all'adozione delle stesse da parte di un numero sempre più ampio di istituzioni nazionali e sopranazionali. Spesso le esperienze femministe di policy vengono sintetizzate nelle 3 tipologie fondamentali di politiche, quote, istituzioni/ agenzie delle donne e mainstreaming di genere.

Senza dubbio è stato documentato un graduale rivolgersi del femminismo verso lo stato e le politiche istituzionali, iniziato attorno agli anni '80 in un passaggio graduale dall'assunzione di obiettivi antisistemici di superamento dell'oppressione e liberazione, verso la logica e il linguaggio dei diritti umani e dell'inclusione ed entro un generale processo di frammentazione dei movimenti delle donne.

Un tema cruciale oggi riguarda i tratti di "trasformatività" delle politiche di genere, la cui valutazione di impatto si basa sugli indicatori quantitativi della rappresentanza descrittiva (specie nella valutazione delle quote) e in quelli qualitativi della rappresentanza sostanziale. I criteri sottesi alle 3 tipologie principali di policies sopra elencate sono stati centrati sui concetti di "politica della presenza", di

2 Alcune eccezioni interessanti: Benschop & Verloo, 2006 e 2011; Mukhopadhyay, Steenhouwer & Franz Wong, 2006.

“rappresentatività delle voci delle donne”, e, per il mainstreaming di genere, di “cambiamento a livello di processo. Il mainstreaming di genere ha avuto l’ambizione di incidere sui processi di funzionamento delle istituzioni, modificando trasversalmente il modo di strutturare e implementare le policies ed ha portato con sé gli effetti indesiderati di eccessiva tecnicizzazione e burocratizzazione, definite da molte come spinte di carattere assimilatorio (Squires 2007; Verloo 2007). Anche al livello della Comunità Europea, il Consiglio d’Europa ne ha fornito una definizione molto ampia e articolata (Council of Europe 1998), in seguito disattesa nelle pratiche, spesso riducendolo alla produzione, ad opera di esperti, di valutazioni dell’impatto di genere delle politiche o di alcuni studi di statistica di genere, opzione che risulta spesso quella meno onerosa e più compatibile con le agende politiche delle istituzioni che le adottano, di qualunque orientamento politico esse siano. Da qui, l’attenzione e la centralità, nel dibattito, del tema della trasformatività delle politiche di genere, argomento estremamente complesso e chiamato in causa da diverse studiosse, che fanno spesso riferimento, in maniera implicita, a teorie del cambiamento e ad epistemologie di differenti matrici. Gli studi di Stratigaki (2005) hanno evidenziato ad esempio i caratteri di indebolimento delle azioni positive quali effetti deliberati delle politiche di mainstreaming, in un processo generale di ammorbidimento delle politiche di genere come reazione da parte di strutture burocratiche della Commissione Europea allo spazio occupato dalle azioni positive, ritenuto come fenomeno da arginare.

Autrici ed autori come Hafner-Burton & Pollack (2001), hanno mostrato come alla retorica e comune adesione al principio del mainstreaming di genere dopo Pechino, abbiano corrisposto in realtà diversi livelli e tempistiche per l’attuazione di processi di mainstreaming di differente natura. Le variazioni vengono spiegate, come nell’analisi di Hafner-Burton e Pollack sulle esperienze della World Bank e di UNDP, attraverso le categorie centrali delle teorie dei movimenti sociali (opportunità politica; strutture mobilizzatrici; *strategic framing*), ma in altri casi sono chiamati in causa diversi fattori esplicativi. La stessa autrice offre una lettura comunque non priva di un certo ottimismo sulle possibilità di introdurre cambiamenti attraverso processi di mainstreaming anche attraverso strategie consapevoli di adeguamento dei linguaggi e dei *frames* discorsivi a quelli dominanti nei singoli settori nei quali si tentino processi di integrazione e trasversalità. Jaqui True (2003), invece, lega l’apertura a risultati positivi e le potenzialità ancora insite nel concetto di *gender mainstreaming* all’interlocuzione di reti femministe transnazionali con le organizzazioni multilaterali che lo hanno e lo stanno promuovendo e applicando.

Lombardo e Meier (2007) introducono alcuni criteri per attribuire alle politiche di *mainstreaming* caratteri “femministi” (laddove femminista è qui utilizzato senza dubbio come sinonimo di ‘trasformativo’), identificati con il superamento di un’ottica che identifichi le fenomenologie del patriarcato con un problema ascrivibile alle sole donne, con elementi di diagnosi e di prognosi presenti nei *frames* discorsivi che caratterizzano i documenti di policy che contengano aspetti di decostruzione delle normatività dominanti, così come con l’apertura ad analisi e soluzioni che leggano il genere nei suoi intrecci con le altre differenze/discriminazioni, grazie all’adozione di una prospettiva cosiddetta ‘intersezionale’.

Una delle sfide più attuali per le politiche di *mainstreaming di genere* è rappresentata proprio dal dibattito sull’intersezione tra politiche di genere e differenze di classe, culturali, di orientamento sessuale etc., in corso sin dagli anni ‘70 e oggi

in fase di seppur graduale istituzionalizzazione, e che per molte studiose è elemento centrale della sopra citata “trasformatività” delle politiche di genere, a garanzia del superamento di una visione rigida e binaria delle differenze di genere.

È sempre più riconosciuta la necessità di esplorare teoricamente e nella prassi la nuova frontiera del *diversity mainstreaming*, una politica delle alleanze trasversali strategiche tra politiche delle differenze, in una sorta di universalismo dialogico interattivo (Seyla Benhabib, Nira Yuval Davis) Sono pochi tuttavia i tentativi concreti di elaborare politiche dell’intersezionalità, che richiedono necessariamente un approccio sistemico e al contempo un’attenzione alle singole differenze: la maggior parte delle sperimentazioni ad oggi condotte si sono basate su un approccio cosiddetto “additivo” o “aggiuntivo” più che in un orizzonte di reale trasversalità sistemica. Sarebbe necessario potenziare la disponibilità al concepire le politiche di genere come interrelate alle politiche delle differenze (di “razza” o etnia, cultura, orientamento sessuale, abilità etc.): tale disponibilità risulta essere minore laddove sono state istituite, come nei paesi nordici, istituzioni per le politiche delle donne molto forti e dove il dibattito sull’intersezionalità non ha preso piede che di recente. Questa via non è tuttavia scevra di difficoltà, come mostrano i problemi posti dalle nuove istanze fondamentaliste o tradizionaliste delle cosiddette differenze “sgradevoli” (*disagreeable*); è stato da molte fatto notare come occorra tra l’altro tenere presenti i rischi impliciti di una dissoluzione delle politiche di genere in un contenitore più ampio orientato alle differenze e con esiti di appiattimento, oltre alla possibilità che finisca con il prevalere una logica orientata al profitto più tipica del *diversity management* dove a rappresentare la priorità è la produttività più che la giustizia sociale (Lombardo & Meier 2009).

Esistono tuttavia evidenze sufficienti per dimostrare come queste nuove sfide non siano rimandabili nonostante le criticità e le ambiguità che esse portano con sé.

Questo articolo si propone di gettare alcuni ponti tra ambiti disciplinari differenti partendo dal presupposto che gli studi sul *gender mainstreaming*, generati per lo più nel campo degli studi politici, si siano molto concentrati sulla lettura del fenomeno nell’ambito delle politiche pubbliche finendo per lo più con il lasciare in secondo piano la dimensione organizzativa e quella formativa dei cambiamenti in gioco³.

Il focus primario su metodi quali *Gender Impact Assessment* (Valutazione dell’Impatto di Genere) *Gender Audit* (*Certificazione di Genere*) ed altri simili che sono centrati sulla applicazione di strumenti tecnici o *checklists* basate su indicatori finalizzati a rileggere e modificare processi (per lo più di implementazione delle politiche) in chiave di genere, ha fatto sì che venisse più attenzione alla riproduzione di modelli (Dasgupta 2007) che alle trasformazioni delle dinamiche organizzative nei relativi contesti, dei metodi di gestione delle risorse umane, della comunicazione e dell’interazione nei luoghi di lavoro che accompagnano le pratiche di *mainstreaming*; in diversi casi, invece si è finito con l’applicare tout court un modello manageriale iper burocratico o industrialista (Gurung, Syiem & Gurung 2010). Gli studi organizzativi condotti con un approccio femminista for-

3 Alcune eccezioni interessanti: Beshop & Verloo 2006 e 2011; Mukhopadhyay, Steehouwer & Franz Wong 2006.

niscono già da anni chiavi concettuali interessanti per leggere il funzionamento degli intrecci tra assi di differenziazione e discriminazione sui luoghi di lavoro, e di recente utilizzano a questo scopo anche lo stesso concetto di intersezionalità (Styhre & Eriksson-Zetterquist 2008; Holvino 2010). Anche dalla pedagogia femminista e dalle letture di genere dell'apprendimento adulto provengono elementi di riflessione interessanti sull'apertura alle molteplici differenze che una teoria ed una pratica del *mainstreaming* di genere non possono ignorare, dato che da una parte la formazione di genere è spesso parte integrante nelle azioni di *mainstreaming*, e dall'altra il processo stesso di *mainstreaming* di genere può essere letto come processo di cambiamento e/o apprendimento organizzativo che pone pertanto di per sé problemi di carattere formativo.

Argomenterò come, per mettere in pratica la trasversalità del genere e tenere fermo un approccio intersezionale, sia irrinunciabile indagare preliminarmente i contesti organizzativi e istituzionali di riferimento e procedere ad una lettura interdisciplinare che attinga alla critica femminista alle teorie dell'apprendimento esperienziale e organizzativo nonché agli studi su genere e organizzazione: illustrando ed isolando gli strumenti concettuali di tali nodi interdisciplinari giungerò a formulare alcune domande di ricerca e a sostenere la necessaria elaborazione di una teoria della formazione di genere.

1. Il concetto di intersezionalità di genere: alcune domande aperte per la formazione e i paradigmi dell'apprendimento trasformativo

Il concetto di intersezionalità (*gender intersectionality*) è definito come il complesso sistema di ineguaglianze e differenze interdipendenti nel quale gli individui sono immersi e attraverso il quale identità, esperienze vissute, relazioni ed alleanze politiche e rappresentazioni culturali prendono forma e sono costruite, discorsivamente e sul piano materiale (Crenshaw 1991; Verloo 2006; Skieje and Siim 2008). La definizione più utilizzata è ampia, ed include siti o assi di differenziazione eterogenei, che comprendono genere, razza/etnia, classe sociale, orientamento sessuale, età, disabilità e religione (Collins 1999; Grabham & Cooper 2008; Walby 2009; Young 1997).

Leggo il dibattito sull'intersezionalità come attraversato da due approcci: la prima fase, nella seconda metà degli anni '70 e durante gli anni '80, è stata marcata da una teorizzazione che chiamerei "reattiva" contro il femminismo bianco ed anglosassone da parte delle donne di colore e centrata su un'accusa esplicita di razzismo al femminismo bianco (in parallelo all'accusa di sessismo rivolta ai maschi neri del movimento antirazzista). Alcuni elementi di questo discorso tornano ricorsivamente entro nuove configurazioni più complesse, sollecitati anche dai tempi di 'scontro di civiltà'. La fase successiva, che ha visto poi coniato il vero proprio termine di intersezionalità, potrebbe essere definita come "costruttiva" di un modello alternativo e, appunto, intersezionale, per le politiche e la ricerca femminista, portatrice di sforzo per dare forma ad una cornice teorica condivisa e critica per l'agire femminista (Crenshaw 1991; Verloo 2006).

Pratibha Parmar, descrivendo la nascita nel Regno Unito dell'Organizzazione delle Donne di Origine Africana e Asiatica (OWAAD, Organization of Women of African and Asian Descent) all'inizio degli anni '80, riferiva della 'crisi del femminismo bianco tradizionale' come occasione per la creazione di uno spazio di azione indipendente da parte delle donne di colore (Parmar 1989, 56). Le politi-

che del femminismo bianco occidentale e le analisi ad esse sottostanti venivano percepite come non rappresentative delle donne di colore e, laddove tentassero di farlo, erano accusate di assumere tratti razzisti (Amos & Parmar 1984, 4). In questa fase era in gioco la reazione ad un falso universalismo implicito nel femminismo occidentale e, coerentemente, una critica ai suoi discorsi sulle donne del “Terzo Mondo” e “di colore”, o più spesso, ai suoi silenzi in merito. L’antropologa Canda Mohanty arrivava a parlare di colonizzazione discorsiva delle «eterogenee vite materiali e storiche delle donne del terzo mondo, basata su un’asunzione di privilegio ed universalità etnocentrica da una parte, e su una autocoscienza inadeguata circa l’effetto del corpus di studi occidentale sul terzo mondo nel contesto di un sistema mondiale segnato dal dominio Occidentale» (Mohanty 1991, 53). Ciò che Mohanty criticava alle femministe occidentali era sostanzialmente l’incapacità di cogliere la complessità e le relazioni di potere, il loro essere articolate in una logica non binaria, oltre la diade ‘vittima/oppressore’ e non collocate in una fonte di dominio unilaterale e indifferenziata attiva attraverso modalità di censura e proibizione. La sua proposta è di assumere una prospettiva Foucaultiana e smettere di cercare una versione non contraddittoria del femminismo come rappresentativo di soggetti oppressi e ‘puri’ tout court.

Per quanto il dibattito sopra richiamato avesse anticipato e gettato le basi per i nodi teorici fondamentali (Hooks 1998), la formazione chiara e originale di intersezionalità come concetto e teoria è dovuta a Kimberlè Crenshaw, docente di *Legal Studies* presso UCLA e leader del movimento di intellettuali noto come *Critical Race Theory*. Nel suo studio sulle donne vittime di stupro e violenza negli USA, ha proposto una categorizzazione di 3 principali forme di intersezionalità che sintetizza e include tutti gli esempi e gli specifici aspetti critici messi in luce da altre studiose di colore precedentemente citate: l’intersezionalità strutturale è l’esperienza qualitativamente differente di quei soggetti che sono collocati all’intersezione, appunto, tra due o più termini di disuguaglianza, e le domande di ricerca principali a questo livello interrogano l’amplificazione ed il reciproco rinforzo messo in atto nelle esperienze reali delle persone da sfruttamento di classe, sessismo, omofobia e lesbofobia, ed altri regimi di discriminazione. Invece, l’intersezionalità politica riguarda le spesso confliggenti agende o le strategie politiche delle minoranze basate su reciproca elusione di gruppi discriminati e che spesso hanno implicazioni di rinforzo di discriminazione per quei soggetti che sono collocate all’intersezione di diversi gruppi di appartenenza. Infine, l’intersezionalità rappresentativa-figurativa riguarda la costruzione attiva dell’immagine degli ‘altri’ nei discorsi e nei testi pubblici, attraverso meccanismi di stereotipizzazione, esotizzazione, vittimizzazione come la stessa Mohanty aveva chiarito nel proprio lavoro (Crenshaw 1991). La teorizzazione avviata da Crenshaw ha lo scopo di mediare tra quella che potrebbe richiamare una critica post strutturalista dell’essentialismo e ciò che l’autrice definisce un «persistente bisogno di politiche di identità: a questo punto nella storia, si è fortemente sostenuto che la strategia di resistenza più critica per i gruppi oppressi sia quella di occupare e difendere una politica del posizionamento/della localizzazione sociale (*politics of social location*), piuttosto che dismetterla e distruggerla». (Crenshaw, 1991, 1297).

Quali significati ed articolazioni può assumere un tentativo di “intersezionalizzare” le pratiche di *gender mainstreaming*, in particolare in riferimento alle dimensioni dell’apprendimento adulto e del cambiamento organizzativo?

Guardare all’intersezionalità da una prospettiva formativa amplia il bisogno di andare oltre la dimensione politica e di assumere un approccio multidisciplin-

re. I contributi della cosiddetta “pedagogia femminista” possono rivelarsi da questo punto di vista decisamente preziosi, assieme a quelli che approfondirò nel prossimo paragrafo, provenienti dagli studi femministi dell’organizzazione.

Le domande di ricerca che possono emergere al riguardo e dall’angolo di osservazione degli studi educativi e dell’apprendimento, sono ad esempio:

- Come le disuguaglianze intersezionali informano i processi di apprendimento al livello individuale, organizzativo, d’aula? (Ryan 2001; Devos 1999; Tisdell 1998; Luke and Gore 1992).
- Come le relazioni di potere strutturano i modelli di interazione docente/di-scendente o soggetto dell’apprendimento e come il concetto di intersezionalità può essere utilizzato per descrivere i differenti posizionamenti entro specifici processi di apprendimento e di formazione? (Davies & Harrè 1990; Barr 1999; Ryan 2001; Luke & Gore 1992)?
- In quali condizioni e con quali forme si verificano fenomeni di stereotipizzazione nei processi di *gender mainstreaming* e relativi eventi formativi, lungo dimensioni di differenziazione altre rispetto al genere e nell’affrontare temi “caldi” quali la relazione tra multiculturalismo e diritti delle donne? (Gianetoni & Roux 2010)?

Più in generale, la questione sembra riguardare le relazioni tra potere e conoscenza nei contesti di apprendimento e formazione, le modalità con le quali il potere circola nel riconoscimento di autorità alla presa di parola e/o nei meccanismi di silenziamento.

L’ambito della pedagogia femminista comprende un panorama di pubblicazioni piuttosto eterogeneo, alcune delle quali legate agli studi educativi e pedagogici ed altre frutto dell’autoriflessione condotta da parte di formatrici in contesti di educazione degli adulti, spesso entro i movimenti delle donne, o da parte di docenti femministe nei corsi di gender studies a livello universitario, sulle proprie pratiche pedagogiche e di relazione con studenti e studentesse (Crabtree, Sapp & Kicone 2010). Diverse sono le radici culturali di riferimento, dalla pedagogia critica e degli oppressi di Freire e Giroux, alla teoria dell’andragogia di Knowles e dell’apprendimento trasformativo ed esperienziale di Mezirow e Kolb, piuttosto che la lettura dei processi formativi ed educativi in chiave post-strutturalista, più spesso ispirata da Foucault. Nella maggior parte dei casi il debito teorico è accompagnato da una argomentata critica del mancato riconoscimento della centralità delle questioni di genere nei domini educativi e pedagogici.

Interessanti sono soprattutto i lavori critici, dal punto di vista di genere, sulle opere di Mezirow e Kolb, dato che esse rappresentano anche il paradigma entro cui si situano spesso gli strumenti e le metodologie formative utilizzate per il *gender mainstreaming* e il *gender training*.

Ad esempio il Manuale sul *Gender Audit ILO* (ITC ILO 2007) fonda la sua metodologia ed il modello di ricerca azione proposto per mettere in atto l’audit di genere nelle organizzazioni proprio sui concetti di ciclo di apprendimento e sulla classificazione degli stili di apprendimento mutuati dalla scuola dell’apprendimento esperienziale e trasformativo, ignorandone gli aspetti problematici proprio ad una lettura di genere che voglia tenere conto anche dell’intersezionalità. Lo stesso si può dire dell’impianto formativo della letteratura sul *Gender Training* prodotta nell’ambito del Progetto QUING, uno dei pochi sforzi al presente di sistematizzare l’importanza della dimensione formativa nell’attuazione di politi-

che di genere (EC/DG Research, Quing Project, 2008; EC/DG Research, Quing Project, 2009).

Si potrebbe affermare che il richiamo alla contestualità dell'apprendimento, alla necessità di superare le modalità trasmissive della conoscenza promuovendo partecipazione e partendo da bisogni ed interessi dei soggetti, individuali e collettivi coinvolti, veda le teorizzazioni di Kolb (1984) e Mezirow (1991) condividere con le pedagogie femministe un paradigma 'autoformativo' (Padoan 2008).

Tuttavia, la critica pedagogica e andragogica femminista ha sottolineato come, al cuore della teorizzazione di Mezirow sulla trasformatività dell'apprendimento, rimanga un'idea di individuo astratto e indipendente dall'identità di genere e dagli altri assi di differenziazione (Collard & Law 1989): Mezirow, con il suo debito teorico verso Habermas ponendo la trasformazione dei paradigmi di riferimento come elementi cardine della definizione apprendimento ha conferito decisamente il primato alle dimensioni cognitiva e discorsiva nei processi formativi, trascurando sia l'idea di soggettività incarnata, le dimensioni del non cognitivo e dell'emozionale da un lato che il ruolo esercitato dalle dinamiche di potere dall'altro.

Anche la teoria di Kolb (1984), fondata sul concetto di autonomia del soggetto, rischia di mascherare le molteplici forme di assoggettamento e disciplinamento cui il soggetto è sottoposto. Molte delle critiche femministe alla teoria di Kolb sono condivise tra l'altro da diverse prospettive epistemologiche (tra le altre: Reynolds 1997; Miettinen 2000).

Per mantenere tuttavia il focus sulle critiche femministe, Michelson (1996) nota come l'enfasi sulla riflessione critica de-personalizzi il discente visto come sé costruttore di conoscenza autonomo e razionale, disincarnato, in grado di sollevarsi al di sopra delle dinamiche e delle contingenze dell'esperienza. Il processo riflessivo presume che la conoscenza venga estratta dall'esperienza da parte di una mente che la rielabora: ignorando la possibilità che tutta la conoscenza sia frutto di processi sociali carichi di effetti di potere, sorvola sulle implicazioni reciproche di esperienza e conoscenza, mancando di riconoscere come l'esperienza non possa darsi come punto di partenza ma sia già essa stessa indisponibile al di fuori di significati socialmente determinati. Inoltre, sottolinea la stessa autrice, l'esperienza intuitiva e corporea è denigrata dall'approccio costruttivista e centrato sulla riflessività, sulla disciplina e il controllo dell'esperienza da parte del pensiero razionale.

In entrambi i casi la dimensione relazionale e intersezionale dell'apprendimento sembra essere offuscata dall'idea di individuo autonomo, ed il riferimento all'esperienza pare sempre comunque centrato prevalentemente sulla dimensione professionale più che sulla complessità dell'esperienza in un continuum tra sfere produttiva, riproduttiva, simbolica, come sottolineato dalla letteratura degli studi di genere sull'apprendimento adulto (Collard & Law 1989).

Se per Mezirow facilitare il cambiamento significa mettere l'adulto nella condizione di poter esplicitare, anzitutto a se stesso, il proprio bisogno adattivo o trasformativo e renderlo consapevole dell'avvenuto cambiamento, occorre capire in quale chiave si possa leggere il cambiamento di genere.

Leggere l'apprendimento trasformativo con un'ottica di genere e intersezionale significa chiedersi se esso corrisponda a bisogni adattivi e/o trasformativi di individui e organizzazioni, ma anche quali forme di resistenza e chiusura al cambiamento i soggetti possano mettere in campo e quali contraddizioni o conflitti

si possano aprire entro le stesse singole individualità differientemente posizionate (Cockburn 1991): riformulare i propri paradigmi sul genere implica un lavoro di decostruzione e destabilizzazione di aree profonde della costruzione identitaria, dei ruoli e delle relazioni sociali anche in ambito lavorativo, inclusi eventuali e/o privilegi, proprio a seconda di come le sfaccettature delle proprie identità di genere si sono articolate con i piani generazionali, etnici, di status e classe sociale, di orientamento sessuale e abilità etc.

Anche dalla pedagogia di genere di matrice post strutturalista (Luke & Gore 1992) che ha tratto ispirazione dalla pedagogia dell'emancipazione di Freire, Giroux e Ira Schor, provengono chiavi di lettura molto interessanti che, per quanto non esplicitamente riferendosi a questo quadro teoretico, sottolineano la necessità di un approccio interiezionale.

Il termine *'empowerment'*, al centro della pedagogia della liberazione e anche di una parte consistente delle stesse politiche di genere, è stato fortemente criticato (Gore in Luke & Gore 1992, 63) da alcune studiose femministe sottolineandone le assunzioni problematiche, tra cui «una visione esageratamente ottimista dell'*agency*, una tendenza a sottovalutare il contesto ed una concezione iper semplificata del potere come proprietà, così come una visione del discorso come di per sé liberatorio». Il concetto di centralità delle 'voci degli studenti' nella pedagogia critica, è stato pure oggetto di critica, rilevando come la maggior parte dei dibattiti finisca con l'essenzializzare i discenti, gli studenti e i giovani, offuscandone le differenze, nella posizione di 'altri' (Orner in Luke and Gore 1992, 76) e presumendo nozioni stabili, singolari, essenziali e autentiche di identità. Analoghe considerazioni sui rischi di essenzialismo nel trattamento delle differenze possono essere applicate ai tentativi di democratizzare e de-burocratizzare le politiche di mainstreaming di genere aprendolo a processi di riflessività e di confronto con le voci dei soggetti minoritari come propone Carole Bacchi (2011).

Le assunzioni centrali della pedagogia dell'emancipazione sono viste come «miti repressivi che perpetuano relazioni di dominio» (Ellsworth 1992). Le concezioni tradizionali di 'dialogo' ad esempio assumono a priori che a ciascuno sia attribuito lo stesso grado di rispetto, accesso al potere di presa di parola, cosa che accade raramente nelle classi scolastiche e in altri contesti sociali ed organizzativi. Le pedagogie progressiste sono inoltre state ampiamente articolate attorno alla nozione di argomentazione razionale, ignorando come la storia culturale abbia costruito le definizioni di razionalità proprio in contrapposizione all'irrazionalità degli "altri", intesi prevalentemente come donne e neri/persone di colore.

I concetti di normatività e dispositivi disciplinari e di verità (Foucault 1992) sono in grado di aprire interrogativi interessanti ed inquietanti ad un tempo anche sulle pratiche del mainstreaming di genere nella sua dimensione 'formativa': diventa infatti interessante domandarsi quali procedure di 'normalizzazione' e quali 'regimi di verità' siano agiti entro la formazione di genere e nei processi di apprendimento legati al genere, proprio quando si considera solitamente scontato che il ruolo della formazione di genere sia quello di contrastare stereotipi, forme tradizionali e normalizzate del pensiero e della pratica, della relazione. Utilizzare anche questa chiave di lettura di teorica consente di mantenere uno sguardo critico e vigile sulle tendenze egemoniche e normalizzanti che possono essere presenti anche dei discorsi cosiddetti 'subalterni' o minoritari. (Ball 1990; English 2006). Ciò che viene normalizzato rendendolo indiscusso e indiscutibile attraverso operazioni concettuali, scelte metodologiche e didattiche, dinamiche

di relazione e comunicazione riveste un grande interesse per lo studio dei processi di formazione proprio nei contesti in cui lo status dei saperi e delle pratiche (come nel caso degli studi e delle politiche di genere) si trovi ad un crocevia decisamente instabile e mobile tra marginalizzazione, sforzo antisistemico e istituzionalizzazione.

Pare esemplare in proposito proprio la frequente assenza di una prospettiva intersezionale nelle pratiche formative attivate nei processi di gender mainstreaming (EC/DG Research, Quing Project 2009), interpretabile come segno di quanto sia forte il rischio di operare, anche attraverso la formazione, a favore della riproduzione di un discorso binario sulla relazione tra i generi, cieco alle complessità delle molteplici relazioni in gioco e dominato dal paradigma etero normativo.

Attraverso il concetto di "*positionality*" (posizionalità) del/della docente e del/la formatore/rice ma anche degli allievi, la pedagogia di genere, soprattutto quella di matrice post strutturalista, problematizza la nozione di verità, ponendo come elementi chiave della costruzione del sé proprio le intersezioni tra genere ed altri sistemi di oppressione e privilegio. In alcuni casi sono state costruite relazioni causali forse fin troppo lineari tra analisi dell'impatto dei sistemi sociali di privilegio sulla propria identità, decostruzione discorsiva e di identità e conseguente aumento della capacità di *agency* da parte dei/delle discenti (Singh 1995, 146).

Gli scritti di Davies & Harrè (1990) sulla "posizionalità" come comunicazione, il sé, il posizionamento riflessivo e interattivo nel discorso e nella conversazione illuminano i tentativi discorsivi di creare un sé unitario, in una condizione di fragilità, contraddittorietà, e parlano di un sé che richiede «manutenzione continua».

2. Mainstreaming intersezionale nelle organizzazioni. Quale apprendimento?

Chiedendosi come apprendono gli adulti quando affrontano questioni relative alle identità di genere e alle differenze nel loro impatto sulla vita delle istituzioni/aziende in cui operano e dunque anche sul proprio agire professionale, diventa inevitabile confrontarsi anche con le teorizzazioni sul cambiamento e sull'apprendimento organizzativo.

Il richiamo alla dimensione del cambiamento organizzativo come parte fondante di una visione esperienziale dell'apprendimento (Kolb 1984), rimane utile strumento per la critica di quelle esperienze di gender mainstreaming che si limitano ad interventi *ad hoc* e spesso sganciati dal contesto istituzionale ed organizzativo nei quali i soggetti operano e mettono in campo le proprie competenze. Il cambiamento e l'apprendimento organizzativo implicati in tentativi o sperimentazioni di mainstreaming possono certo originare da percorsi di presa di consapevolezza, all'interno di una data organizzazione, della necessità o opportunità di rispondere a cambiamenti sociali, a mutamenti ed esigenze interne alla propria compagine. Talora, invece, il mutamento è generato dall'esterno proprio esterno, nei propri mercati di riferimento o come reazione a spinte 'normative' anche di carattere soft da parte di attori transnazionali che influenzano il proprio campo di azione. In ognuno di questi casi il processo può essere marcato da resistenze e conflittualità intra e inter organizzative, o al livello individuale, proprio perché nel cambiamento di genere e in connessione con le altre differenze sono implicate inevitabilmente dimensioni politiche e di potere, e spesso le dinamiche di cambiamento in gioco vengono descritte come 'negoziazioni' (Skirstad 2009) o 'incontri discorsivi' (Gurung, *et al.* 2010). Sono numerosi gli studi che hanno dato

conto di tali resistenze (Benschop & Verloo 2006; Hafner Burton & Pollack 2001; Gurung *et al.* 2010), ma le teorie correnti dell'apprendimento organizzativo cui, torno a dire, molto del lavoro pratico di gender mainstreaming fa riferimento come cornice teorica, mostrano il proprio lato di debolezza proprio sul piano della elaborazione delle relazioni di potere entro le quali si posizionano i soggetti nelle organizzazioni e lungo assi di differenziazione molteplici.

La cosiddetta svolta pragmatista negli studi organizzativi ed in particolare in quelli sull'apprendimento organizzativo è testimoniata dall'esplicito riferimento da parte dei suoi fondatori, Schön e Argyris all'epistemologia di Dewey: alla base dell'epistemologia dei 2 autori vi è la concezione deweyana della conoscenza come reazione ad un problema che si configura come interruzione degli *habits* di azione, e come ricerca di soluzioni originate da riflessione sull'esperienza, nella forma di un'esperienza di transazione tra intelligenza individuale e ambiente di riferimento (Filstad, Geppert & Visser 2010; Miettinen 2000).

Il concetto di *inquiry* ha fatto il suo ingresso nella teoria dell'organizzazione grazie a Donald Schön (Schön 1992; Argyris and Schön 1996), secondo il quale essa è strettamente connessa all'apprendimento organizzativo quando condotta da individui per conto di un'organizzazione e/o entro una comunità di indagine governata formalmente o informalmente dalle regole e dai ruoli dell'organizzazione stessa, risultando in apprendimento quando si manifesti in pensiero ed azione nuovi all'organizzazione stessa (Argyris & Schön 1996, 33).

Pur riconosciuto nei suoi aspetti promettenti per la teoria dell'organizzazione, l'influsso pragmatista sulla teoria dell'organizzazione implica rischi potenziali che risiedono proprio nella sua negligenza degli aspetti del potere (Stuhr 2003) che giocano un ruolo decisivo nella vita organizzativa (Morgan 1996; Buzzanell 2000). A fronte di un'idea armonica e idealizzata dell'apprendimento e della condivisione di conoscenza, il conflitto, il potere, sono visti come elementi di disturbo e di inibizione dell'*inquiry* e dell'apprendimento in particolare (Argyris & Schön 1996; Contu & Willmott 2003). Sembrano mancare dunque i dispositivi teorici per interpretare interessi e percezioni confliggenti, resistenze al cambiamento, condizioni e ragioni dell'accesso alle conoscenze da parte dei singoli (Filstad *et al.* 2010).

Nella versione di David Senge (1994) ed associati, sembrano essere accentuate le premesse emancipative del modello di apprendimento organizzativo, e l'organizzazione "metanoica" collocata su un piano quasi ideale come orientata a principi di inclusività, *decision making* collaborativo, appiattimento delle gerarchie e lavoro interdisciplinare (Watkins & Marsick 1993; Senge 1994; Field 1995). Secondo alcune critiche femministe, il silenzio di questa letteratura sul genere diviene ancora più sospetto nel momento in cui tutto il suo impianto sembra costruito proprio su un meccanismo concettuale binario che valorizza/idealizza i tratti caratterizzanti dell'organizzazione che apprende, corrispondenti a caratteristiche tradizionalmente identificate con il "femminile" a fronte di un'organizzazione gerarchica di vecchio stampo dai tratti "maschili", con effetti potenzialmente repressivi e "normalizzanti" delle istanze concrete delle donne e di altre soggettività (Raaijmaker *et al.* 2012; Alexiou 2005; Salminen-Karlsson 2006).

In linea di principio le indicazioni dei teorici dell'organizzazione che apprendono circa l'inclusività, la collaborazione e la facilitazione potrebbero essere in sin-

tonia con gli obiettivi del gender mainstreaming, specie in materia di organizzazione interdisciplinare e collaborativa del lavoro, dato che rendere trasversale un approccio di genere richiede alle organizzazioni innanzitutto di superare rigide divisioni tra le aree tematiche e l'idea che le questioni di genere siano materia di esclusiva pertinenza di uffici/dipartimenti ad hoc. Anche in questo ambito, appare evidente come l'innesto delle teorie dell'intersezionalità potrebbe risultare in un avanzamento dei programmi di ricerca sull'apprendimento organizzativo, che a sua volta potrebbe fornire chiavi euristiche e strumenti di analisi decisamente utili agli studi e alle pratiche sul mainstreaming di genere nelle organizzazioni.

3. Prospettive femministe su differenze e organizzazioni

In realtà, gli elementi per operare una contaminazione interdisciplinare sono tutti già presenti, dato che gli studi sull'organizzazione ospitano da anni un dibattito che, pur non facendo riferimento al concetto di intersezionalità, ne ha comunque colto gli elementi fondanti. Il concetto di "regimi di disuguaglianza organizzativa" proposta da Joan Acker può essere messo a frutto in una riflessione sul gender mainstreaming da una prospettiva intersezionale, in particolare per sottolineare come il mainstreaming di genere si attivi e giochi un ruolo all'interno di un set di discorsi e pratiche già in atto e in grado di definire e plasmare le disuguaglianze in ogni contesto organizzativo specifico. I regimi di disuguaglianza sono definite da Acker come strutture fluide e mutevoli che danno forma a relazioni di genere, classe e razza entro le gerarchie, nella segregazione orizzontale e verticale, le differenze salariali, le pratiche di reclutamento e le interazioni informali. Si tratta di pratiche discorsive, «spesso guidate da materiali testuali forniti da consulenti o sviluppati da managers influenzati da informazioni o richieste dall'esterno dell'organizzazione. Per comprendere esattamente come le disuguaglianze siano riprodotte, è necessario esaminare in dettaglio tali pratiche informate testualmente» (Acker 2006, 447). Questa formulazione richiama il modo in cui il mainstreaming di genere incontra le pratiche organizzative: consulenti e formatori coinvolti, o personale di staff se il processo prende piede internamente, prendono parte all'assemblaggio di discorsi che influenzano (o tentano di farlo) managers e decisori e, volenti o nolenti riferendosi a concetti di disuguaglianza, discriminazione, differenza, si riferiscono ad un sottotesto di pratiche organizzative che reagiscono, per analogia o differenza, con la vita organizzativa del contesto di riferimento. È evidente dunque l'importanza di studiare le relazioni tra i discorsi e le culture organizzative in atto e le implicazioni che il cambiamento previsto dai percorsi di mainstreaming può comportare per le stesse. I regimi di disuguaglianza sono infatti costruiti attorno a discorsi di legittimazione delle disuguaglianze stesse, cruciali nelle pratiche organizzative e di management (Acker 2006, 452-53) dai quali l'integrazione trasversale di un approccio di genere non può astrarre proprio perché o sono gli stessi discorsi a fornire la base di partenza del processo stesso di mainstreaming, o l'intervento trasformativo di genere vi si confronta per opposizione, oppure ancora la dinamica in questione presenta elementi sia di adeguamento che di contrasto all'esistente. Da questo punto di vista può essere utile sottolineare, come la stessa Acker ci ricorda, che esistono vari gradi di legittimazione delle differenze e la legittimità della disuguaglianza di classe è largamente vista come inevitabile al presente, laddove invece quelle di genere e di razza sono meno giustificate (Acker 2006, 453) e sono pro-

prio le organizzazioni a mettere in atto sforzi per applicare normative sulle azioni positive o antidiscriminazione.

Guardando alla disciplina nel suo complesso, Karen Ashcraft (2004) evidenzia come la ricerca di genere negli studi sull'organizzazione abbia nella propria fase iniziale avuto di tratti di una rappresentazione binaria dei temi dell'uguaglianza di genere nei termini di comportamenti maschili e femminili nelle organizzazioni, astratti dalle altre differenze e tendenti verso l'essenzializzazione. Gli approcci più recenti di tipo costruzionista e post strutturalista guardano invece alle identità come effetti discorsivi parziali, instabili, ed il focus è pertanto posto sulle modalità con le quali le interazioni e/o i testi organizzativi (ideologie) danno forma ai comportamenti e alle identità di genere dei lavoratori e delle lavoratrici così come delle stesse organizzazioni in relazione alla classe sociale (Gherardi 1995; Collinson & Hearn 1996), alla razza (Ashcraft & Allen 2003; Nkomo, 1992), all'orientamento sessuale (Bowen & Blackmon 2003) e all'età (Trethwey 2000). Su un piano diverso, le teorie femministe e la ricerca possono differire nel posizionamento lungo la dicotomia interazione vs testo, dal momento che, ad esempio, l'approccio critico dialettico sottolinea l'influenza delle retoriche istituzionalizzate sulle narrative individuali e l'interazione di gruppo. Per autori come Mumby (1996), ad esempio, l'organizzazione fornisce un testo che guida le attività discorsive e diventa una sorta di macro-attore utilizzato per rappresentare e disciplinare coloro i quali ne parlano e che al contempo lo attualizzano. Qui il discorso è una narrazione collettiva del/sul genere inscritta entro relazioni di potere (Acker & Van Houten 1974; Mills & Chiaramonte 1991) e, di nuovo, differenze e discriminazioni altre rispetto al genere e con esso intrecciate, sono viste come nodi cruciali ove il potere si colloca e fluisce.

Tornando al tema del mainstreaming di genere e alle sue ricadute in termini di apprendimento e formazione, occorre chiarire che l'approccio critico-dialettico sopra richiamato attribuisce priorità alla funzione riproduttiva del discorso piuttosto che alla *agency* o alla resistenza di gruppo o individuale tendendo pertanto a dissipare la nozione di formazione come un elemento che possa di mirare al cambiamento sociale, laddove l'obiettivo è perseguire la trasformazione radicale dell'organizzazione come testo (Ashcraft 2004, 284).

Più in dettaglio può essere utile approfondire le analisi di alcune/i studiose/i sulle modalità di trattamento discorsivo delle diversità e delle differenze di genere nei contesti organizzativi.

Prenderò a spunto anche alcuni testi (critici) *sul diversity management* dato che si tratta di una retorica già molto diffusa nei contesti aziendali e istituzionali a livello globale e dunque verosimilmente un sottotesto con cui i processi e le azioni di gender mainstreaming già si trovano spesso ad interagire.

Zanoni e Janssens (2004), ad esempio, ci ricordano che ci sono 3 tipi di testi organizzativi sul *diversity management*, quelli rivolti ad esperti che illustrano il cosiddetto *business case* della diversità, ovvero la sua profittabilità e sono iscritti entro sistemi organizzativi meritocratici dove ogni dipendente può essere visto in termini di benefici economici; quelli che definiscono la diversità in senso stretto e attribuiscono priorità a caratteristiche 'demografiche', quali il genere e la razza, rappresentandoli come fenomeni di gruppo che riguardano dipendenti appartenenti alla stessa categoria e spesso finiscono con il naturalizzare e l'essenzializzare le differenze; infine, vi sono approcci che analizzano empiricamente gli effetti della diversità su pratiche discriminatorie o specifici risultati lavorativi. Tutte le 3 tipologie hanno in comune il fatto che identificano la diversità come fe-

nomeno individuale o di gruppo assumendo che si tratti di un fatto universale e oggettivo, descrivibile e misurabile, invece di vederne i tratti discorsivi, di «un discorso, socialmente costruito attraverso il linguaggio e strettamente intrecciato a relazioni di potere». L'effetto nelle pratiche di gestione del personale è quello di eliminare discorsivamente l'*agency* dei membri del personale a favore di essenze identitarie e di gruppo delle quali essi sarebbero portatori, essenze che spesso vengono descritte come rottura di standard dominanti; in alternativa, le autrici sottolineano come un secondo modello discorsivo definisca la differenza come mancanza o disfunzionale ai fini organizzativi, oppure, sul versante opposto ma speculare, come valore aggiunto. Raramente le retoriche e le pratiche di *diversity management* sfidano le relazioni e le pratiche esistenti tra i gruppi nelle organizzazioni (incluse quelle di potere), se non laddove ai soggetti venga riconosciuto un ruolo di costruttori attivi del discorso sulle proprie diversità.

Mabey and Finch Lees (2007) attribuiscono invece al concetto di *diversity management* una maggiore eterogeneità di pratiche e, mantenendo una apertura verso utilizzi trasformativi dello stesso, propongono una tassonomia diversa delle reazioni organizzative alla diversità. Rispetto alla proposta di Zanoni e Janssen, si aggiungono due tipologie ovvero, la resistenza, basata su negazione, sfida o manipolazione e un cosiddetto approccio "di apprendimento" che parte dalla convinzione che la diversità crescente degli individui che la compongono possa impattare in maniera fondamentale sulla natura dell'organizzazione stessa, «estendendosi ai suoi sistemi, alle strutture, alle reti, culture, valori, aspettative, basi interne di potere e in realtà le sue stesse missioni e obiettivi» (Mabey & Finch Lee 2007, 205). Secondo gli autori, un approccio di questo tipo dà importanza ad azioni mirate all'apprendimento piuttosto che ad eventi di formazione una tantum, con il fine di «incoraggiare un dialogo aperto, partecipativo e democratico sulla base dell'apprendimento critico attivo [...]»⁴ in cui alle voci e i punti di vista di ogni gruppo possa essere riconosciuto lo stesso livello di legittimità. [...] le persone comincerebbero ad essere considerate e a considerarsi meno in termini della propria appartenenza ad uno dei diversi gruppi e più come identità uniche, frammentate e multiple. [...] In questo approccio la nozione di differenza si estende ai differenziali di potere che esistono entro un'organizzazione» (Mabey & Finch Lee 2007, 205).

