

## CONTRIBUTO TEORICO

# Apprendimento, Pratica e Competenze. Verso la costruzione di un nuovo kit di attributi per il soggetto

Claudio Pignalberi

## ABSTRACT ITALIANO

La persona come protagonista all'interno di un progetto in una prospettiva di assunzione di responsabilità e di accettazione del cambiamento deve essere in grado di "reinventarsi" in una società in continuo mutamento. La parola chiave è "competenza" sia essa acquisita attraverso percorsi formali, non formali ed informali. L'apprendimento, dunque, è diventato un imperativo categorico tale da riconoscere l'importanza strategica dell'imparare ad imparare. Il presente lavoro intende illustrare – partendo da una riflessione in merito alle teorie dell'apprendimento riflessivo, dell'intelligenza pratica e delle capacità umane – i primi risultati del progetto europeo CREA.M. relativo alla costruzione di possibili dispositivi per la certificazione delle competenze informali e non formali.

## ENGLISH ABSTRACT

The protagonists within a project must be able to "reinvent themselves" in a constantly changing society, taking a position of accountability and acceptance of change. The key word here is "competencies" whether they are acquired through formal, non-formal or informal learning methods. Learning, therefore, has become imperative in order to recognize the strategic importance of learning how to learn. This paper aims to illustrate – beginning with a reflection on learning theories, practical intelligence and human capacity - the first results of the European project CREA.M, regarding the construction of possible devices for the certification of non-formal and informal competencies.

## Premessa: le "chiavi" di lettura

Il tema della learning society è parte significativa dello scenario attuale dell'educazione degli adulti, intesa come orizzonte tecnico ed operativo delle possibilità-necessità di apprendere lungo tutto il corso della vita (Alessandrini, Pignalberi, 2011). La persona come protagonista all'interno di un progetto in una prospettiva di assunzione di responsabilità e di accettazione del cambiamento deve essere in grado di reinventarsi in una società in continuo mutamento. La parola chiave è "competenza" sia essa acquisita attraverso percorsi formali (istruzione e formazione), non formali (dispensato nei luoghi di lavoro, richiamando al contempo la Chiave 3 – la pratica) ed informali (azioni quotidiane).

In questo quadro, trova spazio la ricerca europea CREA.M. (Chiave 4) – che vede coinvolto, tra gli altri, il Centro di Ricerca CEFORC di Roma Tre – la cui finalità è la definizione di una mappatura delle competenze del soggetto, necessario per costruire un mind-set imprenditoriale attraverso il ricorso sia al consolidamento della pratica socio-professionale sia attraverso il riconoscimento delle proprie capacità come criterio di valutazione del benessere.

Le riflessioni circa l'importanza di ridare dignità e benessere alle persone e di poter vedere riconosciute le proprie potenzialità sono scaturite da un'analisi approfondita della documentazione europea (Chiave 1) che, nel corso dell'ultimo decennio, ha affrontato le questioni distintamente, non riuscendo però a trovare un connubio metodologico.

## Chiave 1. La necessità di competenze-chiave

La strategia di Lisbona viene considerata il punto nodale nello sviluppo delle politiche di istruzione e formazione in Europa proprio perché è a partire da Lisbona che educazione e formazione professionale evolvono di pari passo e vengono entrambe ricondotte all'interno di una strategia volta ad assicurare forme strutturate di educazione. Non a caso da Lisbona in poi non si parlerà più di politiche europee di istruzione e di politiche di formazione professionale; bensì, si parlerà di politiche di lifelong learning (apprendimento permanente).

L'apprendimento permanente è stato definito dalla Commissione europea come

«qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»<sup>1</sup>.

Secondo questa interpretazione, entrano a far parte del concetto di apprendimento permanente anche quelle conoscenze e competenze acquisite al di fuori dei contesti istituzionali di formazione ovvero gli apprendimenti non formali ed informali.

L'apprendimento non formale è quello che si realizza in attività pianificate, ma non esplicitamente progettate in termini di obiettivi, tempi e risorse; è intenzionale dal punto di vista del discente ma di norma non comporta una certificazione ufficiale.

Per apprendimento informale, invece, si intende quello risultante dalle attività della vita quotidiana, figura in maniera non strutturata e, nella maggior parte dei casi, non è intenzionale dal punto di vista del discente e non consente alcuna certificazione.

Il rischio è che questi tipi di apprendimento non siano riconosciuti e valorizzati dalla stessa persona che ne è portatrice e – le conseguenze di taluna mancanza – risultano essere particolarmente evidenti in una società il cui sviluppo culturale ed economico viene ad essere costruito sul concetto della conoscenza.

Attraverso l'“European Inventory on Validation of non formal and informal learning” è emerso che alcuni Paesi hanno avviato, già da molti anni, processi di validazione delle competenze e, tra gli esempi di pratica consolidata, spicca la Francia la quale, nel 2002, ha visto l'adozione della Loi de Modernisation Sociale, dove il sistema di validazione dell'esperienza lavorativa viene esteso a tutti i tipi di qualifica e certificazione attraverso il concetto di Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

L'Italia invece è ancora lontana da un sistema di riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti che sia caratterizzato da un'impronta di carattere nazionale o istituzionale.

Nell'ultimo Rapporto pubblicato (2012), l'ISFOL ha ribadito la necessità di investire nei percorsi di apprendimento ossia di riconoscere al bagaglio delle competenze dell'individuo sia il principale motore dello sviluppo sia la moneta corrente – per riprendere un suggerimento dell'OECD – del 21° secolo.

I risultati riportati nel Rapporto sono anche frutto di innumerevoli ricerche e pubblicazioni che l'istituto ha sviluppato sul tema del riconoscimento, validazione e certificazione degli apprendimenti permanenti (vedasi D'Agostino, 2011; Perulli, 2012).

