



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 18 Gennaio 2019

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**La certificazione delle competenze
tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento
Certification of competencies
between education, training, work and guidance**

di Emanuela Proietti

Università degli Studi Roma Tre - Dipartimento di Scienze della Formazione
emanuela.proietti@uniroma3.it

Abstract

The paper arises from the results of the PhD research on the identification and validation of non-formal and informal learning, in the framework of the adult education system in Italy and on the use of the ePortfolio of competencies, conducted at the Department of Education, University of Roma Tre, between 2014 and 2016.

It focuses on the reconstruction of a theoretical framework and on the re-reading of the same results, in a sociological perspective. The aim is to highlight some arisen system critical points and the opportunities of development for organizations involved in the construction of the National System of Certification of Competencies.

Key words: Certification of competencies, validation of non-formal and informal learning, lifelong learning, lifewide learning.

Abstract

Il contributo si sviluppa a partire dai risultati dell'attività di ricerca di Dottorato sul tema dell'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia e sull'uso dell'ePortfolio delle competenze, condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, tra il 2014 e il 2016.

Si focalizza sulla ricostruzione di un quadro teorico e sulla rilettura degli stessi risultati, in chiave sociologica, con l'intento di evidenziare le criticità di sistema emerse e le opportunità di sviluppo per le organizzazioni coinvolte nella costruzione del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze.

Parole chiave: Certificazione delle competenze, validazione dell'apprendimento non formale e informale, lifelong learning, lifewide learning

Introduzione

Il presente contributo si sviluppa a partire dai risultati, riletti in chiave sociologica, dell'attività di ricerca di Dottorato sul tema dell'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia e sull'uso dell'ePortfolio delle competenze, condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, tra il 2014 e il 2016.

Lo scenario di riferimento si caratterizza per le crescenti sfide e trasformazioni che si fanno sempre più prossime. La sfida della complessità (Morin, 2007), connessa alla diversa percezione e attenzione al rischio da parte delle moderne società (Beck, 2000; 2012), agli effetti stessi della modernità e della globalizzazione (Giddens, 1994; 2000). I cambiamenti e le trasformazioni sul piano sociale, politico, economico (Bauman, 2008; 2011; 2014; Dahrendorf, 2005; 2009; Giddens, 1994; 2000), per la loro intensità, velocità e capacità pervasiva hanno trasformato sempre più il mondo contemporaneo. Ne deriva che la nostra identità è non più "data" una volta per tutte: si cambia, la personalità di ognuno diventa più riflessiva, costruita (Giddens, 1996; 2000). Essa è in continuo divenire e ne nasce un bisogno di ri-progettazione costante nella vita delle persone.

La coesione sociale (Cartocci, 2007; 2012; Dahrendorf, 1995), messa alla prova, diviene una capacità strategica delle nostre società (Fogliuzzo, 2012). Il ruolo di sempre più efficaci politiche di istruzione, formazione, lavoro e orientamento diviene centrale, non solo per la tenuta della stessa coesione sociale e per lo sviluppo economico, ma per la crescita del capitale sociale del Paese.

Quando nel luglio del 2012, viene promulgata la Legge n. 92 - Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, in cui, all'art. 4 - dal comma 51 al 68 - si presenta, in maniera assolutamente esplicita, per la prima volta nel quadro legislativo italiano, il tema dell'apprendimento permanente come diritto della persona e la costruzione di un Sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC), quale suo elemento costituente, vengono confermate le ragioni, anche legislative, della necessità, divenuta ormai urgenza, di proseguire sulla strada tracciata da diversi anni in Europa, di continuare a mettere a punto e verificare procedure, metodi e strumenti, ma, soprattutto, di costruire un "sistema di sistemi" che valorizzi la dimensione della rete, che accolga e supporti la persona, per consentirle di esercitare tale diritto in modo diffuso, consapevole e responsabile.

Ora, si tratta di affrontare una sfida determinante: partendo da esperienze consolidate, sul piano europeo e italiano, valorizzandole, si deve arrivare a far decollare il sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Non è una sfida di carattere teorico: si tratta dell'urgenza di non disperdere, anzi di valorizzare, un patrimonio di saperi che appartengono agli individui, alle organizzazioni, al Paese. Perché la certificazione delle competenze concorre allo sviluppo del capitale umano (Palumbo, 2014).

Tale procedura va inquadrata in un sistema complesso e variegato di *lifelong* e *lifewide learning*, che ha l'obiettivo prioritario di agevolare e sostenere il rientro e la permanenza dei cittadini nei percorsi di istruzione, formazione e lavoro e di supportare il passaggio fra un sistema e l'altro, grazie a servizi di orientamento permanente.

Tra gli attori protagonisti, in qualità di ente titolato alla certificazione, vengono individuati i CPIA, i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti: un soggetto istituzionale fortemente coinvolto nella costruzione di un nuovo sistema territoriale formativo integrato, in cui gli attori dell'istruzione, della formazione professionale, della formazione continua, dell'educazione non formale, dell'orientamento e del lavoro dialogano sempre di più e attivano efficaci meccanismi di networking (Cocozza, 2012).

Elemento portante della nuova normativa di riferimento, che trova riscontro anche nella letteratura e nelle buone pratiche in materia di apprendimento permanente, è la centralità della persona, in una prospettiva olistica, che tenga conto delle sue esigenze civiche e sociali, non solo lavorative. Solo se si rafforza e si condivide sempre di più l'approccio che mette al centro la persona, il suo bisogno costante di apprendere e di veder riconosciuto il proprio patrimonio di saperi, comunque acquisito, di mantenere buoni livelli di occupabilità, di essere accompagnata nelle transizioni, sempre più ricorrenti (Bresciani & Franchi, 2006; Merriam, 2005), tutti i sistemi riusciranno a fare rete e a cambiare simultaneamente alcuni dei loro tratti.

Attività fondamentale diventa la realizzazione di percorsi di accompagnamento e orientamento, di presa in carico del cittadino, che gli consentano di conoscere e sfruttare le opportunità presenti sul territorio.

Partendo dai principali risultati della ricerca, che aveva quale obiettivo prioritario verificare l'efficacia dell'ePortfolio delle competenze come dispositivo appropriato per supportare la procedura di validazione (Proietti, 2017; 2018), il presente saggio si focalizza sulla ricostruzione di un quadro teorico e sulla rilettura degli stessi risultati, con l'intento di individuare alcune criticità di sistema e delle opportunità di sviluppo per le organizzazioni, nella costruzione del SNCC.

In una prospettiva più sociologica, il lavoro di ricerca svolto presenta un carattere esplorativo. In particolare, le interviste realizzate, insieme all'analisi documentale strutturata, dei documenti di indirizzo a livello europeo e della normativa a livello italiano, hanno evidenziato l'emergere del tema della certificazione delle competenze come di notevole interesse per lo studio di una possibile ri-articolazione di un sistema di sistemi – istruzione, formazione, lavoro e orientamento – e di iniziative da promuovere da parte delle organizzazioni coinvolte.

La metodologia idonea per la ricerca è qualitativa (Cipriani, 2006; 2008) e, in tale ambito, l'approccio individuato è quello proprio della ricerca-azione (Barbier, 2007). La scelta del metodo autobiografico-narrativo, anche attraverso lo strumento della storia di vita (Cipriani, 1987; Tognonato, 2006), si rivela efficace non solo per la crescita della consapevolezza delle persone

nella prospettiva della ricostruzione e riconoscimento del valore del proprio percorso, ma per la ricostruzione dello scenario, anche sociale, di riferimento.

Il lavoro di ricerca è caratterizzato da un approccio multidisciplinare. Grazie a quello più pedagogico, si valorizza la storia delle persone, per tentare una lettura della complessità dei fenomeni analizzati, che conduca, attraverso un approccio sociologico, all'analisi delle azioni svolte – e da progettare – dalle organizzazioni dei singoli sistemi coinvolti, in una prospettiva di networking.

Il contributo si focalizza, infine, sulla presentazione dei risultati dell'attività di ricerca, articolati su tre diversi piani: di sistema, organizzativo e individuale.