Come Barbara Poggio ha evidenziato nel suo lavoro (2009), le risposte alle politiche e al cambiamento di genere nelle organizzazioni sono di tipo analogo a quelle sopra menzionate e riferite più in generale a politiche sulla *diversity*.

Conclusioni

L'argomentazione sviluppata in questo articolo ha inteso mostrare come vi sia un bisogno di forte integrazione interdisciplinare che connetta gli studi sul gender mainstreaming provenienti dal campo di analisi delle scienze politiche a quello degli studi organizzativi femministi e delle riletture di genere delle teorie sull'apprendimento adulto e l'apprendimento organizzativo. Tale incontro transdisciplinare si rivela particolarmente fertile se si intende assumere una lettura del ge-

4 Critical action learning (Willmot 1997).

nera situata oltre una logica riduttivista e binaria, come differenza intrecciata ad altre differenze ed assi di discriminazione entro complesse e dinamiche configurazioni relazionali, come le teorie sull'intersezionalità hanno iniziato a proporre. Sono convinta che porre alcune delle domande che tali contaminazioni disciplinari aprono consenta di avanzare la ricerca empirica sulle pratiche di mainstreaming di genere e possa contribuire al contempo a dar forma ad una teoria della formazione di genere articolata lungo i seguenti nodi concettuali:

- Il ricorso frequente del tema della riflessività così come anche la stessa svolta 'discorsiva' nelle analisi delle politiche, sottolineano l'opportunità di mettere in evidenza gli elementi formativi e di apprendimento insiti nei processi di design delle politiche ma anche di implementazione e valutazione delle stesse.
- Assume centralità la riflessione su concetti e visioni di 'cambiamento' e 'trasformazione', e la dismissione di un modello binario e riduttivista di lettura del genere come esclusivamente articolato attorno al binomio maschile/femminile è elemento fondamentale in questo processo.
- Diviene essenziale tentare di chiarire a quali condizioni e in presenza di quali elementi la formazione di genere e il mainstreaming di genere possano dischiudere un potenziale trasformativo, ed è dunque necessario un riesame critico delle teorie del cambiamento sottostanti i diversi approcci in campo.

Volendo osare, si potrebbe ipotizzare che trasformatività possa darsi solo alla condizione che la prospettiva formativa/educativa e quella politica si contaminino reciprocamente.

La "formazione di genere", su cui si concentra l'attenzione dei decisori politici e intesa come strumento per il mainstreaming di genere (EIGE 2011), vedrebbe in questo caso dissolvere i suoi propri confini tradizionali di formazione d'aula, per essere ascritta ad un più ampio dominio di fenomeni educativi e di apprendimento che portano all'attivazione e all'interazione tra e di soggetti istituzionali, organizzativi, individuali, in favore di politiche di genere o di gender mainstreaming.

D'altro canto, è possibile guadagnare nuove chiavi di lettura circa la trasformatività delle politiche di genere guardando a queste ultime come a processi di apprendimento e formazione, dunque attraverso categorie della riflessività, dell'esperienzialità, del continuum formativo e dell'apprendimento organizzativo, rilette criticamente alla luce degli studi di pedagogia femminista e degli studi di genere dell'organizzazione.

L'apprendimento trasformativo implica che la creazione e la condivisione di conoscenza abbiano su base esperienziale e leggano in chiave critica la complessità delle relazioni tra esperienza e conoscenza per generare cambiamento sia a livello di processi di significazione che sul piano della attivazione concreta da parte di individui e organizzazioni/istituzioni. Questo implicherebbe ad esempio un'analisi, preliminare alla progettazione di interventi di mainstreaming di genere, dei sopracitati 'regimi di disuguaglianza' (Acker 2006) che metta a fuoco come sul piano discorsivo, delle pratiche organizzative e delle relazioni di potere si intreccino la differenza di genere e gli altri assi di differenziazione. Occorrerebbe anche domandarsi e capire quali siano identificabili come esperienze di rottura o di discontinuità nel contesto organizzativo in questione (anche pre-esistenti all'attivazione di un processo di cambiamento) che possano dare senso ad una

rilettura riflessiva e partecipata dell'esistente come base delle pratiche di gender mainstreaming.

In parallelo, attivare progetti e iniziative di mainstreaming di genere mirate all'apprendimento organizzativo, che includano o meno la formazione intesa in senso tradizionale come formazione d'aula, richiederebbe che i soggetti coinvolti interrogassero apertamente e criticamente la relazione tra i sottotesti organizzativi già in atto e i discorsi e le pratiche verso le quale si intende orientare il cambiamento, e ai quali differenti gruppi e o individui nell'organizzazione sono chiamati a reagire-interagire.

Alcuni indicatori di trasformatività, qui enunciati in una dimensione embrionale, potrebbero essere identificati con:

- Un approccio basato sul dialogo, sulla partecipazione attiva di individui e strutture e sulle possibilità effettive di negoziazione, tra diversi soggetti, dei differenti significati attribuiti ai processi di mainstreaming di genere e di apprendimento ad essi legati. Sforzi nella direzione di garantire la partecipazione di una molteplicità di voci dovrebbero essere uniti alla consapevolezza anti-essenzialista del fatto che il genere vada «ri-lavorato», dato che nell'organizzazione e nella comunicazione «non funziona e non può funzionare da solo» (Achcraft & Mumby 2004)
- Un'apertura alla continuità (di contro alle iniziative 'dimostrative' e superficiali di formazione o di assessment dell'impatto di genere condotte una tantum), una dinamica temporale di tipo processuale e organizzata attorno al principio guida della riflessività, intesa nel senso ampio e stratificato proposto dalle pedagogie di genere implicante anche i livelli del 'non cognitivo', e del non argomentabile, dell'emotivo, ed una attenzione alle materialità in gioco, ovvero alle riallocazioni di risorse materiali, cognitive, temporali e simboliche implicate nei cambiamenti implicati dal mainstreaming di genere.
- Trasparenza e gestione delle dimensioni di potere (e relative limitazioni/potenzialità) implicate nei processi di cambiamento di genere e relativi alla struttura/organizzazione in questione.
- Integrazione della molteplicità di dimensioni d'apprendimento: quella avente impatto sulle strutture e le politiche organizzative e istituzionali; quella relativa alle competenze professionali dei soggetti ed alle relazioni tra gli stessi; infine quella inerente le opinioni, i valori, le relazioni personali e individuali.

Bibliografia


- Acker, J. & Van Houten, D.R. (1974). Differential recruitment and control. The sex structuring of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 152-163.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes. Gender, Class and race in organizations. *Gender and Society*, 20, (4), 441-464.
- Alexiou, A. (2005). A tale of the field: reading power and gender in the learning organization. *Studies in Continuing Education*, 27, 1, 17 -31.
- Amos, V. & Parmar, P. (1984). Challenging Imperial Feminism. *Feminist Review*, 17, 3-19.
- Argyris, C. and Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Ashcraft, K., and Mumby, D., 2004. *Reworking Gender: A Feminist Communicology of Organization*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Ashcraft, K.L. & Allen, B.J. (2003). The racial foundations of organizational communication. *Communication Theory*, 13, 5-38.
- Ashcraft, K.L. (2004). Gender discourse and organization. Framing a shifting relationship. In D. Grant, C. Hardy, C. Osrick, & L. Putnam (eds). *The sage handbook in Organizational Studies* (pp.275-297). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Bacchi, C. (2011). Gender Mainstreaming and reflexivity: asking some hard questions. Key note Speech presented at the Conference "Advancing Gender+ training in theory and practice. An international event for practitioners, experts and commissioners in gender training.", Madrid, February 3rd-4th, Universidad Complutense.
- Baer, S., Keim, J., & Nowotnick L. (2009). *Intersectionality in Gender Training*, Quing Project. <www.quing.eu>. Retrieved June 2010.
- Ball, S.J. (1990). *Foucault and education. Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Barr, J. (1999). *Liberating knowledge. Research, feminism and adult education*. Leicester, United Kingdom: National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE).
- Benschop, Y. and Verloo, M. (2011). Gender change, organizational change and gender equality strategies. In Jeanes, E., Knights, D. and Yancey Martin, P. (eds). *Handbook of Gender, Work & Organization* (pp. 277-90). Chichester: Wiley.
- Benschop, Y., Verloo, M. (2006). Sisyphus' Sisters: Can Gender Mainstreaming Escape the Genderedness of Organizations? *Journal of Gender Studies*, 15, 1, 19-33
- Bowen, B. & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence. The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, 40, 6, 1393-1417.
- Buzzanell, P.M. (Ed.) (2000). *Rethinking Organizational & managerial communication from feminist perspectives*. Thousand Oaks California: Sage.
- Cockburn, C. (1991). *In the way of women. Men's resistance to equality in organizations*. Ithaca, New York: ILR Press.
- Collard, S. & Law M. (1989). The limits of perspective transformation: a critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 99-107.
- Collins, P.H. (1999). Moving beyond gender. Intersectionality, situated standpoints and black feminist thought. Collins, P.H. *Fighting words. Black women and the search for justice* (pp. 201-228). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14, 3, 283-296.
- Council of Europe (1998). *Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices: Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS)*. Strasbourg, Section on Equality between Women and Men, Directorate of Human Rights.
- Crabtree, R.C., Sapp, A.D., & A. C. Kicone (Eds.) (2010). *Feminist pedagogy. Looking back to move forward*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Crenshaw, K.M. (1991). Mapping the margins. Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 6, 1241-129.
- Dasgupta, J. (2007). Gender Training: politics or development? Perspectives from India, in M., Mukhopadhyay & F., Wong, *Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook* (pp. 27-38). The Netherlands: Oxfam GB, KIT (Royal Tropical Institute).
- Davies, B. & Harrè, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43 - 63.
- Devos, A. (1999). *Shifting the Boundaries: Feminist Practices in Adult Education*. Faxton: Post Pressed.
- EC/DG Research, 6th Framework Programme, Quing Project (2008). *Deliverable n°29, Report on Gender Training in all Countries*, Authors: A., Espirito Santo, A., Fernandez de Vega, V., Longo, I., Nunes Fernandez, S., Lopez Rodriguez. <www.quing.eu>. Retrieved on June 2010.
- EC/DG Research, 6th Framework Programme, QUING Project (2009). *Deliverable n° 43. Pi-*

- lot manual for gender+ trainers and commissioners including methodological and didactic guidelines, Authors: S., Baer, L. Nowotnick and A., Pérez-Orozco. <www.quing.eu>. Retrieved on June 2010.
- EIGE (European Institute for Gender Equality) (2011). *Good Practices in Gender Mainstreaming. Towards an effective Gender Training*, Vilnius. <www.eige.europa.eu>. Retrieved on December 2011
- Ellsworth, E. 1992. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke & J. Gore, *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- English, L.M. (2006). *A Foucauldian reading of learning in feminist, non profit organizations. Adult Education Quarterly*, 56, 85-101.
- Field, L., with Ford, B. (1995). *Managing organizational learning: from rhetoric to reality*. Victoria, Australia: Addison Wesley Longman.
- Filstad, C., Geppert, M., & Visser, M. (2011). *Pragmatism, Learning and Sensemaking in Organisations – Bringing Power and Politics back in*. Paper, 27th EGOS Colloquium, Gothenburg, July 6–9, 2011, sub theme 18 'Pragmatism, Organising, Learning'.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Gherardi, S. (1995). *Gender, symbolism and organizational culture*. London: Sage.
- Gianettoni, L., Roux, P. (2010). Interconnecting race and gender relations: racism, sexism and the attribution of sexism to the racialized other. *Sex Roles*, 62: 374-386.
- Graham, E., Cooper, D. (Eds) (2008). *Intersectionality and beyond: law, power and the politics of location*, New York- Abingdon: Routledge.
- Grant, D., Hardy, C., Osrick C., & Putnam L. (2004). *The sage handbook in Organizational Studies*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Gurung, B., D. Syiem & Gurung, N. (2010). Navigating Bureaucratic Narratives: Generating Legitimacy and Accountability for Gender Equality. *Gender, Technology and Development*, 14, 1, 45-66.
- Hafner Burton, E. & Pollack, M.A. (2001). *Mainstreaming Gender in Global Governance*. Firenze: European University Institute. <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1755/01_46.pdf;jsessionid=67CBDDC81E7BDF7803CAD6BCC4EFD88B?sequence=1>.
- Holvino, E. (2010). Intersections: the simultaneity of race, gender and class in organization studies. *Gender, Work & Organization*, 17,3, 248–77.
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Kolb, D., (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lombardo, E. e Meier, P. (2007). European Union gender policy since Beijing: shifting concepts and agendas, in Verloo, M. (Ed.), *Multiple meanings of gender equality. A critical frame analysis of gender policies in Europe*. Budapest: Central European University Press.
- Lombardo, E., Meier, P. and Verloo M. (eds.) (2009). *The Discursive Politics of Gender Equality: Stretching, Bending and Policy making*. London: Routledge.
- Luke, C. and Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminism and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Mabey, C. and Finch Lees T. (2007). *Management and Leadership Development*. London: Sage.
- Maddock, S. (2009). *Gender Still Matters and Impacts on Public Value and Innovation and the Public Reform Process*, in *Public Policy and Administration*, 24, 141-152.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Michelson, E. (1996). Usual suspects: experience, reflection, and the (en)gendering of knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (6), 438-454.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54-72.
- Mills, A. & Chiamonte, P. (1991). Organization as a gendered communication act. *Canadian Journal of communication*, 16, 381-98.

- Mohanty, C.T. (1991). Under western eyes. Feminist scholarship and colonial discourse. In C.T. Mohanty, A., Russo & L., Torres (eds.), *Third World women and the politics of feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Mohanty, C.T., Russo A. & Torres, L. (eds.). (1991). *Third World women and the politics of feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Morgan, D. (1996). The gender of bureaucracy. In D.L. Collinson & J. Hearn (eds), *Men as managers, managers as men*, 61-77. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mumby, D.K. (1996). Feminism, postmodernism and organizational communication studies. A critical reading. *Management Communication Quarterly*, 9, 259-95.
- Nkomo, S.M. (1992). The emperor has no clothes. Rewriting 'race in organizations'. *Academy of management review*, 17, 487-513.
- Padoan, I. (a cura di) (2008). *Forme e Figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Parmar, P. (1989). Other Kind of Dreams. *Feminist Review*, 31, 55-65.
- Poggio, B. (2009). Differenze nelle organizzazioni. Di cultura, di genere. In M. Da Cortà Fumai (a cura di). *Formare alle differenze nella complessità. Generi e alterità nei contesti multiculturali* (pp. 31-40). Torino: Franco Angeli.
- Prentice, D.A., & Carranza, E. (2004). Sustaining cultural beliefs in the face of their violation: The case of gender stereotypes. In M. Schaller & C. S. Crandall (Eds.), *Psychological foundations of culture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reynolds, M (1997). Learning styles: a critique, *Management Learning*, 28 (2), 115-33. London: Sage.
- Ryan, A.B. (2001). *Feminist ways of knowing. Towards theorising the person for radical adult education*. Leicester, UK: NIACE.
- Salminen-Karlsson, M. (2006). Situating learning in situated learning. *Scandinavian Journal of Management*, 22, (1), 31-48.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Senge, P.M. (1994). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Random House.
- Siim, B. & Skijeie H. (2008). Tracks, intersections, and dead ends. Multicultural challenges to state feminism, in Denmark and Norway. *Ethnicities*, 8 (3), 322-344.
- Singh, P. (1995). Voicing the 'Other'. Speaking for the 'Self'. Disrupting the metanarratives of educational theorizing with poststructural feminism(s), in Smith, R., & P., Wexler (Eds.), *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*, (182 -20). Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis.
- Squires, J. (2007). *The new politics of gender equality*. Basingstocke, Hampshire: Palgrave-Macmillan.
- Stuhr, J. (2003). *Pragmatism, postmodernism and the future of philosophy*. New York-London: Routledge.
- Styhre, A. & Eriksson-Zetterquist, U. (2008). Thinking the multiple in gender and diversity studies: examining the concept of intersectionality. *Gender in Management: An International Journal*, 23, (8), 567-582.
- Tisdell, E.J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-156.
- Tisdell, E.J. (2000). Feminist pedagogies. In E. Hayes, D. Flannery, et al. (Eds.). *Women as learners* (pp. 155- 183). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trethewey, A. (2001). Reproducing and resisting the master narrative of decline. Midlife professional women's experiences of aging. *Management Communication Quarterly*, 15, 183-226.
- Trethewey, A. (2000). Revisioning control: a feminist critique of discipline bodies. In P.M. Buzzanell (Ed.), *Rethinking organizational and managerial communication from femi-*

- nist perspectives* (pp. 107-27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- True, J. (2003). Mainstreaming Gender in Global Public Policy, *International Feminist Journal of Politics*, 5, (3), 368 – 396.
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13 (2): 211-228.
- Verloo, M. (Ed.). (2007). *Multiple meanings of gender equality. A critical frame analysis of gender policies in Europe*. Budapest: Hungary: Central European University Press.
- Walby, S. (2009). *Globalization and Inequalities: Complexities and contested modernities*. London: Sage.
- Young, I.M., 1997. *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy and Policy*, Princeton: Princeton University Press.
- Zanoni, P., Janssens, M. (2004). Deconstructing difference: the rhetoric of human resource managers' diversity discourses, *Organization Studies*, 25, (1), 55-74.



Qualità dei sistemi di istruzione e reclutamento degli insegnanti. Tendenze e modelli emergenti nel contesto OCSE

Education systems' quality and the recruitment of teachers: Trends and models emerging within the OCSE context

Luca Dordit
IPRASE del Trentino
luca.dordit@tiscali.it

ABSTRACT

This article explores some of the main recruitment models for teachers adopted in OECD countries, assuming their remarkable role in the process of enhancing the quality of education systems. More specifically the article focuses on the main trends that characterise the modernization of the sector, by taking into account national and sub-national differences. Selected countries includes England, Germany (North Rhine – Westphalia), France, Spain, Switzerland (Canton Ticino), United States and South Korea. The article compares case studies and proposes some concluding remarks on cross-national common trends.

L'articolo intende fornire elementi di analisi su alcuni dei principali modelli di reclutamento degli insegnanti adottati nell'ambito dei Paesi OCSE, assumendo che la qualità dei sistemi dell'education sia in parte condizionata anche dal loro livello di efficacia. In particolare ci si propone di mettere a fuoco alcune tendenze caratterizzanti i processi di modernizzazione del settore, pur nella molteplicità e variabilità delle diverse peculiarità nazionali e sub-nazionali. I casi esaminati si riferiscono, nell'ordine, ad Inghilterra, Germania (Renania Settentrionale – Vestfalia), Francia, Spagna, Svizzera (Canton Ticino), Stati Uniti e Corea del Sud. Lo studio si concentra su una sintetica analisi comparativa tra contesti nazionali e si conclude con alcuni approfondimenti sugli elementi trasversali dei processi di riforma in atto e sulle loro tendenze evolutive.

KEYWORDS

Education systems' quality, Teacher recruitment, OCSE recruitment models, Educational policy, ET 2020
Qualità dei sistemi di istruzione, Reclutamento degli insegnanti, Modelli reclutamento OCSE, Politica educativa, ET 2020

Introduzione

L'affinamento dei modelli di reclutamento e selezione degli insegnanti è attualmente riconosciuto come uno degli snodi principali in vista di una modernizzazione dei sistemi dell'*education* e dell'innalzamento della loro qualità effettiva-

mente espressa. La Strategia Europea 2020 enfatizza la necessità di utilizzare la conoscenza e l'innovazione come altrettanti driver per realizzare una crescita intelligente. European Commission (2010, 9). Più in particolare il documento *Education and Training 2020*, rimarca la centralità della qualità nella modernizzazione dei sistemi educativi in funzione della loro capacità di far acquisire competenze e *skill* necessarie nel mercato del lavoro e nella vita sociale. (European Council 2009; cfr. Parlamento Europeo e Consiglio 2008; CEDEFOP 2007; 2009). Il nodo del reclutamento presenta uno stretto legame con la qualità prodotta dall'*education system*. Nello studio promosso dall'OCSE dal titolo *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD 2005), emerge come il tema della qualità nell'*education* sia strettamente correlato alla costruzione di efficaci *policy* nel campo dell'istruzione e formazione professionale, tra le quali i sistemi di reclutamento rivestono un ruolo cruciale.

Alla luce di tali principi si può interpretare il crescente grado di attenzione con cui, sul piano internazionale, sia l'Unione Europea che l'OCSE e l'Unesco hanno posto il problema di una riorganizzazione delle procedure di selezione del corpo docente come una questione chiave per l'innalzamento del grado di aggiornamento dei sistemi educativi e della loro qualità effettivamente espressa alle mutate esigenze espresse dal corpo sociale (es. Hobson *et al.* 2010; Schleicher 2011; 2012; Coolahan 2002; Commissione Europea 2002).

La ragione del crescente interesse per la messa a punto di modelli maggiormente centrati sulla capacità di *accountability* (rendere conto del proprio operato) ed *improvement* (miglioramento interno) delle scuole, così come per le forme di *governance* cui danno luogo, si deve innanzitutto alla sempre maggiore estensione dell'applicazione del principio di autonomia scolastica, intesa come fattore centrale di modernizzazione dei sistemi dell'*education*. Inoltre l'attenzione posta alla necessità di reperire e trattenere insegnanti di qualità hanno concorso a spostare sempre più verso il livello locale e le singole istituzioni scolastiche le competenze e le responsabilità di gestione delle risorse umane. Infine, l'accento posto sui principi di sussidiarietà e di decentramento come elementi di orientamento strategico delle politiche pubbliche spinge per una revisione di modelli imperniati su logiche di tipo burocratico a favore di schemi organizzativi e di *governance* più prossimi ai molteplici fabbisogni espressi dai cittadini, sia dagli studenti che dalle loro famiglie.

Alla luce delle tendenze riscontrate a livello internazionale, di recente anche nel nostro Paese è stata impressa un'accelerazione ai processi di ulteriore evoluzione del modello di autonomia scolastica, con la possibile previsione di una maggiore attribuzione di autonomia discrezionale alle istituzioni scolastiche nell'impegno delle risorse umane loro assegnate.

1. Principali modelli di reclutamento ed attori del processo di selezione

L'analisi comparata tra i casi esaminati a livello internazionale entro il quadro OCSE fa emergere una serie di elementi comuni in merito ai modelli di reclutamento degli insegnanti. Il primo elemento che percorre trasversalmente la sequenza dei diversi casi presi in esame è costituito dall'*impostazione decentralizzata* cui rispondono in massima parte i processi di selezione. Ciò significa che, fatta eccezione per lo scenario francese, che tradizionalmente si connota per un particolare peso riconosciuto ai processi di selezione governati su base statale,

la totalità degli ulteriori casi è caratterizzata dalla preferenza accordata allo sviluppo di sistemi decentralizzati.

Da un rapido *screening* dei quadri nazionali e federali esaminati, si ricava che il fulcro attorno al quale ruotano prevalentemente i sistemi di reclutamento è rappresentato dalle amministrazioni scolastiche locali, articolate per la maggior parte su una dimensione regionale o, in parte, distrettuale. A tale proposito si possono ricordare i casi dell'Inghilterra, dove la competenza sul reclutamento del corpo docente è attribuita ai 152 enti scolastici locali (*local education authorities*), o della Spagna, in cui le comunità autonome regionali (*comunidades autónomas*) godono di piena autonomia nella sfera dell'istruzione, fatto salvo il requisito di coerenza con le indicazioni derivanti dal quadro legislativo nazionale. Oltre ai casi citati, possono essere menzionati i Länder tedeschi, entità che esercitano piena autonomia all'interno dell'impianto federale. A tale elenco vanno aggiunti la Svizzera, dove il sistema dell'istruzione è articolato su base cantonale (eccettuata la formazione professionale di competenza federale), e gli Stati Uniti, in cui il reclutamento avviene da parte dei distretti scolastici locali (*local school districts*). Per ultimo, si colloca all'interno della categoria dei modelli decentralizzati anche il sistema di selezione adottato in Corea, basato su una rete di sedici dipartimenti dell'Istruzione, parte dei quali metropolitani e parte ad estensione provinciale. Accanto alle amministrazioni di livello intermedio, che generalmente presiedono al reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria, si collocano sovente le amministrazioni comunali che gestiscono in proprio la selezione del corpo docente della scuola primaria, come avviene nel contesto svizzero.

Il processo di decentramento delle funzioni di reclutamento raggiunge il suo culmine qualora ad essere investito di competenze specifiche sia l'organismo direttivo delle singole scuole. Un caso emblematico è offerto dall'Inghilterra, dove il consiglio direttivo dell'istituzione scolastica (*governing body*) assolve a molte delle funzioni datoriali, inclusa la determinazione del numero e della composizione del corpo docente, oltre che alle pratiche di sospensione e di licenziamento del personale, con la possibilità di trasferire tali funzioni in capo al dirigente di istituto.¹ Secondo quanto disposto dal dettato legislativo nazionale, si contempla l'eventualità che i presidi, a ciò delegati formalmente dal *governing body*, gestiscano direttamente i processi decisionali riguardanti le nomine dei docenti e istruiscano la fase iniziale delle pratiche di licenziamento. Ai dirigenti scolastici è attribuita in proposito ampia autonomia rispetto ai consigli direttivi delle scuole, che in genere si riservano una funzione di indirizzo e di valutazione dei risultati dell'attività didattica e formativa.

Un secondo elemento comune riscontrabile nei casi esaminati è rappresentato dall'adozione di un *modello competitivo di reclutamento*, in risposta alla de-

1 A fornire il fondamento giuridico per il contratto del personale insegnante inglese sono gli articoli 35 e 36 della legge del 2002 sul sistema di istruzione (United Kingdom Parliament 2002). In essi sono contenute le disposizioni riguardanti l'esercizio delle funzioni dei docenti delle scuole finanziate con fondi pubblici: condotta e disciplina, idoneità, vertenze, nomina, sospensione e licenziamento. Il corpo delle diverse regolamentazioni, aggiornato al 2009 è contenuto nelle *School Staffing (England) Regulations 2009*, entrate in vigore il 2 novembre del medesimo anno.

terminazione di un *fabbisogno definito di posti vacanti*, effettuato per lo più a cadenza annuale. In forme diverse, la maggior parte dei casi osservati rientra in tale categoria, fatta eccezione per la Francia e la Spagna, dove il superamento del concorso di Stato dà diritto all'accesso ad una graduatoria di merito da cui le amministrazioni scolastiche locali attingono di volta in volta per la copertura delle *vacancy*. Negli ulteriori casi, fatta eccezione per la Renania Settentrionale - Vestfalia, le graduatorie compilate al termine della prova selettiva non acquisiscono un valore che si protragga nel tempo, venendo a tal proposito azzerate al concludersi delle operazioni di nomina. Ciò significa che quanti non accettano la nomina e la sede della docenza sono tenuti a rinunciare alla cattedra. È questo il caso dell'Inghilterra, degli Stati Uniti, della Corea e della Svizzera. Nei Paesi di area anglosassone inoltre, dato che la selezione avviene prevalentemente a livello di singola istituzione scolastica, la decisione circa l'accettazione della cattedra offerta dal preside o dagli *assessor* distrettuali deve avvenire entro un breve lasso di tempo e non è reversibile. Va segnalato inoltre che per la copertura di posti vacanti di natura limitata, generalmente di durata annuale, in tutte le realtà osservate, alle amministrazioni locali o alle singole istituzioni scolastiche è riconosciuta la facoltà di stipulare contratti di diritto privato con personale temporaneo. Ad esempio in Spagna esiste la possibilità di acquisire la docenza nel settore pubblico mediante un impiego come dipendente pubblico a tempo determinato, di norma per la durata di un'annualità scolastica. Differentemente da quanto si è fin qui osservato, gli insegnanti del settore privato, in tutti i casi esaminati, accedono all'impiego mediante un contratto di lavoro di diritto privato, siglato con il titolare dell'istituto scolastico interessato.

Un caso a parte è rappresentato dalla Renania Settentrionale - Vestfalia, dove sul finire degli anni Novanta si è dato avvio ad una nuova procedura per il reclutamento degli insegnanti, particolarmente in linea con il potenziamento dei processi di accresciuta autonomia riconosciuta alle scuole. L'elemento centrale che sottende il nuovo impianto è costituito dal concetto di *profilo di scuola*. A partire dal 1997 un nuovo dispositivo legislativo ha dato facoltà a ciascuna struttura scolastica di individuare e definire il proprio specifico profilo. Sulla base di elementi peculiari che appartenevano già all'impostazione curricolare dell'istituto o che risultavano derivanti dall'introduzione di un nuovo impianto disciplinare, ciascuna scuola ha sviluppato un proprio profilo, in relazione con il territorio di appartenenza. Una conseguenza diretta del processo di definizione dei nuovi profili da parte delle scuole è stata la facoltà loro accordata di reclutare in forma diretta nuovi insegnanti che si potessero adattare quanto più possibile al profilo dell'istituto e che ne sostenessero la progressiva implementazione.²

- 2 Va ricordato che in generale in Germania il centro del sistema scolastico è centralizzato, rappresentato non dallo Stato federale, che detiene poche competenze nel campo dell'istruzione, ma dai Ministeri dell'Istruzione e dalle amministrazioni dei sedici *Länder* (Stati) in cui è articolata la struttura politico-amministrativa. All'interno del sistema centrale, un rapporto gerarchico vige tra il Ministero dell'Istruzione (*Schulministerium*) di un *Land*, i suoi distretti amministrativi (*Regierungsbezirke*) con i rispettivi dipartimenti scolastici (*Schulabteilungen*) e la rete delle scuole locali. Se consideriamo la procedura in vigore attualmente nella gran parte dei *Länder* tedeschi, tradizionalmente, i candidati insegnanti presentano domanda per una posizione alle amministrazioni scolastiche a livello statale, vale a dire ad una o più delle amministrazioni regio-

Circa la presenza di *prerequisiti generali*, di natura universale, che vengano richiesti ai candidati in fase di accoglimento delle richieste di ammissione al processo di reclutamento, si segnala come l'abilitazione costituisca un elemento imprescindibile, rappresentando un fattore di sbarramento nella totalità dei contesti esaminati ad eccezione della Francia, dove costituisce l'esito del processo di selezione. Se il certificato di abilitazione all'insegnamento va inteso per lo più come un prerequisito di natura giuridica, attestante il conseguimento di un livello minimo di professionalità, tale da consentire l'accesso alla fase di reclutamento, nel panorama internazionale si individuano ulteriori prerequisiti maggiormente legati al possesso di specifiche *skill* o aree di competenza. È il caso in primo luogo delle *skill* connesse alle nuove tecnologie di informazione e comunicazione (ICT), la cui padronanza certificata viene richiesta in Francia, Inghilterra e Canton Ticino, dove vengono fatte rientrare nel novero delle competenze professionali dell'insegnante, enunciate nel dettaglio sotto forma di standard di risultati di apprendimento, oltre che negli Stati Uniti ed in Corea. Nel contesto francese è stato inoltre introdotto recentemente il prerequisito riguardante la conoscenza di una lingua straniera a livello intermedio, anche in questo caso con il vincolo della certificazione presso gli organismi che presiedono alla formazione iniziale degli insegnanti (IUFM).

Nella tabella seguente è riportato lo schema riepilogativo della comparazione tra i casi esaminati (*Tab. 1*), cui fare riferimento anche nei capitoli successivi.

nali (*Bezirksregierungen*), presso uno o più Länder, esprimendo una serie di preferenze geografiche. Le scuole richiedenti nuovi insegnanti, a causa di posti vacanti o dell'aumento del volume delle iscrizioni degli studenti, per gestire le *vacancies* si basano sui dati forniti dall'amministrazione statale.

ELEMENTI CHIAVE		Paesi						
		Inghilterra	N. Renania Vestfalia (D)	Francia	Spagna	Canton Ticino (CH)	Stati Uniti	Corea
MODELLI ED APPROCCI A MAGGIORE DIFFUSIONE								
Decentralizzazione sistema di reclutamento								
Selezione su base competitiva								
Reclutamento aperto *								
Graduatorie valide oltre la fase di selezione								
ATTORI CHIAVE DEL PROCESSO DI SELEZIONE								
Autorità nazionale								
Amministrazione scol. locale								
Consiglio direttivo della scuola								
Dirigente scolastico **								
PREREQUISITI GENERALI PER I CANDIDATI								
Di natura giuridica	Abilitazione							
	Appartenenza org. prof.li							
Competenze certificate	Competenze ICT							
	Lingua straniera							
EVENTUALE FASE DI PRESELEZIONE								
Presenza di una fase di preselezione								
Presenza della sola fase di selezione								
CRITERI BASE PER LA SELEZIONE								
Esiti della formazione iniziale (terziaria)								
Esito del solo colloquio orale								
Esiti della prova scritta e del colloquio orale								
Esiti di prova scritta, colloquio orale e di una <i>performance</i>								
Esiti del colloquio orale e di una <i>performance</i> in situazione								
TIPOLOGIE DI PROVA								
Prova scritta								
Prova orale								
Portfolio delle competenze								
<i>Performance</i> in situazione (lezione in aula)								
PERIODO DI PRIMO INSERIMENTO								
Periodo di prova post nomina (n. annualità)		(1)	(3)	(1)	(1)	(1)	(3)	
Periodo di prova parte della selezione								

* Attuato da parte delle istituzioni scolastiche

** Su delega del Consiglio direttivo dell'istituzione scolastica (*governing body*)

Tab. 1. Schema riepilogativo della comparazione tra casi internazionali

2. Fasi e metodiche impiegate nel processo di selezione

Ad una successiva analisi comparata è possibile individuare, a livello tendenziale, le fasi principali in cui viene scandito il processo di selezione. Al riguardo, va operata preliminarmente una distinzione tra le prove di reclutamento curate dalle singole istituzioni scolastiche (o dalle amministrazioni scolastiche locali per conto delle scuole) ed i concorsi indetti su base nazionale o regionale. Di seguito si illustrano gli elementi maggiormente caratterizzanti entrambe le tipologie.

2.1. Selezione effettuata dalle istituzioni scolastiche

Rispetto alla prima opzione, il caso emblematico è rappresentato dall'Inghilterra. Qui il processo di selezione ha inizio con l'iscrizione dei candidati agli elenchi predisposti dagli enti locali. La prima fase di selezione, una sorta di pre-ammissione, avviene sulle domande pervenute alle autorità locali. Nel caso il candidato disponga di un buon punteggio ottenuto nel percorso di formazione iniziale e possa vantare esperienze di successo nella pratica concreta di insegnamento svolta entro il contesto formativo, riceve un invito ad un colloquio di lavoro (*interview*). Le *interview* si articolano in due tipi distinti. Nel primo caso i colloqui sono curati dal personale dell'autorità locale ed assumono la forma di una *pool interview*, ossia di un colloquio di fronte ad un *panel* di funzionari dell'amministrazione scolastica locale. Il gruppo di intervistatori è costituito da funzionari pubblici, esperti e rappresentanti dei dirigenti scolastici. Nel caso il candidato superi il colloquio, il suo nome viene incluso in un elenco che viene diramato entro la rete delle scuole del distretto e pertanto può ricevere un secondo invito per un colloquio, da tenersi direttamente all'interno di una specifica struttura scolastica (*school interview*). Il secondo tipo di colloqui è svolto a cura delle istituzioni scolastiche, quando il consiglio direttivo abbia incaricato il preside di coprire un posto specifico dovuto ad una *vacancy*. In tal caso la prova ha generalmente la durata di un'intera giornata ed è finalizzata a valutare in quale misura il candidato sia idoneo a ricoprire il posto vacante, non solo sulla base della sua preparazione teorica, ma delle sue capacità pratiche di interagire con gli allievi, con gli insegnanti, e di inserirsi adeguatamente nell'ambiente culturale e sociale caratterizzante la scuola (*ethos*). Il colloquio prende avvio generalmente con un discorso introduttivo, di carattere informale, tenuto al gruppo di candidati da parte di un membro esperto del corpo insegnante, cui segue di norma una visita della struttura. A questa prima fase informale segue il colloquio, della durata di 40-50 minuti, coordinato dal preside con il concorso almeno di un membro del consiglio direttivo ed un insegnante della disciplina associata al posto vacante. L'obiettivo dell'*interview* è quello di accertare i motivi per i quali il candidato intenda intraprendere l'attività di docente, il suo livello di conoscenza della disciplina e le qualità di ordine pedagogico e didattico, oltre che alla sua capacità di collaborare con il corpo insegnante e alla sua condivisione dei modelli e metodi che sovrintendono all'organizzazione della scuola. È assai comune che, come parte del processo di selezione, al candidato venga chiesto di tenere una lezione. In tal caso il soggetto è avvertito in precedenza sulla durata e sul contenuto della prova, che di norma non eccede i trenta minuti. Dopo che tutti i candidati hanno affrontato la fase di colloquio, il gruppo di esaminatori si riunisce per deliberare sull'esito delle prove. I candidati che si siano distinti sotto il profilo del-

le conoscenze e abilità dimostrate sono convocati davanti al panel di esperti per un'offerta di lavoro. Ciascun candidato ha facoltà di accettare o meno la proposta formulata dal preside, anche successivamente alla concessione di una giornata di riflessione, e in caso affermativo l'iter prevede in primo luogo l'accettazione verbale e quindi mediante la firma del contratto. Gli ulteriori aspiranti al posto vacante possono chiedere un *feedback* sull'esito della propria prova, utile in vista di successivi colloqui.

Negli Stati Uniti, dove vige un sistema analogo che fa capo alle amministrazioni distrettuali, i distretti scolastici attualmente hanno dimostrato un crescente interesse per programmi alternativi di reclutamento. Tali programmi sono spesso gestiti da organismi indipendenti contrattualizzati dal distretto scolastico per effettuare colloqui, selezionare e reclutare i candidati per conto di specifiche istituzioni scolastiche. In questo caso, l'ufficio del personale entro il distretto scolastico si occupa esclusivamente della fase di approvazione finale delle candidature e determina l'assegnazione dei candidati alle specifiche istituzioni scolastiche.

Anche sotto tale prospettiva un caso a parte è costituito dalla Renania Settentrionale - Vestfalia. Prendendo in considerazione il concreto processo di selezione, così come rinnovato dal nuovo modello di reclutamento introdotto nel 1997, una scuola alla ricerca di un nuovo insegnante è tenuta a pubblicizzare la posizione vacante ed al contempo la specifica combinazione di competenze richieste, coerenti con il profilo della scuola. Ad esempio, l'insegnamento delle scienze in forma integrata richiede insegnanti che vantino una padronanza estesa su più materie, così come una didattica interculturale esige una costellazione di competenze specifiche. Inoltre, la struttura data alle attività didattiche, ad esempio qualora si preveda un superamento del gruppo classe ed un'aggregazione per gruppi di interesse, di per sé richiede una serie di competenze supplementari. Anche la presenza di qualifiche aggiuntive rispetto a quella originaria del docente, acquisite nella formazione formale, può costituire un titolo di preferenza. Secondo la logica introdotta dal nuovo sistema, l'amministrazione dello Stato mantiene il controllo ultimo sul processo di pubblicizzazione delle posizioni vacanti, anche mediante lo sviluppo di banche dati on-line. I candidati fanno richiesta per una o più posizioni inviando le loro domande sia alle scuole da loro prescelte che all'amministrazione statale. Anche in questo caso, come già osservato per il precedente modello centralizzato, l'amministrazione statale stila una graduatoria dei richiedenti, in base ai risultati ottenuti nel percorso di formazione iniziale, ed invia l'elenco completo dei candidati, ordinati secondo la *ranking*, alla scuola che ne abbia fatto richiesta. Tale fase potrebbe essere denominata di pre-selezione o di pre-ammissione. La scuola può quindi invitare i candidati per un colloquio, seguendo l'ordine definito dalla graduatoria. In tal caso, il comitato di selezione proprio dell'istituzione scolastica, che vede al proprio interno il dirigente scolastico, alcuni rappresentanti del corpo insegnante, dei genitori, ed a volte anche degli studenti, si incontra successivamente con i candidati invitati. Al termine dei colloqui il comitato di selezione stila una propria graduatoria basata sui risultati delle consultazioni ed offre il posto vacante al primo classificato, o al successivo in caso di rinuncia. A differenza di quanto avviene applicando il dispositivo tradizionale, i candidati che rifiutano una posizione non sono esclusi dal presentare ulteriori domande di assunzione. Va sottolineato che i dirigenti scolastici, al momento della stipula dei nuovi contratti, sono tenuti ad applicare il contratto collettivo degli insegnanti, senza margini di discrezionalità (come avviene ad esempio nel caso dell'Inghilterra e degli Stati Uniti).

2.2. Selezione effettuata in forma concorsuale

Il processo di selezione, quando non si tenga presso le singole istituzioni scolastiche, assume più tradizionalmente i caratteri della forma concorsuale. In tale prospettiva, uno degli esempi paradigmatici tra gli scenari osservati è rappresentato dal sistema spagnolo.³ L'intero processo è curato dal personale delle comunità autonome regionali del settore scolastico. La prima fase consiste in una prova strutturata in due parti: la prima volta a testare le specifiche conoscenze richieste dal bando, mentre la seconda è finalizzata a valutare le capacità pedagogiche ed il possesso della conoscenza delle metodologie di insegnamento e consiste nella presentazione di un'esemplificazione di programmazione didattica e nell'esposizione orale di un'unità didattica. La seconda fase risponde invece allo scopo di valutare la formazione accademica ed in particolar modo l'esperienza didattica pregressa del candidato, maturata nell'esperienza professionale nel settore della scuola pubblica. I candidati che abbiano superato tutte le prove della prima fase possono accedere allo stadio successivo della selezione. Il numero di candidati selezionati al termine della seconda fase non può eccedere il numero di posti messi a concorso. A tale scopo vengono costruite le graduatorie ufficiali, sulla base delle quali si procede alla copertura dei posti messi a concorso. Una volta selezionati, i candidati devono realizzare un periodo di pratica di docenza, che in caso di esito positivo conduce all'assunzione in ruolo.

Ad un livello intermedio tra i due modelli che si è andati descrivendo si colloca il caso della Svizzera, dove la forma concorsuale è connotata da un ampio ricorso alla valutazione dell'esperienza pratica acquisita e del grado di *performance* in situazione. Nel Canton Ticino, la procedura di selezione risulta essere particolarmente approfondita e comprende sia l'analisi della documentazione riguardante il candidato, sia l'analisi del suo *portfolio*, ossia delle esperienze di studio ed eventualmente di lavoro raccolte all'interno di un unico documento che consente la tracciabilità delle competenze personali e professionali acquisite nel corso del tempo. Inoltre la selezione si articola in una serie di colloqui orali, cui si aggiunge la realizzazione di una lezione in aula, nel corso della quale il candidato deve dare prova delle proprie capacità sotto il profilo didattico e disciplinare (Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino 1990).