Le sollecitazioni e le esigenze sempre più pressanti date dall'evoluzione del sistema formativo e di istruzione, rendono imprescindibile la presa in carico, da parte delle istituzioni, di un dispositivo di natura nazionale che consenta in modo chiaro e condiviso la validazione degli apprendimenti informali e non formali.

Un'importante tappa del percorso europeo in tal senso è data dal Lifelong Learning Programme

(LLP). Istituito con decisione del Parlamento Europeo del 15 novembre 2006, riunisce al suo interno tutte le iniziative connesse a tale tematica. L' obiettivo generale, dunque, era quello di contribuire – attraverso l'apprendimento permanente – allo sviluppo della comunità in quanto società basata sulla conoscenza e contraddistinto da uno sviluppo economico sostenibile.

Una risposta alla necessità di nuovi modelli e approcci per l'analisi e la valutazione delle competenze degli adulti viene richiamato nel programma PIAAC approvato nel 2008 (Di Francesco, 2013). Destinato all'analisi ed alla rilevazione delle competenze ritenute fondamentali per la crescita e lo sviluppo economico e le competenze agite sul lavoro, PIAAC ha stilato un elenco delle possibili competenze da valutare: di literacy, numeracy, problem solving in technology rich environments, intrapersonali, interpersonali, e tecnologiche. In questa prospettiva, le competenze rappresentano sempre più nel dibattito corrente la chiave dello sviluppo presente e futuro, consentendo in tal modo l'ampliamento dell'offerta di strumenti di riconoscimento e di sviluppo delle stesse (Alessandrini, 2005; Bauman, 2012; Cambi, 2004; Civelli & Manara, 1997; Malavasi, 2007) ai fini di un maggior sostegno di perseguitabilità di livelli di qualificazione sempre più elevati e, al tempo stesso, agendo al mantenimento dei requisiti di occupabilità.

Conseguentemente a sfide quali l'arresto della crescita demografica, il repentino invecchiamento della popolazione, le conseguenze dovute all'allargamento dei confini e la lotta contro il terrorismo, l'Unione Europea ha rilanciato con coraggio un nuovo ciclo di governance basato sul partenariato e sulle riforme, indicando fin da subito in modo chiaro e deciso le direzioni da prendere: rendere l'Europa più capace di attrarre investimenti e lavoro;

far sì che la conoscenza e l'innovazione rappresentino il fulcro della crescita europea; elaborare politiche che consentano alle imprese europee di creare nuovi e migliori posti di lavoro. In questo contesto è riconosciuta all'educazione lifelong la capacità di consentire alle persone di far fronte alle sfide del cambiamento sul terreno dell'economia e del lavoro, ma anche in riferimento alla partecipazione politica, culturale, sociale ed alla capacità di attribuire un significato al proprio e all'altrui fare.

L'individuo ha oggi la possibilità di costruirsi un proprio percorso di conoscenze e di assumersi la responsabilità del proprio orientamento ed apprendimento utilizzando e sfruttando al meglio le proprie esperienze, capacità e saperi acquisiti formalmente o informalmente lungo tutto il corso della propria esistenza. La formazione si trova, dunque, oggi chiamata a riflettere e a rispondere alle domande di nuove competenze (Alessandrini, 2010; Margiotta, 2007; Rossi, 2011; Rullani, 2010). A essa spetta l'oneroso compito di rendere possibile una diffusione globale degli strumenti, delle abilità e delle conoscenze, che consentono agli individui di poter comprendere – e quindi agire – all'interno del paradigma della complessità (Ceruti, 1986) caratterizzante la società contemporanea.

## **Chiave 2. Ripensare al 2020**

È solo di recente che la Commissione ha ritenuto opportuno fare il punto su quanto svolto in tema di istruzione e formazione professionale in ambito europeo. "Istruzione e formazione 2020" è il nuovo programma di lavoro deliberato dai ministri dell'istruzione dei Paesi dell'Unione Europea il 12 maggio 2009, proprio sul finire del periodo esaminato dal precedente programma "Istruzione e formazione 2010". Gli obiettivi generali del nuovo programma sono quattro:

rendere l'educazione permanente e la mobilità una realtà concreta  
migliorare la qualità e l'efficienza dei sistemi educativi  
promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva

---

sviluppare la creatività e l'innovazione a tutti i livelli dell'educazione e della formazione professionale.

È da notare che i livelli di riferimento sono stati lievemente modificati sia per quanto riguarda la quantificazione sia per quanto riguarda la tipologia; fuoriescono dall'elenco i dati relativi ai laureati nel settore matematico-scientifico, mentre la voce completamento del ciclo di studi è sostituita dalla percentuale di laureati nella fascia d'età 30-34 anni. Inoltre, la Commissione è stata sollecitata a creare tre nuovi indicatori: la mobilità degli studenti universitari, l'occupabilità, l'apprendimento delle lingue straniere (Crispiani, 2010).

È evidente che "Europa 2020" nasce anche come constatazione del parziale fallimento degli obiettivi di Lisbona; fallimento denunciato del resto dalla stessa Commissione Europea, che al riguardo sembra puntare il dito contro i singoli Stati membri.