Il quadro teorico. Trasformazioni e sfide sempre più prossime

Parole come globalità, globalizzazione, *knowledge society*, *learning society*, *net society*, *new economy* hanno perso il carattere teorico, in quanto i loro effetti si sono sempre più infiltrati e sono divenuti sempre più tangibili nella vita quotidiana delle persone.

Lo scenario, come anticipato, è prioritariamente caratterizzato dalla complessità. Morin (2007) sottolinea come l'adozione di tale paradigma interpretativo preveda l'abbandono di un tipo di spiegazione lineare e l'adozione di un "tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti" (p. 28). Tale principio va connesso con quello dell'organizzazione ricorsiva: "quell'organizzazione i cui effetti e i cui prodotti sono necessari per la sua stessa causazione e per la sua stessa produzione. [...] Una società è prodotta dalle interazioni fra individui, ma queste interazioni producono una totalità organizzatrice che retroagisce sugli individui per co-produrli quali individui umani" (Morin, 2007, p. 29).

In tale prospettiva, possono essere osservati, oggi, i sistemi di istruzione, formazione, lavoro e orientamento, nel nostro Paese, sempre più interconnessi sul piano delle storie individuali, ma ancora separati su quello organizzativo, rispetto all'impatto delle trasformazioni di uno sull'articolazione dell'altro e dunque sulla ridefinizione degli obiettivi e delle pratiche. Morin evidenzia come la complessità richiede invece strategia: "perché solo la strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio. [...] La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni che si producono nell'azione, di integrarle, di formulare in maniera subitanea determinati schemi di azione, e di portarli in grado di raccogliere il massimo di certezza per affrontare ciò che è incerto" (Morin, 2007, p. 35).

I teorici della *risk society* hanno ben evidenziato tale nuova dimensione della società, amplificando i fenomeni della globalizzazione e del cambiamento e ponendo in rilievo gli interessi mediatici, politici e scientifici che ruotano attorno alla produzione sociale del rischio (Beck, 2000; 2011; 2017; Giddens, 1996). I cambiamenti, la globalizzazione, le stesse sfide della conoscenza costringono gli individui e le società a misurarsi, per sopravvivere, con un contesto continuamente mutevole e instabile (Giddens, 1994; 2000). La società del rischio diviene paradossalmente una società del non-sapere: poiché nello stadio raggiunto dallo sviluppo tecnologico i limiti di controllabilità dei rischi non sembrano superabili per mezzo di un aumento delle nostre capacità di trasformazione e manipolazione dell'ambiente, al contrario ogni aumento di sapere tende a coincidere con la messa in scena di nuovi rischi (Beck, 2011).

Sia che si parli di “modernità riflessiva” (Beck, 2012) che di “modernità radicale” degli individui contemporanei (Giddens, 1996), il peso dell'ambiente sociale, delle tradizioni, così come degli usi e delle abitudini gioca un ruolo minore rispetto al passato (Giddens, 1996). Oggi ci viene chiesto di decidere chi siamo e cosa vogliamo essere, a costo di dover cambiare di conseguenza. La globalizzazione rappresenta il cambiamento delle condizioni stesse della nostra esistenza: macro e micro, assetto economico e politico e vita intima dei singoli entrano in relazione (Giddens, 2000). Ma l'identità diventa dunque anche il luogo dell'ambivalenza: si diffondono legami sociali e relazionali sempre più instabili, tendenzialmente “liquidi”, che comportano la capacità di convivere con un'identità precaria, instabile, frammentata, da ridefinire costantemente a seconda del contesto e delle situazioni (Bauman, 2003; 2008; 2011). Nel nostro mondo postmoderno non c'è posto per la stabilità e la durata (Bauman, 2014).

I suddetti fenomeni, tra i diversi caratterizzanti la nostra contemporaneità, rischiano di mettere duramente alla prova la tenuta della coesione sociale (Daherndorf, 1995; 2009).

Nella tradizione sociologia, Durkheim (1963; 1971), a fine Ottocento, e Parsons (1965), negli anni 1940-1950, hanno proposto e approfondito il tema, all'interno dell'emergere del problema dell'ordine e dell'integrazione, che la società moderna produce in ragione dell'elevato processo di divisione sociale del lavoro o differenziazione funzionale. Per Durkheim (1971), a fondamento della società e della coesione sociale, sussiste la solidarietà meccanica (società tradizionale) e la solidarietà organica (società moderna); Parsons (1965) assegna centralità al sistema normativo, che consente la stabilità e l'ordine in virtù del processo di socializzazione (primario e secondario), nonché l'integrazione dell'azione nel sistema sociale (assunzione di ruoli e status).

Il termine è entrato sempre di più nel linguaggio proprio della definizione delle politiche pubbliche e degli interventi sociali.

È opportuno pensare la coesione sociale come un processo, una "abilità" che una società rigenera continuamente: in questa prospettiva, non è da considerare un obiettivo o un fine raggiungibile una volta per tutte, ma un mezzo per realizzare comunità meno vulnerabili (Fogliozzo, 2012).

Politiche di istruzione, formazione, lavoro e orientamento efficaci, e una loro complessiva visione strategica, contribuiscono allo sviluppo della coesione sociale. Attraverso l'individuazione, la messa in trasparenza, la valorizzazione e la certificazione del patrimonio di saperi comunque acquisito dalla persona si attivano meccanismi virtuosi di inclusione che agiscono come promotori della coesione sociale.

Le profonde trasformazioni e sfide, brevemente introdotte, richiedono un ripensamento della funzione sociale delle pubbliche amministrazioni, del ruolo delle imprese e dello stesso sistema di regolazione delle relazioni lavoro: se si intende perseguire una politica di sviluppo equa e duratura, è necessario avviare un processo culturale innovativo, prima che politico e normativo, nell'ambito del quale occorre riconoscere un adeguato ruolo a quelle scelte strategiche responsabili nei confronti di tutti gli stakeholder (Cocozza, 2014a). “Per raggiungere più efficacemente gli obiettivi strategici attesi, le imprese innovative e le pubbliche amministrazioni virtuose debbono investire nelle politiche di valorizzazione delle persone, poiché dalle loro competenze, dalla motivazione e dai loro comportamenti dipende tale risultato” (Cocozza, 2014a, pp. 113–114).

Per innescare tali meccanismi è necessario che le reti dei soggetti istituzionali e degli stakeholder concorrano allo sviluppo del capitale sociale.

Si tratta del sistema di relazioni di fiducia tra soggetti e istituzioni locali che favoriscono le pre-condizioni per lo sviluppo economico, sociale e culturale di una determinata comunità territoriale (Cocozza, 2014a), può essere considerato un elemento costitutivo della coesione sociale, quando essa è vista nell'ottica del poter fare qualcosa per la società (Jensen, 2010; Putnam, 1993). “Si tratta di un sistema che quando funziona positivamente, genera senso civico e favorisce a sua volta investimenti e valorizzazione del capitale umano, acquisito attraverso un processo di istruzione e di formazione continua, che interagisce costantemente con il tessuto produttivo e istituzionale” (Cocozza, 2014a, p. 114).

Sul tema, il pensiero espresso da Amartya Sen (2001) e ripreso dalla Nussbaum (2012) mette in luce il ruolo di responsabilità assunto dal sistema, in quanto vi è la necessità di mettere in grado le persone di superare una condizione di incapacitazione. Sen (2001) critica il punto di vista centrato sul concetto di capitale umano, sulla cui base gli individui e le società assegnano valore soprattutto alle qualità umane che possono essere utilizzate come “capitale” nella produzione. “Lo sviluppo può essere visto come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani” (pag. 9). La crescita del PNL e del reddito individuale sono solo gli strumenti per espandere le libertà. Il punto fondamentale del ragionamento di Sen è costituito dalle *capabilities*: quell'insieme di risorse relazionali di cui la persona dispone, connesso con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente. Martha Nussbaum (2012) adotta e rivisita il “*capability approach*”, integrandolo con la visione aristotelica dell'essere umano come animale con bisogni di cui le autorità politiche dovrebbero tener conto per rispettare la dignità umana e il cui compito principale dovrebbe essere quello di mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le proprie potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la propria libertà di scelta nelle diverse situazioni, di realizzarsi completamente come esseri umani.