La selezione ed il reclutamento degli insegnanti francesi avviene per fasi progressive. Inizialmente gli aspiranti alla carriera di docente presso le scuole di primo e di secondo grado sono tenuti a superare un concorso nazionale di reclutamento (*concours de recrutement*) che consente di ottenere un certificato di idoneità per i diversi ordini, gradi e settori del sistema scolastico francese. I vincitori del concorso vengono nominati insegnanti tirocinanti (*professeurs stagiaires*) per la durata di un anno, nel corso del quale la loro formazione può essere con-

3 Il sistema di accesso alla professione insegnante in Spagna è disciplinato dal *Real Decreto* 276/2007, che stabilisce l'ordinamento per l'accesso ai diversi corpi di insegnamento nel settore pubblico, insieme alle procedure per l'acquisizione delle qualificazioni nelle nuove specializzazioni disciplinari. Dal 2011 è entrato pienamente a regime le disposizioni contenute nel *Real Decreto* 48/2010 che restringono l'accesso alla professione docente nell'istruzione ai soggetti in possesso di laurea specialistica.

dotta attraverso forme diverse: azioni formative presso le università, tutoraggio ed altre forme di accompagnamento. Al termine dell'annualità svolta in qualità di insegnante in tirocinio, i docenti, se valutati positivamente, ottengono la nomina in ruolo. I concorsi di reclutamento, organizzati sulla base di programmi nazionali, rispondono allo scopo di garantire un buon livello di preparazione nelle discipline che il candidato intende insegnare, oltre che l'effettiva disposizione all'esercizio della professione. L'ampia articolazione del sistema francese dell'istruzione, in particolare nella scuola secondaria superiore, trova una corrispondenza nella varietà delle tipologie di concorsi, il superamento di ciascuno dei quali dà diritto ad un certificato di idoneità.⁴ Nella tabella seguente viene offerto uno schema generale dei diversi titoli conseguibili mediante il concorso di accesso alla carriera di insegnante (Tab. 2).

Titolo rilasciato	Ordini e gradi del sistema interessati
<i>Concours externe de recrutement de professeur des écoles (CRPE)</i>	Insegnamento presso la scuola primaria
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)</i>	Insegnamento presso la scuola secondaria di secondo grado (<i>écoles élémentaires</i>)
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive du second degré (CAPEPS)</i>	Insegnamento dell'educazione fisica presso la scuola di secondo grado (<i>collèges e lycées</i>)
<i>Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnel (CAPLP)</i>	Insegnamento presso i licei professionali
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technologique lycée (CAPET)</i>	Insegnamento presso i licei tecnologici
<i>Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat (CAFEP)</i>	Insegnamento a contratto presso la scuola superiore di secondo grado

Tab. 2. Titoli conseguibili mediante i concours de recrutement

La nomina ad insegnante *certifié* avviene sulla base di una valutazione compiuta sul livello di attitudine professionale dimostrato dal candidato e costituisce il risultato di tre distinti fattori: la valutazione dell'organismo formativo (IUFM), l'opinione del dirigente scolastico presso il quale si è svolta la formazione pratica ed infine il parere di un ispettore del Ministero.

Oltre che mediante le prove di selezione ora richiamate, che conducono alla qualifica di *professeur certifié*, il sistema francese prevede un ulteriore canale di accesso alla professione, l'*agrégation*, ovvero un concorso pubblico annuale altamente selettivo per un numero prefissato e limitato di cattedre, quasi esclusivamente

4 Per una consultazione dell'intera tipologia di certificazioni di idoneità si rinvia al recente dispositivo normativo varato dal governo francese (Ministère de l'Éducation Nationale 2010).

nella scuola secondaria di secondo grado. L'esame di ammissibilità, organizzato per disciplina di insegnamento, consiste in una prova scritta su un soggetto disciplinare, a partire da alcuni documenti e materiali messi a disposizione dalla commissione. Coloro che abbiano superato l'esame di ammissibilità, che costituisce quindi una sorta di selezione sulla base di uno standard qualitativo minimo, sono ammessi all'esame di ammissione. Quest'ultimo consiste in una prova scritta di argomento disciplinare ed in una prova orale che può realizzarsi nella forma di un'interrogazione, oppure di commento di un testo, o dell'esecuzione di una lezione.

3. Periodo di inserimento in prova

Nella massima parte dei casi osservati i sistemi di reclutamento contemplano l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova (vedi Jensen *et al.* 2012). A tale riguardo l'esempio maggiormente strutturato è di certo quello inglese. La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 ha introdotto un periodo di prova denominato *induction*, da effettuarsi da parte di tutti i *newly qualified teachers*, ossia gli insegnanti di nuova qualifica.⁵ Il periodo di prova si articola su un programma individualizzato di accompagnamento, che fornisce opportunità di affinamento delle competenze in relazione agli standard per l'ottenimento del *Qualified Teacher Status*, qualificazione che consente l'accesso alla professione di insegnante.⁶ Il percorso è soggetto ad una valutazione sistematica del grado di *performance* via via ottenuto dai neodocenti. Le diverse e tra loro integrate attività di supporto tengono conto dei punti di forza e delle aree di sviluppo, così come definiti nel profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile*), che accompagna ciascun nuovo insegnante dal termine della formazione iniziale sino al primo impiego, tenendo traccia del patrimonio di competenze acquisite e del loro livello di raggiungimento. Il C.E.D.P fornisce un *framework* rispetto al quale individuare le acquisizioni, gli obiettivi e le dinamiche dei bisogni di sviluppo professionale.

Nel corso del periodo di *induction* un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare che l'orario di insegnamento dei *newly qualified teachers* non ecceda il 90% di quello degli altri docenti della scuola. I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche. I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'autorevolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*.

5 Per una presentazione del quadro normativo si rinvia ai testi regolamentari: Department for Children Schools and Families 2008; United Kingdom Parliament 1998; Training and Development Agency for Schools 2007a.

6 Per una lettura degli standard si rinvia al testo normativo: Training and Development Agency for Schools 2007b.

Similmente, nel Canton Ticino, il primo anno di servizio presso l'amministrazione pubblica è considerato di prova, ivi compresa l'attività di insegnamento presso le scuole pubbliche cantonali e comunali. Al momento non è ancora stato sviluppato un modello comune che possa fungere da riferimento per le diverse istituzioni scolastiche, che pertanto operano prevalentemente in condizione di autonomia, elaborando misure *ad hoc* il cui effetto rimane circoscritto alla singola struttura scolastica, o in alternativa ad una rete di istituti tra loro collegati. Anche in Spagna è prevista una fase di inserimento dei nuovi insegnanti, che risulta essere parte del processo di selezione e viene monitorata da docenti esperti.

4. Note conclusive

La diffusione di nuovi modelli di selezione, reclutamento e primo inserimento nella carriera professionale si spiega con la necessità di fissare una serie di obiettivi di sviluppo dei sistemi scolastici per intervenire con *policy* mirate sulle criticità presenti. Si tratta di obiettivi, volti ad incrementare il livello al tempo stesso di qualità e di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle *policy*: Si rende opportuno introdurre forme maggiormente flessibili di impiego per ridurre la scarsità di offerta in alcune aree disciplinari ed in genere per elevare la qualità dell'offerta formativa; potenziare la fase di selezione e reclutamento del personale docente, passando da forme di concorso centrate esclusivamente sulla valutazione del patrimonio teorico e conoscitivo alla valutazione delle competenze e capacità tecnico-pratiche e operative. Inoltre vi è la necessità di fornire strumenti di accompagnamento e di supporto per favorire l'ingresso nella carriera professionale beneficiando di una consulenza su specifici aspetti legati alle attività di programmazione didattica ed insegnamento, di valutazione degli esiti di apprendimento e di collaborazione con il corpo docente. Un ulteriore obiettivo va nel senso di articolare percorsi di crescita professionale che consentano all'insegnante neoassunto di fare proprio il modello organizzativo e di comprendere l'articolazione gerarchica del sistema scolastico di appartenenza. Oltre a ciò è avvertita l'esigenza di definire *setting* formativi di apprendimento *on the job* che consentano a chi accede alla carriera di poter disporre di percorsi di acquisizione delle competenze organizzative e delle conoscenze implicite proprie della comunità degli insegnanti. Infine risulta cruciale definire ruoli e funzioni della dirigenza scolastica e delle figure specifiche per le misure di supporto ed accompagnamento degli insegnanti di nuova nomina e fornire linee guida e standard per la predisposizione dei percorsi di prova e di accesso alla carriera da parte del personale docente neoassunto.

Livello del sistema scolastico locale: Risulta determinante fornire ai diversi organismi che *all'esterno della singola istituzione scolastica* si occupano dell'ingresso nella carriera professionale degli insegnanti di nuova nomina, indicazioni per l'attività di impostazione dei controlli e delle visite ispettive previste.

Livello dell'istituzione scolastica: Tra gli obiettivi di sviluppo si segnalano innanzitutto quello di selezionare e formare il personale destinato all'accompa-

gnamento e supporto dei docenti neoassunti, oltre che di predisporre un modello organizzativo su cui basare le pratiche di inserimento dei neoassunti. Inoltre si rende necessario articolare i piani per la verifica delle attività svolte dai docenti di nuova nomina comprendendo ambienti di apprendimento eterogenei, ricordando le misure di accompagnamento al personale neoassunto con attività di confronto con il corpo docente e di formazione continua mirata.

Oltre agli elementi fin qui menzionati, il modello inglese (ed in parte anche quelli adottato negli USA e in Nord Renania – Vestfalia) mostra come la selezione del personale docente possa essere attuata attribuendo una maggiore responsabilità al dirigente scolastico, con la collaborazione dell'autorità locale che ha il compito ulteriore di formalizzare la nomina del candidato. Tale attribuzione, in presenza di garanzie sulla trasparenza delle procedure di selezione e di eguaglianza di opportunità per la platea dei candidati, data anche la funzione esercitata da standard definiti ed inequivoci sulla cui base la selezione viene effettuata, riconosce ai dirigenti una reale funzione manageriale sulla selezione delle risorse umane, determinante al fine di aumentare il grado di *accountability* del sistema scolastico.

A livello internazionale si è insistito molto negli anni recenti sulla necessità di rendere maggiormente flessibili le formule di impiego, non solo allo scopo di fronteggiare la possibile carenza di insegnanti, *in specie* nelle materie di carattere scientifico, ma anche per favorire l'apporto di competenze da parte del mondo dei mestieri e delle professioni (cfr. OECD 2005).

Il ricorso a forme di impiego *part time*, assai diffuse in particolare nel nord Europa, consente di promuovere una maggiore permeabilità tra il mondo della scuola e quello dell'impresa. La possibilità inoltre di assunzioni a tempo determinato sulla base di contratti di diritto privato possono promuovere l'apporto di professionalità specifiche e di elevata competenza, particolarmente rilevanti per allineare le competenze in uscita degli studenti con quelle richieste dallo sviluppo tecnologico e dalle pratiche professionali correnti.

Va sottolineato inoltre come la fase di primo inserimento, posta obbligatoriamente all'inizio della carriera professionale come accade in tutti i casi esaminati, fatta eccezione per la Corea, rappresenta uno strumento particolarmente utile per garantire un inserimento corretto ed efficace degli insegnanti di nuova nomina all'interno del sistema scolastico. Costituisce una forma di inserimento guidato e protetto, supportato da figure appositamente formate per una funzione di accompagnamento, sulla base di standard di apprendimento definiti o in alternativa di un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali.

La fase di *induction* ha lo scopo di introdurre i nuovi assunti nella professione, richiedendo loro di dimostrare un grado di *performance* al livello delle aspettative, costantemente monitorato e supportato, e nel contempo risponde alla finalità di far accedere gli insegnanti in prova all'interno della comunità professionale, fornendo strumenti per un costante confronto con docenti esperti.

Infine, nel panorama internazionale posto sotto esame si è potuto cogliere come le figure che assolvono alla funzione di *tutoring* e di *mentoring* nel periodo iniziale di prova degli insegnanti neoassunti, nelle esperienze più evolute sono selezionate e formate mediante procedure formalizzate a garanzia della qualità del servizio prestato. Nel contesto francese ed inglese le competenze minime del tutor sono circoscritte e definite. Inoltre, in entrambi i casi l'azione di ac-


compagnamento e di monitoraggio, che persegue una finalità formativa e non di mero controllo, è orientata dall'utilizzo di dispositivi consolidati, quali programmi formalizzati per la gestione di supporti formativi volti alla qualificazione professionale, con la definizione di precise *policy* di istituto da parte del preside e, quando previsto, del consiglio direttivo. Nel caso inglese i tutor di accompagnamento nella fase di *induction* sono coordinati dal *CPD Leader*, garantendo in tal modo una supervisione tesa a garantire uniformità di giudizio e corretta applicazione degli aspetti procedurali, oltre che un'effettiva connessione con la *policy* scolastica complessiva di sviluppo della professionalità degli insegnanti.⁷

Bibliografia

- Boletín Oficial del Estado, ES (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE 4-7-1985. <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>>.
- Boletín Oficial del Estado, ES (2007). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. BOE 2-3-2007. <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>>.
- Boletín Oficial del Estado, ES (2010). *Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. BOE 06-02-2010. <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/02/06/pdfs/BOE-A-2010-1918.pdf>>.
- CEDEFOP (2007). *Indicators for quality in VET. To enhance European cooperation, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5167_en.pdf>.
- CEDEFOP (2009). *Accreditation and quality assurance in vocational education and training, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/568/4089_en.pdf>.
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002). *La professione docente in Europa. Rapporto II. Domanda e offerta*. Bruxelles: Eurydice.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, 2*. Paris: OECD Publishing.
- Department for Children Schools and Families (DCSF) (2008). *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*. London: DCSF.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles. COM(2011) 902 final.

7 I CPD leader, ossia i coordinatori del sistema di formazione in servizio interna all'istituzione scolastica (*Continuing professional development*) curano una molteplicità di aspetti, in supporto all'attività del dirigente d'istituto. Tra questi figurano l'attività di definizione della politica di formazione degli insegnanti e la sua periodica revisione in risposta al mutare dei bisogni degli insegnanti e della scuola, l'autovalutazione di istituto, oltre alla valutazione di impatto dei processi formativi, una volta condotti a termine.

- European Council (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020'). 2009/C 119/02.
- Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990). *Legge della scuola del 1 febbraio 1990*. <<http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/books/rst/htm/140.htm>>.
- Hobson, A. J., et al. (2010). *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment*, OECD Education Working Papers, 47. Paris: OECD Publishing.
- Jensen B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale*. JORF 0139, 18 juin 2010, 11092, 18. <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022360392&dateTexte=&categorieLien=id>>.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2008). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale*. COM(2008) 179 def. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:IT:PDF>>.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- TNA, UK (2009). *The School Staffing (England) Regulations 2009*. <<http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2009/2680/contents/made>>.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007a). *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*. London: TDA.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007b). *Professional Standards for Teachers: Core*. London: TDA.
- United Kingdom Parliament (1998). *Teaching and Higher Education Act*. <<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmbills/137/11137.55-58.html>>.
- United Kingdom Parliament (2002). *Education Act 2002*. <<http://www.lge.gov.uk/lge/aio/14093558>>.



Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico

Educational Effectiveness Research and Educational Policies. Evolution of the theoretical framework

Rita Minello

Università Ca' Foscari, Venezia

minello@unive.it

ABSTRACT

Drawing on the introduction of educational effectiveness research (EER) in the Italian context, this article offers a review on the current state of the theory and the research conducted on educational effectiveness. Some developmental issues are identified, in order to produce a critical comparison between the comprehensive model for EER and the dynamic multilevel one. The multilevel approach is then investigated according to the following dimensions: policies, schools, and classrooms. Finally, this paper explores the research implications of the dynamic model, and postulates its inclusion within the Italian educational system's evaluations.

In relazione all'introduzione nella realtà italiana dell'Educational Effectiveness Research (EER), il contributo presenta una panoramica dello stato attuale della teoria e della ricerca sull'efficacia educativa, ne individua i principali problemi di sviluppo, quindi effettua un confronto critico fra un modello globale di EER e un modello dinamico multi-livello, esaminandone caratteristiche e prospettive a livello di policy, di istituto scolastico e di classe. Nella parte finale si esplorano le implicazioni del modello dinamico per la ricerca e se ne ipotizza l'introduzione nelle valutazioni italiane del sistema scolastico.

KEYWORDS

Educational effectiveness research, Educational policy, Dynamic model, Critical analysis, Evaluation

Ricerca sull'efficacia educativa, Politica educativa, Modello dinamico, Analisi critica, Valutazione

Introduzione: l'efficacia educativa e gli ambiti di ricerca

La messa a tema del capitale umano e dello spreco dei talenti riporta in primo piano un dibattito ormai aperto da tempo, quello della qualità della scuola, misurata *sul duplice versante dell'efficienza e dell'efficacia*: «è anche presente l'etica collettiva del principio di visibilità del prodotto scolastico, ottenibile mediante la pubblicità

degli obiettivi, delle procedure di misurazione e controllo, la comunicazione dei risultati. È dunque la condivisione della “cultura della cittadinanza” a ricomporre i rapporti tra società e istituzioni che forniscono servizi a carattere pubblico e che fa del cosiddetto “utente” non un numero o un codice fiscale, ma una persona» (Margiotta 1999, 9). Se l'efficienza – in quanto misura di come una attività raggiunge il suo obiettivo riducendo al minimo l'utilizzo delle risorse – corrisponde, a livello scolastico, alla costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all'attivazione e all'impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati, l'efficacia considera e misura, invece, il grado di impatto dell'azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento delle risorse disponibili. Detto in altri termini, l'efficacia mette in luce quanto una determinata realtà educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza (Betts e Loveless 2005). Il principio di efficienza si traduce nell'operare al meglio per assicurare a tutti gli studenti eque opportunità di emancipazione sociale, e il principio di efficacia suppone un attento raggiungimento degli obiettivi di equità fissati, affinché la formazione di qualità non resti riservata ad un piccolo numero di studenti: equità ed efficacia possono diventare due esigenze indissociabili, soprattutto nella scuola di base. Secondo la definizione dell'UNESCO l'efficacia educativa di determina attraverso la misura della corrispondenza tra obiettivi dichiarati e la loro realizzazione: attraverso una «revisione specifica che misura la qualità, il raggiungimento di un determinato livello o scopo educativo. [...] Come misura primaria di successo di un programma o di un istituto di istruzione superiore, chiari indicatori, informazioni significative, e prove migliori – che riflettono l'efficacia istituzionale dell'apprendimento degli studenti e il rendimento scolastico – devono essere raccolti attraverso varie procedure (di controllo, osservazione, visite in loco, etc.). Impegnarsi nella misurazione dell'efficacia educativa crea un valore aggiunto, rappresenta un processo verso la garanzia della qualità e la revisione di accreditamento e contribuisce alla costruzione, all'interno dell'istituzione, di una cultura valutativa» (Vlăsceanu *et al.* 2004, 37). Ancor oggi, tanto a livello di istituzione scolastica, quanto a livello del lavoro d'aula, «il problema più serio consiste non solo e non tanto nella diversità di culture presenti all'interno di ogni sistema scolastico e comunque concorrenti alla riforma, ma nella carenza di una diffusiva capacità di rappresentarsi su scala generale mete, obiettivi e implicazioni» delle innovazioni avviate (Margiotta 1999, 13)¹. Migliorare qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione è il secondo dei quattro obiettivi strategici miranti al raggiungimento dei benchmark indicati nel programma *Education and Training 2020* attraverso le otto competenze-chiave di cittadinanza europea (European Council 2009). Nel framework strategico europeo che comprende il quadro di riferimento per i processi valutativi e la dimensione europea dell'istruzione, la raccomandazione per la qualità dell'istruzione e della formazione è inserita, come fattore determinante, fra le politiche di sviluppo delle risorse umane.

Il filone dell'*Educational Effectiveness Research* impone importanti scelte metodologiche che puntano allo sviluppo del settore educativo attraverso l'uso di

1 Per una sintetica rassegna di punti di debolezza e punti di forza dei diversi modelli utilizzati di Quality assurance per valutare e/o certificare il servizio scolastico (ISO – International for Standardization – Total Quality Management, CIPP – Context, Input, Process, Product – CAFQ – Common Quality Assurance Framework) cfr. Allulli 2007.

approcci di modellazione multilivello per analizzare e valutare quei dati nidificati che possono offrire una base di conoscenze sufficientemente ampia da determinare linee di intervento che potenzino l'efficacia educativa.

La ricerca sull'efficacia educativa nata in ambito anglosassone (EER: *Educational Effectiveness Research*) ha prodotto una consistente letteratura di settore che non tenta di inventare nuove idee o programmi, anzi, si propone di concentrarsi sulla comprensione delle pratiche esistenti per comprendere quali miglioramenti si possano indicare al macro livello di sistema educativo, come al micro livello dell'aula. Ci sono, infatti, scuole e insegnanti che, posti in condizioni simili, sono più efficaci di altri: è importante comprendere come e perché questo avviene, identificare i fattori che più di altri impattano favorevolmente sulle conquiste formative degli studenti: fattori di sistema, mission, policy e clima della scuola, comportamento degli insegnanti, organizzazione della classe, uso delle risorse in aula, etc. Secondo la definizione di Stringfield (1994) la ricerca sull'efficacia indaga il processo di differenziazione delle idee educative in relazione ai metodi utilizzati, sulla prospettiva di dimensioni ritenute di valore. In realtà, nell'evoluzione delle indagini, gli approcci di ricerca si sono ampiamente differenziati e, a seconda delle scelte prioritarie, il mondo della ricerca si è di volta in volta occupato di studiare metodi di insegnamento, piuttosto di clima d'aula, scelte a livello di sistema, ecc. Pochi studi hanno esaminato l'efficacia contemporaneamente a livello di sistema, di istituto scolastico e di aula (es. Mortimore *et al.* 1988; Teddlie e Stringfield 1993). Si tratta di un fattore di debolezza che viene specificamente affrontato in recenti studi sull'efficacia (de Jong *et al.* 2004; Kyriakides 2005a; Opdenakker e Van Damme 2000). Da un lato, vi sono numerosi studi che privilegiano i fenomeni a livello di istituto scolastico, con poca enfasi sulle specificità dell'insegnamento, dall'altro, vi sono studi che si preoccupano quasi esclusivamente dei processi che si verificano all'interno delle classi, o dell'efficacia specifica degli insegnanti (Teddlie 1994; Quagliata 2002; Iavarone, Sarracino, Sarracino 2006). In realtà solo un approccio olistico e multi-livello, che esamini il complesso delle interazioni, può offrire risultati significativi da applicare a diversi sistemi scolastici e/o realtà locali: nessuna dimensione può essere trascurata, particolarmente in considerazione del fatto che sono tutte interdipendenti (Creemers 1994; Stringfield e Slavin 1992; Reynolds *et al.* 2002).

1. Studi sull'efficacia educativa: lo stato dell'arte

Dai primi studi di efficacia degli anni Settanta (Edmonds 1979²; ma soprattutto Brookover *et al.* 1979, negli Stati Uniti; Rutter *et al.* 1979, nel Regno Unito), che si preoccupavano di discutere sul potenziale della scuola nel fare la differenza fra

- 2 Edmonds (1979) identifica una delle prime liste dei fattori di efficacia, il cosiddetto "modello dei cinque fattori", intesi come correlati scolastici dell'efficacia: forte leadership educativa; livello delle aspettative di rendimento degli studenti; accento sulle competenze di base; clima ordinato e sicuro; frequente valutazione dei progressi degli studenti. In seguito, sono stati sviluppati modelli più raffinati di efficacia della scuola (es. Clouse e Gaynor 1982, Duckworth 1983; Stringfield e Slavin 1992; Squires *et al.* 1983).

Le opportunità esistenziali degli studenti, si passa col tempo a progetti di ricerca indipendenti che analizzano i sistemi scolastici di interi Paesi (Edmonds 1979; Townsend *et al.* 1999), o a studi comparativi della diversa efficacia di tali sistemi (Brookover *et al.* 1979; Teddlie e Reynolds 2000; Teddlie *et al.* 2006). Attualmente, chi si confronta con indagini EER, sa di dover raccogliere dati longitudinali e prestare attenzione al sistema scolastico inteso come insieme di strutture gerarchiche, organizzative e formative multi-livello, dal carattere dinamico, in relazione ai cambiamenti prodotti negli studenti (Kyriakides e Creemers 2006a).

Risale agli anni Novanta l'impegno dei ricercatori per sviluppare modelli di efficacia educativa, integrando i risultati, fino a quel momento separati, della ricerca (a) sull'efficacia della scuola (SER: *School Effectiveness Research*), (b) sull'efficacia della ricerca insegnante (TER: *Teacher Effectiveness Research*) e (c) primi studi di input-output (Creemers 1994; Scheerens, 1992; Stringfield e Slavin, 1992). Anche dal punto di vista teorico il quadro si è notevolmente evoluto: miglior precisione nella definizione e nell'uso dei concetti, come pure delle relazioni tra i concetti (Levine e Lezotte 1990; Mortimore *et al.* 1988; Scheerens 1992; Slavin 1987a) si accompagnano a tentativi di modellizzazione (Creemers 1994 adattato da Creemers e Reezigt 1996; Scheerens e Bosker, 1997; Creemers e Kyriakides 2008).

Sostanzialmente, la ricerca sull'efficacia educativa è ancora concepita in molti sistemi scolastici come un conglomerato di ricerche provenienti da aree diverse: ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti (Melchiori 2011), programmi di studio, procedure dell'organizzazione scolastica, misura degli standard linguistici e matematici, etc. Ma la principale domanda di EER parte da motivazioni di pedagogia sociale e riguarda altro: fino a che punto i fattori di insegnamento, i curricula, e l'ambiente di apprendimento – ai diversi livelli di classe, scuola, sistema – possano direttamente o indirettamente, spiegare le differenze nei risultati formativi degli studenti, tenendo conto di caratteristiche come motivazione, capacità, genere, diversità socio-culturali di varia natura.

Eppure si osserva la presenza di un numero ancora ridotto di modelli e un uso poco frequente degli stessi nelle indagini sul campo: la maggior parte dei recenti studi sull'efficacia educativa si caratterizza per un fragile aggancio alle teorie e una certa difficoltà nello sviluppare, applicare e testare modelli che potrebbero aiutarci a spiegare le differenze nei risultati di apprendimento degli studenti attraverso l'esame delle correlazioni (Creemers 2002). Si tratta di studi empirici che, in alternativa, si limitano a generare relazioni statistiche tra variabili, senza la forza di risalire all'argomentazione di modelli o problematiche che possano offrire una mappa per gli operatori delle regioni educative.

Nella realtà italiana gli studi di *Educational Effectiveness Research* sono scarsi e settoriali, l'approccio valutativo proprio in quest'ultimo triennio sta uscendo dalle logiche del mero controllo di qualità o di indagine dei fattori cognitivi (Invasi, PISA). Il recente organismo italiano per la Valutazione di Sistema e delle Scuole (VALSIS), nato dall'Invalsi, a proposito del progetto triennale di valutazione di sistema lanciato per il triennio 2008-2011, dichiara le seguenti finalità principali: «rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento; aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento. Tramite la valutazione di sistema è possibile operare confronti temporali (per tracciare l'evoluzione storica e seguire le tendenze in atto in Italia), e territoriali (tra le diverse aree geografiche all'interno del nostro paese, tra l'Italia e

gli altri paesi europei)» (<http://www.invalsi.it/valsis>). Per tale valutazione di sistema e delle scuole si esplicita che «Il riferimento concettuale scelto per l'elaborazione del framework è il modello CIPP (*Context – Input – Process – Product*); si tratta di un quadro di riferimento generale, utilizzato per effettuare sia valutazioni funzionali alla riuscita dei processi, sia per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di programmi, progetti, organizzazioni e sistemi. Questo modello è nato verso la fine degli anni '60 per i progetti delle scuole degli Stati Uniti, per contribuire a sviluppare e a realizzare un sistema che permettesse loro di dar conto del proprio operato (*accountability*)» (VALSIS 2010, 21).

Non è ancora il modello internazionale dell'efficacia educativa. Eppure le richieste dell'Europa all'Italia riguardano un sistema di valutazione serio, provvedimenti urgenti per il recupero di chi resta indietro e strumenti e risorse per migliorare le scuole che hanno bisogno. L'OECD ci chiede di investire sull'aggiornamento e la riqualificazione professionale dei docenti per percorrere la strada dell'eccellenza. Di fronte a queste priorità, è paradossale che non si avverta la necessità di interventi urgenti di ampio respiro che consentano alla comunità educante un confronto serio e costruttivo sul tema dell'efficacia educativa.

Ma se vogliamo applicare i principi EER, bisogna gettar luce e fare chiarezza sulla selva delle proposte. In questa sede ci occuperemo perciò di raffrontare due modelli organici che possono stabilire legami forti tra EER e pratiche di miglioramento: il modello globale dell'efficacia educativa Creemers 1994, adattato da Creemers e Reezigt nel 1996 e il più recente modello dinamico multi-livello Creemers e Kyriakides, del 2008.

2. Evoluzione del quadro teorico

Le analisi più significative agli approcci metodologici di EER segnalano alcune criticità da superare: (a) La maggior parte degli studi ha esaminato l'efficacia degli insegnanti (Robson 2003; Campbell *et al.* 2004) e della scuola in generale e hanno prestato poca attenzione agli effetti in relazione ai diversi gruppi scolastici; gli studi presuppongono, genericamente, che gli insegnanti e gli istituti efficaci siano efficaci con tutti gli studenti, in tutti i contesti, in tutti gli aspetti. Si attribuisce a ciò l'origine della semplicistica dicotomia tra insegnanti/scuole efficaci e inefficaci. Ne consegue anche una maggiore difficoltà di coinvolgimento nella ricerca di insegnanti favorevoli alle indagini valutative, che percepiscono come minacciose (Kyriakides e Campbell 2003). (b) I ricercatori, coerentemente con l'impostazione generalizzante, hanno cercato di sviluppare modelli generici di efficacia educativa, anche se vi sono prove a sostegno della presenza di differenziali (per es. di status economico) applicabili a differenti contesti, a specifici gruppi di studenti o di insegnanti (Kyriakides e Tsangaridou 2004; Campbell *et al.* 2004). (c) Emerge una necessità ormai indifferibile di esaminare attentamente le relazioni tra i vari fattori di efficacia, al fine di integrare e modellare l'efficacia dei differenziali educativi (Kyriakides e Creemers 2006b). (d) La maggior parte dei modelli attuali di EER non esplicita il riferimento alla misurazione dei singoli fattori di efficacia che, anzi, sono spesso integrati in costrutti unidimensionali che penalizzano le politiche di valutazione dell'efficacia, contribuendo, indirettamente, a mantenerle a livello di indagini sulla qualità degli standard produttivi e procedurali (Kyriakides, 2005a). (e) Una delle maggiori debolezze degli studi sull'efficacia educativa concerne la focalizzazione quasi esclusiva sulle performance cogni-

ve, in particolare linguistiche e matematiche (Campbell *et al.*, 2003). Un secondo aspetto problematico, particolarmente in ambito europeo, è costituito dalla scarsità di studi comparativi (Campbell e Kyriakides 2000).

Quest'ultimo aspetto riguarda nello specifico la realtà italiana, dove l'EER, di fatto, si limita al monitoraggio dei progressi degli studenti longitudinalmente al curriculum scolastico attraverso prove (Invalsi, PISA) che si limitano a identificare, attraverso analisi statistiche, i livelli raggiunti in lingua e matematica, senza allargare l'indagine sull'efficacia all'analisi di sistema e senza porre in relazione gli esiti statistici con i nuovi obiettivi d'apprendimento, come ad esempio lo sviluppo delle competenze metacognitive³. Tali scelte di EER, di fatto, contribuiscono al mantenimento conservatore di una scuola con obiettivi prevalenti di trasmissione dei saperi, piuttosto di indicare prospettive metacognitive, anche quando, come nella realtà italiana, si apre all'approccio per competenze. Per indagare i processi del cambiamento e non sprecare opportunità, la scuola italiana, più di altre, avverte la necessità di una ricerca longitudinale non quantitativa, mirata a studiare e modellizzare, sotto il profilo dell'efficacia, i risultati delle scuole e nelle classi e il loro funzionamento sul lungo periodo.

Per puntare a un modello dinamico di analisi dell'efficacia educativa della scuola italiana, è necessario analizzare due modelli che non trascurano le caratteristiche sopra evidenziate, possono offrire un contributo ai ricercatori che desiderano operare una revisione critica di teorie e dati empirici dell'EER, e generano legami più stretti tra EER e il miglioramento delle politiche e delle pratiche educative (Creemers, e Kyriakides 2005a). L'EER, infatti, ha ormai raggiunto uno stadio in cui è in grado di definire un quadro teorico che incorpora e integra le diverse prospettive su cui sono basati i modelli esistenti di efficacia.

Gli ultimi modelli, in effetti, operano secondo le linee evolutive del modello di efficacia educativa sviluppato da Scheerens e Creemers nel 1989. Una versione adattata di questo modello è presentata nella figura 1.

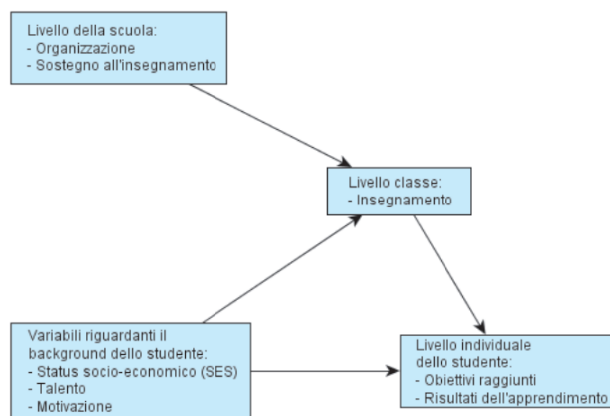


Fig. 1. Adattato da Scheerens e Creemers (1989)

- 3 Un tipico esempio è il test di Torrance sul Pensiero Creativo (TTCT: *Torrance Tests of Creative Thinking*), tradotto in più di 35 lingue e altamente raccomandato nel campo educativo per la misura della creatività (Clapham 1998; Kim 2006) e per la progettazione di interventi specifici (Garaigordobil 2006).

Il quadro sottolinea il fatto che tutti i vari aspetti del mondo scolastico contribuiscono a definire la qualità delle acquisizioni degli studenti. I fattori di efficacia educativa identificati dal ricercatore ai vari livelli, non contribuiscono alla semplice descrizione del processo, possono essere valorizzati e potenziati, secondo prospettive economiche, sociali e psicologiche, (Opdenakker e Van Damme 2006) ovvero secondo i *tre punti di vista* che contribuiscono al progresso della scuola e al miglioramento olistico dell'efficacia educativa. Per identificare le azioni da intraprendere per l'innovazione, senza fermarsi all'indagine degli aspetti cognitivi, i modelli combinano tutti e tre gli approcci. Rimane, infatti, aperta la domanda su che tipo di risultati e obiettivi – educativi e cognitivi – debbano mirare le scuole, soprattutto in un'epoca in cui le altre agenzie formative non possono svolgere al meglio le loro funzioni, etiche, responsabilizzanti, civiche, sociali, democratiche, estetiche, etc. (Resnick 1987; Eisner 1993). Si tratta di domini non-cognitivi previsti dai curricula, ma che, per le scuole, rappresentano ancora aspetti di criticità: per esempio, gli studi che hanno valutato gli effetti su risultati scolastici sia cognitivi che affettivi hanno rivelato che l'effetto della scuola sui risultati affettivi è molto piccolo (a volte meno del 5 per cento), in confronto a quello sui risultati cognitivi (Opdenakker e Van Damme, 2000). Pur limitandoci a considerare l'acquisizione di obiettivi cognitivi, il fatto che non siano più coinvolte esclusivamente conoscenze e competenze di base, ma principi come metacognizione e trasferibilità, auto-regolazione dell'apprendimento e obiettivi di ordine superiore (Delors, 1996), sembra che ciò sia sufficiente per offrire l'idea del quadro articolato alla base delle considerazioni di EER.

Aldilà delle sinergie fra le tre prospettive, è possibile esaminare l'efficacia di una scuola anche da un altro punto di vista: equità e pari opportunità, per un'educazione che possa contribuire alla democrazia e alla giustizia sociale attraverso la riduzione del divario tra studenti svantaggiati per origine, contesto familiare e/o socio-culturale, scarse capacità iniziali, etc. Nella convinzione che le scuole debbano operare anche come agenti sociali, molte EER, pertanto, si rivolgono a gruppi specifici di studenti in contesti svantaggiati, i cui risultati vanno correlati con quelli di altri gruppi, con l'obiettivo di evidenziare le dinamiche del differenziale formativo e incorporarle in un modello che potenzi l'efficacia differenziale (Kyriakides 2004a; Campbell *et al.* 2004; Teddlie e Reynolds 2000). I fattori che forniscono condizioni di *pari opportunità nell'imparare* sono: lo sviluppo e la disponibilità di un curriculum e di una scuola di piano di lavoro o piano di attività; il consenso attivo degli attori alla *mission* della scuola; la condivisione di regole e accordi su come procedere e come seguire il curriculum degli studi, soprattutto per quanto riguarda la transizione da un grado all'altro (Creemers, 1994). Fermo restando che gli studiosi EER, quando mirano a stabilire i criteri di efficacia, non intendono formulare direttamente gli obiettivi dell'educazione, nemmeno quando qualche specifica scuola chiede il loro supporto nel processo di cambiamento: è preferibile contribuire costruttivamente alla discussione in merito, come facilitatori del processo di cambiamento stesso.

3. Due modelli a confronto: un'analisi critica

Le dimensioni della qualità e dell'equità sono entrambe utilizzate come criteri per misurare l'efficacia e ridurre il divario in tutti i domini formativi, cognitivi e non. La figura 2 illustra il modo di concettualizzare le misure di efficacia in relazione alle dimensioni allargate cui è stato accennato e ne considera le relazioni.

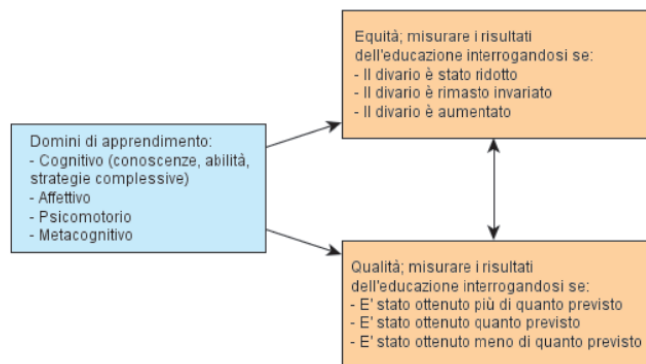


Fig. 2. Creemers e Kyriakides (2008)

È già possibile notare, nello schema qui considerato, come le tecniche di modellazione multilivello rappresentino una metodologia per l'analisi di dati a variabilità complessa e gerarchicamente strutturata (Goldstein 2003). Ciò consente ai ricercatori dell'EER di produrre stime meglio calibrate rispetto a un unico quadro e di misurare anche separatamente l'impatto dei cambiamenti sull'insegnante e sugli studenti.

Creemers e Reezigt (1996) elaborano un modello globale – di tipo concettuale – dell'efficacia educativa che combina i concetti chiave e la struttura gerarchica dei livelli, definendo specifici fattori selezionati sulla base di un criterio teorico che consente di evidenziarne l'impatto sui risultati, intesi nell'accezione più ampia e offrono indicazioni sui comportamenti modificabili di insegnanti e gruppi scolastici. Il modello (vedi figura 3) mostra come sia possibile influenzare i risultati degli studenti a vari livelli, ma pone maggiore enfasi sul livello d'aula, quindi, per la tras-formazione, suggerisce soprattutto variabili didattiche.

Nel modello Creemers e Reezigt (1996), i fattori che agiscono a livello di contesto e a livello scolastico – riconosciuti come fattori di influenza importanti, di natura indiretta – sono tuttavia *concepiti come condizioni per ciò che accade a livello classe*: a volte si tratta di condizioni chiare a chi è immerso nel contesto (es. il POF), altre volte possono risultare meno chiare (es. la struttura organizzativa). Nello schema si distingue, inoltre, tra gli aspetti educativi e organizzativi della qualità dell'istruzione. Per quanto riguarda gli aspetti educativi, le regole e gli accordi della scuola relativi al processo di istruzione a livello di classe sono della massima importanza, in particolare quelli relativi a materiali curricolari, procedure di raggruppamento, comportamenti degli insegnanti, relazioni tra gli attori della formazione. Ad esempio, ci si aspetta una politica scolastica che definisca gli obiettivi educativi che devono essere raggiunti in classe (Mastromarino 1991). Le scuole efficaci sono inoltre tenute a introdurre policy di monitoraggio e valutazione delle attività didattiche (cfr. Ronsivalle, Carta, Metus 2009) e organizzative, delle competenze, dei profili formativi. Esse promuovono la sperimentazione e stimolano insegnanti a diffonderne i risultati a studenti e genitori. Più in generale, le scuole efficaci sono maggiormente impegnate in attività di valutazione formativa, piuttosto che sommativa (Kyriakides 2005a). Anche il tempo viene identificato come fattore di efficacia che va attentamente considerato. Diversi studi EER rivelano che il tempo di apprendimento aumentato in un clima di classe sereno e organizzato: per potenziare la qualità dell'apprendimento, tale clima può essere favorito (Teddlie e Reynolds 2000).

