

Emanuela Proietti,
Adele L'Imperio, Paolo Serreri

LE TRASFORMAZIONI DEL LAVORO E LE SFIDE DEL SISTEMA DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

IL BILANCIO DI COMPETENZE
PER LO SVILUPPO PERSONALE
E ORGANIZZATIVO

13 SOCIOLOGIA E
SERVIZIO SOCIALE



Roma TrE-PRESS
2025

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. E. PROIETTI, *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*, 2020
2. M. BURGALASSI, A. COCOZZA (a cura di), *Diseguaglianze e inclusione. Saggi di sociologia*, 2020
3. B. MORSELLO, *Ibride. L'esperienza del cancro al seno tra mutazione genetica e identitaria. Un'analisi sociologica*, 2021
4. M. BURGALASSI, P. GALEONE, L. PACINI (a cura di), *I Vent'anni della Legge 328 del 2000 nella penisola. Le trasformazioni del welfare locale*, 2021
5. C. TILLI (a cura di), *Spazio al tempo. Significato e uso del tempo per gli assistenti sociali, tra responsabilità e contesto organizzativo*, 2021
6. D. PALMISANO, *Come soli dentro al mare. Storie di minori migranti*, 2022
7. M. ACCORINTI, M. GIOVANNETTI, A. GRAMIGNA, C. POLI (a cura di), *Occasioni e spazi per l'integrazione tra il sociale e il sanitario in Italia*, 2022
8. M. BURGALASSI, *Una comunità locale tra presente e futuro. Senso di appartenenza e coesione sociale nel territorio di Rosignano*, 2023
9. M. ACCORINTI, M. GIOVANNETTI, *Agire l'accoglienza. Percorso di ricerca sul lavoro sociale all'interno del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI)*, 2023
10. A. CASAVECCHIA (a cura di), *Una sociologia aperta al mutamento. I percorsi di studio e di ricerca di Carmelina Chiara Canta*, 2023
11. A. CASAVECCHIA, E. CARBONARA (a cura di), *La cultura del counseling e i counselor REICO. Una prima ricerca sociologica sul panorama italiano*, 2024
12. A. CASAVECCHIA, M. PITZALIS, D. POLIANDRI (a cura di), *L'università dall'autonomia all'eteronomia? Come riequilibrare un percorso critico*, 2025

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Emanuela Proietti,
Adele L'Imperio, Paolo Serreri

LE TRASFORMAZIONI DEL LAVORO E LE SFIDE DEL SISTEMA DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

IL BILANCIO DI COMPETENZE
PER LO SVILUPPO PERSONALE
E ORGANIZZATIVO

13 SOCIOLOGIA E
SERVIZIO SOCIALE



Roma TrE-Press
2025

La collana “Sociologia e servizio sociale” intende rappresentare l’area scientifica di sociologia e servizio sociale con una prospettiva multidisciplinare, multiprospettica e multidimensionale. È orientata allo studio della complessità culturale, sociale ed educativa, nonché dei processi economici ed organizzativi. Ha una particolare vocazione alla ricerca sociologica applicata anche nel campo del servizio sociale, con l’intento di informare le *public policy* di settore, in relazione alle emergenze poste dalla contemporaneità e agli obiettivi di uno sviluppo globale, inclusivo e sostenibile.

Direzione della Collana:

Marco Burgalassi (Università di Roma Tre), Antonio Cocozza (Università di Roma Tre).

Comitato scientifico della Collana:

Marco Accorinti (Università di Roma Tre), Vicente Ballesteros Alarcón (Universidad de Granada), Andrea Bilotti (Università di Roma Tre), Vincenzo Carbone (Università di Roma Tre), Luis Carro (Universidad de Valladolid), Andrea Casavecchia (Università di Roma Tre), Cecilia Romana Costa (Università di Roma Tre), Luca Diotallevi (Università di Roma Tre), Milena Gammaitoni (Università di Roma Tre), Mauro Giardiello (Università di Roma Tre), Enzo Lombardo (Università di Roma Tre), Emanuela Proietti (Università di Roma Tre), Paolo Ruspini (Università di Roma Tre), Claudio Tognonato (Università di Roma Tre).

Il volume pubblicato è stato sottoposto a previa e positiva valutazione nella modalità di referaggio *double-blind peer review*.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *RomaTrE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: **MOSQUITO**.mosquitoroma.it

Caratteri tipografici utilizzati:

Avenir Next, Bellota Text, Quicksand (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro(testo)

Impaginazione e cura editoriale: Colitti-Roma colitti.it

Edizioni: *RomaTrE-Press*©

Roma, settembre 2025

ISBN: 979-12-5977-514-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina Creative Commons attribution 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *RomaTrE-Press* è svolta nell’ambito della

Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

<i>Prefazione di ANTONIO COCOZZA</i>	9
<i>Introduzione</i>	13

CAPITOLO I

DALLA CENTRALITÀ DEL LAVORO ALLA CULTURA DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE: UN PERCORSO TRA OPPORTUNITÀ E CONTRADDIZIONI

di EMANUELA PROIETTI

1. <i>Introduzione</i>	23
2. <i>Alcune istanze della post-modernità</i>	28
3. <i>Le risposte del lavoro al tempo della società flessibile</i>	45
4. <i>Le origini sociali della cultura dell'apprendimento permanente</i>	57
5. <i>Verso un sistema di learnfare</i>	71
6. <i>Riflessioni conclusive</i>	76

CAPITOLO II

COMPETENZE E BILANCIO DI COMPETENZE IN FRANCIA. STORIA DI UN GRANDE LABORATORIO

di PAOLO SERRERI

1. <i>Introduzione</i>	81
2. <i>Le fondamenta teorico-pratiche del Bilancio di competenza.</i> <i>Una breve rassegna di studi apparsi tra gli anni '90 e i primi anni 2000</i>	95
3. <i>Il Bilancio in azione. I primi trent'anni di vita del Bilancio</i>	111
4. <i>La riforma della Formazione Continua del 2014 e la nuova vita del Bilancio di competenze</i>	117

CAPITOLO III

ANCORA SUL BILANCIO DI COMPETENZE. ALLA RICERCA DI ORIENTAMENTO TRA TRADIZIONE E INNOVAZIONE

di ADELE L'IMPERIO

1. <i>Una breve premessa</i>	125
2. <i>Tra il notum e il novum Il Bilancio di competenze e le domande dell'orientamento</i>	128
3. <i>Oltre l'idolatria degli strumenti</i>	141

CAPITOLO IV
COMPETENZE “INVISIBILI” E LAVORO.
STRUMENTI PER L’ORIENTAMENTO E LA MAPPATURA DELLE COMPETENZE
di PAOLO SERRERI

1. <i>Premessa</i>	167
2. <i>Lavoro postfordista e Competenze invisibili</i>	169
3. <i>La Quarta rivoluzione industriale. Il riposizionamento delle persone nella generazione del valore economico</i>	171
4. <i>Una grammatica della competenza emotiva. Il modello di Goleman</i>	173
5. <i>L’Iceberg delle competenze di Spencer & Spencer</i>	176
6. <i>Competenze invisibili e nuovi modelli di orientamento e di formazione</i>	177
7. <i>Il Bilancio di competenze</i>	179
8. <i>“PerformanSe” e Bilancio di competenze. La valutazione delle competenze invisibili</i>	185
Appendice. <i>Un caso di uso integrato di PerformanSe nel Bilancio di competenze</i>	190

CAPITOLO V
IL BILANCIO IN UN TEMPO DI CRISI.
LA DIMENSIONE DEL “PRENDERSI CURA” COME CHIAVE DI LETTURA
di ADELE L’IMPERIO

1. <i>Il re è nudo. Tra nuove fragilità e nuovi valori</i>	193
2. <i>Relazioni di cura e Bilancio di competenze. Un accostamento spericolato?</i>	198
3. <i>Le parole del “prendersi cura”</i>	200
4. <i>Un’esperienza di Bilancio di competenze al tempo del Covid-19</i>	212

CAPITOLO VI
DALLE NORME ALLA CULTURA ORGANIZZATIVA
DELL’APPRENDIMENTO PERMANENTE
di EMANUELA PROIETTI

1. <i>Verso un sistema integrato e sostenibile</i>	225
2. <i>L’apprendimento permanente come diritto soggettivo per una partecipazione attiva</i>	228
3. <i>La strategia e la policy della via italiana, tra integrazione e discontinuità</i>	234
4. <i>La governance del sistema: un modello integrato, multiattore e multilivello</i>	289

CAPITOLO VII
UNA PROSPETTIVA PER LO SVILUPPO DEL CAPITALE UMANO.
IL RUOLO STRATEGICO DEL BILANCIO DI COMPETENZE

di EMANUELA PROIETTI

1. <i>Oltre l'adattabilità e il mismatch</i>	293
2. <i>Competenze dinamiche per contesti e ruoli flessibili</i>	316
3. <i>Alla ricerca di un lavoro sostenibile</i>	349
4. <i>Una sintesi tra criticità e terreni di sfida</i>	358
BIBLIOGRAFIA	365

RINGRAZIAMENTI

Desideriamo esprimere la nostra profonda gratitudine ad Antonio Coccozza, punto di riferimento scientifico e persona dalle qualità umane rare. Come responsabile del *Centro di Ricerca e Servizi per l'Innovazione, l'Education e il Lifelong Learning per le Persone e le Organizzazioni* dell'Università degli Studi Roma Tre, ha fondato e continua ad animare un gruppo di ricerca caratterizzato da curiosità, apertura al dialogo e autentico spirito di collaborazione.

Ringraziamo le colleghe e i colleghi del *Centro*, con cui ci siamo confrontati in modo sempre fecondo e appassionato sui temi affrontati in questo volume.

Un ringraziamento particolare a Cecilia Costa, per la generosità intellettuale e umana che da sempre la contraddistingue e per la sua attenta revisione dei contenuti; a Giulia Cecchini e Giovanni Di Gennaro, per la disponibilità a una rilettura accurata e critica; a Stefania Capogna, Veronica Roldan, Andrea Velardi, Fabrizio Dafano, Maria Chiara De Angelis, Monica Traghella, Chiara Cilona per il loro contributo prezioso.

Esprimiamo, infine, la nostra riconoscenza ad alcuni colleghi che ci hanno accompagnato in un cammino di crescita scientifica e hanno sostenuto, con il loro incoraggiamento, la realizzazione di questo volume: Mauro Palumbo, Anna Fausta Scardigno e Marco Burgalassi.

Prefazione

di ANTONIO COCOZZA

Il volume di Proietti, L'Imperio e Serreri affronta un tema di grande attualità e di particolare rilevanza scientifica, relativo alle trasformazioni del lavoro e alle sfide del sistema dell'apprendimento permanente, a partire e attraverso il Bilancio di competenze come strumento per lo sviluppo personale e organizzativo.

Un'analisi che indaga un fenomeno complesso e mette in evidenza il ruolo del Bilancio di competenze nell'ambito delle politiche attive del lavoro. Si tratta di un ambito di ricerca che inizia a essere sempre più oggetto di analisi da parte di sociologi del lavoro e di studiosi di altre discipline lavoristiche.

Il volume prende le mosse da un'analisi della centralità del lavoro, individua le sue trasformazioni cogliendone opportunità e criticità e il percorso fatto finora della cultura dell'apprendimento permanente.

A questo proposito, si ricostruisce la significativa esperienza che svolge il Bilancio delle competenze in un grande *Laboratorio* antesignano come quello francese: una sperimentazione consolidata che è alla ricerca di un nuovo orientamento tra tradizione e innovazione.

Vengono presi in esame gli strumenti per l'orientamento e la mappatura delle competenze, al fine di individuare le competenze "invisibili" che caratterizzano i nuovi lavori, soffermandosi sul passaggio dell'Apprendimento Permanente dalle norme alla cultura organizzativa, in una prospettiva di sviluppo della persona e dell'azione organizzativa strategicamente orientata.

Come è ben evidenziato nell'Introduzione degli autori, il *fil rouge* del volume vuole fornire una chiave di lettura "dell'evolversi di processi economici di matrice neoliberista e tecnologico-digitale, sempre più pervasivi, che ha trasformato da un lato, il lavoro nelle sue componenti essenziali – tempo, luogo, contenuti, rapporti e relazioni –, dall'altro, il progetto educativo che forma cittadini, prima che lavoratori, il quale si è posto l'obiettivo di istruire persone adattabili e adatte – e dunque anche più competitive – a gestire i cambiamenti accelerati e radicali".

Si potrebbe sostenere che l'originalità di questo volume è quella di studiare come migliorare la qualità del lavoro da un punto di vista

economico, della professionalità e dell'autonomia, attraverso i seguenti strumenti: Bilancio di competenze, partecipazione, responsabilità diffusa e formazione, elementi che caratterizzano le imprese innovative che danno vita una sorta di "impresa integrale". Caratteristiche che si possono riscontrare nella particolare esperienza *ante litteram* condotta da Adriano Olivetti (La Rosa, 2022).

Infatti, per i sociologi del lavoro e per gli attori sociali, oggi la sfida è passare da un'impresa fordista a un'"impresa integrale", socialmente responsabile, che si caratterizza per la peculiarità dei suoi fini, tesi a promuovere e realizzare un equilibrio virtuoso fra fini economici e sociali, conferendo un grande rilievo ai sistemi professionali e alla cultura delle competenze.

Un modello di impresa in cui l'eccellenza economica viene ottenuta non malgrado, ma in virtù dell'eccellenza sociale, e in particolare della qualità della vita dei lavoratori e della preservazione dell'economia del territorio e della comunità più in generale. In quest'ambito, la formazione, dunque, rappresenta una scelta strategica per le imprese innovative socialmente responsabili, così come nelle pubbliche amministrazioni virtuose.

Ma la formazione da sola non è sufficiente a produrre una positiva evoluzione del sistema di gestione delle risorse umane e delle relazioni industriali in un'ottica strutturalmente *social inclusive*, che mira al contempo alla floridità dell'impresa e alla crescita integrale delle persone.

È importante sottolineare che il volume si propone di sollecitare una maggiore attenzione scientifica a queste tematiche e indicare una prospettiva che potrebbe sfociare nella creazione di Comunità di pratiche (Wenger, 2006), ovvero "gruppi di persone che condividono un interesse per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio". La Comunità di pratica rappresenta una teoria dell'apprendimento che vede il coinvolgimento nella pratica sociale come il processo fondamentale attraverso cui acquisiamo competenze, impariamo e costruiamo la nostra identità sociale.

Del resto, si può sostenere che l'ampliamento delle conoscenze e delle competenze, acquisite attraverso la formazione, la loro mappatura e un'adeguata valorizzazione hanno contribuito a rendere comprensibili e accettabili a milioni di persone i profondi processi di trasformazione connessi con la globalizzazione.

In questo nuovo scenario, caratterizzato da una metamorfosi continua dei processi sociali e produttivi (Beck, 2013) è necessario mettere in evidenza l'imprescindibile ruolo del capitale sociale costituito dalle reti di relazioni in cui si è inseriti e quello culturale, che si fonda sulle competenze

di tipo scolastico e su quelle ereditate dalla socializzazione extra-scolastiche. Il capitale culturale non è costituito semplicemente dal titolo di studio, ma riguarda l'insieme dei beni simbolici trasmessi dalle varie agenzie educative (anzitutto la famiglia, ma anche la scuola, il *lifewide learning* e il processo di apprendimento non formale e informale). Esso determina il livello culturale globale della persona e, allo stesso tempo, le sue possibilità di successo nella competizione sociale. Per questo motivo il capitale culturale è anche capitale sociale, ossia un insieme di opportunità che la rete sociale rende disponibile a ogni individuo in termini di confronto e di partecipazione.

In questa prospettiva paradigmatica (Bourdieu, 2015), è necessario ricordare che il capitale culturale, ma anche quello sociale, a differenza di quello economico, soggetto a un forte processo di finanziarizzazione, non si depauperava quando viene impiegato, anzi produce un positivo effetto moltiplicatore, che genera nuove occasioni di confronto, amplia la motivazione personale e definisce spazi inediti di cooperazione e di partecipazione organizzativa.

In conclusione, come viene evidenziato nei contributi degli autori, occorre sottolineare che nelle nostre società del rischio l'incremento del proprio capitale culturale personale, così come quello del capitale sociale sul territorio, hanno svolto e svolgono un formidabile ruolo di *empowerment* e di emancipazione dei lavoratori e contestualmente una crescita del grado di competitività del sistema impresa.

Introduzione

Quando, nei primi anni Settanta, Richard Sennett iniziò a studiare il mondo del lavoro, le storie di vita che raccoglieva, attraverso le interviste, presentavano «trame ben fatte, determinate e costrittive, e non sperimentali» (Sennett, 2020b, p. 55). Erano racconti di vita reale modellati all'interno di grandi organizzazioni strutturate: imprese dotate di burocrazie complesse, sindacati potenti, un *welfare state* pervasivo. A partire dagli anni Ottanta, il capitalismo ha subito una trasformazione radicale che ha progressivamente indebolito quella narrazione ordinata della vita. Le nuove tecnologie, i mercati globalizzati e le forme rinnovate – e spesso instabili – di organizzazione del lavoro hanno contribuito a determinare forme di deregolamentazione che, rendendo il lavoro *illeggibile*, incidono anche sulla percezione e sull'esperienza individuale del tempo.

Oggi, nel contesto del capitalismo flessibile, per il lavoratore diventa sempre più difficile strutturare a livello temporale la propria biografia lavorativa in un percorso coerentemente dotato di senso, consapevole, e questa incertezza non può che generare confusione e disorientamento. Anche il luogo di lavoro diventa meno leggibile poiché la sua stessa flessibilità tende a erodere l'attaccamento dei lavoratori a un'organizzazione che muta continuamente forma e identità.

Manuel Castells descrive la nostra epoca come dominata da una condizione di *tempo senza tempo*, da un'accelerazione continua, incorporata emblematicamente nello schermo del computer: tecnologia dell'immagine per eccellenza, divenuta simbolo stesso del presente e che promuove comportamenti organizzativi fondati sull'immediatezza e sull'*adesso*, trasformando anche il lavoro in un *lavoro per immagini*. Un lavoro che, se dal punto di vista tecnologico risulta essere semplificato dallo schermo, da quello sociologico risulta connotato da operazioni disconnesse, da eventi seriali e dissociati, tipici del lavoro temporaneo, in cui non si stabiliscono relazioni umane durature, generando così nei lavoratori un senso di distacco e di deriva (Sennett, 2020b).

Le storie di vita reale non possono che diventare, pertanto, narrazioni *sperimentali* e Sennett (2020b) ritiene che, per cogliere la frammentazione e l'instabilità dell'esperienza contemporanea, sia compito della sociologia accogliere la sfida urgente di esplorare «la storia del lavoro come una

narrazione sperimentale», perché, in definitiva, «la crisi del capitalismo moderno è una crisi della narrazione» (pp. 58-78).

In un contesto di disgregazione narrativa e di esperienze lavorative frammentate, in cui persino l'esperienza accumulata perde valore nel momento in cui a lavoratori maturi e competenti si preferiscono figure più giovani, meno costose e più adattabili, la voce dei soggetti diventa centrale non solo per comprendere, ma anche per restituire senso e *agency*.

Ma nel capitalismo flessibile, definire traiettorie di vita coerenti e prive di interruzioni si rivela un'operazione quanto mai complicata, se non impossibile. Allo stesso modo, se avere una storia è condizione essenziale anche per sviluppare solidarietà, nel mondo effimero e individualizzato del capitalismo contemporaneo, le narrazioni condivise sono troppo brevi e frammentate per generare legami duraturi. Il lavoro a breve termine ha, dunque, tra i suoi risvolti negativi anche «un effetto profondamente corrosivo sulla solidarietà» (Sennett, 2020b, p. 76), non concedendo tempo per basarla sulla fiducia informale.

Pertanto, se per i lavoratori diventa difficile raccontarsi, anche perché non dispongono di strumenti interpretativi che consentano loro di dare senso alla confusione (Sennett, 2020b), può allora essere un compito del sociologo, che studia il lavoro e le sue trasformazioni, tentare di elaborarli e renderli disponibili restituendo al soggetto narrante quell'*agency* forse persa?

È a partire anche da queste domande che si sviluppano le riflessioni del libro.

Lo scenario è caratterizzato dall'evolversi di processi economici di matrice neoliberista e tecnologico-digitale, sempre più pervasivi, che hanno trasformato da un lato, il lavoro nelle sue componenti essenziali – tempo, luogo, contenuti, rapporti e relazioni –, dall'altro, il *progetto* educativo che forma cittadini, prima che lavoratori, il quale si è posto l'obiettivo di *istruire* persone adattabili e adatte – e dunque anche più competitive – a gestire i cambiamenti rapidi e radicali.

Le transizioni formative e lavorative si sono moltiplicate e con esse le traiettorie biografiche. Con il diffondersi di pratiche digitali sempre più “invasive”, che ridisegnano anche il complesso rapporto tra apprendimento, formazione e lavoro, lo spazio si è dematerializzato e il tempo si è accelerato fino a divenire quasi ingovernabile, con ritmi di cambiamento sempre più rapidi, con la spasmodica ricerca della produttività, della *performatività* e con il tentativo di abolire ogni forma di mediazione quale ostacolo all'immediata soddisfazione dei nostri bisogni.

In anni recenti, diversi contributi hanno sottolineato come la

comprensione del futuro del lavoro richieda approcci capaci di superare visioni semplificate e riduttive. Non si tratta di immaginare un futuro fatto solo di competenze disaggregate (Butera, 2020), bensì di riconoscere la complessità dei ruoli professionali e la necessità di costruire (o forse ri-costruire) un'alleanza tra sistema educativo-formativo e quello produttivo, finalizzata a progettare lavori che offrano efficienza, innovazione, professionalità, ma che restituiscano anche identità e cittadinanza (Butera, 2021). «Le sfide del futuro allora non possono riguardare solo la dimensione economica, la ricerca del raggiungimento di un utile *benchmark*, sebbene opportuno, ma debbono misurarsi con il bisogno del nostro Paese di ricostruire un patrimonio culturale che sia in grado di rimettere al centro dei valori condivisi come etica, competenze e responsabilità» (Cocoza, 2025, p. 44). Ma «come si fa a governare al meglio la conoscenza, il capitale umano e intellettuale, le dinamiche cognitive e comportamentali all'interno delle organizzazioni? [... Occorre] un approccio a diversi livelli: facilitazione dei processi decisionali strategici, implementazione della *knowledge governance* e facilitazione dei processi di *knowledge sharing* e comunicazione organizzativa, sviluppo manageriale, *lifelong learning and training*» (La Rosa, 2023, p. 111).

Uno degli obiettivi di questo lavoro è, pertanto, esplorare, da una parte, l'evoluzione del concetto di lavoro alla luce del ruolo cruciale assunto dall'apprendimento permanente e dall'orientamento in un contesto di crescente complessità e, dall'altra, il potenziale del Bilancio di Competenze come strumento per navigare tra le trasformazioni in atto, promuovere la sostenibilità dei percorsi lavorativi e comprenderne più profondamente le dinamiche attraverso le narrazioni individuali.

Le riflessioni nascono dal riconoscimento che le politiche formative, di orientamento e del lavoro sono chiamate a rispondere alle sfide contemporanee valorizzando la centralità della persona e superando approcci esclusivamente economicisti a favore di visioni più umanistiche e inclusive, che consentano di recuperare la dimensione della costruzione dell'identità che il lavoro nel capitalismo flessibile ha perso. In questo senso, l'apprendimento e l'orientamento permanente, in un *unicum*, si configurano come processo continuo di sviluppo personale.

Il passaggio da un quadro normativo – che in Italia è oggi ben delineato – a una cultura diffusa dell'apprendimento permanente presuppone la necessità di muoversi su più livelli e in particolare: a livello culturale, *in primis*, con la sua valorizzazione, con la promozione e l'assunzione della centralità della persona, con lo sviluppo delle capacità di interpretare

criticamente i cambiamenti superando le molteplici resistenze; a livello di *governance*, attraverso la costruzione e lo sviluppo di una cultura organizzativa condivisa, il consolidamento del sistema di riconoscimento e certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti; nonché attraverso il potenziamento dei servizi di orientamento permanente e la formazione continua sui luoghi di lavoro. Va da sé che tutto ciò presupponga l'esistenza di una *governance* efficace e multilivello.

Nello stesso tempo, la riflessione sul Bilancio di competenze si è arricchita di nuove chiavi di lettura, come nel caso di Laloy (2021) che lo esamina attraverso il prisma del concetto di lavoro sostenibile correlato non solo con l'adattabilità al mercato, ma anche col benessere, con la sicurezza del percorso professionale, nonché con la capacità dei lavoratori di progettarsi nel futuro. Una prospettiva, questa, che sottolinea come il Bilancio possa contribuire a una maggiore consapevolezza del proprio percorso lavorativo e a identificare elementi di sostenibilità o insostenibilità delle proprie esperienze.

Le riflessioni teoriche condotte a livello interdisciplinare hanno portato a una lettura del Bilancio come una sorta di caleidoscopio attraverso cui è possibile osservare le profonde trasformazioni del mondo del lavoro. In tal senso, esso non rappresenta solo uno strumento operativo di progettazione professionale e, in senso più ampio, di percorsi di sviluppo personali, ma anche un dispositivo capace di illuminare, a partire dalle biografie, le tensioni e le contraddizioni del lavoro contemporaneo, uno spazio di riflessione dove emergono le tensioni tra le esigenze individuali e i cambiamenti del lavoro, offrendo una lente privilegiata per analizzare le sfide della flessibilità, della precarietà e la ricerca di una occupazione che non sia soltanto fonte di sussistenza, ma anche di realizzazione personale e di identità professionale, leva di emancipazione e di coesione sociale.

Il Bilancio, nelle intenzioni degli autori, diventa pertanto un'occasione per cercare, da una parte, di ampliare, le categorie con cui interpretare le difficoltà che riguardano la strutturazione e la *governance* degli interventi consulenziali e dei servizi nel campo dell'orientamento, della formazione e della gestione delle risorse umane. Dall'altra, per restituire profondità teorica, valenza formativa e rilevanza organizzativa a un dispositivo che, talvolta evocato strumentalmente come la panacea di tutti i mali, rischia di essere ridotto a un processo standardizzato inadeguato a sostenere la complessità e unicità dei percorsi individuali. In altri termini, rischia di essere ridotto a una procedura funzionale, più alla *compliance* burocratica che all'emancipazione della persona.

Tornare alla teoria, quindi. È proprio da qui che si vuole ripartire. Non dalla proposta di un nuovo modello operativo, né di un repertorio di buone pratiche, ma da una buona teoria del Bilancio che possa restituire al dispositivo la sua complessità e ricchezza, anche attraverso una lettura che ci permetta di ripensarlo ritornando alle sue origini. Ripercorrere la storia del Bilancio, quindi, non per nostalgia della tradizione che, come ci ricorda il compositore Mahler, è “custodire il fuoco, non adorare le ceneri”, ma per riaffermare l’essenza profonda di uno strumento di orientamento che, conferendo senso e significato alle traiettorie professionali sempre più intermittenti, sostenga, a partire dalla ricostruzione, analisi e valorizzazione delle competenze, i lavoratori nella difficile progettazione e ri-progettazione dei percorsi di sviluppo, di cambiamento, di inserimento e reinserimento lavorativi.

Un’essenza che ha a che fare con il tempo (un tempo lento, riflessivo, dedicato), con lo spazio (relazionale, di libertà della parola, di respiro), con la centralità della persona non come utente, né ancor meno, come cliente, ma come soggetto attivo, pensante, narrante.

Giacché è proprio nei momenti di maggiore accelerazione, come quelli riconducibili anche all’irruzione sempre più pervasiva delle tecnologie digitali e dell’Intelligenza Artificiale, che occorre rallentare e restituire alla persona il diritto a un tempo e a uno spazio per sé, al fine di riappropriarsi della propria storia con uno sguardo più consapevole, critico e progettuale.

Il Bilancio diviene quasi una *soglia*, ovvero una sorta di *trait d’union*, tra il sistema e la persona, tra le biografie e le politiche, tra le possibilità e i vincoli, tra la razionalità programmatica e la dimensione esistenziale del progetto di sé. Il Bilancio come momento in cui il sistema delle politiche formative, sociali e lavorative si mette alla prova nel tentativo di offrire un’effettiva presa in carico del lavoratore.

I contributi del volume presentano il dispositivo da diversi angoli visuali con l’obiettivo di mantenere aperti gli spazi di approfondimento, di ricerca e di offrire ulteriori spunti di riflessione contribuendo alla costruzione di un sistema integrato di gestione e sviluppo delle competenze.

Il Capitolo 1 prende in esame la transizione dal Novecento, secolo della centralità del lavoro come fondamento dell’identità personale e collettiva (Accornero, 1997), al XXI secolo, in cui l’apprendimento permanente sembra emergere come nuova categoria centrale, incentrata sulla valorizzazione della persona. In risposta a profondi mutamenti socio-economici – tra cui globalizzazione, flessibilità, precarizzazione e rivoluzione tecnologica –, il lavoro ha perso progressivamente la sua funzione

totalizzante (e con essa, però, riconoscimento, stabilità e tutela collettiva). Alcune trasformazioni della post-modernità, l'indebolirsi dei legami sociali tradizionali e la crescente richiesta di riflessività, di competenze di auto-apprendimento e auto-orientamento rendono complesso e incerto lo scenario. L'apprendimento permanente si configura così come diritto di cittadinanza e come leva fondamentale per la costruzione identitaria, l'inclusione sociale e la coesione sociale, aprendo alla domanda se oggi l'apprendimento non stia assumendo il ruolo fondativo che nel secolo scorso era riservato al lavoro.

Il Capitolo 2 ripercorre la storia, ormai quasi quarantennale, del Bilancio di competenze in Francia; ovvero nel Paese dove è nato e dove è stato messo a sistema. Propone una lettura che ne ricostruisce le tappe principali dalle prime sperimentazioni negli anni '80 del secolo scorso, quando si chiamava Bilancio comportamentale, alla legge istitutiva dei *Centri Interistituzionali per il Bilancio di competenze* (CIBC), fino alla Riforma della Formazione Continua del 2014 che, senza modificarne la metodologia interna, ne ridisegna il quadro istituzionale di riferimento e il tessuto sociale d'insediamento. Il capitolo sviluppa una lettura storica su una doppia pista, quella della Formazione Continua, di cui la Francia vanta un primato europeo, e quella dell'elaborazione e dello sviluppo del costruito di competenza, sulla scorta degli studi ormai classici di Aubret, Le Boterf, Joras e Lemoine. Nel capitolo si dà conto anche dei risultati di una ricerca sul Bilancio di competenze in pratica (dati, analisi critica e linee di tendenza).

Il Capitolo 3 si interroga sull'opportunità di continuare a riflettere, a fronte di un sentimento diffuso di spaesamento, sull'orientamento e sulla sua evoluzione al fine di rispondere alle mutate domande di ricerca di senso, di direzione, alle sfide poste dalla grave crisi che segna l'inizio del XXI secolo e coinvolge questioni composite e problemi che riguardano la qualità e dignità del lavoro e dell'occupazione. Per accompagnare all'interno dei nuovi scenari le persone nella "costruzione del sé" (Guichard), il *medium* è rappresentato dalla metodologia del Bilancio di competenze e dai suoi strumenti, primo tra tutti il colloquio attraverso il quale si esprime la relazione di aiuto e chiarificazione svolta dal consulente. E il rinnovato interesse per tale metodologia si potrebbe spiegare non solo come reazione alla cultura dominante dell'effimero, dell'efficienza, del tempo corto, della velocità, ma anche come tentativo, visti i tempi in cui viviamo intrisi di dati e di immagini, di ridare voce alla parola, di filare pensieri lunghi in grado di far dialogare passato e presente in vista del progetto lavorativo

futuro senza cedere alla tentazione di abolire ogni forma di mediazione. Tutte queste sono dimensioni che esistono ed evolvono all'interno della relazione del consulente di Bilancio con il soggetto e che, paradossalmente, potrebbero risultare più allettanti della *techné* risolutrice di Prometeo, del canto fascinatorio delle Sirene dell'algoritmo.

Il Capitolo 4 propone una lettura delle competenze invisibili in filigrana sul lavoro post-fordista, sul lavoro dell'industria 4.0, nonché sui processi stessi di produzione del valore economico. Sono competenze sempre più richieste che fanno leva sulla capacità delle persone di esprimersi in modo efficace, sulla consapevolezza di sé e delle proprie possibilità, sulla gestione delle emozioni e delle tensioni; sulla comprensione degli altri, sull'attivazione di relazioni interpersonali positive, sulla capacità di prendere decisioni appropriate, sulla capacità di lavorare in gruppo, ecc. Sono competenze che interrogano i modi stessi di intendere la formazione e lo sviluppo delle risorse umane e, nello specifico, l'orientamento al lavoro e sul lavoro. Di qui, il bisogno crescente di mettere a punto una variegata e appropriata strumentazione. In questa prospettiva viene proposta una "rilettura" del Bilancio di competenze - a cui per altro questo libro dedica un'ampia parte - e una "lettura" di uno strumento per la valutazione delle *Soft Skills*, il *PerformanSe*, che si presta anche a un uso integrato nel Bilancio stesso e di cui, in questo capitolo, si fornisce un esempio significativo.

Il Capitolo 5 presenta una "rivisitazione" del Bilancio di competenze all'interno di una situazione di crisi come quella del Covid-19 che ha profondamente modificato, anche sotto la forte pressione delle tecnologie digitali, il nostro modo di pensare, di relazionarci, di lavorare, di apprendere. Una "rivisitazione" che, partendo dall'interesse ad ampliare le categorie di analisi valorizzando anche i dubbi, le apparenti biforcazioni, si avvale della guida di alcune coppie di parole, abitualmente separate, che definiscono la dimensione del "prendersi cura" e che entrano in gioco in ogni relazione di aiuto, compresa quella orientativa, mettendone in luce gli aspetti dell'ascolto, del dialogo, dell'empatia, del sostegno, della vicinanza, del coinvolgimento, anche del corpo, presenti in ogni azione di Bilancio. Un ulteriore spunto da cui prende le mosse il capitolo è rappresentato dalla necessità di ripensare il nostro rapporto con la complessità dei nuovi scenari tracciati dalla realtà virtuale e dall'IA. Perché, se durante la pandemia abbiamo pensato che una vita priva della vicinanza fisica, mediata dalle tecnologie consentisse comunque di mantenere le relazioni personali e lavorative (compresa la possibilità di sperimentare Bilanci *on line*), oggi per sostenere la fondatezza e utilità del Bilancio che ha il suo massimo fattore di efficacia nella possibilità per il

soggetto di raccontarsi generando nuovi significati, dobbiamo fare in modo di tornare alla presenza fisica, a una socialità incarnata evitando che le interazioni si riducano a connessioni, restituendo centralità alla cura delle parole, al linguaggio silenzioso non verbale, alla fisicità del corpo da cui nasce il nostro modo di stare in relazione con gli altri.

Il Capitolo 6 analizza la costruzione del sistema nazionale di apprendimento permanente in Italia, evidenziando la difficoltà del passaggio da un quadro normativo – avviato con la L. 92/2012, in recepimento della prospettiva europea del *lifelong* e *lifewide learning* – a una cultura organizzativa realmente diffusa a partire dai territori. La strategia italiana si articola su tre pilastri: le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente, il Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze e il Sistema Informativo Unitario delle politiche del lavoro. Nonostante l'intento di porre la *persona al centro*, a partire dal riconoscimento del diritto soggettivo all'apprendimento permanente e attraverso servizi flessibili e personalizzati, permangono diverse criticità: instabilità normativa, frammentazione degli strumenti, difficoltà di coordinamento tra sistemi informativi, farraginosità dei sistemi di aggiornamento dei Repertori delle qualificazioni, carenze di competenze e risorse nei Centri per l'Impiego. L'efficacia del sistema dipende da una trasformazione culturale profonda e dalla costruzione di nuove alleanze istituzionali e locali. In questo processo, ruolo degli attori e *governance* rappresentano gli elementi cruciali. Le Reti Territoriali emergono come snodo principale per integrare istruzione, formazione, orientamento e lavoro, in cui l'Università è chiamata a ricoprire una funzione strategica, promuovendo anche servizi di orientamento e sostenendo i processi di certificazione delle competenze, integrati in un rinnovato progetto di *welfare* territoriale. La *governance* multilivello e multiattore rappresenta, infine, una condizione necessaria per un sistema equo, inclusivo e centrato sulle persone.

Infine, il Capitolo 7, riprendendo alcune considerazioni sul contesto economico-sociale, sempre più segnato da instabilità, transizioni frequenti e trasformazioni profonde dei modelli occupazionali, affronta il tema della centralità strategica dello sviluppo del capitale umano. Il contributo esplora il ruolo cruciale che il Bilancio di competenze può assumere quale dispositivo al servizio delle persone, delle organizzazioni e delle politiche pubbliche per l'orientamento, la formazione e l'occupazione. Muovendo da una lettura critica delle categorie di occupabilità e adattabilità, spesso assunte come assi portanti delle attuali politiche attive del lavoro, si propone una riflessione articolata e multidimensionale sul significato del Bilancio, superando una visione meramente tecnica o strumentale del

dispositivo. L'analisi si sofferma sulle condizioni sistemiche necessarie per rendere efficace l'intervento, sottolineando la necessità di un approccio integrato che tenga insieme orientamento, riconoscimento e valorizzazione delle esperienze, formazione continua, qualità dei servizi e delle figure professionali coinvolte. L'analisi si sviluppa lungo molteplici direttrici – sociologiche, istituzionali e organizzative – con l'obiettivo di ricollocare il Bilancio all'interno di una visione più ampia di giustizia sociale e sostenibilità, quale strumento di accompagnamento dei progetti di vita delle persone, ma anche di promozione di un lavoro *buono*, sostenibile, dignitoso e capace di rispondere alle aspirazioni individuali e collettive.

«Tropo spesso si vorrebbero creare compartimenti stagni fra coloro che si occupano di “qualità del lavoro” e di efficienza dell'impresa e coloro che analizzano le cause della disoccupazione, della sotto occupazione e del lavoro nero o sommerso. Questa società supererà gli ostacoli che oggi ha di fronte se terrà ben uniti questi due temi senza creare divisioni dannose ed inutili e se farà crescere, in questo caso, quella solidarietà di cui troppo spesso parla ma che raramente pratica» (La Rosa, 2023, p. 12).

La scrittura di questo volume ha tratto ispirazione dai primi articoli della nostra Costituzione, laddove recitano che l'Italia è “fondata sul lavoro” (art. 1) e che “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (art. 3).

In questa prospettiva, il diritto a un lavoro sicuro, dignitoso e orientato al pieno sviluppo della persona non può essere considerato acquisito una volta per tutte: va costantemente riaffermato, sostenuto, nutrito, attraverso azioni concrete e scelte politiche orientate all'inclusione. Ed è proprio in questa tensione tra diritto e accesso, tra aspirazione e garanzia, che si collocano l'apprendimento permanente e l'orientamento, intesi come leve strategiche per accompagnare le persone nei loro percorsi di vita e di lavoro, soprattutto in un tempo segnato da transizioni continue, incertezza e trasformazioni profonde. Il primo, concepito come diritto e come responsabilità collettiva, rappresenta oggi una condizione necessaria per l'inclusione, la partecipazione e la cittadinanza attiva. L'orientamento, a sua volta, va considerato non come un servizio episodico, ma come un dispositivo relazionale e generativo, capace di aiutare le persone a conferire senso ai propri percorsi e a navigare tra vincoli, desideri e possibilità.

Rilanciare l'esigibilità di questi diritti significa, oggi, interrogarsi su

come le scienze – siano esse dure, umane o sociali – possano contribuire in modo responsabile e critico a rimettere al centro questo progetto democratico.

In un'epoca segnata da un senso di spaesamento, dal disincanto e da drammatiche disuguaglianze, resta più che mai attuale il monito di Auguste Comte: «*savoir pour prévoir, afin de pouvoir*».

Emanuela Proietti
Adele L'Imperio
Paolo Serreri

Capitolo I

Dalla centralità del lavoro alla cultura dell'apprendimento permanente: un percorso tra opportunità e contraddizioni

di EMANUELA PROIETTI

1. *Introduzione*

Il '900 è stato definito in molti modi, tra i tanti: “il secolo breve”, che, tra il 1914 e il 1991, ha vissuto un'accelerazione sempre più esasperata impressa agli eventi e alle trasformazioni nella vita delle persone (Hobsbawm, 2014); il secolo delle masse, che irrompono nella storia come prodotto complesso della modernità, frutto di processi quali la crescita della popolazione, l'urbanizzazione, il taylorismo, la diffusione del consumo di massa, l'alfabetizzazione; il secolo delle donne, per il progresso sulla strada dell'emancipazione e della partecipazione alla vita democratica ed economica per cui hanno lottato, ma anche del bambino, per l'affermarsi di una totale riconsiderazione dei bisogni dell'infanzia. In particolare, però, il '900 è stato il secolo del “Lavoro” e dei lavoratori (Accornero, 1997).

Le nostre riflessioni partono allora da alcune prime domande: se il '900 è stato caratterizzato da questi elementi, il XXI secolo potrebbe essere quello dell'*apprendimento* e della *centralità della persona*? E se così fosse, quali implicazioni ha questo cambiamento per la vita delle persone e, in particolare, dei lavoratori?

A partire dagli anni '80, si affermano alcuni fenomeni – diventati nel tempo categorie di analisi sociologica –, determinando una centralità della persona diversa da quella che conosceamo, che si fonda su una inedita capacità di iniziativa, di riflessività e, soprattutto, di apprendimento. Non si tratta propriamente di riconoscere l'importanza del soggetto, quanto di porlo al centro di una molteplicità di opportunità e scelte, cui sembra abbia la possibilità di accedere. Si inizia già dall'istruzione, quando si sposta l'accento dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento: lo studente non è un “vaso da riempire”, con un approccio educativo nozionistico, ma va formato e orientato, affinché acquisisca il prima

possibile competenze di auto-apprendimento e auto-orientamento, per indirizzare in modo autonomo, consapevole e responsabile il proprio percorso di studio e poi di lavoro, così come le proprie traiettorie di vita. Si prosegue nel mondo del lavoro, assegnando al soggetto l'obiettivo di essere imprenditore di sé stesso e ciò richiede lo sviluppo di una competenza chiave, tra le altre: *apprendere ad apprendere*. Anche l'invecchiamento delle persone si evolve in *attivo*, in quanto potrebbe divenire un processo di ottimizzazione delle loro opportunità di salute, partecipazione e sicurezza.

Le categorie cui si fa riferimento derivano dall'affermarsi di una modernità nuova per alcuni studiosi, *rinnovata* per altri. Nel 1979, Lyotard scrive di "post-modernità" come rottura dei legami con la tradizione dei sistemi filosofici e con le grandi narrazioni: è una rottura emancipativa dell'800 e che segna la storia del '900. Da parte sua, Giddens (1994; 2000) propone una lettura della modernità come processo sempre più "radicale", profondamente influenzato dalla globalizzazione, che ridisegna le nostre vite sul piano economico, culturale e sociale. Bauman (2011), invece, enfatizza uno stato di "liquidità", come metafora per descrivere la fluidità delle società moderne, che non riescono a mantenere una forma solida, una coesione interna, e che veicola, nei singoli e nella collettività, un senso generale di precarietà e di incertezza. Mentre Beck (2001) si sofferma sulle dimensioni del rischio e sulla rilevanza della riflessività, variabili proprie dell'epoca contemporanea o "seconda modernità". La «vera sfida teorica e politica della seconda modernità consiste nel fatto che la società deve rispondere» ad alcune sfide *simultanee e interdipendenti*: globalizzazione, individualizzazione, rivoluzione dei generi, sottoccupazione e rischi globali (Beck, 2001, p. 12).

In questo primo capitolo, ci interroghiamo sull'eredità di queste diverse letture della modernità e delle sue correlate e controverse dinamiche, che hanno trasformato i modi di intendere il lavoro, prodotto effetti sui bisogni e sulle prospettive delle persone in relazione ad esso e che, inevitabilmente, attraversano l'intera esistenza. Questo è il *file-rouge* del libro.

L'evolversi di processi economici di matrice neoliberista e tecnologico-digitale, sempre più pervasivi, ha trasformato da un lato, il lavoro nelle sue componenti essenziali – tempo, luogo, contenuti, rapporti e relazioni –, dall'altro, il *progetto* educativo che forma cittadini, prima che lavoratori, il quale si è posto l'obiettivo di *istruire* persone adattabili e adatte – e dunque anche più competitive – a gestire i cambiamenti accelerati e radicali.

Si tratta di elementi di uno scenario complesso e talvolta di difficile comprensione, che producono alcuni risvolti sfuggenti sui diversi contesti

di formazione, di lavoro, di vita, che si influenzano e alimentano a vicenda e che richiedono una straordinaria capacità (in risposta a un'impellente esigenza) di riflessività.

La presa d'atto di un mondo in trasformazione e dell'emergere di conseguenti nuovi bisogni ha unito i governi dell'Unione Europea, a partire simbolicamente dal 2000, con la pubblicazione del *Memorandum on lifelong learning*, verso la promozione di una strategia comune e globale di apprendimento permanente – al fine di renderlo accessibile a tutti –, che ha posto al centro la promozione della cittadinanza attiva e delle competenze professionali (*vocational skills*), per adattarle alle domande della nuova società della conoscenza e per permettere la piena partecipazione alla vita sociale ed economica. Una strategia globale avviata già a partire dal 1972, dall'UNESCO, con il rapporto Faure, dal titolo *Learning To Be*, nel quale si introduce per la prima volta l'idea dell'educazione permanente come interesse per lo sviluppo della persona sotto tutti i profili e come necessità formativa strategica. Tale orientamento diverrà dominante per lo sviluppo delle politiche educative, in un contesto di trasformazioni radicali e continue.

Si è giunti al 2018 con la riformulazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra cui quella *personale, sociale e la capacità di imparare a imparare*, definita come la «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera»¹. Essa comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di essere in grado di condurre una vita orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

Dentro questa definizione possiamo riconoscere, in fin dei conti, la *capacità di comprendere e di stare al mondo*. Ma già Aristotele ci aveva spiegato come tutti gli uomini per loro natura tendono al sapere, tutti in qualche modo filosofi, in quanto sono *in ricerca*, meravigliati prima dalle cose più semplici, poi da questioni sempre più complesse². Oppure, nella sua elaborazione teorica, Darwin ci aveva ricordato non come sopravvive, riduttivamente, il più forte, ma chi si adatta meglio. E negli anni '70, Bateson aveva sottolineato come l'«apprendere ad apprendere» sia un processo che corrisponde all'acquisizione di una classe di abitudini mentali

¹ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01), p. 10.

² Cfr. Aristotele, *Metafisica*, Bompiani, 2000.

apperceptive³ – stati mentali che chiamiamo libero arbitrio, pensiero strumentale, passività, dominanza –, acquisite nei modi più disparati, non trasmesse «attraverso la nuda esperienza del flusso degli eventi, perché nessun essere umano (nemmeno lo scienziato) è nudo in questo senso», ma tutto viene mediato culturalmente (Bateson, 1976, pp. 210-211). In realtà, già Simmel aveva definito il soggetto non come un essere astratto, bensì come «un *essere in situazione e in relazione*, stratificato e modificato dal contesto spazio-temporale in cui opera e, soprattutto, dai rapporti che intrattiene con altri soggetti esistenti, i quali sono altrettanto originari quanto l'Io e non una mera rappresentazione del soggetto» (Vozza, 2003, p. 13). Parliamo dunque di capacità che si sviluppano lungo un *continuum* dell'educazione, caratterizzato da uno stretto rapporto tra processi educativi che si realizzano nei contesti formali, non-formali e informali e oggetto di interesse del dibattito sociologico sin dalle sue origini (Merico, Scardigno, 2022), che parte dalla formazione iniziale e che sappiamo di giungere fino all'adulto nei contesti lavorativi.

Oggi, però, è più comprensibile teoricamente la presa d'atto, – quasi un avvertimento –, che il mondo cambia vorticosamente e ci sfugge, perché è strutturalmente instabile (Giddens, 1994; 2000). Si è ben afferrato – soprattutto in questi anni di recrudescenza di gravi conflitti e di guerra, anche nel seno dell'Europa – come la differenza rispetto al passato sia

che i cambiamenti che ci riguardano non sono confinati in una parte qualunque del globo, ma si estendono pressoché ovunque. [... Come il mondo] invece di essere sempre più sotto controllo sembra del tutto fuori controllo, un mondo inafferrabile, per l'appunto. Siamo catapultati in un ordine globale che nessuno comprende del tutto, ma che sta estendendo i suoi effetti su tutti noi (Giddens, 2000, pp. 12-19).

L'intento di questo capitolo è, dunque, riflettere su come l'affermarsi di alcune categorie a livello globale dalla fine del '900, abbia interessato la nostra vita personale, il nostro modo di pensarla e progettarla, da giungere ad aver bisogno non solo sul piano soggettivo, ma anche istituzionale, di inedite capacità riflessive, non sviluppabili talvolta in modo auto-diretto, ma che necessitano di un ambiente socio-culturale favorevole, fino a giungere all'idea che oggi l'apprendimento permanente sia riconosciuto come diritto della persona e uno dei principali fattori a favore di un aumento dell'equità sociale.

³ In filosofia, l'appercezione – concetto di Leibniz – si riferisce al poter di per sé anche rimanere inavvertito.

Questo perché, come indica Piketty (2014), «il processo di diffusione delle conoscenze e delle competenze è l'unico elemento cruciale, il meccanismo che consente al tempo stesso la crescita generale della produttività e la riduzione delle disuguaglianze sia all'interno di ciascun Paese sia a livello mondiale». L'economista sottolinea che sul piano teorico, vi sono due elementi di forza finalizzati al raggiungimento di una maggiore eguaglianza: la «crescita del capitale umano» e l'affermazione del «conflitto generazionale» sulla «lotta di classe». Il primo farebbe «pensare che nel corso della storia le tecniche di produzione assegnino un'importanza sempre maggiore al lavoro dell'uomo e alle sue competenze, di modo che la quota dei redditi da lavoro faccia registrare una crescita tendenziale». Il secondo elemento si riferisce all'ottimistico pensiero che l'allungamento della durata della vita porterebbe automaticamente a sostituire la lotta di classe con il conflitto generazionale. «In altri termini, l'accumulazione e la distribuzione dei patrimoni sarebbero oggi dominate non più da uno scontro implacabile tra le dinastie di eredi e le dinastie che non possiedono altro che il proprio lavoro, ma da una logica del risparmio nel corso del ciclo della vita: nel senso che ciascuna accumula patrimonio per la propria vecchiaia»; una sostanziale trasformazione della natura stessa del capitale. Ma Piketty rileva che purtroppo entrambe le idee sono «in gran parte illusorie. Più esattamente tali trasformazioni, del tutto plausibili da un punto di vista logico, hanno certo avuto luogo, ma in proporzioni meno massicce di quanto a volte si pensi» (pp. 44-45).

Sul rapporto e tra ruolo dell'*education* e capitalismo, Coccozza (2015) evidenzia che «in definitiva, non è la dimensione strutturale che potrebbe determinare uno sviluppo più equo e duraturo», in quanto esso «non è più basato su un'ottimale combinazione dei fattori economici tradizionali (materie prime, capitali finanziari e tecnologie), come era avvenuto nella prima e nella seconda rivoluzione industriale, ma sul ruolo di tre variabili fondamentali: politiche innovative basate su ecosostenibilità, *smart technologies* e *creating shared value* (visione strategica); cultura, competenze e valori condivisi (sviluppo del capitale umano); rispetto delle regole (legalità) ed efficace interazione tra istituzioni e attori economici e sociali (diffusione del capitale sociale)». Dunque, «nelle nostre attuali società, per poter affrontare positivamente, con successo ed efficacia la crescente complessità e la continua ridefinizione dei sistemi economici, sociali e relazionali, la cultura umanistica, l'educazione così come la capacità di speculazione teorica astratta rappresentano sempre più competenze strategiche irrinunciabili». Riservando però grande attenzione alla tendenza

a ridurre gli studi umanistici in favore dello sviluppo di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche: «una decisione non errata del tutto, ma strategicamente incoerente, poiché mentre il mondo diventa sempre più interdipendente, globalizzato e senza frontiere, gli strumenti per analizzarlo e comprenderlo, nell'accezione weberiana, si fanno più poveri e rudimentali, senza una significativa capacità speculativa e di analisi critica» (p. 92).

Si tratta di tendenze globali che pongono sfide fondamentali alle istituzioni e producono effetti tangibili sulle persone, in termini di costruzione di percorsi di formazione, di lavoro e di traiettorie di vita, che si misurano con alcune istanze poste dalla post-modernità.

2. Alcune istanze della post-modernità

Vi sono parole entrate nel linguaggio comune, che definiscono e rappresentano fenomeni complessi che riconosciamo come evoluzioni della modernità e delle sue conseguenze, sempre più radicali e universali, globali e soggettive, di cui Giddens (1994, 2000) ha offerto una lettura di straordinaria attualità. Esse costituiscono l'ambiente dentro cui si snodano le biografie contemporanee e lo scenario culturale in cui si afferma una nuova centralità della persona, della sua capacità di apprendimento e del bisogno di riflessività.

Tempo e luogo. Tra discontinuità e riappropriazione

Il primo fattore da rilevare è che la modernità si caratterizza per una discontinuità delle istituzioni sociali moderne rispetto agli ordinamenti sociali tradizionali, contraddistinti da tre elementi (Giddens, 1994): il ritmo del cambiamento, sempre più accelerato, in particolare a causa della tecnologia, che pervade tutte le sfere dell'esistenza; la sua portata, in quanto sono aumentati i legami a livello globale e i cambiamenti si muovono come «ondate di trasformazione sociale» (p. 19) e la trasformazione della loro stessa natura intrinseca, in quanto alcune non trovano riscontro nelle epoche storiche precedenti (pensiamo allo stato-nazione o alla città).

La modernità offre soprattutto opportunità benefiche, che superano in fin dei conti i lati negativi, come già Marx aveva compreso; mentre Durkheim ne temeva l'anomia come effetto patologico della differenziazione, Weber individuava nella sua estrema razionalizzazione una espansione

della burocrazia, che poteva soffocare l'autonomia dell'individuo, fino a imprigionarlo in una "gabbia d'acciaio".

La cosiddetta modernità presenta un forte carattere di dinamismo, che deriva principalmente da tre elementi tra loro strettamente correlati: la separazione del tempo e dello spazio e la loro ricombinazione informale; la disaggregazione dei sistemi sociali e l'ordinamento e il riordinamento riflessivo dei rapporti sociali, alla luce dei continui *input* di sapere che interessano le azioni degli individui e dei gruppi; lo svuotamento del tempo, presupposto per lo svuotamento dello spazio e che esercita su questo una priorità causale. Intanto, vi è una differenza fra il concetto di luogo e quello di spazio: il primo richiama l'idea di località, si riferisce all'ambiente fisico dell'attività sociale geograficamente situata. La modernità separa sempre più anche lo spazio dal luogo, favorendo i rapporti tra persone "assenti", localmente distanti da situazioni di interazione faccia a faccia. Ciò ha a che fare con quel dinamismo, in quanto condizione dei processi di disaggregazione, che favorisce il costituirsi di dimensioni standardizzate e vuote, che recide i legami tra l'attività sociale e la sua aggregazione, nelle particolarità dei contesti di presenza. Si tratta di un meccanismo che aziona la specifica caratteristica della vita sociale moderna, l'organizzazione razionalizzata, in grado di collegare la sfera locale e quella globale in modi impensabili nel passato; perché la "storicità radicale" associata alla modernità dipende da modalità di inserimento del tempo e dello spazio sconosciute nelle civiltà precedenti (Giddens, 1994). Ma «l'istantaneità (annullando la resistenza dello spazio e liquefacendo la materialità degli oggetti), fa apparire ciascun momento infinitamente capace, e la capacità infinita significa che non esistono limiti a quanto è possibile ottenere da ciascun momento, per quanto "fugace" possa essere. Il "lungo periodo", sebbene ancora menzionato per abitudine, è un guscio vuoto, privo di significato» (Bauman, 2011, pp. 141-142).

La disaggregazione si configura, allora, come il processo dell'«enuclearsi dei rapporti sociali dai contesti locali di interazione e il loro ristrutturarsi attraverso archi di spazio tempo indefiniti» (Giddens, 1994, p. 32). La modernità, però, se produce da una parte *dislocazione*, produce come controparte *riaggregazione*. Il luogo diventa "fantasmagorico e irreal", si altera il tessuto stesso dell'esperienza spaziale, coniugando prossimità e distanza secondo modelli che hanno poche analogie con le epoche passate; siamo inseriti in ambienti culturali e informativi globalizzati, in cui i nessi tra familiarità e luogo sono molto meno stretti che in passato. La *riaggregazione* rappresenta la riappropriazione o la rimodellazione di

relazioni sociali disaggregate, in modo da vincolarle alle condizioni locali, di spazio e tempo; perché i meccanismi di disaggregazione offrono allo stesso tempo nuove occasioni per il reinserimento di rapporti sociali e scambio di informazioni (si pensi ai mezzi di trasporto, che aiutano a sciogliere i vincoli tra località e parentela e che offrono però una possibilità di riaggregazione facilitando la visita a parenti prossimi che vivono lontano) (Giddens, 1994), oppure pensiamo oggi al massiccio ricorso a piattaforme e applicazioni per comunicare *online* in modo agile e veloce, per motivi di studio, lavoro, ma anche personali.

Globalizzazione. Tra opportunità e rischio

Una delle fondamentali conseguenze della modernità è la globalizzazione, qualcosa di ben più ampio e complesso della diffusione mondiale delle istituzioni occidentali. È un processo di sviluppo ineguale, che, al contempo, divide, coordina e introduce nuove forme di interdipendenza mondiale, in cui non esistono gli “*altri*”. La modernità è per sua natura globalizzante e le conseguenze sconvolgenti di questo fenomeno si combinano con la circolarità del suo carattere riflessivo nel modellare un universo di eventi in cui rischio e pericolo assumono nuove forme, un nuovo carattere, ma da cui derivano anche prospettive di sicurezza globale (Giddens, 1994).

Nel 2000, Giddens scriveva come la globalizzazione stava ristrutturando il nostro modo di vivere in maniera molto profonda, influenzando non solo gli avvenimenti su scala mondiale, ma anche la vita quotidiana, producendo nuove incertezze. Si è compreso come essa non riguardi soltanto i grandi sistemi – l’ordine finanziario mondiale, la scienza o la tecnologia –, non tocchi solo ciò che sta fuori, ciò che è remoto, distante dall’individuo, ma sia anche un fenomeno interno, che influisce sugli aspetti intimi e personali delle nostre vite. È un complesso insieme di processi che opera in maniera contraddittoria e conflittuale. Non si afferma in maniera imparziale e non è benigna nelle sue conseguenze. Ha assunto nel tempo le forme dell’occidentalizzazione o dell’americanizzazione e c’è chi ha sostenuto che la globalizzazione ha creato un mondo fatto di vincitori e perdenti, di pochi destinati a una facile prosperità e di molti condannati a una vita di stenti e disperazione e, effettivamente, insieme ai rischi ecologici, la crescente disuguaglianza è il problema più serio per la società mondiale. Ma la globalizzazione è un fenomeno che è andato decentrandosi: siamo di fronte a una serie di cambiamenti che creano un qualcosa di nuovo, cioè una «società globale cosmopolita» (Giddens, 2000, p. 31), che sconvolge i nostri modi di vita abituali e che cresce con modalità anarchiche e accidentali. Si

avverte talvolta una sensazione di «fallimento individuale, ma ciò riflette l'inadeguatezza delle nostre istituzioni: è necessario ricostruire quelle che abbiamo o crearne di nuove, perché la globalizzazione non è un incidente nelle nostre vite di sempre. È il cambiamento delle condizioni stesse della nostra esistenza. È il modo in cui oggi viviamo» (p. 31).

In questa modernità, un nuovo profilo di rischio si sostituisce a quello che prima si attribuiva alla fortuna o al fato, inteso come particolare insieme di minacce tipiche della vita moderna. La maggior parte dei pericoli, però, non sono di ordine naturale – in quanto, oggi, anche le minacce ecologiche sono il prodotto di un sapere socialmente organizzato, mediato dall'impatto dell'industrialismo sull'ambiente naturale –. La modernità presenta un profilo di rischio che può essere delineato in diversi termini: globalizzazione del rischio, nel senso dell'intensità (pensiamo a una guerra nucleare che può minacciare la sopravvivenza di tutta l'umanità), ma anche nel senso di numero crescente di eventi contingenti che interessano ogni persona o grandi masse di popolazione in tutto il pianeta (per esempio, i cambiamenti nella divisione del lavoro a livello mondiale); il rischio derivante dall'ambiente creato o dalla natura socializzata, in sostanza, l'applicazione del sapere umano all'ambiente fisico; lo sviluppo di rischi istituzionalizzati, che influiscono sulle aspettative di vita di milioni di persone (per esempio i mercati di investimento); la consapevolezza del rischio come tale e il fatto che le lacune di sapere non possono più essere convertite in certezze magico-religiose, ma anche diffusa, in quanto molti dei rischi ai quali collettivamente siamo esposti sono noti a molte persone e, infine, la consapevolezza dei limiti del sapere esperto, perché nessun sistema esperto può avere una conoscenza totale delle conseguenze derivanti dall'applicazione di principi esperti (Giddens, 1994). In definitiva, si è consapevoli che «il concetto di rischio e di società del rischio unisce ambiti che in passato si escludevano a vicenda: la società e la natura, le scienze sociali e quelle fisiche, la costruzione discorsiva del rischio e la materialità delle minacce». La percezione e la definizione culturale che costituiscono il rischio stesso arrivano a coincidere perfettamente (Beck, 2001, pp. 14; 153).

Avvertendo sempre più da vicino i rischi a cui siamo sottoposti, scattano due reazioni principali: indifferenza e adattamento (Giddens, 1994). Esse si manifestano in diversi comportamenti: accettazione pragmatica, che comporta il concentrare la propria attenzione su problemi e impegni quotidiani; ottimismo, sostenuto e costituito dal perdurare di atteggiamenti illuministici; fede nella ragione provvidenziale, a dispetto dei pericoli che minacciano la nostra epoca. Mentre un atteggiamento opposto è quello del

“pessimismo cinico”, che presuppone un diretto coinvolgimento nelle ansie provocate dai pericoli che comportano delle gravi conseguenze; infine, l’impegno radicale, un atteggiamento di contestazione pratica nei confronti delle fonti di pericolo riconosciute.

Originariamente la nozione di rischio aveva senso in riferimento allo spazio, pensiamo ai lunghi viaggi, solo più tardi fu trasferita al tempo, usata in ambito bancario e di investimento ed è strettamente connessa con le idee di probabilità e di incertezza. Comincia, quindi, a essere largamente utilizzata soltanto in una:

«società orientata verso il futuro, che vede il futuro proprio come un territorio da conquistare o colonizzare. Il rischio presuppone una società attivamente impegnata a rompere con il suo passato: caratteristica fondamentale, infatti, della civiltà industriale moderna. [...] Il rischio è il dinamismo che muove una società legata allo scambio, che intende determinare il proprio futuro anziché lasciarlo alla religione, alla tradizione o ai capricci della natura. Il capitalismo moderno si differenzia da ogni altra precedente forma di sistema economico proprio per il suo atteggiamento verso il futuro. [...] Si innesta nel futuro calcolando i profitti e le perdite a venire, e quindi i rischi, come un processo continuo» (Giddens, 2000, p. 37-38).

Allora, l’*assicurazione* diventa la soglia rispetto alla quale le persone sono pronte ad assumere dei rischi e la base di sicurezza dalla quale il destino viene spodestato a favore di un impegno attivo verso il futuro; è concepibile solo se si crede in un futuro creato dall’uomo, anzi, è uno dei mezzi per realizzarlo (p. 39). Si è realizzata una transizione dal predominio del rischio esterno - proveniente dagli elementi fissi della natura e della tradizione - a quello del rischio costruito, riconducibile all’impatto della nostra «conoscenza manipolatoria sul mondo» (un esempio è il rapporto con la natura: non conosciamo il livello del rischio costruito finché non è troppo tardi, finché non se ne manifestano i suoi effetti) (pp. 40-41). Più la tecnologia penetra nelle nostre vite a livello globale e meno regge la prospettiva dei tempi passati, secondo la quale la scienza stessa funzionava come una specie di tradizione (perché la scienza aveva spodestato la tradizione, ma aveva finito per assumerne, almeno in parte, la funzione). Oggi non possono più essere accettate semplicemente le scoperte degli scienziati, anche perché spesso sono in disaccordo tra di loro (p. 47). La nostra epoca non è più o meno pericolosa o rischiosa delle precedenti, ma si è spostata la bilancia dei rischi e dei pericoli, perché viviamo in un mondo nel quale quelli creati da noi stessi sono tanto minacciosi quanto quelli che

provengono dall'esterno. E tutti siamo coinvolti nella gestione del rischio. Ma rischiare vuol dire anche osare, e questo vuol dire che in un'era globale, è necessario venire a patti con queste nuove situazioni di rischio. E sarebbe meglio mostrare coraggio, anziché cautela, nel sostenere l'innovazione scientifica e altre forme di cambiamento (Giddens, 2000, pp. 48-49).

La globalizzazione, però, oltre a essere stata un progetto economico-industriale, è stata un progetto politico, come evidenzia Gallino (2012), in quanto mossa da un duplice intento: da una parte, poter disporre di masse di salariati che avessero meno potere di quello che avevano acquisito le classi lavoratrici americane ed europee di incidere sulla distribuzione del reddito, sul governo delle imprese e sull'organizzazione del lavoro; dall'altra, si è puntato a comprimere i salari e i sistemi di protezione sociale di cui godevano la classe operaia e le classi medie.