Tale impressione è rafforzata dai commenti della stessa ad un interessante documento, "Education at a glance", prodotto dalla Organizzazione per la cooperazione economica e lo sviluppo (Oecd), che sottolinea la necessità per i governi a mantenere elevato il livello della qualità dei sistemi di istruzione. A parere della Commissione, la relazione fornisce prove e dati a sostegno delle strategie "Europa 2020", in particolare quelle relative alla riduzione del tasso di dispersione scolastica ed alla promozione dell'educazione universitaria. Il rapporto evidenzia la necessità di investire in istruzione, in particolare durante la recessione economica. Infatti i giovani con bassi livelli di istruzione sono stati i più colpiti, con tassi di disoccupazione per coloro che non avevano completato le scuole superiori in aumento di quasi cinque punti percentuali nei paesi dell'Unione tra il 2009 e il 2011. Anche se, naturalmente, le persone con diploma universitario non sono stati esenti dagli effetti della recessione, l'aumento dei loro livelli di disoccupazione nello stesso periodo è stato inferiore. Ed al riguardo la Commissione rammentava che in tema di formazione

«non si deve procedere secondo la logica nazionale»<sup>2</sup>

La Strategia Europa 2020, a cui si riferisce "Education and Training 2020", riprende e rafforza le tematiche di Lisbona, indicando sette iniziative faro. Esse sono in sintesi: 1) l'Unione dell'Innovazione, mira a migliorare il sistema di finanziamenti per le idee innovative; 2) Youth on the move, intende migliorare l'efficienza dell'insegnamento e facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro; 3) l'Agenda Europea del Digitale, intende agevolare la diffusione delle tecnologie telematiche; 4) Europa efficiente sotto il profilo delle risorse, favorire basse emissioni di carbonio, diffondere l'uso delle energie rinnovabili; 5) una politica industriale per la globalizzazione, per rendere competitiva l'industria europea; 6) un'Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro, per la modernizzazione dei posti di lavoro; 7) la Piattaforma Europea contro la povertà, per tutelare le fasce sociali più deboli e ridare loro dignità.

Va anche osservato che il contesto storico a cui apparteneva la Conferenza di Lisbona era differente da quello attuale: si trattava infatti di un momento di grandi speranze per il rilancio del ruolo internazionale dell'Europa, grazie all'allargamento a 27 membri dell'Unione e dell'istituzione della moneta unica europea. La strategia Europa 2020 viene invece a cadere in una fase di stanchezza e ripensamento per la prospettiva europea.

In ogni caso, Istruzione e Formazione 2020 resta una risposta valida e ben ponderata per il futuro, a patto che le indicazioni della Commissione vengano ascoltate più puntualmente. Essa prende le mosse dal fatto che tre sono le tendenze in atto: che due terzi dell'occupazione si concentrerà nel

terziario; che quasi tutta l'occupazione aggiuntiva si baserà su lavori ad alta intensità di conoscenza; che cresceranno i livelli minimi di istruzione e formazione richiesti in tutti i tipi di lavoro, anche in quelli più elementari. È quanto, del resto, già indicato nel testo "Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi", rilasciato dalla Commissione nel 2008<sup>3</sup>.

In tale quadro l'Università viene ad assumere un ruolo cruciale. Essa è chiamata a rispondere alle sfide che il paradigma dell'apprendimento lifelong le impone. L'Università e tutti i luoghi di formazione istituzionale in generale, non hanno un rapporto dicotomico con lo sviluppo del riconoscimento degli apprendimenti informali e non formali, ma hanno come missione quella di farsene carico per far fronte alle esigenze ed alle sempre più urgenti necessità dei giovani e degli adulti, provenienti sempre più da diverse parti del mondo, aventi diverse conoscenze, competenze, saperi che – ovunque e comunque siano stati acquistati – meritano di essere riconosciuti, validati e valorizzati.

La posta in gioco richiede, dunque, l'acquisizione da parte di tutti i cittadini delle competenze trasversali fondamentali, come le competenze digitali, l'imparare ad imparare, lo spirito d'iniziativa, lo spirito imprenditoriale, la sensibilità culturale.

### **Chiave 3. La riscoperta dell'intelligenza pratica e delle capabilities**

La pratica rappresenta il nucleo centrale delle e-community, il loro valore reale, il loro patrimonio condiviso, venutosi a determinare nel tempo attraverso il continuo svolgimento di attività comuni. Si caratterizza sostanzialmente per l'inclusione di aspetti spesso contrapposti tra loro: l'esplicito e l'implicito, l'espresso e il tacito, il codificato e il non codificato, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione (Wenger, 2006).

La nozione di practice va riferita, dunque, a livello di una struttura sociale che riflette un apprendimento condiviso: è nel contempo analisi ed esperienza. Gli individui costruiscono nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati.

Il ricorso alla pratica è trattato in modo specifico nelle tesi post-epistemologiche: dall'ambito logico della teoria del pensiero come azione e dell'ambito concettuale della teoria pratica della conoscenza di Dewey (1933), le nuove prospettive epistemologiche della pratica professionale (Schön, 1993), al modello dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2003) per comprendere le modalità di transizione da una zona pre-riflessiva dell'esperienza alla piena consapevolezza cui si perviene solo mediante la validazione intersoggettiva degli assunti e delle visioni del mondo con cui i soggetti interpretano la realtà. I processi che guidano i soggetti ad interpretare le azioni e le esperienze, personali ed altrui sono guidati da modelli, filtri, riferimenti simbolici che influenzano ciò che viene ricordato, il significato e l'interpretazione che viene attribuita. Per concettualizzare un'esperienza usiamo dei segni interpretativi che consentono di rileggere e riflettere sugli eventi, sulle interpretazioni delle stesse, sui significati che attribuiamo ad esse, in quanto le interpretazioni delle azioni e dei vissuti si basano su assunti a volte distorti o comunque influenzati dal linguaggio e dalle culture di riferimento. Il sapere che viene dall'esperienza non prende forma come semplice conseguenza del "partecipare a un contesto esperienziale", ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza (Mortari, 2003). Mezirow delinea, quindi, una teoria dell'apprendimento adulto che partendo da assunti costruttivisti vuole abbandonare definitivamente la tradizione comportamentista all'insegna di una riaffermazione della possibilità da parte del soggetto di mettere in moto processi di trasformazione delle prospettive di significato attraverso l'attivazione di forme di pensiero critico-

riflessive, ma anche e soprattutto sui presupposti fondanti il nostro costruire la realtà (Alessandrini & Pignalberi, 2012) <sup>4</sup>.