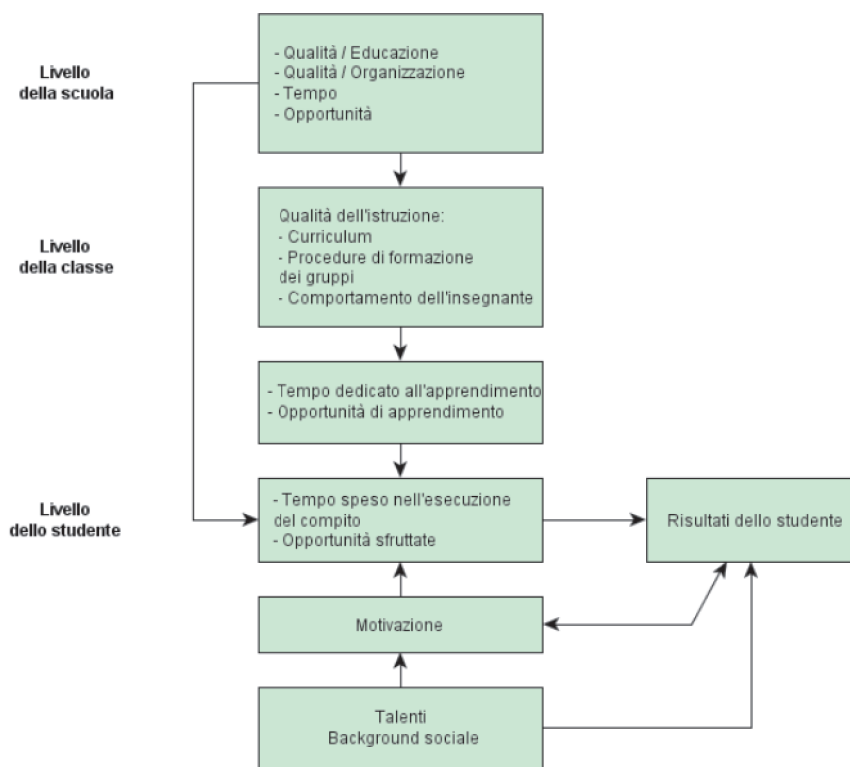


Fig. 3. Creemers (1994), adattato da Creemers e Reezigt (1996)

In linea con la letteratura sulla efficacia educativa, il modello Creemers stabilisce che la realizzazione dell'efficacia a *livello del singolo studente*, è influenzata dalle attitudini e dallo sfondo sociale, dalla motivazione, dal tempo passato sul compito, e dalle opportunità effettivamente utilizzate di fruizione del patrimonio culturale e di elaborazione delle competenze (Kyriakides 2005a). Tuttavia, è stato sostenuto che il modello Creemers non valorizza l'importanza della motivazione, benché ne riconosca il rapporto di reciprocità con l'efficacia (de Jong *et al.* 2004). Inoltre non fa riferimento alle caratteristiche personali degli studenti, come tratti della personalità e stili di apprendimento, benché tratti la provenienza sociale come variabile, e non riesce a correlare i risultati individuali con quelli degli altri studenti (Kyriakides 2005a). Va detto che, secondo tale modello, non è necessario fare riferimento a tutti i tipi di fattori scolastici implicati nella ricerca sull'efficacia educativa di un istituto (come cercano di fare, ad esempio, Levine e Lezotte, 1990; Sammons *et al.* 1995), ma piuttosto dimostrare che la scuola a livello di fattori che si riferiscono alle nozioni concettuali di qualità, tempi e opportunità sono i più importanti fattori predittivi di efficacia. La quantità e qualità delle risorse, da sola, non è in grado di migliorare lo *status* di efficacia di un istituto (Margiotta 1997). Al contrario, la disponibilità e la gestione delle risorse vanno ridefinite considerandone la diretta relazione con l'efficacia.

In ogni caso, a integrazione della proposta Creemers e Reezigt (1996), Scheerens e Bosker (1997, 65) propongono *quattro principi formali* direttamente colle-

gati a specifici fattori interagenti a più livelli e destinati a rafforzarsi reciprocamente (rielaborazione in figura 4). Come per la *coerenza* a livello di classe, i quattro principi operano a livello di istituto scolastico per garantire coerenza ed efficacia didattica.

<i>Fattori di efficacia al livello-scuola: caratteristiche di qualità, tempo e opportunità</i>		<i>Principi formali</i>
Qualità / formazione	<ul style="list-style-type: none"> • Regolamenti e accordi sull'istruzione in classe • Valutazione delle politiche / valutazione del sistema 	Coerenza
Qualità / organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Politiche di inter-visione, supervisione e professionalizzazione • Spinta all'efficacia da parte della cultura scolastica 	Coesione
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Pianificazione • Regolamenti e accordi sull'utilizzo del tempo • Atmosfera ordinata e tranquilla 	Costanza
Opportunità	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum scolastico • Consenso circa la <i>mission</i> • Regolamenti e accordi su come implementare il curriculum scolastico 	Controllo

Nota: "Inter-visione" si riferisce all'apprendimento da parte di insegnanti che si supervisionano a vicenda, separatamente rispetto alla supervisione da parte del docente coordinatore.

Fig. 4. Scheerens e Bosker (1997)

Quando tutti i membri del team scolastico sono consapevoli dell'importanza della coesione e della coerenza fra azione didattica in classe e principi formali della scuola, l'efficacia formativa può essere garantita. Anche la *costanza* è un fattore di incidenza del successo scolastico: cambiare policy ogni due anni, per un istituto scolastico o per un sistema, non è scelta che sostenga l'efficacia formativa dei curricula individuali. La costanza va interpretata anche costanza nel *monitoraggio* di tutti gli elementi implicati nell'efficacia formativa.

Non si tratta, tuttavia, di principi formali facilmente o immediatamente verificabili a livello di scuola, e per questo ragione è difficile documentarne la validità in relazione al modello di cui costituiscono l'integrazione. Una delle criticità del modello stesso riguarda la difficoltà di verifica empirica, a causa della sua complessità e del numero delle variabili considerate. Gli studi che sono stati condotti negli ultimi dieci anni, al fine di verificarne la validità, hanno tuttavia rivelato che il modello teorico può essere messo alla prova. Il problema reale è rappresentato dal fatto che, anche se è stata dimostrata l'efficacia dei fattori principali, in relazione alle esigenze EER, nessuno degli studi empirici volti a testare l'efficacia del modello Creemers e Reezigt (1996), è stato in grado di illustrare interazioni statisticamente significative a livello trasversale.

Tenendo conto dei principali punti deboli del modello, Creemers e Kyriakides (2008) propongono un modello dinamico EER che si basa sulla revisione critica di quello del 1994-96, il quale si orienta ai nuovi obiettivi formativi e alle nuove implicazioni per l'insegnamento/apprendimento (vedi figura 5). Ciò implica anche che le nuove teorie di insegnamento e apprendimento possono essere utilizzate al fine di specificare le variabili associate alla qualità dell'insegnamento. Un modello dinami-

co può essere più complesso rispetto ai precedenti modelli di valutazione dell'efficacia, ma ciò può essere attribuito al suo tentativo di descrivere in dettaglio la natura multiforme dell'efficacia educativa (Creemers, e Kyriakides 2006). In particolare, vengono proposte interazioni multi-livello, a partire da una struttura portante di quattro diversi livelli: livello di contesto, di scuola, di aula, di risultati. Fra gli elementi del modello che sollevano implicazioni metodologiche per l'EER, spicca (a) la necessità di ricercare per relazioni non lineari, spesso curvilinee, attraverso operazioni di meta-analisi dei dati provenienti dai diversi livelli; (b) la necessità di allargamento dei dati raccolti, per operare relazioni statisticamente significative.

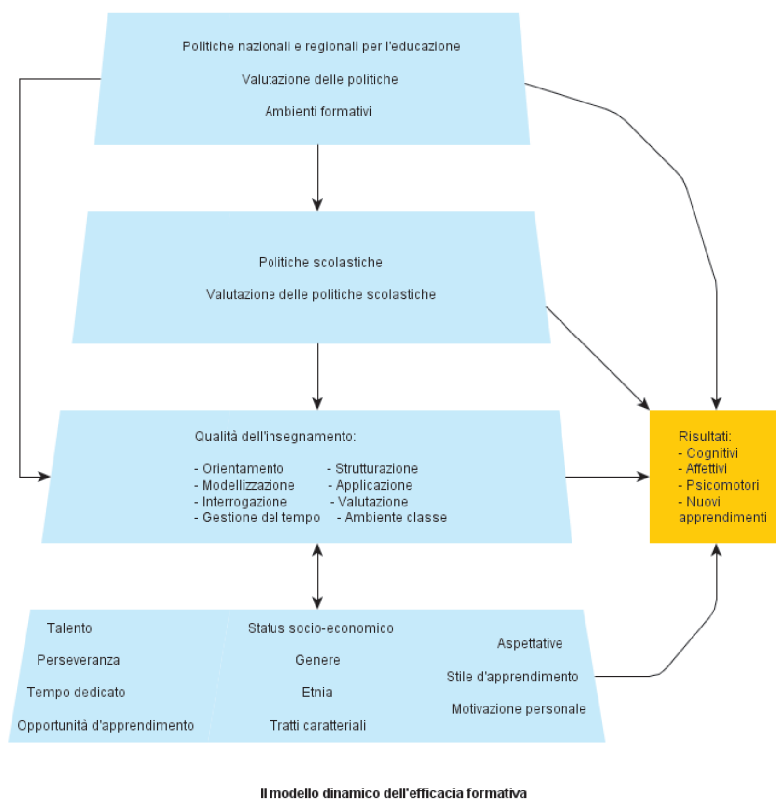


Fig. 5. Creemers, e Kyriakides (2006)

Un modello dinamico capace di descrivere la natura complessa dell'efficacia educativa sarà in grado di fornire suggerimenti su come l'EER possa essere utilizzata per migliorare la pratica, ma anche spiegare come i cambiamenti nel funzionamento dei fattori possa indurre cambiamenti nel rendimento degli studenti.

Le sperimentazioni del modello dinamico 2008 monitorate da Creemers e Kyriakides⁴ confermano le seguenti caratteristiche di tale modello: (1) è multi-livello

4 Uno studio empirico del modello Creemers, e Kyriakides 2006 è stato svolto nel triennio 2007-2009 a Cipro (vedi Kyriakides *et al.* 2010).

e si riferisce ai fattori di efficacia più importanti che operano a, livello di studente, classe, scuola e contesto; (2) attribuisce maggiore importanza alla formazione e alle situazioni di apprendimento, e quindi si sofferma nell'analisi dei ruoli dei due attori principali (insegnanti e studenti); (3) si riferisce a fattori di livello scolastico e di contesto che abbiano non solo effetti diretti sui risultati degli studenti, ma anche effetti indiretti attraverso la loro influenza sulla situazione di insegnamento-apprendimento. Il carattere dinamico del modello rivela la sua sostanziale differenza rispetto al modello globale Creemers (1994), adattato da Creemers e Reezigt (1996) per quattro caratteristiche: (a) Si assume che l'impatto dei fattori di livello scolastico e di contesto deve essere definito e misurato in modo diverso dalla classe fattori di livello; l'impatto dei fattori a livello di scuola e di contesto dipende dalla situazione attuale della scuola o del sistema e, in particolare, dai problemi o difficoltà che la scuola o il sistema si trova ad affrontare, quindi sono necessari studi longitudinali per misurare l'impatto di questi fattori, cercando la soluzione di tali problemi o difficoltà attraverso il cambiamento di alcuni fattori o l'adozione di specifiche azioni, mirate a raggiungere maggiore efficacia. (b) Si assume che la relazione di alcuni fattori di efficacia per identificare i risultati degli studenti non può necessariamente essere lineare, e che dipende dalla situazione di ogni singolo insegnante, scuola o contesto, analizzati in quel momento specifico. (c) La creazione di legami più forti, attraverso il miglioramento della pratica è supportato anche dal fatto che il modello dinamico assume la necessità di esaminare attentamente le relazioni tra i vari fattori di efficacia operanti allo stesso livello, associare gruppi di fattori, far emergere relazioni curvilinee che possono indicare combinazioni ottimali di fattori di efficacia. (d) I fattori di efficacia non sono considerati costrutti unidimensionali, anzi, *cinque dimensioni operative* sono usate da Creemers e Kyriakides (2008) per definirli e misurarli, in stretto collegamento con le esigenze di monitoraggio e valutazione (vedi figura 6). Trattare la differenziazione come una dimensione separata di misurazione di ciascun fattore di efficacia rivela l'importanza della differenziazione nell'insegnamento e ci aiuta a integrare la ricerca sull'efficacia differenziale nel quadro teorico dell'EER.

<i>Dimensione</i>	<i>Definizione operativa</i>	<i>Modalità di misurazione</i>
Frequenza	Si riferisce a <i>quanto</i> un'attività associata a un fattore di efficacia sia presente in un sistema, scuola oppure classe.	Si utilizzano due indicatori: <ul style="list-style-type: none"> • Di quanti impieghi / compiti / incarichi ci si serve? • Quanto tempo richiede ciascun impiego?
Focus	Rivela la funzione del fattore a livello della classe, della scuola o del sistema. Sono misurati i due seguenti aspetti del focus di ogni fattore: <ul style="list-style-type: none"> • Specificità; • Numero di fini relativi a ogni attività intrapresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • La specificità si misura indagando qual è il limite oltre il quale le attività risultano troppo generiche o troppo specifiche. • Quanti fini ci si prefigura di soddisfare?
Stage	Si riferisce al <i>periodo</i> di permanenza dei fattori. Si presume che i fattori richiedano un lungo periodo d'azione affinché esercitino un'influenza continua (diretta o indiretta) sull'apprendimento dello studente.	<ul style="list-style-type: none"> • Quando si manifesta un fattore? (Basandosi sui dati che emergono in risposta a questa domanda, si raccolgono dati circa la continuità e l'esistenza di un determinato fattore)

Qualità	Si riferisce alle proprietà specifiche del fattore in sé, così come sono delineate dalla letteratura scientifica sull'argomento.	<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le proprietà degli impieghi associate a un fattore che ne rivelano la funzionalità? • In che misura la funzione di ogni impiego è in linea con la letteratura al riguardo?
Differenziazione	Si riferisce alla misura in cui le attività associate con un fattore si implementano allo stesso modo in relazione a tutti i soggetti coinvolti.	In che misura si assegnano differenti impieghi associati con il medesimo fattore ai diversi gruppi di soggetti collegati a tale fattore?

Fig. 6. Cinque dimensioni operative per la misura dei fattori di efficacia
Creemers e Kyriakides (2008)

Il valore aggiunto del modello 2008 è rappresentato dall'analisi specifica di ciascun livello di fattori, di cui Creemers e Kyriakides affrontano una descrizione dettagliata, prendendo in considerazione specialmente le caratteristiche degli studenti – genere, etnia, personalità, etc. – che possono spiegare i fenomeni di varianza, le caratteristiche degli insegnanti – età, istruzione, credenze, motivazione, etc. È chiaro che l'EER, riguardando i risultati attesi dalla scuola già definiti dai decisori politici e/o *stakeholder*, può attestarne le fragilità o efficacia come predittori di guadagni formativi degli studenti. Si tratta di una prospettiva che va ben aldilà del supporto offerto dall'EER agli insegnanti per individuare metodi e strategie più efficaci ai fini del successo scolastico (per i fattori a livello degli studenti, si veda la figura 7).

Le forti prospettive sociologiche dell'EER, esprimono la necessità di basare una politica di promozione delle pari opportunità sullo studio dell'impatto del progresso educativo degli studenti socialmente svantaggiati e sullo studio delle differenze di genere, ingiustificabili, a livello di scuola. Ad esempio, Kyriakides (2004a), occupandosi delle notevoli differenze tra livelli di matematica di gruppi di studenti ciprioti, differenziati per sesso e condizione socio-economica, in una fase molto precoce della loro educazione (cioè quando sono entrati nella scuola primaria), comparati con gli esiti della fine del secondo anno, ha dimostrato che il *tasso di progresso* tra tali gruppi di studenti tende ad aumentare, piuttosto che diminuire, tra i 5 e 7 anni. Gli studenti della classe operaia iniziano dietro i loro coetanei e restano ancora più indietro nel corso dei primi due anni della scuola primaria. Questo risultato è in linea con i risultati delle prime ricerche sull'efficacia della scuola (es- Douglas 1964) e anche con gli studi sull'efficacia differenziale condotti nel Regno Unito (es. Gray *et al.* 1999; Thomas *et al.* 1997), il quale ha dimostrato che, anche nelle scuole più efficaci, il tasso di progresso in matematica dei ragazzi era maggiore di quello delle ragazze. Questo tipo di ricerche aiuta a valutare l'efficacia di micro-livello delle politiche sulle pari opportunità formative. È stato dimostrato, ad esempio, che le differenze di genere in matematica sono state sostanzialmente ridotte nelle scuole che hanno introdotto politiche di curricula più liberali (Lamb, 1996).

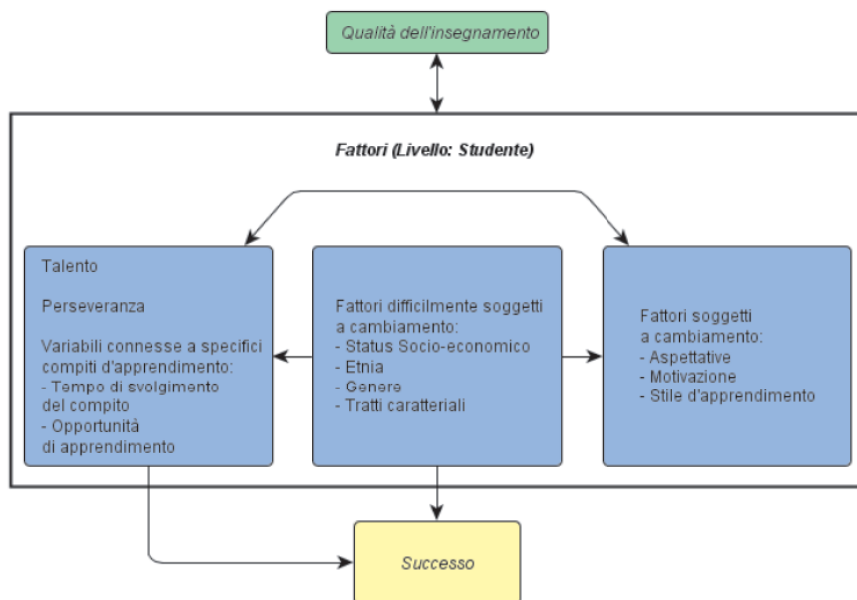


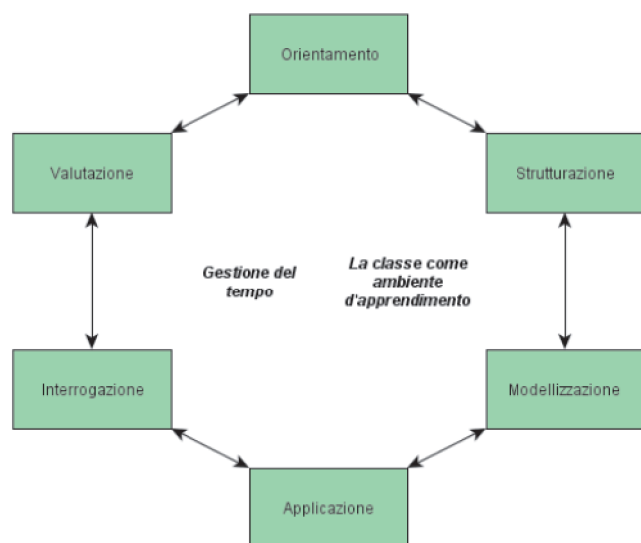
Fig. 7. Creemers e Kyriakides (2008)

Si osservi, nello schema, come le attitudini siano considerate come una delle variabili di contesto più critiche, in relazione agli esiti degli studenti. Agli effetti di variabile dell'attitudine vengono dedicati diversi studi, che indicano un'influenza più significativa, sul rendimento degli studenti, rispetto allo status socio-economico economico. Anche la motivazione del soggetto che apprende è considerata fondamentale, congiuntamente all'auto-efficacia e alla perseveranza. Alcuni studi su tali componenti hanno dimostrato che elementi come la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia, non sono correlati alla volontà di realizzazione di specifici guadagni formativi (es. de Jong *et al.* 2004 Kyriakides e Tsangaridou 2004). Gli studi condotti a Cipro sulle aspettative, all'interno del modello Creemers (1994) (Kyriakides, 2005a;), così come le analisi secondarie di studi comparativi internazionali (TIMSS e PISA), hanno rivelato che le aspettative sono una leva potente di apprendimento. Considerare le aspettative dello studente a livello di fattore è anche in linea con le nuove teorie sull'apprendimento che si riferiscono al concetto di auto-regolamentazione, auspicando l'impostazione degli stessi obiettivi in base alle aspettative (Entwistle e Smith 2002). Tanto le aspettative degli altri, quanto quelle personali sono viste come fattori predittivi di successo degli studenti.

A livello di classe – e di insegnante – Creemers, e Kyriakides (2006) propongono una misurazione specifica di otto fattori, riguardanti il comportamento del docente in classe (vedi figura 8), che, secondo il modello dinamico, sono correlati ai guadagni formativi degli studenti, tutti ripresi dalla ricerca sull'efficacia degli insegnanti (Darling-Hammond 2000; Muijs e Reynolds 2000; Kyriakides *et al.*, 2002).

Gli otto fattori di efficacia che descrivono il ruolo didattico dei docenti, in rapporto alla gestione del tempo e all'ambiente di apprendimento, sono: orientamento, strutturazione, modellizzazione, applicazione, interrogazione, valuta-

zione. Questi otto fattori non si riferiscono solo a un approccio di insegnamento, come il modello di insegnamento diretto o l'approccio costruttivista.



Fattori del modello dinamico operanti al livello della classe

Fig. 8. Creemers e Kyriakides (2008)

Negli ultimi anni, sono state sviluppate tutta una serie di tecniche didattiche che dovrebbero migliorare le dinamiche dell'apprendimento degli studenti. Gli otto fattori del modello dinamico sono stati studiati per coprire, almeno in parte, l'analisi tutti questi approcci. Per esempio, gli approcci cooperativi sono inclusi nel contesto dell'ambiente di apprendimento.

Considerando la classe come ambiente di apprendimento, il clima di classe è generalmente visto come associato al comportamento degli attori, alla qualità dei valori e alle norme dell'organizzazione. Un'organizzazione di classe sana interagisce in modo efficace con le forze esterne, mentre dirige le sue energie verso obiettivi propri (Paracone, Mola, 1990; Fabbris 2005). Fattori climatici e fattori d'efficacia non vanno studiati autonomamente, ma in forma correlata. L'*orientamento* si riferisce alla disponibilità degli insegnanti di fornire gli obiettivi di uno specifico compito, o lezione, con particolare riferimento alle azioni chiarificatrici sul senso dell'attività rivolte agli studenti difficili. Si misura in termini di frequenza (degli elementi di orientamento offerti), focus, scansione ritmica dell'attività, qualità e differenziazione. La *strutturazione* si focalizza sui contenuti in relazione a quadri prospettici e obiettivi, idee focali e revisione finale. Come per tutti i fattori del modello a livello di classe, i termini di misurazione sono gli stessi dell'orientamento, rinnovati nell'applicazione alla strutturazione. La *modellizzazione* dell'insegnamento consiste in particolare nell'aiutare gli studenti a trovare strategie utili. In realtà gli insegnanti efficaci possono presentare con chiarezza una strategia e invitare gli studenti a spiegare come risolvere un problema e successivamente utilizzare tali informazioni per promuovere l'idea di modellazione. Potrebbero così incoraggiare gli studenti non solamente a identificare da

soli forme di modellizzazione dell'apprendimento, ma anche a sviluppare le proprie strategie per risolvere i problemi. L'*applicazione* è un fattore particolarmente collegato alle componenti di insegnamento diretto: con che frequenza percentuale si svolge, in quali fasi, cosa mette a fuoco, come si rapporta con il lavoro dello studente, etc.

La gestione del tempo, la sua ottimizzazione e organizzazione, sono fra gli indicatori più importanti della capacità di un insegnante di gestire l'aula in modo efficace, eliminando i fattori di disturbo e differenziando le fasi temporali, anche in modo variato, secondo i bisogni personalizzati di gruppi diversi. La *valutazione* formativa, in particolare, è uno dei fattori più importanti associati a tutti i livelli con l'efficacia, soprattutto a livello di classe (de Jong *et al.* 2004; Kyriakides 2005a). Le informazioni raccolte dalla valutazione degli studenti dovrebbero consentire agli insegnanti di individuare le esigenze dei propri studenti, nonché di valutare la propria pratica didattica (Krasne *et al.* 2006). L'*interrogazione/problematizzazione* è utile per riconoscere l'impatto sul rendimento di tutti gli altri fattori, indurre il cambiamento, potenziare gli effetti delle strategie.

In effetti, vi sono diversi fattori, operanti a livello di classe, che non sono inclusi in questo modello, ma che impattano direttamente sulla formazione dello studente. Ad esempio la conoscenza della materia, le aspettative degli insegnanti, le caratteristiche del curriculum, che Creemers, e Kyriakides (2006) non trattano come fattore operante in classe. Probabilmente, la scelta è condizionata dall'osservazione di quei sistemi scolastici che si avvalgono di curricula calati dall'alto, uguali per tutti, con standard previsti a livello nazionale. Eppure a noi sembra che il curriculum sia indiscutibilmente calato in aula attraverso programmi e progetti, che vanno attentamente considerati (Margiotta 2000). È comunque in aula che vanno identificati la qualità e il livello di realizzazione delle aspettative curriculari.

A livello di scuola l'identificazione dei fattori si basa sul presupposto che la qualità ed efficacia della formazione è influenzata da effetti indiretti sullo studente, oltre che diretti. Nel far riferimento ai fattori operanti nella scuola, il modello dinamico impiega gli stessi concetti chiave usati per definire i fattori d'aula. In particolare, concentra l'attenzione su due aspetti della politica della scuola che hanno effetti a livello sia di insegnanti che di studenti (vedi figura 9): (1) La politica scolastica in materia di didattica e (2) di creazione dell'ambiente di apprendimento. Si tratta di scelte che vengono rese operative attraverso linee guida, POF, indicazioni all'utenza. La ricerca del miglioramento passa attraverso una leadership e un'organizzazione di successo che intraprendono azioni di miglioramento del clima, dell'ambiente, delle pratiche e che opera costanti monitoraggi sull'applicazione efficace delle stesse (Leithwood e Jantzi 2006; Minello 2011). Ovviamente il modello non si concentra sugli individui in quanto tali, ma sugli effetti delle azioni che si svolgono a scuola: invece di misurare lo stile di leadership, se ne osserva l'impatto sul risultato finale.

Fattori (Livello: Scuola)

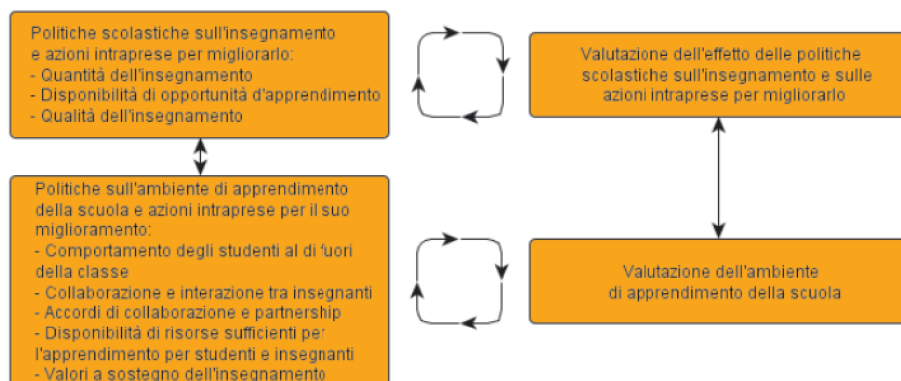


Fig. 9. Creemers e Kyriakides (2008)

Sono prese in considerazione le azioni intraprese per l'offerta di supporto formativo agli insegnanti per migliorarne le competenze: didattiche, relazionali, progettuali, valutative, etc., la qualità dell'insegnamento, l'assegnazione di compiti a casa, l'assenza di interruzioni e la massimizzazione del tempo-scuola, la concretezza delle opportunità di apprendimento anche attraverso esperienze esterne all'aula – stage, viaggi d'istruzione, etc. tutti aspetti che vengono sottoposti anche a valutazione della qualità. Inoltre, le scuole possono sviluppare una politica sul sostegno agli studenti in difficoltà o a rischio, con bisogni educativi speciali, oppure degli studenti dotati e di talento, creando opportunità di apprendimento al di fuori del percorso d'aula.

Controllo e valutazione costituiscono principi fondamentali, per chi opera al fine di generare efficacia educativa. Ciò implica che non solo il raggiungimento degli obiettivi va monitorato, ma anche il clima scolastico e le motivazioni offerte dall'ambiente. A livello di scuola, i seguenti cinque aspetti che definiscono l'ambiente di apprendimento sono presi in considerazione attraverso il comportamento dello studente fuori della classe, la qualità della collaborazione degli insegnanti, il coinvolgimento di tutti gli attori della formazione, la posizione in ordine ai valori. Ma una valutazione che non riesca a coinvolgere gli attori ai vari livelli di approccio multifattoriale non può favorire politiche partecipative. In particolare, nella scuola efficace la qualità si misura osservando le proprietà psicometriche degli strumenti (vale a dire se sono affidabili, validi, utili) utilizzati per raccogliere i dati valutativi, al fine di aumentarne l'efficacia, ben consapevoli che non può trattarsi di strumenti dalla validità universale. In condizioni di incertezza, vanno privilegiate valutazioni, per quanto possibile, affidabili, ma soprattutto utili allo scopo desiderato e al raggiungimento di miglioramenti formativi (Harris 2001).

Si osservi come, a causa dell'enfasi dell'EER sul raggiungimento dei risultati scolastici, la cultura, i valori e il clima presenti all'interno della scuola sono definiti come "ambiente di apprendimento". Pertanto, i valori delle persone non legate all'apprendimento non sono presi in considerazione. Tale centratura sull'apprendimento scolastico può essere attribuita non solo al fatto che la mission principale della scuola è imparare, ma anche al fatto che le pressioni sociali van-

no in questa direzione. Resta il fatto che una scuola efficace dovrebbe aiutare gli studenti a reggere anche a pressioni eccessivamente legate a produttività e performance, tanto di provenienza esterna, quanto interna.

Infine, l'ultima analisi dell'EER, secondo il modello Creemers, e Kyriakides (2006), riguarda il livello di sistema. In realtà il modello dinamico non si riferisce esattamente alla struttura del sistema, ma agli aspetti della policy nazionale che influenzano l'apprendimento dentro e fuori la classe. Studi comparativi internazionali e meta-analisi rivelano, infatti, che l'efficacia di un sistema educativo non è determinata dal fatto che si tratta di un sistema centralizzato o decentralizzato, dal momento, da solo, un sistema non può promuovere cambiamenti curricolo in grado di migliorare l'efficacia globale (Kyriakides e Charalambous 2005). Le azioni intraprese a livello di sistema devono perciò trovare alleanze al medio livello, per esercitare una politica scolastica che colga le aspettative regionali e locali. Anche il meccanismo valutativo appartenente alle politiche nazionali va considerato come fattore globale di funzionamento del sistema, da prendere in considerazione a scopo comparativo dell'efficacia educativa, più che come analisi diretta del fenomeno. Vanno invece attentamente monitorate le azioni di policy educativa intraprese per il miglioramento della didattica e dell'ambiente di apprendimento.

Osservazioni conclusive

Sebbene l'EER sia cresciuta rapidamente nel corso degli ultimi decenni, fino a proporsi, in alcune realtà, come una vera e propria scienza dell'educazione, sono stati condotti solo pochissimi studi su larga scala, internazionali e comparativi, soprattutto a livello di contesto (Reynolds 2000). Benché non manchino evidenze empiriche, si sottolinea l'importanza di testare la validità del modello dinamico, che si configura, al momento, come lo strumento più avanzato per indagare l'efficacia formativa. È necessario condurre studi comparativi internazionali al fine di individuare la misura in cui i fattori, a livello di classe e scuola, sono in grado di spiegare guadagni formativi in sistemi educativi diversi.

Va altresì consolidata una metodologia di EER che faciliti gli sforzi comparativi e offra linee guida di semplificazione della complessità e di meta-analisi agli studi empirici che si propongono di svolgere EER a livello di scuola o di classe, soprattutto per sintetizzare meglio la natura dell'impatto dell'atteggiamento degli insegnanti sul rendimento degli studenti.

In particolare, per quel che riguarda il modello Creemers, e Kyriakides (2006), l'aspetto più interessante è rappresentato dal fatto che può essere utilizzato sia per individuare i punti di forza che i punti di debolezza di un piano di riforma o di riordinamento e per progettare le valutazioni formative per l'attuazione di una politica di riordinamento. Si prende in considerazione la possibilità di utilizzare quattro diversi tipi di studi volti a verificarne la validità: (1) studi longitudinali di efficacia, (2) sintesi quantitativa di studi di efficacia, (3) studi internazionali in materia di efficacia, e (4) studi sperimentali. Mentre un programma di studi sperimentali potrà aiutare a identificare variabili di funzionamento dei fattori di efficacia e, quindi, la ricerca di relazioni non lineari tra i fattori di efficacia e risultati, la delimitazione di un programma di studi internazionali dovrebbe aiutarci a identificare il carattere di generalizzabilità del modello dinamico. Si consideri, inoltre, che, in or-

dine all'efficacia educativa, ci sono ancora tensioni e punti da chiarire tra la teoria e la ricerca, da un lato, e il miglioramento della scuola, dall'altro: è necessario ampliare, a livello degli insegnanti e attori della formazione, le conoscenze sull'EER, ma serve anche stabilire alcuni obiettivi intermedi e di ricerca.

Possono essere sollevati alcuni problemi legati alla metodologia di questo tipo di studi. *In primo luogo*, dato che un modello dinamico arriva a considerare più di 40 variabili che possono incidere sull'efficacia educativa presso il singolo studente, è prevedibile che i ricercatori, necessitati non solo ad applicare, ma anche a verificare l'impatto delle variabili, focalizzeranno l'attenzione su alcune di esse. In secondo luogo, la stessa ipotesi di utilizzare un approccio multidimensionale per misurare l'effetto di ciascun fattore sull'efficacia educativa dello studente, andrebbe prioritariamente testata. Ma, così come non ci sono ancora studi in numero sufficiente che ne applicano le indicazioni più complesse, manca anche la validazione dell'ipotesi. *In terzo luogo*, il modello dinamico presuppone anche che alcune variabili esplicative sfuggano all'indagine e che altre, pur indagate, non siano legate in modo lineare ai risultati degli studenti. Questo presupposto non può essere testato. *Come quarto luogo*, quando il modello presuppone che i fattori multi-livello possano essere correlati, non indica specifici metodi statistici per l'analisi dei dati, né quali variabili debbano essere considerate esplicative, quante e quali siano le variabili dipendenti e indipendenti.

In relazione alla realtà italiana, dove l'approccio valutativo sta uscendo soltanto ora da controlli gestionali qualitativi delle scuole derivanti dalle certificazioni di qualità del sistema-azienda, oppure dall'applicazione di modelli che si fermano all'indagine delle performance cognitive (Invalsi, PISA), si auspica la sperimentazione di un modello che si preoccupi delle componenti sociologiche, psicologiche e cognitive e, soprattutto, che orienti la ricerca ai fattori di efficacia educativa, piuttosto che esclusivamente apprenditiva. Al momento, l'orientamento del VALSIS ritiene che «la valutazione delle scuole ha lo scopo di valutare il funzionamento delle singole scuole, mettendo in relazione i diversi contesti di partenza, i processi didattici e organizzativi attuati e i risultati ottenuti» (<http://www.invalsi.it/valsis>).

Le nostre aspettative riguardano: (a) La possibilità di stabilire, attraverso l'introduzione su piano nazionale di questo tipo di ricerche, più stretti collegamenti tra l'EER e le pratiche scolastiche, a scopo migliorativo. Tali sinergie si avvalgono della *multi-prospettività* EER, che prevede un'intenzionale interazione collaborativa tra soggetti diversi, finalizzata ad una elaborazione partecipata e frutto di negoziazione di significati e di integrazione di punti di vista; della *pragmaticità*, poiché le scelte della ricerca sull'efficacia educativa sono in funzione del concreto obiettivo di portare le istituzioni scolastiche ad introdurre pratiche migliorative e ad assumere, sperimentandolo, un abito di ricerca, valutazione e di sviluppo; della *formatività*, potenziata da un'EER che promuove la riflessività e innesca un circuito fecondo tra pratica e teoria, tra sviluppo professionale e sviluppo organizzativo; infine, della cooperazione: le istituzioni scolastiche, le associazioni professionali, le università cooperano tra loro, tanto nel processo di elaborazione che di sperimentazione, secondo un modello di interdipendenza positiva. (b) La possibilità di rivelare la complessità dell'efficacia educativa del sistema scolastico italiano per contribuire alle scelte di policy scolastica e al miglioramento dello stato di efficacia delle scuole. L'obiettivo principale della ricerca sull'efficacia dell'azione educativa è, infatti, quello di rivelare l'impatto delle caratteristiche di input pertinenti sugli output e di mostrare quali fattori di processo funzionano dopo l'impatto delle con-

dizioni contestuali. Vi sono intere aree di ricerca che vengono enfatizzate dall'EER, allo scopo di migliorare policy e risultati scolastici. Fra le più importanti: ricerca sulle pari opportunità nell'istruzione e l'influenza della scuola al riguardo, studi economici sulle funzioni di produzione dell'istruzione, valutazione dei programmi compensativi, studi di scuole insolitamente efficaci, studi sull'efficacia dei docenti, delle classi e sulle procedure educative.

Benché non sia sufficiente l'introduzione di un modello per produrre cambiamenti significativi in un sistema scolastico, l'efficacia educativa può essere considerata come un fondamento teorico su cui i ricercatori italiani possono costruire studi di valutazione in materia di istruzione e educazione, contribuendo, in particolare al rilevamento dell'efficacia delle indagini valutative attraverso meta-valutazioni di sistema. Il ruolo stesso dei decisori politici, a ogni livello, secondo le prospettive EER, va riesaminato, in considerazione dello scopo ultimo delle policy: l'*evidence-based* del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, cui finalizzare le strategie di sviluppo.

Bibliografia

- Allulli, G. (2007). La valutazione della scuola: un problema di governance. *Economia dei Servizi. Mercati, Istituzioni, Management*, 11(3) 453-470.
- Betts, J.R. e Loveless, T. (2005). *Getting Choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. e Wisenbaker, J. (1979). *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. e Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., e Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: towards a model for research teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29 (3), 347-362.
- Clapham, M.M. (1998). Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 58 (2), 275-283.
- Clauset, K.H., Gaynor, A.K. (1982). A systems perspective on effective schools. *Educational Leadership*, 40 (3), 54-59.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study, *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 343-362.
- Creemers, B.P.M. e Kyriakides, L. (2005a). Establishing links between educational effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. Paper presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April.
- Creemers, B.P.M. e Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347-366.
- Creemers, B.P.M. e Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 197-228.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2008). *A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London-New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1): <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.


- de Jong, R., Westerhof, K.J. e Kruijer, J.H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 3–31.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission for Education*. Paris: UNESCO.
- Douglas, J.W.B. (1964). *The home and the school*. London: MacGibbon & Kee.
- Duckworth, K. (1983). *Specifying determinants of teacher and principal work*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15–27.
- Entwistle, N. e Smith, C. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 321–342.
- European Council (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020). 2009/C 119/02.
- Fabbris, L. (2005). *Efficacia esterna della formazione universitaria: il progetto Outcomes*. Padova: CLEUP.
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (3), 329–345.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3rd edn) London: Arnold.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., e Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance potential*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21 (3), 261–270.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V (2006). *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficacia*. Pensa MultiMedia, Lecce.
- Kim, K.H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3–14.
- Krasne, S., Wimmers, P.F., Relan, A. e Drake, T.A. (2006). Differential effects of two types of formative assessment in predicting performance of first-year medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 11 (2), 155–171.
- Kyriakides, L. (2004a). Differential school effectiveness in relation to sex and social class: some implications for policy evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 141–161.
- Kyriakides, L. (2005a). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 103–152.
- Kyriakides, L. e Campbell, R.J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 21–40.
- Kyriakides, L. e Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies: turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education*, 20 (4), 391–412.
- Kyriakides, L. e Creemers, B.P.M. (2006a). Using different approaches to measure the school and teacher long-term effect: a longitudinal study on primary student achievement in mathematics. Paper presented at the Conference of ICSEI, Fort Lauderdale, FL, January.
- Kyriakides, L. e Creemers, B.P.M. (2006b). Using the dynamic model of educational effectiveness to introduce a policy promoting the provision of equal opportunities to students of different social groups. In D.M. McInerney, S. Van Etten, e M. Dowson (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 6: *Effective schooling*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Kyriakides, L. e Tsangaridou, N. (2004). School effectiveness and teacher effectiveness in

- physical education. Paper presented at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., and Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: a complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (3), 291–325.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. e Demetriou, D. (2010). A Synthesis of Studies Searching for School Factors: Implications for Theory and Research. *British Educational Research Journal*, 36 (5), 807 – 830.
- Lamb, S. (1996). Gender differences in mathematics participation in Australian schools: some relationships with social class and school policy. *British Educational Research Journal*, 22 (2), 223–240.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201–227.
- Levine, D.U. e Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Margiotta U. (1997). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, ROMA, Armando.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2000). *Contribuire alla selezione e alla scelta di modelli curricolari che innalzino la soglia qualitativa del servizio erogato*. La formazione, Quaderni IRFED, 2, 71-85.
- Mastromarino, R. (1991). *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*. Roma: Armando.
- Melchiori, R. (2001). *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione. Il progetto di ricerca Effective school improvement*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori, R. (2011). Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola. Riflessioni sulla ricerca OCSE-TALIS. In Minello R. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce. Anno IX Numero 3, 2011, Supplemento, 103-115.
- Minello, R. (2011). *Dirigere una scuola accogliente*. Trento: IPRASE.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. e Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Wells, UK: Open Books.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273–303.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J. e Smith, T.A. (2000). *TIMSS 1999: International Mathematics Report*. Boston, MA: International Study Center at Boston College (IEA).
- OECD (2007), *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M.C. e Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 65–196.
- Opdenakker, M.C. e Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 87–117.
- Paracone, C., Mola, A.A. (1990). *Per una scuola che funzioni. Dal mito delle riforme alla ricerca dell'efficacia*. Roma: Armando.
- Quagliata, A. (2002). *Per una valutazione formativa e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*. Roma: Anicia.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., e Schaffer, G. (Eds.) (2002). *World class schools: international perspectives on school effectiveness*. London: Routledge-Falmer.

- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. e Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie and D. Reynolds (eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206–231). London: Falmer Press.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Ronsivalle, G.B., Carta, S., Metus, V. (a cura di) (2009). *L'arte della progettazione didattica. Dall'analisi dei contenuti alla valutazione dell'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. e Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Ofsted and Institute of Education.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. e Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Scheerens, J. e Creemers, B.P.M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 691–706.
- Slavin, R.E. (1987a). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22 (2), 89–108.
- Squires, D.A., Hewitt, W.G. e Segars, J.K. (1983). *Effective schools and classrooms: a research based perspective*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield e C. Teddlie (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 153–187). Oxford: Pergamon Press.
- Stringfield, S.C. e Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers e G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). Groningen: ICO.
- Teddlie, C. (1994). The integration of classroom and school process data in school effectiveness research. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield e C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 111–133). Oxford: Pergamon Press.
- Teddlie, C. e Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C. e Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Muijs, D. e Fen, Y. (2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 561–582.
- Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. e Smees, R. (1997). Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 451–470.
- Townsend, T., Clarke, P. e Ainscow, M. (Eds.) (1999). *Third millennium schools: a world of difference in school effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- VALSIS (2010). *Il Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. <www.invalsi.it/valsi>.
- Vlăsceanu et al. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Esperienze / Experiences





Entrepreneurship teaching in VET through the Change Laboratory

L'insegnamento dell'imprenditorialità nella Formazione ed Educazione Professionale attraverso il Change Laboratory

Daniele Morselli

University of Melbourne
danielem@student.unimelb.edu.au

John Polese

University of Melbourne
jpolese@unimelb.edu.au

ABSTRACT

This article is about entrepreneurship teaching in Vocational Education and Training. It is argued that the Change Laboratory within the framework of Developmental Work Research is an effective and viable approach to entrepreneurship teaching. There are three main reasons for this. First, the agency embedded in the Laboratory triggers the participants' sense of initiative. Second, the Change Laboratory is an ideal location for implementing the European agenda of introducing entrepreneurship into the vocational curriculum at the local level, thus allowing sustainability. Third, the Laboratory is a space where the individual's abilities connected to the European competence called "sense of initiative and entrepreneurship" is challenged and enhanced.