Questo ha molto a che fare anche con la ridefinizione dei luoghi del lavoro come sede di costruzione condivisa di una identità collettiva; infatti

«per ridurre il potere di un avversario come la classe operaia, non esiste mezzo migliore che togliere di mezzo le basi materiali della sua esistenza. La classe operaia, il movimento dei lavoratori, i sindacati nascono e si sviluppano in una situazione storica ben precisa: la creazione e lo sviluppo nei paesi occidentali della fabbrica e di tutte quelle sedi dove i prodotti della fabbrica vengono venduti, l'insieme del cosiddetto terziario [...]. Quindi si è fatto il possibile per portar via le fabbriche dai luoghi in cui essi avevano conosciuto il massimo sviluppo e dove si era affermato progressivamente il potere delle classi lavoratrici di incidere» sugli elementi suddetti (Gallino, 2012, p. 39).

Il tema della *complessità* scompagina però in parte queste contrapposizioni, mettendo anche in dubbio la stessa possibilità di una centralità della persona in termini di comprensione dei cambiamenti e dei loro impatti.

Complessità. Tra Damocle e Caronte

Nell'era della complessità, «l'azione sfugge alla volontà dell'attore ed entra nel gioco delle inter-retroazioni sociali» (Morin, 1993, p. 17) (frutto di una relazione dialogica tra ordine, disordine e organizzazione). Le due conseguenze sono che il livello più alto di efficacia dell'azione si situa all'inizio del suo sviluppo e gli effetti a lungo termine di un'azione rimangono imprevedibili. «Io agisco, ma il mondo agisce a sua volta sulla mia azione» (p. 17). «Siamo entrati in un'era planetaria, che implica un'intersolidarietà e che vieta di concepire ancora una politica sul piano nazionale, in parti-

colare per ciò che riguarda i grandi problemi, come l'economia, l'ecologia, eccetera» (p. 19). Tutto ciò si ricollega alla "dialettica del pericolo", secondo cui dove questo cresce, crescono anche le possibilità di salvezza, perché l'averne coscienza ci permette di reagire, ma spesso essa tarda ad affermarsi e comunque resta l'incertezza di ciò che accadrà dopo. Un'era che efficacemente Morin definisce "damoclea" (p. 19); è necessario allora «vivere alimentandoci in qualche modo al futuro. In ogni caso ci troviamo oggi di fronte a una crisi del futuro programmato, del futuro determinato, del futuro promesso, garantito, e dobbiamo cercare un altro tipo di futuro, quello della volontà, della strategia, dell'ispirazione. L'uomo non può vivere senza futuro più di quanto possa vivere senza passato» (p. 19).

La società post-moderna è dunque orientata al futuro, ma destabilizzata costantemente dall'impossibilità di poterne prevedere – anche parzialmente – gli esiti e questo si riverbera sulla vita delle persone, che, spesso travolte da questa complessità e incapacità di comprensione e anticipazione, faticano a trovare volontà, strategia e ispirazione, navigano in acque impervie. Siamo quindi immersi in una *liquidità*, in balia del bisogno di un moderno Caronte che ci traghetti in un luogo più sicuro?

Bauman (2011) ha definito la modernità stessa come "liquida", riconducendo tale concetto soprattutto a ciò che è sintetizzato nel termine "deregolamentazione", come separazione del potere dalla politica, della capacità di fare dalla capacità di decidere cosa fare; da un'assenza o debolezza delle agenzie. Nella liquidità tutto è possibile, ma nulla può essere fatto con certezza; l'unica costante è il cambiamento e l'unica certezza è l'incertezza e quest'ultima è il risultato combinato di un sentimento di ignoranza e di impotenza, di impossibilità di sapere ciò che accadrà, ma anche di evitare che accada; di una paura sfuggente diffusa. Il cuore della modernità nella fase solida risiedeva nella capacità di controllo e di definizione del futuro, mentre nella fase liquida la principale preoccupazione è quella di non ipotecare il futuro, di scongiurare qualsiasi rischio. Questa modernità invece è caratterizzata da un cambiamento ossessivo, compulsivo, inarrestabile: la "modernizzazione". Ma tutto ciò costituisce la fragilità stessa delle forme della vita moderna: provvisorietà, vulnerabilità e tendenza a cambiare continuamente, essere moderni significa modernizzare, ma compulsivamente, ossessivamente, quindi quasi un divenire e restare perennemente incompiuti e indefiniti. «Il nostro è un tipo di modernità individualizzato, privatizzato, in cui l'onere di tesserne l'ordito e la responsabilità del fallimento ricadono principalmente sulle spalle dell'individuo» (Bauman, 2011, p. XXIX). Un altro elemento

rende questa modernità nuova e diversa, insieme alla deregolamentazione: il declino «della convinzione che la strada lungo la quale procediamo abbia un fine, un *telos* conseguibile di mutamento storico, uno stato di perfezione da raggiungere domani» (p. 20). Questi fattori frammentano, individualizzano, rimettono al coraggio, alla determinazione e alla gestione dei singoli, opere che in passato erano collettive. «Rappresentare i propri membri come individui è il marchio di fabbrica della società moderna» (p. 21). Questo «processo di “individualizzazione” consiste nel trasformare l’“identità” umana da una “cosa data”, in un “compito” e nell’accollare ai singoli attori la responsabilità di assolvere tale compito nonché delle conseguenze (anche collaterali), delle loro azioni. [...] La modernità sostituisce l’eteronomica determinazione della condizione sociale con una compulsiva e obbligatoria autodeterminazione» (p. 21). Così il soggetto vive quotidianamente con il rischio dell’auto-condanna, della disistima di sé, perché l’impulso di modernizzazione implica una compulsiva critica della realtà e la

«privatizzazione di tale impulso implica una compulsiva auto-critica frutto di una perpetua disaffezione di sé: essere un individuo *de iure* significa non poter addossare a nessuno la colpa per la propria miseria, significa cercare le cause delle proprie sconfitte solo ed esclusivamente nella propria accidia e indolenza, significa non poter cercare altri rimedi che il darsi da fare con sempre maggior vigore. [...] Esiste un ampio e crescente divario tra la condizione degli individui *de iure* e la loro possibilità di diventare individui *de facto*, vale a dire di diventare padroni del proprio destino e compiere le scelte realmente desiderate» (pp. 31-32).

Di conseguenza cambia il compito della teoria critica: se in passato si trattava dell’autonomia privata, oggi si cerca di difendere la cosa pubblica, che va svuotandosi per una doppia diserzione, quella del cittadino impegnato e del potere reale, ma l’individuo *de iure* non può trasformarsi in un individuo *de facto* senza prima diventare un cittadino. Non esistono individui autonomi senza una società autonoma e l’autonomia della società richiede un deliberato e perpetuamente reiterato processo di autocostruzione, qualcosa che può essere solo una conquista congiunta di tutti i suoi membri (Bauman, 2011, pp. 34-35).

Tutto ciò veicola anche un profondo senso di solitudine, che viene costantemente alimentato dai processi di separazione tra tempo e luogo, di disgregazione delle comunità e da sensazioni di inadeguatezza.

Agire inatteso. Tra fiducia e riflessività

In sostanza, i cambiamenti sul piano sociale ed economico, per la loro intensità, velocità e pervasività hanno trasformato il “nostro” mondo, fino a vulnerare la *configurazione dei mondi vitali*, ne deriva che la nostra identità è perennemente “messa in discussione”, non più scontata, ma tende, da un lato, a divenire più riflessiva, dall’altro, a costruirsi, decostruirsi e ricostruirsi costantemente (Giddens, 2000). Da questo nasce un bisogno ricorrente di ri-progettazione dell’esistenza, al seguito della «metamorfosi del mondo» (Beck, 2017, p. 5) e dell’«agire inatteso» (Cocozza, 2020a, p. 194), divenuti quasi dei caratteri strutturali della postmodernità, i quali evidenziano anche emergenti, possibili e inediti modi di pensare e di agire:

Il XX secolo ha scoperto la perdita del futuro, cioè la sua imprevedibilità. Questa presa di coscienza deve essere accompagnata da un’altra, retroattiva e correlativa: quella secondo cui la storia umana è stata e rimane un’avventura ignota. Una grande conquista dell’intelligenza sarà, infine, quella di potersi sbarazzare dell’illusione di predire il destino umano. L’avvenire resta aperto e imprevedibile. Certo, esistono determinazioni economiche, sociologiche e altre ancora nel corso della storia, ma sono in relazione instabile e incerta con innumerevoli casi ed eventi che fanno deviare e sviare il suo corso (Morin, 2001, p. 81).

A fronte di questa imprevedibilità, però, in positivo, si diffonde anche,

un nuovo agire personale, organizzativo e istituzionale, che trova spazio nella *learning organization*, nella *lean organization* e nelle organizzazioni a rete, che va oltre la tradizionale logica utilitaristica, conflittuale e della contrapposizione pregiudiziale e apre le porte a un percorso virtuoso di *Coopetition*. [...]

Si tratta, dunque, di delineare un nuovo percorso euristico, nell’ambito del quale, il conflitto, come la competizione, prodotti dalla diversità e dal pluralismo, per l’acquisizione di *chance di vita*, [...] rappresentano un fenomeno molto importante per le scienze sociali, poiché favoriscono processi di innovazione (Cocozza, 2020a, pp. 195-197).

Per poter far fronte a questi fenomeni occorre avere una buona dose di fiducia e confidare nell’affidabilità di una persona e di un sistema di relazioni che determinano una serie di risultati o di eventi. Questa “fidatezza”, – quasi una fede –, è quel sentimento che si instaura tra individui che hanno una conoscenza prolungata e hanno consolidato le garanzie che rendono

l'uno affidabile agli occhi dell'altro. A tale "fidatezza" si contrappone la "sfidatezza" nei confronti dei meccanismi di disaggregazione, anche se l'affidabilità mantiene un suo ruolo centrale, perché entrano in gioco, garanzie e credenziali pregresse. La fiducia presuppone una consapevolezza delle circostanze di rischio, tenendo in conto che rischio e fiducia si compenetrano e la seconda serve normalmente a ridurre o a minimizzare le sensazioni di pericoli. In sostanza, fiducia e rischio – come del resto opportunità e pericolo – sono caratteri binari, connessi, in parte opposti alla modernità, che permeano tutti gli aspetti della vita quotidiana e che si intersecano con categorie apparentemente a loro estranee come locale e globale (Giddens, 1994), fino a *glocale* (Robertson, 1995).

La fiducia è strettamente collegata alla *sicurezza ontologica* (Giddens, 1994): ossia, a quell'atteggiamento della maggior parte delle persone che confidano nella continuità della propria narrazione identitaria e nella permanenza di oggettive strutture dell'ambiente socio-culturale in cui agiscono. È una fiducia che implica l'essere o, per dirla in termini fenomenologici, *l'essere nel mondo*. È un sentimento più emozionale che cognitivo, radicato nell'inconscio. Fiducia, *sicurezza ontologica* e percezione della continuità delle cose e delle persone tendono a rimanere collegate tra loro nella personalità dell'adulto.

Però, bisogna anche dire che nella complessa trama della postmodernità è proprio la *sicurezza ontologica* che rischia di frantumarsi. Infatti, la rete di protezione garantita storicamente dalle agenzie di produzione e riproduzione di senso (ad esempio famiglia, scuola, ma anche il lavoro come luogo di appartenenza e co-costruzione della propria identità) è costantemente messa in discussione. Ciò cosa comporta per lo sviluppo di un processo riflessivo del soggetto?

A proposito di questo interrogativo, secondo Giddens (1994), in seguito alla de-istituzionalizzazione della sfera privata – per il dominio degli organismi burocratici e dell'influenza della società di massa – e alla iper-istituzionalizzazione della sfera pubblica, si manifestano sia una privazione di orizzonti di significato condivisi e sia un'*involutione soggettivista*, che spinge a cercare un senso e una stabilità dentro di sé (conseguenza proprio di quel processo di "individualizzazione" di cui parla Bauman).

Questo ricorso a proprie risorse interiori, però, è un'operazione molto difficile nel nostro contesto socio-culturale fluido, liquido, frammentato, e in cui si sono smarriti alcuni codici e valori, a iniziare dal senso di appartenenza. La *riflessività*, allora, diviene indispensabile al soggetto per la costruzione della propria identità e serve, più in generale, all'intera

società. Non a caso, «ciò che caratterizza la modernità non è il fatto di abbracciare la novità per sé stessa, ma l'assunto di una riflessività globale, che ovviamente include la riflessione sulla natura della riflessione stessa» (Giddens, 1994, p. 47).

Il dato che la ragione si sia sostituita alla tradizione sembra aver offerto un maggior senso di certezza, ma questo è convincente fin quando si nota che la riflessività della modernità in realtà sovverte la ragione, almeno dove si intenda la ragione come acquisizione di un certo sapere. Infatti, se è vero che si vive in un mondo in cui prevale un sapere applicato riflessivamente, allo stesso tempo, però, è altrettanto vero che non si può essere sicuri che questo stesso sapere non venga messo in discussione.

Tale insicurezza sembrerebbe smentire la tesi secondo la quale un maggior sapere intorno alla vita sociale significa un maggior controllo sul proprio destino, per diverse ragioni, ad esempio, perché: il proprio sapere non è mai omogeneo, in quanto coloro che si trovano in posizione di potere e che sono in grado di metterlo a servizio di interessi settoriali possono accedervi in maniera differenziale; le nuove prospettive di sapere sono correlate ai mutamenti degli orientamenti di valore e quindi ne risentono. Inoltre, vi è l'impatto delle conseguenze non previste e non volute dei cambiamenti, tanto che se anche la nostra capacità di conoscenza del mondo sociale migliorasse di continuo quella interpretativa potrebbe restringersi. «Tuttavia, la riflessività della vita sociale moderna esclude questa possibilità. [...] Il punto non è dato dall'inesistenza di un mondo sociale stabile da conoscere, ma dal fatto che la conoscenza di questo mondo contribuisce al suo carattere instabile o mutevole» (Giddens, 1994, p. 51-52). Questa conclusione proposta da Giddens, sotto alcuni aspetti, sembrerebbe rendere quasi impossibile la nostra comprensione del mondo in continuo e instabile divenire.

Però, in positivo, i sistemi astratti, «hanno conferito alla vita di ogni giorno quella dose di sicurezza che mancava agli ordinamenti premoderni» (Giddens, 1994, p. 115), intesi come meccanismi impiegati nelle società moderne per organizzare e coordinare le attività umane su principi o regole disconnessi da contesti locali o specifici, che per la loro astrazione da particolari contingenze, permettono l'estensione delle relazioni socio-economiche oltre i confini spazio-temporali immediati. La fiducia in essi è «la condizione di distanziamento spazio-temporale di quelle vaste aree di sicurezza della vita quotidiana che le istituzioni moderne offrono rispetto al mondo tradizionale. Le *routine* integrate con i sistemi astratti sono fondamentali per la sicurezza ontologica nelle condizioni della modernità» (p. 116).

La natura stessa delle istituzioni moderne è profondamente legata ai meccanismi della fiducia nei sistemi astratti e nei sistemi esperti (Giddens, 1994, p. 89), quest'ultimi intesi come mezzi di interscambio che possono essere usati senza tener conto delle caratteristiche specifiche degli individui o dei gruppi che li usano (p. 32). In sintesi, vi è un rapporto diretto, anche se dialettico, tra le tendenze globalizzanti della modernità e la trasformazione dell'intimità nei contesti della vita quotidiana, che può essere analizzato in termini di costituzione di meccanismi e rapporti di fiducia, sostenuti o espressi in legami sociali istituiti in circostanze di compresenza, che Giddens definisce *impegni personali* (accanto agli *impegni anonimi*, che riguardano la fiducia investita in *emblemi simbolici* nei sistemi esperti), perché quella assegnata ai sistemi astratti non sembra offrire la stessa gratificazione psicologica della fiducia nelle persone. «I rapporti di fiducia personale sono, in queste circostanze, strettamente legati a una situazione in cui lo sviluppo dell'Io diventa un progetto riflessivo» (p. 116).

In definitiva, pur se rivisitati, certi aspetti tradizionali sono necessari alla società perché danno continuità e forma alla vita (anche attraverso la *routine*), in quanto contribuiscono «in maniera fondamentale alla sicurezza ontologica», consolidano «la fiducia nella continuità del passato, del presente e del futuro» e collegano «tale fiducia alle pratiche sociali routinarie» (Giddens, 1994, p. 107).

«Dove si assiste a un ritiro della tradizione, siamo costretti a vivere in maniera più aperta e riflessiva. Autonomia e libertà possono rimpiazzare il potere occulto della tradizione con una maggiore apertura alla discussione e al dialogo, ma queste libertà si portano dietro altri problemi. Una società che vive oltre la natura e la tradizione, come è ormai per tutti i paesi occidentali, ha comunque bisogno di decisionalità (*decision making*), nella vita quotidiana come in altri ambiti. Il lato oscuro della decisionalità è l'aumento di dipendenze e costrizioni. [...] Ogni contesto di superamento della tradizione offre la possibilità di una maggiore libertà d'azione, più di quanto sia mai avvenuto prima, via via che l'uomo si emancipa dalle costrizioni passate; la dipendenza entra in gioco quando la scelta, che dovrebbe essere guidata dall'autonomia, viene rovesciata dall'ansia. [Ciò comporta che] l'identità deve essere creata e ricreata in modo più attivo di prima e ciò spiega terapie e *counseling* di tutti i generi siano diventati così popolari in Occidente. La lotta fra dipendenza e autonomia rappresenta un polo della globalizzazione» (Giddens, 2000, pp. 62-63).

Comunità e legami. Un antico desiderio

Il ruolo della comunità, con la rete di legami che la caratterizza, è cruciale per la costruzione dell'identità. Essa «nasce, si sviluppa, si consolida, si indebolisce, si afferma o si infrange, sempre nella relazione con *alter*. Abbiamo quindi sempre a che fare con processi di riconoscimento, di imputazione di identità, di conflitto o negoziazione sull'identità dei soggetti (ovvero, degli attori sociali) coinvolti nella relazione» (Cavalli, 2021, p. 67).

Il concetto di comunità comprende relazioni comunitarie, vincoli di parentela, intimità, amicizia, ma se la si intende come una *radicata affinità* con il luogo, essa è andata in buona parte distrutta. Nei contesti premoderni, l'ambiente locale era intessuto da rapporti sociali che si intrecciavano tra di loro, organizzati in termini di luogo ed era proprio la loro ridotta estensione spaziale a garantire la solidità e la continuità nel tempo. Il tradizionale primato del luogo – oggi, minato da fenomeni di disaggregazione e di distanziamento spazio-temporale –, invece, è diventato un'entità evanescente, perché le strutture per mezzo del quale si costituisce e si solidifica non sono più organizzate, tanto che l'ambito locale e quello globale si sono indissolubilmente uniti. Anche i sentimenti di attaccamento o identificazione con i luoghi si sono dissolti, perché non esprimono più pratiche e coinvolgimenti su base locale, ma sono influenzati da fattori provenienti da lontano (anche un piccolo negozio di quartiere riceve prodotti da tutto il mondo). La comunità locale, quindi, non si configura come uno spazio pervaso dal senso di familiarità, di appartenenza al gruppo, di empatia, di solidarietà, di coesione (Toennies, 1963), ma è tendenzialmente diventata l'espressione, su base locale, di rapporti distanziati (Giddens, 1994).

Però, non è tanto questa ridotta – o scomparsa – appartenenza al luogo a procurare disagio, quanto la crisi delle relazioni comunitarie che in esso vivono e si sviluppano nel tempo.

Su questa linea teorica, Giddens (1994) evidenzia come la biografia soggettiva e i legami sociali siano profondamente connaturati ai sistemi astratti e come la crescente globalizzazione e i nessi tra la vita personale e i meccanismi di disaggregazione si siano fatti più stretti. La stessa fiducia a livello individuale diventa un progetto al quale devono lavorare le parti interessate e presuppone l'apertura della persona nei confronti dell'*altro*, ma se questo dinamismo relazionale non può essere controllato da codici normativi fissi, esso va conquistato attraverso sentimenti di affetto e di apertura relazionale.

Le relazioni sono dei legami basati sulla fiducia, nei quali quest'ultima non viene concessa a priori, ma si costruisce, da un lato, attraverso un processo di reciproca apertura e, dall'altro lato, implica una introspezione soggettiva. In tal modo, nella contemporaneità, la scoperta del sé diventa sempre più un progetto riflessivo, legato alla *riflessività* della modernità, basato sulla definizione dell'io e sulle strategie e opzioni simbolico-valoriali, normative, fornite dai sistemi astratti.

La spinta verso l'autorealizzazione basata sulla fiducia, fondamentale negli odierni contesti personalizzati, si raggiunge tramite un'identità aperta al prossimo, ai legami, alle relazioni ispirate alla reciprocità. In questo processo di apertura all'altro, il desiderio di autorealizzazione non rappresenta una difesa narcisistica nei confronti del mondo esterno, minaccioso e incontrollabile, ma diviene un'appropriazione positiva delle circostanze, delle opportunità, delle *chances*, offerte dalla globalizzazione, che si riflettono sull'esistenza quotidiana e che sono oggetto di interesse e di studio (come dimostrano la varietà di forme di psicoterapia e *counseling* esistenti, così come la letteratura o i programmi di vario tipo che riflettono sulle relazioni).

Tale processo – unito ad altri fenomeni, quali la de-standardizzazione del ciclo di vita, i cambiamenti del mercato del lavoro e l'aumento della povertà – chiama in causa la *diffusione della soggettività*,

«intesa quale riflessività, autonomia di scelta e originalità proprie di una persona. Ma la soggettività, così intesa, può assumere gradazioni diverse e c'è ragione di ritenere che, rispetto al passato, essa sia relativamente elevata: si estende il numero di persone che cercano di effettuare scelte ritenute autonome, di consolidare la loro identità perché sia originale, quindi distinta da quella degli altri. Ma la soggettività di una persona è strettamente connessa con le sue aspirazioni, le quali possono a loro volta risultare scarsamente significative se sono circoscritte solo alla propria sopravvivenza e alla ricerca del proprio benessere psicofisico, oppure significative se esse vanno oltre l'orizzonte di queste finalità e si proiettano sul futuro e sugli altri» (Cesareo, 2017, p. 5).

È possibile allora individuare due idealtipi di persone: l'*homo civicus* e l'*homo psychologicus*. Il primo si qualifica per l'elevata soggettività e significatività esistenziale, si realizza come soggetto coinvolto in legami sociali e sa esercitare una libertà responsabile, capace di farsi carico dei vincoli di solidarietà che derivano da quegli stessi legami. Il secondo, invece, si definisce sempre per una densa soggettività, ma non per un

alto livello di significatività esistenziale, in quanto la sua riflessività si concentra soprattutto su un presente di carattere adattivo, un'originalità autoreferenziale, un'autonomia di scelta poco votata "all'etica della responsabilità" (di weberiana memoria) e un orientamento individualista, che può tendere al narcisismo o a forme di iperindividualismo (Cesareo, 2017, p. 5; Cesareo, Vaccarini, 2006; 2012).

Al seguito di questa prospettiva, Cocozza (2020a) elabora un quadro concettuale che parte dal presupposto che «in uno scenario poliedrico e globale, interessato da un processo di metamorfosi continua, che produce un grado di complessità crescente, non è più possibile comprendere la realtà dell'agire umano, e le interconnessioni con i relativi mondi vitali, con uno schema concettuale orientato al *Rational Choice Model*, che trova la sua principale spiegazione nell'idea che l'individuo (*homo oeconomicus*) nell'agire sociale impiega costantemente una logica di tipo utilitaristica» (p. 20).

Esso mira a valorizzare proprio le potenzialità dell'*homo civicus*, in quanto «le irrinunciabili spinte auto-realizzative del sé non possono essere pensate al di fuori dell'impegno verso l'altro e la collettività in senso ampio, e ai principi della *Coopetition*», intesa come una strategia di collaborazione tra *competitors*, che coniughi elementi di *cooperazione* e di *competizione*, nella prospettiva di risultati mutualmente benefici. Perché, se assistiamo all'affermarsi di un cambiamento d'epoca, in una direzione non sempre auspicata, che determina una sorta di metamorfosi, una trasformazione globale del sistema economico, socio-culturale, allora

«risulta essere sempre più chiaro che è necessario uno spirito collaborativo e solidale, poiché è sempre più evidente, a maggior ragione negli eventi inattesi, che "nessuno si potrà salvare da solo". Paradossalmente, in un ambiente turbolento, sempre più imprevedibile, poco pianificabile e altamente instabile, più aumenta l'illusione che la capacità tecnica porterà a "governare" deterministicamente gli eventi, più diventa importante il ruolo della dimensione valoriale, sociale e relazionale. In questo scenario, per affrontare efficacemente e con maggiore consapevolezza le nuove sfide, emerge la necessità culturale, prima che strutturale, di interagire e cooperare a livello istituzionale, così come a livello organizzativo e individuale, in una prospettiva paradigmatica che evoca la *coopetition* e lo spirito comunitario» (Cocozza, 2020a, p. 198).

Identità che chiedono di essere riconosciute nella loro unicità

Se, dunque, «la modernità si definisce attraverso la fede incondizionata nel progresso, nella tecnica e nella scienza, nello sviluppo economico, allora questa modernità è morta» (Morin, 2001, p. 72-73). Uno dei tratti tipici della modernità è proprio la scoperta che l'aumento del sapere empirico non consente di per sé di scegliere tra diverse opzioni di valore.

La “politica di emancipazione” va allora collegata a una “politica della vita o a una politica di autorealizzazione”: la prima, intesa come impegno radicale per eliminare le disuguaglianze, le condizioni di asservimento, da sola non basta, ma deve collegarsi con una politica della vita, interpretata come un impegno radicale per cercare di dare a tutti l'opportunità di condurre un'esistenza soddisfacente, perché niente è appagante se si elimina il concetto di *altri*. Si tratta di una riedizione della distinzione tra libertà *da* e libertà *di*, con la differenza che quest'ultima – libertà *di* – va sviluppata alla luce di uno schema di “realismo utopico” (Giddens, 1994), un ossimoro concettualmente fecondo, che invita a tenere insieme progettualità trasformativa e concretezza nell'azione politica e sociale.

La stessa coesione sociale, seppur messa duramente alla prova dalle istanze del cambiamento accelerato, potrebbe divenire una capacità strategica – una “abilità” – per realizzare comunità meno vulnerabili (Foglizzo, 2012). Il ruolo delle politiche di istruzione, formazione, orientamento, connesse a quelle del lavoro, diviene centrale, non solo per la tenuta della stessa coesione e per lo sviluppo economico, ma per la tutela e la crescita del capitale sociale, umano e, più in generale, immateriale (Alì, 2021) del Paese.

Vivere nelle società complesse richiede sempre di più il sapersi orientare efficacemente tra le molteplici sfide trasformative e innovative del presente, cogliendone pienamente le *chances* educative, formative e lavorative (Pandolfini, Proietti, 2021). In questo senso, non bisogna fermarsi al fatto che «le identità appaiono fissate e solide solo quando sono viste, per un attimo dall'esterno. Qualsiasi solidità possano avere, allorché contemplate dall'interno della propria esperienza personale, essa appare fragile, vulnerabile e costantemente lacerata da forze disgreganti che ne mettono a nudo la fluidità e da correnti incrociate che minacciano di ridurre in pezzi e spazzare via qualsiasi forma possano avere acquisito» (Bauman, 2011, p. 88).

Se non si accolgono le nuove dinamiche culturali, gli attuali rischi di disorientamento socio-individuale e i loro effetti contraddittori – dalla rivoluzione digitale alla precarizzazione, dalle conseguenze della polariz-

zazione del mercato del lavoro alla bassa mobilità, alla plurioccupazione – diventano molto concreti e pervasivi (Ballarino, Barbieri, 2012; Mori et al., 2022). Sono fenomeni in perpetua trasformazione, abilitata, in particolare, dai processi di innovazione tecnologica e di de-regolazione del lavoro (Mingione, 2020).

In alcuni capitalismi contemporanei, si possono evidenziare delle tendenze di fondo, diventate più chiare e che si sono consolidate nel corso della crisi economico-sociale prodotta dalla Pandemia da Covid-19. In alcuni Paesi, la spaccatura tra una parte di mondo del lavoro “inclusa” e una più marginale è divenuta più evidente, anche sotto il profilo delle dimensioni del fenomeno, con il conseguente rischio di una divisione, difficile da rimarginare. La vulnerabilità di alcune fasce di lavoratori è manifesta, quelle che hanno perso lavoro e reddito durante la crisi, ma lo hanno ritrovato restando in un sostanziale quadro di instabilità, la cui condizione occupazionale può migliorare nella misura in cui siano le politiche economiche pubbliche a intervenire, adottando indirizzi innovativi e discontinui rispetto al passato. In sostanza, si è di fronte a una radicalizzazione della divisione del mercato del lavoro, così come osservata negli anni '90 del '900: tra una parte del tutto garantita (gli *insiders*), coincidente con il mondo dei lavoratori delle grandi imprese e del pubblico impiego, meglio inserita e più protetta e una parte meno o poco garantita, impegnata in attività decentrate, più marginale e sotto-protetta (gli *outsiders*), coincidente di fatto con l'universo delle imprese minori e con i lavoratori con contratti atipici (Ichino, 1996). Oggi, «la dialettica non è più tra garantiti e meno (*insider* e *outsiders*), ma piuttosto tra gli inclusi e il vasto esercito, all'incirca equivalente, degli esclusi. Quello che si delinea è un solco più grande tra le due facce della mela, che aumenta il rischio di una netta spaccatura» (Carrieri, 2022, p. 39).

A questo proposito, Bauman (2011) sottolinea come Polanyi (nel suo testo del 1944, *La grande trasformazione. Le origini politiche ed economiche della nostra epoca*), abbia denunciato la finzione del trattare il lavoro come una merce che determina delle conseguenze per l'accordo sociale basato su questa stessa finzione, perché il lavoro non può essere una merce, o quantomeno non è una merce uguale alle altre, dal momento che non può essere venduto o comprato separatamente da chi lo espleta. Il modello di lavoro esaminato da Polanyi, però, era ancora impersonificato e non poteva essere mosso o trasferito, se non spostando fisicamente i lavoratori in carne e ossa, perché era possibile impiegare lavoro umano solo insieme allo stesso corpo dei lavoratori e tale inerzia dei corpi assunti poneva dei

limiti alla libertà dei datori di lavoro di monitorare e incanalare il lavoro nella direzione desiderata. In sostanza, nel passato, si poteva controllare il processo lavorativo solo controllando, gestendo e dirigendo la manodopera. Questa *obbligatorietà fisica* metteva in simmetria capitale e lavoro e li teneva, nel bene e nel male, saldamente legati tra loro. Il risultato di questo legame era una forte conflittualità, ma anche reciproche concessioni. Oggi, al contrario, stiamo sperimentando una trasformazione di cui uno degli aspetti salienti è una condizione lavorativa opposta a quella delineata da Polanyi: ossia l'incorporazione di quel genere di lavoro umano che è la principale fonte di reddito e accumulazione del capitale odierno. Il capitale si è liberato dei costi esorbitanti della sua amministrazione e del coinvolgimento diretto con gli stessi elementi sfruttati ai fini della propria riproduzione e moltiplicazione. Il lavoro incorporato dell'era del *software* ha cessato di ingabbiare il capitale, gli consente di essere extraterritoriale, volatile e volubile. Una incorporazione del lavoro che prefigura l'assenza di peso del capitale. Se il loro legame di reciproca dipendenza è stato spezzato unilateralmente, laddove la capacità di lavorare però resta come prima incompleta e realizzabile soltanto se dipendente dalla presenza del capitale per la sua concretizzazione, il contrario non è più vero. Il capitale viaggia rapido e con facilità, affidandosi a brevi e redditizie avventure e fiducioso della presenza di innumerevoli partner. E queste rapidità e facilità di movimento si sono rivelate la principale fonte di incertezza, il principale fattore di divisione sociale. Dunque, il peso del quale occorre disfarsi è l'onerosa attività di gestione e supervisione di un'ampia forza lavoro, attività che ha la tendenza a espandersi e a essere sovraccaricata di obblighi e coinvolgimenti. L'arte della gestione nell'epoca del capitalismo leggero consiste nel cercare di disfarsi della forza umana, o nel «costringerla a sbaraccare», e a sostituire i rapporti duraturi con dei brevi incontri, perché, come conclude amaramente Bauman, «non si pianta un agrumeto per spremere un limone» (pp. 136-138).

3. Le risposte del lavoro al tempo della società flessibile

Il '900, «secolo del Lavoro», era iniziato con il motto «non siete pagati per pensare» e si è concluso con lo slogan «la qualità dipende da voi», un «ribaltamento niente male a proposito di progresso» (Accornero 1997, p. 14).

È avvenuta una trasformazione radicale che ha visto l'affermarsi di

modelli organizzativi meno burocratici e sempre più pronti a intercettare i bisogni di una società sollecitata dal cambiamento continuo, a rispondervi con una produzione *ad hoc*, ridefinendo anche sé stessi (Bonazzi, 2016; Coccozza, 2014). Tale mutamento si colloca all'interno di uno scenario dominato dall'emergere delle forme del capitalismo flessibile:

un sistema che rappresenta qualcosa di più di una variazione su un vecchio modello. Tutta l'enfasi viene posta sulla flessibilità. Le rigidità burocratiche vengono messe sotto accusa, e lo stesso accade per i danni prodotti dalla cieca routine. Ai lavoratori viene chiesto di comportarsi con maggiore versatilità, di essere pronti a cambiamenti con breve preavviso, di correre continuamente qualche rischio, di affidarsi meno ai regolamenti e alle procedure formali. L'attenzione rivolta alla flessibilità sta cambiando il significato stesso del lavoro, e anche le parole per definirlo (Sennett, 2020a, p. 9).

Oggi, il concetto di flessibilità fa parte del linguaggio comune: da una parte evoca dimensioni del lavoro sia positive che negative – la possibilità di organizzarlo in modo meno vincolante, che però finisce per deregolarlo –, dall'altra è associato ormai non solo a una caratteristica del lavoratore, ma a un modo di vivere, quasi, di concepire i fatti dell'esistenza, perché l'essere pronti ai cambiamenti ha conseguenze ampie e profonde.

Sennett (2020a) ricorda come il termine flessibilità era già entrato nella lingua inglese nel Quattrocento, per indicare sia la capacità dell'albero di resistere al vento, che quella di tornare alla situazione precedente: dunque, deformazione e ripristino della forma. Dal punto di vista ideale, il comportamento umano dovrebbe avere le stesse caratteristiche: sapersi adattare al mutare delle circostanze, senza farsi spezzare. Nella contemporaneità, la società sta cercando dei modi per fronteggiare i «mali della routine», creando anche istituzioni più plastiche, ma «la pratica della flessibilità, tuttavia, si concentra soprattutto sulle forze che piegano le persone» (p. 45).

Queste dinamiche trasformative e sempre più inclini alla flessibilità come hanno modificato il rapporto con il lavoro? Pur restando il lavoro il mezzo principale di sussistenza, si stanno prospettando una disaffezione a esso e una volontà di dipenderne sempre meno? C'è una nuova risolutezza nel volerlo autonomamente gestire? E, dunque, come si è trasformato il potere contrattuale del lavoratore?

Il costo del lavoro

Il '900 è stato il secolo che ha reso «centrale e maiuscolo il Lavoro, in quanto produttivo di un valore» (Accornero, 1997, p. 31); esso stesso è stato modellato, così come le identità dei lavoratori, cui sembrano essersi omologate, dalla produzione in serie e dalle prestazioni standardizzate, che hanno avuto il loro epicentro nell'industria meccanica (p. 48). In questo processo, il «contenuto ha smesso di motivarlo e il bisogno di motivarlo ne ha rivelato la pochezza» (p. 37).

Il lavoratore è stato chiamato a essere sempre più flessibile e reattivo e «tutto comincia dai luoghi di lavoro» (Accornero, 1997, p. 102). Si realizzano ridimensionamenti, per avere minore diseconomia e più maneggevolezza; cambiano i contenuti del lavoro rispetto all'erogazione: si riduce la parte di manualità di moltissime attività; nell'impresa che *apprende* per funzionare in modo accelerato, i contenuti del lavoro vengono da norme che appaiono discontinue, flessibili, pur se trasparenti. Un lavoro che, da un lato, si fa meno massificato, livellato, standardizzato, piatto, monotono, intercambiabile, meno concentrato e compatto, ma, dall'altro lato, è più dispersivo e plurimo. I contenuti cambiano perché le attività materiali tendono a lasciare più spazio a quelle immateriali: «il lavoro diventa meno *job-based* e più *competency-based*» (p. 111). Le prestazioni diventano varie e interessanti, i rapporti di lavoro si fanno meno gerarchizzati e conflittuali, però anche meno protetti. Cambia anche la durata del lavoro: si riducono gli orari di permanenza media del lavoratore in azienda e si intensifica il processo di creazione e distruzione di imprese. Infine, cambia la tutela, perché si afferma la precarizzazione del lavoro. Sembra essersi avverata la previsione che vedeva la polarizzazione di due diversi modelli, simile alla contrapposizione tipica del '900 tra colletti bianchi e blu: il lavoro tradizionale, poco flessibile e meno istruito e il lavoro flessibile, innovativo e più istruito, con rischi di separazione fra *core workers* e *contingency workers*⁴.

Il '900 ha dato «cittadinanza sociale al lavoro con il riconoscimento, la stabilità e la tutela collettiva, di cui furono artefici e garanti le grandi organizzazioni dei lavoratori che fronteggiavano le grandi strutture e le grandi forze del capitale» (Accornero, 1997, p. 199), ma ha anche visto il parziale disgregarsi di quelle stesse conquiste.

È finito il tempo in cui si percorrevano le strade dei genitori, infatti, sbocchi e tragitti professionali sono meno socialmente predestinati, però se questa è un'opportunità, al contrario è anche una «traversia»: da un lato si

⁴ Lavoratori con contratti a tempo indeterminato e lavoratori con altre tipologie contrattuali (a termine, di collaborazione, *freelance*).

può scegliere, dall'altro si deve farlo, a partire da ciò che non si vorrebbe; le persone «non hanno vincoli cui sottostare, ma debbono trovare da sé una via al mestiere e al futuro» (Accornero, 1997, p. 199).

Il maggior costo umano dei lavori flessibili è riassumibile nell'idea di precarietà che prende forma e sostanza, perché una persona vive l'esperienza dell'inserimento in una lunga sequenza di contratti lavorativi a tempo determinato, senza alcuna certezza di riuscire a stipulare nuovi contratti. Il termine precarietà non connota semplicemente la natura del singolo contratto atipico, ma una condizione sociale e umana che deriva da questo tipo di contratti precari, nonché la probabilità di non arrivare mai ad uscirne. La precarietà, quindi, implica primariamente insicurezza oggettiva e soggettiva: muovendosi dalle condizioni di lavoro, diventa insicurezza esistenziale, perché il lavoro e il reddito sono revocabili a discrezione dell'impresa o datore di lavoro, che li ha concessi. Lo stesso significato etimologico di precario (dal latino *precarius*, ottenuto con preghiere, concesso per grazia) richiama un qualcosa che si può fare solamente in base a un'autorizzazione revocabile dal momento che è stato ottenuto non già per diritto, bensì tramite una "preghiera" (Gallino, 2014).

Allora, ci si interroga su che cosa fare per ridurre i costi personali e collettivi della flessibilità del lavoro, per renderla più sostenibile per milioni di persone che vi sono esposte. Secondo Gallino (2014), le strade sono sostanzialmente due: si può scegliere di intervenire sulle cause della flessibilità oppure sui suoi effetti. Si potrebbe intervenire contemporaneamente sulle due opzioni, a condizioni di comprendere che esse vanno però in direzioni opposte ed è proprio l'assenza di questa comprensione a caratterizzare il dibattito pluridecennale sulla flessibilità e sugli interventi sul mercato del lavoro che ne sono seguiti.

Lo scenario attuale delinea come causa maggiore della forte domanda di lavoro flessibile da parte delle imprese, la riorganizzazione globale del processo produttivo per ridurre il costo del lavoro, insieme, per disporre della necessaria quantità di forza lavoro di momento in momento. Dato che il sistema dei diritti dei lavoratori, affermatosi nei paesi sviluppati, rappresenta un ostacolo al raggiungimento di questo doppio scopo, la riorganizzazione si è concentrata anzitutto nella formazione delle catene di creazione del valore, i cui anelli – gli impianti produttivi –, vengono collocati in prevalenza nel mondo, dovunque i salari e i diritti dei lavoratori siano minori. Poi si è anche proceduto a esercitare una crescente pressione economica, politica e culturale per erodere il sistema nei paesi in cui questo è cresciuto. Tra i sostenitori della flessibilità del lavoro, pur confermando

il giudizio positivo sui benefici economico-sociali che può produrre, si è fatta strada l'idea di poterla rendere più sostenibile, coniugandola con la sicurezza sociale. La categoria che riassume teoricamente questa prospettiva è la *flessisicurezza*: una strategia integrata per accrescere al tempo stesso flessibilità e sicurezza sul mercato del lavoro, che si fonda sull'idea di anteporre la sicurezza dell'occupazione a quella del posto. La flessibilità del lavoro va mantenuta, si tratta però di provvedere affinché i costi che genera a carico dei dipendenti siano temperati con degli interventi *ad hoc*, indirizzati soprattutto ai soggetti più deboli. Le perplessità e le contraddizioni di questo modello sono diverse e riguardano in generale la sua applicabilità in Italia, rispetto a paesi del Nord Europa, come la Danimarca, ad esempio, dove la strategia è nata (Gallino, 2014).

Ciò che qui interessa evidenziare è che i due piatti della bilancia non si equivalgono: quello dell'occupazione insicura, perché non più quasi protetta da regole; quello delle sicurezze di reddito, formazione e altro, perché per un dipendente cambiare molte volte, a distanza di pochi anni, o più volte l'anno, lavoro e luogo di lavoro, non per propria scelta, ma per decisione dell'impresa, ha un costo molto elevato sotto il profilo individuale e familiare.

La flessibilità ha inoltre un costo elevato rispetto alle prospettive di carriera, con ricadute negative sia sull'identità della persona sia sul reddito totale che potrà accumulare anche in vista di una futura pensione. Costa anche in termini di percorsi formativi: iniziati e interrotti, senza poter poi utilizzare i contenuti dell'esperienza precedente. Ha, ancora, un costo in termini di fatica fisica e psichica derivante dal doversi di volta in volta riadattare a un nuovo contesto organizzativo, a una nuova modalità di lavorare, magari alla pendolarità, a un modo diverso di abitare, a una differente gestione familiare e a dover ricominciare la vita in luoghi diversi. Talvolta, costa alla persona per la sensazione rinnovata ogni giorno che la propria vita dipenda dagli altri, che di volta in volta assumono l'aspetto concreto, benché sfocato, di dirigenti o proprietari di impresa, burocrati della pubblica amministrazione, politici o personale dei servizi per l'impiego. Sempre la flessibilità costa sotto forma di amara certezza, che non è possibile programmare o guidare la propria esistenza come si vorrebbe o come si pensa di aver diritto di fare. Costa anche quando il soggetto non ne è del tutto consapevole. In definitiva, la libertà concreta di fare e di decidere del proprio orizzonte minimo di persone comuni è, alla prova dei fatti, una parola priva di senso.

Il lavoro meno necessario

Il cambiamento nella struttura delle istituzioni moderne, in particolare nelle grandi aziende – che hanno cercato di rimuovere le eccessive stratificazioni burocratiche, trasformandosi in organizzazioni, in ugual misura, più piatte e flessibili –, ha portato anche al fatto che promozioni e licenziamenti tendono a non essere più basati su regole chiare, costanti e le stesse mansioni lavorative non sono stabili, perché la rete ridefinisce continuamente la propria struttura (Sennett, 2020a, p. 21).

Le moderne reti organizzative sono caratterizzate da legami deboli, perché per le persone i rapporti di associazione occasionali sono più utili dei vincoli a lungo termine, mentre i legami sociali forti – e il sentimento di lealtà – hanno perso molta della loro potenza. Questa nuova fragilità dei legami si evidenzia nel lavoro di gruppo, nel quale ci si sposta da una mansione all'altra, così come si rileva nella continua composizione, scomposizione e ricomposizione del personale nel corso del processo lavorativo (Granovetter, 1973). Ciò provoca, al contrario dei legami forti, di lunga consuetudine e del soggettivo affidarsi agli altri, un indebolimento dei vincoli sociali e la fine del principio del “lungo termine”, che «corrode la fiducia, la lealtà e la dedizione reciproca» (Sennett, 2020a, p. 22-23).

In questa situazione, Sennett si chiede allora come sia possibile mantenere gli obiettivi a lungo termine in una società a breve termine. In che modo possono essere conservati dei rapporti sociali durevoli? Come «può un essere umano sviluppare un'auto narrazione di identità, una storia della propria vita in una società composta di episodi e frammenti»? (p. 24).

Questi interrogativi sono suscitati anche dal fatto che «le condizioni della nuova economia si alimentano di esperienze che vanno alla deriva nel tempo, da un posto all'altro, da un lavoro all'altro. [... In questo senso,] il capitalismo a breve termine minaccia di corrodere il carattere e in particolare quei tratti del carattere che legano gli esseri umani tra di loro e li dotano di una personalità sostenibile» (pp. 24-25). Non solo, queste domande partono dalle storie di persone, di aziende, di gruppi, che Sennett utilizza nei suoi lavori, perché, a suo avviso, «i racconti sono qualcosa di più che semplici cronache di eventi: danno forma al trascorrere del tempo, suggeriscono cause per gli eventi e mostrano conseguenze possibili» (p. 28). Per lui, sta accadendo che «le condizioni del tempo nel nuovo capitalismo hanno creato un conflitto tra la personalità e l'esperienza: sperimentare il tempo “scollegato” mette a rischio la capacità delle persone di trasformare le proprie personalità in narrazioni continuate» (pp. 28-29).

Attraverso la storia dei cambiamenti avvenuti nel lavoro di una panetteria di Boston, nel corso di 25 anni, Sennett sottolinea quanto

progressivamente si sia manifestata una mancanza di attaccamento al lavoro che si unisce a una confusione. Per i lavoratori postmoderni che sperimentano orari sempre più flessibili, lavori diversi per mantenersi, utilizzo di macchinari più sofisticati che non li costringono a essere artefici del processo di produzione («se vado a casa posso davvero cuocere il pane, sono un fornaio, qui devo solo spingere dei bottoni»), «essere un bravo lavoratore» resta importante, «tuttavia, nel regime flessibile, le qualità personali che formano un bravo lavoratore sembrano più difficili da definire» (p. 58).

Peraltro, proprio l'impiego delle nuove tecnologie gioca un ruolo importante nell'indebolimento delle identità lavorative, perché il loro facile utilizzo ha permesso di assumere dipendenti a stipendi inferiori rispetto al passato e perché sono le macchine a possedere le capacità e non i lavoratori, anche se essi hanno acquisito alti livelli di qualificazione tecnica. È questa «amichevolezza» a spiegare in parte la confusione, perché

la gente si identifica con le mansioni che pongono una sfida, con i compiti difficili. Ma in questo posto di lavoro flessibile, con i lavoratori poliglotti che vanno e vengono a intervalli irregolari e gli ordini che variano profondamente da un giorno all'altro, le macchine sono l'unico vero punto di riferimento, e così devono essere tanto semplici da poter essere utilizzate da chiunque. In un regime flessibile, le difficoltà sono controproducenti. Per un paradosso terribile, quando si diminuiscono la difficoltà e la resistenza, si creano però anche le condizioni affinché gli utenti lavorino in modo acritico e indifferente (Sennett, 2020a, pp. 70-71).

Già nel 1998, Sennett ha spiegato dunque come le macchine – insieme alla flessibilità – hanno un ruolo significativo nel determinare la crescita di sensazioni di distacco e di confusione, perché questi strumenti del capitalismo contemporaneo sono sempre più avanzati, al punto che il loro uso massiccio può surrogare l'intelligenza degli utenti (egli stesso scrive, portando a nuovi estremi l'incubo smithiano del lavoro privo di intelligenza) (p. 72), può rendere superficiale la comprensione del proprio lavoro e poco definite le identità d lavoratori (p. 73).

Queste riflessioni sono particolarmente interessanti, oggi, soprattutto se si collegano alle innumerevoli sfide lanciate dall'uso dell'Intelligenza Artificiale, alla fluidità e adattabilità delle identità moderne, e alla ricerca di superare ogni ostacolo, tenendo conto però che «quando le cose diventano semplici all'uso, [...] noi diventiamo più fragili; il nostro impegno nei confronti del lavoro diventa superficiale, visto che ci manca la

consapevolezza di quel che stiamo facendo» (Sennett, 2020a, p. 73).

Per come lo si conosceva nel '900, dunque, il lavoro appare sempre meno necessario e meno rilevante anche come esperienza distintiva nella costruzione delle identità e della vita delle persone.

Durante e dopo la pandemia da Covid-19, si è assistito a un intenso dibattito sul fenomeno delle *Grandi Dimissioni* (*Great Resignation*), inizialmente emerso negli Stati Uniti, a partire dal 2021, e successivamente diffusosi in Europa e in Italia. Questo fenomeno rappresenta l'emblema di una crescente insoddisfazione verso condizioni di lavoro che non garantiscono più una qualità di vita adeguata, non solo sotto il profilo economico, ma anche in termini di organizzazione del tempo, riconoscimento, benessere e significato.

Great Resignation indica l'aumento delle cessazioni volontarie dai contratti di lavoro, che avviene anche lontano dalla piena occupazione, e che, dunque, sollecita una riflessione sul rapporto delle persone con il lavoro: sulle motivazioni, sull'attaccamento e, soprattutto, sui significati che esso assume nella nostra società.

In realtà, segnali di malcontento e di crescente disaffezione verso il lavoro erano già visibili prima della pandemia, sebbene con minore intensità e visibilità. Già allora si poteva osservare una trasformazione nelle aspettative dei lavoratori: una maggiore domanda di flessibilità, di equilibrio tra vita professionale e privata, di stabilità economica, di riconoscimento e senso di appartenenza.

La pandemia ha funzionato da catalizzatore. Per molti lavoratori è stata l'occasione per interrogarsi più a fondo sulle proprie priorità, sul significato del lavoro nella propria vita e sul rapporto tra tempo lavorativo e tempo personale. In questo quadro, si sono intensificate le richieste di condizioni più eque, ambienti di lavoro più attenti al benessere, maggiore flessibilità organizzativa e retribuzioni più dignitose. In alcuni casi, il fenomeno è stato alimentato da una crescente insoddisfazione per la mancanza di opportunità di crescita e da un senso di *burnout* o esaurimento professionale (dovuto anche a una sovrapposizione fra vita lavorativa e privata) connessa a un uso intensivo dell'*online*, che ne ha annullato quasi i confini.

Recenti percorsi di ricerca (Coin, 2023) mostrano che, nel nostro Paese, questi segnali si registrano spesso in comparti (che hanno a che fare con clienti o utenti, per esempio, sanità e ristorazione), in cui le condizioni salariali, tempi e livelli di produttività, pongono in affanno. È «il sintomo della fine dell'epoca in cui regnava la speranza che il lavoro consentisse di realizzare i nostri sogni di emancipazione, mobilità sociale e

riconoscimento» (p. 3). È una risposta agli effetti perversi dell'affermazione del lavoro flessibile, tra i quali: precarietà, bassi salari e forme di sfruttamento. Proprio questi "danni collaterali" della flessibilità conducono a una disaffezione dagli ambienti produttivi, ma rappresentano anche dei rischi per la stabilità delle imprese, come quelli costituiti dalla gestione del *turnover*, dalla perdita di personale qualificato, dal bisogno di selezionarne di nuovo e di formarlo e dalla dispersione di *know how* del contesto organizzativo. Problematiche affrontate anch'esse fin dalla fine degli anni '90, a cominciare dal testo di Rifkin *La fine del lavoro* (1995).

Si tratta di un fenomeno certamente molto complesso, sia perché ha tratti differenti rispetto ai contesti geografici difficilmente equiparabili (sul piano internazionale, ma anche nazionale), sia perché per inquadrarlo è necessario comprendere a fondo le differenze delle condizioni dei lavoratori coinvolti (per esempio chi può permettersi di abbandonarlo), ma anche perché attiene al processo di marginalizzazione del lavoro come priorità sociale e politica (sebbene lo sia in tema di prevenzione e sicurezza sui luoghi di lavoro). Il dibattito sulle disuguaglianze sociali e quello più specifico sulla possibile introduzione nel nostro Paese del salario minimo evidenziano la necessità di restituire valore al lavoro ed enfatizzando l'interpretazione del fenomeno delle grandi dimissioni, soprattutto come scelta individuale, o fuga dal lavoro *tout court*, si rischia di non comprendere le dinamiche complesse connesse alle questioni strutturali.

È un fenomeno che richiede di essere esaminato sul medio-lungo periodo, perché ad esempio, proprio negli Stati Uniti, dove la Camera di Commercio – che aveva lanciato i primi allarmi sugli abbandoni del lavoro al tempo della pandemia –, già nel febbraio del 2022, criticava il termine *Great Resignation*, suggerendo di parlare, invece, di *Great Reshuffle* (grande rimescolamento), visto che i dimissionari volontari avevano trovato lavoro in altri settori. Più recentemente, nel settembre 2023, la stessa Camera di Commercio registrava che, da novembre 2020, l'elevato tasso di abbandono era accompagnato da un livello di assunzione ancora più elevato: le lavoratrici e i lavoratori dunque stavano cambiando lavoro (Vertova, 2023).

In sintesi, sebbene alcune dinamiche alla base della *Great Resignation* fossero già in atto prima del 2020, il fenomeno non è ascrivibile alla pandemia, che ha avuto la funzione, semmai, di spinta accelerativa e amplificativa di esso su scala globale. La *Great Resignation* rientra in una tendenza in atto ormai da anni e che comprende traiettorie occupazionali molto variegate. L'aumento del numero delle dimissioni nel 2021 ha

portato a parlare di “grandi dimissioni” anche nel nostro Paese. Tuttavia, una lettura più approfondita dei dati indica che molte di queste dimissioni erano più che altro “dimissioni rimandate”, per via del “congelamento” del mercato del lavoro. Inoltre, in molti casi, le dimissioni sono state presentate solo a fronte della prospettiva di un nuovo impiego, facendo quindi pensare, più correttamente, a delle transizioni *job to job* (Brunetta, Tiraboschi, 2022).

Dopo la contrazione del 2020 (-2,1%) e la leggera ripresa del 2021 (+0,9%), il numero di occupati in Italia è cresciuto nel biennio 2022-2023 (+1,8% in entrambi gli anni), pur a fronte di un rallentamento dell'attività (il Pil in volume è cresciuto del 4,0% nel 2022 e di 0,9 nel 2023). Complessivamente, rispetto al 2019, l'occupazione è risultata in aumento del 2,3%, meglio hanno fatto la Francia, con il 6,6%, la Spagna con il 3,8%, non la Germania, con l'1,5%. In Italia, permangono però fattori di fragilità storica del sistema. Nel confronto con gli altri principali Paesi europei, il mercato del lavoro italiano presenta ancora un notevole ritardo in termini di partecipazione: nel 2023, il tasso di inattività della popolazione di 15-64 anni (33,3%) resta il più alto della media dei Paesi dell'Ue27 (25,0%), con un divario per le donne di circa 13 punti percentuali. Il divario nei tassi di occupazione dell'Italia (+2,4% tra il 2019 e il 2023) rispetto alla media Ue27 può essere ricondotto ancora alla debolezza del mercato del lavoro del Mezzogiorno (nel 2023, il 48,2% di occupati rispetto al 70,4 della media Ue27) e della componente femminile dell'occupazione (il 52,5% a fronte del valore 65,8). Con riferimento invece a forme di lavoro *part-time* (che si assesta intorno al 17,6%, quota simile alla media Eu27), si può dire che, di per sé, da un lato, tale condizione nel mercato del lavoro apparentemente non rappresenta un problema, anzi, può essere un utile strumento di flessibilità e conciliazione, però dall'altro lato, è anche vero, che i dati più recenti sul *part-time* involontario in Italia mostrano una certa criticità. Nel 2023, il 54,8% dei lavoratori a tempo parziale tra 15 e 64 anni vorrebbe lavorare di più e l'incidenza sale fino al 69,3% tra gli uomini (e fino al 74,2% nella fascia di età tra i 25 e i 54 anni), contro il 50,2% per le donne, che sono la maggioranza. Nel 2023 è in calo rispetto al 2019 (-0,9 punti percentuali) anche l'incidenza del lavoro a termine tra i 15-64enni sul totale dei dipendenti nella stessa classe di età (il 16,1%). Resta, tuttavia, una forte caratterizzazione per genere e soprattutto per età del contratto a tempo determinato, che è la forma con cui sono impiegati oltre la metà dei giovani di 15-24 anni e, in misura maggiore, le donne di tutte le età (17,7% rispetto al 14,8% del totale dei dipendenti maschi di 15-64 anni).

(ISTAT, 2024). Si tratta solo di alcuni dati che possono indicare un bisogno di mobilità anche nel nostro Paese.

Sia che si tratti di grandi dimissioni, sia di grandi rimescolamenti, ci troviamo comunque di fronte a fenomeni che riflettono una tendenza sempre più diffusa: da un lato, il lavoro viene percepito come meno centrale rispetto alla qualità della vita, alla cura di sé e degli altri; dall'altro, emerge una ricerca più libera ed emancipata delle migliori condizioni lavorative possibili. E questo avviene in risposta a condizioni di lavoro insoddisfacenti e a un ridotto riconoscimento del valore del proprio lavoro e del proprio ruolo professionale. Sono due fenomeni che si alimentano a vicenda, ma che non sembrano rappresentare la "fine del lavoro", perché «una fine del genere corrisponderebbe alla fine dell'umanità, come specie creatrice di nuovi oggetti e di nuovi simboli». Neanche la rivoluzione digitale comporterà tale fine, semmai segnerà quella «delle categorie di pensiero proiettate dalla rivoluzione industriale sull'agire umano» (Honneth, Sennett, Supiot, 2020, p. 23).

La centralità delle reti

Il cambiamento del rapporto con il lavoro, si trasforma secondo Sennett (2020a) soprattutto per la moderna pratica di gestione delle istituzioni flessibili, della quale le reti diventano la chiave di volta. Questo perché le reti aperte sono più disponibili a reinvenzioni radicali rispetto alle gerarchie piramidali, tipiche dell'era fordista. Nella rete, la congiunzione tra i nodi è meno rigida ed è possibile - perlomeno in teoria - eliminare una parte del sistema senza distruggerne altre. Il sistema ne risulta frammentato, ma questo offre la possibilità di intervenire: è la sua stessa incoerenza a suggerire le ristrutturazioni (p. 47).

Da ciò deriva una ridotta centralità delle persone, più facilmente sostituibili, che concorre a produrre un senso di minore appartenenza. A questo proposito, Cocozza sottolinea però come:

di fronte a queste profonde trasformazioni, insieme ai tanti esperimenti di "flessibilità non regolata", si è avviata una ricerca di senso delle nuove modalità comportamentali. Una ricerca finalizzata a comprendere meglio questa rivoluzione strutturale e culturale in atto, dagli esiti assolutamente non prevedibili, che coinvolge da una parte gli attori sociali e istituzionali – imprenditori, management aziendale, organizzazioni sindacali dei lavoratori, lavoratori e istituzioni pubbliche – e dall'altra i sociologi e gli scienziati economici e sociali che si propongono di spiegare questi fenomeni emergenti. Si tratta di fenomeni innovativi che stanno cambiando la logica razionale che guida il ridisegno dei processi lavorativi, della

configurazione delle strutture, dell'impiego delle tecnologie e delle competenze necessarie per svolgere i nuovi ruoli lavorativi.

Attività, quest'ultima, molto diversa dallo svolgimento delle mansioni rigide, prescrittive che richiedevano i saperi operativi di base e nessuna specializzazione, a cui i lavoratori e i capi erano abituati nel XX secolo. Un'era dominata dall'affermazione della seconda rivoluzione industriale che ha imposto il modello organizzativo e culturale dell'economia fordista, un sistema fortemente prescrittivo, stabile e immutabile, per niente capace di adattarsi ai cambiamenti del mercato.

Un processo innovativo, dunque, che alimenta la necessità di attivare nuovi ruoli organizzativi e comportamenti orientati a un apprendimento continuo di nuove competenze, che contribuiscono a incrementare il *sensemaking* individuale nell'azione organizzativa e il bisogno di essere riconosciuto come soggetto portatore di una particolare visione del mondo della produzione. Queste riflessioni inducono a interrogarsi su quali potrebbero essere, nel nuovo scenario competitivo, le modalità più efficaci per coinvolgere e far partecipare attivamente le persone alla vita e alla gestione dell'azienda.

Una domanda che, invece, non trova sempre una risposta efficace nelle politiche di gestione delle risorse umane nella società postmoderna (Cocoza, 2020a, pp. 159-160).

Emerge un bisogno di elaborare, anche sui luoghi di lavoro, percorsi di ricostruzione delle comunità, di sentimenti di appartenenza e interdipendenza, altrimenti il rischio che si corre può essere un processo di disgregazione.

Parlare di comunità vuol dire evocare la dimensione sociale e personale di un luogo, che a sua volta «diventa comunità quando la gente usa il pronome noi». Parlare in questo modo richiede un attaccamento particolare, anche se non esclusivamente locale: una nazione può formare una comunità quando al suo interno la popolazione traduce credenze e valori condivisi in pratiche concrete e quotidiane (Sennett, 2020a, p. 138). Si tratta certo di un noi che si fa spesso atto di auto protezione e il desiderio di comunità, a volte, sembra esprimersi in termini difensivi. Sennett raccontando delle sue partecipazioni ai summit di Davos, del *Word Economic Forum*, scrive di aver avuto una specie di *epifania*, ascoltando “i signori del regno della flessibilità” (p. 148).

Il “noi” è un pronome pericoloso anche per quanti si trovano a proprio agio nel disordine imprenditoriale, ma temono il confronto con forze organizzate.

[...] Ma la flessibilità da loro celebrata non offre, e non può offrire, nessuna guida per una vita normale.

[...] Ho imparato molte cose dalle amare esperienze della mia famiglia nel campo del radicalismo: se il cambiamento deve verificarsi, si verifica sul terreno tra gente che parla con franchezza dei propri bisogni interiori più che attraverso sollevazioni di massa. Ma un regime che non fornisce agli esseri umani ragioni profonde per interessarsi gli uni degli altri non può mantenere per molto tempo la propria legittimità (Sennett, 2020a, p. 148).

4. *Le origini sociali della cultura dell'apprendimento permanente*

Il carattere sociale dell'apprendimento

Nello scenario descritto, si afferma sempre di più una cultura dell'apprendimento permanente: sul piano internazionale con gli orientamenti di organismi quali l'UNESCO, l'OCSE, l'Unione Europea; sul piano nazionale con un quadro normativo che giunge a riconoscerlo come diritto della persona.

Nella ricerca psicologica ed etologica, l'apprendimento si può definire come "l'acquisizione persistente di modificazioni del comportamento, dal semplice condizionamento di riflessi primari fino a forme complesse di organizzazione delle informazioni, determinate dall'esperienza del soggetto, piuttosto che da un controllo genetico"⁵. Esso è dunque per sua stessa natura persistente e determinato dall'esperienza. Certamente, la straordinaria capacità di apprendimento dell'uomo risiede nel suo attivarsi anche non in presenza di stimoli esterni. È il pensiero – analitico, creativo, critico, divergente, laterale –: ossia, quella attività psichica mediante la quale si acquista coscienza di sé e della realtà che considera esterna a sé e, dunque, anche sociale, relazionale e comunicativa.

In sociologia, il concetto di apprendimento è definito in due costrutti classici della disciplina: il comportamento sociale e il processo di socializzazione.

Per Marx, il comportamento individuale ha sempre un carattere intrinsecamente sociale, infatti egli utilizza due termini, *Verhalten* e *Verhältnisse*: il primo con un'accezione spiccatamente relazionale, riferendosi al modo in cui gli individui agiscono e interagiscono all'interno di un dato contesto sociale e storico; il secondo si riferisce soprattutto ai rapporti sociali

⁵ Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/apprendimento>.

di produzione, alle strutture di relazione tra le diverse classi sociali e tra i ruoli che queste classi assumono all'interno del processo produttivo. C'è tra questi due tipi di rapporti un incessante passaggio, perché gli individui si pongono in una relazione reciproca. Secondo tale impostazione, la comprensione di qualsiasi forma di comportamento, anche quando appare del tutto individuale e privato, o all'opposto quando viene presentato come universale, richiede la comprensione dei rapporti sociali, nel cui quadro si svolge. Peraltro, questo implica anche che qualsiasi comportamento è sempre storicamente determinato. Ma la componente relazionale e quella storica sono assenti nella teoria contemporanea del comportamentismo sociologico, che ha recepito le istanze del comportamentismo psicologico. Ogni comportamento sociale ha dietro di sé dei processi di apprendimento, in maggioranza di natura sociale, tramite i quali si formano le preferenze del soggetto e può essere visto a sua volta come un momento staccato di un processo permanente di apprendimento dal quale certe preferenze del soggetto saranno rafforzate o estinte (Gallino, 1993).

La socializzazione è l'insieme dei processi tramite i quali un individuo sviluppa, lungo tutto l'arco della vita, nel corso dell'interazione sociale e con un numero indefinito di collettività, competenza comunicativa e capacità di prestazione, entro una data cultura e a un dato livello di civiltà, in rapporto con tipi variabili di gruppo o di organizzazione atti a fornirgliene i mezzi attraverso forme di scambio. Essa rappresenta l'esito di questi processi, sotto forma di tratti caratteriali, atteggiamenti, valori, bisogni. La maggior parte delle definizioni di socializzazione si possono far rientrare in tre gruppi principali: l'apprendimento delle prescrizioni di ruolo; la riduzione dell'ampio rango di potenzialità che l'individuo possiede alla nascita a un rango più ristretto; la relativa autonomia che egli possiede dinanzi ai vari tipi di situazione cui si trova via via esposto (Gallino, 1993, p. 593).