La certificazione delle competenze ha la grande potenzialità di contribuire a raggiungere gli obiettivi delineati ed offre il trait d'union fra due elementi chiave: contribuisce a rafforzare percorsi di rientro in istruzione e formazione, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, valorizzando pienamente le competenze tecnico-professionali; coinvolge il tessuto produttivo nella costruzione del Sistema, in quanto chiamato direttamente a farne parte.

In questo scenario, si tratta di approfondire politiche, strumenti e comportamenti istituzionali, professionali e personali, di una delle funzioni più importanti della società, quella educativa (Cocozza, 2012), a sostegno della costruzione e mantenimento della coesione sociale, che come chiarisce Durkheim in *La sociologia e l'educazione* (1971), è un compito affidato alla scuola. Giddens (2006) amplifica il valore di questo passaggio, sottolineando che “l'apprendimento è sia uno strumento che un fine: lo sviluppo di una completa autorealizzazione” (p. 275).

Ma la complessità delle sfide in essere è talmente grande che tende a dare vita a una “significativa evoluzione dei modelli organizzativi e culturali e ad analizzare i crescenti processi di bridging e di networking attivati dalle istituzioni scolastiche, in una logica di rete” sempre più marcata (Cocozza, 2012, p. 15) e, in una logica innovativa di fare rete, che supera, ad esempio, i tradizionali rapporti in fasi temporali distinte nella vita di un individuo, ma li vede impegnati in una prospettiva circolare e ricorsiva. Il ruolo strategico delle istituzioni educative viene fortemente recuperato quando i CPIA vengono individuati come il perno del SNCC, tramite la funzione di coordinatori delle Reti Territoriali per l'apprendimento permanente.

Nel quadro che si va delineando, le pratiche di certificazione delle competenze si configurano come la concreta opportunità di realizzare passerelle fra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, attraverso efficaci e innovative pratiche di orientamento permanente, che diviene una dimensione strategica trasversale.

Al centro di tali procedure vi è il costrutto di competenza, che nella sua definizione e applicazione arriva a rappresentare l'ulteriore *file rouge* di tali sistemi.

Assumere una prospettiva di *lifelong* e di *lifewide learning* richiede, non tanto competenze strutturate in senso rigido e funzionalistico, ma, riprendendo ancora Sen, un continuo processo di capacitazione. Essa è una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, in quanto gli attribuisce valore) che è in grado di realizzare; di mettere in atto stili di vita alternativi (Sen, 2001).

Nei tre prototipi di definizione della natura e delle caratteristiche della competenza, Bresciani (2014), ne individua uno, in particolare, utile allo sviluppo della tematica. Il primo descrive le competenze come caratteristiche individuali; il secondo descrive le competenze come attività/performance; il terzo considera la competenza al singolare, come mix specifico di ciascun individuo di saper agire. In molti Repertori di figure/standard professionali, di cui si stanno dotando le Regioni, ritroviamo l'adozione del secondo approccio, con l'aggregazione delle capacità e conoscenze necessarie a realizzare le attività in "unità di competenza", che consente di segmentare il complesso delle attività lavorative fino al limite della loro riconoscibilità. Attraverso l'adozione di tale approccio le competenze vengono descritte quindi come l'insieme delle attività che l'individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo criteri e standard definiti; le competenze non sono risorse per ottenere un risultato, ma sono il risultato stesso; la competenza per essere confermata non richiede evidenze comportamentali, perché coincide con gli stessi comportamenti che la indicano (Bresciani, 2014). L'autore ricorda anche il "lato oscuro della competenza" (pag. 75). I sistemi di istruzione, formazione, lavoro e orientamento si avvalgono di repertori, descrittivi, elenchi, check-list di competenze che, seppure molto utili come ancoraggio per la valutazione, scontano un limite: da un lato rischiano di apparire come mappe ancora più ampie del territorio che vogliono rappresentare, e dall'altro, nonostante l'analiticità, mancano in genere alcuni tipi di competenze che sono, invece, oggi, preziose le persone: la capacità di gestire l'ansia e la depressione, la capacità di sopportare lo stress, di sopportare e affrontare l'incertezza e l'indecisione, la resilienza, di riorganizzare positivamente la propria vita, di ricostruirsi cogliendo le opportunità che il contesto offre (Bresciani, 2014).

Le procedure puntano, infatti, alla tracciabilità e spendibilità della competenza certificabile: "un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nei contesti formali, non formali e informali e riconoscibili anche come crediti formativi, previa apposita procedura di validazione nel caso degli apprendimenti non formali e informali" (Legge n.92/2012).

Le Linee guida del Cedefop del 2016 indicano il portfolio come uno degli strumenti più diffusi a livello europeo nelle procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale. Helen Barret (2004), che negli ultimi anni ha dedicato gran parte del suo lavoro all'approfondimento teorico e sul piano della ricerca al portfolio elettronico, lo definisce, riprendendo quanto stabilito dal National Learning Infrastructure Initiative (NLII, 2003), come "una collezione di prove autentiche e varie, estratte da un più ampio archivio; rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha imparato nel tempo e su cui ha riflettuto; viene costruito al fine di essere mostrato a uno o più

destinatari per specifici propositi retorici”. L’ePortfolio, dunque, non è un buon curriculum vitae; non è neanche una mera raccolta di evidenze e artefatti. Affinché esso esprima le sue autentiche potenzialità, deve essere costruito ponendo attenzione agli obiettivi che ne caratterizzeranno la funzione e l’usabilità (Campbell et al., 2000).

Lo scenario politico–normativo. L’integrazione dei sistemi per l’esigibilità del diritto all’apprendimento permanente

Gli interessi alla base dell’attività di ricerca affondano le loro radici nell’attuale quadro politico europeo ed è in questa cornice che le azioni e le prospettive di ricerca illustrate assumono il loro pieno senso. Perché, in Italia, l’avvio del SNCC (introdotto dalla Legge n. 92/2012) è stato concretizzato anche sulla spinta della scadenza del 2018, anno in cui gli Stati membri dovevano istituire – in conformità alle circostanze e alle specificità nazionali e nel modo da essi ritenuto appropriato – modalità per la convalida dell’apprendimento non formale e informale per consentire alle persone di ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l’apprendimento non formale e informale, una qualifica completa o, se del caso, una qualifica parziale¹.

Il “*Libro Bianco sul futuro dell’Europa. Riflessioni e scenari per l’UE a 27 verso il 2025*”, che la Commissione Europea pubblica nel marzo 2017, evidenzia come la crisi finanziaria ed economica verificatisi a partire dal 2008 abbia scosso l’Europa fino alle fondamenta: per la prima volta dalla seconda guerra mondiale vi è un rischio reale che la generazione attuale di giovani adulti si ritrovi in condizioni economiche peggiori rispetto a quella dei genitori. Se da una parte, la speranza di vita sta raggiungendo livelli senza precedenti, l’altra faccia della stessa medaglia è che l’Europa invecchia rapidamente. È un’Europa alle prese con una profonda informatizzazione della società; con profondi mutamenti nel mondo del lavoro (molte delle professioni attuali non esistevano dieci anni fa e molte altre saranno create negli anni a venire; nell’arco di una generazione, il lavoratore europeo medio è passato da un posto di lavoro a vita a più di dieci impieghi diversi nel corso della carriera); con la questione climatica e ambientale che pone ulteriori importanti sfide. “Le nuove strutture familiari, i cambiamenti demografici, l’urbanizzazione e la maggiore varietà di formule lavorative incidono sul modo in cui si costruisce la coesione sociale” (Commissione Europea, 2017, p. 10).

La via da seguire proposta è quella della ricerca continua dei diritti e della coesione. Nel quadro di analisi proposto, lo spazio per i temi relativi a istruzione, formazione, educazione, appare ristretto. Si sottolinea che per sfruttare al meglio le nuove opportunità, attenuandone nel contempo qualsiasi effetto negativo occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente, contemporaneamente dovranno essere introdotti nuovi diritti sociali per accompagnare l’evoluzione del mondo del lavoro (Commissione Europea, 2017).

Un riferimento certamente importante, di indirizzo, ma il Documento, nel suo insieme, racconta un’Europa in sofferenza, alle prese con emergenze politiche, economiche e sociali, segnata dal rischio della disgregazione, che teme per il suo futuro.