Questo articolo riguarda l'insegnamento dell'imprenditoria nella Formazione ed Educazione Professionale. Si sostiene che il Change Laboratory compreso nel quadro della Developmental Work Research è un approccio efficace e praticabile all'insegnamento dell'imprenditoria. Tre ragioni sono a sostegno di questa tesi. In primo luogo, l'attività prevista dal laboratorio stimola il senso di iniziativa dei partecipanti. In secondo luogo, il Change Laboratory figura come luogo ideale per l'implementazione dell'agenda europea orientata all'introduzione dell'imprenditorialità nei curricula professionali a livello locale, consentendone così l'esercizio sostenibile. Infine, il Laboratorio è uno spazio ove le capacità individuali connesse alla competenza europea denominata "senso di iniziativa e imprenditorialità" sono messe alla prova e migliorate.

KEYWORDS

Vocational Education and Training (VET), Change Laboratory, Sense of Initiative and Entrepreneurship, Entrepreneurship Teaching, Cultural Historical Activity Theory (CHAT).

Formazione ed Educazione Professionale, Change Laboratory, Senso di iniziativa e imprenditorialità, Insegnamento dell'imprenditoria, Teoria dell'Attività Storico-Culturale

In this article we would like to argue for an alternative model of Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. We start with an overview of European Union policies regarding the competence of Sense of Initiative and Entrepreneurship, as well as entrepreneurship teaching. In the second section, we consider the context of VET delivery in European secondary schools, and in the third the Change Laboratory and its fundamental principles are described. The fourth part shows two possible applications of the Change Laboratories in a VET school: one could be useful in implementing the recommendations for entrepreneurship found in European policy in the local context, and the other in improving the student's sense of initiative and "intrapreneurship" (innovation in existing organisations) in the space located between school and work experience. In the final section we draw conclusions.

A typical model for entrepreneurship education based on experiential learning is the one of Heinonen and Poikkijoki (2006). Also Tynjälä (2007) has proposed a model of Integrative Pedagogy aiming at developing vocational and professional expertise in VET. However, we think that the shift from experiential learning to expansive learning within Cultural Historical Activity Theory (CHAT) has some advantages. First, CHAT does not restrict the focus of action on the individual, but on the system of activity, its rules, community, division of labour, tools. Next, action is seen as object oriented, thus imbued with purpose. The third generation of Activity Theory expands its objects to multiple interacting systems of activity, as is the case in most Vocational Education and Training settings, where school and workplace cooperate on a mutual object, the learning outcomes of the VET student.

We argue that applying the Change Laboratory in VET can bring three orders of benefits. The changes induced by a cycle of expansive learning are more likely to be sustainable in the local setting over long periods. Next, the agency embedded in the Laboratory will boost the participants' sense of initiative, both teachers and students. And finally, the Change Laboratory provides a means to improve the skills relating to initiative and entrepreneurship, such as teamwork, project management and creativity.

1. Entrepreneurship in Europe and in VET

As far back as 1993, the White Paper called "Growth, Competitiveness and Employment" (European Commission 1993) was considering the problem of unemployment in Europe. The main focus of the White Paper was on personal employability, which more and more is decided by the knowledge that the individual is able to gain. It argued that society needs to transform into a knowledge society, where each individual is responsible for the construction of their own professionalism. The White Paper also pointed out the importance for the individual of being able to access learning at every stage of life, in a lifelong learning perspective.

More recently, the European Commission (2006) suggested a list of eight key competencies for lifelong learning. As globalization continues to confront the European Union with new challenges, each EU citizen needs a variety of key competencies to adapt in a flexible way to a rapidly changing world. Competencies are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context, and are needed by all individuals for personal fulfilment, development, active citizenship, social inclusion and employment.

Among those competencies, one stands out for its role in combating unemployment; it is the Sense of Initiative and Entrepreneurship. One of the main targets of the Agenda for Europe 2020 is in fact the raising of the employment rate of the population aged 20–64 from the current 69% to at least 75%. Further, there is also a flagship initiative for new skills and jobs in the Agenda for Europe 2020 policy. This initiative aims at modernising labour markets by facilitating labour mobility and ensuring the development of skills throughout the lifecycle. The political imperative in Europe for the development of an ‘enterprise culture’ is mainly attributed to the pressures for greater international competitiveness due to globalization (Gibb 2002).

According to the European Union’s definition (European Commission 2006) the Sense of Initiative and Entrepreneurship refers to the individual’s ability to turn ideas into action, and should be regarded as a mindset rather than a mere technical skill. It includes creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to manage objectives and to plan in order to achieve certain targets. Creativity is perceived in European policies as the prime source for innovation, which in turn is acknowledged as the main driver of sustainable economic development (European Commission 2010).

According to Heinonen and Poikkijoki (2006) though, entrepreneurship does not necessarily imply the creation of new firms, but takes place also in existing organizations. This is called “intrapreneurship”, and is defined as entrepreneurship within an existing organization, referring to emergent intentions and behaviours deviating from the accustomed way of doing business. Not only can the process of entrepreneurship create a new business venture, but also other innovative activities within the same enterprise.

Moreover, a dynamic economy, able to create the necessary jobs, will require a number of young people willing and able to become entrepreneurs (European Commission 2012, 4). Because education is a key factor to shaping young people’s attitudes, skills and culture, it is crucial that entrepreneurship education is addressed from an early age. Among the specific learning outcomes envisaged for such programs are:

- knowledge of career opportunities and the world of work, the business organization and its processes;
- skills like communication, presentation, planning skills and teamwork as well as practical exploitation of entrepreneurial opportunities;
- attitudes such as self-awareness and self confidence, taking the initiative and risk-taking, critical thinking, creativity and problem solving¹.

Whilst “regular” education is focused on supporting the development of knowledge and intellect, entrepreneurship education concentrates on human beings in their totality (Heinonen & Poikkijoki 2006). Traditional methods should be thus complemented with entrepreneurial approaches, which in turn require learning by doing and providing opportunities to participate in, as well as shaping the learning situation.

1 This list in the report has been developed from the reflective model for entrepreneurship teaching elaborated by Heinonen and Poikkijoki (2006).

Heinonen and Poikkijoki draw from Kolb's model, according to which reflective observation through abstract conceptualization and active experimentation lead to concrete personal experience. The entrepreneurial-directed approach is based on the idea of circles of experiential learning, in which new activity produces a new experience and new thinking through reflection. A lesson consists of a series of different activities, between which the investigation of reflection, assessment and thinking are of utmost importance. The task of the teacher is thus to enhance the students' abilities to reflect on their own experiences and put them into a wider context, as well as to provide them with the possibility to draw their own theoretical interpretations (Gibb 2002).

Moving to VET, education for entrepreneurship can be particularly effective in initial vocational training, as students are close to entering the world of work, and self-employment may be a valuable option for them. Although many scattered initiatives have been taken throughout Europe, there is a general perception that there is still a gap to be filled in the curricula for vocational education in a majority of European countries. Some major reasons for the gap identified are the following (European Commission 2009):

- entrepreneurship is not included in all parts of the VET system;
- student participation is limited;
- teaching methods are ineffective;
- the practical element of entrepreneurship is often missing;
- teachers are not fully competent;
- entrepreneurship is not linked to specific training subjects or professions, and business people are sometimes not sufficiently involved.

Tynjälä and Gibels (2012) draw on the concept of professional expertise from school to work as it could be the case in VET. Such expertise can be described as consisting of four basic elements which are tightly integrated with each other. Those are:

- 1) factual, conceptual and theoretical knowledge;
- 2) experiential and practical knowledge;
- 3) regulative knowledge;
- 4) sociocultural knowledge.

Factual and theoretical knowledge, including disciplinary knowledge, is the basic element of the professional fields; it deals with universal and explicit knowledge learnt from books. The second element involves expertise and practical knowledge, which can only be enhanced through practical experience. Regulative knowledge has to do with self/knowledge and the regulation of activities, thus recalling Kolb's experiential model. Sociocultural knowledge is embedded in social practices, environments, tools and devices thus framing the other types of knowledge. It should also be noted that in this classification there is no distinction between domain specific versus generic knowledge and skills. As knowledge consists of integrated elements of theoretical, practical, regulative and sociocultural knowledge, the developments of expertise also calls for the integration of these elements (Tynjälä 2007). Besides consisting of four different types of knowledge, there are other features that make up professional expertise, such as progressive problem solving. And finally expert work is highly collaborative and

transformative in nature. This model is called Integrative Pedagogy (Tynjälä & Gibels 2012).

According to Guile (2006), it is necessary to move beyond the Cartesian split between vocational curricula and workplace practice. It is now possible to formulate a non-dualistic conception of the relation between mind and word that allows one to grasp the interdependency of theory and practice through the concept of workplace learning. The Vygostkian difference between theoretical and abstract concepts does not reflect a dualism, but rather the different outcomes that flow from the specialized activities in which people engage. The distinction between functional and formal concepts may be misinterpreted as implying a form of hierarchy (Engeström & Sannino 2012).

Further, the concept of competence should be broadened to encompass a horizontal dimension, which involves boundary crossing (Engeström, Engeström, & Karkkainen 1995). As a matter of fact, practitioners move across boundaries to seek and give help, to find information and tools wherever they happen to be available. Boundaries are defined as sociocultural differences that give rise to discontinuities in interaction and action (Akkerman & Bakker 2011), as could be the case with VET students moving from school to work experience. Crossing boundaries involves encountering difference, entering into a non-familiar space and where the person is to some extent unqualified. To overcome such a gap, boundary crossing requires the formation of new mediating concepts (Engeström, Engeström, & Karkkainen 1995).

2. The context of VET delivery

Modern secondary schools are subject to numerous and complex demands, which include addressing skills shortages, increasing the participation and outcomes of equity groups and contributing to social cohesion, economic competitiveness, entrepreneurship and well-being. Yet, Durkheim (1901) argued over a century ago “that secondary education has never had an essentially vocational goal” and more recent scholars have highlighted that applied learning sits at the bottom of a curriculum hierarchy of subjects in secondary schools (Goodson 1983; Winch & Clarke 2003). It is evident that vocational and applied learning in schools occupies a place within an educational and cultural hierarchy that is socially and institutionally biased. In Italy this is manifested in the hierarchy of upper secondary institutions – *licei, istituti tecnici and istituti professionali* – including the differentiation which occurs within the curriculum between these different settings.

Research has highlighted the role of applied learning in democratising access to the curriculum, improving the learning experiences of all students and accommodating the broader range of learning needs which arose from the surge towards near universal participation in secondary schools across OECD nations in the early 1990s. There is also some evidence of the efficacy of applied learning in increasing school completion rates for low achievers and improving their transition to work (Polesel *et al.* 2004; Polesel 2010).

However, vocational education and training is also associated with social selection, both in Italy (Fini 2007) and elsewhere (Polesel, 2008). If vocational and applied learning programs are becoming the “pathway of the poor” as suggested by Polesel (2010), then it is absolutely essential that these programs provide effec-

tive pathways and do not become residualised options of last resort. Moreover, vocational and applied learning typically is delivered in multiple locations – not just schools – and through more complex relationships between students, teachers, external providers and employers. Yet, the institutional emphasis in schools upon curricular and assessment regimes associated with university entry may adversely affect these relationships. This means that some schools struggle to build capacity for the delivery of programs (Polesel 2008) and to form and conduct effective partnerships with the world of work (Starr 2007). These programs create demands upon teachers for changes in practice and in their relationships with students, and the success of these changes depends heavily on external collaboration to effectively implement applied learning in a school context. The Change Laboratory constitutes an intervention deep into the relationships which are crucial to these applied learning programs and their impact on the learning of young people, attempting to reconcile the tensions between different institutional and pedagogical traditions. The strength of the theoretical framework of Cultural Historical Activity Theory (CHAT) is that it provides a tool for bridging the uneasy relationship between school and work settings from the point of view of the actors, with a particular focus on developing the crucial competency of entrepreneurship in young people.

3. The Change Laboratory

The Change Laboratory is an interventionist method for transforming work used by the researcher within the theoretical framework of developmental work research and Cultural Historical Activity Theory (CHAT). It aims at intensive, deep transformations and continuous improvement (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela 1996).

The idea is to arrange on the shop floor a space in which there is a rich set of instruments to analyze problems of work activity, and to construct new models of work practice (Engeström *et al.* 1996). Working practitioners and managers in the unit, together with the researcher, conduct five to ten sessions, often with a follow-up after a few months. When possible, other actors related to the activity (such as customers and providers) take part in the meetings as well. The Laboratory is built on ethnographic data from the activity setting in which it is carried out. Change Laboratories are also conducted as boundary crossing laboratories with representatives from two interacting activity systems (Engeström & Sannino 2010).

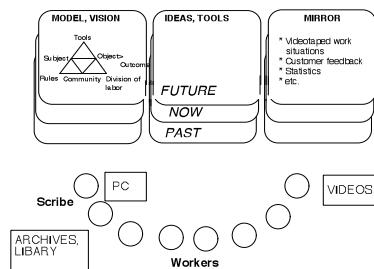


Fig. 1. Layout of the Change Laboratory

The central tool is a three-dimensional set of surfaces to represent the work activity (Engeström *et al.* 1996). The horizontal dimension illustrates different levels of abstraction and theoretical generalization: on one side the mirror surface is used to represent and examine experiences from work practice, especially problematic situations, but also novel innovative solutions. Videotaped work as well as stories, interviews and statistics are used in the mirror. On the other side, the model/vision surface is utilized for theoretical tools and conceptual analysis. Engeström's complex triangular model is shown as an heuristic tool to analyze the system of activity and the different interconnections within. In addition, a general model of the steps of an expansive learning cycle is used, to enable workers to move through the current and projected next stage of their activity. The third surface in the middle is reserved for ideas and tools, as the participants move between the experiential mirror and the theoretical model, also producing intermediate ideas. The vertical dimension of the surfaces represents movement in time, between the past, the present and the future. Work starts with the mirror of the present situation, and then moves to trace the origins of current problems through the mirror materials. The following step is to envision the future model of the activity.

The two foundational epistemological principles of the Change are: the double stimulation and ascending from the abstract to the Concrete (Sannino 2011).

The former principle stems from Vygotsky's theorization. According to this social scientist (cited in Sannino 2011, 585) through this process the subject transforms a situation - which is initially meaningless for them – into one with a clear meaning. Further, double stimulation is considered to be the principle behind the genesis of will. In this process, the first stimulus is the problem itself. Humankind utilizes external artifacts turned into signs by filling them with significant meaning. Those signs are then used by the individual as a second stimulus to gain control over their actions and to construct a new understanding of the initial problem. Within the Change Laboratory, while the first stimulus could be the self or co-constructed conflictual problem, the second one could be provided by the researcher, or be created by the participants themselves. The second stimulus could be turned into a mediating tool and internalized by the participants, hence helping in the resolution of the controversial problem. As a matter of fact, Vygotsky described the artificial mediated nature of intention as follows: «The person, using the power of things and stimuli, controls their own behavior through them, grouping them, putting them together, and sorting them. In other words, the great uniqueness of the will consists of man having no power over his own behavior other than the power that things have over his behavior» (cited in Engeström 2011, 8).

To achieve this aim, the triangle of Engeström may be used at the beginning as a second stimulus, thus allowing the participants to find interconnections among the rules, the division of labour, the tools, the community, the subject and the object. However, while the participants may use the offered template, they probably would switch to a model or instrument of their own, or modify it and fill it with their content and meaning (Engeström 2011).

Formative interventions, based on the Vygotsky's principle of double stimulation, are characterized by the following points: the unity of analysis is the collective activity system; the contradictions are a source of change and development; agency is a crucial layer of causality; and the transformation of the practice is seen as a form of expansive concept formation (Sannino 2011).

As far as the second founding principle of the Change Laboratory is concerned, namely ascending from the abstract to the concrete, it was first put into

practice by Davidov (cited in Sannino 2011, 586), and may be seen behind the genesis of a theoretical generalization. The essence of an object is grasped by tracing and reproducing theoretically the logic of the development of its historical formulation through the merging and resolution of its inner contradictions (Engeström & Sannino 2010). A new idea or concept is initially produced in the form of an abstract and simple relationship, a germ cell. This abstraction is then progressively enriched and transformed into a concrete system of multiple and constantly developing manifestations.

In the Change Laboratory, this principle triggers the concept formation to generate a shared solution to the conflictual problem. From its original abstract principle, one can observe the different material manifestations, and even think about new variations. However, theoretical generalization requires problematic solutions in order to find the germ cell behind them. This model of generalization has a strong learning potential because it helps the subjects to think dialectally about their practices, and to find connections with a variety of phenomena that initially remained in the shadows (Sannino 2011).

Ascending from the abstract to the concrete is reached through specific learning actions, forming together an expansive cycle. An ideal typical sequence may be the following (Engeström & Sannino 2010):

- questioning, criticizing or rejecting some aspects of the accepted practice;
- analysing the present situation. This involves mental, discursive or practical transformation of the situation in order to find the causes or its mechanism;
- modelling the newly found explanatory relationship in a publicly observable and transmissible medium;
- examining the model, running or experimenting the model to fully understand its dynamics;
- implementing the model by means of practical applications;
- reflecting on and evaluating the process;
- consolidating the outcomes of the process into a new stable form of practice.

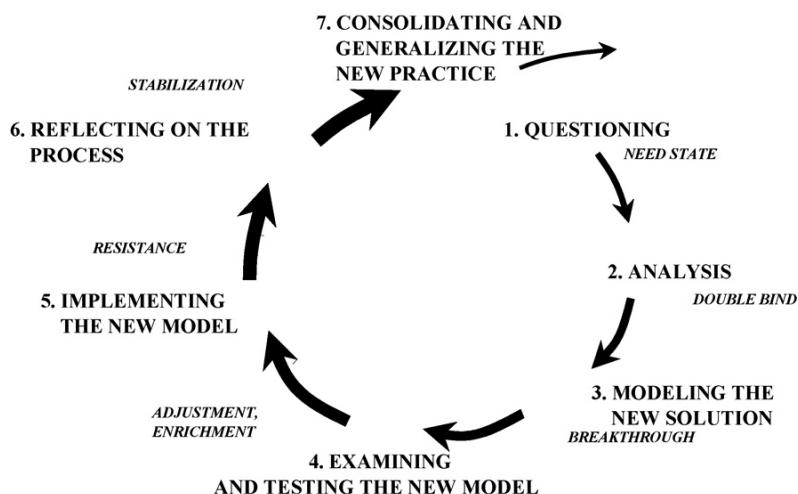


Fig. 2. A typical cycle of expansive learning (from Engeström & Sannino 2010).

4. Teaching Entrepreneurship through the Change Laboratory

Entrepreneurship education can be integrated into general education in various ways, for example through a cross curricular approach. It can also be integrated into existing subjects, or introduced as a separate curriculum subject (European Commission 2012). According to the report *Entrepreneurship in Vocational Training* (European Commission 2009), there are a number of recommendations for action that might be put into practice in business organization and vocational schools to increase students' and teachers' entrepreneurial skills. For example, schools should establish the role of an enterprise champion, and extend entrepreneurship to all fields of vocational education. Schools should also present entrepreneurship in a practical way in their VET courses, and involve business in the entrepreneurial process.

Despite the fact that all these suggestions look reasonable, the implementation of European recommendation into local contexts often proves difficult. As Cole (1996) points out, many didactic innovations are tried but then they are not able to survive: the new programs are tolerated by the social institutions as long as they are financed. Once the external funds finish, the internal resources are insufficient to sustain them. As noted by Heinonen and Poikkijoki (2006, 88): «The emphasis should be on the exploitation of opportunities to promote long-lasting entrepreneurial behaviour rather than one-off experiences.»

In contrast, Activity Theory stands as an activist theory of development of practices, emphasising that theory is not meant to simply analyse and explain the world, but also to generate new practices and promote change (Sannino 2011). For formative interventions, the key implication of activity system as unity of analysis is that interventions need to be embedded and contextualized in the participants' meaningful life activity (Engeström 2011): an intervention that limits itself to the transformation of actions and ignores the motivational dynamics stemming from the object of the activity may be technically effective in the short run, but is unlikely to have a durable formative influence in the long run.

We suggest that a Change Laboratory could help to assess how to apply the European recommendations discussed above into specific VET settings. This could encompass the range of actors involved in the transformation, such as VET teachers, those responsible for VET delivery and local entrepreneurs. Intention is a necessary but not sufficient condition for entrepreneurship, some kind of a triggering event is needed (Heinonen & Poikkijoki 2006). Such event should be able to engage the participants. To do so, it should be taken from their experience and used within the laboratory as mirror material, thus working as first stimulus in double stimulation. During the meetings the participants could discuss critical incidents gathered from the field and documents on how to improve entrepreneurship education. Also the historical perspective of the VET courses -for example in term of curriculum, or the history of the relationship with the enterprises - might be taken into account.

Different stakeholders see differently the critical problem in the system of activity, and this would trigger a conflict of ideas. The highly mediating environment of the Change Laboratory would help to find a solution. A cycle of expansive learning could take place starting from questioning and analysing the reality, and moving from the present to the past, to trace the roots of the present problem. The participants could then move to the future to envision a possible solution, on how to build the future generation of entrepreneurial students.

During this process the participants would need to create shared mental processes, moving through diverse layers of abstractions: from the concrete level of the mirror materials to the abstract layer of the new model of activity, moving through the intermediate level of the ideas-tools. The formation and change of functional concepts involves confrontation and contestation as well as negotiation and blending (Engeström & Sannino 2012). The new model should be then put into practice, adapted and improved, thus ensuring durability.

A variation of the Change Laboratory, the Boundary Crossing Laboratory, could be used to enhance the VET students' learning from school to work experience. Besides the students, VET teachers, the school coordinator of VET and the students' work tutors, should also take part in the meetings. Further, the mirror materials could come from the problems students are having in the space between school and work. For example, what they learn at school may not be relevant in their work placement or vice versa. As a matter of fact, students often perceive a mismatch between what they are expected to learn in the curriculum and what they find that they need to know as trainees or on work placements. It may also be that employers find that their trainees don't have the knowledge they need to cope with the production demands, or that the educational aims of employers and teachers are in conflict (Young 2001). The historical analysis could be about the changes to the VET course in the last years, or the curriculum during the school year. This way the students could improve their active participation and agency. Expansive learning here could mean to improve the quality of ties between enterprise and school, which is one of the most important European recommendations regarding entrepreneurship education (European Commission 2009).

Both the Change Laboratory and the boundary crossing laboratory are intended to enhance the participants' agency and will, thus improving their initiative, which is the main habit connected to the European competence of the sense of initiative and entrepreneurship. In the processes of social change, Engeström (2011) considers the process of causality, and finds three possible layers, namely interpretative, contradictory and agentive. In the first layer, the interpretative one, human beings do not merely react to physical objects, they also behave according to their activities, interpretations and logics. In the second layer, humans not only interpret, they also face contradictions between multiple motives. The last layer for causality is the agentive one, which releases the human potential for agency and for intentional collective and individual actions aimed at transforming the activity.

Breaking away from pre-existing patterns of activity requires expansive agency. Double stimulation is essentially a mechanism to build concepts, agency and will (Engeström 2011). In Change Laboratory interventions, five forms of emergent agency have been identified (Engeström & Sannino 2010). The first is resisting the interventionist or the management, and may take the form of criticism, questioning and opposition. The second is explicating new possibilities or potential in the activity, and might consist of characterizing the problematic object as a source of new possibilities. The third form of agency deals with envisioning new patterns or models of activity. This may include preliminary partial suggestions. The fourth is committing to concrete actions aimed at changing the activity, and the last is taking consequential actions to change the activity. Concerning the first type of agency, according to Sannino (2009) the term resistance is commonly used with a negative connotation to indicate an oppositional action to something that one disagrees with. However, there are studies showing that

rather than being connected with conservatism and disruptive opposition, resistance might manifest early forms of agency, thus becoming self-initiative. While this first kind of agency may be considered an early stage, the other four types are certainly connected to the individual and group sense of initiative.

In regular training the participants are expected to execute the intervention without resistance, and difficulties and execution are interpreted as weaknesses of the design to be corrected. In the Change Laboratory, on the other hand, the contests and course of the intervention are negotiated with the participants and the shape of the intervention is eventually up to them. Hence, double stimulation implies that the participants gain agency and take control of the formative process (Engeström 2011). In other words, a key outcome of the Change Laboratory is initiative among the participants.

Besides being a privileged place to improve people's agency and sense of initiative, the Change Laboratory could be seen as a place where competence can be improved. Ahonen, Engeström, and Virkkunen (2000) had already pointed out that quality and form of competencies change accordingly to the historical form of work. Moreover, the competencies are qualitatively different in different forms of work, and are produced in different ways. In the emerging form of work typical of our western societies, called by Engeström Co-configuration and characterized by innovation driven production, competencies in the process of work enhancement are created by the constant co-operative analysis of the problem in the production process, and by developing and experimenting with new solutions in the quality circles. During the Change Laboratory, the participants learn to understand the interrelations between the different activities, to identify specific needs for further learning, to build a network of interrelated actors into a community consciously developing its competence.

From this point of view, besides working on the collective Zone of Proximal Development, the Change Laboratory is also believed to work on the individual Zone of Proximal Development. In other words, there is a group of knowledge, skills, and attitudes intrinsic to the Change Laboratory which constitutes the competence of the sense of initiative. These are:

- Knowledge of the way the enterprise and school work in order to be able to exploit opportunities;
- Skills: team work; communicating their ideas to others; managing conflicts (negotiate); planning, analysing; project work; problem solving;
- Attitudes: creativity; resourcefulness; taking the initiative, risk-taking.

As far as the knowledge of the processes connected to enterprise and school is concerned, these may be tackled in the phase of the expansive cycle called "analysing the reality". This knowledge needed to find possible opportunities is embedded in the definition of Boundary Crossing, according Engeström *et al.* (1995, 332): «practitioners must move across boundaries to seek and give help, to find information and tools wherever they happen to be available». This knowledge is thus essential in VET, where students and teachers continuously cross the boundaries between school and work, and the Change Laboratory can be a valuable medium to achieve this.

Moving to the skills and the attitudes connected to the sense of initiative, our claim is that they are also naturally embedded into the Change Laboratory. Tynjälä and Gibels (2012) point out that society requires experts capable of commu-

nicating, working in teams, sharing knowledge with colleagues in pursuit of a common goal, and looking for new knowledge applicable to new situations. In their model based on Integrative Pedagogy, the authors claim that the process of integrating theory, practice, and self-regulation can be seen as a problem-solving process in which students need to solve both practical problems and related conceptual problems. That is certainly the case with the Change Laboratory, where participants face a problem, and find new ways to tackle it concretely through expansive learning and the construction of a shared mental concept.

One of the most important things in teaching entrepreneurship is the active role of the students in the learning process. Moreover, this involves co-learning between teachers and students, given that the teacher also has to act in an entrepreneurial way in discovering opportunities and innovatively exploiting them (Heinonen & Poikkijoki 2006). In the Change Laboratory, active participation and creativity are certainly solicited in the problem solving process characterizing the cycle of expansive learning.

Heinonen and Poikkijoki (2006) call for the following attributes connected to entrepreneurship: an innovative approach to problem solving, a high readiness for change and creativity. All these attributes are embedded in the highly mediating atmosphere of the Change Laboratory, where the participants generate a new shared mental concept stemming from the conflictual problem they are experiencing. Within the CHAT framework, Edwards (2006) has written on teamwork. The concept of relational agency is offered as an enhanced version of personal agency, and is described as the capacity to align one's thought and actions with those of others. This concept is useful when attempting to understand how people are able to come together to interpret a problem and to respond to it. The Change Laboratory could thus be seen as a place where the participants develop their relational agency, in other words, their ability to cooperate with others.

Conclusions

It has been argued that entrepreneurship has never been more important than it is today (CEDEFOP 2011). The economic crisis and the resulting high level of unemployment across Europe have further emphasised the need for sustainable job creation and for increased EU competitiveness. The complex and insecure economic situation calls for new problem solving capabilities. Innovative and entrepreneurial people can contribute to all domains and sector of society.

Until recently, the development of entrepreneurship teaching has been mainly bottom-up; this means that there is a certain degree of diversity in entrepreneurship practice in Europe. This is because education and training systems have traditionally focused on equipping young people with skills, knowledge and tools that enable them to identify and secure jobs, rather than the capacity to show initiative and seek possible opportunities.

Entrepreneurship programs can have various objectives, such as (Volkman *et al.* 2009): developing entrepreneurial drive among students, developing the entrepreneurial ability to identify and exploit opportunities; and training students in the skills they need to set up a business and manage its growth. In all of these contexts, it is important to encourage students to think and act entrepreneurially as well as ethically and in a socially responsible manner.

Entrepreneurship is a particularly important issue for the providers of voca-

tional education and training because the vocational nature of learning means that entrepreneurship, and self-employment in particular, are very realistic aspirations for many learners. The theory of expansive learning provides a valuable framework for analysing and improving learning in VET (Young 2001). As a matter of fact, learning is not just about the knowledge and skills that students or trainees acquire. It also proposes that learning involves: schools learning about changing workplaces, companies learning about the learning needs of new models of production, and school employer partnerships learning about new kinds of relationships they can develop. In addition, the theory of expansive learning is not limited to specifying new outcomes for learning such as core competencies; rather, it sees learning as a cyclical never ending process. By so doing, it provides a basis for linking initial VET to a policy of lifelong learning.

We have claimed that entrepreneurship is a process that can be put into practice in VET through the Change Laboratory so as to enhance in students and teachers an entrepreneurial mindset, and to improve curricula in line with European Union recommendations, thus contributing to the achievement of the ambitious goals of the European Agenda for 2020.

Bibliography

- Ahonen, H., Engeström, Y., & Virkkunen, J. (2000). Knowledge management-the second generation: Creating competencies within and between work communities in the Competence Laboratory. In Y. Malhotra (Ed.). *Knowledge management and virtual organizations*. Hershey: Idea Group.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects *Review of Educational Research*, 81(132-169).
- Cedefop (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxemburg: Publications Office.
- Cole, M. (1996). A multilevel methodology for cultural psychology *Cultural psychology: A once and future discipline B2 - Cultural psychology: A once and future discipline* (pp. 286-325). Cambridge, MA: Belknap Press.
- Durkheim, E. (1901). *Moral Education; a study in the history and application of the sociology of education*. Republished 1961. New York: Free Press of Glencoe.
- Edwards, A. (2006). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Concept Formation in the Wild. [Article]. *Mind, Culture & Activity*, 19(3), 201-206.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- European Commission (1993). *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*. White Paper. <http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf>.
- European Commission (2006). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/key_en.htm>.

- European Commission (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en.pdf>.
- European Commission (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching*. <<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3900>>.
- European Commission (2012). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*. <<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/>>.
- Fini, R. (2007). Education and social selection in Italy. In (Eds.) R. Teese, S. Lamb, and M. Duru-Bellat, . *International studies in educational inequality, theory and policy*, Vol. 2, 89-110. Dordrecht: Springer.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Goodson, I. (1983). *School subjects & curriculum change: case studies in curriculum history*. London: Croom Helm.
- Guile, D. (2006). Learning Across Contexts. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 251-268.
- Heinonen, J., & Poikkijoki, S.A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), 80-94.
- Polesel, J., Helme, S., Davies, M., Teese, R., Nicholas, T. & Vickers, M. (2004). *VET in Schools – a postcompulsory education perspective*. Leabrook: NCVER.
- Polesel, J. (2008). Democratising the Curriculum or Training the Children of the Poor: school-based VET. *Australia. Journal of Education Policy*. 23(6) 615–31.
- Polesel, J. (2010). VET and Young People: the Pathway of the Poor? *Education + Training*, 52(5).
- Sannino, A. (2009). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance, agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838-844.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597.
- Starr, K. (2007). Principal 'Disengagement': Are the Solutions Addressing the Problem? In Donahoo, S. & Hunter, R. C. (Eds) *Teaching Leaders to Lead Teachers: Educational Administration in the Era of Constant Change*, 335 – 353. Oxford, UK: Elsevier Science.
- Tynjälä, P. (2007). Review: Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P., & Gibels, D. (2012). Transitions and transformations in learning and education [electronic resource] / Päivi Tynjälä, Marja-Leena Stenström, Marjatta Saarnivaara, editors: Dordrecht-New York: Springer, c2012.
- Volkman, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century*. Geneva: World Economic Forum.
- Winch, C. & Clarke, L. (2003). Front-loaded vocational education versus lifelong learning: a critique of current UK government policy. *Oxford Review of Education*, 29(2), 239-252.
- Young, M. (2001). Contextualizing a New Approach to Learning: some comments on Yrjo Engström's theory of expansive learning. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157-161.



Study Circle for local development:
lifelong oriented models and operators' competences
in the cross border area Italy- Slovenia
Circoli di Studio per lo sviluppo locale:
modelli lifelong oriented e competenze dell'operatore
in area transfrontaliera Italia-Slovenia

Nevenka Bogataj
Andragoski Center Slovenije – Acs
nevenka.bogataj@acs.si

Giovanna Del Gobbo
University of Florence
giovanna.delgobbo@unifi.it

Elena Slanisca
LP - ENFAP FVG
slanisca@enfap.fvg.it

ABSTRACT

The paper analyses the model of study circle, not as a learning action in adult education but in its being an action of design able to put together different local partners for the construction of responses related with learning needs identified. The device of Study Circle is analysed as a model that has the potentiality to promote and develop social networks for local education. So, it is outlined the possibility that Study Circles may represent a mechanism for the establishment of local institutional spaces for continuing education: in terms of needs' evaluation, planning and management of the education system, until evaluation. The paper develops its reflection by starting from a methodological model in order to subsequently define an AE prototype as an integrated lifelong learning system. The Authors focus on the role of tutors/mentors and thus reflect on their competencies. After a description of the theoretical framework, the Authors present an interesting pilot activity conducted in the cross-border area between Italy and Slovenia, and concerning Study Circles for the development of human resources and cooperation networks.

Il contributo analizza il modello del circolo di studio, non solo come dispositivo formativo di educazione degli adulti, ma nel suo essere azione progettuale in grado di mettere insieme soggetti diversi per la costruzione di risposte formative coerenti con i bisogni rilevati. Il dispositivo del Circolo di Studio presenta infatti un modello organizzativo potenzialmente in grado di promuovere e sviluppare reti sociali per l'educazione locale. Viene così delineata la possibilità che Circolo di Studio possa rappresentare un meccanismo locale per la costituzione di spazi istituzionali di educazione permanente: dalla rilevazione dei bisogni, alla programmazione e gestione del sistema formativo, fino alla sua valutazione. Da modello metodologico per l'Eda a prototipo di sistema formativo integrato territoriale. Il contributo si sofferma sul ruolo fondamentale del tutor con

una riflessione sulle competenze. Si conclude con la presentazione di un progetto per la costruzione di un sistema transfrontaliero tra Italia e/Slovenia per la realizzazione di circoli di studio come supporto allo sviluppo delle competenze locali.¹

KEYWORDS

Study Circle, Local Development, Lifelong Learning, Tutoring
Circolo di studio, Sviluppo locale, Lifelong Learning, Tutoring

1. Local development and Lifelong Learning

It has been widely debated and acknowledged by the international community over the recent years that the enhancement of local knowledge and resources is highly important to support democratic, inclusive, sustainable development.

However, democratic and participatory governance models addressing equitable development and social cohesion by the enhancement of local territory and culture often remain mere strategic directions failing to turn into effective operational practices where the local knowledge potential can be detected and capitalised in order to promote endogenous and sustainable development.

Moreover, connecting local development with the learning and knowledge potential that a territory can express necessarily implies to adopt a pedagogical perspective given the implicit centrality of the learning approach and the essential educational component entailed by it.

On the basis of this assumption it becomes clear that it is necessary to combine local development with the local education system. Such a system though cannot be centred on the school model of formal education but must be based on the concept of lifelong learning. It is through a variety of education, vocational training, non formal education and continuous education tools that the education system fully accomplishes its mission that is to support individual and community training process and to promote locally embedded and development oriented lifelong learning processes. A local education system needs to be conceived as an investment in local human resources. This requires the inclusion of non formal and informal education.

The direction pointed out by UNESCO in this regard has international relevance: the document issued from the VI world conference on Adult education, held in Belem, *Belém Framework for Action*, explicitly highlights the role of lifelong learning for local development stressing the need to recognize all learning outcomes, including those achieved through informal and non formal learning processes. The following paragraph is taken from the recent UNESCO document *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*:²

- 1 The present paper was jointly elaborated by the authors who agreed upon its contents and setting. The contributions are organised as follows: Giovanna Del Gobbo paragraph 1 and 2, Nevenka Bogataj paragraph 3, Elena Slanisca paragraph 4.
- 2 UNESCO *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, UIL, Hamburg, 2012, p. 3.

«Today, in a complex and fast-changing world, it is necessary for individuals to acquire and adapt competences (knowledge, skills and attitudes) through all forms of learning to cope with various challenges. However, qualifications systems in many societies still focus on formal learning in educational institutions. As a result, a large part of individuals' learning remains un-recognized, and many individuals' motivation and confidence to continue learning is not well promoted. This leads to a huge under-utilization of human talent and resources in society. Therefore, the learning outcomes that young people and adults acquire in the course of their life in non-formal and informal settings need to be made visible, assessed and accredited [...] The RVA of non-formal and informal learning is a key lever in making lifelong learning a reality. It renders visible and gives value to the hidden and unrecognized competences that individuals have obtained through various means and in different phases of their lives. Valuing and recognizing these learning outcomes may significantly improve individuals' self-esteem and well-being, motivate them to further learning, and strengthen their labour market opportunities. RVA may help to integrate broader sections of the population into an open and flexible education and training system and to build inclusive societies»².

The formal, non formal and informal learning dimensions should be considered integrated and synergic; that's the only way to produce innovation and, at the same time, innovation lies in the managing of the integration between these three, traditionally separated, learning environments³.

If one issue is recognition of informally and non formally acquired competences, another crucial issue is the need to redefine adult non formal education. One should avoid the risk to approach adult education issues focusing on how the system should be organised or dealing with specific problems and activities, methodologies and goals to be pursued. It's easy this way to lose sight of the overall meaning of adult education while reducing the scope of action to compensatory processes or new sophisticated forms of literacy, that is an education system designed to satisfy new demands to access existing knowledge or to answer to immediate problems, but failing to acknowledge the value of the subjects as social capital to exploit and invest upon.

Lisbon guidelines⁴ anticipated this change of perspective concerning the above mentioned issues which was further boosted in recent years by the identification of the local integrated education system as a lifelong learning implementation tool.

3 European Commission, *Innovation Management and the knowledge Driver Economy*, Brussels-Luxembourg, Directorate general for Enterprise, ECSC-EC-EAEC, 2004. p. 30.

4 Lisbon strategic guidelines have nevertheless a series of important forerunners: the White paper on *Growth, competitiveness, and employment: The challenges and ways forward into the 21st century*, COM(93) 700 final, Brussels, 5 December 1993; **White paper on education and training *Teaching and learning – Towards the learning society***, COM (95) 590, November 1995; up to the *Memorandum on education and lifelong learning*, Commission staff working paper, Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832 and the following papers among which *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, 11762/01 EDUC 102 - COM (2001) 501 final, Brussels, 20 February 2002, joint of 21.11.2001 COM (2001) 678 final. See also *A European Area of Lifelong Learning*, Luxembourg, Office for Official Publication of European Communities, 2002.

The local integrated approach, which had been investigated from the pedagogical point of view since the seventies (Laporta 1979; Orefice 1978; Orefice 1981), is increasingly aimed to integrate needs that were traditionally pursued and dealt with separately, the needs of economic development and of knowledge and competence acquisition.

What seems to characterise this new concept is the observation of how processes that were started out to achieve the goal of development may lead to useful results in terms of shaping a cohesive, aware and developed society. As a matter of fact, if economic development can take advantage from innovation abilities and if such innovation abilities spring from a continuous and life wide learning process, embracing the entire life, well beyond adolescence and youth, then, through training, not only it is possible to achieve development but also to provide knowledge tools that may increase the awareness about the individual right to perform an active, informed, aware citizenship (Satti 2005).

A life-long learning model cares for the local community and, as such, it cannot be based on a predetermined training supply as it is the case in the school system, but should rather start from the demand for development which is expressed at the local level through the multiple and diversified knowledge needs of the population (Laporta 1979). Such a model requires a network system that should be self-sustaining, flexible and locally expanded in order to allow for detection of real needs, when and where occurred, as well as for identification and leveraging of existing knowledge sources at local level.

What clearly emerges is that such an education system cannot be implemented by the setting up of local lifelong learning networks that simply integrate the existing local provision of education, vocational training, non formal training by education agencies and services where the main focus is on supply. Educational supply is traditionally conceived as a self referential organisation of contents, often exogenous, following the pattern of formal education. As remarked by professor Orefice, local *Networking* should take on a different value for the agencies involved:

«being in the same geographical area doesn't make a local education system whose well functioning, essential lifelong education resource for the local community, is rather attested and nurtured when agencies and services act as a real training network sustaining local personal, individual, collective growth based on the advanced knowledge of local society. Only in this case, the local education system is a real inter-institutional and inter association umbrella of the integrated education and training action built around the pedagogical planning of the learning community, whose operators, as knowledge workers, adopt educational methodologies and techniques of participatory research action for the solution of local development problems, concurring to the wider national and transnational development» (Orefice 2010).

Such a strategy focuses on a *lifelong learning* perspective and is characterised by the search for innovative and suitable methodologies to support the building process of an inclusive society. Practical example of such an approach is Slovenian study circles analysis based on diverse local societies expectations towards forests performed in the framework of the future organisational models and roles of forestry (Bogataj 2009, 57-65).

2. Beyond Adult education: the Study Circle potential in the local education system

A training device showing a strong innovative gradient in adult education as a system well matching training supply to local needs is the Study Circle⁵.

The model is based on training demand and, due to its flexibility and adaptability, it is able to answer training needs which are not yet satisfied by the traditional supply, proving to be an important medium to read and monitor the training needs of a specific territory.

This makes it an innovative type of action, that doesn't separate training needs from training supply and is concretely able to improve the living conditions of the public (adults and young adults) from the point of view of inclusion, citizenship, employability. But, most of all, the study circle proves to be a learning model showing good potential as paradigm of integrated territorial system.