In una prospettiva sociologica, l'apprendimento passa attraverso il processo dell'imparare a svolgere uno specifico ruolo sociale e la socializzazione rappresenta il processo con cui si interiorizzano le abilità e gli atteggiamenti legati ad esso. Tale processo non solo rende possibile agli individui sostenere i vari ruoli sociali, ma ha un significato più ampio: assicura la sopravvivenza della società nel suo complesso, fornendo costantemente nuovi membri in grado di adottarne e trasmetterne i modi di vita. Senza il contesto sociale di riferimento e la socializzazione sarebbe impossibile per gli individui interagire, lavorare in un gruppo o esercitare una qualsiasi forma di autocontrollo. Perché il processo di socializzazione

possa dirsi riuscito, devono verificarsi tre condizioni principali: una persona deve capire che cosa ci si aspetta da lei e quale comportamento è implicito nei vari ruoli che assume; deve sviluppare la capacità di soddisfare le esigenze connesse ai ruoli; deve acquisire non solo la capacità, ma anche il desiderio di essere adeguato rispetto a un ruolo e, quindi, deve pervenire a un certo grado di accettazione delle regole della società. Non è, però, un processo a senso unico: attraverso la resistenza, la ribellione e la sfida si può cambiare il processo di socializzazione (Smelser, 1987).

Alcuni studiosi, da Brim, a Clausen, a Erikson, hanno spiegato come l'azione socializzante continua per tutta la vita e viene richiamata in causa in vari momenti dell'esistenza dell'adulto con maggiori possibilità di influire e modificare il suo comportamento esterno. Finalizzato ad aiutare la persona a realizzare capacità specifiche, il processo di socializzazione sottolinea la natura informale delle posizioni sociali e comporta spesso la necessità di destreggiarsi tra le esigenze contrastanti dei vari ruoli, in quanto gli adulti si rendono conto della differenza che c'è tra il comportamento ideale e quanto ci si può ragionevolmente attendere da una situazione concreta. Vi è un minor consenso teorico sulle tesi che riguardano il modo secondo il quale gli adulti elaborano sia l'apprendimento che l'adattamento. Alcuni sociologi, sostengono che la socializzazione cambia nell'età adulta, soprattutto perché considerata da un punto di vista adattivo, come una sequenza di sfide e di crisi, previste o no, diverse tra loro, alle quali si debbono trovare risposte e per le quali occorre effettuare appunto degli adattamenti. La risoluzione di una crisi non sempre è di aiuto nell'affrontare la sfida successiva. Per i teorici dell'evoluzione, invece anche nell'età adulta si verifica una crescita che segue determinati modelli e fasi distintive, e lo sviluppo è concepito come la risoluzione di una serie di conflitti centrali, il cui esito interessa profondamente quello successivo. Erikson, ad esempio, individua tre fasi adulte, ciascuna delle quali corrisponde a un momento distinto della vita della persona: si parte dal problema dell'intimità contro l'isolamento, si prosegue con la creatività contro la stagnazione e poi si ha l'integrità contro la dispersione. Quindi, si parte da una fase in cui il soggetto ricerca un rapporto aperto con l'altro basato sulla fiducia; si passa all'individuazione di forme di realizzazione personali, come un lavoro soddisfacente e di responsabilità, per poi giungere al tentativo di comprendere il significato dei successi e dei fallimenti della propria vita (Smelser, 1987).

Sin dalle sue origini, la sociologia ha indagato il rapporto fra individuo e società, ma già Simmel immaginava il soggetto come la vera "unità vitale", non assegnando un ruolo egemone alla seconda sul primo. Se per Durkheim

il problema principale da risolvere era quello di garantire integrazione e regolazione sociale per tenere sotto controllo gli “istinti” dell’individuo, per Simmel, invece, il problema teorico da vagliare riguardava il bilanciamento tra la realizzazione soggettiva della propria “unicità” (la vita) con la totalità sociale (la forma), quest’ultima intesa come la sedimentazione stabile delle varie interazioni tra gli uomini (Costa, 2013). Come successivamente è stato messo in risalto, il rapporto tra «il soggetto, produttore, e il mondo sociale, il suo prodotto», si presenta sempre come una relazione dialettica (Berger, Luckmann, 1966, p. 92).

Difatti, oltre al processo di socializzazione, che enfatizza l’azione *esterna* di controllo sociale, la sociologia ha riservato attenzione, sebbene in minor misura, a quello della *sociabilità*, uno dei principi cardine dell’opera di Simmel, o della *sociazione*, come egli preferiva chiamarla (Costa, 2013). Questo concetto esprime sia la disposizione generica degli esseri umani a stabilire con gli altri un qualche tipo di relazione sociale – a seconda dei casi spontanea od organizzata, solidale o conflittuale, strumentale o di per sé gratificante –, sia le molteplici manifestazioni concrete di tale disposizione sotto forma di gruppo, associazione, comunità, massa, sulla base di determinati tipi di bisogno e di interesse (Gallino, 1993, pp. 592-593). La *sociabilità* segnala un’attitudine *interna* dei soggetti. Se, da una parte, la socializzazione ha quasi definitivamente perso la sua cifra normativa e oggi, essa rappresenti piuttosto l’apprendimento a comunicare e a entrare positivamente in relazione con gli altri; dall’altra parte, la sovrapposizione delle istanze della sociabilità sui classici criteri di assunzione passiva dei paradigmi etico-istituzionali può socializzare meglio i soggetti alla complessa realtà sociale, alla condivisione dei modelli di vita collettiva, a un positivo clima relazionale e può, anche, modificare i tradizionali indicatori di distanza sociale (Costa, 2013).

Attualmente, si tende a non considerare più la socializzazione come un *processo unico integrazionista*, ma come la somma di una pluralità di “percorsi” che lasciano alle singole coscienze – anche in virtù della nuova *mobilità psichica* –, la possibilità di ridefinire, in modo auto diretto, le regole, le informazioni e i significati trasmessi dalle agenzie educative: insomma, la si pensa e la si pratica “come relazione sociale”. Infatti, oggi, il percorso educativo ha perso il suo carattere normativo tradizionale e ha acquisito una natura dialettica, adattiva e interattiva: esso si configura come una “costruzione condivisa” di saperi, tendenzialmente provvisori e rinegoziabili, e, in base a questo nuovo clima culturale, si può iniziare anche ad intendere l’educazione come “bene relazionale” (Donati, Colozzi, 2006, p.

246). Siamo in presenza di una revisione del “progetto educativo” classico, che è l'esito di una molteplicità di fattori, tra i quali, per esempio: la de-istituzionalizzazione, la delegittimazione delle fonti uniche di senso, l'influenza degli agenti informali, come il gruppo dei pari e i *mass media*, le nuove relazioni sociali – connessioni – rese possibili dall'innovazione tecnologica, globalizzata e globalizzante, che danno vita, soprattutto, attraverso i *social networks* a una “virtuale” rappresentazione di sé e a un modello di dialogo a distanza. In definitiva, sono cambiati alcuni criteri e scopi dell'odierna socializzazione: ormai, questo processo è finalizzato, più che a condizionare il comportamento, a preparare i nuovi attori sociali a intrattenere una relazione sensata “con il mondo sociale, materiale, temporale” e ad accedere ai linguaggi utili per comunicare. Inoltre, gli agenti informali non cercano di favorire una costruzione dell'identità individuale rigidamente definita, ma piuttosto di mediare l'inclinazione dei soggetti a strutturare la loro personalità in modo “fluida”, in funzione delle relazioni, delle esperienze e dei contesti in cui, di volta in volta, sono calati (Costa, 2013).

Con largo anticipo, Simmel aveva delineato quella sorta di scomposizione della coscienza individuale, che è causata dall'ampliamento dell'orizzonte sociale, il quale tanto più si estende, tanto più costringe il singolo a dover cedere «una parte del proprio sé alle sue relazioni con gli altri, mentre il suo Io ricade in diversi ambiti di interesse e di appartenenza» (Frisby, 1984, pp. 40-41). Non a caso, per dare il senso della mutevolezza esperienziale del nuovo modello identitario e delle alterne scelte biografiche, molti sociologi utilizzano le metafore del movimento come: il pellegrino, il turista o il vagabondo (Bauman, 2002; Hervieu-Léger, 2003). Pur se “la nozione di scelta” non è una novità contemporanea, anche con il carico di incertezza che comporta, ma è da sempre uno specifico attributo dell'agire umano (Remotti, 2010). In definitiva, il tipo di “socializzazione leggera” e di identità “decentrata”, che si stanno affermando, sia come paradigma educativo e sia come vocazione individuale, implicano in positivo un ampliamento della sfera espressiva, affettivo-estetica del soggetto e un più intenso bisogno di relazioni (Costa, 2013). In tal senso, le teorie di Simmel sembrano avere una loro attualità, soprattutto in merito al modello di “identità fluida”, di peregrinazione esistenziale, di aspirazione a una “radicale autoespressione” soggettiva e, in modo inversamente proporzionale, per l'importanza, oggi, assunta dagli scambi relazionali.

La socializzazione lavorativa

Nel presente contributo, sono le forme e i contesti di realizzazioni

personalì, con particolare riferimento ai percorsi di apprendimento e di lavoro, a richiedere un approfondimento e dunque il rapporto fra dimensione sociale e quella lavorativa.

Un concetto-ponte per evidenziare questo stretto legame tra aspetti differenti, ma strettamente correlati, è quello di *socializzazione lavorativa*, definito come il “processo di acquisizione di conoscenze, capacità, valori, motivazioni necessarie per svolgere un ruolo occupazionale” (Sarchielli, Zani, 1974, p. 23).

Nel tentativo di individuare nuove ipotesi di lavoro per lo studio del rapporto tra sistema formativo e sistema occupazionale, Offe (1977) propone la nozione di “meta-lavoro”, ossia l’insieme delle capacità che consentono l’adattamento alle rapide trasformazioni delle esigenze lavorative concrete. Ma, per l’appunto, deve trattarsi di capacità, e non solo di conoscenze: il che introduce un problema di ruolo e dunque di socializzazione (p. 171).

Tendenzialmente, ai fini della configurazione identitaria “professionale” di un soggetto, mettere in luce il problema del concetto di ruolo richiama le riflessioni di Durkheim e Parsons, perché le loro teorie sulla socializzazione sono dei “riferimenti obbligati”, in generale, e per l’adulto in particolare (Colasanto, p. 172). A Durkheim si deve una organica teorizzazione dell’integrazione sociale, che pone il processo di divisione del lavoro, nelle moderne società industriali, a fondamento del sistema di solidarietà e dell’identità sociale della persona. La divisione del lavoro costituisce un nuovo paradigma di solidarietà “organica”, che sta alla base della coesione sociale nella emergente società industriale e incide sulla formazione delle personalità moderne. La divisione del lavoro, infatti, spinge gli uomini a differenziarsi funzionalmente, a sviluppare la loro intelligenza e sensibilità grazie alle dinamiche – anch’esse generate dalla divisione del lavoro – della concorrenza e della competitività. Tenendo conto, però, che la divisione del lavoro di per sé, ancora, non garantisce la coesione sociale e anzi, spinta all’eccesso, può tramutarsi in fattore di disgregazione. Di qui l’attenzione rivolta alla *coscienza collettiva*,

che viene concepita quale componente della cultura che tende a privilegiare gli elementi di eguaglianza rispetto a quelli di diversità e che si potrebbe forse configurare - con qualche forzatura - come l’eredità che la vecchia società a solidarietà meccanica lascia alla nuova, caratterizzata dalla solidarietà organica. In termini di socializzazione, ciò significa poter disporre di un’«educazione comune» e di agenzie per un’«educazione differenziata». Nel pensiero durkheimiano, è la scuola, più che non la famiglia, che

produce coscienza collettiva, mentre l'educazione specializzata, professionale, è svolta dalle «corporazioni», ovvero dall'ambiente produttivo (Colasanto, 1978, pp. 172-173).

Di Parsons è da ritenersi fondamentale il contributo sulle modalità specifiche di “costruzione” della personalità sociale. L'autore, in sintonia con le intuizioni durkheimiane sovra individuali (che, però, unisce alle posizioni di Weber sull'agire sociale “dotato di senso”), fa propria la concezione della società, il cui fondamento è da ricercarsi nella struttura normativa, e più in particolare, in un insieme di valori istituzionalizzati e acquisiti dagli individui. Ciò che specifica – e rende fondamentale il contributo parsoniano – è proprio il processo di interiorizzazione soggettiva di norme, di valori, di simboli, che avviene attraverso la socializzazione (Colasanto, 1978, p. 173).

Due sono gli aspetti particolarmente significativi ai nostri fini. Il primo si riferisce al concetto di ruolo, centrale per la comprensione del pensiero di Parsons, inteso come «la strutturata e normativamente regolata partecipazione di una persona in un concreto processo di integrazione sociale, con specifici e reali *role-partners*, acquistando cioè la veste di appartenente al gruppo (*membership*) attraverso l'assunzione di ruoli nell'ambito di un concreto gioco di interazione». Il secondo aspetto attiene alla distinzione fra socializzazione primaria e secondaria. Quest'ultima, realizzandosi attraverso *meccanismi d'imitazione*, dà luogo alla specificazione dei ruoli di orientamento e quindi al determinarsi di variazioni nella struttura della personalità (Colasanto, 1978, p. 173-174). Sia per Durkheim che per Parsons agli effetti del processo di socializzazione, e di quella lavorativa in particolare, il ruolo lavorativo è indubbiamente importante.

L'assunto comune degli autori successivi è che gli schemi interpretativi dei due sociologi risultano troppo rigidi, soprattutto di fronte ai cambiamenti della società industriale, per comprendere e spiegare la complessità e la dinamicità del reale.

Pertanto per un verso viene ad essere rivalutata la socializzazione secondaria, nel senso, anche, di una *funzione di sostegno ed integrazione ad una socializzazione primaria fragile e in certo modo carente*. Per altro verso, sono i rapporti fra i tipi di socializzazione che entrano in crisi, nel senso che, in realtà, il processo di socializzazione viene concepito come un *continuum* che il fenomeno della *pluricollocazione* tende a rafforzare ancor più, attraverso i rapporti di interdipendenza e di condizionamento reciproco dei vari ruoli ricoperti (Colasanto, 1978, p. 175).

In sostanza, la socializzazione consiste in un processo storico di tipo continuo, che non si concentra, né tanto meno si esaurisce, in una particolare fase lavorativa (e non) dell'individuo, ma lo accompagna per tutta la sua esistenza. La complessità del processo di socializzazione, intesa come apprendimento di ruoli, si desume immediatamente dal fatto che questo processo implica contemporaneamente le dimensioni della «conoscenza delle aspettative, della capacità di far fronte agli impegni, della motivazione ad assumere o meno determinati ruoli» (Colasanto, 1978, p. 176). Questa definizione consente di pervenire a un concetto di socializzazione lavorativa più articolato e di sottolineare la sua importanza per l'integrazione (o non integrazione) sociale, nel quadro di una rivalutazione dei processi di socializzazione adulta. Dunque, essa consiste

nella formazione e nello sviluppo di una identità psico/sociale, capace di orientare l'azione sociale dell'individuo attraverso un insieme di valori, conoscenze, atteggiamenti, sia nell'ambito delle esperienze professionali, sia in quello, anche, delle esperienze extra-professionali. Anche in questa definizione dunque, oltre che l'elemento della continuità, sono rilevanti la conoscenza, la capacità e la motivazione, tenuto conto, fra l'altro, che, specie nei ruoli occupazionali, l'esercizio della professionalità implica non solo l'acquisizione di determinate conoscenze, ma anche la loro cancellazione. Il processo di socializzazione lavorativa (ma anche per molti aspetti, l'intero processo di socializzazione adulta) diviene così un *continuum* di desocializzazione e risocializzazione (Colasanto, 1978, p. 177).

Tale processo sembra essere in relazione sin dalla fase adolescenziale, se non prima, con un *set* di disposizioni e di atteggiamenti nei confronti del proprio futuro lavorativo: si viene a costituire nel quadro dell'identità globale del soggetto (il *self*), un *professional-self*. Quindi, lo stesso apprendimento di una specializzazione lavorativa non può prescindere dalle disposizioni di un soggetto nei confronti del lavoro in generale: in sostanza, impegni, capacità e abilità richiesti non sono isolati dagli atteggiamenti nei confronti del lavoro stesso.

Da questo presupposto derivano, alcune considerazioni importanti, la prima delle quali è il fatto che: la socializzazione lavorativa è un fenomeno determinante per la comprensione delle modalità di acquisizione di uno specifico ruolo lavorativo, perché tutte le agenzie di socializzazione, di tipo primario o secondario, sono coinvolte. Infatti, la scelta di una professione è frutto di una serie di opzioni (e condizionali) che possono risalire molto

indietro nella formazione di un soggetto, tanto da rappresentare una sorta di itinerario esistenziale.

Queste osservazioni conducono ad alcune conclusioni: la scelta occupazionale è funzione dell'insieme degli elementi che costituiscono la socializzazione lavorativa; tale scelta è da porsi in relazione agli stadi che l'hanno preceduta e che sono definibili nel periodo pre-lavorativo, nella transizione al lavoro, nell'acquisizione di un primo ruolo organico e di identificazione con l'occupazione. Infine, la scelta occupazionale non delinea il termine del processo di socializzazione lavorativa, perché il primo lavoro molto spesso non è quello definitivo e soprattutto perché la condizione lavorativa è essa stessa fattore di desocializzazione e risocializzazione continua, tale da influire sul processo di formazione del *professional-self* (Colasanto, 1978).

In tal senso, il ruolo e la socializzazione costituiscano «due concetti di grande portata esplicativa, che hanno una funzione fondamentale, e risultano essere assolutamente necessari se davvero s'intende comprendere i "processi complessi" che guidano l'agire umano. Uno degli argomenti più interessanti e più stimolanti per gli studiosi delle scienze sociali, interessati a comprendere più approfonditamente il comportamento umano e interrogarsi sul suo significato» (Cocozza 2020a, p. 37). In particolare, la socializzazione non svolge sempre un'azione costringitiva verso l'individuo, come potrebbe sembrare nell'ottica fornita da Parsons; «anzi, per certi versi, rappresenta un'utile possibilità per acquisire competenze assolutamente necessarie allo sviluppo della personalità dell'individuo, che gli permettono di diventare una "persona" in senso pieno, uguale, ma diversa da tutti gli altri individui con i quali si relaziona» (Cocozza 2020a, p. 65). In sostanza, «questo duplice processo di interiorizzazione, a livello individuale, e di socializzazione, a livello strutturale, dà luogo quindi ad una interpenetrazione, nel senso che l'individuo interiorizza la struttura e la struttura integra il soggetto: tramite l'interiorizzazione il soggetto si appropria della struttura; mediante la socializzazione è invece la struttura che si appropria del soggetto» (Cesareo 1993, p. 165).

In questa prospettiva riflessiva, come evidenzia Cocozza, non si può non fare riferimento al contributo di Mead, il quale elaborando un suo modello teorico orientato a una logica di interazionismo simbolico, spiega che «per studiare il comportamento bisogna analizzare anche il "mondo psichico" dell'individuo, che non si forma in una logica a priori. Anzi, è a quel livello che, tramite l'interazione e il linguaggio, il mondo psichico cosciente considera l'individuo al contempo soggetto e oggetto, con una

capacità autoriflessiva (il *Self*), che si sviluppa e si ri-forma (Mead 1972, pp. 154-156). In questa logica, nel processo di interazione sociale il soggetto apprende a vedersi e a considerarsi come lo vedono gli altri, utilizzando a questo fine due strumenti fondamentali, tra loro fortemente interconnessi: il pensiero e il linguaggio. L'interazione sociale e la società, per Mead, interagiscono in ogni pensiero. Per tale ragione quest'ultimo (e per certi versi il *Self*, il linguaggio, l'interpretazione, l'azione) è possibile solo nella società e attraverso la società (Cocoza, 2020a, p. 72).

Siamo però in uno scenario economico-sociale in cui i processi di socializzazione, e soprattutto di quella lavorativa, si incagliano. Per una quota significativa di giovani non solo si fa sempre più complessa e lunga la transizione al mondo del lavoro e alla vita adulta, ma il problema consiste «in una vera e propria interruzione nell'accesso a ruoli lavorativi e adulti, di cui l'esperienza dei cosiddetti Neet (*Not in Employment, Education and Training*) costituisce una preoccupante conferma». Ancor di più, i processi di socializzazione lavorativa

«per certi aspetti si trovano davanti al “fallimento” nella trasmissione della cultura del lavoro nel quadro di un più ampio indebolimento delle istanze socializzatrici. In tempi di crisi profonda degli spazi sociali organizzati e significativi per l'agire individuale, il soggetto rimane solo di fronte al compito di costruire la propria carriera di vita e di lavoro. Per contro, le responsabilità collettive sembrano relegate sullo sfondo, anche in forza di politiche giovanili inquadrare nel paradigma europeo dell'attivazione, più sbilanciate sull'offerta che attente all'interazione tra domanda e offerta. [...] Se la socializzazione lavorativa è in crisi di legittimazione, credibilità e fiducia, la sua rilevanza come processo sociale è tutt'altro che da trascurare, piuttosto è necessario comprendere quali condizioni rendano ancora possibile questo processo e come esso possa assumere, almeno in alcune sue manifestazioni, una funzione “capacitante”, orientata a promuovere la partecipazione sociale e professionale delle nuove generazioni e la realizzazione dei personali progetti di vita» (Lodigiani, Santagati, 2016, pp. 141-142).

Questi riferimenti teorici sono preziosi per comprendere come l'apprendimento permanente sia una caratteristica intrinseca della persona, perché consente la costruzione costante del sé che perdura nella vita adulta, fase in cui il lavoro diventa luogo determinante del modo in cui tale processo evolve, ma rappresenti anche «una strategia di coinvolgimento e compartecipazione di tutte le agenzie che si muovono in questo campo, valorizzandone le capacità di promuovere l'*empowerment* individuale,

l'auto-riflessività, la facoltà di decisione, le competenze e le conoscenze per il discernimento oltre che per acquisire o rafforzare una professionalità» (Lodigiani, Santagati, 2016, p. 153).

Le condizioni culturali, economiche e politiche in cui ciò accade sono essenziali. Se sul piano culturale, abbiamo assistito alla messa in discussione del ruolo del lavoro come elemento fondamentale della costruzione dell'identità; se sul piano economico e delle dinamiche del mercato del lavoro, abbiamo osservato dimissioni e transizioni professionali come opportunità per recuperare quel legame, ci interessa ora indagare come il quadro normativo, nel nostro Paese, che è giunto a definire l'apprendimento permanente un diritto, riconfigura questi processi, in termini di possibilità concrete di accedere a opportunità lavorative, oltretutto formative, attraverso il riconoscimento e la valorizzazione del proprio patrimonio di saperi, comunque e dovunque acquisito.

Come si vedrà nei prossimi capitoli, le dimensioni di sistema e organizzative sono cruciali per comprendere come tali processi possano aver luogo e svilupparsi.

Campo e habitus

Prima di procedere con le riflessioni, risulta opportuno introdurre, seppur brevemente, due ultimi concetti teorici: quello di *campo* e di *habitus* di Bourdieu (2015; 2021). Essi sono teoricamente strategici per sviluppare l'idea che si intende proporre: in contesti sociali dove le traiettorie di sviluppo delle persone sono ancora fortemente influenzate dalle condizioni di partenza, come accade in Italia – uno dei Paesi con i più bassi livelli di mobilità sociale, spesso causati da una disparità educativa – la creazione di un solido sistema nazionale di apprendimento permanente rappresenta una straordinaria opportunità sia per promuovere una maggiore uguaglianza sociale, sia per favorire lo sviluppo complessivo del Paese, a partire dai luoghi di lavoro.

Già Durkheim si era avvalso del termine di *habitus* per spiegare che l'azione educativa deve essere esercitata su quella "disposizione generale dello spirito e della volontà" che determina l'unità nelle coscienze e nella quale il cristianesimo ha una forte incidenza, perché "rappresenta una certa attitudine dell'anima" (Durkheim, 1966, p. 37). Sia nell'impostazione educativa durkheimiana che in quella successiva, più complessa, di Bourdieu, il principio unificatore dell'*habitus* giustifica chiaramente la dipendenza "degli schemi di valutazione" dei soggetti dalla struttura sociale e di classe, ma non riesce a dar conto altrettanto efficacemente di come

essi possano sottrarsi, per poter fare scelte autonome, dai meccanismi non consapevoli della socializzazione (Bourdieu 1979, p. 103).

In questo senso, si può accogliere una delle domande che si pone Capogna (2022) nel suo studio sull'opera di Bourdieu: «quali sono le risorse che, a partire dal campo predeterminato delle origini, consentono al soggetto di divenire ciò che è nonostante un *habitus* e un capitale svantaggiato?» (p. 17).

L'attenzione è *in primis* rivolta al concetto di campo, che per Bourdieu è lo spazio sociale in cui gli agenti (individuali e collettivi) interagiscono e competono per ottenere forme specifiche di capitale: *economico* (denaro e risorse materiali), *culturale* (conoscenze, competenze, titoli educativi), *sociale* (reti di relazioni e connessioni), ma anche *simbolico* (prestigio, reputazione, onore). Questo spazio non è però omogeneo, ma è caratterizzato da diversi settori, regioni o sfere distinti che egli definisce appunto campi (Bourdieu, 2015, p. 29). Ogni campo ha proprie regole, norme e logiche interne che determinano le azioni e le pratiche degli agenti e le loro posizioni all'interno del campo; gode di una autonomia relativa, in quanto parzialmente indipendente dalle strutture sociali più ampie (come lo Stato o l'economia). La competizione per le forme di capitale determina gerarchie di potere all'interno del campo, poiché gli agenti cercano di accumulare i diversi tipi di capitale, che permette loro di occupare posizioni dominanti o, al contrario, dominate.

Gli agenti acquisiscono potere nel campo attraverso l'accumulo e l'uso di questo capitale, ma la loro partecipazione è condizionata da un *habitus* (Bourdieu, 2015; 2021).

Una cosa importante per comprendere l'efficacia specifica dell'*habitus* è che le persone portano con sé il loro *habitus*, che è così legato a loro che non riescono a liberarsene, il che è qualcosa di misterioso. Dobbiamo far funzionare le analisi teoriche nella pratica: l'*habitus* è l'aspetto del capitale incorporato. Ma ciò che è incorporato, come tutti sanno, non è facile da strappar via: una grande differenza tra capitale culturale e capitale economico è che, essendo incorporato (come il capitale linguistico), il capitale culturale fa corpo con il portatore. Come è, in un certo senso, incollato sulla pelle di chi lo indossa, questo capitale sarà un ostacolo vivente di tutti i tempi della lotta per ottenere il rendimento massimo del capitale (Bourdieu, 2021, p. 291).

I campi non sono statici, evolvono nel tempo sia a causa di lotte interne, ma anche di cambiamenti strutturali o influenze esterne. Il concetto di

campo è fondamentale per il sociologo per

chiarire il modo in cui questo viene a forgiare un certo *habitus* distintivo e un “sapere pratico”, strettamente connessi all’ambito di appartenenza, preordinando le traiettorie di sviluppo che sono possibili a un individuo in relazione alla sua collocazione nella struttura sociale. Ed è qui che si inserisce l’accusa a un modello educativo che, ignorando le disuguaglianze di partenza, sancisce l’ingiustizia sociale trasformandola in merito, venendo a segnare, per questa via, uno spartiacque nel modo di concepire e fare scuola, nelle politiche educative e nei modelli trasmissivi ed educativi (Capogna, 2022, pp. 18-19).

Bourdieu descrive il campo nei termini di una “rete di relazioni”, per poi ampliare la definizione, fino a considerarlo come una rete o una configurazione di relazioni tra posizioni,

definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti o istituzioni, dalla loro situazione (*situs*) attuale e potenziale all’interno della struttura distributiva delle diverse specie di potere (o di capitale) il cui possesso governa l’accesso a profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (Bourdieu, 1992, p. 66).

La vita quotidiana è caratterizzata da una varietà di campi. In ciascuno di essi, vi sono due forme primarie di risorse: il denaro e la competenza, che Bourdieu concettualizza come capitale economico e culturale. Quest’ultimo è inteso come l’insieme dei beni simbolici trasmessi all’individuo dalle diverse autorità pedagogiche, la famiglia, la scuola, la cultura libera; composto non solo di conoscenze, competenze, informazioni di tipo linguistico, ma anche dall’insieme dei modi di fare che corrispondono al *savoir faire*, il buon gusto, la capacità di orientamento e presentazione (Capogna, 2022).

L’*habitus* primario è quello appreso durante la socializzazione primaria che si sviluppa in famiglia, mentre l’*habitus* secondario matura all’interno dei processi di socializzazione secondaria che nelle società moderne sono garantiti dalla scuola e che configura l’insieme delle disposizioni interiorizzate durature, le quali guidano il soggetto nell’azione, basandosi su pratiche sperimentate, nello stesso tempo capaci di suscitare di nuove.

Ma come è possibile dar luogo a queste nuove pratiche? Quali sono i luoghi – nel senso in cui ne parla Sennett – in cui si può innescare la

riflessione della persona su di esse?

Il capitale culturale consente già in una precoce situazione di apprendimento nella scuola di essere riconosciuto e su questo riconoscimento si insinuano i “canali segreti” del privilegio degli studenti di classe medio-alta. La loro possibilità di appropriarsi anticipatamente del capitale culturale, nel corso della socializzazione primaria, rappresenta, per Bourdieu, uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale, in quanto fornisce, in modo “segreto” una legittimazione delle disuguaglianze sociali, sanziona l’eredità culturale e le doti sociali trattate “apparentemente” come neutrali.

Dato che con *habitus* si intende quell’insieme per lo più inconscio di schemi, di percezione e di pensiero, che mediano il rapporto tra la struttura e l’individuo, questo concetto è strettamente connesso a quello di *ethos* di classe, che l’autore definisce come il sistema di valori impliciti e profondamente interiorizzati (ad esempio, l’atteggiamento nei confronti della scuola e del proprio avvenire, che porta l’individuo a considerare come obiettivo personale il destino scolastico mediamente diffuso tra i giovani della stessa classe sociale (Capogna, 2022).

In questo senso, Bourdieu, vuole evidenziare quanto e come il sistema educativo, attraverso la sua autonomia relativa, garantisce il mantenimento della disuguaglianza di classe e quindi, oggettivamente, quanto in realtà opera una selezione a favore della classe privilegiata, mediante i processi di socializzazione e formazione, venendo di fatto meno ai principi dell’eguaglianza di opportunità su cui si è innescato il processo di istituzionalizzazione dei sistemi educativi. In sostanza, Bourdieu ha voluto dimostrare che “l’eredità nascosta” del capitale culturale informale, acquisita all’interno della famiglia, nella socializzazione primaria, è decisiva per il successo, o per l’insuccesso, misurato dai titoli di studio, che si limitano a certificare ciò che è stato appreso altrove (Capogna, 2022).

L’acquisizione dei titoli accademici sostituisce sempre più l’eredità dei titoli di proprietà come meccanismo di assegnazione delle posizioni di vertice del sistema occupazionale. Questo vuol dire che le classi dominanti, se prima riproducevano sé stesse mediante la trasmissione ereditaria del capitale economico, ora convertono queste strategie riproduttive nell’acquisizione dei titoli di studio più prestigiosi. Quindi il sistema educativo diviene anello di congiunzione primario tra economia e stratificazione. Di fronte a questa “ingiustizia”, la controproposta di Bourdieu è anticipare l’accesso alla scuola, “più scuola”, per limitare il crescere esponenziale delle differenze determinate dalla socializzazione familiare (Capogna, 2022, pp. 94-96).

Riflettere sulle implicazioni culturali e strutturali della costruzione avvenuta in Italia su un piano più normativo del diritto all'apprendimento – che rischia di rimanere tale – significa riflettere sulle possibilità che possono essere date alle persone lungo tutto il corso della vita di modificare i confini invisibili disegnati dalle origini socio-culturali ed economiche, al di fuori e oltre il sistema educativo (che potrebbe o dovrebbe già rappresentare tali opportunità). Vuol dire affermare la possibilità per ogni persona di continuare a costruire per tutta la sua vita quel capitale culturale di cui parla Bourdieu. Come diritto della persona, l'apprendimento permanente può restituire ciò che, in qualche modo, l'*habitus* permette o toglie? Può consentire di recuperare elementi di capitale – sia culturale che economico – che per condizione sociale di origine non si posseggono? In queste possibilità potrebbero rientrare gli elementi a favore di una riduzione del rischio di determinismo connesso alla nozione di *habitus*⁶.

5. Verso un sistema di learnfare

Nonostante le tante buone intenzioni, l'affermarsi del paradigma del *lifelong learning* (LLL) non è privo di ombre.

Lodigiani (2020) efficacemente ricostruisce e descrive due principali approcci: quello *massimalista* e quello (che lei definisce) *educazionista*. Riprendendo il lavoro di Aspin e Chapman (2000), l'autrice evidenzia come entrambi presentino elementi positivi e, allo stesso tempo, portino con sé dei rischi. Se il primo ha evidenziato nel tempo la necessità di rendere il LLL inclusivo, teorizzando la trasformazione della società in una *learning society*, come risorsa per tutti; il secondo ha sottolineato che ogni programma educativo incorpora giudizi di valore, e che tanto meno si può lasciare al singolo individuo l'intera responsabilità del compito educativo, con il suo carico di eventuali fallimenti e inadeguatezze. Queste riflessioni, in qualche modo, richiamano le tesi di Giddens e Bauman.

Un simile compito, tra l'altro, non può coincidere con il semplice «affastellamento» di opportunità di apprendimento in cui sperimentare prospettive, significati diversi, senza disporre di apparati concettuali utili per interpretarli, pena il rischio di relativizzarne il senso. E non si tratta solo di interpretarli: si tratta di sviluppare la capacità di selezionare tali opportunità nel quadro di un progetto di sviluppo complessivo della propria persona.

⁶ Cfr. Introduzione di Marco Santoro, in Bourdieu, 2015.

Per contro, l'*approccio massimalista* tende a schiacciare l'educazione sull'apprendimento, finendo con l'essere indeterminato e ideologico nel presupporre il LLL come inevitabilmente emancipatorio, e la *learning society* come "naturalmente" inclusiva, democratica e partecipativa. D'altro canto, l'*approccio educazionista* rischia di non dedicare sufficiente attenzione ai processi di apprendimento informale, dando rilevanza solo a quelli in certa misura istituzionalizzati (Lodigiani, 2020, p. 76).

Ricerche e analisi sul tema hanno evidenziato come appare acquisita la necessità di attribuire alle politiche di LLL obiettivi diversificati, interdipendenti ed egualmente importanti: di fioritura personale, di inclusione lavorativa, di cittadinanza attiva e democratica. Sebbene l'approccio economicista resti centrale, è evidente il riemergere di una visione umanistica, affermata tra gli anni '70-'80, debitrice proprio verso quell'approccio massimalista, promosso dall'UNESCO (Lodigiani, 2020, p. 79).

Un *vulnus* che però resta forte, riguarda il capovolgimento di diritti e doveri. Mentre in passato il LLL era un diritto dell'individuo che corrispondeva al dovere dello Stato di fornire risorse e opportunità, sembra che sia diventato sempre più un dovere di cui gli individui devono assumersi la responsabilità, mentre è diventato un diritto dello Stato chiedere a tutti i suoi cittadini di impegnarsi continuamente nell'apprendimento in modo da stare al passo con le esigenze dell'economia globale. Non essere coinvolti in qualche forma di apprendimento "utile" non sembra più essere un'opzione (Biesta, 2006).

La svolta neo-umanistica rischia, dunque, di rafforzare la svolta individualistica da tempo in atto, che trasforma il LLL "da diritto a dovere": l'idea dello Stato come garante di una redistribuzione della ricchezza, attraverso la fornitura pubblica (per la salute, la sicurezza sociale e l'educazione), cede il passo alla privatizzazione e all'individualizzazione della relazione tra lo Stato e i suoi cittadini e alla rielaborazione di tale relazione in termini economici, piuttosto che politici. Ma in questa logica, il LLL tende a essere considerato una *commodity* (un bene primario, una merce, una materia prima) fruibile sul mercato piuttosto che un bene pubblico, benché pubblica, oltre che individuale, sia la sua utilità e funzionalità (Lodigiani, 2020).

È una forma di "esasperazione" di quel paradigma dell'attivazione, affermatosi nel corso degli anni '90, che ha ribaltato la prospettiva del *welfare*, eredità del secondo dopoguerra, tramutando le politiche sociali, del lavoro e della formazione in una concessione, con i rischi che sono stati ampiamente illustrati in letteratura. Tra le disfunzionalità che si possono

verificare al seguito di tale “esasperazione”, ci sono: un ulteriore svantaggio nelle possibilità di accesso alle opportunità, se queste non sono alla portata di tutti, acuendo le differenze sociali, anziché attenuarle (Cantillon, 2011); subordinare lo *status* di cittadino attivo e l’accesso alle provvidenze del *welfare* all’essere occupati o inseriti in programmi di reinserimento occupazionale, cosicché ciò che dovrebbe essere l’obiettivo delle politiche (l’attivazione del soggetto) finisce con l’esserne una preconditione (Borghi, 2006). Inoltre, se il requisito della cittadinanza attiva è anche la partecipazione attiva, questa «può assumere [...] varie forme: quella del lavoro retribuito e non retribuito, quella della partecipazione economica, culturale e/o sociale» (Valkenburg 2005, 14).

I diritti all’istruzione, alla formazione e all’apprendimento permanente sono oggi parte integrante dei diritti di cittadinanza, insieme al lavoro, ed elementi costitutivi del *welfare state*. Sebbene il dibattito sui diversi approcci resti acceso, si passa da quelli definiti *workfaristi*, ispirati alla *liberal activation*, a quelli *enabling*, che si rifanno alla *universalistic activation* (Barbier, 2004; 2005; Colasanto, Lodigiani, 2008; Lodigiani, 2020).

L’implementazione dei sistemi tende a polarizzarsi in corrispondenza di queste due logiche *idealtipiche* di attivazione (Barbier, 2004). E proprio nell’analisi di questa polarizzazione che emergono interessanti opportunità per la stagione storico-sociale in cui siamo immersi. I sistemi di *welfare* che si ispirano alla prima logica (*liberal activation*) sono definiti *workfaristi*, perché in essi i vincoli di condizionalità sono particolarmente stringenti e l’occupazione, di qualunque tipo essa sia, è considerata l’espressione massima dell’attivazione. Quelli che si ispirano alla seconda logica (*universalistic activation*), invece, sono definiti *enabling*, in quanto più orientati a valorizzare le diverse forme di attivazione oltre all’occupazione, in cui la priorità è accordata alla formazione continua, alla riqualificazione e all’*empowerment* dei soggetti (Colasanto, Lodigiani, 2008).

Si è, dunque, alla ricerca di una terza via, dopo il *welfare* e il *workfare*, o forse di una sintesi feconda.

Come tradurre nella realtà l’ideale di quello che, sulla scorta della letteratura, viene definito *learnfare*? Si tratta di come «un sistema di *welfare* attivo nel quale l’istruzione, la formazione professionale e l’apprendimento continuo si configurano come diritto (non solo strumento) di cittadinanza e dunque leva di partecipazione attiva, di occupabilità e di inclusione lavorativa e sociale; un sistema in cui tutti siano messi nelle condizioni di agire il diritto/dovere di apprendere» (Lodigiani, 2020, p. 84).

Questa è la prospettiva teorica e applicativa in cui si sviluppano le

riflessioni proposte in questo libro.

Occorre superare il falso dilemma tra una visione economicista e una visione inclusiva, orientata all'*empowerment*, del *lifelong learning*, perché superato da una definizione estensiva e additiva di capitale umano, sino a tradursi in “capacitazione umana” (Sen, 2000). È necessario sviluppare una azione di «ricalibratura» del sistema di apprendimento permanente, con interventi correttivi sul piano funzionale, distributivo, politico-istituzionale, discorsivo e normativo. L'intervento pubblico in materia di attivazione può così essere riformulato alla luce di nuovi obiettivi: garantire ai soggetti le risorse necessarie per soddisfare i propri bisogni, ma anche promuovere l'acquisizione delle capacità – tra cui la *capability for lifelong learning* – di sfruttarle ai propri fini, così che essi possano “convertirle” in possibilità reali di scelta e di azione per sé e la collettività (Lodigiani, 2008; 2020).

Per le politiche di *lifelong learning* ciò significa:

mirare a sviluppare dispositivi istituzionali, un *learnfare* (ricalibrato nel senso sopra detto), che assicurino in modo universalistico le condizioni di esigere e agire il diritto/dovere di apprendere, al di là delle differenze che esistono tra i soggetti, al fine di controbilanciare il peso delle disuguaglianze; valorizzare la dimensione di *empowerment* dell'apprendimento in funzione di un'agency individuale e di una piena realizzazione personale “contestualizzata” e orientata alla partecipazione; sostenere lo sviluppo di contesti capacitanti nel lavoro, nei contesti formativi e sociali più ampi. p. 91 (Lodigiani, 2020, p. 91).

È una sfida non indifferente per il sistema pubblico, così come per gli attori del mondo del lavoro, in cui anche l'Università può giocare un ruolo da protagonista. Gli anni passati dall'approvazione della L. 92/2012⁷ - in cui, grazie all'Art. 4, si concretizza questo processo di riconoscimento dell'apprendimento permanente come diritto della persona – hanno visto una implementazione delle azioni connesse discontinua e differenziata a livello regionale. Oggi l'obiettivo condiviso è quello di mettere in campo tutte le azioni possibili per rendere esigibile questo diritto, che passa anche per lo sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze. I singoli attori – enti titolari e titolati – da soli non posseggono la forza istituzionale, le risorse, la motivazione e la creatività per realizzare tale

⁷ LEGGE 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115). Entrata in vigore del provvedimento: 18/07/2012 (Ultimo aggiornamento all'atto pubblicato il 27/02/2023). (GU n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136).

obiettivo, che nelle forme definite dai dispositivi normativi, rappresenta una buona concretizzazione di un sistema di *learnfare*.

Sostenere tale diritto comporta rinforzare la capacità delle persone di dare corpo alla propria progettualità, mettendo i propri saperi in azione, ma anche sostenere e qualificare un agire sociale del soggetto più consapevole, più partecipativo e responsabile (Costa, 2016), così come ruoli coerenti e coordinati delle istituzioni educative. Il *learnfare* richiede, infatti, nuove alleanze tra tutti gli *stakeholder* in campo, che si possono realizzare proficuamente grazie all'attivazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente (Palumbo e Proietti, 2020; Proietti, 2021). *Stakeholder* e campo sono due parole che, a questo punto, rappresentano la logica di queste riflessioni: siamo di fronte a un rapporto dialettico fra portatori di interessi - non sempre convergenti -, talvolta in lotta per ottenere riconoscimento o tutelare le proprie posizioni (politiche ed economiche). Si può procedere però nella costruzione di una grande alleanza per lo sviluppo dell'intero Paese.

A livello normativo, aver sottolineato la centralità della persona nel sistema di apprendimento permanente comporta un capovolgimento di prospettiva che rende necessario ora un concreto ripensamento del proprio ruolo da parte di tutti i soggetti in campo. In tal senso, non solo i cittadini sono chiamati a esercitare il loro diritto/dovere, ma l'insieme degli attori del sistema è coinvolto nel rendere i servizi deputati più riconoscibili e accessibili (quando esistenti) e ad assumere, nel quadro di nuove forme di *networking*, un atteggiamento meno autoreferenziale e più orientato ai reali bisogni dell'utenza.

Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente sono il nuovo soggetto istituzionale chiave. In questo, il legislatore è stato lungimirante, prefigurando l'impossibilità per i singoli attori di intervenire proficuamente. Esse costituiscono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro 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.

Le Reti sono chiamate a promuovere diverse azioni a sostegno di percorsi virtuosi di apprendimento formale, non formale e informale, compresi quelli di lavoro, facendo emergere e individuando i fabbisogni soggettivi di competenza in correlazione con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti; la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita (Art. 55

della L. 92/2012) (Proietti, 2021). Le Reti Territoriali non possono essere soltanto la somma degli attori che compongono il sistema, ma devono essere portatrici di storie, di approcci, di interessi diversi e anche di *mission* e di obiettivi differenti. In sostanza; in esse, si deve trovare una sintesi e, tramite esse, un nuovo spazio di azione.

Non si tratta neanche di un ulteriore luogo di coordinamento; anche perché è fondamentale salvaguardare le prerogative istituzionali di ogni attore coinvolto (mantenendo una logica anche verticale nella costruzione dell'offerta educativa, formativa e professionale, nonostante il riconoscimento del cambiamento delle traiettorie di vita in senso circolare proprio del *lifelong learning*). Si tratta, piuttosto, di uno spazio nuovo di condivisione e promozione di politiche innovative di inclusione sociale, di formazione, di occupabilità e di occupazione, in sostanza, di esercizio della cittadinanza.

Il passaggio da una prospettiva di *workfare* a una di *learnfare* può costituire anche il contributo originale della Terza Missione dell'Università (Palumbo, Proietti, 2020): i servizi di apprendimento e di orientamento permanente, comprese le procedure di certificazione delle competenze, costituiscono tasselli del puzzle del *learnfare* che un territorio può offrire ai suoi cittadini e che possono consentire il rientro in formazione, laddove desiderato.

Cosa può vuol dire garantire il diritto all'apprendimento permanente? Vuol dire promuovere e assicurare, su tutto il territorio nazionale, eguali opportunità di poter accedere a un sistema integrato di servizi volti allo sviluppo e alla valorizzazione delle competenze di ogni persona dovunque acquisite, per tutto il corso della vita, in una prospettiva di innalzamento dei livelli di istruzione e formazione, di crescita culturale, economica e sociale, sia individuale che collettiva.

6. Riflessioni conclusive

In conclusione, non per dare risposte esaustive – impossibile farlo –, ma solo per proporre ulteriori spunti riflessivi, si può riprendere la domanda iniziale: siamo in un tempo non più del lavoro e del lavoratore, bensì dell'*apprendimento* e della *centralità della persona*?

In base alle riflessioni precedenti e per tentare di dare una prima risposta, il problema non può essere considerato la disoccupazione, – che semmai è una “triste realtà” –, «perché non ci si può più attendere

realisticamente il ritorno alla piena occupazione», mentre risulta più probabile doversi abituare «all'idea che una larga parte della popolazione adulta di entrambi i sessi non riuscirà a trarre il proprio sostentamento da un lavoro "normale"» (Offe 1997, p. 29). Da una parte, infatti, si è di fronte non solo alla trasfigurazione del modello di lavoro ereditato dal '900, ma anche alla necessità di dover gestire l'assenza del lavoro. D'altra parte, «la società produce in continuazione un eccesso di forza-lavoro che non può assorbire e non può utilizzare per la produzione di beni e servizi. Il principio secondo cui solo chi sia riuscito a vendere con successo la propria forza-lavoro sul mercato ha diritto di partecipare alla ricchezza e ai valori della vita è divenuto oggi moralmente inaccettabile» (p. 31).

Nell'economia di questo contributo, allora, si può sollevare il seguente interrogativo: come sostenere le persone nella ricomposizione di una identità sempre più messa in discussione dal progressivo processo di frammentazione del lavoro? Tenendo conto che questa frammentazione è di tipo sistemico, nonostante abbia un impatto di natura psicologica, e dunque per favorire una ricomposizione identitaria, è fondamentale chiamare in causa le organizzazioni e i sistemi in cui si lavora, perché essi possono valorizzare la centralità della persona, promuovendo progetti di sviluppo e di *empowerment*, non solo soggettivi, ma anche di tipo organizzativo.

Del resto, il dibattito sulla "centralità della persona" non è nuovo in tale ambito, non a caso, rammenta Butera (2022):

Non posso fare a meno di ricordare che quando nel 1970 scrissi il libro *I frantumi ricomposti. Ideologia e struttura nel declino del taylorismo in America* circolavano parole alla moda come "centralità delle persone", relazioni umane, engagement proprio come oggi: "parole magiche" della retorica manageriale che non avevano cambiato niente. Invece alla fine degli anni 60 stava cambiando davvero il mondo del lavoro. Si avviavano allora cambiamenti reali che si allontanavano da quel modello taylor-fordista fino ad allora indiscutibile: il fiorire di esperimenti di *new job e organization design* che mostravano che poteva esserci una alternativa al lavoro in frantumi; la diffusione dei processi di *organization development* che svelavano alternative ai cambiamenti top down di organigrammi e mansionari; l'emergere di organizzazioni per processo, per matrice, a rete più adattive e flessibili sorte per la pressione del *turbulent environment*; la crescente insoddisfazione dei lavoratori testimoniata da dimissioni, sabotaggi, scioperi a gatto selvaggio e altro, ciò che fu chiamato il *blue collar blues*, l'amarezza degli operai. Il lavoro e le organizzazioni da allora cambiarono in America, in Europa e in Italia

seppur solo a macchia di leopardo. Non si affermò però un nuovo modello che avesse una pervasività e sistematicità paragonabile a quello del taylor-fordismo (p. 4).

Attualmente, dato l'impatto delle innovazioni, fatto di luci e ombre, il lavoro può andare doppiamente in frantumi: non solo sul piano contrattuale, ma anche degli stessi contenuti (Lodigiani, 2018). Si è, come ben evidenzia Coccozza (2016), di fronte

a una sfida stimolante e insidiosa, che riguarda principalmente la capacità di innovare politiche e strumenti nel campo della dimensione strategica della competitività globale. Si tratta di una sfida rappresentata da quattro grandi variabili, che assumono un ruolo determinante nella delineazione di un nuovo paradigma dello sviluppo del sistema economico e in quello dell'evoluzione delle culture e delle teorie organizzative nel XXI secolo: capacità di promuovere, creare e governare reti; propensione all'innovazione ed efficace implementazione; abilità nell'incremento e nella estensione della creatività pratica. Variabili che possono trovare più agevolmente una corretta gestione nell'ambito di una rinnovata cultura organizzativa, improntata all'applicazione di una leadership efficace e una *governance* che sia nella logica della responsabilità diffusa nonché orientata al raggiungimento di obiettivi condivisi, in un clima relazionale collaborativo e partecipativo (p. 110).

In Italia, oggi, esiste un rischio concreto di perdere il patrimonio inestimabile del "capitale immateriale", che tende a configurare un capitalismo diverso da quello immaginato da Marx, perché centrato non solo sulla struttura economica e sui conflittuali rapporti di produzione, ma sulla valorizzazione del capitale umano – *immateriale* (Gorz, 2003) –, il quale può promuovere e sostenere una nuova e più moderna società della conoscenza, della competenza, della creatività e dell'intelligenza. Il rafforzamento del capitale umano - sempre più interdipendente con il capitale sociale - rappresenta una opportunità non solo per riprendere un virtuoso percorso di crescita, ma anche per rendere tale crescita socialmente inclusiva (Alì, 2021).

In tal senso, è opportuno orientarsi verso un paradigma teorico, in parte assimilabile a quello di Bourdieu, che assegna valore all'insieme dei capitali economico, sociale e culturale per generare crescita, sviluppo, formazione, progresso e cittadinanza attiva (Coccozza, 2021b). In definitiva, si propone di superare la logica utilitaristica a favore di un paradigma antropocentrico incentrato sulla persona e su una nuova visione strategica delle politiche pubbliche, per promuovere un nuovo umanesimo. Questa

linea teorico-strategica sollecita il sistema educativo, le imprese innovative, le amministrazioni pubbliche virtuose e le istituzioni culturali a partecipare attivamente al miglioramento economico, sociale, civile, culturale ed ecologico della comunità.

Nel contesto di tali riflessioni, si è cercato di delineare lo scenario in cui oggi si collocano i possibili progetti personali di sviluppo formativo e professionale. È uno scenario frammentato, il nostro, che rischia di infrangere le attese progettuali delle persone a causa degli eccessi di flessibilità, di precarietà e di percorsi biografico-lavorativi sempre più accidentati e segnati da avanzamenti, interruzioni, speranze, disillusioni e riavvii. È una frammentarietà che rischia di essere interiorizzata in termini esistenziali, prima che lavorativi, perché non si riesce a conciliare le scelte di vita con le progressioni sociali. Fino a diventare una vera e propria “precarizzazione delle sfere di vita”, intesa come «ampio e assai variegato insieme di conseguenze prodotte oggi nella vita delle persone [...], che rendono le precarietà non più riconducibile alla sola dimensione contrattuale ma ad una vera e proprio *condizione esistenziale*» (Berti, Valzania, 2020, p. 23).

E, allora, se questo è vero e se il lavoro non è più fonte di identità sociale della persona: dove, come, tale identità può essere cercata? La possibile risposta a questa domanda risulta molto difficile, anche perché comporta la messa in campo di motivazioni, aspettative, percezioni, decisioni, profonde e intime dei singoli mondi vitali.

Qui, preme evidenziare come il *terribile* lavoro novecentesco, in linea di massima, garantiva una definizione dell'identità, permetteva un'emancipazione personale, una certa progressione nella scala sociale e tendeva a consentire anche una prospettiva di miglioramento della vita dei propri figli. Ancor di più, consentiva l'esperienza di quella socializzazione lavorativa, fondamentale non solo per la costruzione di traiettorie di sviluppo esistenziale, ma anche per la coesione sociale.

A questo punto, non si tratta tanto di ragionare su quali siano le condizioni migliori, piuttosto si tratta di ripensare anche i percorsi lavorativi, perché se il lavoro non rappresenta più una fonte d'identità fino a che punto, allora, investire su di esso? Forse non si arriverà mai all'epoca del “non lavoro”, però si è giunti alla stagione del *quit quitting*, dell'abbandono silenzioso, che non implica solo un problema di natura quantitativa – rispetto alla produttività –, quanto qualitativa, perché coinvolge le istanze fondamentali delle persone, il loro investimento futuro, il senso di responsabilità, le *relazioni umane* nelle comunità professionali, il

sapere cosa si fa e il perché lo si fa. Tutto questo non può non interpellare il ruolo, le funzioni, le visioni e le strategie delle organizzazioni.

L'orientamento pensato come opportunità per i lavoratori, anche sui luoghi di lavoro, per riappropriarsi di alcuni di questi elementi, appare come una buona strategia, non solo per la crescita, l'espansione, individuale, ma anche per quella organizzativa. Far bene e con passione il proprio lavoro va a beneficio di tutti, ma per il lavoratore è necessario anche un riscontro tangibile: è necessario essere considerati e riconosciuti.

Come recita l'Art. 1 della nostra Costituzione, l'Italia è una Repubblica *fondata* sul lavoro e ha il compito di rimuovere «gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Art. 3). Su questo diritto della persona, si innesta quello dell'apprendimento permanente, come opportunità per tutti i cittadini (non solo lavoratori) di vedere riconosciuto e valorizzato il proprio patrimonio di saperi (comunque acquisiti) e di capitalizzarlo, per rientrare in formazione o nel mercato del lavoro, per progressioni di carriera, o anche solo “per sé stessi” e per i propri personali progetti. Rendere esigibile e reale tale diritto significa porre le condizioni ambientali, in termini di risorse, servizi e progetti.

Proprio nella nostra contemporaneità, tanto più si fa complesso ridare dignità al lavoro quanto più diventa necessario farlo, perché come sosteneva Simone Weil, la civiltà più pienamente umana è quella in cui il lavoro diviene il supremo valore non in rapporto a ciò che produce, ma in rapporto all'uomo che lo esegue.

Capitolo II

Competenze e Bilancio di competenze in Francia. Storia di un grande Laboratorio

di PAOLO SERRERI

1. *Introduzione*

La Francia della seconda metà del secolo scorso e, segnatamente, dell'ultimo trentennio, è stata definita un Paese "pioniere"¹ a livello europeo nella ideazione, promozione e sviluppo delle politiche della formazione professionale, della formazione continua e dell'orientamento al lavoro e sul lavoro. Ma soprattutto si è distinta come un Paese "pioniere" per avere dato un contributo teorico-pratico allo sviluppo della cultura della competenza ed alla sua declinazione attraverso svariati strumenti operativi tra cui spicca il Bilancio di competenze.

Parafrasando Consoli e Benadusi (1999), potremmo dire che nel variopinto campionario di concetti con i quali le istituzioni, gli enti e le organizzazioni cercavano in quegli anni di dare nomi, forma e significato alle trasformazioni della nostra società, producendo in tale movimento mode più o meno passeggiere, quello delle competenze si è rivelato sin da subito come uno dei più interessanti e di maggiore e duraturo successo.

A cavallo tra gli anni ottanta e gli anni novanta del novecento, gli anni in cui in Francia si sviluppa quella che chiameremo, per brevità di sintesi, la cultura delle competenze, cominciano a vedersi, per così dire a occhio nudo, gli effetti sociali della rivoluzione tecnologica innescata dalla terza rivoluzione industriale a partire dai primi degli anni settanta.

In quegli anni la Francia, al pari degli altri Paesi più industrializzati, si trova a dover fronteggiare quella che metaforicamente potremmo chiamare una "cascata" di cambiamenti, di innovazioni e di trasformazioni che, come un fronte d'onda, ha investito tutti gli ambiti: dalle tecnologie all'economia, al lavoro, all'istruzione, alla formazione e all'orientamento. Perfino la

¹ Cfr. Lévy Leboyer (1993 e 1996)

vita stessa delle persone è stata modificata in profondità (Sennet, 2020a). Parliamo di quel processo che, non a caso, va sotto il nome di “terza rivoluzione industriale”. In altri termini parliamo dell’evento storico-sociale spartiacque che segna l’inizio della crisi irreversibile della società industriale e l’inizio della società post-industriale. Questa “grande frattura” (Cohen, 2007) è stata provocata dall’invenzione delle tecnologie dell’informazione, intorno ai primi degli anni settanta, appunto, del secolo scorso. La natura rivoluzionaria di queste tecnologie, definibili a grappolo (Shumpeter, 1977) o anche “ad uso multiplo”² è quella di diffondersi rapidamente e di produrre, altrettanto rapidamente, effetti moltiplicatori tendenti ad abbracciare tutti i domini: dall’informazione in senso stretto, per l’appunto, all’economia, all’organizzazione del lavoro, alla formazione, all’orientamento, alla gestione e sviluppo delle risorse umane. In altri termini, ciò che accomuna e caratterizza le “tecnologie a grappolo” è il fatto di essere a uso multiplo, “il cui potenziale finisce col superare le intenzioni e le immaginazioni degli inventori (...)”. L’informatica inaugura un campo di possibilità che supera il bisogno iniziale, si propaga all’interno di tutti i settori e modifica radicalmente il modo di concepire quelle necessità che ne sono state all’origine (come l’elettricità ha affiancato quella che sarà l’Organizzazione Scientifica del lavoro, il taylorismo, così la rivoluzione informatica è collegata a una nuova organizzazione del lavoro, da essa inscindibile” (Cohen, 2007, pp. 21-22).

La terza rivoluzione industriale, nel giro di soli due decenni, genera nei Paesi maggiormente industrializzati dell’occidente e, va da sé, in Francia, un contesto postfordista caratterizzato dalla modificazione morfologica delle classi sociali, dall’affermazione e diffusione di nuovi modelli di organizzazione del lavoro e di consumo, di nuovi stili di vita, fino ad incidere sul carattere delle persone (Sennet, 2020a). Tali modelli chiamano in causa in primo luogo il lavoro: i suoi ritmi, i suoi tempi, la sua organizzazione, i suoi valori fondanti. In una parola, la sua cultura. Come osservano a questo proposito Rullani e Romano (2003), al lavoratore in un contesto

² Gli economisti parlano di *General Purpose Technology* (GTP), cioè di tecnologie ad uso multiplo il cui potenziale finisce col superare le intenzioni e l’immaginazione degli inventori: Watt e Hargreaves non immaginavano che avrebbero segnato gli inizi dell’industrializzazione; Edison non immaginava che grazie alla sua scoperta sarebbe stata costruita la catena di montaggio in fabbrica o la miriade di elettrodomestici di cui sono piene le nostre case. Allo stesso modo gli inventori di Arpanet nel 1969 erano convinti che la rete di computer da loro messa a punto per il Dipartimento della Difesa americano sarebbe servita solo per la difesa del Pentagono in caso di attacco nucleare da parte dell’Unione Sovietica. Neppure lontanamente pensavano che la loro scoperta avrebbe rivoluzionato il modo di organizzare il lavoro in azienda, il modo di organizzare la società i suoi servizi e, molecolarmente, la vita personale di miliardi di persone.

post-fordista si richiedono capacità di giudizio, abilità distintive, potere decisionale su un certo campo di responsabilità autonomamente gestito. Il management si affida a squadre di lavoratori, piuttosto che a singoli lavoratori atomizzati nella catena di montaggio. Va da sé che un modello produttivo con queste caratteristiche presuppone l'esistenza di lavoratori attivi e proattivi, consapevoli del loro ruolo e della loro funzione, con un loro patrimonio di competenze e con la disponibilità/capacità di spenderle al meglio nei contesti dati. Per dirla in breve: presuppone l'esistenza di lavoratori competenti.

In Francia, questo nuovo contesto, che per brevità chiamiamo post taylor-fordista, prende progressivamente corpo e forma gradualmente tra gli anni Sessanta e gli anni settanta; e, con una velocità ed un'intensità crescenti, nel corso degli anni ottanta. Tre sono i fenomeni/processi che lo alimentano dai versanti dell'economia e del lavoro: 1) la riduzione massiccia del settore primario, con la messa in mobilità territoriale e professionale di centinaia di migliaia di lavoratori agricoli, 2) la dismissione delle miniere e la messa in mobilità, anche in questo caso, di altre centinaia di migliaia di lavoratori, relativamente giovani che, come tali, avevano la necessità di essere ricollocati in altri settori; 3) la ristrutturazione e la riorganizzazione delle grandi aziende del settore automobilistico (Peugeot, Citroen, SIMCA, ecc.) con l'affermazione di nuovi presupposti organizzativi ispirati ai principi del Toyotismo³.

Col progredire delle innovazioni tecnologiche, e con i relativi riflessi sull'organizzazione del lavoro, ai lavoratori si richiedono sempre più spesso doti quali la flessibilità, la disponibilità a mettersi/rimettersi in gioco; la disponibilità a formarsi sul lavoro e lungo tutto il corso della vita, la capacità di auto orientarsi, ecc. In altre parole, si richiede il possesso di un bagaglio di competenze professionali, personali e sociali prima non richieste dal lavoro taylor-fordista. Anzi, da questo disincentivate, interdette o semplicemente non contemplate.

³ I cardini del *Sistema Toyota* sono due: il *Just in Time* e l'*autoattivazione*. Il primo è il perno della cosiddetta "fabbrica a sei zeri": zero *stock* di magazzino; zero difetti; zero conflitti; zero tempi morti; zero tempo d'attesa per il cliente, zero burocrazia. Il cardine dell'auto-attivazione, cioè l'"automazione con un tocco umano", poggia sull'autoattivazione delle linee di produzione e dei lavoratori stessi: se un operaio riscontra un difetto nel prodotto su cui sta lavorando deve segnalarlo, fermando la linea. Ciò presuppone, tra l'altro, una identificazione dei lavoratori con le proprie mansioni. A loro si chiede di attivare non solo le braccia, ma anche il cervello. (Cfr. G. Polo, 2001)

La competenza. Usi sociali e costrutti scientifici

La nozione di competenza⁴ in quanto tale in Francia nel ventennio cruciale degli anni ottanta/novanta non era nuova, come del resto non lo era in Italia. I dizionari della lingua francese la definivano come una conoscenza approfondita e riconosciuta legalmente che conferisce il diritto a una autorità di compiere una determinata azione/attività nel quadro di una determinata situazione (ad esempio, il mantenimento dell'ordine pubblico è di competenza dello stato). Così definita, la competenza, vista dal lato dei lavoratori e dei professionisti, si carica anche di un significato che richiama le nozioni di capacità, abilità e saperi. Tuttavia, questa definizione – in un contesto postindustriale complesso, flessibile ed in continua trasformazione, come quello francese degli anni ottanta/novanta – conserva un'estensione semantica limitata che lascia interamente scoperte le componenti personali e organizzative; nonché l'intero campo dello sviluppo delle Risorse umane, della loro formazione e della loro gestione. Questo spiega l'impegno dispiegato in Francia da diversi esponenti di vari campi disciplinari (psicologia, ergonomia, sociologia, scienze dell'educazione e della formazione) e dal mondo stesso delle grandi aziende nel definire e nel riconcettualizzare il costrutto di competenza⁵. Ovvero, nella messa a punto di un apparato concettuale capace di spiegare, classificare e governare i diversi volti che il lavoro veniva assumendo.

Qui di seguito vediamo, schematicamente e in sintesi, i contributi dati alla costruzione, appunto, di questo nuovo apparato concettuale da parte di alcuni tra gli esponenti più significativi dei mondi della psicologia, dell'ergonomia, della sociologia, delle scienze dell'educazione e della formazione.