Si delinea, pertanto, un dialogo apprenditivo di natura intrinsecamente sociale – tendente a confermare le tesi dibattute nel corso degli ultimi anni – che vede coinvolti l’esperto e il neofita nella direzione del collegamento tra riscoperta dei valori tradizionali e innovazione. L’apprendimento è un modo di essere nel mondo sociale che si realizza esclusivamente all’interno di una cornice partecipativa, poiché le persone che imparano partecipano sia ai contesti in cui si apprende sia al mondo sociale in cui si producono tali contesti. L’apprendimento fa parte della nostra esistenza, è inserito nel contesto della nostra esperienza quotidiana di partecipazione alla vita reale (dal focolare domestico alle prime relazioni con i coetanei, dalla scuola al lavoro, ecc.).

L’apprendimento da esperto a novizio, in cui prevale l’*exemplum* e non un modello astratto, è un tratto che è stato ben delineato da Richard Sennett nel 2008 nel volume “L’uomo artigiano”. Avverso alla filosofia della sua maestra Hanna Arendt la quale rivendicava la distinzione tra *homo faber* e *animal laborans*, Sennett sosteneva che gli esseri umani vivono e con-vivono all’interno di due logiche comunitarie: nella prima sono chiamati all’essere pratici, alla fabbricazione delle cose; nella seconda, invece, inizia a delinearsi lo «spirito e la voglia di fare comunità», di dialogare e confrontarsi congiuntamente per la risoluzione di un problema e – contemporaneamente – per la definizione di un nuovo problema.

Il Sennett pragmatista mette in luce tre questioni: a) la riscoperta della maestria, che designa l’impulso ed il desiderio umano che risulta sempre attivo e che conduce l’individuo a fare sempre meglio nel proprio lavoro (ad apprendere sempre più da se stesso, dal gruppo, dalla collettività); b) lo sviluppo delle abilità tecniche, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita nell’uso della mano attraverso il tatto ed il movimento sia attraverso il linguaggio quale guida dell’abilità corporea; c) la motivazione per l’apprendista a scoprire sempre nuovi territori, a fare sempre meglio il proprio lavoro.

Fin dalla Grecia antica, alla Cina, al rinascimento italiano ed al movimento dell’*Encyclopedie* è emersa un’idea dell’autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l’idea del cittadino-artigiano.

La perizia tecnica è narrazion”, è continua riflessione circolare, può anche essere ossessione per la qualità; è radicata nella comunità (criteri, rituali e regole), è rielaborazione continua attraverso il linguaggio. Infine, perizia tecnica è anche messa in discussione dei dogmi. Ciò che conta è il modello interattivo in gioco, la qualità delle relazioni ed il luogo in cui queste relazioni interpersonali tendano a costruirsi. L’abilità artigianale altresì richiama l’impegno interiore che è del tutto assente nell’immagine ideale del soggetto (che sia dedito allo studio, al lavoro, ecc.).

Sennett (2006), dunque, ha inteso trovare risposta alle tre questioni in cui ruota il valore intrinseco della pratica: il rapporto esistente tra il riconoscimento dell’inutilità nel fare e le qualifiche richieste dalla società del sapere ed, infine, la paura di essere lasciati indietro. Il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle capabilities di cui sono portatori. Da qui il richiamo ad una nuova economia, un’economia dello sviluppo umano, che abbia come obiettivo la promozione del benessere stesso e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo (Alessandrini, 2013). Si tratta – come afferma Nussbaum (2010) – di una proposta che va sotto il nome di Capabilities Approach (CA): un modo di affrontare le tematiche etico-politiche basato sullo sviluppo e ancor prima sulla possibilità di vivere una vita degna dell’uomo a partire da quelle che sono definite – appunto – capacità umane.

Le capacità sono definite formalmente come «modi di agire, fare ed essere, che costituiscono tipicamente la vita umana e la distinguono da altre forme di vita reali o possibili».

Ogni elenco delle capacità, rivedibile per principio a causa della sua collocazione storica, nel momento in cui si colloca nell'ottica delle capacità stesse, mette a fuoco una “dignità dell'altro” basata principalmente sulla sua ragion pratica e socievolezza. A partire dall'intuizione originaria e universale della dignità della persona come fine in quanto essa è capace di libertà ispirata dalla ragione e dal rispetto degli altri (legato all'appartenenza, e implicante la responsabilità), si ottiene la fondamentale definizione delle capacità e le successive distinzioni interne tra esse. Tale definizione implica al suo interno la distinzione tra una soglia minimale e una soglia massimale di capacità. La soglia minimale definisce il confine tra umano e non umano e va difesa in nome dell'intuizione iniziale del rispetto della persona come fine. Quella massimale comprende tutte le possibilità che la singola persona ha a disposizione nella sua dotazione personale al fine di raggiungere un livello di sviluppo che corrisponda alle sue possibilità. Vi è dunque un accordo sostanziale e intuitivo su ciò che costituisce la soglia minimale e che può essere variamente articolato attorno ai seguenti poli: vita, salute e integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica e appartenenza; rispetto per le altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente (partecipazione, proprietà privata, lavoro, giustizia). Alla soglia minimale, o delle capacità umane fondamentali, corrispondono sia le capacità interne (stadi di sviluppo della persona stessa che sono, per quanto la riguardano, condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste) sia le capacità combinate che coniugano le capacità interne con la situazione contingente del mondo circostante, che può inibire alcune capacità a danno di altre, e quindi obbligare a riscrivere al meglio l'ordine delle proprie priorità. Tutte le capacità hanno in comune la preminenza della ragion pratica che consente e guida l'esercizio della libertà, ed il riconoscimento degli altri in un atteggiamento di cura (cosa che garantisce la responsabilità etica e politica).