Besides its educational value concerning the direct recipients, the participants to the study circle, one of the major strengths of the SC is its ability to bring out training needs which were not previously identified by the competent education institutions, both formal and non-formal. The lightness of the model itself, based on a limited timeframe, somewhat cutting red tape procedures, the provision of professionals in training demand inducement and tutoring and of a local backing system completely different from existing structures, are all distinctive elements that make the study circle functional to the creation and testing of a local *lifelong learning* network systems where all supporting subjects share responsibility for the setting up of the local training provision which is planned to widen and differentiate the existing training supply and to foster the integration of formal, non formal and informal learning. In order to stimulate self-organisation and self-directed learning of the adult population, the SC model requires an

- 5 The Study Circle is a model whose origins have been widely debated, expressing a social, political, cultural movement that characterised the late '1800s and the beginning of '1900s in Europe and in the USA. Some experiences that may have anticipated the model: English circles for the study of the Bible, the literary and scientific movement "Chautauqua" in the USA, the discussion in Swedish popular education by Hans Larsson. The model *paternity*, which spread about at the beginning of the 19th century, starting from Northern Europe, is however attributed to Oscar Olsson. Cfr. Larsson, S. (2001) *Seven aspects of democracy as related to study circles* in *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20. No 3, pp. 199 – 217; Pihlgren A.S., *A short introduction and handout to the workshop: Socratic Seminar in the Tradition of Early Swedish Popular Education, Folkbildning*, in *The 13th International Conference on Thinking Norrköping*, Sweden June 17-21, 2007, vol 1, LIU E-Press, Stockholm in <http://www.ep.liu.se/ecp_home/index.en.aspx?issue=021>. The study circle is a training model basically placing itself, as from its origins, in the "non formal" learning dimension of adulthood. His theorising in Europe coincided with the rise of the bourgeoisie, and the emergence and strengthening of this class, together with the development of western industrial democracies. Developed therefore about two centuries ago answering a need for "civic" education, the Study Circles definitely had a disruptive meaning: citizens getting together to study, analyse problems in order to become worthy partners of institutions, of the political power, but also to no longer be dependent subjects, or even passive actuators of decisions that did not respect their rights as citizens. It has had wide development and application over time especially in Northern Europe and in the USA. The first formally recognized application in Italy can be traced back only to the end of the '90s. Its training practice was extended to business contexts where it proved effective to stimulate innovation (cfr. P. Federighi, V. Boffo (edited by), *Innovation Transfer and Study Circles*, Pisa, ETS, 2009).

organised supporting infrastructure including a widespread local promotion system, geared for the detection and inducement of training demand, the provision of individual counselling, the setting up of education environments and the creation of a network of tutors and experts. The SC model calls for the creation of functional institutional and social partnerships⁶, making the most of local existing training infrastructure to carry out the planning, management, monitoring, evaluation and development of training programmes.

The study circle model overturns the traditional setting of demand-supply relationship and represents a concrete answer to the search for innovative and suitable methodologies concerning needs assessment as well as for policies fostering equal opportunities of access to training. Moreover, considering the need to identify concrete ways to reach for the most marginalized adult groups, normally excluded from training, the model, due the importance of demand inducement and expression, allows to set up a light, flexible system purposely geared for direct identification and involvement of “weaker” target groups. Another social and political function of the study circle, besides its immediate education value, is the promotion of solidarity and democratic co-responsibility networks. The local system, according to the study circle model, looks like a “living” body, setting its own priorities, investigating the needs of the most deprived people who will never manage to move on their own initiative using *self-help* (Demetrio 2003).

The study circle has a marked strategic political value when deeply rooted in the local context. It may help reading the territory as a place where needs integrate and are given integrated answers through networking in order to enhance, implement and bring awareness about empowerment and local participation initiatives already in place⁷. Nevertheless, it is necessary to “be able” to network and create the conditions so that all actors involved in the implementation of the training paths for adults may talk together and overcome the lack of communication which is usually the cause for the fragmentation of operations, as well as for the duplication and overlapping of services, and for the mixing and overlapping of competences.

It's worth pointing out how the networking activity supporting the study cir-

6 Federighi P., *Creating a regional partnership: protagonists, processes, tools*, in Cornett A. P., Federighi P., Ljung M. (a cura di), *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnerships for Innovation, Learning and Development*, Firenze, Polistampa, 2006, pp. 53-79.

7 The reference to a level of integration and mutual acknowledgement of the different training dimensions which requires first of all to be contextualised in the territory and implemented through networking and partnership creation, is mentioned also in the European Commission Communication of November 21 2001 stating that: “Partnership reflect the shared benefits of, and responsibility for lifelong learning. [...] partnership at all levels, national, regional and local. [...] The social partners should also be actively involved, whenever relevant, given their multiple role as ‘consumers’, investors, negotiators and promoters of learning” (page 21). And also “New high quality methodologies and standards for valuing non-formal and informal learning must be developed, and existing measures implemented” (page 29) - “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” (COM – 2001 – 678 final) in *A European Area of Lifelong Learning*, Luxembourg, Office for Official Publication of European Communities, the conclusions of the European Council of Lisbon 2000, paragraph 38 states that “A fully decentralized approach will be applied consistently with the principle of subsidiarity, and the active participation of the Union, its member states, the regional and local levels, social parties and civil society through different types of partnership”.

cle implementation contains all the key elements of strategic partnership for innovation: *mapping, building, cooperating, learning* which also represent the four basic steps for the correct setting of a study circle initiative.

Assuming that all subjects in order to innovate need interaction through mutual training networks (which allows us to state that innovation is mainly an activity based on networking) partnerships lying behind study circles may become “places” where to learn how to create and manage a local network, that is to learn to innovate, because the innovation process, once started up, constantly requires management skills and the development of different types of learning processes (formal, non formal and informal)⁸. The study circle model, as project action, is a device that manages to bring together different subjects who are given the opportunity to get in touch, communicate and use one’s own competences and peculiarities to produce innovation through social networks for local education.

It is possible then to view the circle as a tool providing answers to local needs at different levels: for the citizen, for the community, building local development actions through the promotion of local networks, learning to cooperate to find new ways to meet local needs. The circle for the territory represents a local device for the building of institutional spaces of lifelong learning where planning and managing functions of the education system are performed. This type of intervention is de facto a training action aiming to elaborate socio-economic and cultural development programmes for the territory according to the analysis and answers to local needs formulated directly by the local community, ensuring full horizontal and vertical subsidiarity, respectfully of roles and functions and supporting the assumption of responsibility of local interlocutors in terms of knowledge investment and provision of financial resources as an answer to local development problems.

All this requires competences not only on behalf of participants but also of local operators in the context of lifelong learning, within a territorial system that is able to find new solutions, and to learn by doing.

1.1. *Competency issue in an adult education system: the study circle case study of Slovenia*

Slovenian experience of study circles practice, introduced in nineties according to the adjusted Swedish model (Gougoulakis, Bogataj 2007) proved to be effective operational implementation of European and National strategies (more about details at <<http://sk.acs.si>>). Study circles and reading circles are particularly popular in the rural areas. The knowledge exchange system promotes the matching of demand and supply of knowledge/services. The activity is financed at national level by the Ministry of Education, Science, Culture and Sport and (the scientific) coordination is provided by Andragoški Center Slovenije (Slovenian Institute for Adult Education) that carries out the following activities: research and counselling, monitoring of the system, training of mentors.

8 In traditional school education the operator is the source of knowledge and knowledge transmission is primarily his task, whereas in the network there are different educational relationships and network members are the “knowledge holders” (Federighi 2006).

At the twenty years anniversary of their implementation study circle were quantitatively and qualitatively evaluated in order to check their achievements and rationality (Bogataj 2011). Their model proved to be a subject of lively development during two decades. One branch has developed to the market offer focused predominantly to older women of higher material welfare. The other, budget based branch, kept original principles, developed regular detailed monitoring and achieved excellent response of local environments. The accent of the national coordinator to the deprived participants (for the very diverse reasons) resulted in the actual structure of participants: in 2011 33 % were from the social groups who seldom learn, do not actively participate in the development and are understood as marginal. This way new target groups were identified and new adult education challenges were found. The principles of sustainability are followed by the strong accent to people (not finances) and to the living processes (not material structures). However, they face with weak points as low budget, marginalisation due to the formal system or top-down initiatives. Therefore staff and ICT infrastructure remains constantly the lowest possible despite stable trend of growing participation e.g. from the initial thirty study circles yearly to the present three-hundred per year. From the organisational point of view four pillars seem crucial: 1. Constant support and awareness to the basic principles and aims of study circles; 2. Constant (though low) budget support; 3. Competencies and quality of mentors; 4. National focal point which cares for operators education, coordination and monitoring.

As most of mentors are locally based and self-interested in learning and development activity Slovenian study circle are interpreted as endogenous developmental element.

The basis of key competencies identification is identification of units, involved into study circle functioning (and consequently their effects). These are according to our experience:

- individual study circle participant
- a study circle as a group
- mentor him/herself
- local environment in the narrow meaning of the term (settlement, street in case that urban participants gather from the same street etc.)
- local environment in the broad sense (municipality, regional level of community, state and EU regulations)
- other points of view (self-actualisation, active citizenship etc.).

Study circle quality depends primarily on the response ability to the challenges at all these levels and frameworks. However, when focusing to the competencies, we concentrate to the level of study circle and mentors abilities to understand the situation and actively respond to by learning.

He or she has to see and understand the dynamic in the group, support goal oriented communication, moderate this communication, steer and coordinate, organise and care for the added value of individual participant and a group as a whole. If mentor does not identify him or herself with the group all these roles and skills are not easy to fulfil or have. She/he also has to be able to plan and promote the topic, group learning and its environment. Ability to step aside when the group dynamic already provides progression towards the goal is important and for example rare for teachers, who have essentially different role and posi-

tion than operators . Therefore literature about the teacher competencies was of limited value in defining operators' competencies.

Competency is a mixture of knowledge and skills, transferable into diverse contexts. It is multifunctional. We have therefore focused to the eight key areas of the EU reference framework⁹: mother tongue, foreign language, math competence, digital competence, learning to learn, social and civic competences, self-initiative and entrepreneurship, cultural competence.. The next pillar of forming the final operators' competences in the cross border area Italy - Slovenia are Tuscany findings (Federighi, Boffo 2009) which were upgraded with Slovenian recent evaluation of four main mentor competence areas (Bogataj 2011): 1. Social maturity (autonomy, mental strength, flexibility and ability of finding alternative solution and explanations). 2. Local embeddedness (references in responding of the local people), 3. Ability of resources identification and knowledge flow possibilities and 4. Sociability.

The final list of operators' competencies in the cross border area Italy - Slovenia are as follows:

1. Social competencies
 - a) long-term relationship building competency
 - b) cooperative and team work
 - c) tolerance
 - e) ability of argumentation and compromises
2. Local community and environment embeddedness
 - a) rational resource management (in the local community)
 - b) motivating adults to take part in their local community
 - c) inducement and survey of learning needs
 - e) understanding the connection between the adult learning programme and local society
2. Learning to learn competency
 - a) mastering self-learning strategies
 - b) planning personal development
4. Initiative and business competencies
 - a) organizing
 - b) coordinating
 - c) planning
 - d) leadership
 - e) decision making
5. Expression
 - a) mastery of the mother tongue in terms of acquiring and processing new information
 - b) ability of written and oral expression
 - c) contextualisation and interpretative ability

9 Official Journal European Union L 394/13.

6. Professional competencies
 - a) LLL practice
 - b) understanding the andragogical cycle, learning plans, monitoring and evaluation of learning and its effects
 - c) reliability in carrying out the programme and its goals, considering the quality of the programme in terms of adequacy with the needs of the local community and target group
 - d) understanding policy and institutional framework and goals.
 - e) documented planning , management and monitoring of the study circle
- Other mentor competences/knowledge
1. Digital literacy
 - a) basic IT knowledge and public relations (especially on the local level)
 - b) confident use of data processing applications

2. The testing of the study circle methodology in a cross-border area

The theoretical framework and a national case study practice description are the bases for an added value in form of a pilot activity concerning adult education which is being carried out in the cross-border area Italy Slovenia by a network of education and training agencies and institutions, local development agencies and institutions of Slovenia, Veneto and Friuli Venezia Giulia lead by Enfaf FVG. The pilot testing takes place in the framework of the project “Study Circles – cross border laboratory for the development of human resources and cooperation networks promoting local resources” financed by the European territorial cooperation Programme Italy Slovenia 2007-2013, Axis 2 - Increase competitiveness and development of a knowledge-based society.

The project develops in a cross-border environment the “study circle” training methodology which is used in non formal adult education and widely recognized for its being very inclusive, supportive of active participation of the learner and community oriented. The methodology is well known in Slovenia where it has been implemented for 18 years and is part of the national education and training system whereas it is not yet known and practiced in Friuli Venezia Giulia and Veneto.

Agriculture, environment, rural tourism are priority areas of activity of the project unfolding in the following territories: Eastern Veneto, Torre and Natisone Valleys, Collio and Carso in Friuli Venezia Giulia, on the Italian side, Upper So a Valley, Municipality of Kanal, Collio and hilly area around Nova Gorica on the Slovenian side.

A common feature of the areas involved, basically rural ones, is that, despite the opportunities represented by local attractions and resources and by a growing demand for rural quality products, tourism potential is not being adequately exploited revealing the need to invest more in human resources development in order to increase competences and to promote innovation.

The Project aims to support local development initiatives promoting the enhancement of local existing knowledge and the creation of networks at community level among economic operators and citizens also stimulating mutually reinforcing relationships among economic and social activities in the different fields.

The main Project activities which are planned over 3 years, from October 2011 till October 2014, are:

- development of the model managing structure of the cross-border study circle system within the local life-long-learning system;
- development of the competency clusters defining the study circle tutor/mentor profile and of a cross-border certified training programme for the qualification of operators;
- training demand identification by awareness raising initiatives addressing local mediating organisations/institutions: municipalities and their associations, entrepreneurs and workers organisations, consortia, tourist promotion associations, civil society organisations, etc.;
- cross border networking of the service delivery system, by the creation of local contact points to be managed in collaboration with existing local public/private services;
- delivery of the pilot study circles training supply on identified priority issues (environment, agriculture, crafts, tourism) addressing micro business owners, unemployed people as well as precarious workers in rural season activities or in the crafts sector;
- documentation and dissemination at community level of the knowledge exchanged and developed during the pilot study circles activities;
- stakeholders and media involvement to promote and support the study circles activities during the project duration.

The objective is twofold:

- to experience the participatory pedagogy of the study circle with the aim to enhance and develop the local knowledge base and to promote learning networks;
- to support the development of an integrated education system at cross-border level, aligned with local development priorities and capable of promoting and sustaining joint LLL initiatives.

The project partnership has a strategic value in terms of sustainability of the model to be developed and promotes the involvement of the different levels required for the model implementation: political and strategic level, local planning and management of training activities levels. In order to provide this type of involvement the partnership is going to identify and test stable ways of needs analysis, planning and management of activities, training of operators which are necessary to support the operation and management of the system.

The activity is developed under the guidance of experts of pedagogical models for community development of the UNESCO Transdisciplinary Chair on Human Development and Culture of Peace of the University of Florence, professor Paolo Orefice (chair holder), Giovanna Del Gobbo and Glenda Galeotti, and SIAE – Slovenian Institute for Adult education, dr. Nevenka Bogataj, drawing on existing best practices in Italy (region Toscana) and Slovenia.

The Italian Slovenian partnership makes the project even more challenging since the study circle model will be tested to promote networking across the border, with the purpose of stimulating new training actions designed to improve the quality of life, to create new opportunities for development, employment and personal fulfilment. This peculiarity makes it an interesting testing ground to measure the study circles potential as a training methodology enhancing constructive and mutually enriching relationship as well as local specificities of the cross- border areas at European level.

Conclusions

Strategic directions are aimed to the development of practice. The actual recession period pressures both, Slovenia and Italy, to only those, who are rational and as effective as possible. Slovenian practice is only twenty years old, however grounded in theory, evaluated from the rationality point of view and opened to new challenges.

Also in Italy, the Tuscany experience related to Study Circle and local integrated educational system can offer elements for reflecting and best practices to transfer.

Local integrated system of adult learning in the cross border area thus does not start from zero. A project based pilot is long term oriented and such interpreted as a contribution of adult learning to the principles of sustainable development. Action research methodology is important in coping with this challenge, aimed to rise of social cohesion and open access to innovation abilities by learning. From the national points of view such an approach will contribute to the needs assessment, which is particularly important in the rural environments, seldom addressed along the borders. Adult education thus contributes not only to educational values but also to the new waves of positive and open development policies, steered towards the long-term cooperation and based on lifelong learning.

Bibliography

- Bogataj, N. (2009). Social context as a pillar of sustainable forest management – a Slovenian case. In: *Zbornik gozdarstva in lesarstva* 90, 57-65.
- Bogataj, N. (2011). Kazalnik trajnostnega razvoja v slovenskem modelu študijskih krožkov. *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih*. N. Li en (ed.). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Cornett, A. P., Federighi, P., Ljung, M. (a cura di) (2006). *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnerships for Innovation, Learning and Development*. Firenze: Polistampa,
- Del Gobbo, G. (2008). *I Circoli di Studio per il territorio*. In Mannucci, M. (a cura di), *Circoli di Studio. Contributi e prospettive* (pp. 117 – 134). Pisa: ETS.
- Del Gobbo, G. (2010). *Il Circolo di Studio*, in Orefice, P. Del Gobbo, G. (a cura di), *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche*, (pp. 289 – 301). Firenze: CD&V.
- Del Gobbo, G. (2012). *Metodologie partecipative per la formazione in azienda*. In Orefice, P. Buccolo, M. (a cura di), *Teatro, Ricerca Azione Partecipativa e saperi diversi per favorire il cambiamento nelle organizzazioni, Contributi del Progetto LLP TEJACO - Théâtre et Jeux pour l'Accompagnement du Changement dans les Organisations*. Firenze: CD&V, e-book.
- Del Gobbo, G., Guetta, S. (2005). *I Saperi dei Circoli di Studio*. Pisa: Del Cerro.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- European Commission (2002). *A European Area of Lifelong Learning: E, uropean report on quality indicators of lifelong learning fifteen quality indicators. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators*. Lussemburgo, Office for Official Publication of European Communities.
- European Parliament and Council European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council, 18 December 2006, *On key competences for life-*

- long learning*. 2006/962/EC. Official Journal European Union L 394/13 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>>.
- Federighi, P. (2008). *I Circoli di Studio: le caratteristiche e le funzioni*. In Mannucci, M. (a cura di), *Circoli di Studi. Quali esperienze, quali prospettive*. Pisa: ETS.
- Federighi, P., Boffo, V. (a cura di) (2009). *Innovation Transfer and Study Circles*. Pisa: ETS.
- Gougoulakis, P., Bogataj, N. (2007). Study Circles in Sweden and Slovenia, Study circles in Sweden and Slovenia - learning for civic participation. *Social capital and governance*. On F. Adam (Ed.). *Gesellschaftliche transformationen* (p. 203-235) Bd. 11. Berlin: LIT. ISBN 978-3-8258-9658-4.
- IRPET- Istituto Regionale. Regione Toscana, *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana* (2005). Firenze: Programmazione Economica Toscana.
- Kaplan, J. (2009). Informing Governance Research Results on Self-Direction in Study Circles. *Civil Society as an Arena of Learning, ESREA Network Active Democratic Citizenship and Adult Education conference*, Stockholm, Sweden, June 11-13 2009.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Larsson, S. (2001). *Seven aspects of democracy as related to study circles in International Journal of Lifelong Education*, . 20 (3), 199 – 217.
- Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orefice, P. (1981). *Comunità locali ed educazione permanente*. Napoli: Liguori.
- Orefice, P. (2006a). *La ricerca azione partecipativa. Teorie e Pratiche La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori.
- Orefice, P. (2006b). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*. Napoli: Liguori.
- Orefice, P. (2009). *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pihlgren, A.S. (2007). *A short introduction and handout to the workshop: Socratic Seminar in the Tradition of Early Swedish Popular Education, Folkbildning*, in *The 13th International Conference on Thinking Norrköping*, Sweden June 17-21, (1) 17-21. Stockholm: LIU E-Press.
- Satti, E. (2005). Il Sistema di Educazione degli Adulti nella Regione Toscana. *LLL, Focus on Lifelong Learning*, 1/1-2 marzo 2005 Educazione degli adulti, lo stato dell'arte. <<http://rivista.edaforum.it/numero1/satti.htm>>.



Movimento all'università Movement at University

Guido Benvenuto

Università La Sapienza, Roma
Guido.Benvenuto@uniroma1.it

Elena Viti

Università La Sapienza, Roma
elena.viti@uniroma1.it

ABSTRACT

This paper deals with the problem of the lacking of interest for the body and the movement in university curricula. Referring to the basic idea of experimental pedagogy, this paper highlights the importance that this study may have in pedagogical education focussing on an ongoing experience taking place at the degree program of Science of Education and Training at Sapienza, University of Rome (Italy), where a course of "Movement education" has been recently introduced. The reasons and the development of this opportunity for higher education are carefully presented, underlining the need for new horizons for the professional training of educators, teachers and trainers. This new course improves the learning potential of individuals and offers a way for reflection and action, involving different intelligences in the frame of a pedagogical approach. This course, aimed at promoting a better "body awareness", triggers a strong social and community matrix and an education for solidarity, which appears an important perspective for the training of new skills, better inclusion in the society and integration at school.

Questo lavoro si propone di affrontare il problema della scarsa attenzione data al corpo e al movimento nei percorsi di studio universitari, e, riferendosi all'idea fondante della pedagogia sperimentale, evidenzia l'importanza che questo studio potrebbe avere nella formazione pedagogica. A questo proposito, viene descritta l'esperienza in atto presso il corso di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione alla Sapienza, Università di Roma, dove è stato introdotto un corso di "Educazione al movimento". Il lavoro presenta in dettaglio le motivazioni e lo sviluppo di questa opportunità di formazione universitaria, sottolineando la necessità di creare diversi orizzonti per la formazione professionale degli educatori, insegnanti e dei formatori. "Educazione al movimento", mentre arricchisce il potenziale di apprendimento degli individui, offre uno spazio di riflessione e di azione, coinvolge diverse intelligenze in una cornice di approccio pedagogico. Questo corso, rivolto a mobilitare e promuovere una migliore "consapevolezza del proprio corpo", combina una forte matrice sociale e di comunità, e un'educazione alla solidarietà, ora prospettiva inevitabile per la formazione di nuove competenze, una maggiore inclusione nella società e l'integrazione a scuola.

KEYWORDS

Body, Bodily movement, Movement education at University, Experiencing, Inclusion

Corpo, Movimento corporeo, Educazione al movimento in Università, Esperienzialità, Inclusione

1. Didattiche esperienziali e percorsi universitari

La politica formativa ed educativa che ha caratterizzato il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione nel quale operano da anni i due coautori¹, ruota intorno ad alcuni punti fermi che Dewey aveva già sinteticamente esposto in uno dei suoi primissimi scritti². Dopo aver sottolineato il fermo principio "che l'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui", Dewey si sofferma sul ruolo e la natura del metodo e scrive:

«io credo che il lato attivo precede quello passivo nello sviluppo della natura del fanciullo; che l'espressione viene prima dell'impressione consapevole; che lo sviluppo muscolare precede quello sensoriale; che i movimenti precedono le sensazioni consapevoli. Io credo che la coscienza sia essenzialmente motrice o impulsiva; che gli stati coscienti tendano a proiettarsi in azione.

l'aver trascurato questo principio sia la causa di gran parte dello spreco di tempo e di energia nel lavoro scolastico. Il fanciullo è spinto a un atteggiamento passivo, ricettivo o assorbente. Le condizioni sono tali che non gli è consentito di seguire la legge della sua natura; di qui i contrasti e lo sperpero».

Una scuola o un'istruzione che abbia le forme e un'organizzazione laboratoriale, che punti a favorire nello sviluppo le dimensioni esperienziali accanto a quelle riflessive, che promuova contesti di apprendimento cooperativo e solidale, è una scuola e un'istruzione che sviluppa un'educazione al contempo dell'individuo e del sociale. Al tempo stesso combatte i "contrast" e gli "sperperi", e, oggi, tutte le forme di dispersione, da quella intellettuale a quella motivazionale e psicologica, che allontanano prematuramente i nostri giovani dal completamento degli studi, o portano a sviluppare forme di disagio e disaffezione scolastica o semplicemente allo studio. Una scuola e un'istruzione che voglia contrastare ogni forma di disuguaglianza, iniquità ed esclusione passa necessariamente per la valorizzazione delle individualità nelle comunità di apprendimento e per il rispetto che quelle comunità sapranno costruire e promuovere³.

Il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, forte delle esperienze e di una scuola pedagogica precedente⁴ ha quindi impostato il pro-

- 1 Entrambi gli autori in questo contributo fanno riferimento alle proprie esperienze accademiche svolte presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, Università di Roma.
- 2 Ne *Il mio credo pedagogico*, testo edito nel 1897, Dewey espone sinteticamente i principi essenziali della sua filosofia dell'educazione, i capisaldi di un'educazione progressiva e di una scuola attiva.
- 3 La scuola da sola non può combattere la lotta alle disuguaglianze sociali e alla dispersione scolastica. Bisogna rovesciare i termini: solo una società educante, che sappia orchestrare le diverse "educazioni" presenti in un determinato ambiente sociale in modo che concorrano alla formazione del bambino, studente e cittadino, può contrastare attivamente le disuguaglianze sociali, e le diverse forme della dispersione scolastica (cfr. Benvenuto 2011).
- 4 L'attenzione al discorso pedagogico e all'educazione ha un'illustre tradizione alla Sapienza, Università di Roma, con le figure di Antonio Labriola e Luigi Credaro, ripresa dopo le guerre da Guido Calogero e ancor dopo dai due pedagogisti Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa che dagli anni '70 hanno dato luogo alla scuola pedagogica romana. Con essi si è promosso e diffusa: la centralità del pensiero di John Dewey, un'attenzione alle politiche edu-

prio percorso formativo intorno a questi capisaldi pedagogici, proponendo la centralità del versante esperienziale in molteplici forme organizzative e tempi curriculari.

Le parole d'ordine che hanno accompagnato l'organizzazione del Corso di Laurea, il percorso di studi universitari (offerta formativa e manifesto degli studi) sin dalla nascita e via via nella sua riorganizzazione progressiva, hanno puntato a rendere migliore la didattica universitaria, a qualificare l'offerta formativa, a cercare di ridurre le dispersioni e a favorire migliori e più stretti collegamenti con le prospettive occupazionali. Le molteplici offerte formative propongono:

- attività laboratoriali, quali le esercitazioni di ricerca da condurre in gruppi di studenti di diversi anni di corso coordinanti da più docenti e collaboratori di ricerca,
- percorsi di stage/tirocinio, da condurre presso strutture accuratamente scelte e monitorate in modo da fornire la possibilità di esperire autenticamente le competenze e le criticità delle professioni pedagogiche,
- esperienze di integrazione di studio e ricerca, in strutture/istituzioni nazionali, o all'estero, attraverso i percorsi Erasmus.

Queste opportunità formative, volte a padroneggiare l'evoluzione della società e delle tecnologie, si trovano in linea con quelle che oggi l'Europa richiama ripetutamente e instancabilmente con le parole di crescita intelligente (innovazione, società digitale, mobilità), sostenibile (diversificazione delle risorse, ottica locale/globale), solidale (attenzione alle nuove competenze e lavori, inclusione e lotta alle dispersioni/disagi nella società).

La strategia del piano Europa 2020⁵ invita quindi a sviluppare politiche formative per l'educazione e l'occupazione dei giovani, prevedendo specifiche azioni rivolte alla mobilità. E soprattutto il pacchetto *Youth on the move* promuove azioni che puntino alla sfera motivazionale (*making education and training more relevant to young people's needs*), alla mobilità negli studi (*encouraging more of them to take advantage of EU grants to study or train in another country*) e allo sviluppo di forme di transizioni tra formazione/istruzione e lavoro (*encouraging EU countries to take measures simplifying the transition from education to work*)

Riprendendo Dewey, si tratta di rilanciare la centralità dell'individuo/soggetto che apprende e il ruolo dell'istruzione, mai disgiunta dalla sua funzione e del contesto sociale nel quale si sviluppa: "Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita".

cative e dell'istruzione in Italia e in particolare alle politiche di formazioni degli insegnanti e al collegamento tra istruzione e mondo del lavoro e delle professioni, la valorizzazione di una cultura della valutazione e della pedagogia sperimentale anche attraverso insegnamenti universitari e l'istituzione del CEDE (Centro Europeo Dell'Educazione) su cui si è innestato recentemente l'INVALSI, la promozione e diffusione di riviste di settore pedagogico (*la Ricerca, Scuola e Città*), la partecipazioni ad associazioni di settore/categoria, a incontri di studio e/o a ricerche carattere nazionale e internazionale (IEA).

- 5 Per tutte le iniziative de "La strategia Europa 2020" che punta a rilanciare l'economia dell'UE nel prossimo decennio, le priorità e gli ambiziosi obiettivi – in materia di occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale e clima/energia – da raggiungere entro il 2020, si veda: <http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm>.

Accanto quindi alle diverse occasioni ed offerte formative che promuovono il confronto esperienziale degli studenti in formazione, il corso di laurea ha promosso una serie di corsi per suscitare e promuovere una migliore “consapevolezza corporea”. Oltre al corso di Educazione al Movimento, che sarà presentato più dettagliatamente di seguito, si possono ricordare ad esempio i corsi di “Arte tra le mani” e di “Yoga, benessere ed educazione” che per molti anni hanno riscosso interesse e frequenza di molti studenti del Corso di Laurea⁶. Tutti corsi pensati per accogliere e sviluppare un’ottica pedagogica che produca forme di progettualità educative, senza ignorare il corpo, la fisicità e le sue capacità percettive, all’interno delle didattiche e dei processi di conoscenza.

Da questi presupposti scaturisce il corso di “Educazione al movimento”, all’interno dell’offerta formativa del corso di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione. Un corso mirato alla necessità di impostare diversamente gli orizzonti e i profili professionali degli educatori, formatori e insegnanti, e alla creazione di uno spazio di riflessione e di azione che potesse coinvolgere una molteplicità di intelligenze, per dirla con Gardner (1983), al servizio di una riflessione pedagogica. Un corso che oltre ad affrontare le matrici storiche e sociali da cui muove la tradizione della danza educativa, permettesse di sperimentare autenticamente più le intelligenze motorie ed artistiche (corporeo-cinestetica in primo luogo, ma anche spaziale e musicale) accanto a quelle più logico-linguistiche e sociali. Un corso che consentisse di lavorare pedagogicamente, quindi sul potenziale umano, sulla varietà degli spazi e modi di comunicare tra gli individui e anche per l’individuo stesso.

Forse è questo il segnale più pedagogico che emerge dalla necessità, oggi più di ieri, di spazi formativi, in ambito universitario, che permettano di sperimentare forme di dialogo e di comunicazione, altre e diverse, complementari a quelle logico-linguistico-simboliche che i corsi accademici ovviamente utilizzano. Il successo di questa iniziativa curricolare non risiede quindi solo nel fascino che tutte le arti, le stimolazioni artistiche e le attività motorie permettono, ma nella possibilità che esse offrono di agire e operare nel totale coinvolgimento del singolo, spingendolo a riflettere su di sé e di coordinarsi con gli altri. L’azione personale e corale diventano in questo modo lo spunto per una conoscenza di sé e dei gruppi in cui ci troviamo a convivere, uno stimolo a utilizzare diversi canali comunicativi e pro-sociali, oltre a godere, ovviamente, di quel piacere, troppo spesso negato in ambienti formali e istituzionalizzati come l’accademia universitaria, che solo le esperienze attive e socializzanti possono produrre.

2. Un’offerta di educazione al “movimento” in un percorso universitario di scienze dell’educazione

L’offerta di corsi relativi al movimento in sede universitaria non è più da considerarsi una novità. Si tratta però, di solito, di corsi rivolti a studenti impegnati in percorsi specifici relativi alle scienze motorie o alla danza. Oppure, in ambiti più

6 Il laboratorio di “Yoga, benessere ed educazione” è stato svolto dal dott. Salvatore Spataro negli aa.aa. dal 2009 al 2010, mentre il laboratorio prima e poi corso di “Arte tra le mani” è stato svolto dal dott. Paolo Marabotto negli aa. aa. dal 2005 al 2011.

legati agli studi umanistici, di corsi proposti con un taglio storico-critico. Diverso è il caso della possibilità di proporre un corso di Educazione al movimento rivolto a studenti di pedagogia⁷, che ha consentito l'introduzione una materia che in precedenza non aveva mai fatto parte degli insegnamenti offerti in quella sede. Questa esperienza costituisce un'interessante occasione di riflessione sul ruolo che questo studio può avere nella formazione di educatori, pedagogisti, insegnanti non specialisti del movimento. Naturalmente il termine *movimento* racchiude molti significati e necessita di alcuni chiarimenti per capire meglio a cosa si è inteso riferirsi. In accordo con il consiglio di corso e di area didattica, la scelta si è orientata verso una forma di movimento legata all'area artistico-espressiva, che consentisse un approccio pedagogico diverso da quello tradizionalmente legato alle varie forme di educazione fisica o motoria. Non ci saremmo occupati di un'attività finalizzata all'acquisizione di competenze o abilità tecniche, ma di esperienze finalizzate a suscitare nei partecipanti una migliore consapevolezza corporea attraverso pratiche mirate a familiarizzare con gli elementi base del movimento per poterli affrontare e sviluppare in modo personale e creativo. Elementi che dovrebbero essere introdotti in ogni percorso formativo e che possono essere delineati solo in un'ottica pedagogica che prenda l'avvio da una progettualità che non ignori il corpo e le sue capacità percettive, ma lo consideri centrale nei processi di conoscenza (Balduzzi, 2002). Si è pensato, quindi di far riferimento ad un percorso che può cominciare fin dall'infanzia, con l'impostazione di progetti che, a partire dalle esperienze del corpo, portino allo sviluppo consapevole della propria persona, della relazione con gli altri e con il mondo che ci circonda, per proseguire e ampliarsi nei cicli scolastici successivi, fino a promuovere una gestione autonoma del sé e dei propri rapporti con i vari saperi. È sembrato importante che dei futuri educatori si rendessero conto che l'esperienza espressivo-motoria, valida nell'infanzia in quanto direttamente collegata alle modalità del percepire e dell'apprendere del bambino, mantiene una fondamentale importanza anche in seguito, quando la ricerca di identità e il bisogno di esprimersi diventano centrali, favorendo la maturazione psicomotoria della persona in fase evolutiva e ponendo le premesse per una autogestione del proprio benessere psicofisico anche nelle fasi successive della vita. Anche l'area comunicativa ne viene rafforzata, in quanto il movimento così inteso offre una nuova forma espressiva che consente di affinare la capacità di decodificare messaggi provenienti sia dall'esterno sia dal proprio mondo emotivo e di sviluppare la consapevolezza delle proprie e delle altrui capacità comunicative. Elementi che rendono un'attenzione al corpo e al movimento fondamentali anche in contesti di disagio ed esclusione sociale, nei quali è stata da tempo verificata la validità delle attività espressivo motorie. (cfr. Benvenuto, Viti, Rawlyer 2011).

Questo non significa solo proporre progetti di movimento, ma attivare una didattica come azione che tenga conto che ognuno di noi si connette al mondo con il corpo e quindi, più che di una educazione del corpo, che non si discosterebbe dagli specifici percorsi di allenamento e addestramento, è importante riferirsi ad una educazione attraverso il corpo. Senza dimenticare che ogni evento

7 L'insegnamento di "Educazione al Movimento" è attivo dall'anno accademico 2009-2010 presso il corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Sapienza, Università di Roma in convenzione con l'Accademia Nazionale di Danza di Roma.

didattico, partendo da un incontro, mette in gioco anche il corpo dell'insegnante, potremmo dire con Dallari (2002), il "corpo insegnante" in un processo di costruzione, che chiama in causa tutti i linguaggi.

Risulta evidente che conoscere il valore formativo che può derivare dalla riflessione nei confronti del corpo e della sua presenza, sempre più rarefatta, nei percorsi educativi istituzionali, costituisce un valido contributo nei percorsi di studi pedagogici. E un'esperienza pedagogicamente profonda anche per gli stessi studenti, coinvolti attivamente.

Nella progettazione del corso, il primo problema che si è posto, infatti, è stato quello della elaborazione di un programma da proporre, considerando che gli studenti che avrebbero seguito il corso presumibilmente non avevano nessuna conoscenza o esperienza che potesse costituire un pre-requisito specifico. Per prima cosa si è resa necessaria una introduzione storica, che consentisse di comprendere come la trasformazione degli studi sul movimento ci abbia condotti alla situazione attuale. Una parte che non ha creato difficoltà, anche se ricca di fatti e personaggi che non sono parte dei normali percorsi di studio⁸. Anche gli altri contenuti del corso non ponevano problemi di rilievo. La visione di numerosi video di progetti realizzati in Italia e all'estero in diversi contesti scolastici, educativi e sociali, variati per età e modalità di proposta, poteva completare gran parte del percorso. Restava il problema di come riuscire a far fare agli studenti almeno una piccola esperienza che potesse dare un'idea di come tutte le belle idee e le belle parole che ci stavamo dicendo si potessero tradurre in pratica. Non solo nell'eventualità che decidessero di interagire nel loro futuro professionale con progetti di movimento o di realizzarne in prima persona, ma per sentirsene parte essi stessi. Anche in considerazione del fatto che uno degli elementi ai quali si intendeva dare rilievo, è l'attenzione all'aspetto comunicativo sociale e al miglioramento della relazione e interazione all'interno dei gruppi raggiunto grazie a pratiche di movimento condivise. Ogni anno insieme ai numerosi studenti frequentanti è stato costituito un gruppo che, come ogni altro, si poteva avvalere del vantaggio di ampliare la propria situazione relazionale attraverso un'esperienza laboratoriale attiva. Quello che non ci si aspettava sono state le reazioni suscitate negli studenti da questa proposta. È vero che per molti anni la docente del corso si è rivolta a studenti dei trienni e bienni dell'Accademia Nazionale di Danza, danzatori che, in quella fase di studi superiori, completano la loro preparazione con un percorso ricco anche di approfondimenti teorici⁹, quindi persone con una consuetudine al movimento, ma trattandosi di gruppi di età corrispondente, la docente del corso credeva che anche chi non aveva fatto della danza la propria professione potesse avere una certa scioltezza in proposito. E non si parla di scioltezza di movimento, ma di una disponibilità a mettersi in movimento. Evidentemente non era così e le brevi sessioni dedicate alla pratica hanno costituito una parte del corso che ha acquistato una dimensione diversa da quella attesa e ha evidenziato quanto possa essere profondo il cambiamento che avviene in un gruppo che modifica i propri spazi relazionali. Utilizzando uno spazio non pensato per attività motorie, accade-

8 Solo recentemente nei nuovi Licei Musicali ad indirizzo Coreutico è stata inserita la materia Storia della Danza che fino ad ora era presente esclusivamente in poche sedi universitarie e all'Accademia Nazionale di Danza.

9 Per ulteriori approfondimenti sui corsi e i piani di studio si veda il sito <www.accademianazionaledanza.it>.

mico, e quindi inadeguato (un'aula che pur essendo grande doveva essere sgombrata ogni volta delle sedie), di un abbigliamento altrettanto scomodo (ognuno era vestito come suo solito, anche la richiesta di togliere almeno le scarpe e indossare dei calzini, veniva accolta solo da pochi temerari), barcamenandosi fra rifiuti, fughe, malcelata ilarità e uno spropositato imbarazzo iniziale, si è affrontato quello che può essere considerata una micro esperienza. E che invece è sembrata a molti un evento notevole. Dedicare alcune delle ore a disposizione alla realizzazione di esperienze pratiche analoghe a quelle descritte, o visionate in video, doveva consentire l'immersione in una dimensione diversa e la scoperta un modo nuovo e più profondo di guardarsi, scoprirsi e interagire. Partendo dalle prime, timide, esplorazioni dello spazio che hanno finalmente rimescolato e modificato il modo abituale di disporsi nell'aula, rigidamente chiusi nelle sedie e nel proprio spazio personale, ci si è avventurati nella scoperta di alcuni elementi base del movimento. C'era da esplorare le proprie possibilità, ma anche interagire con contatti, sguardi, appoggi che hanno portato a scoprirsi persone che, pur facendo parte di un gruppo abbastanza stabile nella sua costituzione, forse non si erano mai neppure sfiorate. Nonostante le limitazioni all'esperienza, le reazioni sono state invece interessanti e hanno costituito una parte fondamentale del percorso pedagogico. In pratica ci si è trovati tutti in cerca del superamento di quelle barriere che il cattivo uso del corpo pone fra persone che dovrebbero invece sviluppare un'empatia, per poter sperimentare e accrescere le potenzialità proprie e collettive in un'ottica di condivisione e collaborazione che oltrepassi differenze e diffidenze. Non è stato semplice, e forse i passi avanti fatti sono stati pochi, tuttavia dalle discussioni su come si stavano svolgendo queste lezioni pratiche¹⁰ e dai colloqui è emerso più volte il disagio di intraprendere un'attività di movimento in un luogo inusuale come un'aula universitaria, o meglio un'aula in genere. Crediamo che queste affermazioni, in parte vere, siano state anche un modo per mascherare la difficoltà ad esporsi dovuta principalmente ai messaggi sbagliati che nella nostra società suscitano sensazioni di inadeguatezza dei nostri corpi imperfetti proponendo solo modelli di eccellenza fisica. Oltre alla difficoltà di non eseguire delle precise sequenze, ma dover rispondere muovendosi in modo personale agli stimoli proposti, ha dato modo di affrontare con maggiore cognizione di causa il problema della mancanza di esperienze del genere nelle nostre istituzioni scolastiche. Un problema che conduce alla riflessione sui modi dell'azione educativa "che vedeva, e vede, la costruzione del sapere (e i processi d'insegnamento-apprendimento-formazione) passare primariamente attraverso meccanismi di astrazione mentale" (Zagatti 2011). Eppure, fin dai primi anni del secolo scorso, muovendo dalla ribellione alle costrizioni subite dal corpo da secoli di rigide imposizioni, tanti studiosi, artisti, educatori, ebbero modo di evidenziare la necessità di rivalutare il ruolo del corpo nell'educazione e, in generale, nella vita dell'uomo. Sta a noi, oggi, ribadire e sviluppare queste idee, anche in considerazione delle forti pressioni cui viene sottoposto il corpo, ripetutamente privato della sua dignità culturale ed etica, per divenire veicolo di falsi valori dettati da una esteriorità di massa fatta di modelli egemonici dai quali risulta difficile disarticolarsi in mancanza di percorsi che perseguano altri obiettivi e ci pongano in un rapporto diverso con il nostro corpo. C'è in questo l'affermazione di una corporeità critica che offra la possibili-

10 È stata dedicata alla pratica 1 ora a settimana delle 5 previste dal corso, per un totale di 9 ore.

tà di una resistenza culturale che va ben oltre la conoscenza tecnica del movimento e che coinvolge noi tutti come formatori in uno studio che può e deve abbracciare più ampi orizzonti pedagogici.