Le competenze in psicologia

La psicologia ha sviluppato un'ampia letteratura su concetti contermini con quello di competenza, come ad esempio quelli di attitudine e di capacità; due costrutti che, pur diversi, ricorrono, come vedremo, anche

⁴ I *costrutti scientifici* della competenza in psicologia, ergonomia, sociologia e scienze della formazione descritti schematicamente qui di seguito sono stati mutuati da Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (1993)

⁵ Nel 1990 si costituisce un gruppo di riflessione sulle competenze professionali e sulla valutazione composto da manager delle grandi imprese francesi e da tre docenti universitari di varia appartenenza scientifica (uno psicologo, specializzato in orientamento scolastico e professionale, nonché in selezione del personale; uno psicologo sociale specializzato in sociologia delle organizzazioni; una ricercatrice in scienze dell'educazione, specializzata in Gestione delle risorse umane in azienda Cfr. Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (ivi))

nel Bilancio di competenze. In particolare il termine capacità – che non a caso in inglese ha diversi sinonimi quali *Ability*, *Skill*, *Competence* – è quello che richiama di più la parola competenza, o che ad essa si accosta di più, in particolare quando è declinato sotto forma di possibilità di riuscita nello svolgimento di un determinato compito o in un determinato campo di attività.

Negli Stati Uniti il *CAEL* (*Council for adult and experimental learning*) attraverso lo “Student Potential Program” (STP) ha stilato una sorta di catalogo delle capacità/competenze necessarie per riuscire in tutte le circostanze della vita sociale e professionale o in determinate attività.

Concretamente, si tratta di una tecnica di identificazione delle competenze fondata sull’intervista e finalizzata a fare emergere quegli aspetti della vita sociale e professionale nei quali l’intervistato si è sentito a proprio agio ed è rimasto soddisfatto di quello che ha fatto. Un codice d’interpretazione permetterà all’intervistatore di categorizzare le informazioni raccolte secondo una griglia di competenze generiche al fine di tracciare un profilo individuale spendibile in diversi ambiti professionali: nei colloqui di selezione, nella redazione del *curriculum vitae* e nell’elaborazione di un progetto di orientamento, ecc. L’intervista ha come obiettivo specifico l’individuazione di undici competenze generiche ritenute predittive della riuscita sociale e professionale. Ciascuna delle undici competenze così individuate è definita attraverso un esempio di comportamento assunto come indicatore di competenza:

- *spirito di iniziativa*: comportamento spontaneo e liberamente adattato alla situazione;
- *tenacia*: adottare varie strategie per risolvere un problema; non mollare la presa;
- *creatività*: invenzione di nuovi prodotti; affrontare un compito in modo originale;
- *senso dell’organizzazione*: pianificazione dei compiti da svolgere; vagliare le diverse possibilità prima di intraprendere qualche attività; stabilire una scala di priorità tra diversi compiti;
- *spirito critico*: trovare similitudini o differenze tra diverse situazioni; utilizzazione di concetti o di principi nella descrizione di avvenimenti;
- *autocontrollo*: mantenere la calma in tutte le situazioni; non trarre conclusioni affrettate;
- *attitudine al comando*: organizzazione o presa in carico di un gruppo o di una attività; animazione di un gruppo di discussione;
- *forza di persuasione*: dire o fare qualche cosa che influenzi qualcuno;

- convincere qualcuno attraverso la produzione di diverse argomentazioni;
- *fiducia in sé stessi*: mostrare il proprio disaccordo da altri quando sostengono posizioni manifestamente non condivisibili;
- *relazioni personali*: percepire gli stati emotivi altrui; cogliere e capire un comportamento non verbale; capire e descrivere i bisogni e gli obiettivi altrui;
- *sensibilità*: dedicare tempo all'ascolto dei problemi degli altri; rassicurarli e metterli a loro agio.

Lo “*Student Potential Program*”, insieme a diversi altri approcci che qui non richiamiamo nell’economia di questo lavoro, è stato fonte di ispirazione in particolare per quegli psicologi del lavoro e/o delle organizzazioni francesi che nel corso degli anni Novanta hanno contribuito, insieme ad altri esponenti di altri campi disciplinari, alla messa a punto del costrutto di competenza.

Competenze professionali ed ergonomia

Tra i vari studiosi francesi di ergonomia che hanno riflettuto e ragionato sul rapporto competenze/lavoro, si distinguono per la rilevanza dei loro contributi specifici Maurice De Montmollin (1984, 1991) e Jacques Leplat (1991).

De Montmollin distingue due correnti degli studi di ergonomia: una di origine americana centrata sullo studio delle caratteristiche anatomiche, fisiologiche e psicofisiologiche su cui basare la progettazione delle macchine e dei dispositivi tecnologici in generale; ed una di ispirazione europea (e francese in particolare) intesa come la scienza che studia il comportamento umano sul lavoro con l’obiettivo di ottimizzarne le condizioni di esercizio. Questa seconda accezione concepisce il lavoro come un processo interattivo tra l’uomo ed il contesto tecnico in cui si svolge. Non è un caso che questo modo di pensare il lavoro si sia sviluppato contemporaneamente al diffondersi dell’automazione e dell’informatizzazione, entrambe all’origine del trasferimento delle mansioni più ripetitive dall’uomo alle macchine. Sono le nuove tecnologie che hanno reso le attività lavorative più complesse e che hanno condotto al superamento dell’analisi delle mansioni in favore dell’analisi del lavoro in termini di “processo di pensiero”, come afferma con una metafora forse un po’ ardita Sperandio (1984).

Tuttavia, solo recentemente, dice De Montmollin – che scrive nel 1991 – il concetto di competenza è entrato nel vocabolario dell’ergonomia. Soprattutto per soddisfare l’esigenza di descrivere e di spiegare i comportamenti professionali, giacché i processi di identificazione dei

lavoratori si strutturano attorno ad una professione, o più precisamente, ad un insieme di competenze definite, appunto, come un insieme stabilizzato di saperi, di saper fare, di condotte tipo, di procedure standard e di schemi di ragionamento, che la persona può mettere in atto senza un apprendimento nuovo. Per essere competente è necessario che l'individuo sappia selezionare nel proprio repertorio di risorse gli elementi necessari per realizzare un'attività professionale, per risolvere un problema o per realizzare un progetto. Di fronte ad un problema da risolvere o ad un progetto da realizzare si costruisce un'architettura cognitiva che è propria della competenza. Di natura combinatoria, la competenza è un mix di molti "ingredienti" (conoscenze, saper fare e meta conoscenze) necessari a preparare "un buon piatto," ovvero una prestazione professionale efficace. La competenza in "briciole" non è più una competenza ed il buon manager non è colui che adotta lo stesso comportamento in tutte le circostanze ma colui che sa modulare la propria strategia in funzione delle situazioni e delle circostanze che incontra.

Dal canto suo Jacques Leplat (1991), anch'egli ergonomo, a proposito del concetto di competenza distingue due diverse concezioni, quella behaviorista e quella cognitivista. La prima definisce la competenza in relazione ai compiti che la persona deve eseguire; la seconda, ne fa una strategia, come "un insieme di conoscenze in azione che consentono di generare un'attività". Laplat ci ricorda che la ricerca della competenza che sostanzia un'attività parte dall'analisi dell'attività stessa e mostra come non esista una corrispondenza lineare tra compito da eseguire e competenza, perché le stesse esigenze possono essere soddisfatte da competenze diverse, tanto più nel caso di richieste complesse. Per dirla in breve, per Leplat le competenze presentano quattro tratti caratteristici:

- sono *finalizzate*, ossia sono conoscenze operative o funzionali, poiché sono attivate al fine di raggiungere uno scopo: si è competenti per;
- sono *apprese*, secondo modalità e in contesti diversi: a scuola o attraverso la formazione o sul lavoro: competenti si diventa;
- sono *organizzate* sotto forma di unità coordinate, sotto forma di gerarchie o di relazioni;
- *la competenza* è una nozione astratta e ipotetica. Se ne possono osservare solo le modalità attraverso cui si manifesta. Si arriva ad essa per inferenza, a partire dalla *performance* constatata.

Dall'insieme delle caratteristiche delle competenze descritte da De Montmollin, da Leplat e, più in generale, dalla nuova scuola degli ergonomi emerge una sostanziale non valutabilità delle competenze in sé. Leplat

è molto esplicito a questo proposito: “il ricorso ai test si è rivelato assai deludente”, perché la competenza è un concetto che appartiene all’ordine della descrizione e della spiegazione; non all’ordine della valutazione. La valutazione delle competenze non si può fare se non in riferimento diretto al compito da eseguire.

Le competenze e la sociologia del lavoro

Dalla qualifica alla competenza. Per circa tutto il ventennio precedente agli anni Novanta – e anche oltre, volendo risalire ancora in dietro – le principali parole chiave del lavoro e, va da sé, della sociologia del lavoro in Francia, sono state *qualifica* e *qualificazione*. Le quali, declinate nella lingua della formazione si traducevano in: conoscenze attese dal sistema delle qualifiche, formazione delle qualifiche, qualificazione del lavoro, lavoro qualificato, ecc. Solo sulla soglia degli anni ’90 comincia lo slittamento semantico del termine *qualificazione* verso quello di *competenza* (Stroobants, 1991; Schwartz, 1990). E non si tratta solo di uno slittamento d’ordine linguistico. Esso traduce un’evoluzione reale, se non ancora dei paradigmi elaborati fino ad allora, certo degli approcci maggiormente utilizzati nell’analisi e nella descrizione del lavoro.

A partire dalla metà degli anni ’80, con la comparsa dell’automazione, il lavoro industriale francese comincia a mostrare dei cambiamenti reali: cresce l’importanza delle conoscenze agite sul lavoro, della formazione, dei saperi professionali e delle competenze attese dai lavoratori. Collettivamente i lavoratori sono definiti a partire dalla loro appartenenza all’azienda o, comunque, come facenti parte di un collettivo al cui interno devono dare prova del loro saper fare, della loro perizia, della loro *expertise* e della loro competenza. In virtù di questi cambiamenti il sapere, scrive Stroobants (1991, p. 36), “ha perso il suo statuto di oggetto per guadagnare quello di soggetto e l’attività cognitiva tende a coniugarsi sempre più attraverso il verbo “essere” (*essere competente*) piuttosto che attraverso il verbo “avere” (*avere una conoscenza*, con il rischio, tra l’altro, di perderla in quanto obsoleta)”. Ne consegue che col termine competenza l’accento cade principalmente sull’individuo, in quanto soggetto attivo chiamato ad orchestrare, appunto, le proprie competenze: le modalità della loro acquisizione, della loro utilizzazione e negoziazione. I saperi informali e i saperi pratici, visti dal lato delle competenze, acquistano pari dignità di quelli formali e “prescrittivi”. Inoltre, tra il formale e l’informale si cominciano ad intravedere margini di autonomia sul lavoro, malgrado i forti vincoli del lavoro “prescritto” ancora presente nel neo-taylorismo o nel post-taylorismo che dir si voglia.

Per poter parlare di competenza, in senso pieno occorre però fare un ulteriore passo: ottenere il riconoscimento da parte di tutti i soggetti implicati nella costruzione delle competenze stesse:

- *delle aziende*: esse devono riconoscere e valorizzare le competenze che esse contribuiscono a sviluppare, a organizzare e gestire;
- *dello Stato*: attraverso la legislazione sul lavoro, che fissa le regole dell'occupazione e del lavoro, le politiche attive e, indirettamente, attraverso le politiche dell'istruzione e della formazione, le politiche dell'orientamento (il Bilancio di competenze, per l'appunto, è insediato proprio in questo spazio);
- *dei lavoratori stessi*: attraverso la contrattazione collettiva e/o individuale.

Riassumendo, sulle orme di Stroobants possiamo dire che la competenza è il risultato di una “negoziiazione sociale permanente” nella quale di volta in volta intervengono diversi attori portatori di interessi diversi, con strategie diverse, ciascuno in funzione del segmento del mercato del lavoro sul quale sono posizionati in un momento dato. Il successo pubblico è la condizione della realtà della competenza: non esiste competenza senza riconoscimento sociale.

Emerge dai vari studi condotti dalla sociologia del lavoro nei primi, e così fecondi anni '90 una definizione precisa e univoca del costrutto di competenza, che vada oltre la tripartizione in sapere, saper fare e saper essere? A giudizio di Aubret, Gilbert e Pigeyre (1993), una risposta affermativa netta a questa domanda sarebbe assai problematica. Tuttavia, sulla scorta di Merchiers e Pharo (1990), sembra possibile mettere qualche punto fermo prendendo le mosse dalle ricerche d'impianto cognitivista. A partire dall'analisi della *competenza esperta*⁶ (da non confondere con la conoscenza scientifica), si possono definire almeno tre tipi di competenze:

- *la competenza tecnica o giuridica*: si manifesta quando l'obiettivo è conosciuto in partenza (celebrare un matrimonio per un ufficiale di stato civile; riparare un impianto elettrico guasto per un elettricista);
- *la competenza “tattica”*, il cui obiettivo è costruito/conseguito nel corso dell'attività (uscire vincente da un dibattito dai toni agitati; condurre una trattativa sindacale in modo vincente; fare valere il proprio punto di vista, ecc.);
- *la competenza etica o estetica*, il cui obiettivo è dato a posteriori: come nel caso dell'apprezzamento di un dipinto per un pittore o del successo di pubblico e di critica di un concerto per un musicista.

⁶ Sul concetto di competenza esperta rimandiamo a A.M. Ajello, M. Cevoli, Saul Meghnagi, *La competenza esperta*, Roma, Ediesse, 1992.

In sintesi, la competenza non ha un senso in sé, non esiste la competenza in sé; la competenza non è un attributo della persona. Essa, quindi, ha senso solo in rapporto alla specifica realtà del lavoro dato ed in un contesto dato.

Le competenze e le scienze dell'educazione e della formazione

Il tema delle competenze è ampiamente presente nella letteratura sulla formazione in Francia nel decennio di riferimento di questo nostro lavoro che è compreso, come abbiamo più volte ricordato, tra la fine degli anni ottanta ed i primi anni novanta. Le Scienze dell'Educazione e della Formazione hanno come oggetto temi che si collocano nell'interfaccia tra l'individuo (il soggetto che apprende) ed il contesto sociale e professionale da cui si ricavano, almeno in parte, gli obiettivi stessi dell'educazione e della formazione. Non sorprende quindi che la nozione di competenza sia ben presente nella letteratura sulla formazione professionale e sulla formazione continua più che in quella sull'educazione in senso stretto. Tra i diversi contributi provenienti dalle Scienze della formazione volti a mettere a fuoco il costrutto di competenza si segnalano quelli di Gerard Malglaive⁷ e Alain d'Iribarne⁸.

Gerard Malglaive definisce la competenza un "sapere in uso" che designa una totalità complessa, mutevole e flessibile, ancorché strutturata, che modula l'azione a seconda delle circostanze e del contesto. Il sapere in azione integra il sapere scientifico, il sapere in uso, le conoscenze tecnologiche (conoscenze che permettono di agire efficacemente in situazioni complesse e di incertezza) ed il sapere pratico accumulato con l'esperienza (un insieme eterogeneo di istruzioni, di punti di vista sulle cose, d'intuizioni, di riflessioni e di abitudini). Per Malglaive la questione centrale è sapere come questo insieme di conoscenze viene mobilitato durante l'azione e come si consolida nel soggetto. La sua risposta può essere così sintetizzata: sapere in uso e formalizzazione sono le due facce complementari della competenza. La quale, in buona sostanza, non è altro che una struttura dinamica il cui motore non è altro che l'attività.

D'Iribarne, dal canto suo, distingue tre tipologie di competenze:

- le *competenze d'imitazione*: permettono di riprodurre e di realizzare in modo identico delle attività senza conoscerne e comprenderne i principi.

⁷ Gerard Malglaive è noto in Francia per aver condotto svariati studi e ricerche in materia di educazione degli Adulti e di formazione permanente.

⁸ Alain d'Iribarne ha ricoperto vari incarichi di prestigio tra cui quello di Direttore del Dipartimento Scientifico delle Scienze dell'Uomo e della Società (CRNS) e quello di Capo del Dipartimento del Centro Studi e Ricerche sulle Qualificazioni (CEREQ).

si tratta di attività esecutive, ripetitive, automatizzate secondo procedure specifiche predefinite;

- le *competenze di trasposizione*: permettono, a partire da una situazione data, di fare fronte ad una nuova situazione imprevista ma simile a quella precedente, ragionando per analogia. In questo caso si tratta di adattare a delle situazioni differenti attività ben padroneggiate avendole già messe in atto in passato all'interno di contesti specifici;
- le *competenze d'innovazione*: permettono di far fronte ad un problema nuovo, dunque di trovare una soluzione sconosciuta, facendo leva su patrimonio di conoscenze a partire dalle quali trovare gli elementi necessari alla soluzione. In questo caso, l'individuo non dispone di un modello da applicare. Egli deve ricercare, concepire, creare. Il tutto, in un contesto di *problem solving*, di elaborazione di strategie mirate a trovare una soluzione non identificata preventivamente.

Le Boterf, una pietra miliare degli studi sul concetto di competenza in Francia

Fin qui abbiamo fatto cenno allo *Statu nascenti* della cultura delle competenze dando voce ad alcuni esponenti significativi delle principali aree disciplinari (Psicologia, Ergonomia, Scienze della Formazione, Sociologia del lavoro, ecc.) che hanno concorso alla costruzione in Francia di quello che potremo chiamare il secondo grande *laboratorio delle competenze* di livello internazionale. Posto che il primo, in ordine cronologico e non solo, è quello americano "inaugurato" ai primi degli anni settanta da McClelland (1973); e poi portato avanti nei decenni successivi da studiosi della statura di Boyatzis (1982), di Spencer e Spencer (1993), di Goleman (1998), solo per citare alcuni tra i più noti e riconosciuti a livello internazionale.

Le Boterf⁹, esponente eponimo di quello che noi abbiamo appena definito, per comodità di ragionamento, il *laboratorio francese sulle competenze*, non è facilmente inquadrabile in modo univoco all'interno di una sola delle quattro aree disciplinari che abbiamo richiamato precedentemente. Con il suo *De la compétence. Essays sur un attracteur étrange* (1994) illuminò, quasi fosse una supernova, l'intera galassia degli studi sulle competenze: sia quelli di matrice anglosassone, sia quelli di matrice franco-canadese, dei quali egli stesso è esponente eponimo. Ma

⁹ Le Boterf è Dottore di ricerca in Scienze umane e laureato in Sociologia. Consulente aziendale con esperienza internazionale. Ha lavorato all'Unesco in Africa e in Cile. Successivamente alla pubblicazione di *De la compétence* sarà consulente del governo canadese e del primo Governo Clinton negli USA. Da circa vent'anni è professore associato nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Sherbrooke in Canada.

soprattutto indicò nuove piste di ricerca fornendo, soprattutto, la base teorica di riferimento per la messa a punto di nuovi modelli operativi per l'analisi, la gestione previsionale, la valutazione e la certificazione delle competenze professionali; nonché, per la formazione continua dei lavoratori secondo l'ottica, appunto, delle competenze.

Per Le Boterf la competenza è la capacità di un individuo di “orchestrare” e di “mobilitare” sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto.

Considerato che il costrutto di competenza messo a punto da Le Boterf in questo suo primo libro sulla/e competenza/e (molti altri ne seguiranno fino ai giorni nostri) è sostanzialmente lo stesso che è alla base del Bilancio di competenze, delle pratiche di riconoscimento dell'esperienza, della certificazione delle competenze, della formazione continua e dell'orientamento degli adulti; considerato tutto ciò ci pare utile seguire più da vicino il ragionamento del nostro autore a partire dai quattro assunti di fondo su cui poggia il concetto di competenza che abbiamo appena richiamato: 1) la competenza è solo e sempre in atto; 2) la competenza è sempre situata; 3) la competenza è strutturalmente associata alla responsabilità; 4) l'esperienza su cui si basa la competenza è un saper agire socialmente riconosciuto.

La competenza è in atto. La competenza non risiede nelle risorse possedute dalla persona, né nella loro somma (conoscenze, capacità, attitudini, ecc.). Essa, piuttosto, è ascrivibile all'ordine del *saper mobilitare*. Perché la persona possa essere definita competente è necessario che essa sappia mobilitare¹⁰ il repertorio delle risorse possedute (conoscenze di base, conoscenze professionali, capacità cognitive, capacità relazionali, ecc.). Dove il concetto di mobilitazione, non è da intendere come sinonimo di applicazione *tout court*, quanto piuttosto con il concetto di costruzione: la diagnosi di un medico non è mai la semplice applicazione delle teorie mediche, l'attività di un formatore non si riduce all'applicazione delle teorie della didattica e dell'apprendimento o della psicologia cognitiva. Certo, il possesso di questo bagaglio di risorse è la *precondizione* della competenza. Mentre la *condizione* è l'attivazione, ovvero la mobilitazione

¹⁰ Traducendo alla lettera *mobiliser* (mobilitare, mobilitare le proprie risorse) intendiamo mantenere il significato specifico dell'espressione francese per distinguerla dalla forma utilizzare/ impiegare le proprie risorse che non dà a pieno il senso del ruolo trasformativo del soggetto che mobilita.

delle risorse possedute. Con una avvertenza: la competenza non appartiene all'ordine dell'applicazione (di regole, di leggi, di procedure, ecc.). Il passaggio dal sapere all'azione è un processo a valore aggiunto: è mettendo in atto la competenza che si è competenti. Se la competenza è indissociabile dalla sua messa in atto, il suo esercizio è necessario per evitare che essa si depotenzi. Se non viene agita, può regredire fino a scomparire. I progetti, i nuovi problemi, gli incidenti, i fallimenti stessi sono opportunità per il mantenimento e per lo sviluppo stesso delle competenze.

La competenza è situata. Come non c'è competenza che non sia in atto così non c'è competenza che non sia situata. Ogni competenza è finalizzata e contestualizzata. Ne consegue che essa non può essere separata dalle condizioni della sua messa in opera. Il concetto di *habitus* linguistico, coniato da Bourdieu ed esplicitamente richiamato da Le Boterf, rende bene l'idea della competenza situata: l'*habitus* linguistico non è "la semplice produzione di un discorso ma la produzione di un discorso calibrata su una determinata situazione" (Bourdieu, 1984b, citato in Le Boterf, 1994, p. 20). Saper agire in un contesto di lavoro vuol dire saperne prendere le misure ed adattarvisi. Il che, è come dire che la flessibilità è il cuore della competenza. Quest'ultima non solo può ma deve variare in funzione dell'evoluzione del contesto in cui è situata: l'impiego pertinente dei saperi e del saper fare si apprende progressivamente. Ciò non vuol dire però che la formazione di base e la formazione generale non abbiano un ruolo nello sviluppo delle competenze sul lavoro. Queste giocano un ruolo fondamentale per l'evoluzione delle competenze, per il loro adattamento ai cambiamenti del mondo del lavoro e per passare da un universo sociotecnico ad un altro, come avviene in continuazione nella società della post-modernità o della modernità radicale, comunque la si voglia definire, secondo un'ottica sistemica. Perché, per dirla in altri termini "la competenza è un sistema, una organizzazione strutturata, che associa in modo combinatorio diversi elementi: un insieme di conoscenze, di capacità d'azione e di comportamenti strutturati in funzione di un obiettivo all'interno di una situazione data" (Le Boterf, 1994, p. 22).

La competenza è responsabilità. Il concetto di competenza viaggia di concerto con il concetto di sicurezza: sicurezza di chi sa di essere competente e fiducia/sicurezza di coloro che fanno di poter contare sulla persona competente. L'atto di un professionista competente è un atto *sicuro* e come tale autorevole (la diagnosi del medico lo è; il collaudo di una macchina lo è; una delibera assessorile lo è, ecc.). In altri termini essere competente significa anche avere autorità/autorevolezza per...; e disporre dei mezzi per esercitarla. Un ulteriore e fondamentale attributo della competenza è

dell'agire competente è l'autonomia del soggetto agente. Il quale per essere responsabile deve avere ampi margini di autonomia ed essere capace di prendere iniziative, di fare proposte, ecc. Il lavoratore e il professionista competenti non hanno bisogno di proteggersi sotto l'ombrello dei manuali di procedure e di consegne. Inoltre, la competenza impegna in prima persona di chi la agisce, non essendo essa solo un affare d'intelligenza o di saper fare ma anche di *poter* fare e di *voler* fare. Occorre volere mobilitare le proprie risorse per poterle mobilitare, volere agire per saper agire. Il soggetto competente "abita" il suo dominio di competenza, fa "corpo" con lui. Infatti è un errore considerare "intelligenti" i computer o i sistemi esperti: sono razionali ma non sono responsabili. In questo caso, se vogliamo trovare un responsabile dobbiamo cercarlo nella persona del programmatore: questo sì, competente e responsabile. Questa forte connotazione biografica distingue, quindi, la competenza dal sapere in senso stretto. Ciò spiega anche il fatto che non esistono le *banche* delle competenze, mentre abbondano le *banche* dei saperi: "la banca delle competenze non è, probabilmente e fortunatamente, per domani mattina. Le banche dei saperi, queste sì, sono già qui sotto i nostri occhi" (Le Boterf, 1994, p. 29).

La competenza è un sapere agire riconosciuto. Il ragionamento di Le Boterf su questo punto parte dall'assunto che un atto non è una semplice operazione: il computer opera ma non agisce. Compiere un atto è dare prova di una certa intenzionalità: dalla micro azione (avvitare una vite di un quarto di giro) alla macro azione (il montaggio del motore di una macchina) l'atto fa parte di una struttura che gli dà senso, sia che si tratti di un obiettivo specifico o sia che si tratti di un progetto. Il sapere agire si manifesta attraverso una serie di atti dove l'esecuzione di ciascuno dipende dal compimento di tutti gli altri o quanto meno di una parte di essi. La competenza di un motorista richiede il saper concatenare le istruzioni contenute in un manuale e non soltanto applicarle in modo meccanico una dopo l'altra fino al montaggio di un motore. Per questo è necessario padroneggiare cognitivamente la successione degli atti. Dunque, saper fare non è sinonimo di saper agire: l'azione è diversa dal comportamento, proprio perché questa ha un significato per il soggetto agente. È il saper agire che permette alla persona di svolgere una determinata attività con competenza. Ma, si chiede Le Boterf, chi riconoscerà che questa persona è competente? Di certo, non la persona stessa. Nessuno può autodefinirsi competente. Ogni competenza per esistere presuppone il giudizio di un soggetto terzo proprio perché essa è un costrutto sociale, non soltanto un costrutto operativo, come si è detto. Tutte le diverse procedure di

identificazione e di validazione delle competenze affondano le loro radici nel riconoscimento che la competenza è dotata di due dimensioni, una cognitivo-pratica ed una normativa. La qualificazione presuppone che il riconoscimento delle competenze faccia riferimento ad un sistema di valori: qualificare è attribuire valore.

2. Le fondamenta teorico-pratiche del Bilancio di competenza. Una breve rassegna di studi apparsi tra gli anni '90 e i primi anni 2000

Per risalire alle radici teorico-pratiche del Bilancio di competenze occorre preliminarmente dire che esso non è nato come Minerva dal cervello di Giove; oververosia, esso non è solo il frutto delle idee raffinate e lungimiranti di psicologi, sociologi del lavoro, ergonomi o ricercatori di varia estrazione impegnati nel campo delle risorse umane, dell'orientamento e della Formazione Permanente¹¹; come non è neppure soltanto il frutto dell'impegno, anch'esso innegabile, delle forze sociali che hanno operato in sintonia con politici e amministratori lungimiranti.

In realtà il Bilancio è stato forgiato nel fuoco vivo dei processi economico-sociali che hanno caratterizzato la Francia, nonché tutti i Paesi industrialmente sviluppati, negli anni nel corso dei quali prende corpo la crisi irreversibile del fordismo-taylorismo e maturano, come abbiamo visto, sotto la spinta delle tecnologie dell'informazione, nuove idee e nuovi modi di intendere il lavoro, la sua organizzazione e le relative politiche di sviluppo.

Il corpo centrale della cultura del Bilancio come lo conosciamo noi oggi si è sviluppato nel corso del decennio successivo alla legge che lo ha normato/istituito (Legge n. 91-1405 del 31-12-1991). In quegli anni, in Francia, un ricco e articolato dibattito scientifico e professionale ha contribuito a fare luce sia sui profili teorico-epistemologici, sia sugli ambiti applicativi, sia sulle modalità operative del Bilancio medesimo. Tutto ciò

¹¹ Pensiamo al folto gruppo di ricercatori e professionisti raccolti intorno al prestigioso e carico di storia CNAM (Conservatoire des Arts et Metiers) fondato in piena rivoluzione Francese nel 1793. In particolare si tratta di ricercatori facenti capo alla rivista *Education Permanente*, fondata nel 1969 da Bertrand Schwartz, uno dei padri della Formazione Permanente; nonché alla rivista *L'Orientation scolaire et Professionnelle* nata nel 1972 rimpiazzando il *Bullettin de l'Institut National d'Orientation* fondato a sua volta nel 1928 da Henri Pieron. Ciò, per dire che la storia dell'orientamento viene da molto lontano e fa da contrappunto all'evoluzione della società francese in generale e del mondo del lavoro in particolare.

è stato possibile, grazie allo sguardo multi-prospettico dei vari studiosi o professionisti appartenenti a diversi ambiti disciplinari e/o professionali (formatori, sociologi, psicologi del lavoro, studiosi di organizzazione aziendale, esperti in gestione e sviluppo delle risorse umane, ecc.). Tali studi hanno contribuito in modo significativo sia allo sviluppo della cultura del Bilancio in Francia, sia alla sua fortuna fuori dai confini francesi.

Qui di seguito daremo conto solo di alcuni di questi contributi, non essendo compito di queste note fare una ricognizione critica di tutta la letteratura sull'argomento. Concentreremo, quindi, la nostra attenzione su quelle che riteniamo essere le principali interpretazioni/letture del Bilancio.

Michel Joras. Il Bilancio di competenze come processo e come metodo

Michel Joras¹² (1995) ci offre una tra le prime trattazioni organiche del Bilancio di competenze. A tutt'oggi il suo *Le Bilan de compétence*, sebbene siano passati quasi trent'anni dalla sua prima edizione, continua ad essere un testo di riferimento degli studi sull'argomento. In prima approssimazione possiamo definirlo come l' "interpretazione autentica" (le virgolette sono nostre) della citata Legge n° 91-1405 del 31.12.1991 con cui la Francia istituisce il *Centri Interistituzionali per il Bilancio di competenze* (CIBC), fissa le coordinate metodologiche del Bilancio ancorandole saldamente alla *Legge Quadro sulla Formazione Continua*, in vigore dal 1971.¹³ Pertanto, le azioni che permettono di realizzare un Bilancio rientrano nel campo di applicazione delle disposizioni relative alla formazione professionale continua. Tali azioni hanno l'obiettivo di permettere a dei lavoratori¹⁴ di analizzare le loro competenze professionali e personali nonché le loro attitudini, con l'obiettivo di mettere a punto un proprio progetto professionale e, ove necessario, un progetto di formazione. Contrariamente a quello che potrebbe lasciare intendere la parola bilancio, il *Bilancio di competenze* si configura come un processo d'azione piuttosto che come una presa d'atto delle realizzazioni, delle esperienze e delle *performance* passate.

La realizzazione di un Bilancio è assimilabile ad un percorso/processo attraverso cui l'individuo:

¹² Michel Joras, Dottore in Scienze della gestione, è stato vice presidente fondatore dell'Accademia dell'etica; vice presidente onorario dell'Istituto Internazionale dell'Audit Sociale; vice presidente del Collegio degli Alti Studi dell'Ambiente.

¹³ La Francia è stata la prima in Europa a dotarsi, appunto, di una legge quadro sulla Formazione Continua. Non a caso, come abbiamo detto in premessa, essa rivendica il titolo di "Paese pioniere" in materia.

¹⁴ Col termine lavoratori traduciamo il francese *travailleurs* con cui si intendono sia i lavoratori occupati che quelli disoccupati o in cerca di lavoro.

- modifica il rapporto che egli ha con il suo ambiente professionale o lavorativo;
- diventa attore della gestione della propria carriera;
- anticipa e definisce la propria linea di condotta;
- si posiziona all'interno di un percorso di gestione professionale e di carriera.

Il Bilancio così inteso integra nello stesso tempo una dimensione *retrospettiva* (identificare le grandi tappe di un percorso professionale al fine di riportare alla luce e ricostruire le competenze acquisite, i centri di interesse, le motivazioni ecc.) con una dimensione *prospettica* (fare delle scelte e sottoporle al principio di realtà e di realizzabilità). E si articola in tre fasi.

La *fase preliminare* che ha l'obiettivo di verificare la disponibilità del beneficiario ad impegnarsi e a mettersi in gioco in prima persona; di definire e analizzare la natura dei suoi bisogni e d'informarlo sullo sviluppo del percorso (dei metodi e delle tecniche che verranno adottate) al fine di condurre il beneficiario ad impegnarsi nel percorso con cognizione e discernimento. Questa prima fase si sviluppa a livello interamente individuale.

La *fase d'investigazione*¹⁵ che si sviluppa in funzione degli obiettivi convenuti all'inizio. Essa è prevalentemente individualizzata, senza escludere momenti collettivi (come nel caso di Bilanci a lavoratori provenienti dalla stessa organizzazione dove la messa in comune dei vissuti e delle aspettative può favorire la progettazione individuale); è di natura evolutiva e si arricchisce nutrendosi degli elementi di novità che emergono durante il percorso di svolgimento stesso. Specificamente, dovrà consentire al beneficiario di innescare i processi di cambiamento nei quali esso sarà impegnato; di chiarire i suoi valori, i suoi interessi, le sue aspirazioni, nonché le radici stesse delle sue motivazioni. Questa fase deve, altresì, permettere al beneficiario di valutare sia le conoscenze generali che quelle professionali, il suo saper fare e le sue attitudini; così come pure deve saper individuare quali, tra le sue esperienze professionali passate, sono suscettibili di essere trasferite alle nuove professioni future. Infine, ma non per ultimo, deve consentire al beneficiario di identificare le risorse/potenzialità non sfruttate.

La *fase conclusiva*. Si svolge attraverso un colloquio personalizzato ed ha come obiettivo la ricapitolazione dell'insieme dei risultati e/o dei temi emersi nella precedente fase di investigazione. A tal fine il consulente dovrà

¹⁵ Traduzione letterale dal francese *investigation*.

restituire, in forma scritta o orale, tutti i dati/elementi raccolti nelle fasi precedenti, esplicitandone le conclusioni a cui si è pervenuti. Il beneficiario dal canto suo, sotto la guida del consulente, dovrà individuare gli elementi che potranno favorire o, viceversa, ostacolare un progetto professionale o di formazione; tenendo conto delle competenze e delle attitudini identificate. Congiuntamente, il beneficiario e il consulente individueranno le attività e le azioni da porre in essere per realizzare il progetto scandendone le tappe e le modalità per realizzare gli obiettivi individuati. La fase conclusiva si concretizza con l'elaborazione da parte del consulente, sotto la sua totale responsabilità, di un *documento di sintesi* che ricapitola le circostanze in cui il Bilancio si è svolto (origine della domanda, condizioni di realizzazione, ecc.); le competenze e le attitudini individuate in ordine alle prospettive d'evoluzione individuate; gli elementi costitutivi del progetto professionale o di formazione; nonché le principali tappe previste per la sua realizzazione.

Il *suivi* (ovvero, la quarta fase). Non è vincolante, sebbene sia consigliato. Esso si colloca temporalmente a distanza di un certo numero di mesi (da quattro a sei) ed ha l'obiettivo di monitorare lo stato di avanzamento del progetto di Bilancio e di concertare eventuali interventi di supporto e/o di implementazione del progetto medesimo.

A conclusione del suo sintetico, ma denso, trattato sul Bilancio, Joras richiama i valori di fondo da questo irradiati su tutto lo scenario dell'*ecosistema* delle attività umane, dal lavoro alla formazione e da questa alle risorse umane propriamente intese.

Ad avviso di Joras, l'impulso innovatore del Bilancio si concretizza principalmente attraverso i seguenti contributi giudicati fondamentali per:

- la presa di coscienza da parte della persona, lavoratore o no, della ricchezza delle sue potenzialità fondate sulla sua formazione iniziale e sviluppate e implementate dalle esperienze personali e professionali;
- la comprensione da parte delle imprese che la competitività dei loro prodotti dipende soprattutto dalla quantità e dalla qualità dei saperi che essi incorporano, grazie al capitale di competenze dei lavoratori, *a condizione che questi* – cioè i lavoratori stessi – *ne siano coscienti* (sottolineatura nostra);
- la presa di coscienza da parte di tutti gli attori delle attività umane della necessità di accrescere le competenze possedute, di svilupparne di nuove a partire da quella di apprendere ad apprendere;

Alla base di tutto, è necessario che ci sia l'accettazione da parte di tutti gli attori in campo (gestori delle risorse umane, formatori, responsabili della valutazione delle competenze, ecc.) che la partita delle competenze

non può essere affidata che a persone qualificate, selezionate con metodi affidabili e nel quadro di una deontologia rigorosa e condivisa.

Claude Lévy-Leboyer. Linee di una teoria del Bilancio nella formazione e nelle organizzazioni

Nell'introduzione al suo *Le Bilan de compétence* (1993), Lévy-Leboyer¹⁶ rivendica alla Francia il ruolo di Paese pioniere del Bilancio di competenze; di un dispositivo che però – aggiungiamo noi – non è spuntato all'improvviso su un terreno vergine. In realtà, la Francia si era già distinta per essersi dotata, per prima in Europa, come si è detto dianzi, nel 1971 di un quadro normativo organico sulla Formazione continua. Da quel momento, e per tutti gli anni settanta e ottanta, c'era stata sui temi della Formazione professionale, della Formazione continua e dell'Orientamento una ricca produzione di ricerche, di studi, di sperimentazioni che hanno contribuito a rendere fertile il terreno nel quale avrebbe poi *attecchito* il Bilancio¹⁷. Dal canto loro, molte grandi imprese avevano avviato importanti attività di formazione sul lavoro ed avevano cominciato a porsi in termini nuovi il problema dello sviluppo delle carriere. E proprio a questo proposito Leboyer vede nel Bilancio uno strumento originale per sviluppo delle carriere a partire dai seguenti tre assunti: 1) l'individuo stesso deve essere il gestore della propria carriera; e come tale va aiutato a farsi carico del proprio orientamento senza imposizioni, facendo in modo che egli prenda le proprie decisioni e faccia le proprie scelte in piena autonomia; 2) il processo di qualificazione non si limita alla formazione iniziale. L'adulto apprende durante tutto il corso della sua vita attiva; 3) la formazione continua non ha luogo soltanto nel quadro di sessioni organizzate; essa è anche il risultato dell'esperienza diretta sul luogo di lavoro. Il Bilancio di competenze deve aiutare la persona a prendere coscienza dell'insieme delle proprie acquisizioni (*acquis*) risultanti dalla formazione iniziale, dalla formazione continua e dalla vita professionale o comunque lavorativa.

Ciò, affinché la persona possa basare i propri progetti di carriera su un'autovalutazione solida¹⁸. Il Bilancio di competenze presenta, quindi, aspetti nuovi e solleva problemi inediti. A partire dal concetto stesso di competenza che merita, a giudizio della Leboyer, d'essere definito con

¹⁶ E' stata una psicologa del lavoro. I suoi studi e le sue ricerche si sono incentrate principalmente sulle competenze (analisi, valutazione e sviluppo), sulla motivazione sul lavoro e sulla valutazione del personale.

¹⁷ In questo fervore di ricerche, studi e sperimentazioni si distinsero riviste come *Education Permanente* o come. *L'Orientation Scolaire e Professionnelle*.

¹⁸ C. Levy Leboyer, *Le bilan de compétences*, Les Editions d'organisation, Paris, 1973, p. 11.

chiarezza e di essere distinto dai concetti ad esso contigui quali quelli di attitudine, di qualificazione, di sapere, di saper fare, di conoscenze consolidate, di intelligenza del compito, solo per citarne qualcuno. Fare appello ad un termine nuovo come quello di competenza ai primi degli anni '90, equivaleva a voltare pagina rispetto all'organizzazione scientifica del lavoro e alla cultura del taylorismo. Riconoscere le competenze dei lavoratori significa promuovere il ruolo dell'esperienza diretta e dare loro un più ampio margine di iniziativa e di autonomia al passo con il progresso tecnologico.

Il costrutto di competenza sotteso al Bilancio, sostiene Leboyer, scuote tutti i rami dell'albero delle certezze. Infatti: rimette in discussione la valenza predittiva della riuscita professionale dei diplomi; mette in dubbio l'esattezza dell'autoimmagine elaborata autonomamente dalla persona; riconosce all'esperienza un ruolo centrale nello sviluppo personale oltre che professionale.

Il Bilancio veicola nelle aziende un *modus operandi* fino ad allora sconosciuto che scardina gli assiomi alla base della Formazione tradizionale, a partire dall'equazione *successo scolastico=successo professionale*.

Successo scolastico e successo professionale. Scrive Leboyer: "accade spesso che i risultati ottenuti sul piano professionale non corrispondano affatto ai successi (o agli insuccessi) scolastici passati (...). L'assenza di relazione tra la riuscita professionale e il successo scolastico si spiega semplicemente sulla base del fatto che le *attitudini richieste per la riuscita scolastica o comunque in ambito formativo sono diverse da quelle richieste nella vita attiva* (corsivo nostro). (...) Occorre distinguere il fatto di avere acquisito le conoscenze essenziali all'esercizio di una determinata funzione dal fatto di possedere le qualità necessarie all'esercizio di quella stessa funzione. Un determinato bagaglio di conoscenze è indiscutibilmente necessario per assumere determinate responsabilità in ambito lavorativo, sia che si tratti di posizioni di alto livello, di livello intermedio o di tipo esecutivo. Tuttavia, l'esistenza di una soglia di conoscenze indispensabili, validate da un diploma o da una qualifica, non costituisce una prova che la persona abbia le qualità che possano assicurare la sua riuscita in contesti diversi da quelli della formazione (...). Ci sono attitudini per il successo scolastico o nella formazione che sono inutili per la riuscita nel mondo del lavoro e nel campo professionale; e, viceversa, attitudini essenziali per la riuscita sul lavoro non sono richieste per la riuscita in ambito formativo"¹⁹. Per il fatto stesso che il Bilancio di competenze sia rivolto, per definizione ad adulti sul lavoro, o comunque

¹⁹ C. Levy Leboyer, *le bilan de compétences*, op.cit. pagg.18-19

con esperienze di lavoro, equivale ad ammettere implicitamente che pergamene e lauree non sono sufficienti a valutare le competenze professionali. Perciò il Bilancio è molto attento a distinguere le conoscenze acquisite, le attitudini necessarie per acquisirle e le competenze. Laddove, per competenza si intenda una sintesi operativa di attitudini, di conoscenze e di saper fare, attivamente adattata alle esigenze dei diversi contesti.

Sviluppare un'immagine di sé pertinente. L'assunzione di questo solo postulato, sostiene Leboyer, sarebbe sufficiente per dimostrare l'utilità e l'importanza del Bilancio di competenze. Fare un Bilancio vuol dire accettare l'idea che la persona che lo chiede ha un'immagine di sé e delle proprie competenze falsa o, quantomeno, incompleta, imprecisa o incerta. Se così non fosse si tratterebbe, nella migliore delle ipotesi, di una conferma dell'autovalutazione del beneficiario del Bilancio e darebbe luogo a seri dubbi circa la sua utilità. Viceversa, l'utilità del Bilancio è legata proprio al fatto che l'autoimmagine degli adulti dovrà e potrà essere migliorata nel corso della loro vita attiva grazie all'apporto di nuove ed ulteriori informazioni, con il confronto dell'autoimmagine precedente con le nuove informazioni acquisite e con i comportamenti professionali agiti. Per inciso, un'autovalutazione puntuale rappresenta un elemento decisivo della motivazione sul lavoro. Da cui, tanto l'individuo quanto l'organizzazione, possono trarre vantaggio, non fosse altro che in termini di una accresciuta capacità di autoanalizzarsi e di autovalutarsi. L'autovalutazione per essere la più puntuale possibile deve essere fatta in condizioni di anonimato completo e le domande del consulente non dovranno essere formulate in maniera asseverativa (del tipo: sei assolutamente, poco, mediamente perseverante?, ecc.). Viceversa dovranno essere indirizzate a favorire il confronto sociale e la comparazione delle condotte della persona con quelle dei colleghi o del gruppo sociale di riferimento. Solo le comparazioni nate dal confronto sociale sono pertinenti e soprattutto aiutano la persona a sviluppare la propria capacità di autovalutarsi. Sotto questo profilo il Bilancio, correttamente inteso, gioca un ruolo fondamentale.

Centralità dell'esperienza nello sviluppo personale e professionale. La base logica dell'utilità del Bilancio di competenze poggia sui due postulati richiamati dianzi: 1) i diplomi non sono sufficienti per definire le competenze; 2) non sempre l'immagine di sé degli adulti è pertinente. Per dirla con Leboyer: "gli insegnamenti dell'esperienza, dell'azione, dell'assunzione di responsabilità, del confronto con i problemi sul campo sono portatori di competenze che neppure il miglior insegnamento saprà

mai fornire”.²⁰ Tutte le volte che ci troviamo di fronte a situazioni nuove o che siamo chiamati ad assumere nuove responsabilità noi siamo obbligati a mobilitare le nostre risorse ed a misurare le nostre capacità a partire da ciò che abbiamo saputo o potuto fare in altre circostanze del passato (non necessariamente tutte sul lavoro, ma anche in ambito familiare, sportivo o sociale). Va da sé che questo problema non si pone per i lavori di *routine* o d’impianto taylor-fordista, mentre diventa cruciale nel lavoro postfordista. Non a caso la citata legge istitutiva del Bilancio, data la plasticità delle competenze e considerato il valore formativo dell’esperienza, ha previsto che il Bilancio possa essere ripetuto dopo un periodo di cinque anni.

Il Bilancio, un’attività nuova per le aziende. Un’ultima caratteristica del Bilancio, secondo quanto previsto dalla legge del 1991, sottolinea Leboyer, è quella di essere un’attività del tutto nuova per le aziende, non riconducibile a nessuna tipologia d’intervento fino a quel momento praticata: non si tratta di un’attività di produzione, né di ricerca, né di sviluppo; non rientra tra le abituali attività della gestione delle risorse umane, giacché le informazioni acquisite nel Bilancio non sono restituite all’organizzazione. Ciò che le aziende possono legittimamente aspettarsi sono le informazioni e i contenuti aggregati dei Bilanci individuali in funzione dello sviluppo e del dinamismo aziendale. E questo non è poco sotto il profilo della gestione delle Risorse Umane, soprattutto in situazioni e in contesti caratterizzati dalla necessità di ridurre il personale e/o di tenere il passo con le innovazioni tecnologiche sempre più veloci. Ma non si tratta di un’operazione semplice, giacché occorre prestare molta attenzione a disinnescare il rischio della collisione tra l’Organizzazione che tende a scoraggiare la domanda di Bilanci individuali e gli individui interessati solo ai risultati personali del Bilancio. È per questo che le pratiche di Bilancio andranno pensate come un fattore di dinamismo tanto delle aziende, quanto delle carriere degli individui, sulla base di un “contratto psicologico” tutto da stipulare.

Michèle Saint-Jean. Il Bilancio di competenze come spazio di negoziazione e come generatore di identità dei lavoratori

Michèle Saint Jean²¹ in apertura del suo impegnato ed impegnativo lavoro sul Bilancio di competenze afferma, in guisa d’epitome del suo libro: “è la prima volta, nella storia del mondo del lavoro che i lavoratori²²

²⁰ C. Levy Leboyer, op. cit. p. 24

²¹ Michèle Saint Jean è una psicologa clinica, con un dottorato di ricerca in Scienze dell’educazione. Ha fatto la sua tesi dottorale sul Bilancio di competenze.

²² Il sostantivo francese *salarié* indica lavoratore dipendente o subordinato.

possono disporre di un tempo di riflessione su se stessi e attraverso se stessi. L'idea del Bilancio di competenze non è nata spontaneamente nel paesaggio della formazione professionale; bensì un lungo cammino ci ha portato da Frederick Taylor *alla pratica del Bilancio che mette il lavoratore nel cuore del sistema prendendone in conto la sua storia, la sua identità ed il suo progetto*" (corsivo nostro) (Saint Jean, 2002, p. 7).

Tre sono gli attributi strategici del Bilancio per lavoratori: il Bilancio come spazio di negoziazione, il Bilancio come strumento d'aiuto alla decisione, il Bilancio come costruttore/generatore d'identità.

Il Bilancio come spazio di negoziazione. Nello spazio di negoziazione non si gioca la riqualificazione ma la definizione e la legittimazione di ciò che chiamiamo competenza. Se è uno spazio di negoziazione, dunque un costrutto sociale, definisce con tutta evidenza un rapporto sociale particolare. Sulle orme di De Terssac (1996) Saint-Jean afferma che una delle competenze decisive, nel mondo del lavoro, è proprio quella di far valere e far riconoscere socialmente le proprie competenze.

Il Bilancio di competenze dà luogo all'elaborazione di un piano d'azione frutto del confronto tra desideri e realtà, tra storia e volontà, tra possibilità individuali e possibilità offerte dai contesti socioeconomici più o meno favorevoli. In questo processo di riflessione il beneficiario fa l'inventario di tutti i suoi sogni, di tutte le piste possibili da lui percorribili e di tutti i dati di realtà con cui egli deve fare i conti. In questo modo la persona potrà interrogarsi sui punti di concordanza o di discordanza tra ciò che ha desiderato e i compiti che gli sono stati affidati sulla base della rappresentazione che i suoi superiori avevano di lui e sulla base delle possibilità economiche e sociali. Parimenti la persona stessa, ossia il beneficiario del Bilancio, identificherà le condizioni concrete per fare delle buone scelte sia in ambito personale che aziendale; si ricenterà sul proprio assetto motivazionale, sulle proprie *performances* e sulla relativa trama esperienziale riproducibile anche in luoghi e contesti diversi. Si tratta di un lavoro su di sé costellato di punti di sofferenza, di utopie prima di arrivare a disegnare l'avvenire attraverso un processo ricorsivo tra ritorno al passato e analisi del presente.

Il Bilancio come strumento d'aiuto alla decisione. La domanda che più frequentemente si pone il beneficiario a proposito del Bilancio, osserva la Saint-Jean, si articola in due punti: cos'è il Bilancio di competenze e quanto mi potrà aiutare a cambiare la mia vita professionale e, conseguentemente, quella personale?

Sia che il Bilancio si muova secondo una logica di formazione, di

mobilità professionale, di gestione della carriera o di promozione delle risorse umane, ogni decisione sarà presa con riferimento ai risultati che confermino, disconfermino, modifichino o indeboliscano la decisione. Perciò è di fondamentale importanza che il Bilancio sia pensato in termini di decisione e che sia organizzato in rapporto all'azione concreta. Va da sé che tutto ciò presuppone un comportamento attivo da parte del beneficiario e che la relazione beneficiario/consulente sia fondata sulla chiarezza delle rispettive responsabilità. Saint Jean, che è anche una psicologa clinica, si avvale di un concetto preso dalla pratica clinica, senza con questo indulgere ad usi psicologici del Bilancio. Il rapporto consulente/beneficiario per certi aspetti ricorda il concetto di "alleanza terapeutica" in psicoterapia. Come hanno dimostrato gli studi di psicologia cognitiva, le persone di fronte alle decisioni, soprattutto su questioni complesse come sono quelle di natura professionale, sono soggette a rimanere vittime di pregiudizi; pregiudizi che il beneficiario del Bilancio insieme al consulente devono disinnescare. Il Bilancio, visto da questo angolo visuale, al di là della funzione orientativa in quanto tale o della funzione di supporto alla mobilità professionale, assolve anche ad una funzione sociale riconosciuta e riconoscibile.

Il Bilancio e la costruzione dell'identità professionale. L'identità personale ha due poli. Uno individuale, rappresentato dal concetto di sé ed un altro sociale, rappresentato dalle norme che regolano la nostra società. Più precisamente l'identità personale è costituita da sei caratteristiche: la continuità, cioè, il senso di restare se stessi nel corso del tempo; l'autoimmagine in relazione con l'immagine che gli altri hanno di noi; l'unicità che rimanda al senso di essere differente, unico; la diversità che corrisponde al fatto che noi siamo più personaggi in un'unica persona; l'autorealizzazione attraverso l'azione, ovvero il paradosso del cambiamento di sé nella continuità; il valore della persona ai propri occhi e agli occhi degli altri.

Nella vita di tutti i giorni, queste diverse caratteristiche possono essere messe a dura prova dagli insuccessi, dalle rotture, dalla svalutazione che ci rimandano gli altri o che noi stessi ci riconosciamo.

Il Bilancio gioca un ruolo molto importante, come ci ricorda Le Boterf, citato testualmente dalla Saint Jean: "I Bilanci contribuiranno a esplicitare ciò che talvolta è difficile esprimere. La formalizzazione delle proprie competenze in termini comunicabili e gestibili non è un'attitudine comune a tutti. Il Bilancio rappresenta un'opportunità di mediazione per svilupparla" (Le Boterf, 1994, p. 190).

Il Bilancio rappresenta uno strumento d'identità ed al tempo stesso un ponte tra la realizzazione individuale e il riconoscimento sociale. Il modo

in cui ciò avviene varia nel corso della vita. Ciò che ci sembra essenziale in un determinato periodo della vita potrà apparirci poco importante alcuni anni dopo. Come pure la presa di coscienza di ciò che una persona sa fare produce una retroazione positiva sulla propria autoimmagine e sviluppa al tempo stesso la capacità di correggere i propri errori. Come pure la presa di coscienza di ciò che si sa fare comporta al tempo stesso la presa di coscienza di ciò che non si sa fare. La presa di coscienza delle proprie competenze incorpora anche quella delle proprie incompetenze. La conoscenza di sé produce il riconoscimento di sé. In altri termini il Bilancio di competenze consolida l'identità del beneficiario strutturandone l'immagine di sé.

Jacques Aubret. Il Bilancio come impegno sociale

Jacques Aubret²³, quasi ad epitome del suo ragionamento d'insieme sul Bilancio, afferma: "il bilancio come è conosciuto oggi va inteso come una pratica situata nell'interfaccia tra processi personali e interessi della collettività. Quest'ultima ha tutto da guadagnare (in termini economici e dei legami sociali) nel fare leva sulle motivazioni delle persone ad investire su sé stesse e sulla loro capacità di fare progetti. Il Bilancio per molti versi è un atto sociale, un momento di socializzazione. Non è un luogo in cui *si misura*²⁴ (in corsivo nel testo); e non è neppure il luogo dove si dettano le soluzioni future da scoprire attraverso la mediazione dell'expertise degli altri" (Aubret, 2005, p. 145).

La messa in valore di Sé e l'analisi dell'esperienza come esperienza del cambiamento: sono questi i due corni del ragionamento di Aubret sul Bilancio inteso come un impegno sociale. Nel costrutto *analisi dell'esperienza* non c'è nulla di immediatamente evidente. Infatti questa va oltre la semplice analisi delle attività svolte e presuppone lo sguardo del soggetto su sé stesso e sulle trasformazioni che avvengono al suo interno. Ciò, nel Bilancio avviene a quattro livelli: a livello della *ricostruzione dei fatti*; a livello del grado di *coinvolgimento della persona* nelle attività da essa stessa svolte; a livello dell'analisi degli *apprendimenti esperienziali* (*des "acquis de l'expérience"*); infine a livello dell'analisi dell'*esperienza del cambiamento provocato*.

La ricostruzione dei fatti. Questa ricostruzione sarà più o meno fine ed approfondita a seconda degli elementi che distinguono ciascun fatto

²³ Jacques Aubret, Professore emerito del CNAM (Conservatorio Nazionale delle Arti e dei Mestieri). Ha dedicato svariati studi al tema delle competenze nonché al Bilancio di competenze. La sua figura di studioso di questi temi è unanimemente riconosciuta tanto in Francia quanto a livello internazionale.

²⁴ Il riferimento polemico è agli approcci metrici e psicometrici di valutazione delle prestazioni

o ciascun comportamento ed a seconda della trama delle relazioni che intercorrono tra questi stessi elementi.

Ad esempio una persona può definire un lavoro che ha fatto con l'espressione "lavoretti". Questa espressione riflette uno sguardo d'insieme. Ma si può anche operare una distinzione nell'espressione "lavoretti" parlando, ad esempio, di lavori di sistemazione del magazzino, di lavori di classificazione e archiviazione di pratiche, di lavori di contatto con il pubblico, ecc. Ma, in quest'ultimo caso, si può anche analizzare più approfonditamente la natura e la tipologia dei contatti con il pubblico: ascoltare, dare informazioni, respingere, ecc. È evidente che quanto più l'analisi è fine tanto più sarà elevata la precisione della ricostruzione dei fatti.

Il coinvolgimento della persona nelle sue attività. La persona riconosce e valuta la propria responsabilità o il proprio coinvolgimento nella produzione dei fatti o la responsabilità dei propri comportamenti, atti o decisioni. Nelle storie di vita il coinvolgimento del soggetto è osservabile da espressioni quali: "io ho scelto di fare...", "io ho adottato tale metodo...", "mi sono reso conto che occorreva...". In altri termini, i fatti evocati recano il segno dell'intervento personale. Nelle stesse occasioni o situazioni altre persone non necessariamente si sarebbero comportate nello stesso modo. Le eventuali differenze e la loro relativa evidenziazione parlano di noi: si tratta del riconoscimento di sé attraverso la propria esperienza.

L'analisi degli apprendimenti esperienziali. Per apprendimenti esperienziali si intendono tutte le trasformazioni dei modi di essere, di conoscere, di agire e di posizionarsi riconosciuti dalla persona come aventi un valore significativo per il suo adattamento al mondo, alla cultura, all'ambiente, agli altri ed a sé stessi. Nella narrazione biografica tutto ciò si traduce in espressioni come: "a partire da questa data, io non ho più visto tale o talaltro avvenimento come lo vedevo prima ..." oppure: "quel giorno lì ho capito che..."; "c'è voluto che si verificasse questa circostanza perché mi accorgessi che..."; "ormai avevo chiaro che per riuscire/avere successo occorreva...". Gli apprendimenti esperienziali possono essere d'ordine professionale, personale, relazionale, cognitivo o emotivo. In tutti i casi essi presentano una certa stabilità fino a quando una nuova esperienza non li rimetterà in discussione.

L'analisi dell'esperienza del cambiamento provocato. Con questa formula Aubret intende dire che quando noi riflettiamo sulle nostre esperienze passate secondo la prospettiva dei tre livelli di cui sopra ci rendiamo conto che certe esperienze di vita sono la conseguenza stessa del nostro desiderio o del nostro bisogno di cambiare, cioè del nostro desiderio di fare

nuove esperienze che rendano possibili i nostri progetti di cambiamento personale e/o professionale. È l'esperienza del cambiamento stesso che per un certo verso diventa l'oggetto dell'analisi condotta dal Bilancio: "ho voluto fare questo perché non mi sentivo pienamente soddisfatto della mia situazione..."; "ho pensato che sarei stato più felice/contento facendo..."; "ho colto l'occasione per...". In un certo modo, questo livello di analisi corrisponde all'analisi dei fallimenti o dei successi che hanno validato o invalidato gli orientamenti e i progetti del soggetto. Possiamo dire che il modo essenziale di espressione e di valorizzazione dei cambiamenti delle persone consiste nella presa di coscienza degli effetti su di sé dell'esperienza (esperienza cognitiva di sé) e che questi modi costituiscono l'elemento di intellegibilità delle decisioni cruciali nell'orientamento durante il corso della vita. Il Bilancio di competenze legittima il soggetto a parlare di sé e lo accompagna in questo processo di analisi. Un modo di procedere del Bilancio che si limitasse alla semplice descrizione del lavoro si ridurrebbe alla ricostruzione dei fatti nella loro materialità (v. il primo livello di cui sopra), mentre gli altri tre livelli collocano il soggetto nel cuore della propria esperienza come osservatore e sperimentatore di sé medesimo. L'insieme dei ragionamenti fatti fin qui porta Aubret a dire che l'avvenire del Bilancio di competenze è nelle mani dei promotori e dei consulenti che dovranno avere la capacità e la professionalità di calibrarlo all'interno della dinamica della presa di coscienza dei cambiamenti personali ben oltre il semplice adattamento o la sottomissione ai cambiamenti imposti dalle circostanze della vita.

Claude Lemoine. Il Bilancio di competenze: prospettive teoriche e definizione di un modello per la persona

Circa quindici anni dopo le prime esperienze dei *Bilanci comportamentali*²⁵ ed a dieci anni dall'entrata in vigore della legge che ha istituito i CIBC e varato il quadro normativo organico per lo svolgimento e l'erogazione dei Bilanci, si tiene a Caen nel 2001 un convegno internazionale sul tema "La persona di fronte ai cambiamenti: prospettive per il Bilancio delle competenze". Vi partecipano alcuni tra i maggiori studiosi delle competenze, oltre ad alcuni dei protagonisti sul campo del Bilancio stesso. Tra i primi spicca per lo spessore teorico, l'originalità e la profondità del suo contributo, Claude Lemoine²⁶. Il titolo del contributo è "Il Bilancio di

²⁵ Questo è il nome sotto cui si sperimentarono intorno alla metà degli anni ottanta i primi Bilanci delle competenze

²⁶ C. Lemoine, all'epoca del convegno insegnava Psicologia delle Interazioni e delle Cognizioni nelle Organizzazioni (P.S.I.C.O.) presso "Università di Lille 3 ed era presidente

competenze, un modello per la persona: *l'auto-emprise*²⁷. Esso trova posto nella sezione del Convegno, nonché del volume, intitolata "Prospettive teoriche e sguardi sulle pratiche."

Prima di definire il concetto di *auto-emprise* ed il ruolo che ha nel Bilancio di competenze, è necessario ad avviso di Lemoine intendersi sul concetto di persona partendo dai tre diversi – persino opposti – approcci attraverso i quali esso è storicamente declinato: l'*approccio scientifico* classico, più o meno colorato di scientismo; la *prospettiva umanista*, in parte riconducibile ad una concezione liberale dell'uomo; la *prospettiva costruttivista* che mira, sul filo dei processi di trasformazione, a comprendere come le persone si costruiscono e/o si decostruiscono nel corso dei cambiamenti e delle evoluzioni che operano o subiscono (Lemoine, 1997; 2004; Reavy, 1984; Taieb & Blanchard, 1997).

Nell'*approccio scientifico* classico – Lemoine lo definisce scienista – è raro che si trovi il concetto di persona. Troviamo invece quello di individuo, inteso in particolare dalle scienze umane come un oggetto di studio, quasi come una cavia. Qui l'attenzione si concentra sull'individuazione delle leggi, sociologiche, biologiche, neuro-psicologiche che determinano dall'esterno i comportamenti; che, come tali, sono osservati, osservabili e spiegabili in termini di causalità generalizzabili. È questo il modello dell'*homo economicus* che agisce solo per interesse. È questo il modello del Taylorismo secondo cui il lavoratore non è altro che un esecutore. Oggi, questo modello non è più accettabile, né accettato perché non lascia spazio all'iniziativa individuale.

La *prospettiva umanista* parte dal postulato secondo cui ciascuno è un cittadino libero e autonomo. Prende decisioni, agisce, incontra persone, organizza la sua vita, ecc. Le norme sociali rinforzano questa rappresentazione: in azienda come nella vita quotidiana è preferibile avere gente autonoma, responsabile che sappia prendere l'iniziativa e che

dell'Associazione Internazionale della Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni di Lingua Francese (A.I.P.T.L.F.). In Italia è conosciuto per aver curato il volume C. Lemoinee (2002), Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi. Studio promosso dalla Regione Friuli-Venezia Giulia, Franco Angeli, Milano.

²⁷ Il termine francese "emprise" non è di facile traduzione in italiano. Tanto è vero che lo stesso Lemoine nel volume pubblicato in Italia (Cfr. Lemoine 2002) preferisce mantenere il termine in lingua francese affidando l'esplicitazione del significato allo sviluppo di un intero capitolo dedicato al termine medesimo. Anche noi qui manteniamo il termine "emprise", pur richiamando qui di seguito la traduzione di alcuni dei suoi significati, riportati da *Le petit Robert Dictionnaire de la langue Francaise*: dominio intellettuale o morale su qualcuno; ascendente; autorità, imperio, influenza. L'opposto: auto-influenza, indipendenza, autonomia.

sappia adattarsi alle varie situazioni. Si tratta del modello più ricercato e maggiormente valorizzato; soprattutto nella società occidentale; un modello che però presenta l'inconveniente, non di poco conto, di scaricare tutto il peso sulle spalle dell'individuo, e solo dell'individuo, il quale si trova costantemente sotto pressione. Tutto dipende da lui, mai dal contesto né dall'organizzazione. Perciò, deve essere sempre motivato e performante, pena l'esclusione.

La *prospettiva costruttivista*, dentro la quale si colloca la persona a cui si rivolge il Bilancio di competenze, è quella della "persona in costruzione, dello sviluppo personale e dell'autoregolazione" (Lemoine, 2004, p. 260). Si basa sul superamento della concezione della persona cristallizzata sulla coppia di opposti: è questo o è il suo opposto? È totalmente libera o totalmente condizionata? Partendo dal superamento di queste coppie di opposti, sostiene Lemoine, si arriva al concetto di persona in divenire o in continua evoluzione: se non è libera, lo può divenire. Alla base c'è l'idea che le persone sono educabili, che possono sviluppare la loro personalità e che tendono a padroneggiare le condizioni della loro esistenza. Soprattutto se il contesto offre loro i mezzi culturali, sociali ed economici per farlo.