Un futuro che dipende molto dalla sua capacità di abbracciare una nuova visione in relazione al mutato scenario globale, un nuovo immaginario politico (Magatti, 2015).

¹ RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01).

L'Unione Europea, a partire dagli anni novanta², ha sviluppato e promosso importanti politiche di istruzione, formazione e orientamento, con la finalità costante di fissare obiettivi comuni e, attraverso strumenti finanziari specifici, favorire la cooperazione e lo scambio di buone pratiche, sostenere interventi nazionali, contribuire ad affrontare sfide comuni, come il fabbisogno di qualifiche dovuto a un deficit di competenze della forza lavoro, l'invecchiamento della popolazione, lo sviluppo tecnologico, la competizione globale.

L'interesse per il *lifelong* e il *lifewide learning*, per le sue implicazioni economiche, sociali e culturali, è stato posto sempre più al centro di tali politiche, che si sono tradotte nel corso del tempo nella predisposizione di procedure e dispositivi (il Pacchetto Europass, l'EQF – European Qualification Framework, il Processo di Bologna e quello di Copenhagen con i relativi sistemi ECTS ed ECVET, il *framework* EQAVET) da attuare nel quadro di accordi comuni.

In questi anni, le raccomandazioni, le decisioni e i documenti di indirizzo dei diversi Organismi europei sono stati numerosi e hanno concorso a uno sviluppo sempre più integrato dei sistemi di istruzione, formazione, lavoro e orientamento. Ciò è avvenuto, in particolare, grazie alle seguenti azioni:

- realizzare uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita, che punta a fare dell'area europea del *lifelong learning* una realtà³;
- considerare l'apprendimento permanente una esperienza che riguarda tutta la vita delle persone in termini di tempo e luoghi: inteso come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale⁴;
- affrontare le sfide conseguenti e innovare i sistemi di istruzione e formazione, anche nella direzione di una loro sempre maggiore trasparenza⁵;
- rendere le competenze e le qualifiche più trasparenti, prioritariamente grazie all'EQF⁶, ribaltando l'approccio all'istruzione e alla formazione: non più centrato sui soggetti erogatori, sui luoghi e sui tempi dell'apprendimento, ma centrato sui suoi risultati – *learning outcomes*–, contestualizzati grazie all'adozione di un Quadro Nazionale delle Qualifiche – QNQ;
- integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente⁷;

² Con la pubblicazione dei tre Libri Bianchi, nei primi anni 90, si segna una delle prime e fondamentali tappe che hanno condotto alla formulazione di una strategia a livello europeo per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La svolta avviene nel 2000, con l'avvio della Strategia di Lisbona; Europa 2020 rappresenta la prosecuzione del ciclo della Strategia di Lisbona, chiuso nel 2010.

³ Comunicazione della Commissione, del 21 novembre 2001, riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita [COM(2001) 678 def. – Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

⁴ Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (2002/C 163/01), pubblicata sulla Gazzetta ufficiale delle Comunità europee C 163/1 del 9.7.2002

⁵ ET (Education and Training) 2010, prima e ET 2020, poi, fissano gli obiettivi comuni dell'UE per affrontare le sfide per i sistemi di istruzione e formazione entro il 2020

⁶ Raccomandazione 2008/c 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (testo rilevante ai fini del SEE)

⁷ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02)

- favorire la diffusione di procedure di certificazione delle competenze⁸, al fine di migliorare l'occupabilità e la mobilità, di accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate, anche tramite Linee guida europee (CEDEFOP, 2016).

Lo sviluppo dei recenti dispositivi normativi italiani arriva a coronamento di una lunga stagione di rilancio del tema: la Legge 92/2012 avvia un concreto percorso di carattere sistemico e normativo prevedendo un insieme di disposizioni per l'apprendimento permanente tra cui la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione degli apprendimenti non formali e informali” (ISFOL, 2013, p. 91).

Con essi, non solo il nostro Paese si allinea alle indicazioni dell'UE, ma avviene un vero cambiamento di paradigma, implicato nella prospettiva dell'apprendimento permanente come “diritto della persona”: tale configurazione rappresenta la portata più significativa introdotta da queste disposizioni normative. Il riconoscimento del diritto implica però la sua esigibilità: oggi il cittadino deve poter accedere ai servizi di certificazione e dovrebbe farlo a livello nazionale; dovrebbe, soprattutto, sapere di poterlo fare. La comunicazione istituzionale su questi temi è oggi sostanzialmente assente in Italia. Anche in questo caso si realizza un capovolgimento dell'approccio: si passa dalla prospettiva della centralità dei servizi, a favore della centralità della persona.

A partire dall'art. 4 – dal comma 51 al 68 –, della suddetta Legge e dall'Intesa approvata a fine 2012⁹, si gettano le basi per i successivi interventi legislativi volti alla costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e del SNCC. Nel loro complesso, tali dispositivi hanno le finalità di:

- definire il concetto di apprendimento permanente e i soggetti che concorrono alla sua realizzazione;
- individuare dei criteri, delle priorità e delle linee guida per la costruzione di sistemi integrati territoriali (attraverso le Reti Territoriali): l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, orientamento debbono essere collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva (anche da parte degli immigrati);
- definire un sistema nazionale dell'orientamento permanente¹⁰: dimensione trasversale indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale;
- definire gli standard dei servizi di validazione e certificazione: di processo, di attestazione di sistema¹¹;

⁸ Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)

⁹ Conferenza Unificata Stato Regioni del 20 dicembre 2012 - Intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dell'articolo 4, comma 51 e 54, della legge 28 giugno 2012, n.92. - Repertorio atti n. 154/LV del 20 dicembre 2012

¹⁰ Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 152/CU del 20 dicembre 2012.

¹¹ Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di

- istituire il “Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali”¹²;
- esplicitare il livello di *governance* attesa con riferimento anche al coordinamento degli interventi di orientamento posti in essere a livello territoriale, alle azioni e ai risultati attesi¹³;
- riconoscere sull'intero territorio nazionale il valore delle qualificazioni rilasciate dalle regioni e dalle province autonome¹⁴, rendendole trasparenti per il riconoscimento, attraverso la referenziazione ai sistemi di classificazione delle attività economiche e delle professioni e ai livelli del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF).

Il contesto della ricerca

Sulla base delle premesse finora esaminate, le ipotesi, da cui la ricerca prende le mosse, sono le seguenti:

- per rendere efficaci le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze occorrono degli strumenti di natura autobiografica/biografica – narrativa per l'emersione dei saperi taciti e la formalizzazione di quelli espliciti;
- la predisposizione dell'ePortfolio delle competenze può risultare utile per ricostruire e attribuire significato e valore alle esperienze, facendone emergere i risultati di apprendimento conseguiti;
- l'ePortfolio delle competenze può essere considerato uno strumento, di natura autobiografica, efficace nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze, promuovendone il grado di trasferibilità e di spendibilità.

L'adozione della metodologia qualitativa prevede l'attuazione di pratiche di ricerca partecipata. Obiettivi e funzioni della ricerca azione partecipata sono la conoscenza, l'apprendimento e il cambiamento, tre aspetti fortemente interdipendenti (Cipriani, 2006; 2008; Palumbo & Garbarino, 2006). Barbier (2007) evidenzia come, se davvero si vuole avanzare verso la democrazia, allora necessariamente si dovranno inventare dei metodi attraverso i quali le persone possano davvero partecipare. La ricerca-azione fa parte di tali metodi. Essa è pienamente pertinente e interessante qualora si voglia far partecipare la gente con un po' di rigore e di metodo e non in modo casuale e spontaneo, farle prendere coscienza per riappropriarsi di strumenti di sapere e di potere. La ricerca-

servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013). Entrata in vigore del provvedimento: 02/03/2013.

¹² Con il Decreto Ministeriale del 2018 è istituito il Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ): rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro europeo delle qualifiche di cui alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017, che abroga la Raccomandazione del 2008, con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei. L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è il dispositivo classificatorio e informativo realizzato sulla base delle sequenze descrittive della Classificazione dei settori economico-professionali.