La speranza è che un ben orchestrato "movimento" all'università, che sappia mobilitare i diversi canali e forme espressive, possa arricchire il potenziale di apprendimento dei singoli, insieme a quello delle comunità apprendenti e rimettere in movimento l'università stessa, come strumento formativo di saperi complessi e interdisciplinari.

Bibliografia

- Balduzzi, L. (a cura di) (2002). *Voci del corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Benvenuto, G., Viti, E., Rawyler, T. (2011). La community dance: prospettive di inclusione sociale e di equità nel sistema dell'istruzione e della formazione. *MeTis*, 1 (1), gennaio. Disponibile in: <www.metis.progedit.com>.
- Benvenuto, G. (a cura di). (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Dallari, M. (2002). *Il corpo insegnante*. in Manuzzi, L., (a cura di), *Voci del corpo*, 95-113. Firenze: la Nuova Italia.
- Dewey, J. (1950). Il mio credo pedagogico. In *L'educazione di oggi*. trad. it. di Lamberto Borghi, Firenze: La Nuova Italia. Ed. or. My pedagogic creed. *School Journal* vol. 54, January 1897, (pp. 77-80).
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli. Ed. or. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Laban, R. (2009). *La danza moderna educativa*. Macerata: Ephemerias. Ed. or. (1948). *Modern educational dance*. London: Macdonald & Evans. (Original work published 1948).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. Ed. or. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino, Ed. Or (2010). *Not for profit*. Princeton: University Press.
- Viti, E. (2011). L'intenzionalità del movimento. *Mousicheria*, novembre. Disponibile in: <www.mousicheria.net>.
- Zagatti, F. (2011). L'erranza pedagogica di Rudolf Laban. In *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, III, 1, dicembre. Disponibile in: <www.danzaericerca.unibo.it>.



Dal tirocinio all'apprendistato
inteso come innovativo strumento di placement.
Una ricerca nell'Università di Bari

From internship to apprenticeship meant
as a placement tool:
A research conducted at the University of Bari

Angela Muschitiello
Università di Bari
angela.muschitiello@uniba.it

ABSTRACT

The EU strategy 2020 (Council of Lisbon) aims to transform Europe in a society capable of improving the degrees of quality and effectiveness of the education and training in order to foster innovation and creativity, to facilitate the social cohesion and the mobility of workers, and to develop the circulation of information and knowledge.

The achievement of these objectives calls pedagogy into question because it entails the need to raise the quality of knowledge and skills of the citizens and the European workers by re-directing education systems towards the context of Lifelong Learning—i.e. continuous training able to support every learning subject in her path of adaptation to the on-going changes by facilitating the processes of inclusion and development. Hence, University has to commit itself to the review of both its role of guidance with regard to students, and its own relations with the working environment.

This work presents the results of the first two years of a three-year long research conducted by the Faculty of Education of the University of Bari (2010-11, 2011-12). Its goal is that of making the university offer more adherent to these new guidelines. The TISIL project (Internship innovative for the development and integration into the world of labour) aims to create synergy between trainees and host organizations by experimenting with an innovative placement framework that involves advanced training in both internships and apprenticeships.

La strategia UE 2020 (Consiglio di Lisbona) mira a fare dell'Europa una società in grado di migliorare i livelli di qualità ed efficacia della istruzione e della formazione per favorire l'innovazione e la creatività, agevolare la coesione sociale e la mobilità dei lavoratori, sviluppare la circolazione delle informazioni e dei saperi.

La realizzazione di tali obiettivi chiama in causa la Pedagogia perché comporta l'esigenza di elevare la qualità dei saperi e delle competenze dei cittadini e dei lavoratori europei riorientando i sistemi formativi nell'ottica del Lifelong Learning, ossia di una formazione continua in grado di sostenere ciascun soggetto nel suo percorso di adattamento ai cambiamenti continui facilitandone i processi di inclusione e sviluppo.

Di qui l'impegno dell'Università a dover riconsiderare sia il proprio ruolo di guida e orientamento dello studente sia i propri rapporti con il mondo del lavoro.

Questo lavoro presenta i risultati dei primi due anni di una ricerca triennale realizzata dalla facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari (2010-11, 2011-12) per rendere l'offerta formativa universitaria più aderente a questi nuovi orientamenti. Il progetto TISIL (Tirocinio Innovativo Per Lo Sviluppo e L'inserimento Nel Mondo Del Lavoro) mira a creare una sinergia tra tirocinante e organizzazione ospitante sperimentando un placement innovativo tra Tirocinio formativo e Apprendistato di alta formazione

KEYWORDS

Industrial pedagogy, Internship, Apprenticeship, Placement, Lifelong Learning
Pedagogia del lavoro, Tirocinio, Apprendistato, Placement, Lifelong Learning

Introduzione: per fondare

Dai teorici della complessità l'organizzazione è considerata un sistema complesso, composto da variabili di natura diversa (individuali, sociali, tecnologiche, finanziarie, amministrative, commerciali, giuridiche, ecc.) che danno luogo ad un ordine dinamico integrato. Per Morin (1985) l'organizzazione è ciò che determina un "sistema a partire da elementi differenti e costituisce una unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità". L'utilità sociale e la produttività economica del suo agire sono strettamente dipendenti dal modo in cui l'organizzazione riconosce il proprio lavoratore nella sua identità di "persona" intesa in senso pedagogico come soggetto *"in-formazione verso la formazione di sé"* e cioè come un essere che mentre "prende forma" – come lavoratore ma anche come genitore, cittadino, ecc. – è sempre orientato *verso la formazione di se stesso*. Questo perché nel suo divenire e costruirsi in relazione al contesto e ai contesti in cui agisce (lavoro, famiglia, comunità, ecc) allo stesso tempo sente, pensa, immagina ... vive e questo suo movimento di vita non segue il singhiozzare di una frammentazione priva di senso, ma è un unitario agire ed essere *verso se stesso* in ragione della costruzione della propria identità ontologica che lo rende "persona" e non "individuo" (Mounier 1949).

Quale è però la sua meta? Quale la direzione di senso di questo "prendere forma? Quale figura del reale realizza il modello ideale? L'adulto dalla maturità razionale? Il cittadino? Il lavoratore? O quale altro ancora? La pedagogia ha negli anni offerto varie soluzioni a tali quesiti, ma dopo aver consegnato l'uomo allo Spirito, alla Idea, al Progresso, alla Scienza, alla Società, ha optato per il superamento della parzialità di tali definizioni per consegnare all'uomo stesso la definizione di sé, attribuendo cioè al singolo soggetto in formazione la elaborazione della propria identità e del relativo progetto di vita (Vico 2000). Una formazione quindi orientata all' "umano" (Demetrio 1996). Ma cosa si intende con quest'ultimo termine? Nell'ordine di discorso dei processi formativi, sotto la categoria dell' "umano" sembrano stare in primo piano quelle caratteristiche essenziali dell'esistenza (quali ad esempio corporeità, razionalità, libertà, spiritualità, amore, comunione, soggettività storica, intersoggettività, socialità) viste sia come meta terminale ed espressione completa delle potenzialità individuali, che come vie privilegiate in cui intradare il lavoro formativo, in quanto la loro graduale e consolidata attuazione attesterebbe una progressiva qualificazione della esistenza personale (Buber 1949). In tal senso per "umano" si intende il perimetro delle

possibilità soggettive e relazionali o, forse, più precisamente, gli aspetti universali del soggetto-persona, da portare a congruo livello attraverso processi di sviluppo e attività di educazione (Nanni 1995).

Appare chiara a questo punto l'importanza di sostenere il mondo del lavoro in un processo di cambiamento dell'approccio formativo che deve muoversi in un orizzonte educativo diventando per il soggetto lavoratore una opportunità per "recuperare il senso del proprio agire tra soggettività, attitudini personali, preparazione e utilità sociale". Morin (1999) afferma che «nessuna strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio se la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, non saprà ritessere criticamente i nodi delle ragioni e dei valori della educazione, per agire con competenza nei contesti di vita e di lavoro».

A questo punto ci si chiede: come agire in termini formativi nei confronti dei giovani, che si avvicinano per la prima volta al mondo del lavoro? Come fare per sostenerli nel processo di costruzione della propria identità personale e professionale senza essere soggiogati dalle insidie della precarietà, della flessibilità e del cambiamento? (Cambi 2001)

Il presente contributo mira proprio a riflettere su alcune di esse, concentrando la propria attenzione sul ruolo dell'Università, che rappresentando il luogo qualitativamente più significativo per la formazione dei giovani (Di Domenici, Marocco 2007) attraverso *placement* e contratto di alto apprendistato può offrire risposte significative.

1. Placement e alto apprendistato

Cosa è il *placement*? Quali sono le azioni che l'università può compiere attraverso questo strumento? Il *placement* è stato istituito con il decreto legislativo 10 settembre 2003, n.276 (Riforma Biagi del mercato del lavoro) sulla scorta di quanto affermato nel Libro Bianco dell'ottobre 2001 che invitava le università a svolgere un compito straordinario per assicurare a tutti gli studenti una occasione di occupabilità (*employability*) realizzando una insostituibile funzione: facilitare la transizione dalla scuola e dall'università al lavoro (Isfol 2003). Con il *placement* il legislatore ha voluto innestare un circolo virtuoso e cioè facilitare direttamente la transizione e l'ingresso dei laureati nel mercato del lavoro accrescendo la coerenza tra il bagaglio di competenze teoriche acquisite nel percorso accademico e la loro applicazione concreta nei contesti lavorativi e professionali. L'attività di *placement*, pertanto, si è rivolta sia agli studenti che alle aziende, non tanto per presidiare in sé l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, che compete istituzionalmente ad altri soggetti, ma per creare giorno per giorno quella indispensabile rete di relazioni cooperative e fiduciarie senza le quali il richiamo alla valorizzazione formativa della "persona" rischia di essere puramente retorico perché privo dei necessari canali istituzionali per la sua effettiva emersione e valorizzazione (Tiraboschi 2011). In questo modo il legislatore ha reso il sistema universitario il segmento strategico di una articolata rete di relazioni giuridico istituzionali che, sotto l'insegna della *employability*, si è posta l'obiettivo di creare un dialogo reale tra amministrazioni periferiche dello stato, organizzazioni rappresentative degli interessi dei lavoratori e sistema economico e produttivo locale. Dal 2003, quindi, il mondo accademico si è attivato notevolmente in questa direzione, al punto che oggi gli uffici *placement* delle università rappresentano uno

strumento importante per riprogettare l'offerta formativa universitaria in funzione di quelli che sono i fabbisogni professionali dei territori e del sistema produttivo in generale (Italia Lavoro 2010). Se il *placement* ha fornito all'università una prima occasione per riflettere su come aprirsi al mondo del lavoro, la successiva Riforma dell'Apprendistato, posta in essere dal D.Lgs. 167/2011, costituisce l'opportunità di attivare concretamente procedure e meccanismi nuovi di incontro con questo.

Cos'è l'apprendistato? Nel Testo Unico del 2011, questo è definito come "un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani" e ne individua tre differenti tipologie. 1. *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionali*; 2. *Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*; 3. *Apprendistato di alta formazione e ricerca*.

Tra queste, la tipologia di apprendistato che ci interessa particolarmente ai fini del nostro discorso è la terza, detta anche di *alto apprendistato*, che si rivolge al giovane studente coinvolto in un percorso formativo di alto livello (corso di studio universitario o di dottorato) che voglia integrare e completare la sua formazione svolgendo una attività lavorativa. Questa tipologia di apprendistato realizza un collegamento diretto tra mondo del lavoro e università rientrando così perfettamente in un concetto ampio di *placement* che, accanto alla funzione di *matching* tra domanda e offerta di lavoro, promuove l'utilizzo di strumenti di inserimento nel mercato del lavoro. Nel caso dell'alto apprendistato, infatti, tale inserimento diventa per lo studente parte integrante del percorso formativo e non solo elemento conclusivo, determinando così un evidente vantaggio in termini di *employability* (Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca 2010), per l'azienda l'opportunità di interagire con l'università per definire un percorso didattico e formativo rispondenti alle proprie specifiche esigenze organizzative e produttive¹.

2. Apprendistato, organizzazioni e Human Capabilities: per un pedagogia del lavoro

Il contratto di apprendistato si caratterizza per l'importante cambiamento di prospettiva nell'ottica del *lifelong learning*. Con tale termine si intende quel processo educativo che accompagna il soggetto durante tutto il percorso della sua vita verso il pieno compimento di se stesso e cioè verso lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità fondamentali nella loro collocazione esistenziale². Nel dettato normativo è proprio la condizione esperienziale formativa dell'essere apprendista che sollecita il giovane ad acquisire una solida professionalità, intesa nei termini di "preparazione specifica all'esercizio di una professione nella quale sperimentare la possibilità dello sviluppo congiunto di conoscenze, competenze e abilità tecniche con quello delle qualità umane e spirituali". E sempre nel dettato normativo le organizzazioni devono diventare dei luoghi strategici, una esperienza sociale interessante ed evolutiva, degna di una società civile avanzata.

1 Cfr. Confindustria, Università e Impresa: *100 idee per lavorare insieme. Guida pratica alle esperienze di collaborazione tra le imprese e le università*, consultabile in <www.confindustria.it>.

2 "Durante tale processo, l'uomo è segnato dalla originalità del proprio essere (corpo, psiche, relazione)" (Chiosso 2002).

(Bruni, Gherardi 2007). Se tale nuova formulazione dell'apprendistato sembra rappresentare la risposta più forte sin ora data dal legislatore ad una domanda formativa *per e sul* lavoro mirante ad abbandonare la sua valenza esclusivamente pratico professionale (insegnamento di un mestiere) per acquisirne una più "umana" orientata a costruire personalità equipaggiate di valori culturali, civili ed esistenziali, è pur vero che in essa sembra mancare quella direzione di senso in grado di indirizzare tale esperienza verso traguardi di sviluppo della personalità (Rustico 2010). Di qui l'importanza del coinvolgimento della pedagogia. Solo in presenza di una intenzionalità pedagogica ogni esperienza di apprendimento diventa un evento intrinsecamente educativo e conseguentemente, ogni attività di apprendimento, sebbene connotata come addestrativa per mere esigenze formali, può non restare priva di una matrice educativa.

Questa infatti è l'unica in grado di sollecitare e guidare la crescita di tutta la persona nell'intreccio dinamico che lega insieme innovazione e sviluppo, mutamento e integrazione, singolarità e dialogo, flessibilità e cambiamento (Bertagna 2011). Per far questo è necessario che la pedagogia, ed in particolare la pedagogia del lavoro, sappia ampliare le stesse coordinate classiche della formazione passando da una concezione di *formazione* intesa nella sua prospettiva di identificazione (*formazione come*) e nella sua prospettiva di finalizzazione (*formazione per*) ad una intesa nella prospettiva di sviluppo umano (*formazione oltre*). La *formazione come* riguarda soprattutto questioni connesse all'inserimento al lavoro, al miglioramento delle competenze, alla partecipazione del soggetto nelle organizzazioni. La *formazione per* riguarda sia temi come la gestione e lo sviluppo delle risorse umane, che temi come l'autorealizzazione della persona, la coltivazione e la cura di sé in una prospettiva di esistenza autonoma, piena, responsabile e autentica. La *formazione oltre*, travalica questi due tipi di approcci, assumendo una concezione integrata in cui la presenza di contenuti tecnico professionali non pregiudichi il "fine educativo" della esperienza che riguarda soprattutto lo *sviluppo delle risorse e potenzialità delle persone al lavoro*. È questo il concetto di *formazione educante* che oggi il mondo del lavoro deve assumere come prospettiva prioritaria di azione e di intervento formativo nei confronti di chi già lavora e di chi si avvicina invece al lavoro per la prima volta (Calaprice 2007).

Come possono fare le organizzazioni ad applicare il concetto di *formazione educante* al loro interno? Esse devono superare il vecchio utilizzo del lavoratore imprigionato nell'obiettivo economico "mezzo-competenza-fine" e accettare una visione pedagogica che identificandolo come "persona" lo utilizzi non come una risorsa ma come capitale. Di qui oggi il significativo spostamento semantico per le organizzazioni dall'uso del termine risorse umane, al termine "capitale umano". Una risorsa la usi, un capitale lo fai crescere in termini di competenze, conoscenze e abilità. Se poi esse riescono ad investire su questo capitale pensando ad uno sviluppo economico non solo in prospettiva produttiva, ma anche di sviluppo umano, i termini cambiano e si parla di *Human Capabilities*. In tal senso allora il lavoro diventa una esperienza educativa orientata allo sviluppo delle *human capabilities* (Margiotta 2011).

Cosa è la *Capability*? È un termine difficilmente traducibile in italiano perché ha un significato molteplice di possibilità, capacità, ingegno. Le *Capabilities* hanno a che fare con la libertà delle persone di scegliere l'indirizzo della loro vita e si fonda sul presupposto che le organizzazioni creino le condizioni necessarie per allargare lo "spazio d'azione" degli individui con riferimento alla sfera lavorativa/professionale e a quella privata e familiare in modo che le

persone possano svolgere al meglio il proprio lavoro e abbiano l'opportunità di "vivere le vite che desiderano". Il concetto di *human capabilities* ha fatto emergere come prioritario nelle organizzazioni il problema del *senso del lavoro* come prospettiva imprescindibile da garantire al lavoratore competente. Diventa prioritario cioè oggi mettere il lavoratore in condizione di divenire protagonista consapevole e responsabile della propria crescita culturale, sociale e professionale, cioè del suo umanizzarsi» rendendolo così anche capace di apportare modifiche significative alla cultura dell'organizzazione cui appartiene (Rivoltella 2007).

Sulla base di tali riflessioni appare chiaro che solo un intervento della pedagogia, ed in particolare di quella del lavoro, può sostenere oggi le organizzazioni nel loro processo di attivazione di percorsi formativi personalizzati, tesi ad accompagnare ogni soggetto a sviluppare e rafforzare le *Human Capabilities* (Sen 2011). Come emerso da importanti ricerche nazionali (Isfol 2010; Cnr 2011), l'organizzazione che è in grado di accogliere questa prospettiva pedagogica e di realizzare questa opportunità formativa nuova, è quella che ottiene risultati vincenti in un'ottica *win-win* per se stessa e per il lavoratore. Per se stessa perché incrementa le proprie performance organizzative ed economiche e promuove la propria competitività a livello nazionale e internazionale rafforzando le abilità/capacità umane dei dipendenti e quindi il valore del capitale umano in azienda. Per il lavoratore perché consente a questo di muoversi autonomamente dentro e fuori l'organizzazione, di esprimere se stesso e la propria personalità nel lavoro e di migliorare la propria autostima e autoefficacia con un risultato complessivo in termini di benessere e qualità della vita e con un più alto impatto di *employability* (Bekman 2004).

Ma perché l'azienda dovrebbe decidere di assumere questa prospettiva pedagogica all'interno dei propri processi produttivi? Perché ad essa è sempre più chiaro che "il mercato cresce se crescono le persone". Ed è proprio tale consapevolezza che ha portato il legislatore a voler facilitare l'investimento "umano" delle organizzazioni, sempre più difficile in un momento di crisi come quello attuale, realizzando il contratto di apprendistato, la cui *ratio* normativa e pedagogica è quella di mettere al centro, quasi forzatamente, le esigenze di formazione e di crescita umana, personale e professionale dei giovani come condizione essenziale per rilanciare lo sviluppo economico del paese. Per far questo però il giovane deve essere messo dall'azienda in condizione di attivare tutte le sue risorse interne che sono di tre tipi (Novara 2003). Il primo riguarda la *comprensione e organizzazione dei concetti*, direttamente o indirettamente coinvolti nel compito o nei compiti da affrontare. Il secondo è di natura operativa e concerne le *abilità che è necessario saper mettere in atto correttamente e quando è utile e necessario*. Il terzo è di natura motivazionale ed affettiva e coinvolge *convincimenti, atteggiamenti, motivazioni e emozioni* che permettono non solo di dare senso e valore personale alla attività da svolgere ma anche di sostenere la volontà nello svolgerla. L'apprendista che è in grado di sviluppare e attivare insieme queste risorse, sa rispondere in modo appropriato alle sollecitazioni offerte dal mondo del lavoro, affrontandolo in modo vincente. (Castoldi 2011).

3. Dal tirocinio, al placement, all'apprendistato: Il progetto TISIL (Tirocini Innovativi per l'Inserimento e lo sviluppo nel mercato del lavoro)

È proprio per avvicinare l'Università al mondo del lavoro che è nato il TISIL -Tirocini Innovativi Per Lo Sviluppo e L'inserimento Nel Mondo Del Lavoro - progetto di ricerca-azione di durata triennale (a.a. 2010/2011 – a.a. 2013/2014), attualmente in corso nel suo terzo anno, realizzato dalla cattedra di Pedagogia Generale e Sociale che coinvolge i corsi di studi della classe L19 (scienze della formazione e della educazione) dell'Università di Bari³. Nello specifico, scopo della ricerca è stato quello di puntare ad una riqualificazione del tirocinio.

Perché il tirocinio? Perché esso consiste in un periodo di formazione ad integrazione del percorso di studi dello studente con finalità sia formative che orientative. Formative perché offre l'occasione di approfondire, verificare ed ampliare le conoscenze acquisite durante il percorso di studi, orientative perché consente al giovane di avere un primo approccio con un contesto di lavoro e di orientare le proprie aspettative e i propri progetti di vita professionali e personali. Esso possiede pertanto delle forti potenzialità di raccordo tra mondo universitario e mondo del lavoro (Damiano 2007), potenzialità però spesso inesprese a causa della autoreferenzialità universitaria che ha portato gli studenti a considerarlo una semplice prassi burocratica da espletare nel più breve tempo possibile e le organizzazioni a limitare il proprio intervento ad attività burocratiche di supporto segretariato. È per questo che l'obiettivo del TISIL è stato da subito quello di attuare una riqualificazione del tirocinio universitario per valorizzare la sua valenza formativa ed orientativa dando vita ad un modello innovativo. L'innovatività del progetto sta nell'intento dei ricercatori di rendere il tirocinio universitario, che solitamente si distingue in "interno" (quello svolto nelle aule universitarie con il supporto dei tutor interni) ed "esterno" (l'esperienza svolta presso l'ente convenzionato con l'università e realizzata con il supporto di tutor esterni), una vera e propria esperienza di *formazione on the job* che favorisca negli studenti lo sviluppo di quelle *competenze ponte* che costituiscono lo strumento di raccordo e di incontro, tra il *core business universitario* (formazione degli studenti e promozione dello sviluppo culturale del territorio) e *core business aziendale* (profitto e promozione dello sviluppo economico del territorio) e come tali sono propedeutiche al successivo possibile accesso dello studente al mercato del lavoro (Novara 2001).

Con la successiva approvazione della legge sull'apprendistato 167/2011, il gruppo scientifico ha pensato di inserire tale opportunità di alta formazione degli studenti all'interno del progetto proponendosi di realizzare un obiettivo ulteriore, più a lungo termine: creare una sinergia forte tra tirocinante e organizzazione accogliente realizzando un contratto di apprendistato successivo al completamento del corso di studi. Si è pensato cioè di implementare tra tirocinante e organizzazione una interazione persona- processo (Bertagna 2004).

Per ottenere questo risultato si è reso necessario agire su due fronti:

1. quello degli studenti che, attraverso la teoria universitaria, devono essere formati e preparati a saper leggere i contesti organizzativi della realtà che li

3 La cattedra che ha attuato il progetto di ricerca TISIL è quella della Professoressa Calaprice, Presidente del corso di studi di Scienze della Formazione dell'Università di Bari.

- accoglie e a saper individuare i principali processi che la governano nella azione;
2. quello degli enti che devono costruire progetti formativi di tirocinio *ad hoc* per i tirocinanti, attribuendo a questi ultimi il compito di studiare le proprie dinamiche di funzionamento, di individuarne le principali criticità, di ipotizzare processi innovativi o innovazioni di processo che possano ridurle o eliminarle.

Data la complessità delle azioni da compiere il gruppo scientifico ha deciso di utilizzare la metodologia della ricerca azione. Perché questa metodologia? Perché nella ricerca azione il rapporto tra ricercatore e oggetto da analizzare è intersoggettivo. Entrambi sono attori sociali, prodotto e produttore di percorsi sulla base di una mutua relazione caratterizzata dal coinvolgimento di entrambi in eventi o azioni sociali. Per questo ogni scelta progettuale è il risultato della interazione tra i ricercatori e l'oggetto di studio in uno sviluppo congiunto di processi. Per queste sue caratteristiche la ricerca azione costituisce uno strumento imprescindibile per studiare sistemi complessi, come quello delle relazioni mondo universitario - mondo del lavoro, considerati, come sostiene Morin (1993), un insieme di variabili eterogenee, di tipo soggettivo e oggettivo, conoscibili solo nello studio della loro interazione. Il rigore metodologico della ricerca azione è dato proprio da questa alternanza (Bertagna 2011) tra azione e riflessione, che permette volta per volta di ri-orientare l'oggetto della ricerca in relazione a quanto manifestatosi con alcune azioni (Scurati, Zanniello 1993). Questa filosofia di ricerca è quella che ha portato il gruppo scientifico ad inserire nel TISIL il raccordo con la legge sull'apprendistato a progetto già avviato.

4. Il progetto TISIL: processi e prodotti

Il progetto, di durata triennale, ha sin ora sviluppato solo i primi due anni (a.a. 2010/2011 e a.a. 2011/2012) e sta per entrare nel suo terzo anno di lavoro che costituirà il momento attuativo dei risultati dello studio e delle ricerche sino ad ora realizzata dal gruppo scientifico.

Come si è articolato il progetto?

Primo anno

– **Fase uno (Ottobre 2010 –Dicembre 2011)**. Il primo approccio alla ricerca è stato di tipo *critico ermeneutico* in quanto il gruppo ha messo a fuoco le istanze cognitive e problematiche che, relativamente al tema del lavoro e delle competenze, sono offerte da altri campi del sapere (organizzativi, psicologici, sociologici, antropologici, economico-statistici) per poter poi, sulla base dei dati e delle riflessioni emerse, scegliere le linee di intervento pedagogico più adeguate all'obiettivo. Innanzitutto si è ritenuto essenziale porre attenzione ai modelli antropologici ed organizzativi che ispirano gli interventi prevalenti oggi sul mercato con particolare attenzione alla visione di *homo aeconomicus* (meccanismo elementare attivato dall'impulso del tornaconto economico, interessato al massimo piacere con il minimo risultato) e alle teorie dell'apprendimento organizzativo e del *cooperative learning* (Mortari 2003). Le riflessioni teoriche sono state poi allargate al campo psicologico e alle relative teorie della motivazione sul lavoro e dello sviluppo della autostima e della autoefficacia, per poi estendersi al-

lo studio più strettamente economico legato allo sviluppo dei mercati e a discipline di tipo statistico necessarie per comprendere l'andamento di certe problematiche a livello sia nazionale che internazionale (Rizziato 2010). A partire da questi contributi multidisciplinari ha così cominciato a prendere forma la riflessione pedagogica che si è soffermata sui temi del senso e della dimensione etica del lavoro quale elemento cardine del concetto di *lifelong learning* e di apprendimento permanente, degli aspetti educativi fondanti oggi la nuova cultura formativa (*formazione educante*) che deve sviluppare l'idea di lavoro come *activity* e non più come *work* (Calaprice 2007), delle problematiche legate all'apprendimento adulto con particolare attenzione agli studi più recenti sullo sviluppo delle competenze e *capability*, della formazione educante come ottica pedagogica entro cui leggere e sviluppare tutte le attività delle organizzazioni. Il gruppo di lavoro ha, a questo punto, avvertito la necessità di confrontarsi all'esterno e di aprirsi alla collaborazione con enti e/o istituzioni nazionali che condividesse il senso delle riflessioni sopra esposte e che sposassero gli obiettivi del TISIL fornendo concreti esempi di percorsi possibili e o sperimentabili.

– **Fase due (Gennaio 2011 – Marzo 2011)**. Al termine della fase propedeutica di studio, il gruppo di lavoro avviato una serie di attività (tavole rotonde, *focus group*) che hanno visto ampliarsi e definirsi a mano a mano il team di lavoro con importanti interlocutori istituzionali sul tema della formazione e del lavoro quali ISFOL ((Istituto pubblico creato nel 1973 per operare nell'ambito delle competenze residue del Ministero lavoro in materia di formazione di lavoratori occupati e non), CERIS CNR (Centro Nazionale delle Ricerche) e ADAPT (Associazione senza fini di lucro, fondata da Marco Biagi nel 2000 per promuovere, in una ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e di lavoro).

– **Fase tre (Aprile 2011 - Luglio 2011)**. Con il sostegno di questi *partners* si è dato avvio alla fase più operativa del primo anno del TISIL in cui i ricercatori hanno deciso di lavorare attuando due processi propedeutici tra loro, da sviluppare l'uno nel corso del primo anno, l'altro durante il secondo anno.

1. Il primo percorso, dopo un primo incontro con tutti gli studenti dei corsi di laurea classe L19 che dovevano svolgere il tirocinio-incontro in cui il progetto è stato descritto nelle sue finalità e nelle sue dinamiche- ha inteso lavorare sugli stessi per verificare la ricaduta dell'offerta formativa sia dal punto di vista dei saperi sia dal punto di vista dell'acquisizione delle conoscenze e competenze necessarie per iniziare il tirocinio. È stato somministrato un questionario, costruito in scala Likert da 1 a 5 con lo scopo di valutare:

A. le conoscenze degli studenti rispetto a ruoli, funzioni e compiti del tirocinio;
B. le competenze trasversali propedeutiche allo svolgimento del tirocinio da loro già possedute.

Quali i risultati?

Rispetto al punto A è emerso che gli studenti da un lato, hanno conoscenza e consapevolezza della utilità formativa del tirocinio e un'alta motivazione ad iniziare l'esperienza, dall'altro non conoscono le norme relative a come svolgere il tirocinio, alla tipologia di enti che li potrebbe accogliere, alla disciplina giuridica, ai diritti doveri del tirocinante e dell'ente convenzionato con l'Università.

Rispetto al punto B è emersa una particolare contraddizione: gli studenti da un lato hanno dichiarato di possedere le competenze trasversali quali capacità di progettare, capacità sociali, saper analizzare, interpretare, valutare, prestare attenzione, ecc., dall'altro, quando è stato chiesto loro di spiegare in cosa consi-

stessero queste competenze, si è evidenziata la loro confusione e impreparazione al riguardo. Questo ha dimostrato che gli studenti sanno declinare in modo teorico le competenze ma non sanno applicarle. Da cosa dipende? Probabilmente dal fatto che all'interno dei corsi di studi la formazione per competenze è ancora carente sul lato pratico poiché tende a dare molta importanza a ciò che lo studente sa (sapere) tralasciando ciò che lo studente sa fare con ciò che sa (saper fare, saper essere).

I risultati emersi hanno così fatto nascere nei ricercatori del TISIL l'idea di creare un *modello sperimentale di rubrica di competenze* che potesse essere un vademecum per gli studenti da utilizzare per orientarsi durante lo svolgimento del percorso formativo del TISIL.

Tale rubrica delle competenze educativo/formative è stata costruita in linea con le normative europee (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008) che tendono ad evidenziare :

- I: *le risorse cognitive (il sapere)*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione di un problema;
- II: *le risorse euristiche (il saper fare)*, ovvero le capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco e di rappresentarlo;
- III: *le capacità strategiche (il saper essere)*, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorare la soluzione, valutare le possibilità;
- IV: *le risorse esperte (il saper divenire) o capability*, ovvero la capacità di mettere in moto tutte le proprie risorse interne ed integrarle con quelle esterne per far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti (che segna la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva ma estesa anche alle competenze motivazionali, attribuzionali, socio emotive, meta cognitive). Gli indicatori europei sono stati riformulati dal gruppo di lavoro insieme ai *partners*, in funzione del proprio oggetto di ricerca, ed è stata così elaborata una prima *griglia di competenze trasversali educative e formative* che l'università deve mettere in campo e che deve offrire allo studente se vuole prepararlo ad affrontare adeguatamente il percorso di tirocinio esterno Muschitiello, 2004).

RISORSE PERSONALI	Capacità cognitive	Equilibrio emotivo	Motivazione	Capacità sociale
SAPER DIAGNOSTICARE	Saper Leggere i contesti e le sue caratteristiche	Saper Interpretare le dinamiche interne ai processi	Saper Valutare le situazioni	Saper individuare il legami processo persone
SAPERSI RELAZIONARE	Cooperare Saper individuare le competenze altrui	Identificare i ruoli e rapportarsi ad essi	Ascoltare e fare domande	Produrre messaggi comprensibili agli interlocutori
SAPER AFFRONTARE	Sapersi adattare	Prendere decisioni	Essere creativi	Senso di responsabilità

– **Fase quattro (Agosto 2011-Ottobre 2011)**. Sulla base dei risultati dei questionari e della rubrica di competenze realizzata il gruppo di lavoro ha dato avvio, nell'ultima parte del primo anno, alla attuazione degli incontri di tirocinio. Tali incontri ,propedeutici all'ingresso presso l'ente ,si sono posti come obiettivo quello di guidarli nel processo di conoscenza delle finalità e delle caratteristiche del tirocinio e di aiutarli a sviluppare quelle competenze trasversali pedagogiche risultate carenti dalla analisi dei questionari.

Se, durante il primo incontro, il gruppo ha riscontrato una scarsa partecipazione degli studenti, a causa soprattutto dell'impegno in termini di tempo, presenza, riflessione su stessi che si richiedeva loro e della tendenza degli stessi a considerare la attività di tirocinio come una semplice prassi burocratica da espletare e non come una opportunità formativo educativa da "sfruttare", diversamente già negli incontri successivi, si è potuta notare una partecipazione più ampia. Questo ha dimostrato ai ricercatori che se si riesce a far cogliere allo studente che la pratica interagisce con la teoria offrendo una formazione più spendibile, il coinvolgimento diventa quasi automatico

Secondo anno (Novembre 2011 – Novembre 2012)

Nel secondo anno del progetto si è dato avvio al secondo percorso che si è rivolto direttamente agli enti e alle aziende (cooperative, enti sociali, ecc.) convenzionate con il tirocinio universitario per sostenerle in un processo di analisi delle proprie dinamiche interne che le portasse a leggere criticamente i propri processi interni e ad individuare così la propria *domanda di sviluppo* (ossia le proprie criticità operative) sulla quale lavorare con i tirocinanti.

– **Fase uno. (Novembre 2011– Febbraio 2012).** Inizialmente è stata realizzata una analisi di tutte le convenzioni di tirocinio attuate sino a quel momento dall' università con enti e organizzazioni pubbliche e private esterne. Questo allo scopo di annullare le convenzioni con quelli dimostratisi incapaci di farsi promotori di attività e progetti validi ed efficaci per lo studente tirocinante in termini educativo formativi. Per far questo sono state analizzate tutte le relazioni di tirocinio presentate dagli studenti negli anni precedenti e sono state realizzate numerose interviste di gruppo e *ad personam* con quelli tra loro che avevano avuto esperienze di tirocinio negative.

– **Fase due (Marzo 2012 – Luglio 2012).** Successivamente il gruppo di lavoro, con gli enti e le organizzazioni che la analisi ha dimostrato essere valide per la formazione del tirocinante, ha realizzato dei workshop di emersione della domanda di cambiamento organizzativo dal titolo "*Ripartiamo dalla domanda di sviluppo*" per mettere a fuoco le esigenze di innovazione organizzativa presenti e latenti al loro interno e per avviare la conseguente attuazione di processi innovativi o innovazioni di sviluppo. Ai *focus group* hanno partecipato i responsabili delle aree formazione e sviluppo degli enti e delle organizzazioni invitate, in quanto possedendo la visione complessiva del funzionamento interno dei processi di lavoro della propria organizzazione, meglio di altri potevano rispondere ai bisogni di sviluppo. (Bekman 2004).

Dai vari incontri con questi enti, attuati con la tecnica del *focus group*, è emerso che la maggior parte degli enti coinvolti stentava a coinvolgere i propri lavoratori in processi di sviluppo innovativo e ad attribuirgli quella fiducia ed autonomia di azione necessaria per favorirne lo sviluppo. I pochi invece, che lo responsabilizzavano erano riusciti a dar vita a processi efficaci di sviluppo individuale e collettivo e conseguentemente a migliorare anche la propria produttività in termini più strettamente economici.

Durante i *work shop*, il gruppo di ricerca insieme ai responsabili del settore formazione degli enti convenzionati ha individuato così le seguenti *linee di azione* da seguire durante la attuazione del modello innovativo di tirocinio:

- individuare all'interno dell'ente un network di persone, "responsabili formativi", che assumano la responsabilità del percorso formativo del tirocinante e che stabiliscano insieme a lui quale è il processo critico su cui lavorare;

- creare all’intero di ogni ente coinvolto una *cultura del suggerimento*, e cioè l’abitudine di tutto il personale a sostenere ed accompagnare il tirocinante nel suo percorso di “navigazione” all’interno della struttura agevolandolo nel suo percorso di conoscenza dei processi operativi, delle persone che operano al loro interno e della cultura organizzativa che anima l’ente;
- attribuire al tirocinante del TISIL il ruolo di “proprietario di processo” ossia di responsabile di un processo individuato come critico su cui coinvolgere in modo orizzontale (e non verticale come di solito accade negli enti caratterizzati da una organizzazione piramidale) tutti i livelli organizzativi e tutti i soggetti che ne fanno parte;
- agire secondo un programma ciclico di sviluppo alternato che porti il tirocinante del TISIL ad alternare, appunto, momenti di lavoro pratico sul campo a momenti di riflessione nelle aule universitarie con il tutor interno. Quest’ultimo infatti avrà il compito di far riflettere lo studente sugli aspetti tecnico formativi del progetto di tirocinio a lui attribuito all’interno della organizzazione, sul senso formativo ed educativo delle azioni che sta compiendo, sulle competenze trasversali da potenziare o sviluppare per essere all’altezza del compito, sulle linee e indirizzi di azione da seguire per portare a termine il progetto in modo utile per l’ente ed efficace per la propria formazione di esperto della educazione o formazione.

Conclusioni

Non ci sono ancora conclusioni da fare ma sulla base delle osservazioni compiute sin ora si possono trarre alcune riflessioni.

Innanzitutto un *placement* efficace non dipende soltanto dai servizi messi in campo dall’università nella fase conclusiva del percorso di studi ma dalle attività di orientamento e formazione *on the job*, che l’università riesce a realizzare durante tale percorso.

In secondo luogo è apparso evidente che bisogna portare lo studente a modificare la sua percezione del tirocinio e la sua funzione nel corso di laurea. Solo se gli studenti si distaccheranno dalla concezione universitaria classica basata su una formazione di tipo esclusivamente teorica accogliendo la prospettiva che ne attribuisce a quella pratica (il tirocinio) la stessa valenza (Tiraboschi 2008), l’università avrà raggiunto uno dei suoi nuovi obiettivi.

Infine è emersa la grande potenzialità educativo - formativa che oggi il contratto di apprendistato può venire ad assumere per il *placement* universitario.

Work in progress.

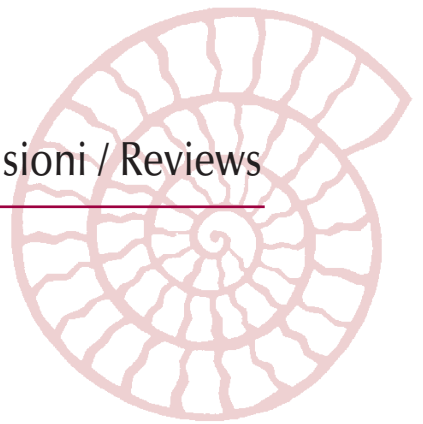
Bibliografia

- Bekman, J. (2004). *The Methodology of evidential*. New York: Scientific Magazine
- Bertagna, G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2004). *Alternanza scuola lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G.(2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Biagi, M. (2002). *Università e orientamento al lavoro nel dopo riforma: verso la piena occupabilità?* DRI, N.2.
- Bruni, A. Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.

- Calaprice, S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Bari: Laterza.
- Calonghi, L. (1993) *Riflessioni sulla ricerca azione*, in Scurati C., Zanniello, G. *La ricerca azione*. Napoli: Tecnodid.
- Cambi, F. (1995). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. Orefice P., Ragazzini D. (1995). *I saperi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia .
- Castoldi, M.(2011). *Progettare le competenze*. Roma: Carocci.
- Center for Cognitive Studies. New York: Wiley [tr. it. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando].
- Ceris CNR (2010). *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Ceris CNR (2011). *La formazione sviluppo per la creazione di comunità lavorative*. Roma: CNR.
- Chiosso, G. (2002). *Elementi di pedagogia*. Brescia: Editrice la Scuola.
- Commissione Europea (1993). *Libri Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei servizi della commissione*, Bruxelles.
- Commissione Europea (2001). *Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia*, Ottobre 2001.
- Commissione Europea Comunicazione su Nuove competenze per nuovi lavori (2008). *Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*. COM 868, 16.12.2..8
- Demetrio, D. (1996). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma Bari: Laterza.
- Di Domenici, G., Marocco, M. (2006) *Gli intermediari speciali e le agenzie per il lavoro. Risultati di indagine*. Roma: Isfol.
- Isfol (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Isfol (1998). *Il monitoraggio, Approcci, metodi, strumenti*. Roma: Isfol.
- Isfol (1999). *Guida alla progettazione dello sviluppo locale. Dall'analisi del contesto locale alla costruzione del partenariato: percorsi per piani di sviluppo territoriale*. Milano: Franco Angeli.
- Isfol (2003). *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- Isfol (2010). *Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Rapporto 2010*, Milano: Franco Angeli.
- Italia Lavoro (2010). *I risultati degli uffici di placement: uno strumento strategico per l'occupazione*. Roma: Adapt .
- Margiotta, U. (2011). *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca n scienze della formazione. Pedagogia Oggi, semestrale SIPED, n.1-2/2011*.
- Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca. Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2010). *Undicesimo Rapporto sul sistema universitario*. Roma: Ministero della giustizia.
- Morin, E. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Cortina.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano: Sperling&Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mounier, E. (1949). *Le personalisme*. Trad it di A., Cardin (1964). *Il personalismo*, Roma: AVE.
- Muschitiello, A. (2004). *Formazione e competenza. Riflessioni in prospettiva pedagogica*. Bari: Laterza
- Muschitiello, A.(2008). *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. La pedagogia si interroga e propone*. Bari: Laterza
- Nanni, C. (1995). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Novara, F. (2001). *Competenze e formazione*. Milano: Guerini e Associati.