Il concetto di *auto-emprise* è alla base della concezione del soggetto che interviene sulla propria condotta e la auto-regola. Si tratta di un costrutto di origine empirica basato sulle ricerche condotte sull'effetto dei metodi di osservazione dell'altro (osservazione diretta, intervista, questionario, ecc.). È stato osservato che in tutte le situazioni di acquisizione di informazioni su un soggetto, attraverso questi strumenti d'indagine si determina nel soggetto stesso una situazione di disagio o di imbarazzo che si traduce nel contenere/limitare le risposte, oppure nel dare risposte in modo evasivo. Questo perché la persona sotto osservazione presta attenzione a sé stessa e si osservava a sua volta. Se qualcuno ci guarda camminare tendiamo, a nostra volta, ad auto osservarci ed a modificare in qualche modo la nostra andatura. È stata definita *emprise* (= influsso, influenza) quella particolare interazione che si viene a creare tra la persona osservata e l'osservatore, tra l'intervistatore e l'intervistato. Si tratta di una relazione asimmetrica, alla quale difficilmente ci si può sottrarre. Questo è un assunto fondamentale a partire dal quale elaborare un modello di persona suscettibile di intervenire su sé stessa a partire da uno sguardo altro (un intervistatore come un qualsiasi altro interlocutore). Ma anche a partire da uno sguardo su sé stessa dove la persona è oggetto di osservazione e soggetto osservante, L'*auto-emprise* è un'azione effettuata su di sé. È a partire da un'azione focalizzata su uno o più aspetti di sé che il soggetto interviene su sé medesimo. A

maggior ragione ciò vale in presenza di una influenza esterna, dove il soggetto assimilando una influenza esterna realizza una *auto-emprise*. Da non confondere con una attività solitaria o solipsistica. Essa presuppone infatti l'esistenza di un contesto entro cui si determina una interazione. Nella maggior parte dei casi in cui si acquisiscono informazioni sull'altro (attraverso interviste, questionari, ecc.) il soggetto studiato o osservato non conosce il modo come verranno utilizzate le informazioni così acquisite, né le finalità, né le conseguenze per sé dell'informazioni che fornisce. Di conseguenza il soggetto tenderà a dare risposte tese a fornire un'immagine di sé conforme a ciò che sembra essere socialmente atteso o desiderabile. In questo caso ci si trova di fronte ad un'*auto-emprise* imposta e poco efficace perché l'oggetto dell'auto-attenzione non è definito dall'interessato. Al contrario quando il soggetto conosce le finalità dell'analisi che viene condotta e sa che viene condotta a suo vantaggio e che non contiene elementi di valutazione della persona il soggetto può concentrarsi su di sé senza paura ed esprimersi liberamente. È allora che si crea una situazione favorevole per una *auto-emprise* efficace. Tradotto nella lingua del Bilancio di competenze questo è quanto avviene nella fase 1 del Bilancio dove la chiarificazione delle finalità del percorso gioca un ruolo cruciale per la riuscita del Bilancio stesso.

Ma questo è solo il primo passo sulla via di un'*auto-emprise* efficace. Il passaggio metodologico successivo, ancora più impegnativo, è la messa del soggetto interessato nella condizione di osservatore di sé stesso o, meglio ancora, di co-costruttore degli elementi via via analizzati; quindi di protagonista del proprio percorso. Per fare ciò, il Bilancio deve prestare una grande attenzione agli strumenti da impiegare. Va da sé che da questo punto di vista le prove standardizzate, i test psicologici, ecc. non solo non favoriscono l'*auto-emprise* ma la ostacolano. Viceversa si tratterà di impiegare strumenti che permettano all'interessato di scoprire aspetti di sé e delle proprie competenze via via che si svolge il percorso e non solamente alla fine.

L'appropriazione progressiva dei risultati, che si conclude con la terza fase del Bilancio, permette al beneficiario di integrare tutto ciò che ha costruito durante tutto il percorso (prima, seconda e terza fase) favorendo una fondamentale riflessione sulle competenze possedute.

L'approccio al Bilancio secondo il modello della *auto-emprise* chiama in causa la figura del consigliere di Bilancio, che viene profondamente rivisitata. Il consigliere è sempre meno un esperto che giudica e valuta il beneficiario, che gli dice cosa deve fare o che interviene sui contenuti con

l'intento di influenzare l'altro dall'esterno. Per questo, il “consigliere non consiglia più”, come afferma Lemoine. Egli lavora sempre più a fornire al beneficiario quadri di riferimento e per creare le condizioni per costruire un percorso di appropriazione delle informazioni che lo concernono e per suscitare in questo modo un'*auto-emprise* progressiva tale da rendere possibile un'evoluzione personale autoregolata.

3. *Il Bilancio in azione. I primi trent'anni di vita del Bilancio*

Ardouin e Lacaille (2012), introducendo il numero monografico di *Education Permanente* dedicato al Bilancio di competenze, si chiedono che ne è stato del Bilancio, appunto, nei primi cruciali decenni della sua esistenza? Ha raggiunto gli obiettivi prefissati? In particolare, ha raggiunto l'obiettivo di affermarsi come un percorso privilegiato per l'elaborazione di un progetto di evoluzione e di crescita professionale dei lavoratori? Inoltre, proseguendo con gli interrogativi, le sue modalità pratiche di attuazione – costruite strada facendo, riflettendo e interrogandosi continuamente – si sono stabilizzate e/o si sono evolute insieme con i cambiamenti delle strutture sociali ed economiche del lavoro?

Da un primo sguardo d'insieme, vediamo che il numero dei Bilanci finanziati è cresciuto regolarmente, ancorché in misura relativamente modesta (si tratta di circa 60 mila utilizzatori all'anno²⁸); che si è verificato un significativo fenomeno di femminilizzazione dei beneficiari del Bilancio contemporaneamente a un allargamento del suo pubblico: dagli operai, agli impiegati ed ai quadri; che le metodologie e le tecniche si sono evolute anche sotto l'influenza teorica dei vari campi disciplinari di riferimento (scienze della formazione, psicologia del lavoro, ergonomia, sociologia del lavoro, ecc.). Ma soprattutto si sono evolute anche grazie all'esperienza sul campo e, quindi, grazie al contributo dei “professionisti”/“operatori”/“consulenti” del Bilancio, stimati attorno alle 4.500 unità e distribuiti su 1250 organismi erogatori di varia natura: *Centri inter istituzionali per il Bilancio di competenze* (CIBC), *Centri per l'orientamento*, *Centri di Formazione professionale*, *Uffici per le Risorse Umane*, ecc. A fronte di tutto ciò, se c'è stato un freno allo sviluppo del Bilancio, questo può essere ascrivibile a diversi

²⁸ Sessantamila Bilanci all'anno sono pari a un milione e duecentomila bilanci in vent'anni che è la cifra confermata dalla FECBOP (Federazione Europea dei Centri per il Bilancio e per l'Orientamento Professionale) in occasione del trentennale del Bilancio di competenze celebrato nel 2014 a Parigi.

fattori (economici, politici, culturali ecc.), non ultimo quello della diffusione di metodologie e di dispositivi ad esso contigui e ruotanti attorno al costrutto di competenza e sugli approcci per competenza - ancorché diversi per finalità e metodologia interna (*Bilancio di posizionamento, Development Center, Assesment Center, Career Guidance*, ecc.).

Un quadro approfondito e articolato dello sviluppo e del radicamento sociale del Bilancio a vent'anni dalla sua istituzione ci è offerto dai risultati di una ricerca quanti-qualitativa condotta dal *FONGECIF Auvergne*²⁹ nel corso di quattro anni dal 2005 al 2009. I risultati, elaborati e resi pubblici nel 2011, danno conto di tutte le dimensioni del Bilancio. Il campione è composto da 590 risposte a 855 questionari inviati. L'alta percentuale di risposte (70%) rappresenta una base solida da cui ricavare elementi conoscitivi attendibili e significativi in ordine alle caratteristiche della popolazione dei beneficiari; alle motivazioni ed ai modi della scelta del Bilancio; alle aspettative dei lavoratori; agli strumenti ed ai metodi maggiormente adottati; nonché al grado di soddisfazione *ex post*.

Caratteristiche della popolazione

In primo luogo si constata un invecchiamento della popolazione che si che si è avvalsa del Bilancio: la fascia 45-50 anni rappresenta un quarto del campione (10 anni prima non superava il 12%); la fascia compresa tra i 25 e i 34 anni è pari ad un terzo del campione; mentre la fascia 35-44 anni è pari al 43% del campione. Il Bilancio, quindi, si afferma come un dispositivo di metà carriera con una tendenza verso la fascia dei lavoratori Senior. Questo andamento si spiega sia con l'invecchiamento progressivo dei lavoratori - prevalentemente giovani negli anni '90 - sia con l'ingresso sempre più tardivo nel mondo del lavoro.

Per quanto concerne la composizione interna della popolazione si constata una prevalenza crescente degli impiegati sugli operai fino a toccare picchi del 68% in talune regioni come nel caso dell'Auvergne. Presentano ugualmente un andamento crescente e costante i quadri, i tecnici e le figure professionali intermedie. L'insieme di queste figure raggiunge circa il 20%. Plausibilmente, quest'ultimo dato è da mettere in relazione con i fenomeni di fragilizzazione del lavoro indotti dalla crisi 2008/10 che non ha risparmiato nessuno, inclusi, appunto, i quadri intermedi e superiori.

Per quanto concerne il titolo di studio posseduto si registra una prevalenza dei diplomi, visti anche i livelli di inquadramento professionale

²⁹ FONGECIF sta per Fondi di Gestione dei Congedi Individuali per la Formazione. Auvergne (in italiano Alvernia) è la Regione della Francia Centrale dove è stata condotta la ricerca dei cui risultati diamo conto sinteticamente qui di seguito.

(4°, 5° e 6°) sui quali insiste la maggioranza della popolazione dei Bilanci. In particolare, si accede al 5° e al 6° con i diplomi. Tra l'altro, il Bilancio è utilizzato sempre più da una popolazione femminile prevalentemente occupata nel terziario dove prevalgono i livelli 5° e 6°.

La scelta del Bilancio

Nel 75% dei casi la decisione di intraprendere il percorso di Bilancio è stata presa dai lavoratori stessi. A conferma, appunto, della natura del dispositivo basato sulla libera scelta da parte dei beneficiari ed a conferma delle ragioni di fondo che hanno animato i fondatori: dare ai lavoratori la possibilità di disporre di uno "spazio di gioco" che controbilanciasse le istanze collettive e le strategie delle aziende in materia di evoluzione piuttosto che di stagnazione delle carriere. Il rimanente 25%, che invece non ha preso l'iniziativa, lo ha fatto sotto il consiglio di una terza persona: il medico del lavoro, il consigliere del FONGECIF, un amico o un collega, ecc. In particolare gli amici e i colleghi giocano un ruolo cruciale nella diffusione delle informazioni sul Bilancio, fino a spingersi a consigliare direttamente il consulente o il centro presso cui fare il Bilancio. Viceversa, i vettori d'informazione più deboli sono gli organi di stampa, seguiti dagli Uffici delle Risorse Umane delle aziende. Per quanto concerne specificamente la scelta del Centro di Bilancio vediamo che nelle regioni dove esistono più Centri i lavoratori ne consultano due o tre prima di fare la loro scelta definitiva (v. la Normandia). In ogni caso quali che siano le situazioni, tre sono i motivi più ricorrenti che hanno orientato la scelta: 1) la messa a proprio agio del lavoratore, la qualità dell'accoglienza, la qualità dell'ascolto del consigliere; 2) la descrizione tecnica dello sviluppo del Bilancio; 3) la prossimità del Centro di Bilancio. Da notare che i CIBC non rappresentano più il primo polo d'attrazione dei lavoratori, salvo che in prossimità ci sia solo quello.

Risultati attesi ed effetti percepiti

Le aspettative *ex ante* delle persone che hanno intrapreso il percorso di Bilancio sono riassunte sostanzialmente da questi dati: tre beneficiari su quattro dichiarano di avere scelto il percorso di Bilancio *per fare il punto* sulla loro carriera e sulle loro competenze; due su tre *per riorientarsi e cambiare lavoro*; un terzo si distribuisce tra i seguenti obiettivi: a) *conoscersi meglio*; b) *cercare un lavoro più interessante*; c) *mettere a punto un progetto professionale*; d) *gestire l'evoluzione della propria carriera*; e) *ricercare una nuova formazione*. Quest'ultimo registro, più preciso e più mirato, rivela un

approccio strategico all'uso del Bilancio e una conoscenza puntuale delle sue potenzialità. L'obiettivo di mettere a punto un *piano d'azione per realizzare un progetto già esistente* è indicato solo dal 7% dei rispondenti. Mentre un'aspettativa in crescita, soprattutto a partire dalla grande crisi del 2008, è quella di conoscere le nuove professioni e le "passerelle" tra le professioni.

A fronte delle aspettative in ingresso è interessante notare gli effetti percepiti dai beneficiari a fine Bilancio e quanto questi si discostano dai risultati attesi di cui abbiamo detto appena dianzi. Vediamo che le risposte si dispongono secondo questo ordine: 1) "conoscersi meglio sul piano professionale in termini di *atout* e di competenze possedute"; 2) "conoscersi meglio sotto il profilo personale"; 3) "recuperare la fiducia in Sé e auto valorizzarsi"; 4) "essere attore del proprio percorso, sapendo meglio dove andare"; 5) "elaborare un progetto professionale". Ciò che più colpisce in questa graduatoria degli effetti percepiti (o dei risultati ottenuti) è il quinto posto occupato dall' "elaborazione del progetto professionale". E ciò colpisce soprattutto se lo mettiamo in relazione con la prima finalità assegnata, appunto, al *Progetto professionale* dalla legge istitutiva del Bilancio medesimo; finalità poi confermata dalle successive norme applicative. Le ragioni di questo quinto posto le troviamo nelle criticità denunciate in sede di valutazione *ex post*: progetti "non realizzabili", "definiti in modo impreciso", "troppo astratti", ecc. Quasi a dire che sotto questo aspetto specifico il Bilancio è rimasto in mezzo al guado. Gli obiettivi prefissati dalle norme e attesi dalla maggior parte dei beneficiari non sono stati raggiunti. Questa constatazione, si sostiene nel *Rapporto di ricerca*, interroga direttamente le pratiche professionali, i contenuti metodologici e le modalità di svolgimento dei Bilanci, come in parte possiamo vedere qui di seguito.

Strumenti e metodi. La percezione dei beneficiari

I risultati della Ricerca ci restituiscono un quadro ampio e dettagliato degli strumenti e dei metodi utilizzati nei Bilanci oggetto dell'indagine. Tuttavia, l'ampiezza e l'eshaustività del quadro analitico non deve trarre in inganno circa la coerenza tra le parti e la coerenza tra i principi dichiarati e la strumentazione adottata per attuarli, nonché, più specificamente, la coerenza tra le due dimensioni, portanti e complementari, del bilancio in quanto tale: la dimensione *retrospettiva* e la dimensione *prospettica* - così sono definite nel Rapporto -; dove con la prima si intende tutto ciò che precede il Bilancio e che emerge nel corso del suo svolgimento: la storia del soggetto, l'analitica delle competenze possedute, i vissuti, i bisogni, gli interessi e le aspettative che si esplicitano appunto nel corso del Bilancio;

con la seconda si intende l'insieme di tutto ciò che si può prevedere, gli scenari possibili, l'apertura alla vita e al lavoro. In breve, l'apertura al progetto. L'impianto teorico del Bilancio in quanto tale (a questo proposito si vedano d'anzì Joras e Aubret), le linee d'indirizzo emanate nel corso degli anni dell'Amministrazione, i Regolamenti applicativi della citata Legge del '91, raccomandano di tenere sostanzialmente in equilibrio le due dimensioni. E laddove questo equilibrio fosse necessario modificarlo, ciò dovrà essere a vantaggio della seconda, cioè della dimensione *prospettica*, senza la quale il Bilancio cambia natura.

La prima fase dei Bilanci nelle sue linee generali appare correttamente impostata: il 90% delle risposte ci parla di una partecipazione attiva dei lavoratori all'esplicitazione delle attese iniziali e degli obiettivi del Bilancio. L'87% dichiara di avere condiviso e partecipato alla definizione del percorso del Bilancio medesimo. Mentre sulle metodologie e sugli strumenti adottati appaiono delle incrinature di coerenza, o quantomeno di pertinenza, tra le attese iniziali dei lavoratori e le scelte metodologiche operate sul campo dai consulenti. Se è vero che l'uso del colloquio (inteso nel duplice senso di strumento di mediazione della relazione e di strumento d'indagine in quanto tale) è ricorrente nella fase iniziale di tutti i Bilanci; che l'uso di strumenti biografici (55%), e il ricorso all'autovalutazione (46%) sono scelte metodologicamente coerenti con entrambe le dimensioni (retrospettiva e prospettica); se è vero tutto ciò, non si può dire altrettanto a proposito del ricorso massiccio ai Test che risultano essere stati impiegati nel 73% dei Bilanci. Inoltre, la tipologia dei test accentua gli elementi d'incoerenza: nell'82% dei casi si tratta di test di personalità; nell'81% di test degli interessi professionali; nel 45% di test attitudinali. In buona sostanza i Test risultano essere gli strumenti principali d'indagine e di formalizzazione dell'assetto delle competenze dei beneficiari. Resta il fatto che questo tipo di strumenti/metodi, ad esclusione della ricerca documentaria, sono orientati principalmente sulla messa a fuoco delle caratteristiche delle persone più che sul bagaglio delle competenze possedute. Una controprova ci è data dall'incidenza degli strumenti meno utilizzati: gli stage in azienda (2%); le interviste a professionisti (20%); la valutazione delle competenze (24%); la ricerca di informazioni presso esperti del mercato del lavoro (33%).

Questi dati si prestano a tre ordini di considerazioni: 1) nessun "regolamento" (né la legge madre, né le circolari applicative, né la Carta Qualità del Bilancio³⁰) prevede l'uso dei test. Al contrario, tutti i "Regolamenti" precisano che le attività di ricerca e tutti gli approfondimenti

³⁰ La Francia si è dotata di una "Carta qualità" del Bilancio nel 1996.

devono avere un legame diretto con l'oggetto specifico di ciascun Bilancio; 2) se i concetti di interesse, di motivazione, di attitudine e, va da sé, di competenza fanno parte del lessico del Bilancio, le indagini sulle dimensioni di personalità, viceversa, sono introdotte dai consulenti sul campo. Perciò è verosimile che si tratti di una pratica professionale da mettere in relazione con la forte maggioranza di psicologi all'interno della popolazione dei Consiglieri di Bilancio; 3) anche qualora il ricorso ai test psicometrici venisse giustificato dall'esigenza di ricondurre i risultati ad una valutazione più puntuale delle competenze - e sempre che i test siano somministrati da psicologi abilitati a farlo, ma non ci sono dati che lo confermino - resterebbe da spiegare come sia possibile valutare le competenze a prescindere da una situazione professionale contestualizzata, visto che le competenze sono per definizione in azione e contestualizzate.

Rimanendo sempre sul terreno degli strumenti e dei metodi, vale la pena di evidenziare il gradimento da parte dei beneficiari di due strumenti-cardine del Bilancio: il *Piano d'azione* ed il *Documento di sintesi*. Ben l'82% dei partecipanti afferma che il Bilancio si è concluso con la messa a punto di un piano d'azione, sebbene solo il 67% dica di essersi poi attenuto integralmente alle piste tracciate, mentre un rimanente 25% si è attenuto solo ad una parte delle linee elaborate col Piano. Ma l'elemento più significativo è rappresentato dalla tipologia del piano elaborato: nel 75% dei casi il Piano si concretizza in un progetto di formazione e solo nel 25% nella ricerca di un lavoro.

Il *Documento di sintesi*: è stato discusso e condiviso con il Consigliere nel 96% dei casi. Nel 76% dei casi il beneficiario ha contribuito in tutto o in parte alla sua redazione. Ma solo il 29% dichiara di averlo utilizzato, o perché non ha avuto l'occasione di farlo, o per mancanza di tempo o perché la sintesi è stata considerata inutile.

Ricadute e grado di soddisfazione del Dopo Bilancio

La dinamica e la logica sottostanti al Bilancio sono riconducibili sostanzialmente ad una domanda di cambiamento. La ricerca OPACIF-Auvergne è stata guidata, appunto, da questa logica. Perciò il Focus sulle ricadute si è concentrato, appunto, sul Rapporto Bilancio/cambiamento. Circa la metà dei lavoratori che hanno fatto il Bilancio è rimasta nello stesso posto che occupava prima. È però interessante vedere il destino del rimanente 50%: il 17% risultava essere in formazione; l'11% aveva cambiato lavoro, il 2% aveva cambiato posizione all'interno dello stesso lavoro. Il rimanente 20% si distribuiva tra persone in attesa di accedere ad

un corso di formazione, persone licenziate, persone che hanno ottenuto il riconoscimento dell'invalidità del lavoro. In generale sembra che ci sia stata una sorta di inerzia a mettere in atto il progetto; inerzia che non è stato possibile disinnescare o prevenire durante il lavoro del Bilancio. Né la situazione lavorativa post-Bilancio presenta una correlazione significativa con le caratteristiche dei beneficiari, né con le loro attese pre-bilancio, né con le metodologie adottate. Mentre sembra esserci una correlazione positiva col *suivi*³¹ a sei mesi dalla conclusione del Bilancio. I lavoratori che dopo la fine del Bilancio sono impegnati nella formazione o che hanno cambiato lavoro sono in maggioranza quelli che hanno ricevuto un *suivi* a sei mesi e che hanno beneficiato di una sintesi di Bilancio costruita con precisione, tappa dopo tappa. Costoro per lo più hanno raggiunto gli obiettivi di partenza e si dichiarano soddisfatti. Ciò, ad ulteriore conferma dell'importanza del ruolo attivo avuto dal Beneficiario durante lo svolgimento del Bilancio nonché quello dell'importanza di adottare una metodologia chiaramente orientata ad un uso sociale del bilancio. Per concludere su questo aspetto, anche tenendo conto dei risultati di altre ricerche condotte in Francia negli stessi anni, il tasso complessivo di soddisfazione dei lavoratori sull'esperienza di Bilancio ad un anno dalla sua conclusione, anche a prescindere dai risultati concreti ottenuti, sfiora il 100%. Tanto è vero che gli interessati lo raccomandano anche a chi non lo ha fatto. Uno scarto così significativo tra gradimento in generale e risultati concreti raggiunti rende plausibile la spiegazione, un po' forzata e un po' irridente, di Sandra Michel la quale a questo proposito afferma che "è raro trovare qualcuno che sia insoddisfatto di aver trovato qualcuno che si occupi di lui e che lo ascolti per una durata di 24 ore, per giunta gratuitamente" (cit. in Chaudron e Lacail, 2012, p. 101).

4. La riforma della Formazione Continua del 2014 e la nuova vita del Bilancio di competenze

Premessa

Prima di richiamare gli aspetti più rilevanti della Riforma della Formazione Continua (d'ora in avanti solo la Riforma) mette conto fare una

³¹ Le circolari ministeriali più che legge che istituisce il Bilancio raccomandano di assicurare al beneficiario un *suivi*, una sorta di attività di valutazione di *follow-up* e di sostegno allo sviluppo del progetto, sei mesi dopo la conclusione del Bilancio.

breve premessa storica sull'intreccio strutturale tra Formazione Continua e Bilancio di competenze in Francia. La storia del Bilancio è inscritta infatti sin dalle sue origini nella storia della Formazione Professionale Continua. Di quest'ultima, ha condiviso sviluppi, evoluzioni e trasformazioni.

Per comodità di sintesi possiamo distinguere tre date-chiave: il 1986, con la sperimentazione dei primi Bilanci all'interno di Centri di formazione e di orientamento; il 1991 con la legge che istituisce i Centri Inter-istituzionali per il Bilancio (CIBC), sotto forma di un articolato integrativo della Legge quadro sulla Formazione Continua in vigore dal 1971; il 2014, appunto, con la legge sulla "Formazione professionale, sull'occupazione e sulla democrazia sociale." Quest'ultima, mentre ridisegna l'intero assetto istituzionale della Formazione, traccia anche le coordinate per il rilancio e la riqualificazione del Bilancio di competenze. Sono questi i tre momenti topici della storia del Bilancio e, per molti versi, della storia stessa della Formazione Continua.

Nel 1986 il Ministero del Lavoro a fronte della forte accelerazione dei processi di ristrutturazione industriale, ormai in atto da qualche decennio, avverte la necessità di potenziare le politiche di Formazione Continua e di creare i primi Centri per il Bilancio di competenze (chiamati allora Bilanci comportamentali) per aiutare/supportare i lavoratori a fare, appunto, un Bilancio delle competenze acquisite attraverso la formazione iniziale e continua; nonché attraverso le esperienze professionali, sociali e associative, con l'obiettivo di metterle in valore per il presente e per il futuro. Siamo all'anno zero del Bilancio. A partire da questo momento, le sperimentazioni pratiche, le ricerche e gli studi condotti da Università, da Enti di ricerca, da società di formazione e dallo stesso Ministero dell'educazione Nazionale, muovendo ciascuno dal proprio ambito, concorreranno alla costruzione di un *corpus* di teorie, di metodi e di strumenti sul costruito di competenza; un *corpus* che nutrirà la Legge del 1991 con la quale vengono istituiti i Centri Inter-istituzionali per il Bilancio di competenze, dove si ribadisce il principio che "le attività che permettono di realizzare un Bilancio di competenze rientrano nel campo di applicazione delle disposizioni relative alla formazione professionale continua".³² L'approvazione della legge sarà preceduta e, per molti versi preparata, da un *Accordo Nazionale Interprofessionale* (1991) firmato dai sindacati dei lavoratori e dalle Organizzazioni datoriali. In pratica si riuniscono qui, in un solo testo coerente ed organico (in Italia lo potremmo chiamare Testo Unico), tutti gli accordi interprofessionali firmati fino a quel momento dal 1970 in poi

³² M. Joras, (Op. Cit), p.15

(Legge Quadro sulla formazione continua). Ciò rappresenta un salto di qualità in materia di formazione continua, di emersione, riconoscimento e valutazione delle competenze. In questo accordo compaiono per la prima volta il Concetto di congedo di Bilancio gestito autonomamente dai lavoratori ed il concetto di Progetto gestito anche questo direttamente dal lavoratore.

La legge del 5 marzo del 2014 “Formazione professionale, occupazione e democrazia sociale”, come è evidente dal titolo, ha un respiro strategico pari o superiore a quello della Legge Quadro sulla Formazione Continua del 1971, base e perno delle politiche francesi del settore degli ultimi cinquant’anni. In questa sede non è nostro compito farne una disamina puntuale, salvo ricordarne le finalità generali e le novità e le implicazioni dirette e indirette per il Bilancio di competenze.

Siamo in presenza di una riforma ampia (per la vastità delle aree interessate) e di ampio respiro incardinata su quattro assi portanti: l’istituzione del *Conto Personale della Formazione* (CPF); la codifica del principio della partecipazione delle imprese al *finanziamento della Formazione*; l’introduzione del *Colloquio Professionale* e la creazione del *Consiglio per l’Evoluzione Professionale*. Nessuna di queste quattro parti della Riforma riguarda direttamente il Bilancio di competenze. Però, come vedremo qui di seguito, indirettamente ne mutano il contesto di riferimento, ne modificano il terreno su cui ha camminato durante i primi trent’anni della sua vita e ne costruiscono l’alveo per il suo rilancio e per il suo sviluppo futuro.

Il Conto Personale della Formazione

Sostituisce il vecchio *Diritto Individuale alla Formazione*. Ha l’obiettivo di favorire a tutti l’accesso alla formazione durante tutto il corso della vita: dai 16 anni, l’età dell’ingresso nel mondo del lavoro, fino all’andata in pensione. L’accesso individuale alla formazione è definito come un diritto della persona. Non potrà superare il tetto delle 150 ore annue e potrà essere speso sia durante l’orario di lavoro sia fuori. Può essere utilizzato anche per finanziare il *Bilancio di competenze* alle condizioni che vedremo meglio più avanti. Il conto consente di accumulare un credito di ore spendibile per acquisire competenze di primo livello, per sviluppare nuove competenze e/o sviluppare nuove qualificazioni rispondenti ai bisogni dell’economia secondo quanto concordato dai poteri pubblici e dalle forze sociali (sindacati datoriali e dei lavoratori).

Il Colloquio Professionale

I datori di lavoro hanno l'obbligo di organizzare *colloqui professionali*, ogni due anni o al momento del rientro del lavoratore in azienda dopo una lunga assenza. Il *Colloquio* è finalizzato a valutare le prospettive di evoluzione professionale del lavoratore sotto il profilo della qualificazione e dell'occupazione. Ogni sei anni il *Colloquio* farà il punto sullo "stato dell'arte": dovrà verificare se il lavoratore ha beneficiato ogni due anni, appunto, del *Colloquio* stesso; se ha partecipato o meno ad attività di formazione; se ha acquisito eventuali nuove certificazioni delle competenze al termine di specifici percorsi di formazione o attraverso la *certificazione delle acquisizioni esperienziali*; se il lavoratore ha ricevuto un incremento retributivo o un avanzamento di carriera. Le aziende che si sottraggono a quest'obbligo saranno passibili di sanzioni sotto forma dell'aggiunta di ulteriori 100 ore annue di formazione, con i costi a carico delle aziende stesse.

Il Consiglio di Evoluzione Professionale (CEP)

Non si tratta di una istanza in capo ad uno specifico livello istituzionale pubblico, bensì di una *missione pubblica di interesse generale* affidata per la sua realizzazione ad una pluralità di organismi di formazione, di orientamento e di gestione del mercato del lavoro³³. Il *Consiglio* è offerto gratuitamente nel quadro del *Servizio Pubblico Regionale per l'Orientamento*. Tutti i lavoratori nel corso della loro vita lavorativa potranno beneficiarne, ogni qualvolta lo riterranno necessario. Esso sarà prestato sotto forma di un accompagnamento individuale a sostegno della mobilità professionale in raccordo con le esigenze economiche dei territori. I datori di lavoro sono tenuti ad informare i lavoratori dell'esistenza del *Consiglio* e delle modalità di utilizzo. Esso si articolerà su tre livelli: il *livello 1* è riservato ai lavoratori che intendono fare il punto sulla situazione in cui si trovano e sulle competenze possedute in un momento dato della loro vita; il *livello 2*, è riservato ai lavoratori che intendono mettere a punto e realizzare un progetto di sviluppo professionale; il *livello 3*, riguarda quei lavoratori che hanno già un progetto e che però hanno bisogno di un accompagnamento per la sua realizzazione. I tre piani non necessariamente dovranno essere in sequenza: sarà possibile scegliere solo il primo, oppure il primo ed il secondo, solo il secondo oppure solo il terzo. Questa innovazione

³³ Gli enti e gli organismi deputati a gestire la *missione* sono Il *Pole Emploi* (dal mese di marzo del 2024 ha preso il nome di *France Travail, Francia Lavoro*); l'*APEC* (Associazione per l'occupazione dei Quadri); l'*OPACIF* (Organismo Paritario per la Gestione dei Congedi Individuali di Formazione); il *CAP Emploi* (Agenzia per il sostegno all'accesso o al rientro al lavoro di persone con disabilità).

introdotta dalla Riforma ha riscosso un indubbio successo, se è vero che nel 2016 se ne è avvalso un milione e mezzo di lavoratori, il doppio dell'anno precedente e che negli anni successivi è stato mantenuto sostanzialmente lo stesso andamento. Il *Consiglio*, così inteso, rischia però di invadere, se non del tutto almeno in parte, il campo del Bilancio di competenze. Per scongiurare questo pericolo si è resa necessaria una rilettura del Bilancio stesso e la messa a punto di un'operazione di raccordo e distinzione dei ruoli e degli ambiti di ciascuno dei due strumenti, insieme con l'individuazione delle possibilità di integrazione.

Il Bilancio di Competenze nella Formazione continua riformata

Il *Comitato Paritetico Interprofessionale Nazionale per l'Occupazione e per la Formazione Professionale* (COPANEF) - un organismo bilaterale composto dai rappresentanti dei lavoratori e dei datori di lavoro, istituito negli stessi anni in cui è maturata la Riforma (2013-2014) - si è occupato a più riprese della "manutenzione" del Bilancio e della sua armonizzazione con il *Consiglio di evoluzione professionale*. Questo compito è stato facilitato dal fatto che entrambi questi due organismi sono figli della stessa cultura del lavoro e della formazione, così come entrambi sono ispirati dalla stessa cultura riformatrice. In particolare, nel 2017 il COPANEF ha curato il *Rapporto sull'evoluzione del Bilancio di competenze* (d'ora in poi solo Il Rapporto) con il quale si individuano sia i punti fermi sia le criticità del Bilancio. Nello stesso tempo si tracciano le linee di armonizzazione con la Riforma del 2014.

Ribadito che il Bilancio è finanziabile attraverso il *Conto personale di Formazione* (v. sopra punto 5.2.), il Rapporto incrocia i diversi servizi offerti dal Consiglio di Evoluzione Professionale (v. sopra, punto 5.2.3) con quelli offerti dal Bilancio medesimo al fine di scongiurare il rischio dell'eterogeneità o della duplicazione delle pratiche (*Tab. 1*).

Tab. 1 - Bilancio di competenze/Consiglio di evoluzione professionale (CEP)

BILANCIO DI COMPETENZE - CONSIGLIO DI EVOLUZIONE PROFESSIONALE (CEP)	
<i>Elementi comuni</i>	
<i>Quadro generale d'intervento:</i> la finalità sociale del Bilancio di competenze è coerente con le finalità della legge del marzo 2014. I suoi obiettivi generali collimano con quelli del CEP: - entrambi mirano a favorire l'evoluzione e lo sviluppo professionale dei lavoratori; - entrambi si basano sulla personalizzazione degli interventi e dei percorsi di svolgimento - entrambi condividono il profilo del Consulente/Consigliere di Bilancio e/o di Evoluzione Professionale. In entrambi i casi, si tratta della figura di un facilitatore che opera secondo un approccio non prescrittivo per creare le condizioni affinché il beneficiario sia protagonista attivo del proprio percorso di crescita professionale.	
<i>Elementi di differenziazione</i>	
<i>Il Bilancio di competenze</i>	<i>Accompagnamento CEP</i>
È un percorso puntuale, circoscritto nel tempo, con un inizio e una fine. È articolato in tre fasi stabilite per legge. Gode di finanziamenti <i>ad hoc</i> .	È un servizio gratuito a carattere universalistico, senza condizioni d'accesso. È un servizio attivabile più volte ed in qualsiasi momento della vita professionale del lavoratore
Contenuti del Bilancio: tutto quanto concorre ad attivare la persona e il progetto professionale. Il suo livello di approfondimento necessita di tempi e di strumenti specifici, specie su temi come la conoscenza di sé, il recupero della fiducia in Sé, ecc.	Tutto ciò che concorre a facilitare la messa in movimento e la progettazione professionale. Può essere utilizzato per realizzare il piano d'azione messo a punto in un eventuale progetto di Bilancio già realizzato
Il Bilancio è particolarmente adatto: in casi complessi che necessitano di un approccio approfondito; in casi particolarmente critici nei quali è necessario un approccio personalizzato e specifico.	Il consulente CEP <i>interviene</i> nelle situazioni in cui il lavoro di chiarificazione, di costruzione delle priorità e di elaborazione strategica è relativamente semplice e può essere svolto con i mezzi e le tecniche a disposizione del CEP
Con riferimento al progetto e alle prospettive di evoluzione: il Bilancio è particolarmente appropriato in tutte quelle situazioni in cui le prospettive di evoluzione sono poco strutturate (idee senza uno scenario di riferimento, mancanza di idee, ecc.).	Il CEP è più appropriato per le situazioni nelle quali il lavoro di progettazione è già impostato e può essere realizzato nel quadro delle risorse tecniche e di tempo disponibili suo interno.

Il Bilancio rivisitato. Linee di intervento

Il Rapporto prende le mosse dal fatto che il Bilancio ha alle spalle quasi 40 anni di storia e che come tale necessita di una revisione da condurre in un'ottica evolutiva distinguendo i punti fermi dagli aspetti che presentano le maggiori criticità.

Il primo e fondamentale punto fermo da salvaguardare, oltre naturalmente alla sua filosofia di fondo (v. precedente paragrafo 3), è l'articolazione del Bilancio in tre fasi³⁴: la fase preliminare, finalizzata ad accertare le aspettative del beneficiario ed alla condivisione con il consulente del percorso da seguire; la fase di investigazione, dedicata ad analizzare le competenze, i saperi, le esperienze e le motivazioni (personali e professionali) ed a mettere a punto i possibili percorsi di sviluppo con i relativi esiti progettuali; la fase di conclusione e di "restituzione" contenente il progetto e la *roadmap* per la sua attuazione; ossia il piano d'azione.

Viceversa, ad avviso del Rapporto, occorre lavorare al superamento della divaricazione, a volte molto accentuata, tra la *costituzione formale* e la *costituzione materiale*³⁵, tra i valori e gli obiettivi dichiarati e i valori e gli obiettivi fatti vivere nella pratica. Ossia, al superamento dell'eterogeneità di interpretazioni metodologiche e di pratiche sul campo che spesso hanno finito con l'indebolire il profilo originario del Bilancio, così come è stato disegnato dalla Legge del 1990/91, e col minare il principio di equità: non tutti gli Organismi che hanno erogato Bilanci hanno garantito lo stesso servizio e gli stessi livelli di qualità (Cosa che, per altro, dal canto nostro, abbiamo già evidenziato dianzi). Nasce da qui la proposta contenuta nel Rapporto di dotare il Bilancio di regole cogenti da garantire anche attraverso un nuovo sistema di *Certificazione di qualità* che sostituisca quello vecchio in vigore dal 1996, non più adeguato alle esigenze maturate negli ultimi decenni e alle nuove sfide lanciate della Riforma della Formazione del 2014.

Il Rapporto, con riferimento ai contenuti, segnala la necessità che la fase due del Bilancio acquisisca una connotazione più marcatamente progettuale finalizzata a delineare un futuro lavorativo/professionale realmente perseguibile da parte dei lavoratori in ogni fase della loro vita attiva, piuttosto che solo una mappa approfondita di conoscenza di sé della persona sganciata dai possibili esiti lavorativi e/o professionali. Per fare ciò il Bilancio dovrà dotarsi di regole trasparenti e cogenti oltre alla succitata

³⁴ Si tratta delle tre fasi previste dalla Legge istitutiva del Bilancio del 1991. Si rimanda al precedente paragrafo 3 ed al modello del Bilancio descritto da Joras (v. precedente paragrafo 3.1)

³⁵ L'espressione metaforica è la nostra, non è nel Rapporto, ma traduce bene il senso del testo francese

della Carta qualità riformata.

Per quanto riguarda il possibile sistema di relazioni del Bilancio con il *Consiglio di Evoluzione professionale* il Rapporto suggerisce l'opportunità di stabilire relazioni funzionali di tipo modulare e flessibile. A questo proposito, l'esempio più calzante potrebbe essere quello dei lavoratori che concludono il Bilancio con un progetto professionale e con un piano d'azione da implementare, i quali potrebbero trovare una sponda nel *Livello tre del Consiglio di Evoluzione Professionale*, destinato, appunto, a quei lavoratori che hanno un progetto da realizzare e che hanno bisogno di un accompagnamento per la sua realizzazione.

Una nota a parte è dedicata dal Rapporto alla controversa questione della durata ottimale del Bilancio e della sua sostenibilità economica. I Centri Inter-istituzionali per il Bilancio di Competenze (CIBC) e la Federazione Europea dei Centri per il Bilancio di Competenze e per l'Orientamento Professionale (FECBOP) fissano la durata del Bilancio in 24 h. Questo standard, fa notare il Rapporto, è fissato dalla legge Quadro del 91 solo come tetto massimo di ore di permesso retribuito dalle aziende per i lavoratori che si assentano per fare il Bilancio. Ma ciò non implica che esso debba valere per qualsiasi tipo di Bilancio e con ogni tipo di utenti. La più cogente finalizzazione del Bilancio al lavoro, preconizzata dal Rapporto, suggerisce un approccio più flessibile e più specificamente finalizzato al progetto. Tradotto in termini di orario, ad avviso del COPANEF è ipotizzabile una durata media di 16-18 ore per Bilancio ispirati alla logica della flessibilità e di un più stretto rapporto con il lavoro.

Capitolo III

Ancora sul Bilancio di competenze. Alla ricerca di orientamento tra tradizione e innovazione

di ADELE L'IMPERIO

1. *Una breve premessa*

Sono trascorsi più di vent'anni dal Messaggio chiave “*Ripensare l'orientamento*” contenuto nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹, eppure è difficile sfuggire alla tentazione, nonché alla necessità, di continuare a riflettere sull'orientamento, sulla sua evoluzione e, in particolare, su quella metodologia individualizzata di accompagnamento delle persone nelle transizioni personali e lavorative rappresentata dal Bilancio di competenze (d'ora in avanti anche solo Bilancio).

Mai come negli ultimi tempi le nostre certezze sono diventate deboli e inconsistenti e lo spaesamento collettivo e l'inquietudine sembrano rappresentare lo stato d'animo più condiviso nelle società occidentali.

Di fronte ai mutamenti così rapidi e radicali prodotti dalla scienza, l'uomo “tecnologico” vive in una situazione di smarrimento, di ansia, di violenza insensata, di malessere che altro non sono che la reazione all'eccesso di stimoli, al senso di transitorietà e di “morte della permanenza”, prodotti dalla cultura tecnologica (Toffler, 1972). Parole datate, forse, ma quanto mai attuali.

In una realtà in cui l'esperienza è sempre più smaterializzata, a fronte delle infinite possibilità di scelta, di opportunità appetibili, di libertà, il rischio è il disorientamento – educativo, politico, sociale, estetico, economico, lavorativo –, la perdita della capacità di giudicare, di scegliere e di agire consapevolmente. È come se avessimo smarrito la bussola come individui e come cittadini all'interno di un sistema sociale deprivato di

¹ *Messaggio chiave n. 5* in cui si sottolinea la necessità di garantire a tutti un facile accesso a informazioni e a un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita (Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000).

punti di riferimento sui quali poter strutturare la nostra esperienza, identità e convivenza.

E tra le conseguenze che il disorientamento determina in quella questione cruciale per l'individuo e la collettività rappresentata dal lavoro e dal lavorare, ritroviamo la difficoltà a costruire una biografia coerente all'interno di traiettorie professionali diventate caotiche e intermittenti, la difficoltà a costruire l'identità personale a causa della molteplicità dei ruoli che gli individui sono costretti a svolgere nella società contemporanea (Bauman, 2000).

Il processo di individualizzazione del lavoro porta con sé la necessità dei soggetti di costruirsi da soli le proprie biografie (ridotte a un *bricolage* di esperienze, progetti, conoscenze acquisite e capacità relazionale da spendere sul mercato del lavoro), scegliendo tra nuovi e sempre mutevoli modi di vita a causa del venir meno delle norme fisse e vincolanti della tradizione, da quella derivante dall'appartenenza di classe sociale a quella di genere (Beck, 2000).

Nelle nostre società industrializzate, globalizzate, multiculturali il sentimento di disorientamento è destinato ad acuirsi² per cui «l'oggetto centrale dell'orientamento non può più solamente essere quello della scelta vocazionale com'era un secolo fa, né, com'era diventato mezzo secolo fa, quello dello sviluppo di carriera. Nella società ormai mondializzata, l'orientamento non può più in effetti ignorare l'importante questione della costruzione del sé (o del "*life designing*") nelle sue diverse dimensioni» (Guichard, 2010, p. 203).

Se alle persone viene chiesto di adattarsi a contesti lavorativi flessibili, di affrontare e gestire le transizioni lavorative³ che spesso, loro malgrado, attraversano, è necessario che esse possano interrogarsi sulle proprie competenze, su come svilupparle e trasferirle, sul senso da attribuire ad un loro nuovo investimento che tenga conto dei vincoli del contesto sociale ma anche delle proprie aspirazioni di realizzazione. La costruzione continua di sé, la questione del "senso di sé" diventano pertanto la maggiore sfida nella riflessione che gli individui devono affrontare per il loro orientamento quando si trovano a dover gestire i cambiamenti associati alle trasformazioni nel lavoro, nelle relazioni intime, nelle condizioni di salute (Guichard, 2009).

In assenza di punti di riferimento fissi, di "approdi" certi durante la navigazione nel tempestoso mare del mercato del lavoro attuale in cui nessun lavoratore sfugge al sentimento di una "smobilitazione" incombente,

² Per un approfondimento di queste tematiche si veda Coccozza (2020).

³ Cfr. Alberici (2006).

al timore di diventare un “esuber” in quel posto di lavoro che pochi istanti prima nutriva la propria autostima, la propria vita (Zoli, 2008), per trovare una risposta all’interrogativo su ciò che le persone vorrebbero fare, vorrebbero essere, occorre un orientamento che sappia accompagnarle, sostenerle in questo processo di riflessione.

Un ulteriore elemento da considerare, e certamente non secondario, è rappresentato dal ruolo pervasivo (oserei dire dal potere sempre più spersonalizzato e affidato ad algoritmi poco trasparenti) delle tecnologie della comunicazione, della digitalizzazione dei media, dell’automazione generalizzata dei processi produttivi e delle relazioni lavorative che hanno determinato e determinano profonde e rapide trasformazioni che riguardano il modo in cui prende forma la nostra esperienza di vita quotidiana, i nuovi modi di concepirsi in quanto soggetti.

Pensiamo, ad esempio, alla possibilità di sperimentare identità virtuali, al *Metaverso* con i suoi tanti campi di applicazione (formazione, didattica, *marketing*, intrattenimento, *gaming*, arte, attività professionali, ecc.) in cui si possono fare le esperienze più disparate rigorosamente *on line*⁴.

Bernard Stiegler, che considera le tecnologie alla stregua del *pharmakon* con risultati al contempo curativi e venefici, ritiene che a una critica radicale degli effetti tossici prodotti dalle attuali tecnologie (iperspecializzazione, impoverimento simbolico, riduzione della capacità di concentrazione e di immaginazione) debba essere affiancato un pensiero *affermativo* in grado di individuare il rimedio al disordine dei valori vitali e sociali che queste tecnologie stanno producendo. Concepire, quindi, un’autentica *società automatica* in grado di adottare criticamente e responsabilmente il sistema tecnico vigente basato sull’automatizzazione con il fine di *dis-automatizzare*, di salvaguardare e potenziare tutto ciò che non è calcolabile e non deve essere automatizzato: i saperi, il desiderio, gli affetti e le relazioni, vale a dire ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta (Stiegler, 2019).

Da queste brevi considerazioni che ci pongono di fronte alla complessità umana, alla contraddittorietà delle molteplici tensioni personali e sociali, al venir meno della possibilità di fondare il proprio futuro su elementi di permanenza, emerge come la richiesta di orientamento in tutte le sue declinazioni, nella cosiddetta società della conoscenza, non possa che crescere ed essere oggetto di profondi cambiamenti.

Come ci ricorda Claude Lemoine, «l’orientamento si trova quindi ad un bivio: tirato da una parte e dall’altra tra il determinismo intangibile

⁴ Il Covid 19 ha contribuito ad accelerare il processo di mediatizzazione integrale della nostra esistenza in virtù del quale i confini tra *online* e *offline* diventano sempre più sottili (V. Cap. V).

e la scelta personale e volontaria, tra l'autorità superiore che stabilisce i destini e l'auspicio di autonomia, tra le comodità della certezza stabilita e il desiderio di cambiamento, di evoluzione, di sfida per scoprire nuovi orizzonti, innovare e inventare» (Lemoine, 2008, p. 79).

Ma di quale orientamento abbiamo bisogno? Di quali teorie, approcci orientativi dobbiamo dotarci per rispondere alle mutate domande di ricerca di senso, di direzione, alle sfide poste dalla grave crisi che segna l'inizio del XXI secolo e coinvolge questioni composite di natura demografica, ecologica, economica, di giustizia sociale e problemi che riguardano il lavoro e l'occupazione?

2. Tra il notum e il novum Il Bilancio di competenze e le domande dell'orientamento

Nuovi interrogativi per nuovi scenari

Jean Guichard (2022) ritiene che, per rispondere ad uno sviluppo mondiale, umano, sostenibile ed equo, gli interventi di accompagnamento all'orientamento attualmente offerti presentino dei limiti. E per sostanziare tale convinzione riprende l'analisi che fa la Arendt delle condizioni dell'esistenza umana e delle attività proprie della *Vita activa* che ad essa sono strettamente collegate: il *lavoro*, l'*opera* e l'*azione*, ognuna delle quali «corrisponde ad una delle condizioni di base in cui la vita sulla Terra è stata data all'uomo» (Arendt, 1964, p. 7).

Con il *lavoro* l'uomo provvede alla sua sussistenza e non lascia traccia di opera prodotta; con l'*opera* crea un mondo "artificiale" ricco di quei manufatti che compensano le carenze biologiche e facilitano la sopravvivenza, e chi la compie produce qualcosa che non è destinato a essere immediatamente consumato ma di relativamente durevole in cui può riconoscersi. Infine, con l'*azione* pienamente umana, e in particolare con l'azione politica, si pone in relazione, entra in rapporto con gli altri e comunica con loro. Il soggetto che compie l'*azione* è il cittadino e si differenzia sia dal semplice lavoratore, sia dal fabbricante di manufatti. Solo con l'azione e nell'azione, l'uomo si sottrae alla natura ed è libero di dare inizio all'assolutamente nuovo, all'impensato, all'imprevedibile.

Guichard, ripercorrendo la Arendt, pensa che sia possibile differenziare le domande sull'orientamento, gli interrogativi che oggi si pongono le persone rispetto alla loro vita attiva; domande che riguardano rispettivamente la

sopravvivenza (*lavoro*), la realizzazione di sé (*opera*) e l'intenzione etica (*azione*):

1. *In che lavoro mi posso impegnare immediatamente per assicurare la mia sopravvivenza quotidiana?*
2. *Che fare per avere una buona vita? Che vita attiva mi permetterà di diventare chi desidero o mi immagino di essere?*
3. *Che fare per contribuire a una vita collettiva equa e duratura? Quale vita attiva mi permetterebbe di contribuire con gli altri alla soluzione di certi problemi importanti che affliggono il mondo di oggi?*

Questi quesiti permettono di evidenziare i limiti degli interventi di accompagnamento all'orientamento, un accompagnamento che, adottando la definizione del Consiglio dell'Unione Europea del 2008⁵, rischia di focalizzare l'attenzione preminentemente sulla dimensione dell'*opera*, ovvero, si rapporta alla vita attiva come se essa non potesse che essere un lavoro produttore di opere, dalla mediazione del quale l'essere umano si costruisce.

E se la dimensione del *lavoro* viene lasciata completamente in ombra perché si parte dal presupposto che per coloro che sono impegnati nella ricerca strenua di un lavoro per la sopravvivenza l'analisi delle competenze, degli interessi, dei valori e delle aspettative giochi un ruolo marginale, se non nullo⁶, altrettanto secondario risulta quell'aspetto della riflessione sulla vita attiva rappresentato dall'*azione* che, al contrario, Guichard ritiene fondamentale, strategico.

Se consideriamo la complessità della crisi attuale, intessuta di questioni che riguardano l'aggravarsi dei rischi demografici, la crisi energetica e climatica, l'aumento delle disuguaglianze sociali, di lavori che, sotto

⁵ «Orientamento come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera (Consiglio dell'Unione Europea, «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente», 21 novembre 2008).

⁶ Guichard (2022) sottolinea come sia proprio l'assenza di processi orientativi di questo tipo a far sì che un'infermiera diplomata, rifugiata in Francia, svolga mansioni di guardia notturna in un centro commerciale, oppure, una giovane madre single, con diploma di estetista, esegua da casa mansioni ripetitive e mal pagate di decodifica di immagini finalizzate allo sviluppo di programmi di intelligenza artificiale.

l'impulso del capitalismo finanziario, ledono la dignità umana⁷ e la crescente consapevolezza dei giovani sulla necessità di interrogarsi su quale sarà il loro futuro, per Guichard è necessario, nonché conveniente, che l'orientamento diventi imperativamente un accompagnamento all'*orientamento-azione*. Ovvero, fondato sul "principio di responsabilità" di Hans Jonas (1990) e che contribuisce alla realizzazione di tre imperativi: 1) *stabilire un diritto universale del lavoro*, 2) *impegnarsi nella realizzazione dell'agenda ONU di «sviluppo sostenibile entro il 2030»*, 3) *ridurre l'impronta ecologica umana*.

Solo così le azioni orientative potranno aiutare le persone a trovare una propria risposta alla domanda da cui originano tutte le altre domande orientative: «*Come orientare la mia vita attiva in modo tale che nel 2050 circa dieci miliardi di esseri umani possano vivere una vita veramente umana in un mondo in cui le risorse sono limitate?*» (Guichard, 2022).

Perché il Bilancio di competenze

A partire dalle considerazioni di Guichard, seppure in precedenza solo accennate, nella marcia di avvicinamento al tema oggetto del presente capitolo possiamo dire che l'interesse per il Bilancio di competenze "in senso proprio"⁸ si potrebbe spiegare non solo come reazione alla cultura dominante dell'effimero, dell'efficienza, del tempo corto, della velocità, ma anche come tentativo di ridare voce alla parola, al pensiero (e, quindi, anche alla scrittura), al *logos* interrogante di Socrate, tutte dimensioni che, in modo paradossale visti i tempi in cui viviamo, potrebbero risultare più allettanti della *techné* risoltrice di Prometeo, del canto fascinatorio delle Sirene dell'algoritmo.

Il Bilancio, quindi, anche come pretesto narrativo per riflettere, senza pregiudizi di sorta, sulla possibilità, riprendendo le parole di Ivano Dionigi, «di pacificare, fare coabitare, mediare il *notum*⁹ con il *novum* [...] Il *novum* possiamo coglierlo nell'avvento ormai conclamato di due "barbari", nelle due rivoluzioni che rischiano di mettere in ginocchio il vecchio ordine politico, economico, etico: la rivoluzione sociale e la rivoluzione tecnologica» (Dionigi, 2020, pp. 70-72).

E per evitare di perdersi nel labirinto del "già detto" in merito alle qua-

⁷ Cfr. International Labour Organization (2019).

⁸ Qui ci limitiamo a considerare il Bilancio di competenze come un dispositivo specifico di orientamento, di accompagnamento degli adulti nelle transizioni lavorative e di vita, e di *career counseling*. Per una trattazione approfondita del Bilancio di competenze e della sua storia si rimanda alla lettura del Capitolo II del presente volume.

⁹ *Notum*: attestato, conosciuto, sperimentato; *novum*: inatteso, inaudito, mai sperimentato (Dionigi, 2022).

lità essenziali che connotano un percorso di Bilancio (pur all'interno di una realtà sottoposta a trasformazioni continue), ci facciamo guidare, tra le tante, da alcune parole quali premesse del ragionamento che ha ispirato il presente contributo, e prima tra tutte, la relazione dialogica consulente-beneficiario¹⁰ (si veda oltre capitolo V) perché tutto esiste e può evolvere in tale relazione: responsabilità, presa in carico, attivazione, accompagnamento. Tutte parole intimamente correlate, ma "in bilico", esposte come sono al rischio che, proprio all'interno della relazione con il consulente, possano risuonare con un significato diametralmente opposto alle intenzioni che le animano.

Al di là delle molteplici definizioni e applicazioni, infatti, il termine Bilancio di competenze rivela una doppia natura che ritroviamo nella sua finalità orientativa di riflessione e sostegno nelle transizioni lavorative, così come di apertura e attivazione verso l'esterno¹¹.

Non si tratta solo di orientare, di accompagnare l'altro intervenendo laddove non è in grado di agire autonomamente per fare il punto sulle proprie competenze così da costruire un progetto di cambiamento personale e professionale. Si tratta piuttosto di favorire le condizioni (personali e di contesto) affinché l'altro possa attivarsi, rimettersi in gioco per soddisfare in maniera autonoma il suo bisogno orientativo evitando così la passivizzazione, la svalutazione di sé, l'espropriazione della propria soggettività.

Il limite tra un'azione di orientamento che parte dal riconoscere ciò che è "bene" per quella persona e un atteggiamento paternalistico può rivelarsi talvolta molto sottile. Anche perché, cedendo alla pigrizia, spesso accade che facciamo nostre idee sul lavoro, sulle esperienze, sulle competenze che non sono frutto di una riflessione autonoma, ma derivano, ad esempio, dall'adesione ad un preciso contesto culturale¹².

¹⁰ Nel Bilancio di competenze l'utente, chi aderisce al percorso viene denominato anche con il termine "beneficiario"; allo stesso modo il consulente può essere chiamato "consigliere di Bilancio".

¹¹ Il Bilancio di competenze non può che caratterizzarsi come un intervento a più voci nel senso che non può che connotarsi come processo organizzativo complesso dal momento che, attraverso la personalizzazione dell'accompagnamento del beneficiario, si fa carico della soggettività in chiave sistemica, ovvero, agisce con altri interlocutori, favorisce lo sviluppo di reti (informative, conoscitive, relazionali, ecc.), individua ed esamina i contesti in cui radicare il progetto possibile elaborato dal soggetto.

¹² Pensiamo al ruolo che possono avere gli stereotipi legati alle identità di genere nella scelta formativa e professionale, nei processi orientativi, nonché negli stessi percorsi nei sistemi educativi e del lavoro. Si consideri, ad esempio, il fenomeno della segregazione formativa per il quale la percentuale di donne rispetto a quella degli uomini è decisamente più alta nelle filiere delle scienze sociali-umanistiche, mentre nei settori tecnici-scientifici-matematici si riscontra il fenomeno opposto (Cfr. Serreri 2004).

Si preferiscono idee preconfezionate rispetto alla fatica di andare a cercarne di nuove: è come se tutto fosse già stato deciso, tracciato in modo ineluttabile per cui tale meccanismo non può che tenerci nell'opacità contravvenendo così alla finalità del Bilancio che è proprio quella di mettere in trasparenza, di chiarificare ciò che all'altro risulta opaco.

Questo aspetto chiama in causa la dimensione della responsabilità in termini dell'effettiva apertura e presa in carico della realtà dell'altro perché non ci può essere presa in carico della richiesta orientativa senza assunzione di responsabilità. Si tratta, a partire dalla stessa etimologia della parola (dal latino *respondere*), di rispondere attivamente al bisogno dell'altro senza espropriarlo della responsabilità che gli è propria. Sostituirsi all'altro, pensare i suoi pensieri, significherebbe "tradire" il senso dell'azione orientativa che è chiamata a facilitare l'individuazione e l'esplicitazione delle proprie potenzialità lavorative, formative, a dotare le esperienze di un nome.

La disponibilità del consulente nel rispondere alla richiesta (manifesta e latente) del beneficiario deve trovare il suo equilibrio nel resistere ad ogni tentazione in termini di un eccesso di partecipazione, di presenza che potrebbe essere sintomatico del desiderio di esercitare una forma di influenza sulla sua realtà anziché mettersi al servizio di una sua trasformazione. Si tratta di trovare una giusta distanza, una forma di armonia tra difetto ed eccesso.

La redazione del contratto di Bilancio nella fase iniziale del percorso, ad esempio, va in questa direzione perché permette al consulente di dichiarare la propria disponibilità in modo tale che l'altro sappia che può contare su di lui e al beneficiario di assumersi la responsabilità, sostenuta dall'intenzione che muove la richiesta di orientamento, di mettersi in gioco nel percorso all'interno di una cornice spazio-temporale definita e in cui gli obiettivi, le procedure e la relazione stessa risultano chiari. Solo così è possibile contenere il rischio di dare adito a malintesi, a derive pseudo terapeutiche¹³.

Il Bilancio, in quanto strumento personalizzato di sostegno e sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale del soggetto, si fa carico della unicità delle esperienze fatte dal singolo individuo, del suo sapere personale che è un aspetto della sua unicità, della natura molteplice e multidimensionale delle sue competenze.

Durante il percorso la persona è accompagnata in un viaggio che la porta a riconsiderare, in tempi diversi – passato, presente, "futuro possibile" – e con modalità differenti, gli stessi temi, comportamenti, eventi¹⁴ avvalendosi

¹³ È bene ribadire che il Bilancio di competenze si situa nell'ambito dei dispositivi finalizzati a sviluppare le competenze degli interessati e non in quello di un affidamento terapeutico e medicalizzato.

¹⁴ La valorizzazione della ricorsività, quale tratto distintivo del Bilancio, richiama il *cris-*

dello sguardo proprio, di quello del consulente e di quello degli altri.

L'attivazione della persona risulta pertanto cruciale per poter rileggere ed elaborare le proprie esperienze - in cui sedimentano fatti, memoria, emozioni, affetti - mediante il filtro della propria storia e della sua rielaborazione riflessiva.

La ricostruzione dell'esperienza individuale, la sua rilettura negli snodi critici della vita professionale, soprattutto laddove l'approccio adottato è di tipo autobiografico-narrativo, presuppone che le esperienze vengano rielaborate riflettendo su di esse e tale operazione non può essere condotta autonomamente dal soggetto, ma richiede la mediazione di un "altro da sé" che accompagna e supporta tale percorso riflessivo. Pensare e operare per competenze richiede un notevole sforzo di riflessione dal momento che, riprendendo l'espressione coniata da G. Le Boterf, la "logica-competenza"¹⁵ rappresenta un modo di pensare e agire in parte estraneo alle nostre disposizioni abituali (Frega, 2012).

Affidandoci ad alcune parole, abbiamo sin qui provato a individuare quel *quid* che, definendone la specifica identità, ci fa dire che il Bilancio è uno strumento che può sostenere le persone nella difficile navigazione all'interno di una realtà sottoposta a trasformazioni continue in modo particolare nel lavoro e nell'occupazione.

E tra le parole che potremmo aggiungere proprio per dar conto di tali trasformazioni ne potremmo richiamare molte: parole già dette, parole consumate dal silenzio che avvolge problemi che, seppure datati, risultano ancora irrisolti¹⁶, parole logorate da un uso improprio, parole nuove legate all'irruzione nella società delle tecnologie o parole tornate in auge.

E proprio perché il Bilancio intercetta vecchie e nuove questioni, ci soffermeremo, seppure brevemente, sulle parole "occupabilità" e "nuove tecnologie".

scrossing landscape di Wittgenstein (1999, p.3), l'attraversamento e il ri-attraversamento degli stessi contenuti di un dominio di conoscenza in modo non lineare e multidimensionale, ritornando sullo stesso luogo del "paesaggio concettuale" (*conceptual landscape*) varie volte, ma in differenti circostanze e provenendo da differenti direzioni.

¹⁵ Con tale espressione si sottolinea il fatto che la competenza non è semplicemente una parola nuova per cose già note, ma è l'indice di un diverso modo di pensare il rapporto tra soggetto, apprendimento e lavoro.

¹⁶ La Riforma dei Servizi per l'Impiego avviata nel 1997 con la definizione di un modello regionale del sistema dei Servizi che permettesse il superamento del vecchio collocamento, ad oggi non sembra aver sortito gli effetti desiderati, soprattutto in termini di un'efficace integrazione degli attori, pubblici e privati, deputati al governo e alla messa in rete di interventi di informazione, orientamento, formazione e inserimento lavorativo e all'attivazione di servizi nuovi caratterizzati da un livello elevato di personalizzazione e qualità.

Bilancio e occupabilità. Una questione attuale

In un momento in cui pare venir meno la possibilità di fondare il proprio futuro su elementi di stabilità perché prevale, come riferisce il Censis, un sentimento di “incertezza permanente diffusa”¹⁷ che indebolisce la dimensione progettuale e la pensabilità del futuro, la possibilità per le persone di valorizzare, accrescere e mantenere aggiornate le proprie competenze (in particolare le cosiddette *soft skills*)¹⁸ diventa una leva strategica anche per migliorare lo sviluppo dell’occupabilità.

La questione dell’occupabilità, seppure presente sulla scena europea sin dagli inizi del 2000, si rivela ancora oggi quanto mai attuale per i significati che ha via via assunto, fino ad arrivare ad un vero e proprio cambio di paradigma che, come vedremo, non è privo di rischi.

Rimandando ogni approfondimento alla normativa comunitaria e nazionale, alla letteratura esistente e ai programmi mirati (ad esempio *GOL-Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori*-),¹⁹ l’occupabilità (*employability*) è un «*Neologismo che indica la capacità delle persone di essere occupate o di saper cercare attivamente, di trovare e di mantenere un lavoro: la o. si riferisce dunque all’abilità di ottenere un impiego (un primo o un nuovo impiego) quando necessario, effettuando transizioni da una condizione di non lavoro o da una precedente, diversa occupazione*»²⁰.

L’occupabilità è considerata un pilastro delle strategie europee per l’occupazione e si ritiene che possa essere perseguita attraverso le leve delle politiche del lavoro e, soprattutto, della formazione in età adulta dal momento che nel mercato del lavoro attuale i fenomeni di *mismatch* risultano più frequenti e rilevanti rispetto all’eccesso di offerta.

Per economia narrativa possiamo dire che nel tempo il concetto di occupabilità si è evoluto, mettendo in discussione un’idea semplificata del mercato del lavoro come luogo di incontro tra due parti (lavoratore-impresa), con lo sviluppo progressivo di modelli che descrivono l’occupabilità come un costrutto multidimensionale, con il superamento di un approccio dicotomico e della enfattizzazione della responsabilità individuale.

¹⁷ “Incertezza permanente diffusa” riconducibile al fatto che teme di perdere il lavoro nel prossimo futuro il 42,6% degli attuali occupati e, in particolare, il 44,7% dei dirigenti, il 36,1% degli intermedi ed il 49,2% tra operai e ausiliari (Censis-Eudaimon, 2023a, p. 13).

¹⁸ Nella società della conoscenza l’elevato grado di specializzazione e i contesti operativi in continua evoluzione pongono particolare enfasi sulle “*soft skills*” dei lavoratori come ad esempio la flessibilità, la capacità di collaborazione. Sul tema delle *soft skills* V. Cap. IV.

¹⁹ V. Cap. VI.

²⁰ Dizionario Treccani di Economia e Finanza (2012), disponibile da: <https://www.treccani.it/enciclopedia/occupabilita>.