¹³ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: “Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente”. Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013

¹⁴ DECRETO 30 giugno 2015, Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (15A05469) (GU n.166 del 20-7-2015)

azione resta l'unico metodo per permettere di condurre delle ricerche, di produrre conoscenza, "con la gente e non sulla gente" (Barbier, 2007, p. 10).

L'approccio di ricerca-azione, per la parte di verifica dell'ePortfolio, si rivela idoneo in quanto:

- si tratta di una indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento;
- perché intende contribuire a risolvere una situazione problematica individuata e aspira a contribuire ad apportare dei miglioramenti;
- perché nel corso della ricerca viene verificato, ed eventualmente corretto, lo strumento oggetto di indagine;
- perché il ricercatore è direttamente coinvolto nella verifica dello strumento oggetto di indagine.

Tale approccio appare congruente ed efficace sia sul piano scientifico che sul terreno formativo, in quanto può coinvolgere nel processo di produzione di nuova conoscenza non solo il ricercatore, ma, attraverso i materiali autobiografici, gli stessi soggetti implicati nell'indagine.

Il metodo narrativo-autobiografico permette di mettere al centro del processo di ricerca la persona, la sua storia e la sua capacità di raccontarla e re-interpretarla. La narrazione, nelle diverse forme che assume, è al centro del processo di analisi. Attraverso la narrazione è possibile mettere in relazione gli stati interiori con la realtà esterna, ricollegare il presente con il passato, in vista di un orientamento al futuro (Cambi, 2002; Formenti, 1998; Serreri, 2010).

Tognonato (2006) efficacemente rileva che "chi propone come metodo le storie di vita crede che la molteplicità sia un elemento primordiale nella descrizione del fenomeno umano, un elemento che deve essere preservato se si vuole descrivere il sociale nella sua complessità invece di semplificarlo" (p. 18). "La raccolta di una storia di vita è un'attività che permette una conoscenza dall'interno. Non si ha la pretesa d'essere distante, ma si accetta consapevolmente il coinvolgimento, l'empatia. Attraverso l'ascolto della narrazione biografica prende forma un individuo che riflette una società di cui è parte. [...] La storia di vita non si esaurisce nell'osservazione, nell'ascolto e nella registrazione del protagonista. La prospettiva qualitativa privilegia la complessità del fenomeno umano. [...] La narrazione di una vita può cambiare totalmente il suo significato se questa è ambientata in una certa epoca e in un preciso luogo piuttosto che in un altro" (Tognonato, 2006, p. 22).

La scelta dell'unità di analisi si è orientata sui CPIA, i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti di recente costituzione. Attraverso la preziosa collaborazione della RIDAP, la Rete Italiana Istruzione degli Adulti¹⁵, sono stati contattati e coinvolti, grazie all'interesse e la disponibilità dei dirigenti, tre CPIA: il CPIA 2 Altamura (Bari), il CPIA Metropolitan di Bologna e il CPIA 4 di Roma.

L'attività di ricerca, svolta sul campo, ha previsto lo svolgimento di un Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, tramite la predisposizione di un ePortfolio delle competenze, con 25 partecipanti, selezionati dai docenti di riferimento. Essa ha previsto, altresì, lo svolgimento di 6 interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati: i tre Dirigenti e tre docenti dei CPIA coinvolti.

Prima dell'incontro di avvio delle attività, i partecipanti sono stati invitati a compilare online un questionario in ingresso, con l'obiettivo di indagare le loro conoscenze ed esperienze pregresse sui

¹⁵ La RIDAP - Rete Italiana Istruzione degli Adulti per l'Apprendimento Permanente (<http://www.ridap.eu/>) nasce nel 2012 dall'incontro di sette Dirigenti scolastici di CTP – Centri Territoriali Permanenti, rappresentativi di quattro regioni italiane (Emilia Romagna, Veneto, Toscana, Lazio).

temi oggetto della ricerca. Le attività sul campo sono state organizzate in tre incontri in presenza, di gruppo, volti a illustrare gli strumenti adottati e a supportare la loro compilazione. Tra i diversi incontri, si sono svolte le attività di accompagnamento individuale alla compilazione degli strumenti e alla predisposizione dell'ePortfolio online, tramite email, Skype, telefono e anche tramite la predisposizione di un agile sito web, progettato ad hoc per il percorso, con Google Sites. La fase conclusiva ha previsto una attività di accompagnamento individualizzato. La proposta è stata quella di realizzare il proprio ePortfolio attraverso l'applicazione web <http://www.portfoliocommunities.com>, sviluppata da Mahara (applicazione web tra le più diffuse per la costruzione dell'ePortfolio).

Tra il secondo e il terzo incontro si è somministrato un questionario in itinere.

Le attività si sono concluse con la somministrazione di un questionario finale.

Nella definizione della procedura di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, si è dato ampio spazio all'attività di collaborazione in gruppo e all'utilizzo di forme di accompagnamento a distanza.

La procedura si è basata sull'adozione del metodo narrativo–autobiografico.

Gli strumenti proposti e utilizzati sono stati:

- il curriculum vitae in formato Europass;
- la storia di vita;
- la tavola degli apprendimenti;
- l'ePortfolio delle competenze.

I risultati della ricerca. Tra immediatezza e prospettiva: una sfida per le persone e per le organizzazioni

Il lavoro di ricerca svolto consente di illustrare i risultati e delle riflessioni conclusive su tre possibili piani: di sistema, organizzativo e individuale.

Nel contesto descritto, gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporta la necessità non solo di acquisire, ma anche e soprattutto di mantenere e sviluppare costantemente, durante tutto il corso della vita, saperi e competenze, che, proprio in virtù di quel persistente cambiamento, rischiano di divenire sempre più spesso, facilmente e velocemente obsoleti. In questa prospettiva, dunque, il *lifelong learning* diviene un metodo necessario allo sviluppo umano, individuale e collettivo (Alberici, 2008).

Al centro di questo vortice, vi è l'adulto di oggi: sempre più lacerato fra ricerca di stabilità e cambiamento, tra bisogno di equilibrio e transizione, tra la necessità di guardare all'immediatezza e il desiderio di pensarsi in prospettiva.

Rispetto a una prima lettura dei risultati della ricerca, qui si intende offrire una prospettiva diversa, che parte dal piano di analisi relativo al sistema politico–istituzionale in cui tali procedure nascono e trovano le loro traiettorie di sviluppo.

L'assenza di strategia di lungo termine appare caratterizzare la loro evoluzione, nel nostro Paese. La costruzione di un SNCC ha finalmente costretto gli attori e le organizzazioni in campo a elaborare una strategia comune e a “fare sistema”, prima ancora, a comunicare su questi temi.

I risultati della ricerca confermano che il ruolo e il contributo dei CPIA potrà essere fondamentale per la costruzione di tale sistema, da realizzarsi mediante l'avvio delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Le riflessioni condivise dagli intervistati evidenziano quanto il CPIA potrà avere un ruolo centrale e determinante nell'attivazione e nella gestione delle Reti. Ma a una condizione: che in questi anni di avvio¹⁶, il suo funzionamento vada a regime e si consolidi il suo riconoscimento da parte delle altre istituzioni, degli stakeholder locali, e non ultimi per importanza, dei cittadini. Emerge nelle analisi degli intervistati la presenza di una scarsa eco circa la validità dell'operato di questa istituzione: non appare ancora riconosciuta per le potenzialità che invece possiede. I risultati indicano che l'adulto torna a studiare principalmente per motivi legati al lavoro, ma ve ne sono anche altri che chiamano in causa la complessità della costruzione o ri-costruzione di una propria identità: il CPIA potrebbe diventare l'organizzazione che si occupa della presa in carico dell'adulto che si reimmette nei percorsi di istruzione.

I risultati evidenziano come non sia più possibile programmare azioni nella direzione dello sviluppo di un sistema nazionale di apprendimento permanente senza ragionare in ottica persistente di rete.

Oggi, in Italia, abbiamo quattro diversi sistemi che faticosamente cercano di dialogare su questi temi, ma che, in ottica di *lifelong* e *lifewide learning*, sono chiamati a farlo: istruzione, formazione, mondo del lavoro e orientamento.