L'approccio della Nussbaum (2001), fondato sul concetto aristotelico di essere umano e su quello che definisce liberalismo neo-aristotelico, investe direttamente lo sviluppo delle capacità e non il loro corretto funzionamento, che è lasciato a sua volta alla libertà personale ma anche a dei sentimenti non sempre ben caratterizzati, come anche ai numerosi problemi della vita pratica.

#### **Chiave 4. Un nuovo kit per la certificazione delle competenze non formali ed informali: il progetto CREA.M.**

Qual è l'importanza dell'apprendimento non formale e informale nel processo di recruitment? Come è possibile certificare il bagaglio delle competenze? In questo quadro, si inscrive il Progetto CREA.M. “Creative blended mentoring for cultural managers”<sup>5</sup>, che vede coinvolte numerosi istituzioni, enti ed associazioni culturali europee<sup>6</sup>.

L'obiettivo del progetto è lo sviluppo di percorsi formativi innovativi che mirano a promuovere nuove figure per il settore culturale tramite l'utilizzo di pratiche di blended mentoring.

La metodologia prescelta è indirizzata allo sviluppo di capacità multidisciplinari, di spirito d'iniziativa e pensiero creativo ed improntata alla valutazione delle competenze acquisite in ambienti non formali ed informali.

Destinatari del progetto sono gli operatori culturali: le loro competenze manageriali e imprenditoriali verranno potenziate e valorizzate per favorirne l'inserimento nel mondo del lavoro.

Il progetto prevede una fase di sperimentazione del creative blended mentoring kit<sup>7</sup>: con il supporto di una piattaforma TIC, 18 coppie formate da un mentore ed un mentee svolgeranno attività in presenza e a distanza per trasferire e potenziare abilità e competenze legate al management culturale.

Nello specifico, il piano di lavoro si è articolato in tre fasi: 1) mappatura delle competenze per delineare un nuovo quadro di riferimento per il profilo dell'operatore culturale, orientato a capacità imprenditoriali e manageriali; 2) sviluppo e sperimentazione di un kit di procedure formative basate sulla metodologia del blended mentoring, ovvero su attività in presenza e a distanza condotte in una relazione di affiancamento professionale tra un mentor (esperto di settore) e un mentee (beneficiario diretto); 3) validazione delle competenze in uscita sotto forma di risultati dell'apprendimento condivisi a livello europeo.

A chiusura del primo anno di lavoro, il progetto ha validato un nuovo kit per la certificazione delle competenze non formali ed informali attraverso la somministrazione di 104 interviste in sette paesi europei nel corso della seconda trimestralità 2012.

Il lavoro ha previsto, in sintesi, l'elaborazione di quattro tipi di questionari qualitativi rivolti ad un campione di soggetti distinti nei ruoli ma accomunati dallo stesso interesse per i beni culturali (arte, spettacolo, ecc.): professionisti, lavoratori autonomi, rappresentanti di organizzazioni, disoccupati.

La ricognizione del campione è avvenuta mediante un lavoro di analisi e di ricerca da parte di ciascun partner di enti, associazioni e/o strutture presenti nel proprio territorio e che rispondessero alle quattro figure individuate ai fini di una buona riuscita del progetto. Ciò ha consentito di individuare le similitudine e/o differenze a livello europeo e di elaborare il quadro di riconoscimento e validazione delle competenze (legate non soltanto all'ambito professionale ma anche quello più propriamente personale, trovando altresì un collegamento diretto con le capabilities declinate dalla Nussbaum).

Dai risultati ottenuti si osserva che:

il bagaglio delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che possono offrire un vantaggio competitivo per trovare un impiego dipende sia dai molteplici habitat del settore culturale sia dal profilo professionale richiesto;

le competenze informali e non formali sembrano assumere un ruolo centrale per la definizione della posizione lavorativa;

il richiamo al valore del bagaglio esperienziale e dell'intelligenza pratica parimenti al percorso di qualificazione conseguito, in modo particolare nei confronti dei giovani.

I dati altresì confermano che l'ossatura delle competenze formali, non formali ed informali costituenti un vantaggio competitivo nel trovare un impiego nel settore culturale è piuttosto complesso.

Quali sono, dunque, le qualità considerate centrali a livello europeo per la costruzione di un percorso professionalizzante?

Tra queste:

la definizione di un profilo internazionale per il soggetto (studi all'estero, mobilità, ecc.);

la capacità di lavorare, di rispetto e responsabilità;

la proattività, spirito di iniziativa;

la disponibilità e passione;

la capacità d ascoltare gli altri;

la comprensione dei contesti, la flessibilità, la pazienza, la tenacia, la perseveranza, la forte motivazione e l'energia, la capacità di prendere decisioni, in relazione con gli altri.

una maggiore misura di cooperazione, capacità comunicative, pensiero creativo.

Un approccio sistematico alla gestione culturale si propone come un'alternativa per validare le competenze del soggetto:

«Le aziende non hanno bisogno di trovare i candidati migliori (...) se sono in grado di valutare e unire competenze diverse e complementari tra persone diverse».

Tale assunto può collegarsi con la capacità di essere in grado di lavorare in gruppo, di cooperazione e di capacità organizzative.