Se, infatti, riprendendo la proposta di Gazier (1999) e della Di Francesco (2004), consideriamo l'occupabilità non come una variabile dicotomica - essere o non essere occupati - ma come un processo interattivo, circolare tra individuo, imprese, istituzioni (in primo luogo quelle formative e quelle preposte alle attività di orientamento e al *matching* domanda/offerta di lavoro) e reti sociali nelle quali il soggetto è inserito, allora con questo termine non si intende solo la capacità di cercare un lavoro, ma anche di conservarlo, cambiarlo ove desiderato, e migliorarlo ove necessario.

In tal modo si afferma la centralità del contesto o, meglio, dei contesti (che sono insieme organizzativi, tecnologici e relazionali) e in particolare dei soggetti pubblici e privati che non solo mediano, ma costruiscono il quadro dell'incontro (*match*), sviluppando conoscenze, praticando *networking*, facendo formazione e informazione.

Occupabilità, sviluppo delle competenze e politiche attive del lavoro sono dimensioni strettamente collegate tra loro che riportano in primo piano la strategicità del ruolo dei servizi di orientamento per favorire l'attivazione di un processo dinamico che, considerando tutte le variabili in gioco, possa ridurre il rischio che la persona venga lasciata sola di fronte alla necessità e al dilemma di effettuare delle scelte e a fronteggiare i numerosi cambiamenti nei diversi momenti della vita lavorativa su cui incidono non soltanto le risorse individuali da mettere in gioco, ma al contempo alcune condizioni oggettive (diritto di cittadinanza, accesso all'istruzione, pari opportunità) e alcune variabili (contestuali, socio-economiche, culturali, di genere)²¹.

Oggi, a fronte del rinnovato interesse per la questione dell'occupabilità dei lavoratori, soprattutto in termini di "profilo di occupabilità"²², assistiamo, come riferisce Bresciani, ad uno "slittamento" dall'*occupazione*, obiettivo originariamente assegnato ai vecchi uffici di "collocamento", alla *occupabilità* quale obiettivo di riferimento delle politiche, «come se il soggetto di programmazione prendendo atto della impossibilità di perseguire il primo (occupazione) identificasse nel secondo (occupabilità) ciò del quale ritiene oggi di poter rispondere in una logica di *accountability*»

²¹ Si vedano in proposito gli interessanti studi realizzati dall'INAPP (già ISFOL), ad esempio, Grimaldi, Porcelli, Rossi (2014), Grimaldi (2016, 2017).

²² Il *profilo di occupabilità*, sintetizzato da un numero compreso tra zero e uno, definisce quanto le caratteristiche della persona disoccupata presa in carico dal Centro per l'Impiego siano distanti dal mercato del lavoro, ovvero, quanto possa essere facile o difficile ricollocarla. Più è vicino allo zero e più il lavoratore è considerato occupabile, più è vicino a uno e meno è considerato occupabile. Tale *profilo* non si focalizza sul perché una persona abbia perso il lavoro, ma sul perché rischia di rimanere disoccupata.

(Bresciani, 2006, pp. 297-298)²³.

Un vero e proprio cambio di paradigma, dunque, che sempre secondo Bresciani (2022b) può essere letto in maniera duplice: negativamente perché risulta forte il rischio di “assolvere” il soggetto pubblico rispetto agli esiti del percorso/processo, e allo stesso tempo di responsabilizzare, e quindi colpevolizzare, l'individuo facendone, paradossalmente, l'unico artefice del proprio destino occupazionale (pur a fronte di risultati di dati di ricerca scientifica che continuano ad essere di segno ben diverso); positivamente se riconduciamo il cambio di paradigma alla necessità di riconoscere che

è tanto più perseguibile/perseguita quanto più è alta la qualità dei diversi step che sempre più spesso si interpongono tra l'uscita dallo stato precedente (studente, inoccupato, occupato ma intenzionato alla mobilità, disoccupato, ecc.) e l'ingresso nello stato di “occupato” (per quanto temporaneo): riconoscere questo implica riconoscere la necessità che ciascuno di questi step costituisca *in sé* un'esperienza di qualità per il soggetto, ma allo stesso tempo riconoscere che è assolutamente necessario strutturare e rendere disponibile *una funzione e/o un ruolo dedicati ad aiutare, supportare, accompagnare* gli individui in questo loro percorso (che nel suo insieme “dà forma e sostanza” alla loro occupabilità). Ciò perché non è tanto l'aver fatto un tirocinio, e/o l'aver fruito di un servizio di consulenza orientativa, e/o avere fatto qualche mese di occupazione come lavoratore interinale (ecc.) a generare *di per sé* l'effetto-occupabilità, aumentandone eventualmente il valore in termini di indice numerico; quanto piuttosto (*insieme a ciò*) l'aver potuto disporre *di un supporto e di un accompagnamento personalizzato*, e l'essere riusciti a (l'essere stati messi in grado di, anche/proprio grazie a tale supporto e accompagnamento) fruire proficuamente di tali step, riuscendo a utilizzare come risorsa l'insieme di esperienze “attraversate”, e a collocarle in una prospettiva “biografica”, conferendo ad esse “un senso per sé stessi” (Bresciani, 2022b, pp. 359-360).

Se assumiamo che il Bilancio rappresenta, all'interno dei diversi dispositivi di orientamento, un metodo che fa della personalizzazione e della individualizzazione uno dei suoi assi portanti, alla luce di quanto detto si comprende come possa costituire uno strumento di elezione per gestire i processi di sviluppo delle competenze, per affrontare le problematiche peculiari dei lavoratori nelle diverse condizioni di transizione (inserimento

²³ Bresciani parla di ecologia dell'occupabilità intendendo con ciò riferirsi all'insieme complesso e interdipendente degli elementi che possono facilitare l'effettivo perseguimento di tale “nuovo” obiettivo delle *policy*.

e reinserimento nel mercato del lavoro, riconversioni, mobilità interna ed esterna, sviluppo di carriera, esigenze di maggiore autorealizzazione) legate anche all'età e al genere.

A maggior ragione in un contesto come quello italiano in cui l'adozione di un modello che metta al centro le competenze e il loro continuo aggiornamento (*skilling*, *reskilling*, *upskilling*) continua ad essere ancora lontana²⁴.

Il Bilancio e le nuove tecnologie

Come riferisce Lingiardi,

se orientarsi è volgersi ad oriente, il senso dell'orientamento è la capacità di riconoscere i punti cardinali. Che sono quattro e si mescolano in gradazioni infinite. Dell'orientamento si può dire che è spaziale, sessuale, professionale, politico: ha a che fare con lo stare al mondo e la conoscenza delle proprie posizioni. Che si possono perdere e ritrovare [...] Perdere l'orientamento può farci precipitare nel disordine, confondere albe e tramonti; ma non sapersi smarrire impoverisce la fantasia, preclude la scoperta, frena l'abbandono. Vanno persi e ritrovati i punti cardinali (Lingiardi, 2017, p.p. 203, 211).

Nell'impero della geolocalizzazione, è ancora possibile perdersi per poi ri-trovarsi? È ancora possibile "salvarsi" senza strumenti tecnologici? E dopo l'epidemia da Covid nella società 4.0²⁵, qual è il ruolo che le tecnologie digitali esercitano sulle teorie, sui modelli e sulle pratiche orientative e su quel sentimento di "incertezza permanente diffusa", di precarietà esistenziale che dovrebbero contribuire a contenere?

Non possiamo esimerci dal riflettere su tali questioni²⁶ cercando di evitare una lettura manichea di tali fenomeni; richiamare i rischi²⁷ e chiedersi quale sia il prezzo di tutto questo progresso tecnologico non implica necessariamente una sorta di rifiuto, una forma di neoluddismo, ma serve a migliorare la qualità dell'utilizzo delle tecnologie. Anche perché,

²⁴ È noto che la formazione professionale si rivolge principalmente a chi già ne possiede un buon livello, mentre le persone con scarse competenze più difficilmente accedono a percorsi di *upskilling* o *reskilling*, malgrado siano quelle ad averne maggiormente bisogno. Nel 2022, la partecipazione degli adulti alle attività formative - fondamentale per favorire l'occupabilità degli individui e la loro vita sociale e relazionale - interessa il 9,6% della popolazione nella fascia d'età tra i 25 e i 64 anni, il 9,4% della componente maschile e il 9,9% di quella femminile (Fonte: ISTAT, NoiItalia 2023).

²⁵ Si veda in proposito Cocozza (2020a).

²⁶ V. Cap. V.

²⁷ Sui rischi e le opportunità Cfr. Censis (2023b).

come sottolinea il Censis,

siamo di fronte a una precarietà nuova e più sfuggente rispetto a quella contrattuale, legata all'incertezza complessiva del contesto ed ai timori legati alle attese rivoluzioni tecnologiche e organizzative. Gli annunci continui di tecnologie disruptive, di ritrovati scientifici e tecnologici in grado di svolgere funzioni complesse, evolute, addirittura in competizione con il brain umano innestano nella cultura sociale collettiva l'erosiva idea che quel che si fa oggi come lavoro rischia, tra qualche anno, di sparire, con conseguente perdita dell'attuale fonte di reddito (Censis, 2023a, p. 13).

Allo stesso modo, rispetto al ruolo che le nuove tecnologie della comunicazione esercitano sulla cultura dell'orientamento e sulle sue pratiche, crediamo che sia importante riflettere sulle implicazioni che ne derivano: negare eventuali derive pericolose non ci metterebbe al riparo da quell'innovazione che, per usare le parole di Dionigi (2022), viene vista come una "*ubriacatura del nuovismo*" che non consente più di cogliere quel che realmente è "*disruption*" rispetto a quanto semplicemente reitera, plasma o ridipinga elementi privi di novità.

Quello che ci preme qui sottolineare, non è la demonizzazione *tout court* dell'utilizzo delle nuove tecnologie nelle pratiche orientative, peraltro in uso già a partire dagli anni Sessanta (inizialmente nell'ambito dei test di valutazione psicologica), ma, nel tentativo di chi scrive di riportare al centro della riflessione il dialogo, il potere generativo della parola ormai svilita, impoverita, l'intenzione è quella di cercare di immaginare quale sia la soglia, il limite oltre il quale diventa rischioso affidarsi completamente alla seduzione del *novum*, a quella *E-Memoria* che «va surrogando la realtà stessa, abbruttendo la gioventù e l'infanzia e, finché non avrà distrutta e resa schiava con tutti i suoi prodotti la mente umana, non sarà sazia di divorare» (Ceronetti, 2016, p.14).

Così facendo, dando corpo, materializzando parole sempre più volatili, forse riusciremmo a restituire alle stesse tecnologie la loro giusta funzione e, attraverso lo sviluppo di nuove competenze e nuove conoscenze, potremmo servircene nel modo più efficace perché consapevoli dei limiti e delle potenzialità, senza esserne asserviti e così ridurre il rischio di trasformare quello che è nato come un mezzo al nostro servizio in un fine al servizio del quale siamo noi a perdere autonomia, capacità di pensiero, in tal modo smarrendo proprio ciò che non si può tradurre in un algoritmo, ovvero, la specificità e la singolarità di ogni vita umana.

Dal momento che effettuare una rassegna sull'utilizzo delle tecnologie

nell'ambito dell'orientamento professionale e del *career counselling* esula dallo scopo di tale contributo, ci limiteremo a evidenziare alcuni possibili vantaggi e alcune problematiche legati all'introduzione delle nuove tecnologie. Proprio alla luce delle profonde e rapide trasformazioni tecnologiche in atto che incidono anche sul modo di lavorare degli stessi consulenti, è opportuno sottolineare la necessità di realizzare ricerche che possano valutare e stabilire se l'offerta orientativa attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie abbia minore, uguale o maggiore efficacia rispetto ai metodi più tradizionali²⁸.

Crediamo che nel XXI secolo sia ormai acclarato l'utilizzo diffuso delle tecnologie emergenti (Intelligenza Artificiale, *cloud*, *robotics*, stampe 3-D, realtà aumentata, realtà virtuale, ecc.) in tutti gli aspetti della vita quotidiana e di conseguenza anche negli interventi di orientamento. E se tale uso nelle situazioni orientative di natura informativa si rivela un valido supporto anche nell'ottica dello sviluppo nella persona della capacità di auto-orientarsi, lo stesso utilizzo nell'ambito degli interventi di natura consulenziale (come, ad esempio, il Bilancio di competenze) non può che sollevare alcuni dubbi che attengono anche a questioni di natura etica e di giustizia sociale (rischio di un aumento anziché di una riduzione delle disuguaglianze e delle discriminazioni).

Si pensi al dibattito acceso dal lancio di una delle tante applicazioni dell'Intelligenza Artificiale come *ChatGPT* con la richiesta di moratoria di sei mesi sulla ricerca relativa all'Intelligenza Artificiale sottoscritta da centinaia di scienziati e da esponenti di rilievo del digitale.

Come già evidenziato da Gore Jr. e Leuwerke (2009, pp.52-53), fornire servizi orientativi *on line* (nello specifico di *career counseling*) comporta possibili vantaggi sia per i clienti, sia per i consulenti a cominciare dalla possibilità di eliminare il problema della distanza con l'accessibilità a chi vive in zone prive di servizi o a coloro che per problemi di salute fisica e psichica son costretti a stare a casa. La flessibilità anche oraria, l'utilizzo della scrittura come tecnica primaria di comunicazione in presenza di problemi di linguaggio, sono ulteriori situazioni che rendono raggiungibile il servizio da parte di gruppi tradizionalmente sottorappresentati.

Accanto agli indubbi vantaggi, i due Autori evidenziano altresì come nell'offerta di *career counseling on line* ci siano anche aspetti problematici

²⁸ Necessità di affiancare a strumenti di valutazione degli interventi orientativi di tipo quantitativo, anche strumenti di tipo qualitativo soprattutto laddove l'orientamento utilizza strumenti di tipo biografico-narrativo al fine di facilitare nella persona la riflessione su di sé, sui propri significati riferiti al lavoro, sull'identità professionale oggetto di continui cambiamenti.

a partire dalla mancanza di ricerche che ad oggi abbiano stabilito la reale efficacia del *counseling on line* rispetto a quello *vis a vis*. Il problema più significativo riguarda proprio la questione se la modalità *on line* possa essere considerata una forma appropriata di *counseling* perché, ad esempio, i consulenti non possono accedere alle informazioni non verbali dal momento che la comunicazione tramite testo non veicola le emozioni, il tono della voce o i movimenti del corpo che, come è noto, spesso forniscono informazioni d'importanza cruciale. Si deve porre pertanto grande attenzione alla possibilità che durante l'erogazione del servizio si verifichino distorsioni della comunicazione, si effettuino diagnosi erranee e interventi scorretti.

Un ulteriore fenomeno che viene evidenziato riguarda il problema del *flaming*, ovvero, dell'invio di messaggi *on line* ad alto contenuto emotivo intenzionalmente ostile e provocatorio di cui successivamente ci si pente. È d'altra parte noto come la comunicazione *on line* possa incoraggiare l'uso di un linguaggio emotivamente molto carico, offensivo e, al contempo, inibire quei meccanismi che nell'interazione *vis a vis* regolano il contenuto emozionale della comunicazione. A tutto ciò si aggiunga anche la questione che riguarda la sicurezza e il trattamento delle informazioni trasmesse per via informatica che richiede da parte dei consulenti una forte consapevolezza delle problematiche e limitazioni, anche di tipo etico e legale, proprie di questa forma di comunicazione (ritardi di comunicazione, difficoltà tecniche, mancanza di contatto con il consulente, ecc.) e, di conseguenza, la necessità di una formazione e aggiornamento mirati su tali questioni (Gore Jr. e Leuwerke, 2009, pp. 53- 54).

Ordinando i fili del discorso, riteniamo che non si possa che ribadire che ciò che occorre sia la personalizzazione dei servizi orientativi in maniera che possano rispondere alle esigenze composite di utenze eterogenee per età, livello culturale e di alfabetizzazione informatica, contesti geografici di appartenenza, partendo dal dato incontrovertibile che ormai ci muoviamo in un ambiente in cui esistono settori dell'innovazione che stanno rapidamente modificando, tra opportunità e vulnerabilità, il nostro essere al mondo.

L'individuo, ridotto sempre più a un profilo, risulta frammentato in miriadi di dati trattati algebricamente che servono ad anticipare i suoi desideri, abitudini e comportamenti e diventa infinitamente calcolabile, comparabile, indicizzabile e intercambiabile; dietro il pretesto di strumenti sempre più facili da usare e *user friendly*, di cui tra l'altro ne ignoriamo il funzionamento, gli individui in realtà sono orientati in maniera apparentemente *soft* nelle loro scelte (Stiegler, 2019).

Come orientarsi allora? Come smarrirsi per poi ritrovarsi? Come imparare ad esplorare gli spazi compresi tra i punti cardinali per ampliare gli orizzonti e costruire nuove mappe?

Per rispondere a questi interrogativi forse potremmo fare nostre le parole di Lingiardi che riprende Giorgio Agamben²⁹ quando racconta di essersi divertito, con uno scanner, a incollare insieme delle mappe di varie città, componendo una specie di grande città dove un vicolo di Roma sbocca in una piazza di Parigi, un *boulevard* parigino finisce in una stradina di Berlino, e così via. Perché il solo modo interessante, o comunque possibile, di pensare qualcosa come a una biografia, o un rapporto con i luoghi, tra la vita e i luoghi, è la cartografia.

«Sappiamo che la mappa non è il territorio. La “mappa straordinaria” siamo noi, e sono i paesaggi mentali a fornirci un senso dell’orientamento senza dirci dove siamo. La vita come topografia fantastica» (Lingiardi, 2017, p. 217).

3. Oltre l'idolatria degli strumenti

Continuando a mantenerci estranei alle diverse definizioni di Bilancio di competenze e riprendendo quanto precedentemente espresso in proposito, possiamo guardare al Bilancio come ad una esperienza di natura prevalentemente relazionale, che ha nell’adulto impegnato in percorsi di transizione il suo pubblico di elezione, che viene attivata da una domanda spesso latente, che si realizza in uno spazio con una durata temporale, che ha nelle competenze un oggetto di analisi (non di valutazione)³⁰ preciso e che si muove verso la definizione di un progetto di sviluppo o cambiamento lavorativo.

La relazione, l’incontro, il dialogo, il colloquio con l’altro rappresentano nel Bilancio il punto focale per la costruzione di uno spazio di fiducia, di ascolto, di senso condiviso: non si tratta di un’oziosa perdita di tempo, né

²⁹ G. Agamben (2006), “Intervista”, in *Alias*, supplemento del *Il Manifesto*, 9 settembre 2006, anno, 9, n. 35 (420), pp. 1-5.

³⁰ Ai fini del Bilancio risulta molto importante distinguere il termine “analizzare” da quello “valutare” anche se spesso accade che le due nozioni vengano confuse o utilizzate indifferentemente. «Valutare implica una attribuzione di giudizio, che porta con sé *bias* cognitivi, pregiudizi e stereotipi. Il sentirsi valutati, non solo dagli altri, ma anche da se stessi, produce una reazione psicologica negativa, un senso di responsabilità e di disagio tale da non permettere nemmeno la reale conoscenza di ciò che si vuole analizzare. Il fenomeno della desiderabilità sociale, inoltre, potrebbe manifestarsi in ogni momento mascherando i dati di realtà» (Di Fabio, 2009, p. 107).

tantomeno di “espedienti” finalizzati alla persuasione, ma, visto che tutte queste dimensioni si nutrono dell’uso delle parole, consentono di cogliere l’unicità dell’altro lasciandogli la possibilità di raccontarsi secondo le proprie parole o, potremmo dire, anche secondo i propri silenzi³¹.

Se la relazione consulente-beneficiario risulta centrale, così come la qualità di tale relazione e il loro reciproco coinvolgimento, lo strumento fondamentale del Bilancio non può che essere il colloquio che, come vedremo, accompagna, scandendolo, tutto il percorso e assicura la coerenza delle diverse azioni e guida la scelta dei differenti strumenti a disposizione del consulente per perseguire gli obiettivi individuati.

Gli strumenti disponibili sono numerosi e di varia natura³² e il loro utilizzo è legato ai differenti presupposti teorici del Bilancio e ai diversi approcci che focalizzano, in particolare, aspetti in parte diversi della lettura e analisi del costruito di competenza.

Prima di illustrare i diversi approcci teorici e operativi è necessario richiamare il perimetro entro cui l’azione del consulente prende vita nelle diverse fasi del Bilancio, quel *quid* che, come già detto, definendone la specifica identità, ci fa dire che il Bilancio non soltanto è un percorso che deve consentire al soggetto di elaborare un progetto professionale a partire dall’analisi della sua biografia, dei suoi valori di riferimento, delle sue “passioni”, ma soprattutto di rendere visibile ai suoi stessi occhi quell’*attracteur étrange* di cui parla Le Boterf (1994), ovvero le sue competenze che richiedono di essere maneggiate con estrema cura perché, come ci ricorda Cepollaro (2008), non sono “cose” intercambiabili, sostituibili e di conseguenza, in ossequio ad una logica esclusivamente performativa ed efficientistica del lavoro, prescrivibili.

A differenza di altre procedure di orientamento o di *assesment*, il Bilancio non si configura come l’azione di un “esperto”, di un “valutatore”, di un “esaminatore” e il suo contenuto non si identifica con le attività di valutazione professionale alle quali si potrebbe essere tentati di ridurlo.

Il consulente è colui che facilita, sostiene, accompagna l’adulto nel processo di riflessione su di sé, di motivazione al cambiamento, di ricostruzione, di analisi e di sintesi delle proprie competenze.

³¹ V. Cap. V.

³² Colloqui individuali, sessioni di lavoro di gruppo, schede strutturate o semistrutturate di autovalutazione, griglie di analisi e di autoanalisi, mappe descrittive, interviste in profondità, questionari e inventari di interessi e preferenze, test psicometrici, di personalità, attitudinali ecc. Per una rassegna dei diversi strumenti si rimanda alla letteratura esistente sull’argomento, ad esempio, Selvatici, D’Angelo (1999), Ruffini, Sarchielli (2001), Castelli, Ancona (1998), Di Fabio (2002), Isfol (2006).

È il soggetto che attivamente si fa carico e attua il suo percorso personale, non con un atteggiamento di passività ma di disponibilità a rendere conto di sé e del modo in cui fino a quel momento ha realizzato la propria vita professionale; che individua e costruisce progressivamente le proprie “soluzioni” con il supporto del consulente rendendosi attivamente partecipe del processo di cambiamento (nella percezione di sé, nell’identità professionale, nella ri-lettura dei propri *desiderata*, ecc.) che, anche se con intensità diverse, viene innescato dal percorso di Bilancio³³.

Durante il Bilancio la persona ha la possibilità, attraverso l’uso di modalità inedite di narrazione delle proprie esperienze, di pensare e di ripensare – non in senso ossessivo, ma nella direzione di conferimento di nuovi significati – alla propria esperienza facendone oggetto di cambiamento; ha la possibilità di ricostruire i propri apprendimenti, gli interessi, le tessere che compongono il puzzle della propria storia e identità professionali e di scoprire o ri-scoprire, valorizzandolo, l’intero patrimonio di risorse possedute o accumulate negli anni e trasformarle in risorse da reinvestire nel futuro.

Non possiamo pertanto esimerci dal domandarci quali siano le implicazioni, le conseguenze che derivano da tali presupposti e quali siano i mezzi da impiegare per facilitare questa operazione che consiste essenzialmente nel favorire nell’altro la consapevolezza delle proprie possibilità e delle proprie competenze, e anche per evitare errori, vicoli ciechi e alcuni elementi di distorsione del lavoro comune tra il consulente e il beneficiario (ad esempio, per l’adulto la passività, la svalutazione di sé, la dipendenza, la delega e, soprattutto, per il consulente il rischio di ogni deriva, di ogni “tentazione” psicoterapeutica).

Se ciò che conta è la logica con la quale vengono utilizzati, nella scelta degli strumenti dobbiamo domandarci: *Lo strumento per fare che cosa? Con quale obiettivo? In quale misura lo strumento è pertinente in rapporto al lavoro a cui è destinato? Qual è il livello di padronanza dello strumento di colui che lo utilizza, lo somministra? È “accettabile” per il soggetto a cui è indirizzato?*

³³ Come ci ricorda Alessandra Selvatici, un intervento di Bilancio incide significativamente su almeno tre aspetti: 1) il sistema di rappresentazioni: l’insieme più o meno organizzato di opinioni, credenze, sentimenti che la persona ha su di sé (sulle proprie capacità, conoscenze, interessi e motivazioni) e sul contesto professionale e lavorativo; 2) la definizione del problema: il modo in cui la persona interpreta e dà significato agli elementi della situazione in cui si trova e alla inadeguatezza del rapporto tra sé e il lavoro attuale; 3) la configurazione dello scopo: l’insieme delle soluzioni possibili e degli elementi di tali soluzioni, così come la persona riesce a prefigurarli all’inizio dell’azione di Bilancio (Selvatici, 1997, p. XXIV).

È solo rispettando questi presupposti che possiamo decidere quali strumenti selezionare dalla “cassetta degli attrezzi” di cui disponiamo e giustificare l’uso di procedure di indagine diversificate senza correre il rischio di un loro impiego meccanico e di un affidamento totale ai risultati ottenuti (Aubret, 1991b).

Per evitare di incorrere nell’errore di descrivere un Bilancio come una sequenza di strumenti, è bene sottolineare che la sua qualità non è legata alla quantità degli strumenti utilizzati; l’uso di qualsiasi strumento non ha senso se non rispetto al quadro in cui si inserisce al punto, talvolta, di farne a meno del tutto.

D’altra parte, se è vero che è utile servirsi di strumenti senza dimenticare che possono rivelarsi inefficaci se separati dalle qualità umane di chi li utilizza³⁴, è altrettanto vero che le competenze per “affiorare”, per essere nominate e riconosciute, hanno bisogno di mediazioni, di riflessioni, di sfumature, di apprezzamento della complessità, di tempo, potremmo dire, di pazienza³⁵.

Approcci teorici e strumenti di Bilancio

“*Tot capita, tot sententiae*” è un modo forse un po’ eccessivo, ma sicuramente conciso, per dire che quando si parla del Bilancio di competenze non è possibile identificare un modello unico, universale di Bilancio, né tantomeno rintracciare una definizione univoca e condivisa dai più dell’oggetto privilegiato di analisi di tale dispositivo, ovvero del concetto di competenza. Tale concetto, pur essendo molto diffuso e utilizzato, rimane di fatto ancora ambiguo e caratterizzato storicamente da un’ampia polisemia sia nelle matrici teoriche, sia e ancor più nelle modalità di utilizzo³⁶.

Quello che possiamo ribadire è che in ogni caso il Bilancio, in quanto pratica su misura, personalizzata e flessibile, risulta fortemente centrato

³⁴ Secondo Carl Rogers (1970) il possesso esclusivo delle tecniche, in presenza di carenze relazionali, umane dell’operatore, non può che condurre inevitabilmente ad un aggravamento della inadeguatezza operativa.

³⁵ Come ci ricorda Cepollaro «La competenza emerge in una relazione di reciprocità nella quale modalità eterovalutative e autovalutative si rafforzano in una continua ricorsività. Riconoscere la matrice relazionale delle competenze comporta scelte capaci di sostenere il riconoscimento, ossia capaci di permettere una elaborazione riflessiva delle esperienze» (Cepollaro, 2008, p. 98).

³⁶ Riprendendo le parole della Perulli, «È come se si trattasse di un codice o di un linguaggio adatto a esprimere una nuova epistemologia della realtà, capace quindi di codificare un certo tipo di relazioni o processi complessi più che indicare un oggetto preciso» (Perulli, 2007, p. 18).

sulla persona, sulle sue motivazioni e i suoi bisogni, sulla valorizzazione e appropriazione delle competenze necessarie alla costruzione di un progetto professionale e di vita per cui è possibile, nonché necessario, che il consulente introduca, all'interno di una linea di azione "standardizzata" (le fasi del Bilancio), forme di adattamento al caso particolare in funzione della domanda del beneficiario e, quindi, rispetto anche alla scelta degli strumenti.

Nell'ambito di questo contributo riprenderemo sinteticamente le elaborazioni teoriche di due autorevoli studiosi quali la Levy-Leboyer³⁷ e Lemoine al fine di illustrare il modo in cui il tipo di approccio adottato possa influenzare le scelte operate dal consulente. A modelli teorici diversi, infatti, corrispondono modi differenti di intendere la relazione "esperto - soggetto", di definire termini come "competenza", "attitudine", "interesse" e di individuare modalità di "valutazione" di questi aspetti.

Claude Levy-Leboyer teorizza l'esistenza di quattro approcci fondamentali al Bilancio che, partendo da presupposti teorici differenti, risultano essere tra quelli maggiormente diffusi e utilizzati: 1) *approccio relazionale*, 2) *approccio differenziale*, 3) *approccio ergonomico o "esperto"*, 4) *approccio immagine di sé*.

1) *Approccio relazionale*

In questo primo approccio descritto dall'Autrice (1993, p. 65), la relazione interpersonale soggetto-operatore è il mezzo fondamentale per facilitare la conoscenza di sé. All'interno di tale visione il Bilancio viene considerato come un'azione direttamente collegata agli interventi di supporto ad adulti in difficoltà, specialmente nel quadro del ricollocamento di disoccupati.

La conoscenza di sé e la consapevolezza delle proprie attitudini sono considerate elementi essenziali del processo di orientamento e della gestione del percorso professionale. Poiché si ritiene che le persone siano in grado di risolvere autonomamente i propri problemi, diventa necessario aiutarle a fare il punto su di sé, non sostituendosi ad esse nella presa di decisioni, né fornendo loro dei consigli da "esperti", bensì rendendole protagoniste del proprio apprendimento, del proprio divenire professionale e dell'elaborazione del percorso di orientamento, accompagnandole ad "appropriarsi del proprio futuro". Tale percorso che porta all'elaborazione del progetto è dunque rilevante quanto e più del progetto stesso.

In questa ottica il consulente si muove all'interno di una "relazione

³⁷ Quanto elaborato dalla Levy-Leboyer nel suo *Le bilan de compétences* del 1993 è stato fedelmente ripreso da autori italiani esperti di Bilancio quali Castelli e Ancona (1998), Selvatici e D'Angelo (1999), Di Fabio (2002).

di aiuto” attraverso un approccio “non-direttivo” e “centrato sul cliente” che, come si vedrà meglio nel paragrafo successivo dedicato proprio allo strumento del colloquio, privilegia la “comprensione empatica” come mezzo per aiutare l’individuo a evolversi a livello personale verso un migliore adattamento sociale.

Le pratiche di Bilancio ispirate da questa prospettiva teorica sono fondate generalmente sull’impiego del colloquio, delle tecniche di gruppo finalizzate ad aiutare la persona a riconoscere le proprie competenze e risorse e arricchire le informazioni su di sé attraverso il confronto sociale, e delle tecniche tese alla ricostruzione dell’autobiografia (ad esempio le storie di vita) che può riguardare l’intero percorso personale o limitarsi alla vita attiva e ai percorsi formativi.

2) *Approccio differenziale*

Il secondo approccio individuato è quello *differenziale* che trae origine dalla psicologia differenziale e si pone come obiettivo la misurazione delle differenze individuali, poggiando, in sintesi, sui seguenti presupposti:

- gli individui differiscono tra loro per una serie di fattori - caratteristiche relativamente stabili nel tempo;
- le differenze interindividuali si traducono in comportamenti e “performance” di vario tipo che è possibile osservare, misurare obiettivamente e confrontare;
- la misurazione deve essere rigorosa, ovvero, i risultati ottenuti non devono in alcun modo dipendere dalle caratteristiche personali di colui che la effettua né dalla situazione in cui essa avviene;
- gli strumenti e le tecniche utilizzate devono possedere le qualità metriche indispensabili ad una misurazione rigorosa: fedeltà (vale a dire che lo stesso strumento applicato allo stesso individuo, restituisce sempre lo stesso risultato) e validità (vale a dire avere una significatività basata su evidenze sperimentali e in nessun caso sulla convinzione o intuizione dell’autore del metodo);
- la definizione delle caratteristiche individuali che spiegano le differenze osservate a livello di comportamenti, di performance lavorative e di condotte di tutti i generi, sono basate su ricerche alquanto sofisticate sostenute da metodi statistici, in particolare, dall’analisi fattoriale. In nessun modo, queste caratteristiche individuali devono basarsi su delle osservazioni superficiali o troppo limitate, né su opinioni *a priori*.

Ed è proprio nell'ambito di questo approccio che l'uso di strumenti standardizzati si è maggiormente sviluppato per la raccolta delle informazioni necessarie a delineare il profilo di competenze possedute dal beneficiario: test di conoscenza e attitudinali, i questionari di personalità, di interessi, oppure l'osservazione sistematica dei comportamenti della persona di fronte ad un compito o in una situazione simulata.

Le informazioni fornite da questi strumenti possono offrire un contributo utile perché consentono un'informazione valida e attendibile su vari aspetti della persona. Ma l'uso dei test all'interno di un Bilancio pone alcuni problemi e porta non tanto a limitarne l'uso, quanto a definirne chiaramente l'utilità e, quindi, le indicazioni. Se partiamo dal presupposto che l'obiettivo del Bilancio non sia tanto misurare caratteristiche individuali a scopo predittivo (predire il successo professionale o la riuscita in un particolare ruolo lavorativo), quanto piuttosto costituire uno spazio che consenta alla persona di aumentare le capacità di gestione autonoma della propria vita lavorativa e del proprio sviluppo professionale, le informazioni derivanti dai test non esauriscono il significato e la finalità ultima dell'azione del Bilancio (*vedi oltre*), lasciando aperto, inoltre, il problema della relazione tra le caratteristiche (stabili e immutabili) misurate attraverso i test e le competenze professionali.

3) *Approccio ergonomico o "esperto"*

Il terzo approccio individuato è l'approccio *ergonomico* o *esperto* che fa riferimento ai contributi teorici sull'*expertise* e sui processi di costruzione della competenza attraverso il lavoro. Diversamente dall'approccio differenziale in cui le competenze sono concepite essenzialmente come un insieme di attitudini, per quanto ben definite, richieste per un determinato compito, in questo caso le competenze sono "insiemi stabili di saperi e di saper fare, di comportamenti tipici, di procedure standard, di modi di ragionamento, che possono essere implementati senza nuovi apprendimenti" (Montmollin, citato da Levy Leboyer, 1993, p. 79).

Tale approccio, che si focalizza sui processi di costruzione e sviluppo della competenza attraverso l'esperienza lavorativa, consente di precisare il legame che unisce le conoscenze, le attitudini e i tratti di personalità, oggetto d'analisi dell'approccio differenziale, alle competenze vere e proprie. Le competenze non sono riducibili alle sole conoscenze, poiché implicano un'esperienza e una padronanza reale del compito mettendo in gioco rappresentazioni e "immagini operative", dello stesso nonché della situazione, costruite e apprese progressivamente con l'esperienza che il soggetto acquisisce nel lavoro.

Le competenze rappresentano essenzialmente delle procedure d'uso delle informazioni possedute dal soggetto che gli permettono di affrontare un compito o una situazione guidato da una rappresentazione che integra i suoi saperi in modo funzionale al risultato da raggiungere. Ma questa rappresentazione resta generalmente implicita e solo l'intervento di un esperto esterno può aiutare il soggetto a ricostruirla, a esplicitarla attraverso la tecnica della verbalizzazione.

L'azione di Bilancio secondo questo approccio può in tal modo contribuire al processo di ricostruzione attraverso la verbalizzazione delle procedure d'uso delle proprie conoscenze e delle modalità tipiche con cui la persona affronta un compito. Il consulente può così aiutare la persona a ricostruire e a riconoscere i propri modi tipici di funzionamento, aumentando la sua conoscenza circa i propri processi di pensiero e migliorando così le sue capacità di regolazione e di affrontamento delle attività e delle situazioni di lavoro.

Il Bilancio diventa pertanto un momento di potenziamento delle competenze e di messa in trasparenza di che cosa debba essere rafforzato (punti deboli o latenti) in vista di uno sviluppo professionale.

4) *Approccio immagine di sé*

Secondo la Levy-Leboyer il quarto approccio, definito *immagine di sé*, connota in modo specifico il Bilancio rispetto agli interventi più classici di inserimento e reinserimento professionale e assume come elementi centrali l'acquisizione o l'integrazione da parte del soggetto di nuove informazioni che possono agire sulla sua immagine, precedentemente costruita, con un'azione di conferma o di modifica.

L'Autrice sottolinea a più riprese il ruolo che gioca un'immagine di sé "pertinente" rispetto al livello di motivazione personale ad agire e l'interesse che tutto ciò riveste nell'ambito del percorso di Bilancio di competenze che è teso ad aiutare la persona ad accettare di modificare l'autovalutazione, consolidata e stabilizzata nel tempo, del proprio modo di essere e della propria identità. La difficoltà a modificare la stabilità dell'immagine di sé che la persona si è faticosamente costruita rappresenta un elemento che deve essere attentamente considerato all'interno di un intervento di Bilancio.

È importante capire il motivo per cui le persone si difendano dalle informazioni e dai dati che contraddicono quelli che già possiedono e sui quali hanno fondato la propria autovalutazione, la propria idea di sé.

Il rischio è che il soggetto di fronte a dati che non riconosce come propri reagisca o rifiutandosi di prendere in considerazione tali informazioni o mettendo in atto uno sforzo per integrarle attraverso varie procedure

cognitive all'interno di quelle già possedute, in modo da non modificare, se non per migliorarla, l'immagine di sé preesistente.

Un'immagine spesso vaga, incompleta, erronea che il soggetto ha di sé, delle proprie capacità, delle proprie opportunità di sviluppo professionale, limitando così le possibilità di definire progetti professionali che, in quanto fondati su informazioni più ancorate alla realtà, presentano maggiori *chance* di successo nella gestione della propria carriera.

E poiché le informazioni che contribuiscono alla costruzione del *self-concept* provengono da una pluralità di esperienze, di relazioni sociali e di *feedback* nel corso della vita professionale, non è possibile rintracciare delle situazioni strutturate (eventi specifici) in cui vengono acquisite; pertanto la modalità principale per indagare questo campo è quella di fare esplicitare al soggetto stesso l'immagine che egli ha di sé individuandone gli elementi salienti e in tal modo uscire dai limiti angusti di una rappresentazione stereotipata di sé.

Per offrire un supporto a tale percorso, Levy-Leboyer suggerisce che è possibile fare ricorso ad alcuni strumenti come i questionari di descrizione di sé con diverso grado di strutturazione (questionari costruiti utilizzando i "differenziali semantici" o liste di aggettivi da scegliere, ecc.); gli strumenti dal carattere prevalentemente autovalutativo che permettono di raggiungere uno degli obiettivi principali del Bilancio, ovvero, aiutare l'individuo a stimare correttamente le proprie competenze come passaggio imprescindibile per aumentare il grado di fiducia in sé stesso e, quindi, il livello di autonomia nel prendere decisioni e nel gestire e realizzare un progetto professionale³⁸ (*vedi oltre*).

Crediamo che da queste sintetiche considerazioni si evinca l'importanza del contributo dell'approccio *immagine di sé* all'interno di ogni modello di Bilancio, modello che, forse è utile ribadire, non esiste mai in forma "pura" (se non per finalità espositive), ma che può essere oggetto, come dimostrano le pratiche professionali relative al Bilancio realizzate nel tempo, di integrazioni, di "contaminazioni" tra i diversi approcci dal momento che nessuno risulta essere esaustivo rispetto ai molti fattori coinvolti in un intervento di Bilancio che voglia rispondere alla complessità della finalità che si è proposto.

Per evitare di definire come approccio integrato ciò che potrebbe configurarsi semplicemente come eclettismo metodologico, è necessario che

³⁸ Lo stato di malessere psicologico e, quindi di sofferenza, derivante da un'immagine di sé negativa, dalla bassa stima di sé, penalizza il processo di costruzione di un progetto che al contrario presuppone un concetto di sé differenziato e relativamente stabile (Guichard, Huteau, 2003).

il consulente si senta abbastanza “sicuro” professionalmente da permettersi di separarsi da uno schema troppo rigido e sequenziale, certamente più rassicurante, ma troppo poco flessibile alle pieghe della realtà della relazione (Ruffini, Sarchielli, 2012), e integrare ciò che è meno noto aprendosi a nuovi contributi all'interno di un processo di costante arricchimento delle proprie conoscenze e competenze.

Claude Lemoine, il secondo studioso che ci guida nella nostra disamina, rispetto agli approcci sostiene che «come pratica, il bilancio di competenze si trova al punto di congiunzione di diverse correnti teoriche, da cui prende spunto. Si possono distinguere: la *corrente dell'orientamento scolastico*; l'*approccio clinico*; il *passaggio dall'expertise all'aiuto strutturante*; l'*approccio interattivo*; il *riferimento al modello di “emprise” analitica*» (Lemoine, 2002, p.61).

La *corrente dell'orientamento scolastico* coincide con alcuni aspetti del Bilancio per il fatto di interessarsi ad una persona in particolare, di consentirle l'accesso alla documentazione sulle professioni e sulle opportunità formative e di utilizzare test per individuare le potenzialità o gli ambiti di interesse. In ogni caso il Bilancio si distingue dall'orientamento scolastico per numerosi aspetti; non rappresenta prioritariamente uno spazio di documentazione sulle professioni, né tantomeno viene privilegiato il riferimento agli studi e al successo scolastico per guidare la persona nelle scelte dal momento che il ruolo dell'esperienza personale e professionale prevale sul solo riferimento scolastico.

L'*approccio clinico*³⁹ è un approccio personalizzato nel quale ogni individuo è trattato come un caso unico, originale e gli viene prestata un'attenzione particolare basata sull'ascolto, sul colloquio approfondito, sul dialogo e sulla riflessione personale, considerando che la sua soggettività può essere chiarita e costituire il punto di partenza di una ristrutturazione interna.

L'*approccio dall'expertise all'aiuto strutturante* è basato sul contenimento del peso dell'*expertise* del consulente e sul ruolo che questa deve avere nel creare una situazione e un clima tali da permettere all'interessato di appropriarsi degli elementi nuovi di informazione su di sé. Anche se l'*expertise* è necessaria e si basa su una competenza professionale elevata, riconosciuta e specializzata, in particolare nelle relazioni umane il sapere che l'*expertise* apporta rischia di creare un rapporto gerarchico e asimmetrico tra chi sa e chi presumibilmente non sa. Per superare questo problema si propone, quindi, un modello di relazioni che si riferisce ad una pedagogia dell'appropriazione in cui la persona coinvolta si attivi affinché inizi la sua

³⁹ Non si tratta di un intervento di natura psicoterapeutica in cui la persona è considerata bisognosa di supporto psicologico in quanto malata.

riflessione tesa a integrare dati non considerati fino a quel momento.

L'*approccio interattivo* fa perno sulla centralità dell'interazione consulente-beneficiario, sull'"ascolto non direttivo" del consulente che aiuta l'altro a esprimersi e a sviluppare le proprie rappresentazioni, desideri e il progetto che prima era incerto; da parte del beneficiario fa leva sul racconto della propria vita, un racconto finalizzato alla ricostruzione degli avvenimenti per far emergere competenze sconosciute e per definire un campo possibile per costruire un progetto realizzabile che tenga conto delle opportunità e dei vincoli esistenti.

Infine, l'approccio secondo il modello da "*emprise analytique*" (influenza analitica o determinazione dell'altro attraverso analisi scientifica)⁴⁰, si colloca anch'esso nell'ambito psicosociale (Lewin, 1959) e del sistema di interazioni. Si parte dalla nozione di conoscenza dell'altro in ambito scientifico e dalle conseguenti implicazioni prodotte contemporaneamente per coloro che cercano di acquisire la conoscenza e per coloro che si lasciano conoscere. L'analisi scientifica dei soggetti umani, infatti, esercita su di loro un'influenza, un rapporto di determinazione, crea una componente relazionale forte e coinvolgente, suscita difese e agisce sull'attenzione dei soggetti verso se stessi (o auto-attenzione) alterando il comportamento.

Le implicazioni di tale modello sul Bilancio di competenze, finalizzato a raccogliere delle conoscenze su qualcuno al fine di orientarlo, sono di diversa natura e riguardano diversi aspetti come, ad esempio, la raccolta di informazioni su di sé e l'attenzione su di sé.

Raccogliere dati sull'altro, attraverso metodi sistematici o test che rafforzano l'impressione di essere oggetto di indagine, accentua l'asimmetria della relazione. Ma se è il soggetto a condurre il suo Bilancio, se si fa carico e realizza un percorso personale, se è consapevole degli obiettivi da perseguire, se comprende che i dati sono al suo servizio e non a vantaggio di terzi esterni, sarà meno diffidente, darà più fiducia al suo interlocutore e si coinvolgerà maggiormente.

Rispetto all'attenzione su di sé o auto -attenzione, c'è da dire che lo studio sull'altro non genera solamente una relazione particolare tra chi osserva e chi è osservato, ma provoca anche una nuova relazione con se stessi. Ad esempio, quando sappiamo che qualcuno ci guarda scendere una scala, non ci muoviamo più nello stesso modo: un certo imbarazzo o ci fa

⁴⁰ Il termine "emprise" è stato lasciato nella lingua originale su indicazione di Lemoine (2002, p. 66) dal momento che la traduzione con il termine "influenza" risulta riduttiva. La parola "emprise", in francese, dà spontaneamente l'idea che si è presi, che non si può scappare, che si subisce qualcosa. Su un piano più concettuale, il termine "emprise" esprime un rapporto di determinazione di un polo A (fonte) su un polo B (base).

inciampare, oppure abbiamo imparato a camminare sotto lo sguardo di altri e realizziamo un'operazione di ricostruzione del nostro comportamento. In tutti i casi non scendiamo più le scale come al solito perché modifichiamo il modo di procedere e prestiamo maggiore attenzione. Affinché ciò si verifichi è necessario che il soggetto sia diventato sufficientemente osservatore di se stesso per trarne vantaggio e gestire gli aspetti del suo comportamento di cui ha preso coscienza.

Queste situazioni si ritrovano nel Bilancio nella misura in cui suscita degli interrogativi su di sé che inducono una auto-attenzione focalizzata potenzialmente in grado di apportare delle informazioni nuove. Il soggetto si renderà così conto di alcuni aspetti di se stesso anche in termini di consapevolezza di sé, delle proprie possibilità e delle proprie competenze.

Il colloquio individuale

All'interno di un percorso di Bilancio di competenze, il colloquio individuale, seppure con caratteristiche diverse rispetto alle varie fasi e agli obiettivi da raggiungere, riveste un ruolo fondamentale in quanto accompagna tutto il percorso conferendogli continuità e favorisce l'instaurarsi di una relazione di fiducia, la creazione di un clima di rispetto reciproco, permettendo in tal modo al soggetto di avanzare nel percorso con autenticità e di raggiungere livelli di informazione più personali e meno stereotipati.

Christine Revuz (1991) e Jacques Aubret (1991a) ritengono, infatti, che il colloquio, pur all'interno di concezioni e pratiche di Bilancio differenti, risulti la modalità di lavoro essenziale, lo "strumento privilegiato" che consente a chi lo conduce una maggiore comprensione delle problematiche dell'individuo e, a quest'ultimo, di poterle esprimere più liberamente.

Anche Michel Joras (1995) riconosce la centralità che riveste il colloquio nel Bilancio e identifica tre funzioni essenziali: una funzione di scambio di informazioni tra intervistatore e intervistato; una funzione maieutica nel fare emergere dal soggetto la sua "immagine di sé", le sue aspettative e i suoi progetti; una funzione di osservazione, da parte del consulente, di comportamenti e reazioni messi in atto dal consultante.

Nella conduzione di colloqui all'interno del Bilancio, il paradigma teorico di riferimento più appropriato è quello riconducibile a Carl Rogers che si è sviluppato originariamente in ambito clinico-terapeutico e successivamente ha ispirato le pratiche di *counselling* di orientamento⁴¹.

⁴¹ Per un approfondimento delle diverse tipologie di colloquio di orientamento si veda, ad esempio, Guichard e Huteau (2003).

Le teorizzazioni rogersiane si fondano sul concetto di “relazione di aiuto” che egli stesso definisce come

una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato nell'altro. L'altro, in questo senso, può essere un individuo o un gruppo. In altre parole, una “relazione di aiuto” potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto e una maggiore possibilità di espressione (Rogers, 1970, p. 68).

L'idea di fondo di Rogers è che un colloquio essenzialmente non direttivo, condotto da un consulente che adotta un atteggiamento di empatia e di aperta comprensione, fornisca al soggetto l'occasione di scoprire da solo, grazie unicamente a questa mediazione, alcuni aspetti nascosti di sé: questa sola scoperta consentirebbe al soggetto di ristrutturare la propria personalità.

In questa prospettiva «il consulente è considerato una specie di “specchio”⁴² che offre al soggetto la possibilità di vedersi così com'è nel suo mondo, ovvero, come non potrebbe vedersi da solo a causa di alcuni aspetti della sua “struttura di sé” attuale, che gli impediscono di integrare in essa parte delle esperienze fatte» (Guichard, Huteau, 2003, p. 230).

L'impegno autentico del consulente nella relazione con il soggetto, lo sguardo incondizionatamente positivo, ovvero, l'assenza totale di giudizio, il rispetto assoluto verso il soggetto, la sua comprensione partendo dal quadro di riferimento interno dello stesso consulente, rappresentano, semplificando, i principi fondamentali che consentono al soggetto stesso di prendere coscienza di certi aspetti del proprio mondo che, non potendo cogliere da solo, può ri-scoprire attraverso la mediazione del consulente.

La relazione d'aiuto è quindi “centrata sul cliente”⁴³ in quanto al suo interno il soggetto è aiutato a esprimere le proprie difficoltà, a studiarle e a

⁴² Anche se non è questo lo spazio per approfondire il tema della “neutralità” del ruolo del consulente e del suo essere un semplice specchio, è importante ribadire come la conduzione del colloquio presupponga da parte del consulente stesso un lavoro preliminare su di sé, sui suoi valori, sul suo modo di essere al mondo, sulla sua ideologia, ecc.

⁴³ Rogers introduce intenzionalmente la parola *cliente*, contrapposta a *paziente*, per sottolineare l'aspetto negoziale, contrattuale della pratica interpersonale. Nell'ambito della relazione con il consulente la persona resterà pienamente libera nelle sue scelte e del tutto responsabile nell'individuazione delle soluzioni.

trovare le soluzioni più convenienti e quindi ad evolversi a livello personale verso un suo migliore “adattamento sociale” (Mucchielli, 1967).

Inoltre, poiché lo scopo è soprattutto quello di promuovere un'espressione sempre più completa e autentica da parte del soggetto, accompagnata da una formulazione progressivamente più esplicita delle proprie problematiche, l'approccio adottato è prevalentemente “non-direttivo” in quanto non si tratta di dare consigli, ma di facilitare le opportunità di ogni singolo individuo nella sua specificità.

L'utilizzo di una impostazione non direttiva da parte del consulente riduce la probabilità di ottenere risposte indotte dalla sua stessa comunicazione; in questo modo l'attività di Bilancio si tramuterebbe «in una diagnosi e nei relativi consigli su basi razionali orientati dal sistema valoriale di riferimento dell'operatore, che imprigioneranno l'individuo nei limiti angusti della profezia che si autodetermina, sottraendogli la consapevolezza della sua personale e autentica complessità come significato costruito attraverso una negoziazione di cui lui è l'artefice principale» (Di Fabio, 2009, p. 117).

Anche Folgheraiter (1987), del resto, sottolinea come il modo migliore per venire in aiuto di una persona che si trova in difficoltà non sia quello di dirle cosa fare (facendo attenzione al contenuto razionale di tale consiglio, ossia che sia realmente sensato rispetto alla situazione), quanto piuttosto quello di aiutarla a comprendere la sua situazione e a gestire il problema prendendo da sola e pienamente le responsabilità delle scelte eventuali.

Secondo Rogers (1970), l'essenza di una “relazione di aiuto” è rappresentata dalla qualità dell'incontro interpersonale con il cliente, qualità che, è utile ribadire, si nutre di alcuni principi, condizioni che producono quel clima di fiducia, quella atmosfera costruttiva indispensabili per far sì che la persona proceda, come nel caso del Bilancio, verso una chiarificazione della sua esperienza: congruenza, empatia, considerazione positiva, accettazione incondizionata⁴⁴.

In breve, il termine congruenza cerca di descrivere la capacità del consulente di essere profondamente e liberamente se stesso nel rapporto con il suo cliente; di essere autentico, senza maschera quando riflette apertamente i sentimenti (anche negativi quali ad esempio, noia, stanchezza antipatia) e le disposizioni che fluiscono in lui in quel momento.

La seconda condizione essenziale è la capacità del consulente di

⁴⁴ Se esistono tali condizioni, la relazione di aiuto potrà prendere corpo dando vita a un mutamento costruttivo nel cliente a prescindere, come ha ben evidenziato Rogers, dagli orientamenti teorici del consulente. Ciò che influenza il cambiamento nel cliente sono le qualità umane del consulente, qualcosa che vive, non qualcosa che conosce, che sostanziano la relazione instaurata.

sperimentare una profonda comprensione empatica del mondo privato del suo cliente, ovvero, sentirlo “come se” fosse proprio, senza però mai perdere la qualità del “come se”. Vedere il mondo dell’altra persona dal suo punto di vista e non dal nostro ci consente di comprenderlo, non solo di analizzarlo e valutarlo, senza correre il rischio di perdere la nostra identità.

Le altre due condizioni essenziali e strettamente correlate, che sostanziano una relazione di aiuto, sono la considerazione positiva del cliente e la accettazione incondizionata, ovvero, la capacità di dare valore alla persona in modo assoluto, non condizionato e in assenza di qualsiasi tipo di giudizio. Un interesse non possessivo, che non pretende nulla in cambio quali che siano i sentimenti del cliente in quel determinato momento; un atteggiamento non paternalistico, ma una completa disponibilità nei confronti della persona che comporta il rispetto per l’altro in quanto considerato distinto da sé, con esperienze e sentimenti originali.

La chiave della relazione d’aiuto è rappresentata dall’*ascolto attivo* che implica non solo attenzione a quello che la persona dice, ma una precisa capacità di comprensione e decodifica dell’espressione verbale così come della comunicazione non verbale, senza correre il rischio di operare una interpretazione soggettiva, cioè la proiezione di nostri significati e valori sulle parole e sulle emozioni di un’altra persona (Di Fabio, 1998).

La stessa etimologia della parola “ascolto” (deriva dal greco οὖς orecchio e ἀκούω odo, sento, percepisco, imparo, sono discepolo di qualcuno) sottolinea la relazione tra l’ascolto e l’apprendimento, un legame tra l’ascoltare e l’apprendere e ci dice che ascoltare ha a che fare con il senso dell’udito, ma soprattutto con l’atteggiamento di chi è disposto non soltanto a cogliere ciò che sente, ma più propriamente ad accogliere, a prestare attenzione a quello che si sente.

Per essere tale l’ascolto implica un atteggiamento di disponibilità attenta e rispettosa verso l’altro, il possesso di alcuni requisiti che riducono il rischio di sentire senza ascoltare⁴⁵, di assumere comportamenti difensivi⁴⁶ e di evitare che la relazione scivoli nella collusione⁴⁷ con implicazioni significative rispetto alla capacità di ascolto.

⁴⁵ Curiosità non invadente, capacità di essere attivamente neutrali, coscienza/consapevolezza del proprio stile comunicativo, chiarezza sugli scopi del colloquio, ecc.

⁴⁶ Cancellare i propri sentimenti, negare le emozioni provate verso l’altro o verso ciò che ci sta dicendo; deformare ovvero modificare, “aggiustare” inconsapevolmente i dati della realtà per adattarli ai propri schemi e punti di vista (manipolare le informazioni); parzializzare, sentire solo una parte di ciò che si ascolta cancellando ciò che provoca ansia e insicurezza, ecc.

⁴⁷ Sulle diverse tipologie di collusione si veda, ad esempio, M.F.R. Kets de Vries (2000).

Ascoltare, quindi, comporta l'espressione di una competenza cruciale, complessa perché si tratta di riuscire a trasformare quello che l'altro dice in una conoscenza capace di dare ulteriore stimolo al dialogo e contribuire effettivamente al mantenimento e allo sviluppo di una relazione⁴⁸.

All'interno di questo quadro di riferimento, il colloquio prende vita e si realizza metodologicamente attraverso una procedura di "comprensione/chiarificazione" basata sulla tecnica della "riformulazione" quale modalità di comunicazione nell'ambito della relazione d'aiuto. La riformulazione, che consiste essenzialmente nell'offrire al cliente un riflesso della sua comunicazione, ottenendo la sua approvazione, consente, da una parte, di verificare la corretta ricezione del messaggio ricevuto dal cliente, dall'altra, di comunicare, al cliente stesso, il rispetto e l'attenzione di cui è oggetto.

È importante sottolineare come tale tecnica non consista in una interpretazione simbolica della comunicazione, non abbia finalità di indagare le cause inconsce, ma, piuttosto, di aggiungere nuovi significati formulando con altre parole o da un'altra prospettiva quello che la persona ha detto. Quindi ha un intento riassuntivo e chiarificatore che può favorire la riattivazione della capacità decisionale e l'autonomia del soggetto.

Esistono varie modalità di riformulazione che in ogni caso richiedono cautela e che presentano livelli di complessità diversi⁴⁹, come ad esempio: la riformulazione *riflesso* (eco, parafrasi, riassunto) nel caso in cui siano utilizzate le parole o il tracciato espositivo-narrativo del cliente cercando di focalizzarvi ciò che è più significativo; la riformulazione di *chiarimento* o *correttiva* che serve a rimandare al cliente un aspetto rimasto latente o a estrarre dall'esposizione un particolare sul quale si intende sollecitare la riflessione e l'approfondimento; la riformulazione di *inversione figura-sfondo* o *confronto* mediante la quale si mettono in evidenza aspetti contraddittori dell'esposizione.

Poste le premesse teoriche, sul piano operativo le modalità di gestione del colloquio rispecchiano le finalità peculiari di ciascuna fase di Bilancio con l'adozione di una diversa modulazione degli stili di conduzione: dalla non direttività della fase iniziale per promuovere un'espressione fluida da parte del soggetto, una formulazione progressivamente più esplicita e autentica della propria biografia, alla semi-direttività nella fase di analisi delle esperienze professionali e delle competenze agite poiché "autorizza" il consulente a porre domande più precise sui compiti svolti, sulle condizioni di lavoro in vista della definizione del progetto.

⁴⁸ V. Cap. V.

⁴⁹ Per un approfondimento della tecnica della riformulazione si veda Di Fabio (2002).

Nel corso del Bilancio i colloqui sono organizzati in funzione delle esigenze emerse e delle attività previste, e se lo scopo prioritario resta comunque quello di favorire l'adattamento individualizzato delle azioni di Bilancio, gli obiettivi possono variare: dalla necessità di approfondire la conoscenza della persona e della sua biografia alla presentazione, spiegazione, somministrazione di prove standardizzate o di altre attività di Bilancio; dalla riflessione su alcuni aspetti legati alla definizione del progetto, alla verifica di azioni individuali intraprese dal soggetto.

Nella fase di *accoglienza*⁵⁰ il colloquio assume un ruolo prioritario dal momento che attraverso il primo colloquio, oltre a presentare la metodologia in tutti i suoi aspetti salienti e acquisire le prime informazioni generali sui percorsi di vita e di lavoro del soggetto, si pongono le premesse per la costruzione di una "relazione di aiuto" efficace che condiziona l'esito del Bilancio stesso in quanto radicata nella piena, perché consapevole, adesione del soggetto al percorso proposto.

L'obiettivo prioritario è quello di analizzare la domanda (manifesta e latente) del beneficiario e le sue aspettative in rapporto al Bilancio. Il colloquio, quindi, permette di entrare in relazione con il beneficiario e di "controllare" le implicazioni affettive e i sistemi di difesa che il processo di Bilancio, soprattutto nella fase iniziale, suscita nella persona che potrebbe risultare confusa, disorientata, avere difficoltà a leggere i propri bisogni, non avere chiaro il proprio progetto di sviluppo professionale.

Nella fase successiva di *investigazione*, di approfondimento, il colloquio è centrato prioritariamente sulla ricostruzione e analisi del percorso personale e professionale, sulla identificazione approfondita delle motivazioni, dei valori, degli interessi e delle aspettative rispetto al lavoro, nonché delle competenze esistenti e di quelle necessarie a sostenere il progetto e la sua fattibilità.

I colloqui di *investigazione* possono essere integrati da sessioni di gruppo finalizzate al confronto sociale, ad una chiarificazione delle possibilità di sviluppo e a una migliore conoscenza delle opportunità e delle richieste del mercato del lavoro, del sistema aziendale o socioprofessionale.

Nella fase finale di *sintesi*, attraverso il colloquio il beneficiario e il consulente sintetizzano e organizzano le informazioni raccolte, stimolano il confronto tra l'immagine che il soggetto ha di sé e gli elementi della realtà emersi durante il processo, incoraggiando, così, l'emergere di nuove prospettive di sviluppo.

Nell'ambito di questo colloquio finale la persona ha la possibilità di esporre il progetto professionale elaborato, di ri-appropriarsi delle proprie

⁵⁰ Cfr. L'Imperio (2006).

competenze sulla base della rappresentazione di sé che il consulente le restituisce, di individuare possibili strategie e obiettivi di realizzazione del progetto stesso con la messa a punto di un piano di azione in cui vengono individuati i tempi e i mezzi per la sua attuazione.

Infine, a distanza di tempo dalla conclusione del percorso⁵¹, si può decidere di effettuare il colloquio di *Post bilancio* (*Suivi* in francese)⁵² teso a verificare lo stato di avanzamento del progetto individuato. Al di là delle diverse accezioni, il senso è quello di realizzare, accanto ad una valutazione dello stato di avanzamento del progetto e del piano di azione, un ulteriore momento di accompagnamento del beneficiario nell'ottica di considerare il Bilancio come un processo aperto che non si conclude necessariamente con i tempi del percorso.

Anche nella prospettiva del *lifelong learning*, infatti, la finalità dovrebbe essere quella di andare al di là della relazione consulenziale per padroneggiare gli inevitabili cambiamenti che caratterizzano oggi il mondo del lavoro: ampliare e arricchire la rete di relazioni, imparare a scambiare e far circolare informazioni, riconoscere le opportunità che consentono una scelta professionale e formativa più autonoma e consapevole.

A partire dalle conclusioni contenute nel *Documento di sintesi*, ovvero dal progetto di sviluppo professionale definito e dagli ambiti di sviluppo evidenziati, in genere il colloquio di *Post bilancio* viene effettuato utilizzando una griglia articolata in aree su cui focalizzare maggiormente l'attenzione. Ad esempio, verificare eventuali cambiamenti intervenuti nella situazione professionale (nuova collocazione, avanzamento di carriera, acquisizione di nuovi incarichi, ecc.), approfondire il grado di realizzazione del progetto stesso, evidenziando le modalità di attivazione individuale per il suo raggiungimento e gli esiti conseguiti senza escludere l'incidenza di fattori (organizzativi, personali, di contesto) ostacolanti o, viceversa, facilitanti il progetto. L'insieme dei suddetti elementi costituisce la base di riflessione e discussione per convalidare o eventualmente riformulare alla luce delle nuove acquisizioni il progetto inizialmente individuato, nonché le azioni da consolidare e/o implementare.

⁵¹ In genere ad una distanza di almeno sei mesi dalla conclusione del Bilancio, una distanza ritenuta congrua per verificare se e in che misura è stato avviato il progetto messo a punto dal beneficiario.

⁵² L'equivalente francese *Suivi* presenta una valenza semantica più ampia e, al tempo stesso, più precisa rispetto a *Post Bilancio* perché contiene sia la dimensione valutativa, sia la dimensione della continuità dell'azione del Bilancio e dei suoi effetti (il verbo francese *suivre*, di cui *suivi* è il participio passato, significa *seguire, tener dietro a*).

Gli strumenti di autovalutazione

L'originalità del Bilancio consiste nel porre il beneficiario al centro di tutto l'intervento con la sua partecipazione attiva alle diverse fasi e alla stesura degli strumenti utilizzati affinché possa delineare il suo progetto, innanzitutto attraverso l'analisi della propria situazione, la riflessione sulle proprie competenze, la concentrazione dell'attenzione su di sé prima ancora di riuscire a posizionarsi all'interno del mercato del lavoro e in un contesto sociale in cui le persone sono esposte a frequenti cambiamenti di lavoro⁵³.

Il Bilancio, riprendendo le parole di Lemoine, «non ha per scopo la valutazione personologica basata esclusivamente sul confronto con gli altri; non si tratta di situare una persona in una scala per confrontarla con gli altri e sapere se stia sopra o sotto la media di una popolazione affine. L'obiettivo dell'individuo è individuare le proprie competenze, il che mette in moto una attività di concentrazione su se stesso, partendo dalle esperienze passate» (Lemoine, 2009, p. 84).

Inoltre, è bene ribadirlo, soprattutto in momenti in cui risulta più problematico l'accesso al mercato del lavoro, il Bilancio a differenza di altri dispositivi (ad esempio l'*assessment center*), non ha conseguenze dirette sull'impiego, né consiste in una operazione di collocamento. E la sua estraneità all'accesso diretto al mondo del lavoro rappresenta un punto di forza importante dell'attività del Bilancio in quanto permette di ridurre la pressione sociale che deriva all'individuo dal sentirsi complessivamente giudicato, offrendogli un sostegno, un tempo di riflessione, una “bolla di ossigeno”, come la chiama sempre Lemoine, tanto più nella misura in cui tale forma di accompagnamento si basa su un metodo che facilita la scoperta della propria dimensione personale, delle proprie competenze e del proprio orientamento professionale.