Nel sistema *education* abbiamo l'istruzione degli adulti e l'università, quali ambiti privilegiati di sviluppo di tali procedure. Rispetto a quanto avviene nei CPIA, i risultati della ricerca mostrano i numerosi tentativi in termini legislativi e di pratiche adottate di attuare concretamente tali procedure, ma al tempo stesso le difficoltà di farlo. I docenti tradizionalmente non hanno nel loro portfolio delle competenze quelle relative alla offerta di servizi di questo tipo. Certamente molti investimenti sono stati fatti e sono in corso per sviluppare buone pratiche in tale ambito, ma molta strada è ancora da fare. Nell'Università, dove, probabilmente, vi sono figure professionali preparate in tal senso, le procedure faticano a decollare, perché a causa del tetto dei 12 CFU riconoscibili, ai sensi della Legge n. 240/2010, non risulta vantaggioso il rapporto costi/benefici. Nel mondo del lavoro vi sono diverse esperienze di validazione che, seppur interessanti, si sviluppano a macchia di leopardo e restano spesso nell'ambito della sperimentazione (ISFOL, 2013).

Il passaggio che ora dovrebbe avvenire è quello di mettere a regime le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze nei diversi sistemi e fare in modo, il più possibile, che essi "si parlino". I risultati evidenziano come tali procedure possano rappresentare un volano straordinario per lo sviluppo di politiche efficaci di apprendimento permanente nel nostro Paese, perché rappresentano una possibilità concreta di passaggio tra i diversi sistemi, da utilizzare anche più volte nel corso della vita adulta, perché, come evidenziato, sempre più frequenti sono le transizioni che riguardano l'adulto nella società contemporanea. Transizioni legate non sempre e non solo a cause negative, come la perdita del lavoro, ma anche, alla espansione delle opportunità di realizzare i propri progetti.

Gli attori dei diversi sistemi sono allora chiamati a collaborare fattivamente per condividere indirizzi, metodi e, possibilmente, strumenti per attuare tali procedure. Questa è una esigenza che emerge chiaramente dai risultati, nel momento in cui dirigenti e docenti evidenziano la necessità di

¹⁶ La riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti in Italia, regolamentata dal DPR n. 263/2012 - Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni,

dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055) (GU n.47 del 25-2-2013), segna il passaggio dai Centri territoriali permanenti - CTP ai Centri Provinciali di istruzione per gli adulti - CPIA.

dialogare con gli altri attori del sistema per ampliare la panoramica delle opportunità di crescita possibili per i loro utenti.

Una ipotesi avanzata come prodotto della attività di ricerca svolta è la condivisione di Linee guida tra CPIA e Università, sulla base delle “Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti pregressi”, elaborate nel 2011 dalla Ruiap – Rete Universitaria Italiana per l’Apprendimento Permanente. Si tratta di “Linee guida per l’individuazione, la valutazione e l’attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali per la definizione del Patto formativo individuale per la personalizzazione del percorso”¹⁷, che prevedono lo sviluppo di una procedura sviluppata attraverso cinque azioni: informazione e orientamento; procedura di ammissibilità; accompagnamento alla elaborazione del portfolio / ePortfolio; valutazione del portfolio delle competenze e convalida dei crediti; certificazione delle competenze.

I CPIA hanno oggi una grande responsabilità, ma anche una grande opportunità, perché possono diventare gli snodi del sistema di apprendimento permanente sul territorio: sono infatti probabilmente l’unica istituzione presente capillarmente. In linea con le indicazioni europee per l’apprendimento permanente, che ha ispirato il testo della riforma del sistema dell’educazione degli adulti, i CPIA hanno anche il compito di favorire l’accesso alle persone più deboli e porre la persona al centro del proprio percorso formativo, personalizzando, quanto più possibile, il proprio percorso di apprendimento.

Per innovare i sistemi, occorre innovare le organizzazioni che ne fanno parte. In tale ambito, esse lo fanno non solo offrendo servizi innovativi, ma anche grazie a nuove figure professionali: l’esperto nell’accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi, così come l’esperto nella valutazione delle competenze. L’esperto nell’accompagnamento arriva a diventare, in prospettiva, un facilitatore dell’apprendimento permanente.

Nel momento in cui accoglie, orienta e accompagna il candidato, svolge quell’azione di “riconoscimento” che rappresenta l’incontro tra gli schemi mentali del soggetto e le categorie strutturali dell’istituzione cui si rivolge (Palumbo, Startari, 2013).

I risultati della ricerca confermano quanto il successo delle procedure di individuazione e validazione dipendano dal personale coinvolto, come sottolineato dalle stesse Linee guida del Cedefop (2016). Dalle interviste emerge quanto sia importante continuare a investire nella formazione del personale coinvolto in tali procedure, nell’ambito della “Commissione per la stipula del patto formativo”; come la formazione debba andare nella direzione della predisposizione di modelli, in particolare per l’individuazione, la valutazione e l’attestazione degli apprendimenti non

¹⁷ La RUIAP – Rete Universitaria Italiana per l’Apprendimento Permanente (www.ruiap.it) riunisce circa 30 Università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell’apprendimento permanente. Gli aderenti alla RUIAP intendono promuovere lo sviluppo dell’apprendimento permanente negli Atenei italiani, quale contributo attivo alla società della conoscenza, per la valorizzazione della persona e la crescita del sistema economico e sociale del Paese. Si rifanno ai principi della Carta delle Università europee sull’apprendimento permanente, che individuano lo sviluppo e l’attuazione di strategie per l’Apprendimento Permanente come una ulteriore missione istituzionale delle università, necessaria per affrontare le trasformazioni della società, in sinergia con gli attori presenti nei diversi contesti sociali ed economici. A partire dal 2011, anno della sua costituzione, si è attivamente impegnata, attraverso diverse iniziative, a promuovere l’abbattimento del tetto dei 12 CFU riconoscibili per gli apprendimenti pregressi non formali e informali e a diffondere una cultura di valorizzazione delle pratiche di individuazione, validazione di tali apprendimenti e di certificazione delle competenze.

formali e informali e nell'aggiornamento delle competenze del personale nell'utilizzo di tali modelli.

Entra in gioco il ruolo delle organizzazioni dei sistemi istruzione, formazione, lavoro e orientamento, all'interno delle quali le procedure devono essere sempre più istituzionalizzate. Esse sono chiamate a dotarsi di apparati specificamente dedicati ad avviare e gestire tali procedure, costituiti da uffici preposti, personale qualificato a erogare i servizi connessi, linee guida da adottare rispetto a procedure chiare, metodi e strumenti da utilizzare.

Il contesto specifico di analisi del progetto di ricerca è stato, come detto, quello dei CPIA, che il D.P.R. n. 263 del 2012 ha riordinato, tramite la graduale ridefinizione, a partire dall'anno scolastico 2013–2014, del loro assetto organizzativo e didattico, compresi i corsi serali.

I risultati della ricerca, tramite le interviste, raccontano di una certa resistenza al passaggio al nuovo ordinamento, dovuta a una serie di fattori culturali, ma anche organizzativi, che pesantemente condizionano l'attuazione di quanto prospettato nel riassetto, e le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti sono una delle attività che richiede maggiormente un cambiamento di mentalità e attitudine da parte dei docenti, privi generalmente di una preparazione appropriata in tale ambito. I docenti, almeno fino a un recente passato, si formavano e venivano selezionati sulla base di criteri che afferiscono quasi esclusivamente alla sfera disciplinare interessata. Il rischio che emerge con molta chiarezza è quello che la scrittura e la stipula del patto formativo, con particolare riferimento al riconoscimento dei crediti venga ridotto a semplice adempimento, a puro automatismo, vissuto come obbligo formale, perdendo in tal modo il suo valore e il suo grande potenziale formativo; perché si evidenzia come, in realtà, sia uno strumento fondamentale nel lavoro del docente nel CPIA e del II livello; da lì si dovrebbe partire e da lì poi si dovrebbe continuare a camminare e concludere il percorso di istruzione. Ai docenti che entrano a far parte della Commissione per il patto formativo non vengono richieste di norma particolari competenze, la nomina avviene generalmente sulla base della disponibilità data.