I dati raccolti dalle interviste realizzate sono stati utili e adeguati per il progetto CREA.M. come indice di alcune delle attuali preoccupazioni per quanto riguarda l'impiego di manager culturali e dei loro attributi, abilità e conoscenze nei diversi paesi.

Le interviste sono state svolte per telefono o face to face al fine di esplorare i livelli interpretativi necessari per i potenziali dipendenti in aggiunta alle loro capacità e competenze che potrebbero, come in un mercato concorrenziale, essere molto rilevante, oltre che per il grado di apprendimento informale che può registrarsi nei potenziali dipendenti. Tali livelli hanno previsto anche un'area specifica relativa alla capacità di creare un posto di lavoro attraverso la creazione di un'impresa nel settore.

Dati supplementari ottenuti da altri studi e pubblicazioni consentirà ai partner di perfezionare ulteriormente la loro mappatura delle competenze – sulla base di quelle tipicamente imprenditoriali – necessarie per ridefinire il manager culturale come un nuovo profilo professionale.

In estrema sintesi, gli elementi emersi dalle interviste riguardo le diverse categorie dei soggetti operanti nel settore culturale, attingono in sostanza:

scarsa disponibilità di risorse economiche e finanziarie;

possibilità piuttosto inesistenti per un avanzamento di carriera;

percentuale piuttosto latente nel possesso delle capacità imprenditoriali;

poca consapevolezza delle proprie capacità;

mancanza di competenze pratiche;

collegamento debole con il mercato del lavoro;

nessuna idea e/o prospettiva circa la carriera futura.

### **Chiave 5. Il riconoscimento e la validazione delle competenze nel rapporto mentor-mentee**

Come pilotare il mentoring in un settore che appare fortemente influenzato dalla crisi economica al fine di investire sulle persone e sostenere il settore culturale nei processi di sviluppo?

Lo scenario teorico della letteratura rispetto al mentoring, ha consentito – in base alle esperienze pratiche e di progetti descritti – di focalizzare determinate variabili che orientano la proposta dell'assessment di valutazione, nonché gli elementi e le variabili che incidono nella valutazione dello sviluppo delle competenze intervenienti nel processo di mentoring.

L'accento posto sulla relazione orienta la proposta degli strumenti che costituiranno il mentoring kit, e la proposta dell'assessment di valutazione proposto all'interno del gruppo di ricerca.

Il mentoring, dunque, non si tratta di una vera e propria professione; bensì, è la guida che orienta i soggetti sia nel processo di valorizzazione e di potenziamento delle competenze sia nel complesso mercato del lavoro attraverso attività di coaching, counselling, networking, ecc.

Le caratteristiche del mentor delineate ai fini della costruzione del kit, hanno principalmente riguardato: a) il possedere un profilo alto di esperienze certificabili; b) una conoscenza dei punti di forza e di debolezza del mentee; c) essere in grado di contribuire allo sviluppo del profilo delle competenze del mentee; d) aiutare a promuovere le capacità imprenditoriali, professionali, ecc.; e) dimostrare di possedere autoconsapevolezza, capacità naturale di comprendere gli altri, grande esperienza professionale e buone doti comunicative; f) la conoscenza dell'inglese e dell'uso del computer.

Il mentoring può essere utilizzato per l'integrazione dei professionisti nelle organizzazioni che a

---

causa della mancanza di una struttura o di tempo non sono in grado di fornire processi di apprenditivi di natura formale. È una «scatola colma di differenze» da cui tutti possono imparare in modo collaborativo<sup>8</sup>.

L'obiettivo è, dunque, la formazione di un mind set imprenditoriale" che tenesse conto dei mentori come soggetti aventi tale caratteristiche o capaci di inspirarsi a tale mindset, ed i mentee come soggetti che devono essere formati e pertanto valutati su tale competenza<sup>9</sup>.

Tra gli strumenti di assessment, il "Portrait Values Questionnaire" (PVQ) di Schwartz (1995), che identifica 10 valori correlati con diversi aspetti e comportamenti della vita sociale. Le ricerche e la grande bibliografia in relazione a tale strumento, permettono di identificare nei valori personali la capacità di orientare la propria scelta professionale, in termini di orientamento al lavoro, di successo al lavoro, di mediatore nella gestione dello stress da lavoro.

La seconda variabile assimilabile al mind set imprenditoriale è la self efficacy. Il costrutto risale agli studi di Bandura (1977), il quale definì l'autoefficacia facendo riferimento alle credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare controllo sulle richieste di un compito. Le aspettative di efficacia vengono collegate alle operazioni di ricerca professionale e alla fiducia che l'individuo nutre a proposito della sua capacità di valutare le proprie abilità, i valori e gli interessi, creando ed utilizzando reti di relazioni in grado di consentire efficaci modalità di raccolta di informazioni a valenza orientante. Locus of control interno viene definito come la modalità di interpretazione degli eventi che accadono secondo la polarità interno/esterno e indica la percezione del soggetto relativa alla possibilità di controllare gli eventi.

Terza variabile è la proattività. Il significato di questo costrutto risiede nella capacità di anticipare problemi futuri, esigenze e cambiamenti. Una persona proattiva è quella che sa operare senza attendere che qualcosa accada, ma prende piuttosto l'iniziativa per realizzare ciò che è giusto e necessario. In altre parole, la proattività identifica la capacità di reagire agli eventi in modo consapevole e responsabile non lasciandosi condizionare dalle proprie impulsive remore psicologiche e dalle circostanze ambientali esterne. Se le persone proattive identificano le opportunità e agiscono con esse, ciò si traduce nella possibilità di influenzare l'ambiente creando il proprio ambiente (Bateman e Crampt, 1993).