La scelta di strumenti che supportano tali processi di autovalutazione è legata alla funzione “educativo-formativa” che questa riveste nell'ambito di un percorso di Bilancio. Attraverso la descrizione delle proprie caratteristiche (capacità, interessi, valori, competenze, aspirazioni) e l'espressione di valutazioni su se stesso, il soggetto acquista la possibilità di aumentare la conoscenza e la consapevolezza di sé, tanto sul piano cognitivo quanto esperienziale e, di conseguenza, di sviluppare un buon grado di autonomia.

L'assunto di base è che l'individuo che richiede un Bilancio ha di se

⁵³ Quanto detto porta in primo piano la questione della durata di un percorso di Bilancio perché gli effetti di un Bilancio sono proporzionali “all'intensità del trattamento” (Bernaud, 1998) sia in termini di numero di ore, sia rispetto al tempo di maturazione e allo stile dell'intervento.

stesso, e in particolare delle proprie competenze, un'immagine incompleta, imprecisa o semplicemente incerta, in qualche caso distorta, che può essere migliorata attraverso l'apporto di informazioni nuove, il confronto con il consulente e l'esame dettagliato degli esiti dell'autovalutazione (Levy-Leboyer, 1993).

Abbiamo già detto che nella relazione con il beneficiario, il consulente non ha il compito di trovare soluzioni, poiché il suo ruolo consiste nel sostenerlo aiutandolo a migliorare la consapevolezza di sé e a fronteggiare positivamente i momenti di transizione che, in quanto tali, possono comportare anche il dover prendere delle decisioni o di adattarsi a situazioni nuove e talvolta critiche (perdita del lavoro, scelta del percorso scolastico, ecc.).

Il superamento positivo delle fasi di transizione contribuisce alla costruzione della propria identità personale e sociale, di una positiva immagine di sé (Bandura, 2000). L'immagine di sé costituisce un sistema cognitivo strutturato strettamente associato agli obiettivi, ai progetti, ai valori, alle aspettative di vita della persona in quanto costruito sulla base delle esperienze passate, di qualsiasi ordine e tipo, e che quindi si evolve e si modifica lungo tutto il corso della vita di un individuo (Levy-Leboyer, 1993).

È interessante sottolineare che l'immagine di sé è per sua natura "relativa" poiché è sempre mediata dal confronto con altri o con ciò che si vorrebbe essere o realizzare; inoltre, la scala di valori utilizzati è spesso legata alla cultura e alle norme sociali e in molti casi familiari, con particolare riferimento alle aspettative che gli altri esprimono nei nostri confronti. Sono diverse, infatti, le fonti di informazione che contribuiscono allo sviluppo dell'immagine di sé: la percezione diretta dei nostri comportamenti, l'apprendimento mediato dall'osservazione dei risultati del comportamento di altri, l'influenza sociale che, sia attraverso la comunicazione verbale sia attraverso le attese implicite degli altri, contribuisce a formare un'idea circa il modo in cui gli altri percepiscono le nostre competenze, le informazioni propriocettive derivanti dalle nostre reazioni psicologiche (Bandura, 1986).

È proprio su questi aspetti che le attività di Bilancio possono favorire un processo di cambiamento teso a promuovere l'elaborazione di un'immagine di sé più aderente alla realtà, attraverso la mediazione con l'esperto che rappresenta piuttosto un facilitatore (Knowles, 2001) del processo stesso e che in quanto "altro da sé" può offrire un punto di vista diverso con cui confrontarsi.

Sul piano metodologico, i metodi e gli strumenti che permettono di supportare il processo descritto si differenziano in buona parte da quelli generalmente utilizzati nella "valutazione" in senso stretto. Non si

tratta tuttavia di meri strumenti in autosomministrazione che vengono successivamente elaborati dall'esperto, ma di strumenti che facilitano l'interpretazione degli esiti da parte del soggetto stesso e in grado di organizzare le esperienze e di rappresentare gli eventi trasformandoli in oggetto di analisi e di riflessione.

All'interno del percorso di graduale acquisizione di consapevolezza delle proprie competenze, particolarmente funzionale al perseguimento degli obiettivi individuati risulta essere l'adozione di approcci autovalutativi, ricostruttivi e riflessivi, di metodi qualitativi come quello autobiografico narrativo. Metodi in grado di rispettare l'unicità dell'individuo, la sua non riconducibilità ad altri e di farne una risorsa, un valore.

Raccontando si dà senso – che è insieme significato e direzione – alla nostra vita; è possibile misurarsi con quella frammentazione – delle esperienze, dei percorsi, dei ruoli, delle identità – che oggi rappresenta la cifra del nostro tempo; è possibile ricostruire, riconoscere i frammenti dell'esperienza e ricomporli attraverso la narrazione del come siano in relazione tra loro. La narrazione, quindi, come antidoto allo smarrimento, alla perdita di senso che segna i luoghi di lavoro così come le situazioni di precarietà esistenziale con le quali tutti noi facciamo i conti.

Karen Blixen, scrittrice molto amata dalla Arendt, scriveva che «tutti i dolori possono essere sopportati se vengono messi in un racconto, o se si narra, su di essi, un racconto». La narrazione, quindi, è anche un modo per aiutare a elaborare, e poi magari a lasciar andare, un passato che potrebbe penalizzarci, opprimerci, mantenendo però il suo insegnamento nella memoria. Allo stesso modo per la Arendt il racconto rivela il significato di ciò che, altrimenti, rimarrebbe una sequenza intollerabile di eventi, senza, tuttavia, cercare di imprigionarlo nella trappola della spiegazione, nella catena dei rapporti causa-effetto. Perché nel racconto c'è sempre una genialità creativa, un incontro con l'inatteso.

La narrazione, quindi, è la forma più adatta per cogliere le competenze: la descrizione di una competenza si origina dall'osservazione e ascolto di una narrazione. Attraverso l'uso di modalità inedite di narrazione delle proprie esperienze, attraverso la riappropriazione di un linguaggio, quello autobiografico, si possono riconoscere anche quelle emozioni che nei contesti di lavoro devono essere controllate e negate⁵⁴.

⁵⁴ L'*AI ACT* approvato dal Parlamento Europeo a marzo 2024 ha vietato i sistemi di riconoscimento delle emozioni sul luogo di lavoro e nelle scuole, i sistemi di credito sociale, le pratiche di polizia predittiva (se basate esclusivamente sulla profilazione o sulla valutazione delle caratteristiche di una persona) e i sistemi che manipolano il comportamento umano o sfruttano le vulnerabilità delle persone.

Come riferisce P. Serreri, «il paradigma biografico e il paradigma narrativo sono entrambi coesenziali – sia pure con accentuazioni diverse – al Bilancio, qualunque sia il modello di riferimento adottato. L'autoanalisi assistita delle competenze e delle modalità della loro acquisizione può essere condotta solo in filigrana sul tracciato biografico del beneficiario, tramite la sua narrazione (brevi storie di vita, interviste biografiche, ricostruzione di eventi di cui è stato protagonista il narrante ecc.)» (Serreri, 2007, p.37).

L'individuo è libero di esprimersi secondo il proprio vocabolario, le proprie categorie mentali e di organizzazione della realtà interna ed esterna; al consulente è riservato il compito di inserirsi in questo processo proponendo delle tipologie, delle chiavi di lettura diverse al fine di promuovere lo sviluppo delle capacità di analisi della persona e di aiutarlo a chiarire sempre più l'oggetto di questa analisi.

Generalmente gli strumenti di autovalutazione riguardano argomenti che favoriscono la riflessione individuale come, ad esempio, le esperienze di vita, i valori, gli interessi, le caratteristiche personali; non rappresentano in sé temi indispensabili ma, analizzati trasversalmente, permettono di evidenziare aspetti comuni, ridondanze, interpretazioni simili o molto diverse che aiutano il beneficiario a “descriversi” chiarendo progressivamente quali sono i propri punti di forza e le eventuali criticità.

Gli strumenti di valutazione

Se assumiamo che il Bilancio di competenze non si configura come una prestazione di etero-valutazione⁵⁵ in quanto non è finalizzato né a giudicare, né a classificare, né a selezionare gli individui, ma di aiuto all'autovalutazione in cui il beneficiario deve essere accompagnato e sostenuto nell'identificazione attiva delle proprie conoscenze e competenze; che la valutazione può intervenire in un momento dato del percorso ma non deve, comunque, costituirne la premessa, ne consegue che l'uso degli strumenti standardizzati, come ad esempio i test⁵⁶, nel Bilancio di

⁵⁵ La locuzione “bilancio di competenze”, a dispetto della sua denominazione, «non ha affatto (né nella sua accezione originale canadese/francese; né nello standard definito a livello nazionale nel nostro Paese; né nella letteratura tecnico specialistica; né nelle *best practice* sul campo) quella caratteristica di etero valutazione, di misurazione e di ‘certificazione’ (quasi da revisione contabile) che pure ha contribuito con particolare forza a favorirne la popolarità e ad alimentarne la domanda in questi anni» (Bresciani, 2022a, p. 228).

⁵⁶ Rimandando l'approfondimento del tema all'ampia letteratura esistente, per test intendiamo «una situazione standardizzata che serve da stimolo ad un comportamento. Quest'ultimo è valutato attraverso una comparazione statistica con quello di altri individui posti nella medesima situazione, il che consente di classificare il soggetto esaminato quantitativamente o tipologicamente. Una situazione standardizzata è una situazione perfettamente definita, che può essere riprodotta in maniera identica, che è stata studiata,

competenze ha un senso solo se vengono soddisfatti alcuni presupposti.

Da un lato, innanzitutto, la necessità che il beneficiario riesca a percepire l'importanza che ricoprono il suo supporto e la sua collaborazione (soggetto attivo), dall'altro che il consulente permetta al soggetto di comprendere l'utilità dell'uso degli strumenti ai fini del conseguimento degli obiettivi formulati e perseguibili con l'azione di Bilancio, lo aiuti a precisare il motivo per cui le informazioni raccolte sono utili e sia capace di restituire una sintesi chiara di quanto emerso. Il rispetto di tali premesse contribuisce a "smontare" le attese di tipo magico che spesso emergono nei confronti di procedure standardizzate (effetto Barnum).

La "valutazione" in senso stretto, quindi, pur non costituendo il fine ultimo del Bilancio, può contribuire a costruire dei punti di riferimento oggettivi a partire dai quali avviare una riflessione, un confronto che permetta di integrare gli esiti del processo di autovalutazione condotto dalla persona con i dati emersi dalla valutazione esterna condotta dal consulente.

In quest'ottica, l'impiego di strumenti diagnostici standardizzati⁵⁷ trova senso nel percorso orientativo-formativo più ampio promosso dal Bilancio. I risultati che si ottengono rappresentano piuttosto degli stimoli di approfondimento, in un rapporto di ancoraggio e di lettura critica dei dati di realtà e non "responsi" da assumere in modo acritico, perfino dogmatico.

E se, come dice Lemoine (2002), in generale i test sono concepiti per evitare di rendere evidenti le dimensioni che intendono rilevare, nel caso del Bilancio lo scopo non è quello di classificare un individuo rispetto ad una popolazione di riferimento, ma di mettere in evidenza, per l'interessato stesso, le sue caratteristiche.

La modalità di restituzione dei risultati ottenuti utilizzando strumenti standardizzati deve rappresentare, quindi, un momento di un insieme relazionale più ampio, un'ulteriore occasione per permettere al beneficiario di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e possibilità. Se il consulente ha facilitato la partecipazione attiva del soggetto durante il Bilancio, la restituzione dei risultati si caratterizza come una parte impor-

analizzata e convalidata in precedenza e nella quale i soggetti sono stati posti nella stessa condizione» (Lemoine, 2002, p. 78).

⁵⁷ Ad esempio, i test di intelligenza, i test attitudinali, di conoscenza che riguardano principalmente la sfera cognitiva e si riferiscono a delle acquisizioni relativamente stabili, differentemente dai test di personalità in cui i fattori affettivi ed emotivi sono dominanti. È importante precisare che in genere gli strumenti standardizzati disponibili sul mercato possono essere utilizzati esclusivamente da operatori specializzati, in genere psicologi, in ottemperanza a quanto raccomandato dai codici deontologici e dalle associazioni internazionali.

tante del percorso e gli obiettivi legati alla restituzione risultano di tipo affettivo e cognitivo: sul piano affettivo di tratta di sostenere il progetto del beneficiario facendo emergere i suoi punti di forza, le sue competenze e il sentimento di efficacia; sul piano cognitivo i dati raccolti permettono di realizzare un'attenta analisi degli stessi, di riflettere, a partire da questi, sulla scelta da effettuare, di confrontare concordanze o discordanze rispetto a quanto emerso attraverso l'uso degli altri strumenti (Blanchard, Sontag, Leskow, 2001).

È proprio per evitare che i risultati vengano vissuti come una mannaia (profezia che si autodetermina) che è necessario presentarli in maniera facilmente comprensibile, senza fare ricorso ad un linguaggio tecnico e in termini positivi; il che non significa scotomizzare gli aspetti negativi, bensì leggere i risultati non in senso assoluto (relativizzare le conclusioni del test), ma contestualizzandoli, chiarendo in tal modo il ruolo che svolgono in situazioni specifiche e integrandoli con una riflessione d'insieme sulla persona in cui l'aspetto valutativo è da minimizzare a vantaggio di un'analisi sulle competenze e gli orientamenti possibili dell'interessato.

In ogni caso non va sottovalutata la delicatezza della questione che riguarda proprio il modo in cui la persona interessata percepirà, accoglierà o rifiuterà i risultati del test in funzione del differenziale tra le sue aspettative e i dati emersi. Ciò che importa è il modo in cui la persona utilizzerà i risultati per prendere in considerazione aspetti di sé che potrà o non potrà mettere in relazione con la sua situazione lavorativa, le sue aspettative, le sue competenze e il suo progetto.

Gli strumenti diagnostici standardizzati vengono maggiormente utilizzati nella seconda fase del percorso di Bilancio deputata alla raccolta di osservazioni e valutazioni circa le competenze, motivazioni, interessi dell'individuo al fine di fare emergere i punti forti e i punti da migliorare rispetto al progetto possibile.

Un punto che è bene ribadire è che l'uso di qualsiasi strumento non ha senso se non rispetto al quadro in cui si inserisce: l'analisi dei fattori che possono contribuire all'elaborazione di un progetto professionale. Le diverse categorie di test, di tecniche e di attività a disposizione hanno, infatti, il solo fine di selezionare e di isolare dei fatti o degli indici che devono essere codificati ed integrati allo scopo di costruire un profilo generale della persona. È solo rimanendo in quest'ottica che si può giustificare l'uso di procedure di indagine diversificate senza correre il rischio di un impiego meccanico degli strumenti e di un affidamento totale ai risultati ottenuti.

Le modalità di scelta delle attività da condurre diventano uno degli

elementi principali che determinano la qualità del Bilancio offerto e, di conseguenza, la professionalità del consulente.

Su questo punto Aubret (1991b) individua almeno tre criteri prioritari da tenere presente nella selezione delle tecniche e degli strumenti da utilizzare durante il Bilancio: 1) rispetto all'individuo, la scelta dipende dalla natura del problema da risolvere e dalle caratteristiche dell'individuo (es. abilità implicate, disponibilità); 2) rispetto al percorso, la scelta varia in funzione della fase in cui ci si trova e dell'obiettivo specifico che si intende raggiungere (es. valutazione, osservazione, autovalutazione); 3) rispetto allo strumento, la scelta tiene conto delle sue caratteristiche strutturali e funzionali e dei dati riferiti ad alcuni parametri quali la validità, la fedeltà e, soprattutto nel caso dei test psicometrici, la taratura.

A fronte di tale complessità dell'azione di Bilancio, diversi autori sono d'accordo nell'affermare che la via migliore per assicurarne una buona qualità sia la costituzione di équipes di esperti che possa intervenire in base alla propria area di competenza e secondo le richieste del singolo caso. In effetti, una regola di funzionamento della realizzazione del Bilancio è per molti quella di proporre una diversificazione dei punti di vista offerti, soprattutto in funzione della restituzione all'interessato delle conclusioni (Evequoz, 1994).

Capitolo IV

Competenze “invisibili” e lavoro. Strumenti per l’orientamento e la mappatura delle competenze

di PAOLO SERRERI

*Non tutto ciò che può essere contato conta
e non tutto ciò che conta può essere contato.
(A. Einstein)*

1. Premessa

Il tema delle *competenze invisibili*¹ è quanto mai attuale. La loro crescente importanza per la riuscita nel lavoro e per la soddisfazione personale è ormai riconosciuta e documentata. Naturalmente, ci ricorda Michielin (2021), esse si debbono accompagnare alle competenze specifiche per il ruolo ed in particolare alle *digital Skills* le quali, a loro volta, hanno oggi un’importanza sempre più rilevante; soprattutto se si tiene conto della crescente e irreversibile digitalizzazione del mondo produttivo e del lavoro, sotto il segno dell’industria 4.0. Non a caso, giusto all’alba, o poco dopo, dell’avvento della *Quarta rivoluzione industriale* – la cui data di nascita

¹ Il costrutto di *competenza invisibile* (*alias*, convenzionalmente, *Competenza trasversale* o *Soft Skills*) è coesistente del costrutto di competenza in quanto tale. A rigore i due costrutti andrebbero definiti e declinati insieme. Questo compito, di natura eminentemente epistemologica esula, però, dalle finalità di questo scritto che ha invece l’obiettivo molto più circoscritto di mostrare in che modo e attraverso quali strumenti è possibile rendere *visibili* le *competenze invisibili* nei processi di orientamento e di *empowerment* di lavoratori coinvolti e/o impegnati in processi di *mobilità verso il lavoro e sul lavoro*. Qui parliamo di quell’insieme di elementi e di dimensioni non misurabili né “pesabili” con la “strumentazione” impiegata per le competenze tecniche e per le conoscenze dichiarative. Per chi volesse approfondire questi temi rimandiamo agli studi ormai classici di Mc Clelland (1973), Boyatzis (1982), Goleman (2000), Spencer & Spencer (2002), Rey (2003), Ryken e Salganik (2007). Anche in Italia, soprattutto negli ultimi vent’anni, c’è stata un’ampia fioritura di studi d’impianto teorico sul costrutto di competenza e sul costrutto di competenza trasversale e/o di *Soft Skills*. Tra gli altri, ricordiamo Frega (2012); Sarchielli (2012); Bresciani (2012; 2022). Mentre tra gli studi specifici sulle *competenze invisibili* nella formazione continua e nel lavoro segnaliamo De Carlo (2011), Bentivogli et Alii (2013) e Sanavio (2021).

è stata convenzionalmente fissata nel 2011² – un importante studio del *Forum Economico Mondiale di Davos* (2016) ci avvertiva che le competenze digitali oggi giocano lo stesso ruolo giocato dalle competenze informatiche nella *Terza rivoluzione industriale*; e che, in entrambi i casi, esse sono sempre associate alle ormai indispensabili *competenze invisibili*.

Le *competenze invisibili* iniziano a essere oggetto di analisi scientifica e di riflessione teorica, nonché materia di interesse crescente da parte delle *policy* delle risorse umane, della formazione e dell'orientamento, soprattutto durante questo primo scorcio di millennio.

Scriveva Daniel Goleman sul finire degli anni '90: «le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri. Questo nuovo metro viene applicato sempre più spesso quando si deve scegliere chi assumere e chi no, chi licenziare e chi riconfermare, chi scavalcare e chi promuovere» (Goleman, 2000, p.13).

Vent'anni dopo, circa, constatiamo che questo processo di cambiamento delle regole del lavoro non solo non è andato esaurendosi ma, al contrario, è andato crescendo in profondità e in ampiezza: esso ha preso la forma di una sorta di fronte d'onda che ha investito tutto il mondo del lavoro e le diverse *policy* ad esso collegate e/o o ad esso riconducibili: dalla gestione e sviluppo delle risorse umane in senso stretto alle relazioni industriali; dal lavoro manifatturiero a quello dei servizi o del Terzo settore; dalla prima formazione alla formazione continua ed all'orientamento durante tutto il corso della vita, ecc. E ciò, solo per ricordare gli ambiti maggiormente interessati da questo cambiamento di ruolo e dai suoi effetti sull'assetto delle *competenze chiave* oggi sempre più richieste e sempre più necessarie. Tra cui, appunto, le *competenze invisibili*.

Alla luce di questi cambiamenti non ci sembra azzardato dire che le “nuove regole” di cui parlava Goleman sono diventate i tratti distintivi del lavoro post-fordista³ e, segnatamente, del lavoro dell'industria 4.0.

² L'espressione Industria 4.0 è stata coniata per la prima volta alla Fiera di Hannover nel 2011 in Germania.

³ Intendiamo qui per fordismo non solo un modello di organizzazione del lavoro e della produzione ma, più in generale, un processo omogeneo di governo della società industriale. *Cfr.* a questo proposito Settis (2016).

2. Lavoro postfordista e Competenze invisibili

A partire dai primi degli anni '70, a seguito della terza rivoluzione industriale provocata dall'avvento delle tecnologie informatiche, cominciano a sfaldarsi, uno dopo l'altro, tutti i capisaldi del lavoro fordista; capisaldi che qui giova richiamare, sia pure solo a mo' di indice, per meglio mettere a fuoco le linee del processo che conducono all'emersione sociale delle competenze invisibili o comportamentali che dir si voglia:

- riduzione/scomparsa del lavoro sulla catena di montaggio, un lavoro povero, privo di competenze, di socialità e di parola. La fabbrica fordista era afasica, priva di “ogni correlazione interattiva tra simultanei sul luogo di lavoro, ed in particolare sulla catena di montaggio” (Virno, 2001);
- riduzione, fino a diventare oggi residuale, della mansione. Ovvero, dell'organizzazione del lavoro intesa come in un insieme determinato di compiti assegnati a specifiche persone su base più o meno permanente. Oggi, la mansione è sempre più sostituita da modalità organizzative basate su gruppi di funzioni generiche non caratterizzate da compiti specifici definiti o prefissati (Brousseau et alii, 1999);
- superamento della *carriera lineare* come unico modello di carriera basato su una serie progressiva di movimenti verso l'alto nella gerarchia. Oggi parliamo ormai di almeno altri tre modelli di carriera: la *carriera professionale*, dove l'individuo, una volta fatta la scelta di carriera o di uno specifico ramo di attività, si concentra sull'ulteriore e continuo sviluppo e affinamento delle sue conoscenze, competenze e capacità; la *carriera a spirale* nella quale la persona si trova periodicamente a fare movimenti attraverso diverse aree di attività, specialità o discipline, ecc.; la *carriera transitoria*, la meno tradizionale, tipica di chi si sposta ogni tre, quattro o cinque anni da una campo di attività ad uno totalmente nuovo (Brousseau et alii, 1999);
- “uscita dai cardini del tempo” (Virno, 2014), nel duplice senso a) che oggi in un numero crescente di attività è sempre più difficile distinguere il lavoro dal resto delle attività umane, il tempo di lavoro in senso stretto dal tempo di non lavoro; b) il tempo non è più l'unica unità di misura del valore del lavoro.

La venuta meno di questi grandi capisaldi non ha lasciato sul campo solo macerie come si sarebbe tentati di dire. Anzi, ha favorito l'affermazione di nuove categorie, di nuovi modi di pensare e di organizzare il lavoro e di pensare le persone al lavoro. Di più: ha favorito l'adozione di nuovi modelli

di consumo e l'affermazione di nuovi stili di vita. Come abbiamo avuto modo di dire dianzi (V. Cap. 2) sulle orme di Rullani & Romano (2003) al lavoratore in un contesto postfordista si richiedono capacità di giudizio, abilità distintive, potere decisionale su un certo campo di responsabilità autonomamente gestito. Tutto ciò presuppone l'esistenza di lavoratori attivi e proattivi, consapevoli del loro ruolo e della loro funzione. Per dirla in breve, presuppone l'esistenza di lavoratori competenti, sempre che si assuma il postulato che la competenza

possiede per sua stessa natura una dimensione complessa e rappresenta una via essenziale per la progettazione del proprio ruolo, all'interno di una organizzazione. L'organizzazione stessa è il risultato di incessanti tentativi di interpretare e vivere questa possibile complessità e ambiguità. L'organizzazione appare come un territorio di relazioni, contatti e movimento continuo, nel quale gli incontri e le relazioni avvengono come condizione d'integrazione e nel quale la temporaneità e l'incompletezza sono garanzia di un processo emergente e ricorsivo, senza il quale la persona stessa, non può apprendere, adattarsi e cambiare [...] Le competenze così come sono costruite ci pongono di fronte allo spazio riflessivo dell'intenzionalità, all'entrata della realtà simbolica, alla condivisione scambiata, dichiarata e verificata di significati, di aspettative, di stereotipi, di motivazioni (Bodega, 2011, p. 10).

È all'interno di questo spazio che le *competenze invisibili* assumono un ruolo sempre più importante. Non a caso il succitato studio del *Forum Economico Mondiale* di Davos del 2016⁴ dà ad esse un grande rilievo; un rilievo fino a quel momento pressoché inedito nei documenti e negli studi economici. Il documento prende le mosse dalla constatazione che le competenze più evidenti e più importanti del futuro sono le competenze digitali. Alle quali però si associano le competenze comportamentali, ovvero *Soft Skills*. Le quali vengono distinte in quattro gruppi che vanno sotto i nomi di *creatività, collaborazione, intelligenza emotiva e spirito critico*.

Creatività. Comprende l'inventiva e l'immaginazione. E si caratterizza per la capacità di gestire nuove idee, di proporre alle aziende soluzioni originali e di trasformare le idee in fatti concreti. Finora i lavoratori, in particolare i più anziani, non hanno mai avuto né la possibilità né l'opportunità di esprimere questa competenza. Nonostante molti di loro nella vita personale coltivino *hobby* che richiamano questa competenza (nella pittura, nella musica, nella cucina, ecc.) e che accoglierebbero molto

⁴ Etude du Forum Economique Mondial de Davos (2016) in <https://atout-agr.fr>.

volentieri di esprimerla anche nel loro lavoro.

Collaborazione. Si definisce come la capacità di lavorare, comunicare e creare legami con gli altri per un obiettivo comune, facilitando in particolare gli scambi tra pari cooperanti in gruppo sul lavoro. Questa competenza comporterà per molte aziende un cambiamento del modo di lavorare e del modo di comunicare.

Intelligenza emotiva. Si intende la capacità di identificare, capire e utilizzare le proprie emozioni e quelle degli altri per agire in una situazione data. A titolo di esempio, per un manager, ciò significa essere capace di cogliere un deterioramento del clima sul luogo di lavoro, di identificare le emozioni in gioco e di intervenire in modo appropriato per governarle. Considerare la comprensione delle emozioni alla stessa stregua di una competenza professionale, a primo acchito può sorprendere solo chi ignora che la frontiera tra lavoro e emozioni è porosa: il primo contamina le seconde e viceversa. L'azienda è la nostra seconda casa. Le emozioni sul lavoro sono onnipresenti. Non resta che apprendere a decifrarle, a descriverle e a dare loro un nome e governarle.

Spirito critico. Avere spirito critico nel lavoro e nella vita significa saper fare ragionamenti rigorosi esaminando più punti di vista, saper inquadrare un'idea da diverse angolature, darsi obiettivi sfidanti. Si tratta di una competenza guardata a volte con sospetto soprattutto da coloro che procedono per schemi predefiniti o si basano soprattutto o solo sull'esperienza passata.

3. La Quarta rivoluzione industriale. Il riposizionamento delle persone nella generazione del valore economico

È con la *Quarta rivoluzione industriale* - e segnatamente con la trasformazione digitale che la connota – che si determina il riposizionamento delle persone nei confronti del lavoro in forme e modi radicalmente diversi rispetto a tutte le fasi storiche precedenti. Gli effetti sono visibili a occhio nudo su tutti i piani, a partire da quello della generazione del valore economico e del ruolo che vi giocano le competenze. Scrivono a questo proposito Pains e Marinucci:

il capitale è oggi orientato verso un nuovo modello di generazione del valore economico focalizzato sui “dati”. Nel nuovo millennio sono i dati che ognuno di noi produce incessantemente nella sua

lunga giornata di lavoro, così lunga da superare abbondantemente l'orario di lavoro convenzionale, ad essere al centro dell'interesse economico e della produzione della ricchezza. Così il capitale è passato dall'essere concentrato sulla fabbrica – oggetto collettivo per definizione caratterizzato da macchinari solidi e rumorosi – ad orientarsi dapprima verso gli uffici e i calcolatori, luogo e strumento delle transazioni finanziarie, per poi puntare verso una totale frammentazione della produzione del valore in miliardi di dispositivi tecnologici individuali (Paini e Marinucci, 2021, p. 127).

In altri termini, la *Quarta rivoluzione industriale* rappresenta un salto, più che una fase evolutiva della terza o una sua radicalizzazione. Essa si muove in profondità e comporta una radicale trasformazione del modo di essere, di scegliere, di comprare, di consumare, di lavorare e di generare ricchezza. In particolare, la rivoluzione digitale ha un impatto enorme sulle persone le quali si trovano collocate in una posizione radicalmente diversa da quella delle fasi storiche precedenti. Ciò mette i lavoratori impegnati nella catena della generazione di valore dinanzi alla sfida dello sviluppo continuo delle conoscenze e dell'intero patrimonio delle competenze (*Hard Skills* e *Soft Skills*) Ma quali sono le competenze necessarie per la gestione dei nuovi processi introdotti dalle tecnologie digitali? E, soprattutto, quali sono le competenze necessarie alla comprensione e alla gestione della trasformazione digitale della società nel suo complesso? A queste domande, rispondono ancora Paini e Marinucci: «la comprensione della trasformazione della società e dei nuovi comportamenti individuali e sociali, prima ancora che competenze legate alla produzione, richiede competenze legate allo studio del comportamento umano e sociale» (Paini e Marinucci, 2021, p. 134). Se questo è vero, ne consegue il superamento teorico e pratico della concezione, oggi ancora prevalente, che assegna alle cosiddette competenze STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) un primato assoluto nello stesso tempo in cui assegna un ruolo ancillare alle Scienze umane e delle *Humanities*, le cosiddette HSSH (*Human, Social Science and Humanities*); un ruolo ancillare e separato dall'economia e dalla produzione di valore. In realtà oggi gli analisti concordano sempre di più con una interpretazione del tema delle competenze che superi la separazione dei due ambiti. Come sostengono i più volte citati Paini e Marinucci: «le competenze dei domini delle HSSH non solo non sono accessorie rispetto alle STEM ma costituiscono una necessità preliminare e in qualche modo una precondizione per comprendere e interpretare i fenomeni in atto» (Paini e Marinucci, 2021, p. 137). Si tratta di competenze che fanno leva sulla capacità di esprimersi in modo efficace; sulla consapevolezza di sé

e delle proprie possibilità; sulla gestione delle emozioni e delle tensioni; sulla comprensione degli altri, sull’attivazione di relazioni interpersonali positive; sulla capacità di prendere decisioni appropriate; sulla capacità di lavorare in gruppo; nonché sul *Problem Solving* e sul *Problem Setting*. Si parla di quel ricco corredo, oggi sempre più evocato, di *Soft Skills* ovvero di *Competenze invisibili*⁵. È lo stesso corredo, detto con parole solo in parte diverse, descritto dal citato documento di Davos.

Parliamo di un patrimonio di risorse pressoché inedito e del tutto sconosciuto fino a soli tre/quattro decenni orsono; di un patrimonio non necessario né richiesto dal lavoro fordista; anzi da questo considerato un ostacolo⁶; parliamo di un patrimonio fatto di competenze complesse e polimorfe – ma tutt’altro che vaporose e indefinibili come si ostinano ancora a dipingerlo i nostalgici del *taylor fordismo* – in grado di assecondare e anticipare il cambiamento e l’innovazione, salvaguardando e valorizzando al tempo stesso la centralità della persona in quanto soggetto agente (Cocoza, 2021).

4. Una grammatica della competenza emotiva. Il modello di Goleman

Daniel Goleman (1995), muovendosi lungo il solco tracciato da McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1995), ci ha fornito tra i primi un quadro approfondito e articolato delle competenze emotive, *alias* invisibili, che sono alla base del successo nel lavoro e nella vita. La sua analisi – futuribile nel 1995 quando pubblicò il libro – si rivela oggi di grande attualità. Perciò pensiamo che metta conto richiamarla, sia pure schematicamente e a grandi linee, ad ulteriore conferma di quanto siamo venuti dicendo fin qui.

Goleman, distingue la *competenza emotiva* in due macrocategorie: la *competenza personale* e la *competenza sociale*. La prima determina il modo in cui noi controlliamo noi stessi, la seconda determina il modo come gestiamo le relazioni con gli altri. È bene chiarire che si tratta di una distinzione di tipo analitico-descrittivo dal momento che le due competenze interagiscono tra loro in modo sistemico e non in termini di accostamento meccanico, né tanto meno per sommatoria.

⁵ Da una ricerca del 2022 condotta dall’Università di Harvard insieme con la *Carnegie Foundation* e lo *Stanford Research Center* risulta che l’85% del successo nel lavoro dipende dalle *Soft Skills* e dalle competenze personali. Solo il 15% dipende dalle *Hard Skills*.

⁶ Si dice che Ford usasse ripetere: “Io cerco braccia e mi ritrovo sempre tra i piedi persone”.

1. La *competenza personale* gioca un ruolo fondamentale giacché assume la persona nell'interezza delle sue dimensioni di vita e lavorative. Essa presuppone che la persona medesima abbia, in particolare:

- la *consapevolezza di sé*. È «la competenza emotiva fondamentale [...] Ci fa da guida nella regolazione fine di prestazioni lavorative di ogni genere, nel gestire i nostri burrascosi sentimenti, nel mantenerci motivati, nel sintonizzarci con i sentimenti di chi sta intorno a noi, e nel fare nostra tutta una gamma di abilità sociali, comprese quelle essenziali per la *leadership* e il lavoro in team» (Goleman, 2000, pp. 73-74). Infine, ma non per ultimo, la consapevolezza di sé rappresenta una guida sicura che consente di armonizzare le decisioni riguardanti la carriera con i propri valori più profondi. Come vedremo più avanti, nel paragrafo successivo, il Bilancio di competenze mira, tra l'altro, ad ancorare tali valori a prospettive possibili di carriera e quindi a dispiegare una prospettiva progettuale;
- la *padronanza di sé*, ovvero la capacità di dominare gli impulsi e i sentimenti negativi. È alla base di cinque sottospecie di competenze emotive: l'autocontrollo (la capacità di gestire emozioni e impulsi negativi in modo efficace); la fidezza (onestà e integrità); la coscienza (responsabilità nell'adempiere ai propri obblighi senza la quale è difficile parlare di deontologia professionale); l'adattabilità (flessibilità nel gestire il cambiamento e nel rispondere agli stimoli esterni); l'innovazione (apertura a idee, approcci e informazioni nuovi). In particolare questa è una competenza pregiata in un'epoca di continui cambiamenti e di profonde metamorfosi⁷ nel lavoro e nella società). «L'atto dell'innovazione è al tempo stesso cognitivo ed emotivo. Avere un'intuizione creativa è un atto cognitivo; ma comprendere il suo valore, alimentarla e seguirla fino alla sua attuazione richiede competenze emotive come la fiducia in se stessi, l'iniziativa, la costanza e la capacità di persuasione» (Goleman, 2000, p. 127);
- la *motivazione*. Per Goleman sono tre le competenze motivazionali che caratterizzano gli individui che eccellono sul lavoro: la spinta alla realizzazione, l'impegno, l'iniziativa e l'ottimismo. Le persone che si muovono sotto la "spinta alla realizzazione" sono orientate al risultato ed hanno un forte impulso a soddisfare i propri obiettivi e i propri standard; stabiliscono obiettivi stimolanti e assumono rischi calcolati; si informano e si preparano per ridurre l'incertezza e per

⁷ Per un approfondimento del concetto di metamorfosi nel lavoro e nella società rimandiamo a Cocozza (2021).

trovare il modo di fare meglio le cose; imparano a migliorare le proprie prestazioni. Le persone dotate della competenza dell'impegno sono pronte a sacrificarsi per soddisfare un obiettivo di più ampia portata per l'organizzazione; trovano un senso di scopo nella missione collettiva, usano i valori cardine del gruppo per prendere decisioni e chiarire scelte; cercano attivamente l'opportunità di portare a termine la missione del gruppo. Le persone dotate di spirito d'iniziativa e di ottimismo sono pronte a cogliere le opportunità; perseguono obiettivi anche al di là di quello che ci si aspetta da loro; aggirano la burocrazia rigida e inefficiente; mobilitano gli altri sviluppandone l'intraprendenza; insistono nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi; agiscono senza la paura del fallimento; attribuiscono gli insuccessi a circostanze controllabili e non li interpretano come fallimenti personali o come segni del destino avverso.

2. *La competenza sociale*

La *competenza sociale* è alimentata anch'essa della stessa linfa della *competenza personale*. Tuttavia ha un suo terreno specifico fatto di abilità e di comportamenti che giocano direttamente un ruolo cruciale nel lavoro dei tempi nostri. Gli assi portanti della *competenza sociale* sono l'*empatia* e la nutrita gamma delle *abilità sociali* propriamente dette.

L'*empatia*, afferma Goleman, è il nostro “radar sociale”. L'essenza dell'empatia sta nel cogliere quello che gli altri provano senza che lo esprimano verbalmente. Di converso una delle possibili forme assunte dalla mancanza di empatia è quella di interagire con gli altri considerandoli come stereotipi invece che come gli individui unici che sono (Per inciso, il postulato dell'unicità della persona è alla base dell'epistemologia del Bilancio di competenze di cui parleremo nella seconda parte di questo scritto). Perciò l'empatia rappresenta la capacità fondamentale alla base di tutte le competenze sociali importanti per il lavoro. Le quali includono capacità quali: comprendere gli altri: percepire i sentimenti e le prospettive degli altri e nutrire un attivo interesse per le loro preoccupazioni; saper anticipare, riconoscere e soddisfare le esigenze del cliente; percepire le esigenze di crescita degli altri mettendo in rilievo le loro abilità; vedere la diversità come risorsa piuttosto che come un limite (Cocozza, 2011).

Le *abilità sociali* propriamente dette fanno leva su una nutrita gamma di risorse generali e di abilità specifiche. Tra quelle di maggior rilievo per la vita e per il lavoro tipico di questo primo scorcio di millennio, nonché dei decenni a venire, risaltano: l'abilità di indurre negli altri risposte desiderabili, il possesso di capacità di persuasione efficienti; la capacità

di inviare messaggi chiari e convincenti; la capacità di ispirare e guidare gruppi e persone; la capacità di avviare, governare e dirigere processi di cambiamento; la capacità di negoziazione e di risoluzione dei conflitti nel lavoro e nella vita; la capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni; la capacità di lavorare in team, ecc. Per dirla in sintesi - ed allargando metaforicamente lo spettro della definizione - la capacità di assumere e dispiegare *l'umano come risorsa* (Morace, 2018).

A ben vedere si tratta di un grande patrimonio sommerso - e come tale *invisibile* - attraverso le lenti tradizionali o a occhio nudo. Esso è molto più ricco dell'intero patrimonio delle conoscenze professionali, delle competenze tecniche e delle *Skill* necessarie anche per il lavoro post-moderno.

5. *L'Iceberg delle competenze di Spencer & Spencer*

Non stupisce, quindi, che l'arcinota e pluri-citata metafora dell'*iceberg* delle competenze coniata da Spencer & Spencer (2002) resista ancora all'usura del tempo e alla banalizzazione figlia dell'abuso e mantenga ancora intatta la sua forte valenza descrittiva (v. immagine, qui di seguito).



Se immaginiamo l'insieme delle risorse oggi necessarie per vivere e lavorare nella società contemporanea come un *iceberg*, vediamo che nella parte emersa, notevolmente più piccola, sono comprese le competenze tecnico professionali, le abilità e i saperi dichiarativi, mentre nella parte

sommersa, notevolmente più grande, troviamo un gran numero di risorse altrettanto pregiate: le *Soft Skills*, ovvero le *competenze invisibili*, appunto. Rimanendo nella metafora, potremmo dire che tra le dimensioni dell'area delle abilità e delle conoscenze e l'area delle *competenze invisibili* si stabilisce la stessa proporzione che c'è tra la parte emersa dell'*iceberg* e quella sommersa. È stato calcolato che la prima rappresenta una porzione variabile tra 1/8 e 1/10 del suo volume totale (Bentivogli et alii (2013). Ma al di là della lunghezza degli elenchi e dell'ampiezza delle aree occupate, ciò che conta è il peso specifico delle competenze invisibili e la loro incidenza crescente sulla formazione, sullo sviluppo delle risorse umane e sul lavoro. Per limitarci a quest'ultimo, sono illuminanti i risultati delle ricerche e degli studi condotti negli ultimi 10 anni dall'università di Harvard e coordinati da David J. Deming (2017, 2023) i quali ci dicono che esiste una forte correlazione positiva tra il dinamismo del mercato del lavoro e quello delle competenze “non cognitive”; che in vari Paesi occidentali dal 2000 ad oggi, si registra una correlazione inversa tra lo sviluppo delle competenze cognitive e quello delle competenze non cognitive a tutto vantaggio di queste ultime; che il 78% dei posti di lavoro negli USA riguardano lavori in cui è ritenuto “molto importante” o “estremamente importante” lavorare in *team*; che dal 1980 ad oggi l'occupazione ad alta intensità di competenze sociali ha mostrato una crescita più rapida dell'occupazione in generale; che c'è una crescente domanda di autonomia sul lavoro e di lavori non routinari; cioè, di lavori che lasciano alle persone ampi margini di decisionalità. Alla luce di questi soli dati, per rimanere nella metafora dell'*Iceberg*, possiamo dire che è ampiamente confermata la stima che attribuisce all'area sommersa un'estensione oscillante tra 1/8 e 1/10 del totale.

6. *Competenze invisibili e nuovi modelli di orientamento e di formazione*

La transizione post-fordista ha messo fuori uso – o, quantomeno, ha fortemente ridimensionato o riletto secondo una curvatura nuova – sia le vecchie regole del lavoro come abbiamo detto, sia buona parte della strumentazione tradizionale impiegata per la gestione, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, compresi gli stessi strumenti tradizionali della formazione continua, della formazione più in generale e dell'orientamento degli adulti, nonché quelli stessi della valutazione del personale.

A questo proposito, mettendo insieme cose diverse solo per comodità di ragionamento ed al solo scopo di rendere più evidente il salto di qualità intervenuto - senza tacere che tuttora vecchio e nuovo convivono, come del resto avviene in tutti i processi sociali a base culturale - ricordiamo qui in guisa di elenco alcuni esempi della strumentazione tradizionale in ambito formativo di cui da alcuni decenni è in corso un processo di rivisitazione profonda, se non proprio di superamento: la *formazione d'aula* incentrata prevalentemente sui saperi dichiarativi, come unica o prevalente modalità di formazione; l'*insegnamento frontale e discendente*, come corollario metodologico della formazione d'aula; la *formazione in modalità addestrativa*; il ROI (*Return On Investment*) usato per valutare la redditività della formazione più che la sua qualità intrinseca; la *selezione del personale* incentrata solo sull'accertamento del possesso delle *Skills* e dei saperi dichiarativi; l'*orientamento informativo* come unica o prevalente modalità di intendere e di impostare l'orientamento, ecc.

Ciò che accomuna tutti questi strumenti e approcci operativi alla formazione, all'orientamento e alla selezione del personale, che abbiamo appena richiamato, è il fatto che essi ignorano o quanto meno lasciano in ombra le dimensioni della soggettività, dell'autoattivazione, dell'autonomia e dell'autopoiesi della persona adulta. In altri termini, ignorano proprio la linfa che alimenta le competenze invisibili.

Una linfa, che non a caso comincia invece a circolare nei tessuti dei nuovi metodi e dei nuovi approcci alla formazione, alla gestione delle risorse umane e all'orientamento, proprio a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso. Da quando, appunto, ha iniziato a formarsi quel "fronte d'onda" di cambiamenti nel lavoro e nella formazione di cui abbiamo detto all'inizio.

Non a caso, a partire da quegli anni nei campi della formazione, dell'orientamento, della selezione del personale e della gestione e sviluppo delle risorse umane cominciano ad affermarsi nuovi strumenti, tutti pensati nell'ottica delle competenze, sia tecniche che trasversali o invisibili, e della attivazione della soggettività del lavoratore.

Anche in questo caso, una disamina analitica e puntuale di questi nuovi approcci e strumenti sarebbe troppo lunga, né rientra tra le finalità di queste note. Perciò, pur consapevoli del rischio di mettere insieme cose diverse, ci limitiamo a ricordare sotto forma di promemoria solo qualche titolo: la *formazione esperienziale*, la formazione attraverso le *comunità di pratiche*, le varie modalità di *formazione one to one*, per quel che riguarda la formazione; il *counseling* nelle sue diverse forme e modalità per quel che riguarda il sostegno alla persona e alle organizzazioni; il *PerformanSe* per l'emersione e la valutazione delle competenze comportamentali sul lavoro, *alias*

competenze invisibili (v. più avanti); il metodo *Retravailler* (orientamento al femminile basato sull'attivazione e sullo sviluppo dell'*empowerment* di donne over 35 disoccupate), l'*orientamento narrativo*, il *career transition Inventory*, il *Job Club* ed il *Bilancio di competenze*, per quel che riguarda il campo dell'orientamento degli adulti, ecc.

Nell'economia di queste note ci soffermeremo qui di seguito soltanto sul *Bilancio delle competenze* e sul *PerformanSe*: due strumenti che si “nutrono” di competenze invisibili. Il primo si muove sul terreno dell'orientamento degli adulti per il lavoro e sul lavoro attraverso un'attività volta a favorire l'emersione delle competenze (di tutte le competenze, quelle tecnico-professionali e quelle “invisibili”), a promuovere l'*empowerment* personale; nonché le capacità autopoietiche e progettuali dell'individuo. Il secondo si muove sul piano della “misurazione” e della mappatura delle *competenze invisibili* in funzione della selezione del personale e della gestione delle Risorse Umane in azienda.

7. Il Bilancio di competenze

Il Bilancio di competenze⁸(d'ora in avanti solo Bilancio) reca nel proprio DNA il tratto costitutivo di essere uno strumento “pensato” e finalizzato ad accompagnare, sostenere e orientare lavoratori adulti in mobilità professionale o comunque impegnati/coINVOLTI in processi di transizioni lavorative (primo inserimento nel mondo del lavoro, mobilità sul lavoro, sviluppo delle carriere, ecc.).

Esso si basa sul triplice presupposto econdo cui a) un lavoratore adulto nel corso della sua vita accumula un bagaglio di esperienze e di risorse (conoscenze e competenze, appunto) che va ben oltre le sole *Skills* e le sole conoscenze dichiarative; b) questo bagaglio di norma supera di gran lunga quello che il lavoratore stesso è convinto di possedere; c) la presa di coscienza, facilitata dal Bilancio, del patrimonio di risorse posseduto genera nell'individuo un effetto d'*empowerment* e ne sviluppa la sua capacità di autoattivazione, quale condizione di riuscita nelle transizioni lavorative.

Il Bilancio sulla base di questi presupposti, si prefigge quindi l'obiettivo

⁸ Le note che seguono riprendono sinteticamente e in altra forma i temi già affrontati nei capitoli 2 e 3. Qui non tratteremo né l'ingegneria del Bilancio né le sue dimensioni procedurali. In questa sede il nostro obiettivo è quello di rintracciarne la filosofia che lo ispira e i “rapporti di parentela” col tema centrale di questo capitolo dedicato alle *competenze invisibili*, alias *Soft Skills*.

di favorire il processo di emersione, ovvero di messa in trasparenza, di tutto il patrimonio di risorse posseduto dalla persona (*Skills*, conoscenze e competenze tecnico-professionali, competenze invisibili, ecc.) e, così facendo, di “metterlo al servizio” di una progettualità esplicita, dichiarata e intenzionalmente perseguita. Il altri termini, il Bilancio rivela, così, la sua vera natura di strumento di emersione, di attualizzazione, mobilitazione e sviluppo del patrimonio di risorse in gran parte invisibili “iscritte”, per così dire, all’interno dell’esperienza⁹ maturata dalla persona nel corso della sua vita.

L’architettura teorica del Bilancio poggia su cinque costrutti chiave che rispondono ai nomi di “competenza”, “soggetto”, “storia”, “progetto”, “riflessività”. Ciascuno di questi costrutti svolge la funzione di criterio guida e di indicatore tanto della coerenza tra le diverse parti e tra i diversi momenti del processo, quanto della sua stessa efficacia.

“Competenza”. In quanto costrutto concettuale-chiave del Bilancio, definiamo sinteticamente la competenza come un mix di risorse dinamico, contestualizzato e specifico per ciascun individuo, composto: a) di conoscenze e saperi comunque acquisiti; b) di saper fare (saper mettere in pratica le conoscenze e i saperi posseduti); c) di risorse comportamentali (tra cui sapere agire e volere agire) e di regole deontologiche sul lavoro (fidatezza, affidabilità); d) di capacità proattive e autoattive sul lavoro e nella vita. Così intesa la competenza rappresenta la “materia prima” che “viene lavorata” nel Bilancio (v. l’analisi, la descrizione e l’autovalutazione delle competenze emerse) e nello stesso tempo la fonte di energia che attiva la persona nella gestione della propria progettualità. Questa meta-concezione d’ordine logico-deduttivo è “sostanzialmente comune e trasversale alle diverse esperienze e pratiche che fenomenologicamente ci è dato osservare nella realtà, anche indipendentemente dal richiamo esplicito che a questa o a quella concezione specifica fanno gli attori in campo” (Bresciani, 2022, p. 149). Proseguendo ancora sulla scorta di Bresciani mette conto richiamare qui di seguito sei elementi comuni alle esperienze più significative che convergono nella definizione riassuntiva di cui dianzi, confermandola per via induttiva.

⁹ Il concetto di esperienza non ha una connotazione “sostanzialista”, né indica il semplice fare, né l’essere stati coinvolti in qualche forma di attività, né ancor meno la catena di eventi che si snodano o si sono snodati in condizione preriflessiva. “L’esperienza – lo diciamo con le parole di Luigina Mortari- prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso (...). Perché ci sia esperienza è, quindi necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando ad esso esistenza simbolica. Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in un atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo” (Mortari, 2004, p.15).

Un primo elemento comune che troviamo nelle pratiche più significative è che i luoghi di acquisizione e sviluppo della competenza sono svariati, formali e non formali; un secondo elemento che caratterizza le pratiche di Bilancio è che vi siano competenze che ricorrono simili in contesti professionali diversi. Di qui, l'importanza di ricostruire nel Bilancio le competenze individuali maturate in un determinato contesto, per poterne poi valutare i profili di trasferibilità in altri contesti; un terzo elemento, complementare del secondo, è che le conoscenze e le condotte professionali che un soggetto ha acquisito in un determinato contesto possano essere messe in valore in un altro contesto; un quarto elemento si basa sul postulato secondo cui la competenza è fondata su una molteplicità di componenti, come abbiamo appena detto dianzi a proposito del *mix* specifico di risorse, come le motivazioni, gli atteggiamenti, le attitudini, ecc.; un quinto elemento è costituito dal ruolo chiave giocato da dimensioni quali l'immagine di sé, l'autostima, la fiducia in se stessi, gli interessi, i valori, la proattività e la progettualità; il sesto elemento è imperniato sul ruolo essenziale assegnato alla rete dei servizi esterni del territorio per dare sbocco alla progettualità individualmente elaborata nel Bilancio. Non ci sembra ridondante sottolineare che il quarto e il quinto elemento rimandano all'universo delle competenze invisibili, così come le abbiamo descritte nella prima parte di questo stesso capitolo.

“Soggetto”. Nel Bilancio l'individuo si afferma in quanto soggetto protagonista delle proprie trame di vita e delle proprie traiettorie di lavoro. L'assunzione del punto di vista del soggetto imposta, altresì, le coordinate di coerenza di un diverso modo di pensare il rapporto persona/lavoro, persona tecnologia, persona/macchina/ esecuzione, con una rimessa in discussione radicale del vecchio mantra fordista-taylorista basato sul trinomio macchina-mansione-esecuzione, dove la persona non compariva, se non come organismo e come terminale afasico e non pensante della macchina (Virno, 2001). Qui nel Bilancio invece la persona è un soggetto attivo e proattivo, che prende la parola e che è protagonista della propria progettualità al fine di allargare lo spazio delle possibilità entro cui investire il proprio patrimonio di risorse. In questo caso il Bilancio supporta e accompagna il *soggetto beneficiario*¹⁰ ad “immergersi” nella propria storia di vita (formativa, lavorativa e personale) ed a esplorarla in profondità. In questa esplorazione il soggetto non sarà abbandonato al proprio destino. Sarà supportato e facilitato dal consulente di Bilancio nella rilettura delle

¹⁰ Con l'espressione “soggetto beneficiario” la persona che intraprende un percorso di Bilancio. Con un linguaggio aziendalistico da taluni è chiamato impropriamente “cliente”.

esperienze fatte, mirando a rintracciare tutti i fili che le collegano, quelli visibili a occhio nudo e quelli dispersi o nascosti: perché dimenticati o perché archiviati dalla memoria selettiva come poco o per niente significativi. Il soggetto, altresì, sarà sostenuto nella costruzione del “cordone di risalita”- fatto intrecciando accadimenti e senso, vissuto e riflessione sul vissuto, spazio e tempo, ecc.- necessario per portare in superficie, attualizzare e reinvestire nel progetto con cui si conclude il Bilancio, il patrimonio di competenze così ricostruito e “repertoriato” sia nella fase di scavo nel passato condotta in profondità¹¹, sia durante la fase di “risalita”, ovvero durante il lavoro stesso di messa in trasparenza dei fili del passato che si annodano al presente e prefigurano un futuro possibile.

“Storia”. La persona senza una storia, senza una biografia personale e professionale/lavorativa è un essere scotomizzato, senza passato, senza un presente e senza un futuro. Al pari del “Sognatore” delle “Notti Bianche” di Dostoevskij, chi è senza una storia rischia di perdersi nei labirinti delle sue fantasie e di vedere il mondo avvolto nella nebbia. Nel Bilancio, viceversa, la storia di vita della persona gioca un ruolo fondamentale, soprattutto nel recuperare come si è detto dianzi, le tracce del passato che affiorano nel presente e che danno un senso al futuro. Di più: la storia di vita rappresenta la “scatola nera” nella quale sono registrate le tracce dell’esperienza. Il Bilancio di competenze svolto secondo un approccio metodologico di tipo biografico-narrativo¹² ne è la chiave, in quanto rende possibile la ricostruzione dell’assetto delle competenze di una persona attraverso la ricostruzione delle tappe e dei modi della loro acquisizione, del loro sviluppo nel tempo e della loro gestione nella singolarità delle biografie di ciascuno nel quadro e nel rispetto dei sistemi valoriali di riferimento di ciascuno (Alberici e Serreri, 2009). Del resto, è nella natura stessa della memoria, che è la materia prima della biografia, essere cultura e progetto e non solo rifugio nel passato. «Con la leva narrativo-biografica non si tratta semplicemente di ‘registrare’, di ‘mettere nero su bianco’ ciò che non era ancora stato formalizzato (detto, scritto), ma che in un certo senso ‘era già lì’, presente alla persona e al mondo: si tratta (piuttosto) di ricostruire la propria storia e di (ri)scoprirne i risultati, di ‘mettere in

¹¹ La profondità di cui si parla qui non è da intendersi come sinonimo di inconscio. Un ambito, questo, dal quale il Bilancio si tiene rigorosamente a distanza, non essendo esso uno strumento psicologico ed ancor meno psicanalitico.

¹² Parliamo di approccio di tipo biografico narrativo in senso lato. Non in senso stretto come metodo a sé stante di indagine sociale su cui esiste un’ampia letteratura specifica e specialistica, sia in ambito sociologico a livello nazionale e internazionale (uno per tutti: Ferrarotti, 1981) sia in ambito pedagogico e dell’educazione degli adulti (Demetrio, 1996, uno per tutti).

trasparenza’, ma anche ‘di dare forma’ a ‘spezzoni’ di esperienza spesso non ancora connessi, di ‘fare emergere’ un senso da tale ricostruzione e messa in forma» (Bresciani, 2004). Con la leva narrativo-biografica – parafrasando liberamente Cambi (2006) – il soggetto si legge come processo, si incardina nella costruzione, si orienta sul progetto e distilla una direzione di senso.

“Progetto”. Soprattutto nel corso degli ultimi due decenni le teorie più avanzate del *Lifelong Learning* e del *Lifelong Guidance* hanno portato alla ribalta i concetti di ‘progetto individuale’ e di ‘individuo in transizione’. Si tratta di due concetti fondanti dello statuto epistemologico del Bilancio. Sono entrambi imprescindibili per pensare percorsi individualizzati e personalizzati che si definiscono sia per i loro meandri (si pensi alle turbolenze delle crisi ricorrenti, ai processi di fleesibilizzazione e/o di precarizzazione del lavoro) sia per le loro mete, nella loro duplice forma dell’ ‘addomesticamento’ del momento presente e dell’anticipazione di un avvenire desiderato. In una forma che è al tempo stesso autopietica (l’individuo è promotore e attuatore del proprio progetto) e prassica (basata sull’autoregolazione dell’agire da parte dell’individuo). Per definizione e per prassi consolidata il Bilancio è finalizzato alla messa a punto di un progetto che può essere di primo inserimento nel mondo del lavoro o di rientro dalla disoccupazione nello stesso mondo del lavoro; oppure ancora di mobilità orizzontale da un lavoro ad un altro o di sviluppo di carriera, previa una tappa formativa mirata. Tuttavia, ciò che caratterizza e contraddistingue il Bilancio non è tanto (o soltanto) il progetto in sé, inteso come esito finale del percorso – fermo restando che questo è l’elemento costitutivo più importante- bensì anche il fatto di essere un dispositivo che dispiega una condotta progettuale nel suo stesso modo di procedere: una “condotta a progetto”, appunto, come l’ha definita Boutinet (1996). Saper fare chiarezza nel proprio scenario discorsivo; saper essere in situazione; sapersi muovere nella complessità e nella turbolenza; saper fronteggiare l’imprevisto e l’ “inatteso”, direbbe Coccozza (2021); essere in grado di sviluppare il proprio sé personale e professionale secondo una visione prospettica sono tutte capacità e “competenze invisibili” che presuppongono il possesso da parte della persona di una dimensione progettuale e proattiva trasversale; una dimensione che il Bilancio, giusto appunto, prende in carica in tutti i suoi aspetti e ogni sua articolazione. Né potrebbe essere diversamente, giacché concetti come attore, innovazione, cambiamento, carriera e senso¹³ presentano numerosi profili di complicità e di parentela con i concetti di

¹³ La parola “senso” nel Bilancio è da assumere nella pienezza del suo significato etimologico. In latino *Sensus* sta per significato, coscienza, giudizio, intelligenza e pensiero, ma anche direzione.

progetto e di “condotta a progetto”.

“Riflessività”. La distinzione del costrutto chiave della riflessività dai precedenti quattro, sui quali ci siamo soffermati in precedenza, è solo logica ma non fattuale. Tutti muovono dalle stesse premesse e tutti concorrono al raggiungimento degli stessi risultati: l'*empowerment*, l'autoattivazione e l'orientamento della persona impegnata nel Bilancio¹⁴.

Il Bilancio attivando la leva della riflessività e dell'attribuzione di senso aiuta il soggetto ad individuare i confini dei propri pensieri e delle proprie azioni passate e presenti; a vedere e rivedere i propri modi di pensare; ad analizzare i reticoli di relazioni, di flussi e di circuiti entro cui l'agire competente si dispiega e su cui poggiano le strategie progettuali; a misurare la quantità di risorse e di energie che il soggetto è disposto ad investire (o a disinvestire). Nel senso che per “generare futuro” occorre imparare a liberarsi dai pre-giudizi consolidati e cristallizzati, imparare a disimparare per conseguire nuovi e determinati obiettivi alla luce di schemi di significato nuovi; schemi che veicolano l'apprendimento trasformativo, vale a dire l'essenza dell'agire progettuale, che nel Bilancio è al tempo stesso mezzo e fine. Infatti come sappiamo da Mezirow, «l'apprendimento riflessivo comporta l'esame critico, o il riesame critico, degli assunti. In questo modo l'apprendimento riflessivo diviene trasformativo tutte le volte che i presupposti o le premesse si rivelano distorcenti, privi di autenticità o non validi per altre ragioni» (Mezirow, 2003, p. 13).

In conclusione il Bilancio, visto con l'occhio di chi è interessato a rintracciare le competenze invisibili ed il ruolo che esse giocano nei processi di orientamento, ci fornisce uno spaccato a tutto tondo da cui emerge: a) che le competenze invisibili fungono anche da “leva” delle competenze tecniche e professionali. Il Bilancio, infatti, tiene insieme il saper fare con il saper agire e questo con il volere agire coerentemente con gli scopi prefissati; e, soprattutto, tiene insieme competenze e progetto; b) che il Bilancio è azionato in gran parte da leve forgiate nell'officina delle competenze invisibili (pensiero riflessivo, pensiero trasformativo, autopoiesi, ecc); c) che rende visibili competenze chiave quali l'autonomia, la capacità di autodirigersi nell'apprendimento, nell'orientamento e nel lavoro. Altresì, il Bilancio fa risaltare la funzione di promozione sociale insita nel linguaggio delle competenze, come ci ricorda Lodigiani (2005). La quale ci avverte anche che il linguaggio non si esaurisce mai in un'operazione solipsistica, essendo esso esposto al gioco del riconoscimento reciproco che si definisce

¹⁴ Su queste tematiche abbiamo ragionato in modo più ampio nel nostro *Riflessività, empowerment e proattività nei Bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'Università* in Alberici et alii, 2007.

all'interno del contesto sociale nel quale le competenze, tutte le competenze, assumono significato e valore.

8. *“PerformanSe” e Bilancio di competenze. La valutazione delle competenze invisibili*

La storia della valutazione di quelle che oggi chiamiamo competenze invisibili ha radici profonde nel tempo; radici che affondano negli anni '20 del secolo scorso in ambito militare, allorché furono introdotti i primi *Assessment Center* per la selezione degli ufficiali della Wehrmacht in Germania. Una pratica simile, questa volta più approfondita e più sistematica, fu replicata dagli USA durante la Seconda guerra mondiale per la valutazione del potenziale degli ufficiali da impiegare per lo “Sbarco in Normandia” nel 1945. Ma è con la Terza rivoluzione industriale, e soprattutto con la quarta, che si amplia e si affina la gamma degli strumenti per la valutazione, appunto, delle *Soft Skills*. Oggi si utilizzano tecniche e strumenti i più vari, sovente anche molto raffinati, così come sono più sofisticate le competenze invisibili al tempo del digitale e dell'intelligenza artificiale. Si usano strumenti informatici in aggiunta alle tecniche tradizionali, approcci integrati che vanno dalle prove di realtà, alle prove autentiche o esperte; osservazioni sistematiche, autobiografie cognitive, griglie di osservazione; approcci che combinano diversi strumenti e tecniche. Fermo restando che strumenti come l'*Assessment Center*¹⁵ o il *Development Center*¹⁶ continuano ad essere ancora impiegati, soprattutto in ambito aziendale.

In questa sede ci limitiamo a fare una sintetica messa a fuoco di uno strumento, il *PerformanSe*¹⁷ che si distingue dagli altri richiamati prima per alcune sue peculiarità, non ultima quella di prestarsi ad un uso integrato con il Bilancio di competenze, così come avviene nelle pratiche di diversi Centri per il Bilancio operanti in Italia ed aderenti alla Federazione

¹⁵ Cfr. Del Pianto, Crimini (1999).

¹⁶ Cfr. Migliori, Rolandi (2000); Gallo, Boerchi (2004).

¹⁷ Il *Background* scientifico del pacchetto degli strumenti PerformanSe (ECHO, Oriente, Talent) è rappresentato dagli studi sulla personalità di Borgatta (1964), di Cattell (1966), nonché a quelli successivi di Digman e Takemoto-Chock (1981). Più precisamente, *PerformanSe* si basa sul modello del test di personalità “Big Five”, rendendolo pratico e operativo per il mondo aziendale, attraverso l'approccio sistemico mutuato dalla scuola di Paolo Alto (v. Bateson, 1989; Watzlawick-Beavin-Jackson, 1971).

Europea per il Bilancio di Competenze e per l'Orientamento Professionale (FECBOP), non ultimo il CRES-IELPO¹⁸.

Il nome *PerformanSe* definisce un insieme di strumenti per l'identificazione, la "misurazione" e la valutazione delle competenze comportamentali sul e per il lavoro, *alias* competenze invisibili. Nasce in Francia circa quaranta anni fa dalla collaborazione con l'Università di Rouen di un gruppo di professionisti di provenienza aziendale (per lo più ingegneri ed informatici). Oggi è diffuso oltre che in Francia in diversi Paesi europei (Belgio, Italia, Regno Unito, Spagna).

PerformanSe si colloca su un piano diverso da quello del Bilancio di competenze, diverso ma complementare. Il Bilancio mobilita le competenze invisibili (pensiero riflessivo, pensiero trasformativo, meta cognizione, immagine di sé, motivazione, autopoiesi, progettazione, ecc.) allo scopo di generare/stimolare/favorire nel soggetto l'autoattivazione, la proattività e l'orientamento. Il *PerformanSe* identifica le *competenze invisibili* e le valuta in funzione del loro sviluppo professionale in azienda o sul lavoro in generale. A primo acchito, i due strumenti appaiono come appartenenti a due famiglie diverse, con pochi punti in comune. In realtà, visti da vicino e dal lato dell'orientamento, presentano profili di forte complementarità e una filosofia di base che presenta significativi punti di contatto. Soprattutto, hanno in comune l'approccio per competenze inteso come metodo e le *competenze invisibili* come contenuto.