Un aspetto indagato durante le interviste ha riguardato il ruolo dei CPIA, nell'ambito delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente. Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali, ma tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione, relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale. Agli intervistati è stato chiesto quali, a loro parere, saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti: le riflessioni, si sono orientate decisamente sul piano del ripensamento della rete tra i sistemi, nelle direzioni precedentemente illustrate.

Lo sguardo, infine, si sposta ancora: “in questo processo, la costruzione della posizione professionale e/o di prospettiva di vita, per gli individui nelle diverse età, si intreccia con la costruzione della propria identità” (Alberici, 2008, p. 35).

Protagonista, punto di partenza e di arrivo del processo di costruzione o ri-costruzione della propria identità è la persona.

Le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali si inseriscono in prima battuta in questo processo, con efficacia, nel momento in cui l'adulto che desidera tornare in formazione, incontra le istituzioni del sistema dell'istruzione (CPIA e

Università, ad esempio) e attraverso di esse viene coinvolto in un processo di revisione del proprio percorso formativo, professionale e di vita, nel tentativo di individuare e validare, di assegnare dunque un valore, al patrimonio di saperi di cui è portatore, certificandoli in termini di crediti. Tali procedure, che hanno l'obiettivo di favorire il rientro mediante una personalizzazione e individualizzazione del percorso di studio (che comporta opportunamente una diminuzione del carico di lavoro), si rivelano altresì efficaci proprio sul piano dello sviluppo dell'autoconsapevolezza del soggetto rispetto alla propria storia e ai propri saperi, e dunque della valorizzazione proprio di quel patrimonio, fatto di tutte le competenze che il soggetto possiede, soprattutto di quelle che ha acquisito nell'esperienza professionale e di vita, di cui spesso non è consapevole.

Sul piano individuale, si può affermare che i risultati della ricerca consentono di confermare che la scelta del metodo narrativo-autobiografico e dell'adozione di diversi strumenti si rivela efficace ai fini della ricostruzione della propria storia e della valorizzazione delle proprie competenze.

L'analisi dei risultati dei questionari in ingresso, in itinere e finale somministrati ai partecipanti al Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali consente di rilevare che l'attività di accompagnamento svolta in gruppo si rivela interessante, apprezzata, ai fini dello scambio di esperienze e confronto su di esse, utile a esaminarle in modo più approfondito, rispetto a quanto si farebbe in modo autonomo, per esplorare le competenze acquisite; l'adozione di strumenti quali la tavola degli apprendimenti si rivela utile per individuare tali competenze in modo più analitico, per imparare a raccontarle prima e a descriverle poi, in maniera più appropriata, si può dire "competente". La storia di vita rappresenta il momento del ricongiungimento delle esperienze e incontri significativi nella ricostruzione del proprio patrimonio di saperi; il momento in cui si ritrovano possibili spiegazioni di alcune scelte fatte; ci si auto-valuta rispetto a comportamenti assunti e ci si proietta verso il futuro, avendo però uno sguardo fermo anche sul proprio presente, che per i partecipanti rappresenta un momento cruciale della propria storia: il momento in cui si sono messi profondamente in discussione, tornando a studiare. Le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali dunque non solo conducono alla messa in trasparenza delle competenze possedute dal soggetto, ma ne sollecitano diverse, quale, in particolare, quella dell'apprendere ad apprendere. Svolgendo il percorso, la persona apprende a riflettere sulla propria capacità di apprendimento, a individuare i diversi contesti in cui esso può avvenire e viene sollecitata la sua capacità di individuare conoscenze, abilità e competenze che ne derivano. Competenza strategica che, da quel momento, gli appartiene.

Nello svolgimento del Laboratorio e nell'utilizzo degli strumenti proposti sono emerse delle criticità. Le difficoltà maggiori sono dovute principalmente a un importante investimento in termini di energie e capacità che viene richiesto al partecipante. Il lavoro di ricostruzione del proprio percorso formativo, professionale e di vita non può essere demandato interamente a una figura di accompagnamento: esso deve prevedere una fondamentale assunzione di autonomia e responsabilità da parte del soggetto interessato e motivato ad affrontare il percorso. Uno strumento di difficile compilazione risulta essere la tavola degli apprendimenti (elaborata non in modo definitivo solo da due partecipanti): essa richiede al soggetto una notevole capacità di analisi dei risultati di apprendimento conseguiti nei contesti formale, non formale e informale. Nell'ambito del Laboratorio veniva richiesto di elaborare soltanto una prima versione da consegnare alla

ricercatrice, sulla cui base sarebbe stato avviato un lavoro di esame e ri-scrittura condivisi. Nessun partecipante ha compilato il proprio ePortfolio delle competenze. Le motivazioni addotte per la mancata consegna della tavola e la non predisposizione dell'ePortfolio fanno principalmente riferimento a mancanza di tempo, problemi di salute, impegni di lavoro, di studio, familiari.

Alcuni partecipanti evidenziano che gli strumenti proposti non sono di facile compilazione e la figura di un tutor / accompagnatore è fondamentale.

Riflessioni conclusive

Quando finirà il tempo delle sperimentazioni? Esiste oggi una esigenza sempre più marcata di realizzare un sistema ben strutturato di apprendimento permanente, in cui le procedure di individuazione, validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze, trovino lo spazio adeguato: in una prospettiva di orientamento permanente, esse rappresentano uno strumento straordinario per favorire il suo sviluppo.

Il *lifelong learning* non può essere inteso come elemento aggiunto agli altri nell'ambito dei dati sistemi di educazione, formazione, orientamento e lavoro; esso va, bensì, inteso come prospettiva per il ripensamento complessivo dei sistemi stessi, in cui i singoli elementi, le singole tappe sono costantemente collegate da un filo rosso: la persona al centro del proprio processo di apprendimento.

Con il concetto di *lifelong learning*, si rende concreto il principio della formazione permanente, che si configura come un obiettivo politico, civile e culturale di impegno a individuare e predisporre le condizioni idonee a rendere altamente possibile il diritto/dovere ad apprendere e a formarsi per tutta la vita (Loiodice, 2009).

Ciò che anima l'interesse costante per i temi trattati dalla ricerca è la consapevolezza che il cambiamento caratterizza sempre di più lo scenario economico, politico e sociale, determinando delle ripercussioni nella vita degli individui sempre più forti e dirette. Beck (2017) arriva a parlare di un "tumulto" che "non si può concettualizzare con le nozioni di "cambiamento" di cui dispone la sociologia, ossia in termini di "evoluzione", "rivoluzione" o "trasformazione". Noi viviamo infatti in un mondo che non sta semplicemente cambiando, ma che è nel bel mezzo di una metamorfosi." Il cambiamento comporta che alcune cose mutano, ma altre restano uguali, la metamorfosi implica invece "una trasformazione molto più radicale, in cui le vecchie certezze della società moderna vengono meno e nasce qualcosa di totalmente nuovo." (Beck, 2017, p. 5) Beck si chiede: "In che mondo viviamo davvero?" La sua risposta è: "viviamo nella metamorfosi del mondo" (Beck, 2017, p. 6).

Vi è un pericolo da evitare: come oggi fa maggiormente formazione chi è già formato, si qualifica ulteriormente chi è già qualificato (ISFOL, 2014; ISTAT, 2016), il rischio che si corre è che, in futuro, saranno queste stesse persone a chiedere di accedere alla certificazione delle competenze.

Le prospettive di ricerca che si aprono si possono riferire dunque:

- al come sostenere gli individui in questa perpetua e rinnovata ricerca di una risposta alla stessa domanda, che si manifesta nella ricerca del proprio posto nel mondo, almeno in quello del lavoro: si può fare continuando a lavorare sulla formazione ad apprendere ad apprendere, che passa anche per la valorizzazione del proprio patrimonio di esperienze e saperi. Il come rimanda alla necessità di continuare a fare ricerca per elaborare metodi e strumenti sempre più efficaci, di qualità, per la validazione e certificazione delle competenze;

- al dove le procedure si devono realizzare. Il dove rimanda alla urgenza di definire le organizzazioni che devono prendere in carico il cittadino che vuole avere certificate le proprie competenze, ai servizi che sono chiamate ad attivare, in primis CPIA, Università, Centri di orientamento e formazione, ma in un prossimo futuro anche le aziende saranno chiamate a ragionare sempre di più in termini di competenze, e sempre meno in termini di ruoli, attività, compiti;
- infine, al chi può contribuire, attraverso la propria professionalità e competenza allo sviluppo di servizi di certificazione di qualità – anche grazie una offerta formativa di sempre maggiore qualità sui temi illustrati.