In ultimo, il costrutto dell'employability che si inserisce in quella parte della metodologia di ricerca che si colloca nel versante della psicologia positiva, ovvero quella parte della psicologia che si occupa dello studio degli aspetti che possono incrementare il benessere della persona, sempre più minacciato dall'instabilità e dall'incertezza del lavoro. Il nuovo scenario professionale è il nodo focale di tale costrutto, poiché si compone di variabili utili al lavoratore moderno: un soggetto immerso in nuove condizioni di occupazione, che ha bisogno di nuovi strumenti per muoversi all'interno di un contesto lavorativo profondamente mutato. D'altronde, gli studi sull'employability nascono principalmente in rapporto ai cambiamenti del mercato del lavoro e alla luce della progressiva modificazione dei contratti e della frammentazione delle carriere lavorative. Si è ormai messo in discussione il concetto di job security e di stabilità professionale. E, proprio per fronteggiare questi turbolenti sviluppi, è richiesto ai lavoratori di gestire il loro personale livello di cambiamento nel contesto di lavoro. Questa abilità della persona – unita alla disponibilità all'adattamento – è essenziale oggi per il successo nella carriera.

Al momento non è possibile fornire i primi risultati della ricerca empirica –che sarà argomento di un prossimo scritto – ma è stato possibile sia disegnare una mappatura delle competenze informali e non formali sia favorire l'armonizzazione degli indicatori e delle metodologie a livello europeo.

---

## Dal Progetto CREA.M.: pillole conclusive

Quando ci si pone l'obiettivo di un intervento formativo efficace è necessario partire dall'analisi del contesto nella quale entrano in gioco elementi culturali, psicologici, sociali non senza tener conto delle prerogative di fondo di una persona quali l'unicità e l'irripetibilità.

L'apprendimento è un'attività libera ed autonoma del soggetto sul quale ricade la responsabilità educativa in quanto protagonista delle proprie scoperte, e costruttore del proprio sapere.

L'apprendimento è oramai diventato un imperativo categorico in una società che riconosce l'importanza dell'imparare ad imparare in una logica di processo di conoscenza che non prevede soste ed orientato ad una cultura di perfezionamento di ciò che si è appreso (sia esso formale, non formale ed informale).

Perché si possa acquisire consapevolezza delle proprie competenze personali e professionali, si rende necessario un bilancio delle competenze inteso come momento formativo del soggetto che – attraverso un distacco cognitivo – diventa osservatore di sé stesso.

La motivazione a proiettarsi verso un percorso sempre più flessibile di apprendimento continuo è sostenuta oggi dalla possibilità di veder convalidate, trasferite e riconosciute le competenze acquisite a vario titolo e in momenti diversi; ciò attraverso strumenti quali l'EQF ed il sistema ECVET<sup>10</sup>.

Il riconoscimento dei learning outcomes intesi come conoscenza, abilità e competenze di una persona, segna un'importante svolta in ambito formativo e di conseguenza occupazionale. Qualunque forma di apprendimento sia esso formale, informale o non formale acquista valore e può così trovare una precisa collocazione; può essere rappresentato mediante descrittori di conoscenze, abilità e competenze utilizzando il dispositivo dell'EQF.

Attraverso una capitalizzazione dei risultati dell'apprendimento e quindi servendosi del sistema ECVET, sarà possibile passare da un contesto di apprendimento ad un altro attraverso il conferimento di crediti in relazione a percorsi, indipendentemente dal fatto che provengano da contesti formali, informali o non formali.

La domanda fondamentale che si pone è

«Che cosa la persona è effettivamente in grado di fare e di essere?».

Le 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, dall'altra, sono frutto di apprendimento, ma anche dell'integrità della persona. L'oggetto cognitivo per la definizione del mind-set imprenditoriale, e suo fondamento è la "competenza ad agire" (agency) delle persone: la persona, nella prospettiva dell'agency, viene rappresentata in quanto competente per l'azione, come la tendenza-possibilità-libertà di: a) immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; b) individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto si ha a disposizione; c) fornire attenzione verso qualcosa di nuovo; d) ri-costruire strategie e finalità in modo imperfetto (resoconti). Essa è un costrutto concettuale coerente con il postulato che le persone sono, per definizione, sempre considerate competenti per l'azione

Ne consegue, pertanto, la necessità di rendere – nell'ambito del processo del mind-set imprenditoriale – la certificazione dei learning outcomes valida, trasferibile e riconoscibile in una dimensione europea, adottando criteri di riferimento standard.

Dal punto di vista dell'educazione imprenditoriale – o dell'imprendere –, il manager culturale deve riconoscere e sviluppare in se stesso il bisogno di self efficacy, locus of control, risk taking, employability e innovazione.

Occorre, in sostanza, far leva sul senso di responsabilità insito in ognuno. Senza farsi illusioni, il

---

soggetto deve essere pienamente consapevole che oggi le hard skills quali la conoscenza, la competenza ma anche e soprattutto le soft skills (capacità di problem solving, negoziazione, comunicazione, ecc.), contribuiscono alla costruzione di un percorso professionalmente valido nello scenario del mercato del lavoro, che sempre più in maniera evidente necessita di risorse qualificate e riconosciute hard.

Talune caratteristiche consentono di poter investire in un set innovativo di competenze tale da riconoscersi come guida del proprio agire imprenditoriale.

Il risultato delle teorizzazioni ha costituito la base dei lavori del progetto CREA.M. al fine di: a) promuovere la costruzione e lo sviluppo di partenariati transnazionali; b) costruire una rete di organizzazioni che cooperano a livello internazionale per condividere gli obiettivi di "Europa 2020" e c) favorire la cooperazione in tema di sviluppo imprenditoriale nel management culturale.