- Novara, F. (2002). *Il soggetto come organizzazione e l'organizzazione come soggetto collettivo*. Milano: Franco Angeli.
- Novara, F. (2003). *Si può guarire l'organizzazione? Esperienze professionali, proposte metodologiche e teoriche*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizziato, E. (1995). *Verso l'internazionalizzazione dei mercati*. Milano: Franco Angeli.
- Rizziato, E. (2010). *La formazione sviluppo. Come generare il cambiamento organizzativo attraverso le persone*. Milano: Franco Angeli.
- Rustico, L. (2010). L'apprendistato come leva di *placement*. *Quaderni dell'Artigianato*. Mestre: CGIA.
- Scurati, C., Zanniello, G. (1993). *La ricerca azione*. Napoli: Tecnodid.
- Sen, A. (2011). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Tiraboschi, M. (2011). *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè.
- Tiraboschi, M., (2008). *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Milano: Giuffrè.
- Vico, G. (2000). *Alla ricerca della pedagogia perduta*. Brescia: La Scuola.

Recensioni / Reviews





Franco Frabboni

Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale¹

Manuela Gallerani

Università di Bologna - manuela.gallerani@unibo.it

Nell'elegante Collana della Casa editrice Liguori intitolata *La formazione dei formatori*, diretta da Elisa Frauenfelder e Vincenzo Saracino, è uscito un agile saggio di Franco Frabboni che riprende, con la consueta *vis* polemica e la smagliante verve lessicale, alcuni temi cogenti e altrettanti problemi controversi divenuti oggetto di un'ampia discussione pubblica, nel quadro dell'attuale dibattito sulla scuola italiana.

Le sei Parti che compongono il volume risultano strettamente correlate tra loro, offrendo una lucida analisi volta a focalizzare i più urgenti problemi legati alla formazione (sia dei discenti che dei docenti) e ai molteplici aspetti del *fare* scuola, non disgiunti dai possibili *rimedi* o interventi, identificabili in proposte pedagogiche realistiche, del tutto praticabili che potrebbero effettivamente rinnovare la scuola pubblica italiana. Problemi educativi e scolastici sui quali l'autore si è più volte soffermato, nel corso di una lunga e prestigiosa carriera accademica, ora riletti e ri-articolati per giungere a nuove sintesi interpretative.

In particolare, l'affondo della riflessione di Frabboni prende le mosse dalla consapevolezza che la crisi in cui versa la scuola italiana di oggi (che si trascina da almeno quindici anni, con un lento progressivo

peggioramento) non dipende e non deriva da una debolezza del patrimonio teorico-pedagogico che ha contribuito a fondarla e a organizzarla - patrimonio peraltro assai prestigioso, solido e vivo - bensì da scelte culturali alquanto miopi; seguite da politiche scolastiche altrettanto inadeguate o quantomeno retrive rispetto al rapido progresso della conoscenza. Come dire, politiche di corto respiro utili forse a fronteggiare le varie *emergenze* che, di volta in volta, sono occorse nel breve periodo, ma certo non politiche sostenute da scelte culturali decise ad affrontare i problemi reali della scuola, in direzione di un più ampio, complessivo ed organico progetto a lungo termine.

Per converso, le teorie pedagogiche del Novecento e, a un tempo, l'accresciuto bagaglio metodologico-scientifico della didattica (pp. 67-74) hanno dato un forte impulso alla progettualità formativa, in ordine a una "scuola del curriculum" che fosse di qualità: una scuola democratica, flessibile, del tempo pieno (pp. 75-82), aperta al suo interno (collegialità; cooperazione; attività laboratoriali) e aperta a frequenti e proficui scambi con l'ambiente esterno (iniziative condotte in collaborazione con l'associazionismo; attività svolte nelle aule didatti-

1 Frabboni, F. (2011). *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*. Napoli: Liguori, pp. 127.

che decentrate quali musei, cineteche, ludoteche e biblioteche disseminate sul territorio).

Il titolo e ancora di più il sottotitolo del volume anticipano in estrema sintesi il Frabboni-pensiero, che si interroga attorno ad un essenziale minialfabeto formativo: puntualmente enucleato in una coerente selezione di quattro "qualità", prescelte per qualificare una scuola di qualità, ossia in ragione del suo essere "democratica, inclusiva, colta, solidale". Non solo. Per proporsi come scuola di qualità, e quindi efficace ed efficiente, essa non può prescindere dall'essere *in primis* costituzionalmente democratica e, come si è detto, condivisa. È, infatti, da queste premesse che discende l'ampia argomentazione svolta con la perizia dello studioso problematicista - Frabboni è allievo diretto di Giovanni M. Bertin di cui è stato a lungo collaboratore - coniugata altresì alla passione pedagogica (nonché politica) del cittadino impegnato.


Mettendo a fuoco il modello di scuola pubblica prospettato da Frabboni, vediamo che è di tipo inclusivo, laico e solidale, sicché per giustificare tale ipotesi, il pedagogista bolognese elabora una serie di proposte volte ad aggredire il problema urgente di rifondare i diversi ordini e gradi scolastici (la loro organizzazione) per garantire una maggiore continuità e coerenza curricolare sia verticale, sia orizzontale. In tal senso la scuola (tutta) potrebbe ritornare efficacemente ad esercitare le sue primarie, ineludibili funzioni - una solida alfabetizzazione e ad un'ampia socializzazione secondaria - che passano soprattutto, come osserva l'autore, attraverso una maggiore attenzione alla cura nei confronti del *soggetto-persona* e di una *cultura* alta e diffusa. Entrambi considerati *obiettivi* e, a un tempo, *strumenti* d'elezione per promuovere un'emancipazione etica a carattere tanto individuale, quanto collettivo. Tutto questo risponderebbe, inoltre, alla possibilità di garantire a tutti i cittadini (adulti o bambini) un effettivo diritto a godere di un'eguale cittadinanza e, parimenti, di eguali opportunità formative, nonché culturali, sociali, lavorative.

L'idea "forte" del saggio risiede nella salda convinzione che il sistema-scuola sia in crisi, perché nonostante abbia potuto attingere a indubbie ed autorevoli risorse

teorico-metodologiche (leggasi i "Nuovi crinali di incontro. Dieci pedagogie una paideia", pp. 10-14), laddove lo studioso si riferisce ai prestigiosi modelli pedagogici del Novecento, tuttavia, le sono mancate altrettante o sufficienti risorse economico-finanziarie necessarie per il suo sviluppo, oltre che per il suo funzionamento. In considerazione del fatto che la spesa affrontata dallo Stato italiano per il comparto "scuola e Università" è da molti anni inferiore a quella, invece, affrontata dagli altri stati europei. Pertanto, con alcune abili pennellate Frabboni riesce a delineare un sintetico profilo di quello che è stato (ed è) il prezioso contributo culturale offerto alla scuola pubblica sia dalle numerose ed autorevoli teorie dell'educazione, sia da "più modelli didattici" sviluppati in ambito internazionale. Ricordando poi alcune tra le correnti pedagogiche (laiche e cattoliche) più prestigiose del Novecento passa a tracciare un rigoroso "sfondo integratore" al cui interno può avanzare le proprie istanze pedagogiche, come lascito da consegnare nelle mani dei formatori del futuro (giovani e meno giovani). Dopo aver ribadito il vigore trasformativo di una cultura all'insegna dell'*impegno* (di bertiniana memoria) l'autore passa ad illustrare "le quattro *mission* educative della scuola di base: l'infanzia della *mente* (dell'autonomi) [del/della bambino/a], l'infanzia del *cuore* (della relazione) [...], l'infanzia della *fantasia* (della creatività) [...], l'infanzia *scout* (dei perché) (p. 41). *Mission* che accanto ad altre efficaci proposte formative facciano da contraltare "al mercato e al mediatico", o per meglio dire alla cultura dell'apparenza, del nichilismo e del disimpegno ("lo spettro del soggetto massa" pp. 13-14). Di qui, attraverso la riformulazione dei principali "compiti della formazione" nella cornice di una scuola "pubblica e plurale", Frabboni giunge ad illustrare quelli che ritiene "i saperi e i valori della scuola" (nel capitolo I della Parte quinta) facendo stretto riferimento alla promozione di ampie e flessibili *competenze* (che implicano il sapere, il saper fare e il saper essere) intese come costrutti in cui "il sapere meridiano" si congiunge ai "saperi plurali" fino a complessificarsi e a dilatarsi, per dare corpo a nuove forme di sapere. Saperi e competenze, peraltro, non disgiunti dalla *rifles-*

sività e dalla *cura sui*, cosicché emerge, in ultima istanza, l'immagine di una scuola dei *saperi*, ma anche delle emozioni e dei vissuti propri di un soggetto-persona che è pensante e non "omologato". Un soggetto storico, "in carne ed ossa", la cui preparazione è del tutto dissimile da quella di un soggetto-massa replicante, ricalcata su risposte indotte e inculcate (eterodirette) dalle leggi del mercato e del mondo mediatico. Leggi omologanti a cui Frabboni si sottrae fermamente anche attraverso l'uso di un ricco ed esplosivo linguaggio metaforico: il noto lessico "frabboniano" che si può amare, oppure odiare. A parte il legittimo interesse e piacere o non-piacere (a seconda del gusto personale) che deriva da questa lettura, va detto che la scelta dei neologismi non è mai casuale, anzi è in grado di restituire a pieno la valenza pedagogica delle metafore e del loro utilizzo in ambito educativo. D'altronde dopo aver fatta sua la

lezione problematicista, oltre alla più alta lezione della Pedagogia del Novecento, il linguaggio di Frabboni non corre certo il rischio di apparire vacuo o retorico. Da un lato per la vivace efficacia nel saper rendere la cifra inconfondibile di un pensiero che è lucido ed impegnato (doppiamente impegnato: nel contrastare un insidioso ed imperante "pensiero unico", tanto monocorde quanto retrico ed impegnato in direzione trasformativa); dall'altro perché è il linguaggio volutamente creativo di un "professore emerito" che può sfoderare neologismi e metafore con estrema *nonchalance*, per fedeltà e coerenza al proprio modo di essere (e dire), oltre che per un raro e ambito privilegio. Il raro privilegio goduto da chi è intellettualmente libero da derive ideologiche o pregiudiziali e sceglie di dire, o scrivere, soltanto quello che pensa, in sintonia con la propria inclinazione a fare esattamente quello che dice/scrive.



Mayatrayee Mukhopadhyay, Franz Wong

Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook²

Maria Sangiuliano

Università Ca' Foscari di Venezia

marisangiuliano@gmail.com

Pubblicato da Tropical Institute (KIT) in collaborazione con Oxfam GB e dunque saldamente radicato nel mondo delle pratiche e delle politiche di cooperazione allo sviluppo, questo manuale presenta senz'altro dei pregi notevoli, e contiene spunti interessanti, soprattutto nel capitolo introduttivo ad opera dei curatori, che tuttavia sembrano avere obiettivi editoriali solo parzialmente dotati di riscontro nei capitoli contenenti i case studies regionali e nazionali.

Nel capitolo di esordio sono sollevati i nodi cardine e le principali problematicità afferenti al tema teorico-pratico della formazione di genere. Osservando come la maggior parte dell'analisi e della ricerca sul tema sia orientata alle prassi del fare formazione di genere nei contesti allo sviluppo e prenda la forma di collezioni di buone pratiche, toolkit, guide e manuali di formazione, quel che manca, secondo Mukhopadhyay e Wong, è un approccio critico, che sappia portare oltre i tecnicismi e recuperare l'impulso politico e trasformativo del femminismo.

Le questioni principali alle quali si cerca una risposta sono del seguente ordine: quali sono o potrebbero essere le implicazioni del costruire approcci e conoscenza femministe che riescano a sfidare modelli tradizionali di conoscenza e potere, entro contesti come quelli delle politiche di svi-

luppo, in cui prevalgono modelli di potere, didattici e apprenditivi fortemente caratterizzati in senso gerarchico e positivista? Quali sono le assunzioni implicite nei gender studies e nella formazione di genere circa i legami tra conoscenza, attitudini, comportamenti e pratiche e come questi si mescolano con i contesti di apprendimento e di conoscenza delle società in cui i processi formativi si realizzano?

I curatori si chiedono quanto le premesse epistemologiche in quelli che sono i due approcci diversi prevalenti si sovrappongano e quanto invece siano in conflitto: da una parte vi è una rinnovata assunzione delle strategie del mainstreaming di genere, dall'altra, dalla constatazione dell'insufficienza del mainstreaming come unica strategia, si è tornati ad affermare la logica dei diritti, della leadership al femminile, dell'empowerment. Domande ancora più intriganti poste nell'introduzione ricercano il motivo per cui la formazione sia vista come modalità principale per aumentare la consapevolezza di genere e accrescere le competenze necessarie a progetti e interventi organizzativi *gender oriented* e che cosa questo evidenzi circa le epistemologie dominanti nei discorsi sullo sviluppo. Contemporaneamente ci si chiede se non si dia una sorta di scontro di valori ed epistemologie o anche una semplice mancanza di

2 Mukhopadhyay, F., Wong, F. (2007). *Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook*, KIT (Royal Tropical Institute). Oxfam GB: The Netherlands, pp.141.

corrispondenza tra le strutture istituzionali coinvolte e le questioni di genere. Le sfide principali che coinvolgono il campo riguardano l'intelligibilità di concetti e teorie su relazioni di genere/potere/cambiamento sociale e il trasferimento dalla teoria alla pratica; la tendenza prevalente nelle pratiche messe in atto a separare artificialmente i livelli dello sviluppo di abilità, di modifica dei comportamenti e delle attitudini, in sintesi la polarizzazione personale/professionale e una generale tendenza alla tecnicizzazione e alla burocratizzazione.

Uno dei modelli prevalenti nel campo della cooperazione allo sviluppo, è quello del Development Planning Unit (University College, London) e sviluppato da Caroline Moser, è criticato per essere portatore di una visione dei partecipanti alla formazione come contenitori vuoti da riempire con la conoscenza sul genere, dimostrata dal tempo limitato concesso all'"interiorizzazione" di un set di concetti ipersemplicati, dalla tendenza a dare per scontato il consenso, dalla proposta di una formazione dei formatori da effettuarsi in due giornate e tutta articolata su una serie di dicotomie che vorrebbero disarticolare oggettività /sogettività.

In definitiva, argomentano gli autori, la ragione del prevalere di queste tendenze si può intravedere nelle radici intellettuali della formazione di genere, rintracciabili nella teoria femminista ed in particolare nel modello anglo americano del femminismo socialista, con i concetti di base usati ancora oggi che hanno le loro radici nel materialismo storico. Nella traduzione delle teorie di genere alla prassi formativa si perdono i livelli inerenti le complessità, la relazionalità, quello simbolico e prende il sopravvento l'approccio empirico-positivista. I paradigmi dominanti dello sviluppo hanno fatto particolarmente fatica ad accogliere sia concetti quali "l'interesse delle donne" che tutto il tema delle differenze tra donne, mentre hanno attecchito con facilità decisamente maggiore i discorsi sulla differenza, su di un'essenza femminile a ricalco di stereotipi, piuttosto che quelli sulle relazioni donne/uomini, in sintonia con le tendenze prevalenti nelle politiche di sviluppo su concetti quali quello di "autenticità" o costrutti quali "la donna islamica": "quando discorsi egualitaristi sono mappati su mo-

dalità di conoscenza che privilegiano la teoria della modernizzazione, come nel caso della maggior parte delle opere sullo sviluppo, il risultato è la ricerca di quell'unica verità sulle donne e la società musulmane che fornirà la chiave per comprenderle e per salvarle" (pag. 21).

Anche il discorso femminista sul posizionamento e la localizzazione, derivati dalle cosiddette 'standpoint theories', sono stati spesso fraintesi e il posizionamento interpretato come semplice spazio da riempire di identità omogenee, nascondendone gli aspetti di storicità, contingenza, conflittualità. Tutti i contributi al volume dimostrano come il genere sia in procinto di essere "inghiottito" o come forse lo sia già stato, dai discorsi dominanti. La professionalizzazione e la burocratizzazione crescente della "crociata" per l'uguaglianza di genere sta, per i curatori del volume, a dimostrazione di questa tesi.

Il contributo di *Jashodhara Dasgupta* che focalizza sul caso Indiano, è tra quelli che presentano gli spunti più interessanti. La formazione di genere viene, sostiene l'autrice, definita spesso rispetto ai suoi obiettivi trasformativi, per lo più, però, senza chiarire cosa si intenda per trasformazione. Vi è trasformazione quando l'analisi di un sistema viene sviluppata da un diverso punto di vista? O quando per una forte volontà politica una legge viene implementata? O quando ampie masse di persone iniziano a credere in qualcosa e a promuovere processi di cambiamento? Per lo più in India la formazione di genere ha perso la sua spinta politica, non ha saputo ad esempio cogliere le opportunità offerte dalle nuove leggi sulle quote, che hanno in seguito portato all'entrata in politica di donne controllate dai propri mariti o dalle famiglie. Gli intrecci classe/casta/genere sono stati bypassati nell'offerta di contenuti di molta formazione di genere, così come anche il lavoro sulle capacità delle persone di riconoscere al di fuori dei progetti di cooperazione allo sviluppo, la concretezza delle dinamiche di genere nella società e nelle proprie relazioni personali. Il suo bilancio sullo stato dell'arte della formazione di genere in India è decisamente sconsolante: Dasgupta critica, nonostante la diffusione del fenomeno, proprio il fatto che sia diventato una sorta di moda (*tokenism*) e che

spesso i livelli di qualità siano molto bassi: competenze discutibili dei formatori, tempi improponibili per brevità e densità dei contenuti da proporre e delle competenze da sviluppare, con un esito che va poco oltre la propagazione di formule *politically correct* e una perdita della visione trasformativa originaria.

Sulla stessa linea di critica alla depolitizzazione anche il contributo sull'Uganda, in cui Josephine Ahikire mette sotto scrutinio proprio il concetto stesso di *mainstreaming*, che ponendosi l'obiettivo di "integrare" le politiche di genere nelle politiche, nell'implementazione delle stesse mostra di per sé di aver abdicato alla prospettiva riformista del femminismo liberale. Lo stesso per il concetto di "empowerment", uno slogan inneggiante alla mobilità sociale, conservatore nella peggiore delle ipotesi, comunque politicamente neutro. Con la diffusione della formazione di genere in Africa si è potuto arrivare a dire che "molto è stato fatto" per le donne e l'uguaglianza di genere, per cui secondo l'autrice la priorità è quella di riportare quella che è ormai divenuta un'agenda tecnica in una piattaforma politica.

Il paper sul mondo arabo sottolinea in particolare la caratteristica della formazione di genere come fenomeno d'importazione, gestito da esperte e tecniche spesso europee completamente sganciate dalle realtà organizzate di donne a livello locale. Le esperienze che si sono rivelate più interessanti, le meno diffuse tuttavia, secondo Lina Abou-Habib sono state quelle rivolte alle associazioni di donne e nelle quali ha prevalso un orientamento ai valori piuttosto che una visione delle politiche di genere come modalità per rendere più efficace lo sviluppo economico. Tra l'altro in termini di resistenze alla formazione e di valutazione dell'impatto i risultati più sconsolanti si sono ottenuti proprio con funzionari e *policy makers*.

I legami storici tra femminismo e nazionalismo nel mondo arabo intensificano la resistenza verso il concetto di "genere", in traducibile in arabo e percepito come occidentale, vissuto come minaccia alla famiglia

e alle comunità tradizionali, meccanismo intensificato dalle crescenti tensioni tra islam e occidentale.

Shamin Meer nell'ultimo saggio (quello sull'Africa francofona risulta in realtà piuttosto inconsistente e superficiale nell'argomentazione sulle resistenze alla formazione di genere come frutto di un'ovvia resistenza al cambiamento culturale) propone di superare i limiti soprattutto teorici delle politiche di genere, oltre che della formazione di genere, abbracciando la logica e la politica dei diritti umani. Questo a suo avviso consentirebbe di superare l'approccio prevalente nel *mainstreaming* di genere, di limitarsi ad aggiungere agli interventi di sviluppo una sezione sul genere, introducendo la possibilità di legare le differenze di genere alle altre differenze sociali, quali quelle di razza, di classe, di orientamento sessuale etc. Consapevole delle critiche al discorso tradizionale e convenzionale sui diritti umani, Meer propone di integrare nella formazione di genere il lavoro teorico di sociologhe femministe dei diritti di cittadinanza quali Ruth Lister, che ha proposto la definizione, interpretazione e implementazione dei diritti come arene di lotta, proprio a causa delle disuguaglianze istituzionalizzate, al di là delle titolarità di diritto sancite formalmente. I soggetti di diritto nella sua visione sono inoltre rafforzati nella propria "agency" o ruolo attivo sia nel definire le proprie rivendicazioni che nel detenere doveri rispetto ai quali devono rendere conto.

In definitiva *Revisiting Gender Training* rimane una lettura interessante per chi sia interessato alle questioni di implementazione delle politiche di *mainstreaming* di genere, attraverso la formazione, e soprattutto in un contesto di cooperazione allo sviluppo. Senza dubbio presenta un approccio più critico rispetto ad altri manuali pubblicati alcuni anni prima; tuttavia come accennato, non tutti i saggi mantengono il livello analitico cui avrebbero mirato i curatori e, come nella maggior parte della letteratura esistente sul tema gli aspetti di discussione delle politiche e relativi approcci sono prevalenti rispetto a quelli formativo-educativi.



Vincenzo Sarchielli, Marica Napoleone Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego³

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari di Venezia - riello.giorgio@unive.it

Questo volume contiene la descrizione e la "modellizzazione" del dispositivo assessment sperimentato dal Centro per l'impiego di Forlì/Cesena volto a rinnovare il rapporto tra sistema dei servizi "pubblici" per il lavoro e imprese. Tale rinnovamento viene sollecitato a livello europeo da diverse linee di tendenza comuni. Una prima linea di tendenza viene dall'UE nelle *Integrated Guidelines for Growth and Employment* al fine di ridurre gli squilibri del mercato del lavoro. Seconda linea di tendenza riguarda l'utilizzo di ICT e nuove tecnologie. Terza linea di tendenza viene dall'adozione di strategie preventive per evitare il formarsi di criticità nel mercato del lavoro. Una quarta linea di tendenza consiste nella costruzione di un ambiente misto pubblico-privato nei Servizi per l'impiego. Una quinta linea di tendenza riguarda la territorializzazione dei Servizi per l'impiego che si sostanzia in "Programmi e/o Patti di sviluppo locale" stipula di accordi, costruzione di reti locali e coinvolgimenti di Regioni/Province e di *stakeholders* per lo sviluppo.

Da queste comuni tendenze emerge con chiarezza che il rapporto con le imprese costituisce una risorsa strategica per il *sistema dei servizi*, non solo perché le imprese rappresentano uno dei suoi due clienti fondamentali, ma anche perché la possibilità di soddisfare le esigenze dell'altro cliente (gli individui) è largamente influenzata proprio dalla capacità del sistema dei servizi di attrarre imprese, guadagnandone la fiducia in forza di una reputazione e di una credibilità ba-

sate sui fatti, e cioè sulla qualità, quantità e tempestività delle risposte (in termini di servizi) che il sistema è in grado di offrire. In altre parole, un rapporto debole con le imprese sarebbe l'indicatore non solo del fatto che il sistema locale dei servizi non soddisfa le esigenze di uno dei suoi due clienti-chiave (le imprese), ma, perciò stesso, anche del fatto che non ha le risorse per soddisfare le esigenze dell'altro suo cliente-chiave (gli individui). Va aggiunto poi che lo sviluppo di un nuovo rapporto fra i servizi per l'impiego e imprese comporta implicazioni a livello di organizzazione dei Servizi per l'impiego, di gestione e sviluppo delle risorse umane interne. I CPI devono quindi uscire dalla vecchia connotazione di Ufficio di collocamento per poter rispondere alle esigenze delle imprese attraverso l'erogazione di nuovi e specifici servizi, dovrebbero adottare procedure di erogazione vicine alla realtà dell'utenza, alla modalità di impiego, etc. Da questa complessiva richiesta di rinnovamento dei CPI (Centri per l'impiego), nasce l'intento della Provincia di Forlì di istituire un servizio dedicato sperimentalmente ad alcune imprese del territorio con la finalità di favorire il *matching* tra: domanda e offerta di lavoro. Il dispositivo utilizzato nei CPI è stato quello dell'*assessment per la preselezione*, nella prospettiva propria di un *Development Centre*, e può essere considerato un aggregato di tecniche di analisi, di osservazione e valutazione delle competenze maturate dall'individuo nella sua esperienza socio professionale. Esso è finalizzato

3 Sarchielli, V., Napoleone, M. (2007). *Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego*. Milano: Franco Angeli, pp. 130.

alla descrizione del sistema delle competenze disponibile all'individuo e contestualmente orientato a sostenere lo sviluppo individuale e alla definizione di specifici itinerari di apprendimento che appaiono necessari o utili per l'inserimento o il reinserimento nel lavoro e/o per rispondere alle esigenze espresse dal mercato del lavoro e dalle imprese. Fare assessment, a prescindere dalle finalità organizzative dell'intervento, comporta dunque un'analisi non solo delle competenze richieste dal compito, ma anche delle caratteristiche del soggetto che rendono efficace la prestazione lavorativa; questo significa porre al centro dell'interesse non il "lavoro in sé", bensì la "persona al lavoro". Il dispositivo non solo come sistema di valutazione e di ricerca di individui in possesso di un sistema di competenze sovrapponibile a quanto attribuito al profilo di selezione da ricoprire, ma anche e soprattutto come analisi del loro potenziale di sviluppo e di carriera.

Il dispositivo di valutazione realizzato nella sperimentazione, a cui fa riferimento il volume, propone la struttura tipica dell'*assessment* con l'introduzione però di alcuni elementi innovativi. L'attività di assessment proposta si articola in quattro fasi.

Nella prima fase, cosiddetta di input, vengono raccolte informazioni dai clienti-chiave del servizio. L'operatore analizza i fabbisogni richiesti dall'impresa: la gamma di informazioni prodotte nel dialogo tra operatore del Centro e referente dell'impresa e il successivo accordo, orienteranno sia le attività di analisi del ruolo da ricoprire e le competenze ad esso correlabili e da ricercare, sia la stessa attività di reclutamento e di progettazione di dettaglio del dispositivo di valutazione. Alla descrizione del "ruolo da ricercare" dovrebbero partecipare gli interlocutori che meglio conoscono il contesto operativo, sociale e culturale da ricoprire. Il ruolo viene quindi inteso come il "sistema di competenze" giudicato necessario per affrontare le richieste organizzative e i diversi ambiti operativi concreti in cui è inserito e che lo caratterizzano. Tale sistema identifica soprattutto gli elementi di diverso tipo del "sapere professionale" (inteso come complesso di conoscenze e di competenze) che sono necessari per affrontare uno specifico contesto e ambito operativo (inteso come l'insieme di compiti correlati che caratterizza una specifica fase o processo lavorativo e che garantisce la produzione

di uno specifico risultato atteso) e per predisporre e attuare efficaci piani di comportamento professionale.

Altra attività prevista nella fase di input è il reclutamento. Il *recruiting* (reclutamento) rappresenta il processo di individuazione e reperimento delle candidature con caratteristiche aderenti al profilo di selezione emerso dall'analisi della posizione e del ruolo e dall'analisi dei fabbisogni di professionalità dell'impresa. Dall'analisi dei fabbisogni dell'azienda si individuerà un *target* di candidati. Questa fase si concretizza in un *patto di servizio* che impegna candidato e struttura di erogazione ad assumersi specifiche responsabilità; ciò avviene attraverso un colloquio-intervista semi strutturato. Questa unità di lavoro assume rilevanza valutativa in quanto permette al candidato e all'operatore di decidere se sono presenti, indipendentemente dai dati socio-professionali, le condizioni per proseguire nel percorso di assessment.

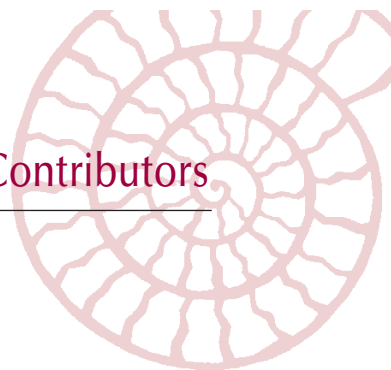
La seconda unità di lavoro riguarda la valutazione e l'elaborazione dei dati ottenuti. Si cercherà di identificare e costruire delle prove che meglio sollecitano l'espressione della competenza ricercata e oggetto di valutazione. Durante le prove vi sono degli osservatori che si avvalgono di griglie osservative per la registrazione dei comportamenti esibiti dai candidati durante lo svolgimento delle esercitazioni. Ogni competenza oggetto di analisi e di osservazione è stata valutata attraverso l'utilizzo di una scala di giudizio lineare continua. Il grado di padronanza indicato nel profilo rappresenta in definitiva la media delle singole valutazioni ottenute dal candidato sulla specifica competenza in rapporto alle diverse modalità di analisi e di osservazione e in riferimento ai diversi criteri adottati nel processo valutativo. In particolare si è fatto riferimento ai risultati delle prove standardizzate BFQ (Big Five Questionnaire) e alle valutazioni effettuate nelle attività "frontali" (colloqui ed esercitazioni) e alle evidenze che si presentano in modo ricorrente nell'esperienza socio professionale. L'elaborazione dei dati e delle diverse valutazioni effettuata dal responsabile del procedimento ha prodotto per ogni candidato un profilo provvisorio delle competenze. Tale profilo è stato successivamente oggetto di confronto e di validazione con tutti gli operatori che hanno partecipato alla realizzazione del processo valutativo. La definizione del profilo di competenze

definitivo per ogni candidato è quindi l'esito di un ulteriore processo di confronto (e quindi costitutivamente "negoziale") tra i diversi operatori/valutatori coinvolti. In questa fase conclusiva del procedimento il criterio generale utilizzato nel gruppo per la validazione definitiva del profilo di competenze può essere ricondotto a quanto i diversi operatori lo ritenessero rappresentativo di quanto emerso nel procedimento.

La terza unità di lavoro riguarda la restituzione dei risultati ottenuti nella fase centrale del dispositivo sia all'impresa che al singolo candidato. La restituzione all'azienda dei profili di competenze dei candidati della rosa prescelta costituisce l'anello di collegamento tra la fase operativa di osservazione e valutazione dei candidati e il momento in cui l'azienda interpreta i risultati emersi dall'assessment e decide eventualmente di proseguire il percorso di conoscenza dei candidati segnalati. In questo momento l'azienda definisce una eventuale proposta contrattuale e di inserimento. I tempi di restituzione, le modalità operative con cui questa viene svolta, nonché gli strumenti utilizzati per rendere osservabili i risultati del percorso di valutazione sono elementi che incidono fortemente sull'esito dell'intero servizio, ciò deve avvenire in modo chiaro ed essenziale anche attraverso una sintetica relazione scritta che supporti la lettura comparata dei diversi profili. La restituzione dei risultati non è solo verso l'azienda ma anche verso il candidato che attraverso il colloquio di feedback riceve un riscontro sulle sue performances durante le prove svolte. Il colloquio si propone di garantire la trasparenza del processo e di fare in modo che la persona acquisisca conoscenza delle competenze emerse nel processo, soprattutto per avviare un processo di sviluppo di forme di consapevolezza che possano favorire una migliore gestione delle proprie risorse. La fase si configura come una vera e propria azione di *counseling*. Perciò la fase di restituzione dei risultati non è solo inteso come un servizio in risposta alle aziende del territorio ma assume anche il significato di un'occasione di sviluppo per le persone che prendono parte al percorso come candidati.

La quarta fase consiste nella "presa in ca-

rico" da parte del CPI dei candidati che non sono stati scelti e/o che non sono stati presentati all'azienda e il percorso di assessment sfocia in un progetto di sviluppo individuale, per il quale il CPI mette a disposizione l'intera gamma di servizi. A questo proposito l'operatore che eroga il servizio si occupa di "accompagnare" la persona nel comprendere che il risultato (negativo) del percorso è strettamente legato alle esigenze dell'impresa. L'operatore deve cioè chiarire che la valutazione sul sistema di competenze in possesso dalla persona si riferisce essenzialmente al grado di vicinanza dello stesso sistema di profilo di selezione ricercato dall'azienda: si tratta quindi di una valutazione non "assoluta", ma "relativa" e contestualizzata. Questo elemento rappresenta un ulteriore elemento distintivo del percorso di assessment sperimentato. La connotazione orientativa e di sostegno allo sviluppo della carriera data all'assessment per la preselezione svolto all'interno del CPI si traduce, nella pratica, nell'offerta ai candidati esclusi di un'occasione. Come più volte indicato nel volume, il servizio di assessment per la preselezione rappresenta per i candidati anche un'opportunità per la verifica della spendibilità del proprio sistema di competenze rispetto a quanto ricercato nel mercato del lavoro territoriale (in altre parole *l'occupabilità*). Può succedere che gli individui, dopo aver accettato di intraprendere un percorso di valutazione lungo e articolato com'è l'assessment, a fronte di un esito negativo del percorso, e vedendo svanita l'opportunità di essere inseriti in azienda, possano tendere a sottovalutare l'importanza e l'utilità delle azioni di ri-orientamento che vengono a loro proposte nella fase finale del servizio: in questo modo c'è il rischio che le persone non valorizzino l'esperienza di valutazione svolta. Appare rilevante identificare strategie che possano incidere sull'attribuzione di importanza delle attività post assessment: azioni che siano percepite utili per le loro esigenze e che quindi possano influire sulla loro motivazione ad intraprendere altri percorsi finalizzati a potenziare le strategie di sviluppo della loro occupabilità.



GIUDITTA ALESSANDRINI

Giuditta ordinario di Pedagogia generale e sociale presso di dell'Università degli Vice-Presidente SIREF e direttore del Centro di Ricerca CEFORC " & Comunicazione". Fra le ultime pubblicazioni: (con C. Pignalberi) (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.

GUIDO BENVENUTO

Professore Associato presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma La Sapienza, dove svolge ricerche di docimologia e dispersione scolastica. Fra le ultime pubblicazioni: (2007) *Gli esami sono maturi? Critiche e prospettive docimologiche per gli esami di stato*. Roma: Anicia; con M. Baratucci, G. Carci e G. Tanucci (2008) *Psicologia dell'educazione e della formazione*. Roma: Aracne.

NEVENKA BOGATAJ

Nevenka Bogataj, dr. of natural sciences at University of Ljubljana, a higher research fellow at Slovenian institute for adult education (1998-), where she coordinates national study circles network. Her national and international bibliography covers non-formal (lifelong) learning, community learning and common management of natural resources issues. The latest bibliography covers: the database framing (Study circles 2010: monitoring activities. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, ADP, 2012. <<http://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/stud-kr10.xml>>); co-authoring of study material (Andragoške prakse: študijsko gradivo za seminar pri predmetu ob a andragogika. Li en, N., Ho evar Ciuha, S., Ljubljana: Faculty of art, Dept. pedagogy and andragogy, 2012).

SILVANA CALAPRICE

Professore Ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione di Bari. Si occupa di Pedagogia generale e Sociale con riferimento alle problematiche del disagio minorile e adulto e della formazione e lavoro. Tra le ultime pubblicazioni: (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Bari: Laterza Giuseppe Edizioni; (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Laterza Giuseppe Edizioni.

MASSIMILIANO COSTA

Ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa della Pedagogia sociale, con riferimento ai processi economici e del lavoro. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli; (2008). *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*. Milano: Bruno Mondadori.

GIOVANNA DEL GOBBO

PhD, ricercatrice di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, dove è anche docente I suoi interessi di ricerca sono prevalentemente rivolti alla valorizzazione educativa dei saperi locali per lo sviluppo so-

stenibile e metodologie partecipative di ricerca/intervento. Tra le ultime pubblicazioni: pubblicazioni: con P. Orefice e G.R. Sampson (Eds) (2010) *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno Sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*; (2012) *Migrant Jobs and Human Cultures: Tangible and Intangible Know-How*, in Boffo V. (a cura di), *A Glance at Work. Educational Perspectives*. Firenze: FUP.

LUCA DORDIT

Senior consultant presso MIUR, IPRASE del Trentino e INDIRE, ha svolto ricerca per l'Agenda per il Lavoro e l'Educazione del Friuli Venezia Giulia, per l'ISFOL e per l'IRES (Istituto di Ricerche Economiche e Sociali) del Friuli Venezia Giulia. Fra le ultime pubblicazioni: (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: IPRASE.

MANUELA GALLERANI

Professore Associato (SSD M-PED/01 Pedagogia Generale e Sociale) insegna Pedagogia generale e sociale (Lauree triennali) e Teorie e modelli dell'educazione permanente (Laurea Magistrale in Educazione permanente) presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Bologna. Dal 2010 è membro del Collegio dei docenti del Dottorato in Scienze pedagogiche presso l'Università degli Studi di Bologna. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *L'abitare etico*, Loffredo, Napoli;

CLAUDIO GENTILI

Direttore Education di Confindustria. Ha insegnato Organizzazione e Gestione delle Risorse Umane all'Università di Siena; Organizzazione, Legislazione e Politiche Scolastiche alla S.S.I.S. dell'Università Ca' Foscari di Venezia; Gestione Organizzativa e strategica della formazione e Economia e Politica del lavoro e della formazione presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È membro del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, del Governing Board del Cedefop e del gruppo di esperti del BIAC dell'OCSE. Tra le sue pubblicazioni: *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica* (Roma 2007), *Poli tecnologici e distretti formativi*, in AA.VV., *Formazione e sviluppo organizzativo* (Roma 2005).

NICOLETTA MASIERO

Ricercatrice presso IRES VENETO - Istituto di ricerche economiche e sociali. PhD Candidate in Cultures et Sociétés presso L'Ecole doctorale dell'Université Paris-Est. Tra le pubblicazioni recenti: con Miatto E. (2011), *Ragazze in Veneto fra scuola e lavoro*, Padova: Cleup.

ROBERTO MELCHIORI

Professore straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma: Nuova Cultura – EDICUSANO.

RITA MINELLO

PhD in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, è Segretario Generale della SIREF (Società italiana di Ricerca Educativa e Formativa) e Pedagogista presso il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata del Veneto. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) con U. Margiotta, *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

DANIELE MORSELLI

Psicologo, si occupa di difficoltà di apprendimento; ha lavorato per due anni nell'equipe del Professor Feuerstein a Gerusalemme. È dottorando in Scienze della Cognizione e della Formazione in co-tutela tra l'Università di Melbourne e Ca' Foscari di Venezia; il suo progetto comparativo di ricerca studia la competenza dell'imprenditorialità tra scuola e stage. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) con M.R. Cremonesi: *Nella mia scuola nessuno è straniero L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein. Formazione&Insegnamento IX(3).*

ANGELA MUSCHITIELLO

Ricercatore confermato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione di Bari. Si occupa di Pedagogia Generale e Sociale con particolare attenzione alla educazione degli adulti in ambito organizzativo, penitenziario e scolastico. Tra le ultime pubblicazioni: (2012). *Dalle competenze alle capabilities. Come cambia la formazione.* Bari: Progedit; (2008). *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. La pedagogia si interroga e propone.* Bari: Laterza Giuseppe Edizioni.

IVANA PADOAN

Professore Associato presso il Dipartimento di Filosofia e Teoria delle scienze dell'Università Ca' Foscari di Venezia, si occupa di epistemologia della formazione, di comunicazione e relazione, di ricerca educativa e didattica. Tre le ultime pubblicazioni: (2012) *Pensare l'intercultura*, in *Pedagogia Oggi*, 1, 131-155. (2012) *L'educazione emotiva* in G. Pasquale, *Ritorno ad Atene.*, in *Biblioteca di testi e studi*, Roma, Carrocci, 1, 504-520.

JOHN POLESEL

John Polesel è professore di Scienze dell'Educazione alla Melbourne Graduate School of Education, presso l'Università australiana di Melbourne. Conosce in dettaglio i sistemi educativi australiani ed ha condotto diversi studi comparativi internazionali. Ha ottenuto oltre quaranta finanziamenti per condurre ricerche e consulenze riguardanti la transizione dei giovani dalla scuola al mondo del lavoro. È stato autore o coautore di oltre novanta articoli di giornale, capitoli di libri e relazioni su commissione. Ha pubblicato articoli con referee in alcune delle più prestigiose riviste scientifiche, tra le quali: *Oxford Review of Education*, *Comparative Education*; *Journal of Education Policy*, *Australian Journal of Education*, *Journal of Vocational Education & Training*, *European Journal of Vocational Training*, e capitoli in alcune tra le più importanti pubblicazioni Springer.

GIORGIO RIELLO

Dottorando di Ricerca in scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa delle implicazioni pedagogiche nei sistemi di istruzione, formazione e lavoro dei processi di certificazione delle competenze. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *Sistema Universitario Veneto per la Mobilità Professionale e Formativa* In Costa M., (a cura di) *Il valore oltre la competenza*, Lecce, Pensa Multimedia; (2011) *La certificazione delle competenze: implicazioni sull'azione didattica dell'insegnante.* *Formazione&Insegnamento*, IX, 3S, Lecce: Pensa Multimedia.

MARIA SANGIULIANO

PhD Candidate in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia. Consulente e coordinatrice di progetti EU sulle politiche di genere. Collabora con ONG europee come ECWT (European Centre for Women and Technologies) e società internazionali di consulenza. Tra le pubblicazioni recenti: Padoan I. & Sangiuliano M. (a cura di) (2009). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative.* Torino: Rosenberg & Sellier.

ELENA SLANISCA

Project manager and designer at ENFAP FVG, vocational training agency. Over 10-year experience in LLL programmes and vocational training initiatives; participation to local development and innovation promotion programmes and pilot initiatives involving local networking and international partnerships. 4 years experience as project consultant delivered in the framework of cross-border cooperation programmes Slovenia-Italy financed by the EU Funds. Presently team manager of the cross-border cooperation project "Study Circles- cross border laboratory for the development of human resources and cooperation networks promoting local resources" financed by the European territorial cooperation Programme Italy Slovenia 2007-2013.

RAFFAELA TORE

Dottoranda della Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio sociale, dell'Università degli Studi Roma Tre, impegnata nello studio della progettazione, della valutazione dei processi formativi e della valutazione degli apprendimenti. Studia il management e la qualità delle organizzazioni, in particolare il contesto scolastico in Italia. Si interessa allo studio di nuove strutture organizzative e del loro sviluppo come comunità di pratica, dove la leadership è diffusa.

ELENA VITI

Docente di Propedeutica della Danza e di Metodologia e Tecnica della Propedeutica e Metodologia e Tecnica della Danza Educativa presso l'Accademia Nazionale di Danza di Roma. Dal 2006 segue la progettazione didattica e la coordinazione delle esperienze di Tirocinio pratico svolte dagli studenti dei Bienni specialistici. Docente a contratto per l'Università Roma La Sapienza di Educazione al movimento. Tra le pubblicazioni recenti: con L. Delfini, S. Odevaine (2010) *Dialoghi*. Bologna: DES.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.