Sul piano operativo, tali azioni di ricerca possono concorrere ad assicurare le seguenti condizioni:

- che tutti gli attori del sistema diano fiducia all'impalcatura teorica e normativa entro cui il SNCC può essere costruito;
- che la certificazione rispecchi le competenze effettivamente possedute ed esercitate dal soggetto;
- che le procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze siano uno strumento di crescita personale e collettiva;
- che le imprese le usino per valorizzare il loro capitale umano e programmare una formazione sempre più utile e di qualità;
- che per il cittadino valga la pena farsi certificare le competenze: il che significa poterle usare come "moneta spendibile" sul mercato del lavoro (mobilità entro e fuori l'azienda, riqualificazione, ricollocazione);
- sganciando impresa e lavoratore dalla posizione lavorativa, per andare al processo, al prodotto e al suo miglioramento;
- svolgendo una costante azione di monitoraggio, manutenzione, rielaborazione.

La ricerca su questi temi può offrire un valido supporto al circolo virtuoso da realizzarsi tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento, grazie a un aumento della conoscenza dei diversi fenomeni implicati; allo studio e sperimentazione di metodi e strumenti per favorire un maggiore sviluppo delle procedure di certificazione delle competenze; alla diffusione di buone pratiche esistenti di costruzione di quel "sistema di sistemi" che valorizzi la dimensione della rete, da cui si è partiti e, soprattutto, alla progettazione di percorsi innovativi di sviluppo organizzativo.

Bibliografia di riferimento:

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Balducci M.G., & Marchi S. (cur.). (2014). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci editore.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.
- Barrett, H. C., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. Disponibile da: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.

- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (2011). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2012). *I rischi della libertà*. Bologna: il Mulino.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Bresciani P.G. (2014). Competenza. In D. Lipari, S. Pastore (a cura di). *Nuove parole della formazione* (pp. 69-81). Roma: Palisensto.
- Bresciani, P. G. & Franchi, M. (2006). *Biografie in transizione. Progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Bresciani, P.G. (2014). Competenza. In Lipari, D., & Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione* (pp. 69-81). Roma: Palisensto.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Campbell, D.M., Melenzyer B.J., Nettless D.H., & Wyman R.M. (2000). *Portfolio and performances assessment in teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cartocci, R. (2007). *Mappe del tesoro: atlante del capitale sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cartocci, R. (2012). Costruzione della nazione e capitale sociale. In Mannelli S. (cur.). *Fare il cittadino. La formazione di un nuovo soggetto sociale nell'Europa tra XIX e XXI secolo* (pp. 83-96). Catanzaro: Rubbettino.
- Cartocci, R., Vanelli V. (2015), Una mappa del capitale sociale e della cultura civica in Italia. In A.A.V.V. (cur.). *L'Italia e le sue regioni (1945-2011)*. Vol. IV (pp. 17-36). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Cesareo, V. (1993). *Sociologia. Teorie e problemi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesareo, V. (1998). *Sociologia. Concetti e tematiche*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesareo, V. (cur.). (1972). *Sociologia dell'educazione: testi e documenti*. Milano: Hoepli.
- Cipriani R. (cur.). (2006). *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cipriani, R. (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando Editore.
- Cipriani, R. (cur.). (1987). *La metodologia della storia di vita*. Roma: Euroma.
- Cipriani, R., Cipolla C., Losacco G. (cur.) (2013). *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods*. Milano: Franco Angeli.
- Cipriani, R., D. Meghnagi, F. Susi (cur.). (2004). *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*. Roma: Armando.

- Cocozza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. Milano: Franco Angeli.
- Cocozza, A. (2014a). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: Franco Angeli.
- Cocozza, A. (2014b). Innovazione, sviluppo organizzativo e knowledge worker. *Sviluppo & Organizzazione*, Vol. n. 261 - ottobre / novembre, pp. 33-43.
- Cocozza, A. (2014c). Labour Market, Education and Lifelong Guidance in the European Mediterranean Countries. *Italian Journal of Sociology of Education*, Vol. 6, pp. 244-269.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. S95-S120.
- Commissione Europea (2017). *Libro Bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea
- Dahrendorf, R. (1989). *Il conflitto sociale nella modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Dahrendorf, R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dahrendorf, R. (2005). *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*. Roma-Bari: Laterza.
- Dahrendorf, R. (2009). *Quadrare il cerchio ieri e oggi. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Roma-Bari: Laterza.
- Donati P. (2007), Capitale sociale, reti associative e beni relazionali. *IMPRESA SOCIALE*, 2007, 76, n. 2, 168-191.
- Durkheim E. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton Italiana.
- Durkheim, E. (1963). *Le regole del metodo sociologico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Foglizzo P. (2012), Coesione sociale. *Aggiornamenti Sociali*. Gennaio, 75-78.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gherardi, L., Magatti, M. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: il Mulino.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: il Mulino.
- Giddens, A. (2001). *La terza via*. Milano: Il Saggiatore.
- Giddens, A. (2006). *Fondamenti di sociologia*. Bologna: il Mulino.
- Giddens, A. (2007). *L'Europa nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Giddens, A. (2014). *Potente e turbolenta. Quale futuro per l'Europa*. Milano: Il Saggiatore.
- ISFOL (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Edizione aggiornata 2013. Roma: ISFOL.
- ISFOL (2014). *PIAAC – OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL.

- ISTAT (2016). *Annuario statistico italiano*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Jenson J. (2010), Defining and Measuring Social Cohesion. *Social Policies in Small States Series*, No. 1. London: Commonwealth Secretariat.
- Lichtner, M. (2011). Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionario (pp. 75-108). In Alberici, A., & Di Rienzo, P. (cur). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- Lichtner, M., & Scalbi, P. (2013). Dalla pratica alla teoria: transizioni e percorsi individualizzati (pp. 57-88). In Alberici, A., & Di Rienzo P. (cur). *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Loiodice, I. (cur.). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Magatti, M. (2009). *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*. Milano: Feltrinelli.
- Magatti, M. (2014). *L'infarto dell'economia globale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Magatti, M. (2015). Il futuro dell'Europa sta in un nuovo immaginario politico. In Colombo, G. (a cura di). *L'Europa, la malata di cristianesimo* (pp. 129-144). Milano: Vita e Pensiero.
- Merriam, S. B. (2005). How adult Life transitions foster learning and development. *New directions for adult and continuing education*, 108, 3-13.
- Morin, E. (2000). *La Testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Raffaello Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello Editore.
- Morin, E. (2007), Le vie della complessità, in Bocchi G., Ceruti M. (cur.). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- NLII (2003). *Educauses's National Learning Infrastructure initiative*. Annual Review.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Palumbo, M., & Garbarino E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M., & Startari S. (2013). L'università e la sfida del riconoscimento delle competenze (pp. 57-70). In Reggio, P., & Righetti, E. (cur.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Palumbo, M., (2014). La certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione del capitale umano. In Frignani, P. (cur.). *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione territorio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Parsons, T. (1965). *Il sistema sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Proietti, E. (2017). L'ePortfolio delle competenze. L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia. *QTimes Webmagazine*, n. 4/2017. Disponibile da: <http://www.qtimes.it/>

Proietti, E. (2018). L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia. L'ePortfolio. In Alessandrini, G. (a cura di). *Itinerari di ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale* (pp. 121-154). Lecce: Pensa Multimedia.

Putnam R.D. (1993), *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.

Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Serreri, P. (cur.). (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: Franco Angeli.

Tognonato, C. (2006). I presupposti teorici dell'approccio qualitativo. In Cipriani R. (cur.). *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*. Milano: Guerini.

Venturini, G., Graziano P. (2016). Misurare la coesione sociale: una comparazione tra le regioni italiane. *Impresa sociale*, n. 8. Disponibile da: <http://rivistaimpresasociale.it/rivista/item/178/178.html?limitstart=0>