---

## Note

1 Comunicazione della Commissione riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita, 21 novembre 2001.

2 Le osservazioni della Commissione Europea sono visionabili alla pagina:

[http://www.europarlamento24.eu/investimenti-in-formazione-centrali-per-europa-2020/0,1254,76\\_ART\\_770,00.html](http://www.europarlamento24.eu/investimenti-in-formazione-centrali-per-europa-2020/0,1254,76_ART_770,00.html)

3 Comunicazione COM(2008) 868 del 16/12/2008.

4 La teoria dell'apprendimento trasformativo ci può dare preziose indicazioni su come studiare ed indagare le epistemologie professionali, i saperi taciti ed esplicativi attorno ad una professione. Si possono altresì riconoscere elementi di incontro nella necessità di ripensare la formazione come esercizio di riflessività e spazio di libera espressione della complessità dell'apprendere. Essa riguarda la capacità dell'individuo adulto di trasformare i significati delle proprie azioni attraverso la riflessione sul contenuto e sui processi. Una trasformazione, quindi, che può favorire nuovi modelli di comportamento, di azione, e un nuovo modo di concepire la propria appartenenza sociale. Il pensiero di Mezirow risulta centrale per definire la cosiddetta pratica cognitiva (o interpretazione cognitiva) di natura riflessiva che mira a risalire alle nostre cornici di riferimento (frame of reference). "La riflessione è il 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". Il senso dell'attività riflessiva è quello di prendere coscienza dei modi attraverso i quali elaboriamo sapere sull'esperienza e, dunque, i modi in cui strutturiamo noi stessi come agenti. Nell'elaborazione del senso dell'esperienza un ruolo essenziale è dettato dai presupposti di riferimento più intimi della mente.

5 CREA.M è finanziato dal Programma di apprendimento permanente della Commissione Europea, Leonardo da Vinci – Sviluppo dell'Innovazione che sostiene progetti innovativi nel campo della formazione professionale (2011-2013).

6 Partner del progetto: Istituto Luigi Sturzo (Italia e capofila del progetto), Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma TRE (Italia), Institute of Leisure Studies, University of Deusto (Spain), ENCATC (Belgium), RPIC-ViP (Czech Republic), Finnish Museums Association (Finland), Denizli Special Provincial Administration (Turkey), Institute for Creative and Cultural Entrepreneurship – University of London (United Kingdom).

---

7 Al momento di scrivere il presente elaborato, il processo del blended mentoring ancora non è stato sperimentato tra i paesi membri del progetto. Sono state altresì individuate le competenze nonché le capacità qualitative comuni nel quadro europeo.

8 A review of mentoring literature and best practice. Creative business mentor pilot, October 2009.

9 La fase del blended mentoring creative si articola in sei incontri, erogabili da febbraio a settembre 2013.

10 European Qualification Framework (EQF); European Credit Sistem for Vocational Education and Training (ECVET).

---

## Bibliografia

AA.VV., A review of mentoring literature and best practice. Creative business mentor pilot, October, 2009.

ALESSANDRINI GIUDITTA, Manuale per l'esperto dei processi formativi, Roma, Carocci, 2005.

ALESSANDRINI GIUDITTA, Formare al management della diversità. nuove competenze e apprendimenti nell'impresa, Milano, Guerini, 2010.

ALESSANDRINI GIUDITTA, La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione, Milano, Giuffrè, 2013.

ALESSANDRINI GIUDITTA, PIGNALBERI CLAUDIO, Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

ALESSANDRINI GIUDITTA, PIGNALBERI CLAUDIO, Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

BANDURA ALBERT, Social learning theory, New Jersey, Prantice Hall, 1977.

BATEMAN THOMAS S., CRANT J. MICHAEL, The proactive component of organizational behaviour: a measure and correlates, in "Journal of Organizational Behaviour", 14, 1993, pp. 103-118.

BAUMAN ZYGMUNT, Conversazioni sull'educazione, Trento, Erickson, 2012.

CAMBI FRANCO, Saperi e competenze, Roma-Bari, Laterza, 2004.

CERUTI MAURO, Il vincolo e la possibilità, Milano, Feltrinelli, 1986.

CIVELLI FRANCO, MANARA DANIELE, Lavorare con le competenze, Milano, Guerini, 1997.

COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita, 21 novembre 2001.

COMMISSIONE EUROPEA, Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi, 2008.

COMMISSIONE EUROPEA, EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, 2011.

CRISPIANI PIERO, Il management nella scuola di qualità, Roma, Armando, 2010.

---

DEWEY JOHN, *How we think*, Boston, Health, 1933 (trad. It., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961).

D'AGOSTINO SANDRA, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, 171, Catanzaro, Rubbettino, 2011.

DI FRANCESCO GABRIELLA, *Quali competenze per il futuro? Il contributo delle indagini internazionali*, in ALESSANDRINI GIUDITTA, *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Milano, Giuffrè, 2013

ISFOL, *Rapporto Isfol*, Roma, Rubbettino, 2012.

MALAVASI PIER LUIGI (a cura di), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

MARGIOTTA UMBERTO, *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

MEZIROW JACK, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

MORTARI LUIGINA, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

NUSSBAUM MARTHA C., *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2010.

NUSSBAUM MARTHA C., *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino, 2011.

OECD, *Education at a glance*, 2011.

PERULLI ELISABETTA, *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, 163, Catanzaro, Rubbettino, 2012.

ROSSI BRUNO, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavori*, Roma, Carocci, 2011.

RULLANI ENZO, *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*, Venezia, Marsilio, 2010.

SCHÖN DONALD A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

SCHWARTZ STUART B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1995.

SENNETT RICHARD, *La cultura del nuovo capitalismo*, Bologna, Il Mulino, 2006.

SENNETT RICHARD, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

WENGER ETIENNE, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

---