La filosofia di base del *PerformanSe* muove dall'assunto secondo cui gli strumenti psicometrici per la valutazione e lo sviluppo delle Risorse Umane apportano il massimo del loro valore aggiunto solo se sono collocati all'interno di una dinamica relazionale di tipo circolare e ricorsivo tra valutato, valutatore e contesto: le persone valutate partecipano attivamente alla situazione nella quale sono implicate, ossia al percorso valutativo stesso; e nel contempo si appropriano progressivamente degli elementi conoscitivi di tipo qualitativo che emergono dall'indagine. In questo modo implementano la conoscenza di sé e, al tempo stesso, favoriscono il processo di apprendimento maturativo e di auto-orientamento.

PerformanSe considera l'individuo come un *sistema aperto in interazione in un contesto*, in continuo scambio con l'ambiente esterno. Questo significa che le relazioni, le interazioni e l'ambiente influenzano il comportamento, le emozioni e i pensieri dell'individuo. Nel caso dell'orientamento

¹⁸ CReS IELPO - Centro di Ricerche e Servizi per l'Innovazione, l'Educazione, il Lifelong Learning per le Persone e le Organizzazioni e per il Bilancio di competenze - del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (Direttore Prof. Antonio Cocozza).

formativo e dell'uso di *PerformanSe* all'interno del Bilancio la logica del *sistema aperto* contamina *in primis*, ovviamente, il beneficiario del Bilancio, nonché, e di riflesso, anche lo stesso valutatore/orientatore il quale, a sua volta, è chiamato a porsi come *un sistema in interazione in un contesto* e a ricavare dalla partecipazione del valutato informazioni utili e coordinate importanti per la lettura condivisa dei risultati delle prove, per l'analisi degli strumenti¹⁹, per l'elaborazione delle proposte e delle linee orientative più appropriate per affinare il progetto. In questo modo, *PerformanSe* rappresenta una leva importante per la messa in trasparenza delle attitudini, delle capacità individuali e, in ultima analisi, delle competenze. Per queste sue caratteristiche (attivazione del soggetto, riflessività, progetto) si offre come un utile strumento anche nel quadro delle attività di *Job Placement*, di selezione del personale, della gestione e dello sviluppo delle carriere.

PerformanSe valuta dieci dimensioni comportamentali (definibili anche come dieci *fonti di energia*, dieci *motori* attivi all'interno di ciascuno di noi) riconducibili ad altrettante competenze invisibili. Nella fattispecie, si tratta della dimensione dell'*affermazione* (riuscire sul lavoro, nella vita, nelle relazioni); dell'*appartenenza* (saper stare in un'organizzazione, sentirsi parte di...); della *combattività* (la quantità di energia che la persona dispiega nell'assumere e nel portare avanti gli impegni); del *dinamismo intellettuale*²⁰ (la creatività, il *problem solving* e il *problem setting*); dell'*estroversione* (la capacità e la facilità di relazionarsi con pubblici differenti); del *potere* (inteso nella triplice accezione di capacità di esercitare il potere, di sapersi rapportare al potere e della consapevolezza delle proprie possibilità); della *realizzazione* (con cui intende la modalità di auto motivazione, a breve e/o a lungo termine); della *ricettività* (indica la disponibilità/capacità di rendersi porosi al contesto, l'empatia, saper accogliere l'altro); del *rigore* (nel lavoro e nella vita, precisione, cura del dettaglio); della *vigilanza* (la capacità di tenere sotto controllo le variabili del contesto lavorativo e della vita).

La valutazione delle dieci dimensioni funge da base e da struttura portante del *Report orientativo* (“Oriente”) che riassume le caratteristiche generali della persona e le competenze comportamentali che possono assicurarle la riuscita nel lavoro in otto aree di attività, ovvero famiglie professionali, che rispondono a: *Amministrare, Argomentare, Creare, Dirigere, Gestire: Progettare, Produrre, Scambiare*.

¹⁹ Sulla definizione di strumenti del Bilancio e sulle relative modalità d'uso si rimanda al Cap. 3.

²⁰ Da non intendere in nessun modo come l'equivalente di un *test* di intelligenza da cui il *dinamismo intellettuale* si differenzia per impianto scientifico, per metodologia interna e per finalità.

Amministrare. Attività caratterizzata dal rispetto di procedure e di metodi; nonché da un'organizzazione rigorosa, incentrata su pianificazione e controllo (Amministrazione in generale, Amministrazione e Gestione di vendite e acquisti, Servizi di trasporto, logistica, movimento merci, Pianificazione, programmazione di processi industriali, Gestione di stock, Magazzino, ecc.);

Argomentare. Attività dove è necessario sviluppare una argomentazione, rispondere a delle obiezioni, con l'idea di convincere uno o più interlocutori e di portarli a prendere una posizione conforme ai propri punti di vista e/o ai propri obiettivi (Negoziazione commerciale, sociale, finanziaria, giuridica; Gestione delle diverse fasi di un processo di vendita, Fidelizzazione della clientela, Servizio clienti e qualità, ecc.);

Creare. Attività dove la volontà di innovare è supportata da capacità creative e da ispirazione, per innovare in materia di prodotti o di comunicazione o per modificare e far evolvere il proprio ambiente (Creazione e redazione di messaggi pubblicitari, Design, Grafica, Sviluppo innovativo di prodotti o servizi, ecc.);

Dirigere. Attività dove è necessario dirigere, mobilitare, e formare dei collaboratori esercitando un ruolo gerarchico (La responsabilità di unità operative, qualsiasi funzione che comporti dirigere e formare collaboratori);

Gestire. Attività caratterizzate dal trattamento di dati, anche numerici nel quadro di una organizzazione rigorosa che tiene in considerazione le realtà economiche o sociali, al fine di pianificare e simulare processi e risultati (Contabilità generale o analitica, Gestione finanziaria, Gestione della tesoreria, Gestione di statistiche e previsioni, Controllo contabile e finanziario);

Progettare. Attività che valorizzano la dimensione concettuale con l'obiettivo di elaborare strategie e mettere a punto progetti, sia che si tratti di prodotti o di servizi (Studi, calcoli, prove tecniche, elaborazione di strategie di Marketing, ricerca e Sviluppo, progettazione di processi di qualità, ecc.);

Produrre. Attività centrata sui processi di produzione, industriale o amministrativa, caratterizzati da una forte interdipendenza degli operatori; dove è necessario mettere in atto una capacità di programmazione, di pianificazione e di adattamento a realtà concrete (Lavoro con macchine a controllo numerico, Attività che richiedono di svolgere procedure routinarie, Controlli tecnici, Elaborazioni informatiche, ecc.);

Scambiare. Attività dove la capacità di comunicazione, di ascolto, di scambio e l'interesse legato al comportamento umano sono essenziali

per la riuscita professionale (Gestione e sviluppo delle Risorse umane, Formazione, Consulenza, Pubbliche relazioni, ecc.).

PerformanSe valuta il grado di riuscita della persona nel lavoro in ciascuna delle otto aree, secondo un approccio qualitativo piuttosto che attraverso un approccio asseverativo-quantitativo (v. appendice al capitolo). Nessuna delle otto aree è preclusa in assoluto a nessuno. *Performanse*, infatti, distingue tre livelli possibili di riuscita sul lavoro. Nel primo livello vengono raggruppati i settori in cui la persona ha maggiori possibilità di riuscita. In questo caso le sue competenze comportamentali e le sue motivazioni le danno “il via libera” per riuscire nelle specifiche attività nell’ambito di riferimento (a volte capita che ci siano persone che possono riuscire facilmente in tutte le aree o famiglie professionali); nel secondo livello sono compresi i settori dove la persona ha buone capacità/possibilità di riuscita ma sui quali deve tenere conto di alcuni “punti di vigilanza” (elementi di criticità). In questi casi è utile considerare gli elementi relativi al contesto e all’ambiente, per valutare la facilità o meno con la quale la persona potrà affrontare l’inserimento nel mondo del lavoro; nel terzo livello sono raggruppati i settori nei quali la persona non sembra motivata ad integrarsi o che non corrispondono alle sue competenze comportamentali. Fermo restando che un progetto di inserimento in questi ambiti non è da escludersi a priori. In questi casi sarà importante passare al vaglio con attenzione i vincoli evidenziati dai punti di vigilanza.

Come si evince da quanto si è detto fin qui, appare evidente la valenza valutativa delle competenze invisibili da parte di *PerformanSe*. A condizione che ci si intenda sul tipo di valutazione di cui parliamo. Questo strumento non è pensato, né costruito per assolvere a una funzione valutativa di tipo quantitativo/asseverativo, bensì per una valutazione formativa/orientativa. Questa sua natura flessibile e proattiva lo rende impiegabile all’interno di vari contesti d’orientamento, tra cui nel Bilancio di competenze, dove in particolare trova la sua collocazione ottimale nella fase due²¹, quando il beneficiario ha già impostato, sia pure ancora a grandi linee, il Progetto conclusivo. A questo punto dello sviluppo del Bilancio, *PerformanSe* si pone come una sorta di “soggetto terzo²²” di fronte al beneficiario, il quale sarà indotto in questo modo a riflettere sui risultati del Questionario per farli propri e, così facendo, ad integrarli nel patrimonio di risorse e di

²¹ Sull’articolazione in tre fasi del Bilancio di competenze si rinvia ai Cap. 2 e 3.

²² La funzione del “soggetto terzo” è riconducibile per analogia al concetto di *auto-emprise* di Lemoine e del soggetto che interviene sulla propria condotta e la autoregola e dove la persona sotto osservazione presta attenzione a se stessa e si osserva a sua volta (V. Cap. 2).

competenze ricostruito nelle precedenti tappe del Bilancio. Oppure, al contrario, sarà indotto a respingerli, ma in modo critico e argomentato. In entrambi i casi il beneficiario svilupperà il proprio pensiero riflessivo ed avrà modo così di approfondire, esplicitare, precisare, integrare nuovi contenuti e nuovi significati del patrimonio di risorse e di competenze emerse fino a quel momento. Così pure avrà modo, più in generale, di confermare, precisare o integrare i propri punti di forza e le proprie aree di sviluppo.

Appendice. Un caso di uso integrato di PerformanSe nel Bilancio di competenze

Brigitta²³. Ha 33 anni. Lavora come *Senior executive Assistant alla comunicazione* di una S.P.A. Aderisce al Bilancio con l'obiettivo di mettere a fuoco le proprie risorse personali e il patrimonio delle proprie competenze. E, soprattutto, per dare un nuovo slancio alla sua carriera professionale, al momento stagnante e comunque attestata ad un livello inferiore alle sue aspettative; nonché sottodimensionata rispetto al suo curriculum formativo. Brigitta ha una Laurea Magistrale in Studi Strategici conseguita con la votazione di 110 e lode. Ha conseguito un Master in *Digital Marketing certification Program*. Ha fatto studi all'estero ed esperienze lavorative in Francia. Ha una buona padronanza della lingua inglese e della lingua francese.

I punti di forza di Brigitta, emersi dal Bilancio sono così riassumibili: conoscenze e competenze di lingua inglese e di lingua francese; ottima conoscenza della *Suite Office Automation*; ottima conoscenza di vari sistemi operativi di grafica, di marketing e di *Video editing*.

Progetto di Bilancio: Brigitta si è orientata ad intraprendere una carriera all'estero nell'ambito delle Relazioni Internazionali, preferibilmente nelle istituzioni dell'Unione Europea. A seguire, in ordine di preferenza, lavorare in imprese multinazionali, operanti sui mercati internazionali; lavorare in Organizzazioni non governative.

Punti di forza del Progetto: il possesso della laurea Magistrale in *Studi strategici* conseguita con 110/110 e lode; un anno di lavoro in Francia in ambito giuridico; una buona padronanza della lingua inglese e della lingua

²³ Il nome è di fantasia e le informazioni sono criptate per rendere la persona irriconoscibile nel rispetto rigoroso dei diritti di riservatezza da salvaguardare, come previsto dalla *Carta di qualità Europa del Bilancio di competenze*.

francese (entrambe necessitano di un'ulteriore progressione di livello); un buon assetto di *competenze invisibili* coerente con le competenze attese per svolgere le attività di cui al progetto (v. qui di seguito i risultati del Test PerformanSe).

Risultati del Test PerformanSe

Da *PerformanSe* è risultato che Brigitta è “una persona dotata di grande curiosità, di vivacità intellettuale e di volontà di innovare. Ha buone capacità per riuscire nelle attività creative comunicative e di ispirazione”.

Tendenze generali

L'interesse di Brigitta “è orientato verso le attività che permettono di alternare i ritmi di lavoro secondo gli interessi o le circostanze del momento. I giochi di potere tra le persone e le manovre d'influenza la disgustano. Preferisce sempre concedersi il tempo di riflettere prima di ogni decisione per non rischiare di andare incontro ad un insuccesso. Ritiene che la riuscita professionale passi soprattutto attraverso la fermezza personale delle proprie idee e convinzioni, sulla prudenza dei propri discorsi e delle proprie azioni piuttosto che attraverso atteggiamenti di ordine relazionale.”

Le caratteristiche comportamentali distintive sull'per il lavoro

Influenza. (= *l'insieme di comportamenti che permettono di comunicare idee e di coinvolgere gli altri attorno ad esse*). Brigitta sembra prediligere la modalità “osservativa”. Secondo questa modalità le persone preferiscono prendersi il tempo di osservare e aspettare di conoscere bene i loro interlocutori prima di rivelarsi e di esprimersi.

Decisione. (= *l'insieme di comportamenti che permettono di cercare delle alternative e di operare delle scelte*). Brigitta preferisce programmare attività che presentano aspetti attraenti in ambienti che assicurano attività diversificate. Possiede risorse che le permettono di studiare opzioni nuove e di intraprendere strade inattese.

Efficienza. (= *Sotto questa voce va l'insieme di comportamenti che permettono di ordinare/strutturare la propria attività e di far fronte agli imprevisti e allo stress*). Brigitta è orientata verso le attività che le permettono di alternare i ritmi secondo i suoi interessi o le circostanze. Non apprezza i giochi di potere. Preferisce sempre concedersi il tempo di riflettere prima di prendere una decisione, piuttosto che andare incontro ad un insuccesso.

Agilità. (= *Insieme di comportamenti che permettono di essere flessibili e di avviare il cambiamento*). Le pressioni professionali o gli ambienti aggressivi

o conflittuali, in questo momento, potrebbero destabilizzare Brigitta. La quale, in ogni caso, si sforza di mantenere una sorta di elasticità e di adattamento.

Cooperazione. (= *Insieme di comportamenti che permettono di partecipare alla vita della squadra e di interagire sul lavoro*). Lo stile personale di Brigitta è significativamente caratterizzato dal desiderio di conservare la sua indipendenza, tanto nel campo delle relazioni quanto in quello delle attività, senza tuttavia tagliare tutti i ponti dietro di sé.

Le possibilità di riuscita di Brigitta sul lavoro

Le possibilità di riuscita di Brigitta sul lavoro sono distribuite sui tre livelli di cui sopra.

Primo livello. Qui Brigitta ha un solo settore, quello che va sotto il nome *Creare*: attività dove la volontà di innovare è supportata da capacità creative e da ispirazione (innovare in materia di prodotti, di processi o di comunicazione al fine di far evolvere il proprio ambiente. Creazione e redazione di messaggi pubblicitari, Design, grafica. Ma anche creazione per lo sviluppo innovativo di prodotti o servizi, ecc.).

Secondo livello. Brigitta ha buone capacità e buone possibilità di riuscita in due settori: *Progettare* e *Gestire*. In ogni caso, per la maggiore riuscita dovrà tenere conto degli elementi di contesto e/o degli ambienti di lavoro più o meno facilitanti.

Progettare: attività che valorizzano la dimensione concettuale con l'obiettivo di elaborare strategie e mettere a punto progetti, sia che si tratti di prodotti o di servizi (Studi, calcoli, prove tecniche, elaborazione di strategie di Marketing, Ricerca e Sviluppo, progettazione di processi di qualità, ecc.);

Gestire: attività caratterizzate dal trattamento di dati, anche numerici nel quadro di una organizzazione rigorosa che tiene in considerazione le realtà economiche o sociali, al fine di pianificare e simulare processi e risultati (Contabilità generale o analitica; Gestione finanziaria, Gestione della tesoreria, Gestione di statistiche e previsioni, Controllo contabile e finanziario).

Terzo Livello: contiene i rimanenti cinque settori (*Amministrare, Argomentare, Dirigere, Scambiare, Produrre*). In questi settori Brigitta sembra poco interessata ad inserirsi. Anche se non è da escludere a priori ogni sua possibilità di riuscita. Al momento, però sembra poco interessata anche perché non le sono chiari gli elementi ambientali e di contesto dove queste attività potrebbero svolgersi con successo.

Capitolo V

Il Bilancio in un tempo di crisi. La dimensione del “prendersi cura” come chiave di lettura

di ADELE L'IMPERIO

1. Il re è nudo. Tra nuove fragilità e nuovi valori

Le crisi - finanziaria prima, economico-sanitaria e ambientale dopo – che hanno travolto il mercato del lavoro hanno reso ancora più evidenti le sue debolezze e, quale che sia il fattore scatenante, i nodi rimangono gli stessi e a subirne le conseguenze sono sempre determinati gruppi sociali e i contesti instabili da un punto di vista economico e occupazionale.

Con la crescente polarizzazione della società in termini di opportunità, ricchezza ed esclusione, sono emerse nuove forme di fragilità¹ che si sommano alle vecchie, riconducibili anche alla trasformazione dei contenuti e delle modalità del lavoro e all'impatto che l'innovazione tecnologica esercita su tutti i settori produttivi, le professioni e la vita sociale e culturale dell'intera società.

Ma è stata in particolare la crisi legata alla drammatica vicenda epidemica del Covid 2019 a rappresentare una profonda frattura nelle nostre vite generando un senso di smarrimento e di angoscia di fronte all'ignoto e a imporre un ripensamento radicale delle nostre abitudini e delle nostre priorità anche lavorative.

E se le epidemie, come evidenzia De Ruvo,

contribuiscono a ridefinire i *mores* facendo affiorare dei rimossi dalle profondità della psicologia collettiva, il coronavirus non ha fatto eccezione, anzi. [...] Ciò che ha realmente scosso l'Occidente non è stata la crisi economica che il Covid 2019 ha generato, quanto l'incontro con la morte, il suo ritorno sulla scena, l'impossibilità di differirla, la sua natura casuale e imprevedibile,

¹ La transizione digitale inizia a fare i conti con una platea via via più ampia e differenziata di fragilità ed esclusione per scarsità di risorse, competenze, infrastrutture, reti, e con un sistema di regole strutturalmente non in grado di stare dietro alla velocità del progresso tecnologico (Censis, 2023c, p. 4).

che svela l'insignificanza del singolo: «Davanti all'uccisione casuale, l'insignificante si scopre particolarmente esposto, appunto per la sua insignificanza» (Calasso, 2017, p.16, in De Ruvo, 2022, p. 41).

Nelle nostre società industrializzate e benestanti in cui ci sentivamo al sicuro grazie alla fiducia riposta nell'alchimia degli algoritmi e nei *big data*, grazie alle attese magiche riposte in una scienza cui poter chiedere "tutto e subito" (dimenticando che la vera scienza si misura continuamente con il dubbio e procede per tentativi ed errori), l'imprevedibile è tornato a fare irruzione nel mondo. Il senso del limite, che era stato estromesso dall'orizzonte dell'esperienza, si è ripresentato con una forza letteralmente impensabile: proprio perché non siamo più capaci di pensarlo, ci risulta scandaloso, se non mostruoso (Petrosino, 2020).

Costretti al chiuso delle nostre abitazioni e a una socialità mediata, priva di vicinanza fisica, il coronavirus ha ulteriormente aggravato le forme di solitudine e di isolamento sociale² che da tempo accompagnano l'evoluzione della comunicazione elettronica e digitale e affliggono la società occidentale (e non solo)³. Siamo tutti in costante contatto con gli altri, eppure soli perché l'immediatezza della relazione non si traduce nella possibilità di uno scambio effettivo, di una comunicazione.

Oggi più che mai risuonano attuali le parole di Zygmunt Bauman (2000) che in *La solitudine del Cittadino Globale* ritiene che il neoliberismo abbia posto le condizioni per lo sgretolamento del tessuto sociale, esaltando la libertà dell'individuo a scapito della dimensione collettiva, del bene comune e generando disuguaglianze da cui originano le fragilità individuali.

Se a causa della natura contagiosa e mortifera del Covid 2019 il mondo esterno si è trasformato in un luogo insicuro e ostile e se, ancor prima che l'epidemia, la crisi economica, le guerre attraversassero le nostre vite, Marc

² Si veda il fenomeno del ritiro sociale conosciuto come *hikikomori* che colpisce principalmente adolescenti o giovani adulti che raggiungono livelli estremi di isolamento dal mondo esterno e di confinamento nella propria stanza; ragazzi che, dimenticandosi di essere dei corpi, riducono la vita alla sola mente in una comunicazione che fa a meno dell'esperienza del corpo (uso di Internet in maniera compulsiva). Secondo gli ultimi dati dell'Istituto Superiore di Sanità (Rapporto ISTISAN, 2023), in Italia sono circa 66.000 gli *hikikomori* con una prevalenza leggermente maggiore tra gli 11 e i 13 anni.

³ Come evidenziato da una ricerca della Commissione Europea del 2021, il 25% degli abitanti del Vecchio Continente afferma di sentirsi solo "la maggior parte del tempo", un netto peggioramento rispetto ai livelli comunque già preoccupanti degli anni precedenti. La percentuale di giovani tra i 18 e i 25 anni che hanno riferito di sentirsi soli è stata quattro volte superiore ad aprile-luglio 2020 rispetto al 2016. Tra le altre fasce d'età, la solitudine segnalata è ancora aumentata, ma non nella stessa misura (EU, *New report: Loneliness doubles in Europe during the pandemic*, 26 July 2021).

Augé già scriveva: «Temiamo tutto. Abbiamo paura della nostra ombra. Chiediamo perdono per i peccati dei nostri antenati. Ci abituiamo all'idea o all'immagine di un mondo senza storia e senza avvenire, di un mondo compiuto, arrivato alla fine, il cui spazio si richiude definitivamente su se stesso» (Augé, 2012, p. 59), allora la domanda è: «Perché non creare un nuovo mondo?».

La risposta, la soluzione è il *Metaverso* di Mark Zuckerberg che sostiene di voler andare oltre questo mondo (*beyond* traduzione inglese dal greco μετά) inventandone uno virtuale, ideale e alternativo a quello reale con la pretesa non di cambiarlo, bensì di sostituirlo con uno nuovo. Un «Internet incarnato dove si vive nell'esperienza» (Zuckerberg, 2021), un'esperienza immersiva senza precedenti, in cui si rendono possibili relazioni sociali che, in quanto smaterializzate, ci mettono al riparo dal contagio, dal pericolo: senza uscire di casa si può lavorare, studiare, formarsi, giocare, incontrare gli amici, fare riunioni, divertirsi, il tutto in sicurezza e in libertà.

D'altra parte, non è un caso, né tantomeno deve sorprenderci⁴, se proprio nel corso dell'epidemia ci sia stato un numero crescente di persone che ha iniziato a utilizzare i cosiddetti “chatbot da compagnia” come, ad esempio, *Replika*, tra i primi robot capace di simulare le conversazioni umane per cui si ha la percezione di interagire con una persona reale, con un vero e proprio amico a cui affidare la nostra intimità, un amico sempre disponibile a consigliare, ascoltare, confortare, che non si arrabbia mai e che non potremo mai deludere.

Ma chi diventiamo quando parliamo ad una macchina? Davvero possiamo pensare di comunicare attraverso la cosiddetta informatica affettiva (*affective computing*) rinunciando alla ricchezza del linguaggio non verbale, allo sguardo, al tatto, al volto di chi, privo di corpo, di empatia e di interiorità, può solo simulare di comprendere ciò che gli diciamo? Davvero questi strumenti tecnologici, questi “robot amorevoli” possono rappresentare un aiuto per fronteggiare la solitudine e l'isolamento sociale, per prendersi cura degli anziani, per sostenere sedute di psicoterapia automatizzate che sostituiscono gli umani in una conversazione?

Come riferisce la sociologa statunitense Sherry Turkle,

questa nuova vita mediata dalla tecnologia ha finito per metterci nei guai. Tra le cose che facciamo, la conversazione *vis-à-vis* è

⁴ In *Io, robot*, libro di Isaac Asimov del 1950, la protagonista, la dottoressa Susan Calvin esperta di *psicorobotica*, ritiene che la presenza dei robot solleva l'umanità non solo dai lavori pesanti e dai calcoli complessi, ma anche dalla solitudine perché i robot sono amici più forti, più fedeli e più utili degli esseri umani.

quella più umana e che ci rende più umani. Pienamente presenti al nostro interlocutore, impariamo ad ascoltare e sviluppare le nostre capacità empatiche. È il momento in cui sperimentiamo la gioia di essere ascoltati e capiti. La conversazione, inoltre, è un preludio all'introspezione, al dialogo con noi stessi [...] Una fuga dalla conversazione, perlomeno da una conversazione aperta e spontanea, in cui giochiamo con le nostre idee e ci concediamo di essere completamente presenti e vulnerabili. Sono proprio queste le conversazioni in cui prosperano l'empatia e l'intimità e l'azione sociale acquista forza. Sono le conversazioni in cui trovano maggiore impulso le collaborazioni creative nel mondo dell'istruzione e del lavoro (Turkle, 2016, pp.7-8).

Che sia giusto o meno, che ci piaccia o meno, come abbiamo detto in precedenza, l'utilizzo di questi strumenti tecnologici sempre più sofisticati è diventato rapidamente una realtà e il Covid 2019 ha agito da catalizzatore di processi evolutivi che erano già in corso da tempo. Si tratta, pertanto, di una questione con cui dobbiamo necessariamente misurarci soprattutto quando, confrontandoci con le giovani generazioni e con la loro progettualità, dovremo capire perché la solitudine e l'isolamento sociale, la rarefazione di una rete di relazioni "incarnate", non simulate, le colpisca sempre di più; perché, nell'era in cui il progresso della tecnica ha prodotto nelle società occidentali una ricchezza materiale senza precedenti, ci troviamo di fronte alla rapida diffusione di un profondo malessere emotivo e psicologico, di fenomeni di autolesionismo e di problemi psichiatrici.

Allo stesso modo dovremo ampliare il nostro sguardo e affinare gli strumenti a nostra disposizione per meglio comprendere come accompagnare le persone nel mondo del lavoro "post pandemia" segnato da cambiamenti rilevanti che hanno riscritto il rapporto tra lavoro e vita privata (*smart working, work life balance*)⁵, come accompagnare il lavoratore e l'organizzazione in cui si inserisce, nei passaggi, nelle transizioni sempre più brevi e frequenti al lavoro e nel lavoro che possono rappresentare «una fase particolarmente critica e cruciale nella quale avvengono fenomeni e processi di cambiamento profondi delle persone rispetto a dimensioni importanti quali la definizione di sé, la progettazione del futuro, l'attribuzione di significato all'esperienza lavorativa, la costruzione dell'appartenenza sociale e lo sviluppo di competenze professionali» (Bresciani, 2006, p.61).

Transizioni, tuttavia, non sempre "subite", ma determinate anche dalla precisa volontà, dalla decisione di dare maggiore peso alla qualità del lavoro e della vita privata, mettendo al primo posto i desideri di autorealizzazione e

⁵ Si veda in proposito Cocozza (2020b).

di crescita personale e sociale. Pensiamo, ad esempio, al fenomeno emergente e in aumento delle *Grandi dimissioni*⁶, ovvero, delle dimissioni dal lavoro dettate dalla ricerca di condizioni economiche più soddisfacenti, dal desiderio di trovare un maggiore equilibrio tra vita privata e lavoro e da un'idea di benessere in cui il lavoro non rappresenta più l'epicentro delle aspirazioni e dell'identità della persona⁷. Un fenomeno che dall'inizio del 2021 sta caratterizzando anche il mercato del lavoro in Italia⁸ e che riguarda principalmente i giovani che nella scelta del lavoro tengono sempre più conto delle proprie esigenze di benessere e della migliore qualità della vita. Secondo alcuni ricercatori tale questione si è manifestata con maggiore forza nel periodo dell'emergenza Covid 2019, ma in realtà si tratta di un fenomeno già noto alle aziende che, per attrarre e mantenere all'interno dell'organizzazione le persone di talento, hanno compreso di dover puntare al benessere dei loro dipendenti attraverso le leve del coinvolgimento, dell'appartenenza, della formazione necessaria per ricoprire nuovi ruoli e dell'offerta di concrete opportunità di crescita professionale (Rusconi, 2022).

Le crisi che stiamo attraversando, crisi globali fortemente interdipendenti che mettono in discussione il futuro dell'umanità e la sua pensabilità, impongono un cambio radicale di paradigma che, rinunciando alla tentazione della semplificazione, sappia fare proprio un pensiero della relazione, della connessione, dello scambio, ovvero, un pensiero della complessità. L'unico in grado di contenere il rischio di una disumanizzazione del nostro agire e della scomparsa di quella espressione fondamentale che Heidegger chiama "cura verso gli altri"⁹: «L'esperienza della cura che guarisce, la sensazione di essere *toccati e interpellati*, è sempre più rara. Viviamo in una società in cui aumentano solitudine e isolamento, peraltro accentuate dal narcisismo e dall'egoismo. Anche la crescente concorrenza, il calo della solidarietà e dell'empatia isolano le persone. [...] Ci manca in tutta evidenza la *mano guaritrice dell'Altro*. Nessun analgesico può sostituire quella scena primordiale della guarigione»¹⁰ (Han, 2021, pp. 36-37).

⁶ V. cap. I.

⁷ Tra i fondamenti materiali e psicologici di lungo periodo della disaffezione dall'investimento nel lavoro ritroviamo il livello delle retribuzioni rispetto alle ambizioni, il contenuto delle mansioni e il riconoscimento di titoli di studio, la sostituibilità da parte delle nuove tecnologie (Censis-Eudaimon, 2024, p. 23).

⁸ Se si prendono a riferimento gli anni 2020 e 2021, l'ultima Relazione della Banca d'Italia evidenzia un picco di dimissioni raggiunto pari a 400.000 unità.

⁹ La cura si attua in due maniere differenti: verso le cose (*Besorgen*) e verso gli altri (*Fürsorge*).

¹⁰ Byung-Chul Han prende lo spunto da una citazione di Viktor von Weizsäcker (medico e antropologo) che descrive così la scena primordiale della guarigione: «Allorché una

2. Relazioni di cura e Bilancio di competenze. Un accostamento spericolato?

In un saggio incentrato sul concetto di “relazioni di cura”, l’antropologo brasiliano Renzo Taddei (2022) propone la cura come premessa e fine ultimo dell’avanzamento del sapere che deve essere, innanzitutto, finalizzato a preservare la diversità e il valore di ogni forma di vita del mondo che abitiamo.

Ispirandosi alle comunità indigene dell’Amazzonia che da sempre pongono al centro della loro esistenza e per la loro sopravvivenza la cura dell’ambiente e della natura, Taddei invita il pensiero occidentale ad abbandonare qualsiasi ideologia di alterità e superiorità dell’uomo occidentale nei confronti della natura, a riprendere il contatto con altre forme di conoscenza e convivenza e a generare nuove possibili relazioni di cura. Ritene, infatti, che ogni atto di conoscenza sia un atto di cura: se conoscere non è parte della cura, è arroganza e stoltezza, se non porta alla costruzione di relazioni di cura, la conoscenza non equivale a nulla¹¹.

Seguendo l’ispirazione delle parole di Taddei, secondo le quali dobbiamo nutrire la crescita del nostro immaginario per creare nuove forme di comprensione della realtà, proviamo ad affrontare il tema della centralità della dimensione della “cura” o, meglio, del “prendersi cura” (*vedi oltre*) all’interno della relazione che nel Bilancio di competenze¹² si instaura tra consulente e beneficiario cercando di superare gli angusti ambiti disciplinari che relegano la cura in pochi spazi ristretti (gli ospedali) e all’interno di poche categorie professionali (medici, infermieri).

Ogni azione di cura, al contrario, deve potersi esprimere in tutti i contesti sociali e in tutte le sue forme. Pensiamo, ad esempio, al potere dell’arte che, con la sua molteplicità di linguaggi e l’immaginario creato

bimba vede soffrire il fratellino essa trova, quasi senza saperlo, una via per consolarlo: con affetto cerca la sua *mano* e, amorevolmente, lo *tocca* dove gli fa male. *Così la piccola samaritana diventa il suo primo medico*» (Han, 2021, p. 36).

¹¹ A titolo esemplificativo Taddei riferisce che i leader come Kopenawa sono stanchi di vedere eserciti di scienziati che studiano l’Amazzonia con sempre maggiore intensità, ma in concreto raramente tale conoscenza si traduce in un’autentica protezione della foresta. Mai prima d’ora la scienza ha saputo così tanto sulla foresta, e mai prima d’ora la foresta è stata aggredita e distrutta con l’intensità di oggi. Ecco perché, se la conoscenza non è parte integrante della cura, è tracotanza (*hybris*) e follia (Taddei, p.135).

¹² È importante ribadire che evocare il termine “cura” a proposito del Bilancio di competenze non significa considerare tale dispositivo alla stregua di un intervento terapeutico e, di conseguenza, il beneficiario come un paziente, un malato che necessita di cure di natura psicologica. Le pratiche di Bilancio si avvalgono di un approccio clinico nel senso di un approccio personalizzato che considera la persona come unica e originale.

dagli artisti, incarna meglio di altre discipline il concetto della cura che è alla base della nostra esistenza e diventa una matrice di tutte le relazioni che costituiscono il tessuto delle nostre vite.

Come ci ricorda Paul Klee (1920) *L'arte non riproduce ciò che è visibile, ma rende visibile ciò che non sempre lo è*, e quindi, non riproducendo forme già date, fa emergere piuttosto possibilità inesprese e non ancora realizzate.

Parole quelle di Taddei e di Klee che, per chi si occupa di orientamento e nello specifico di Bilancio di competenze, rappresentano un richiamo troppo forte per non essere ascoltato, o perlomeno indagato.

Seppure all'interno di un ragionamento che può apparire "spericolato", a partire da quanto sin qui detto, proveremo a farci guidare, muovendoci come lungo un'asse di equilibrio, da alcune parole (*vedi oltre*) o, meglio, da coppie di parole, di concetti abitualmente separati, in tensione tra loro, attraverso cui, senza timore di abitare il paradosso, provare a individuare le strutture portanti che entrano in gioco in ogni relazione di cura, di aiuto¹³, compresa quella orientativa.

Prima di procedere nel nostro ragionamento, nell'economia del presente contributo che non intende approfondire i diversi significati del termine cura e le sue diverse angolazioni¹⁴, riteniamo comunque opportuna una precisazione sulle parole "cura" e "prendersi cura" che, benché nel linguaggio quotidiano spesso vengano usate impropriamente come sinonimi, nel concreto le due parole, pur essendo entrambe caratterizzate da un'accezione positiva, si riferiscono ad azioni sostanzialmente differenti.

Ed è altrettanto opportuno evidenziare come nel corso del tempo il termine "cura" abbia subito un graduale rovesciamento del suo significato riconducibile, in particolare, alla professionalizzazione della medicina e agli ingenti interessi economici legati all'erogazione delle prestazioni sanitarie che hanno fatto sì che la cura diventasse sempre più la somma di trattamenti riferiti ad un oggetto chiamato paziente, piuttosto che riflettere una condizione soggettiva di sollecitudine e di preoccupazione (Curi, 2017).

Oggi, infatti, l'attribuzione di significato del termine "cura" tende a discostarsi tanto dalla lingua greca, quanto da quella latina. Il termine greco *therapeia* vuol dire *servizio*, *mettersi all'ascolto dell'altro*, terapia come cura chiamata a lenire la sofferenza della persona nella sua complessità; quello

¹³ Sul significato di "relazione di aiuto" teorizzata da C. Rogers, si è già detto nel Cap. III.

¹⁴ Come ogni parola, anche il termine "cura" può assumere diversi significati a seconda della prospettiva e del contesto in cui è inserito. Sul tema della cura si rimanda alla letteratura esistente, in particolare ai testi di Luigina Mortari che ha esplorato in profondità la complessa questione della cura e che ha ispirato alcune delle riflessioni contenute nel presente contributo.

latino *cura* ha un significato originario molto diverso rispetto all'identico termine italiano. In latino *cura* vuol dire sollecitudine, preoccupazione per qualcuno e il verbo *curare* vuol dire *prendersi cura di qualcuno*, concetto che in inglese si esprime con il verbo "*to care*" che vuol dire *mi riguarda, mi sta a cuore*, mentre il verbo che esprime il significato moderno della cura è *to cure* (Curi, 2017).

Nel termine "prendersi cura", quindi, si mettono in luce gli aspetti dell'ascolto, dell'empatia, del sostegno che riguardano la sfera emotiva e comunicativa, il coinvolgimento della persona in una relazione profonda, tutte dimensioni che con sfumature diverse si possono rintracciare in un'azione di Bilancio di competenze¹⁵.

3. Le parole del "prendersi cura"

Prendersi cura dell'altro implica in ogni contesto, ma a maggior ragione nella relazione consulenziale orientativa, l'aver cura delle parole che si pronunciano perché, come ci ricorda Gorgia nell'encomio di Elena, «la parola è un potente sovrano: minuta e invisibile, essa compie azioni divine. Perché la parola può spegnere la paura, eliminare la sofferenza, alimentare la gioia, accrescere la compassione» (Dionigi, 2022, p. 108).

L'incuria difficilmente può favorire la creazione di quella cornice spazio-temporale¹⁶ in cui si colloca ogni azione di Bilancio, può generare quello spazio di respiro, di fiducia, di libertà della parola (*parresia*)¹⁷ senza il timore del giudizio altrui anche perché, come suggeriscono le riflessioni di Michel Foucault (2019), non esiste libertà di parola se non all'interno di un contesto di cura, che è cura di sé e dell'altro nella ricerca incessante della verità.

Accettando l'ambivalenza insita in ogni parola (a cominciare da quella

¹⁵ V. Cap. III.

¹⁶ Lo spazio e il tempo sono due dimensioni che articolano qualsiasi tipo di *setting*, da quello formativo a quello psicoterapeutico; l'individuazione delle costanti al cui interno ha luogo il percorso di Bilancio permette di ripercorrere l'esperienza formativa e professionale della persona per strapparla alla sua fissità e restituirle una nuova efficacia, nuovi significati rispetto a sé e al proprio rapporto con il contesto, una possibile libertà tale da rafforzare la percezione di sé come soggetto competente.

¹⁷ In greco antico si utilizzano due parole distinte per indicare la libertà: *eleutheria* è la libertà nella sua accezione politica: libero è colui che nasce da genitori non schiavi e non è soggetto al potere di un tiranno o di uno straniero; *parresia* è la libertà di parola, esercitata sia in ambito retorico-giudiziario, sia nella pratica del dialogo condotto con franchezza e senza timore del giudizio altrui.

che caratterizza la locuzione Bilancio di competenze¹⁸), così come le potenzialità inattese che possono scaturire dal nostro essere in relazione con processi mentali di cui non conosceremo mai tutti i risvolti e provando a non cadere nell'inganno degli assoluti¹⁹, le parole individuate, tra le tante pronunciate e pronunciabili, che ricorrono sia nell'esperienza del "prendersi cura", sia in quella del Bilancio di competenze sono: *Dialogo e Silenzio, Asimmetria e Simmetria, Prossimità e Distanza*.

Dialogo e silenzio. "Noi siamo un colloquio" sono versi del poeta tedesco Friedric Hölderlin, versi molto belli non solo per la valenza poetica, ma anche per una loro valenza epistemologica forte, nel senso che, come esseri umani, ci costruiamo all'interno di una serie innumerevole di colloqui con persone significative che incontriamo nella nostra vita, a cominciare dal colloquio, dal dialogo molto corporeo fatto di sguardi, odori, posture che il neonato intreccia con la madre (Borgna, 2016).

Il colloquio è, quindi, una delle cose che più ci caratterizzano in quanto esseri umani e, mutuando le parole della Mortari, «Il colloquio non è il semplice pronunciare parole, ma il dire parole fra due, dunque parole che fecondano perché fecondate a loro volta dallo stare in relazione [...] L'attenzione dello sguardo e l'ascolto nella relazione di cura portano al dialogo, al darsi parola per intendersi, per costruire uno spazio di senso condiviso» (Mortari, 2015, p. 186).

Si è già detto²⁰ di quanto l'ascolto risulti centrale in un processo come quello del Bilancio che fa della relazione una leva indispensabile per sostanziare le sue funzioni "trasformative"²¹, quella tensione verso il cambiamento necessaria alla definizione di un progetto professionale.

Il filosofo tedesco Gadamer ritiene che ogni dialogo abbia un senso soltanto se, quando il colloquio si conclude, qualcosa è cambiato in chi parla e in chi ascolta; cioè, solo se ogni colloquio si svolge lungo questi

¹⁸ Nella locuzione 'bilancio di competenze' il termine 'bilancio' evoca una dimensione di misurazione quantitativa e di certezza (di saldo, di rendiconto, di confronto tra poste attive e poste passive, tra 'dare' e 'avere') che in realtà è molto lontano sia dalle intenzioni che ne hanno ispirato l'origine, sia dalle caratteristiche più distintive del dispositivo, che ne fanno un oggetto molto diverso da altri con i quali viene ancora purtroppo troppo spesso confuso, come ad esempio quello della 'validazione' e quello della 'certificazione' delle competenze (Bresciani, 2022, p. 227).

¹⁹ Porre l'accento sulla matrice interattiva dei costrutti di pensiero che utilizziamo per muoverci nel mondo, al contrario, può aiutarci a non cadere nel tranello degli assoluti da sposare una volta per tutte ricercando invece soluzioni contestuali valide *hic et nunc* e "solo 'fino a nuovo avviso' (Bauman, 2002b, p. 159).

²⁰ V. Cap. III.

²¹ Cfr. Mezirow (2003).

sentieri circolari per cui chi parla comunque coglie qualcosa dal silenzio dell'altro, dagli sguardi dell'altro e solo se chi ascolta trasforma qualcosa, anche solo per un attimo, di quello che è stato (Borgna, 2016).

Lo sguardo, l'ascolto e il silenzio come ingredienti senza i quali si rischia che il colloquio si riduca a chiacchiera, che la parola diventi al massimo uno strumento di trasmissione di conoscenze e non di apertura di orizzonte, di nuove prospettive. Tutti ingredienti che ritroviamo in ogni azione di Bilancio con i relativi rischi connessi al loro eccesso o difetto in senso tanto quantitativo, quanto qualitativo: un eccesso di parole invade lo spazio tra me e l'altro perché è nel silenzio che possiamo lasciare posto alla parola dell'altro, rendiamo possibile l'agire dell'altro, così come troppe poche parole non consentono alla relazione di prendere forma. Allo stesso modo «parole imprecise, pronunciate senza cura non fanno altro che rendere opaco lo spazio dell'incontro con l'altro, parole troppo ricercate possono ostacolare il dialogo; parole troppo cariche di emozioni possono disorientare l'altro, parole aride finiscono per creare solo distanza. A fare delle parole un'esperienza di cura è lasciare che il nostro dire sia guidato essenzialmente dalla ricerca della verità dell'esperienza» (Mortari, 2015, p. 211).

Saper sostare nel silenzio, quindi, perché nel silenzio diamo tempo all'altro, il tempo per trovare le parole, il tempo dell'ascolto e dell'attenzione, modalità che tacitamente esprimono e comunicano la presa in carico dell'altro e la considerazione della parola, dei gesti e degli atteggiamenti dell'altro, il tutto all'interno di un agire empatico²².

Come dice Edith Stein²³, per agire con cura è indispensabile l'empatia, ovvero, «la capacità di sentire il sentire dell'altro e di cogliere l'esperienza vissuta estranea» (Stein, 1917, p. 71). Ma sentire il sentire dell'altro e accettarlo come unico e irripetibile, non deve sconfinare nello spazio dell'altro, bensì significa comprendere profondamente il mondo personale del nostro interlocutore come se fosse nostro, senza però mai perdere questa qualità del "come se". L'empatia è sentire la sua confusione, la sua timidezza, o la sua ira, la sua paura, senza però aggiungervi la nostra paura, il nostro turbamento (Rogers, 1970, pp. 92-93)²⁴.

²²L'approfondimento delle diverse letture – neurofisiologiche, biologiche, psicologiche, filosofiche, sociologiche - dei significati attribuiti all'empatia esula dalle finalità di questo scritto per cui si rimanda all'ampia letteratura esistente sul tema.

²³ Edith Stein (allieva di Husserl che si laurea con una tesi sull'empatia), ritiene che l'empatia sia l'atto primario e intenzionale per comprendere la presenza dell'uomo nel mondo.

²⁴ Carl Rogers individua nell'empatia, nell'autenticità e nell'accettazione incondizionata le tre condizioni fondamentali perché la relazione d'aiuto abbia successo e si crei il clima

Sintonizzarsi e comprendere gli stati emotivi e cognitivi dell'altro richiede una buona dose di attenzione e di sensibilità nell'accogliere i vissuti del nostro interlocutore, anche quando questi possono divergere profondamente per esperienza, valori o idee dai nostri²⁵. L'empatia non coincide con la simpatia o con la compassione: l'empatia è gettare un ponte verso la differenza dell'altro che come noi ha percezioni, emozioni, pensieri e intenzioni e sentimenti da una prospettiva differente, ma altrettanto sensata della nostra. «Esplorare l'esperienza dell'altro come possibilità interna alla nostra esperienza, e che ne coinvolge l'intero orizzonte cognitivo, emotivo e volitivo, apre una serie di nuovi profili del mondo [...] Come se nel reciproco riconoscimento avvenisse una nuova nascita per entrambi» (Boella, 2006, p. XXIX).

In questo senso il Bilancio può rappresentare uno spazio di incontro di due libertà (quella del consulente e quella del beneficiario) che stabiliscono una relazione unica in cui riconoscere l'altro diventa, come in ogni relazione di cura, una responsabilità e una scelta.

Asimmetria e simmetria. Ogni relazione di cura, di aiuto è tendenzialmente una relazione sbilanciata, asimmetrica, una relazione tra chi si prende cura, e quindi è nelle condizioni di fare qualcosa per l'altro, e tra chi riceve cura e, pertanto, nel momento in cui la riceve, dipende da chi la offre.

Nell'ambito dell'intervento medico, ad esempio, sicuramente nel tempo c'è stato un cambio di paradigma per cui si è passati da una relazione tra medico e paziente improntata ad una sorta di paternalismo per cui era la sapienza, il potere del medico a stabilire ciò che fosse il bene del paziente, ad una modalità relazionale che gli attribuisce un ruolo più attivo nei processi decisionali che riguardano la sua salute, il suo progetto di vita, le sue priorità e i suoi desideri. Da oggetto di trattamenti, di terapie, il paziente diventa un interlocutore più attivo, capace di scegliere in maniera autonoma e di esercitare il suo diritto all'autodeterminazione che rappresenta una delle prerogative essenziali dell'essere umano.

E nel Bilancio di competenze dove la relazione professionale consulente-beneficiario è tendenzialmente altrettanto sbilanciata (tra una persona che accompagna, orienta, "si prende cura" e un'altra che chiede accompagnamento, orientamento, "cura"), regolata da un contratto/

di fiducia indispensabile al cliente per procedere verso una chiarificazione e accettazione dei suoi vissuti emotivi e della sua esperienza, a qualsiasi livello (V. Cap. III).

²⁵ L'invasione interpretativa nell'ascolto con pregiudizi e proiezioni è un rischio di cui essere costantemente consapevoli; siamo soggetti viventi con tutto il nostro portato biografico. Aver lavorato su noi stessi, sulla nostra storia, rende meno sordi e ciechi, riduce il rischio di scivolare in un coinvolgimento eccessivo.

patto (in cui tuttavia si stabilisce una simmetria di diritti e di doveri) e circostanziata, come contenere il rischio che tale asimmetria, seppure mai del tutto eliminabile²⁶, venga spinta a tal punto da minacciare l'autonomia dell'altro penalizzandone l'attivazione necessaria affinché possa appropriarsi di una nuova configurazione relativa a se stesso e alle competenze possedute?

Un altro che è una persona che si trova in una situazione di vulnerabilità, bisognosa di aiuto, di accompagnamento perché la condizione di smarrimento, di disorientamento di fronte alle difficoltà che possono insorgere in occasione di percorsi di transizione personale e lavorativa, la inducono a chiedere al consulente, a chi ha la responsabilità che è propria di chi si prende cura, ulteriori significati, nuovi elementi di conoscenza su di sé²⁷ che non possono che generarsi all'interno della relazione e tradursi in forma di libertà e di autorealizzazione dell'individuo²⁸: attribuire nuovi significati agli eventi, riuscire a immaginare un seguito, pensare in modo nuovo i propri pensieri gettando un ponte tra desiderio e possibilità, tra paura e fiducia nel cambiamento, tra dimensione soggettiva e progetto²⁹.

Si tratta del cosiddetto processo di *empowerment*³⁰ che rappresenta una funzione peculiare di ogni azione orientativa, e in particolare del Bilancio di competenze, un processo individuale e organizzativo attraverso il quale le persone, a partire da qualche condizione di svantaggio e di dipendenza non emancipante, vengono rese "potenti" (*empowered*), ovvero rafforzano la propria capacità di scelta, autodeterminazione e autoregolazione, sviluppando parallelamente il sentimento del proprio valore e del controllo sulla situazione di lavoro, la propria autostima e autoefficacia, riducendo

²⁶ Non sarebbe realistico, né eticamente corretto, pensare che le sole relazioni efficaci siano quelle simmetriche in cui gli interlocutori si considerano sullo stesso piano (uguaglianza o minimizzazione delle differenze).

²⁷ Si veda a tale riguardo il concetto di *auto-emprise* di Lemoine e l'impatto che il modello dell'*emprise* analitica esercita, rivisitandola profondamente, sulla figura del consigliere di Bilancio (V. Capitoli II e III).

²⁸ Necessità di tenere presente il rischio che il processo e le pratiche di ricostruzione dell'esperienza individuale si possano caratterizzare per un certo livello di normatività/prescrittività, di rafforzamento di stereotipi, di "manipolazione" delle aspirazioni, di normalizzazione, piuttosto che come un processo che, anche attraverso una critica al potere di chi detta un sapere, accompagni il soggetto a maturare il suo progetto, a decidere, ad essere un po' meno "assoggettato".

²⁹ A proposito della centralità del progetto o, meglio, della *condotta a progetto* di cui parla Boutinet che è propria del Bilancio, rimandiamo alla lettura di Serreri (2007).

³⁰ *Empowerment* è un termine che ha assunto diversi significati, sia a livello concettuale sia a livello metodologico, nei diversi ambiti di applicazione e che può essere inteso come il processo di acquisizione di potere e l'incremento delle capacità dei singoli e dei gruppi di controllare attivamente la propria vita (Rappaport, 1977).

parimenti i sentimenti di impotenza, sfiducia e paura, la tensione negativa e l'alienazione grazie soprattutto al trasferimento di potere che consente loro il controllo sulla propria situazione di lavoro (Piccardo, 1995).

L'*empowerment*, quindi, come ampliamento delle possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative, attraverso il miglior uso delle proprie risorse attuali e potenziali acquisibili (Bruscaglioni, 1994), nonché di quelle fornite/consentite dall'ambiente; come risultato della ricostruzione e rilettura critica della propria biografia, perché "potere" è inteso come capacità di mobilitare e orchestrare risorse da canalizzare e ancorare alla elaborazione di un progetto personale e professionale; come opportunità di prendere coscienza, attraverso azioni concrete, della possibilità di esercitare un maggiore "realistico" controllo sulla propria vita e sul contesto sociale nel quale la persona è inserita.

Per dare avvio ad un processo di *empowerment* è necessario che il soggetto, postulato attivo, sia posto al centro dell'intervento di Bilancio e il tema della sua centralità richiama l'attenzione sul riconoscere che la persona ha in sé le risorse e le potenzialità per prendersi cura delle proprie possibilità, sulla sua unicità, sulla sua specificità che nasce da una storia personale e dunque da un'esperienza unica perché intessuta di fatti, persone, ambienti, caratteristiche in continuo dialogo e trasformazione.

La partecipazione attiva del beneficiario al percorso di Bilancio, che si realizza attraverso la riformulazione e l'integrazione delle informazioni su se stesso non considerate fino a quel momento e che progressivamente emergono all'interno della relazione con il consulente in uno spazio di fiducia, libero dalla sensazione di essere valutato grazie alla chiarezza degli obiettivi e alla trasparenza delle procedure adottate, rappresenta la condizione che concorre a limitare l'influenza della asimmetria nella relazione e a conciliare attese di natura opposta. Quelle del beneficiario che cerca al contempo autonomia e sostegno, che desidera realizzare le sue scelte da solo e quelle che si sviluppano nella relazione con il consulente dove inevitabilmente entrano in gioco influenze legate alle sue conoscenze, al suo essere "esperto".

Oppure, potremmo immaginare la possibilità di una relazione paradossale, ovvero, di reciprocità asimmetrica, una dinamica relazionale centrata su quella che Erikson (1972) chiama "mutualità", in cui il consulente e il beneficiario dipendono l'uno dall'altro, una dipendenza che si gioca significativamente nello e per lo sviluppo delle rispettive potenzialità, delle reciproche capacità.

Prossimità e distanza. È possibile essere nello stesso tempo vicini e

lontani? Stare in prossimità, avvicinarsi all'altro e mantenere una distanza in modo che i ruoli restino distinti? Stare in contatto senza invadere lo spazio, l'intimità dell'altro? E in che termini l'emergenza sanitaria da Covid-19 ha contribuito a ridefinire una diversa grammatica della distanza e della prossimità?

Si tratta di interrogativi che mettono in luce il tema del profondo legame che esiste tra relazioni di cura, di aiuto e prossimità³¹ e ci suggeriscono come anche nel caso dei termini di prossimità e di distanza, che sarebbe del tutto istintivo pensare come dicotomici (prossimità o distanza), in realtà tale distinzione risulti più sfumata.

Nella percezione dello spazio fisico e relazionale, infatti, tali concetti risultano intrecciati e rappresentano un'esperienza in cui diventa difficile differenziarli soprattutto in virtù delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione, e della loro pervasività, che hanno reso possibile la relazione, la socialità laddove non c'è possibilità di incontro, di contatto fisico.

Una socialità ampia, planetaria ma che risulta, riprendendo le parole di Ferrarotti (2018), "fredda" perché manca sempre più la vicinanza fisica, il contatto diretto, il dialogo *de visu*, il faccia a faccia personale e il linguaggio del corpo è ridotto al minimo. Siamo tutti in costante contatto con gli altri, eppure soli; il calore del contatto, il "sentire a pelle" vanno scomparendo mentre si vive sempre di più nello spazio dei siti *web*.

Un libro di Sherry Turkle (2019), *Insieme ma soli*, sintetizza molto bene il rischio che una vita sempre connessa a Internet, incanalata negli smartphone o mediata da uno schermo di un computer, di un social network, vada di pari passo con l'isolamento sociale e la drastica riduzione del contatto fisico. «Nella società digitale dominata dal *web*, "irritata", tenuta insieme dalle comunicazioni elettroniche, il "vedere", ma non toccare, ha una posizione non solo prioritaria, ma dominante, a scapito di altri sensi fondamentali, quali l'odorato, il tatto, in parte l'udito. L'esperienza umana, se non mutilata, ne viene certamente impoverita» (Ferrarotti, 2018, pp. 113-114).

Senza dubbio non possiamo disconoscere quanto l'epidemia da Covid-19 abbia rappresentato una situazione che ha contribuito ad esasperare la tendenza già esistente a sviluppare una "società che non si tocca"³². Ma in

³¹ Si pensi, ad esempio, alla questione della territorialità dei servizi - in particolare di quelli sociosanitari-, alla necessità di dar vita a *servizi di prossimità* che attraverso interventi di assistenza, di sostegno generano fiducia, reciprocità, empatia tra le persone e che proprio per la loro distribuzione sul territorio sono vicini ai cittadini rispondendo in tal modo ai bisogni specifici delle comunità locali.

³² Uno studio condotto da Elisabeth von Thadden sulla "società che non si tocca" è del

particolare ha fatto sì che tutti noi sperimentassimo in maniera diffusa e ineluttabile non solo un nuovo modo di abitare e di ripensare gli spazi personali e collettivi, ma un nuovo modo di relazionarci tra persone che ha riguardato proprio i rapporti di prossimità all'interno di una situazione che ha permesso di essere paradossalmente vicini e lontani: essere a casa, al lavoro, a scuola, all'università, in palestra e allo stesso tempo non esserci; di vivere una "vita a distanza" (didattica a distanza, interrogazioni a distanza, lavoro a distanza, sanità a distanza, formazione a distanza, riunione a distanza, ecc.).

E come non considerare l'impatto che durante la pandemia le misure di "distanziamento sociale" hanno esercitato su di noi anche dal punto di vista culturale e di pensiero: la distanza fisica come segno di responsabilità, espressione di sollecitudine, senza escludere, contemperandola, la necessità di essere distanti spazialmente e vicini emozionalmente.

Misure che hanno modificato il nostro modo di porci nello spazio (personale e sociale), le regole della prossemica³³ che, in particolare per la nostra cultura, significano vicinanza, fisicità, contatto: dalla stretta di mano, all'abbraccio, al bacio, alla carezza come manifestazioni spontanee di amicizia, di affetto, di amore e di cura.

Quindi, nonostante l'inclinazione del pensiero più spontanea sia, come detto in precedenza, la separazione che tende a contrapporre, a proposito dei concetti di prossimità e di distanza nell'ambito delle relazioni di cura *tout court*, si rende ancor più necessario un pensiero capace di generare integrazione, a cominciare dall'integrare in forma non lineare, né gerarchica, gli intrecci che i linguaggi verbali e non verbali intessono laddove c'è qualcuno che si racconta, proprio come avviene nell'esperienza del Bilancio di competenze³⁴.

Ogni colloquio, infatti, non è costituito solo dal linguaggio delle parole, ma pure da quello del corpo e anche nel silenzio, quando la parola

2018 e sembra anticipare il mondo del Covid. Rispetto al significato che assume oggi il tatto, descrive il dilemma dell'uomo tardo-moderno che ha bisogno di vicinanza fisica e tuttavia vuole essere protetto dalle ferite. Il tatto può essere elettrizzante e calmante. Trasmette vicinanza e sicurezza, ma può anche minacciare, ferire e disgustare. Le persone hanno bisogno del tatto per prosperare. Ma aprendosi agli altri, sono anche vulnerabili (studio citato in *'Per una poetica delle istituzioni'*. Conversazione con Massimo Recalcati", a cura di Lucio Caracciolo, Limes, n. 1, 2022, p.258).

³³ "Parte della semiologia che studia il significato assunto, nel comportamento sociale dell'uomo, dalla distanza che l'individuo frappone tra sé e gli altri e tra sé e gli oggetti, e quindi, più in generale, il valore attribuito da gruppi sociali, diversi culturalmente o storicamente, al modo di porsi nello spazio e al modo di organizzarlo" (Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/prossemica/>).

³⁴ A proposito della narrazione nel BdC, V. Cap. III.

tace, il corpo non tace: lo sguardo, la postura, la distanza interpersonale, i movimenti del corpo, la gestualità, la voce, sono elementi silenziosi del linguaggio non verbale che coesistono con quelli verbali nell'ambito di uno stesso processo comunicativo. E poi il volto, al quale ormai da tempo, complice l'autocelebrazione e la vetrinizzazione del sé sul *Web*, preferiamo la "faccia": aspetto esteriore, sembianza, apparenza. «Parola simbolo dei nostri giorni, così fortunata e pervasiva da eclissare e sostituire "volto", parola ben più ricca e dinamica, che evoca la sfera dell'animo e lo svolgersi del tempo [...] Volontà e sentimenti sono testimoniati dal volto e non dalla faccia» (Dionigi, 2020, p. 6).

Entrare in relazione è una esperienza che passa attraverso il corpo: l'Io e il Tu si relazionano attraverso il volto e più in generale attraverso i gesti, la corporeità. Il corpo rivela le emozioni e i sentimenti, oltretutto i pensieri. Mediante l'atteggiamento corporeo si possono mostrare accoglienza e affetto o indifferenza, freddezza e ostilità. E di fronte a questi ultimi atteggiamenti può capitare di sentirsi "spersonalizzati" e in tal modo verrebbe meno il mandato di ogni forma del "prendersi cura" che è quello di far sentire l'altro "persona".

Nonostante il corpo tenda ad essere sempre più estromesso dalle relazioni educative, formative, di cura³⁵, ne è parte integrante perché il nostro corpo, se può manifestarsi con libertà, non solo è capace di raccontare molte cose, ma, come il tema della prossimità ci ricorda, anche quando lavoriamo o studiamo a distanza il nostro corpo non è mai messo tra parentesi (*vedi oltre* Le Boterf).

Anche il corpo del consulente di Bilancio di competenze è parte integrante del *setting* del colloquio per cui, ad esempio, anche il suo aspetto esteriore determinato dall'apparenza fisica e dall'abbigliamento rappresenta un segnale che può influenzare (senza escludere l'influenza di alcuni stereotipi sociali) gli interlocutori. Non si tratta certo di dettare delle regole su come il consulente debba vestirsi, ma si tratta di ricordare che ciò che indossiamo ha una forte rilevanza comunicativa dovuta all'immediata visibilità rispetto ad altri segnali che il corpo invia: presentarsi ad un colloquio in tuta da ginnastica, ostentare la propria ricchezza indossando gioielli vistosi, mostrare la propria appartenenza politica, associativa attraverso l'utilizzo di simboli, ecc., sono elementi che possono influenzare la relazione soprattutto al suo nascere.

Per arricchire le nostre riflessioni, particolare rilievo rivestono le

³⁵ Per un approfondimento del tema si veda, tra i tanti, il testo di Gamelli e Mirabelli (2019).

considerazioni di Guy Le Boterf³⁶ (2020) che evidenzia come durante la lotta al contagio del coronavirus la gestione del corpo sia diventata centrale: la cosiddetta distanza sociale è stata di fatto un distanziamento tra i corpi, le mascherine protezioni per e tra i corpi, i gesti barriera misure di separazione dei corpi.

La professionalità messa in atto negli ospedali in piena crisi epidemica, il telelavoro sviluppato in risposta ai vincoli del confinamento e lo sviluppo di corsi *on line* nelle università per assicurare la continuità didattica rappresentano situazioni che hanno chiamato in causa il contributo del corpo e dell'affettività nell'attività professionale.

Le Boterf ritiene, infatti, che

un professionista competente non si limita a mobilitare³⁷ conoscenze o competenze per agire in una situazione lavorativa: egli mette in atto quello che io chiamo una “pratica professionale” pertinente distinta dalle risorse in termini di saperi, saper fare o saper essere che si mobilitano in essa. Questo modo di agire si concretizza sempre in un coinvolgimento del corpo [...] Che il professionista sia un artigiano che lavora il legno o la pietra, un medico che effettua la diagnosi di un paziente, un controllore di volo che regola il traffico aereo o un docente che tiene una lezione, ciascuno impegna il proprio corpo nel corso della propria azione (Le Boterf, 2020, p. 322).

Come ha ben dimostrato proprio l'esperienza del Covid, se la pratica professionale comporta un coinvolgimento del corpo, questo presuppone che le risorse fisiche ed emotive siano costitutive di ogni attività³⁸ e solo la loro mobilitazione la renderà realizzabile. Rispetto alle emozioni, ad esem-

³⁶ Guy Le Boterf è uno dei massimi esperti a livello internazionale di competenze e, di riflesso, di Bilancio di competenze. A proposito del costrutto di competenza in Le Boterf si veda il Cap. II.

³⁷ Sul significato del termine “mobilitare” (*mobiliser*) si rimanda al Cap. II.

³⁸ Accanto alle conoscenze e al saper fare, in molti mestieri si mobilitano risorse fisiche (resistere alla mancanza di sonno, mantenere lo stato di vigilanza, adattare il regime alimentare, ecc.) che rendono o no possibile la tenacia, la vigilanza, il mantenimento dell'energia, l'equilibrio, l'acutezza della vista o dell'udito, l'attenzione costante, la gestione dello stress in situazioni impegnative. Inoltre, quanto appreso dall'esperienza, permette al professionista di imparare a interpretare i deboli segnali predittivi (visivi, uditivi, emotivi) che lo allertano su una situazione che sta per accadere. Per i controllori di volo, ad esempio, che agiscono in un contesto tecnologico tra i più sofisticati, l'occhio, la voce e l'udito continuano a giocare un ruolo importante. Essi devono osservare con attenzione uno schermo radar ed essere attenti alla voce del pilota dell'area per riconoscere in quale stato psichico si trovi. I più esperti sanno riconoscere il tono della voce del pilota per anticipare i suoi comportamenti futuri (Le Boterf, 2020).

pio, un professionista non cessa di provarle, sia che generino effetti negativi in termini di indebolimento delle pratiche professionali³⁹, sia effetti positivi come rinforzare la motivazione ad agire, migliorare la qualità del lavoro.

Se dunque il coinvolgimento fisico ed emotivo del professionista competente risulta centrale nella relazione, Le Boterf non può fare a meno di chiedere: «Vi augurereste una medicina senza medico? Un viaggio in un aereo di linea senza pilota? Essere affetto da un contagio virale in un ospedale senza medici, operatori sanitari? Un management senza manager? Terminare la vostra vita in una casa di cura circondati unicamente da robot emotivi?» (Le Boterf, 2020, p.324).

Sono tutti interrogativi che corrispondono ad un'unica richiesta da parte dei pazienti, dei clienti e degli utenti: poter avere fiducia in professionisti competenti, in persone in carne e ossa. E per stabilire una relazione di fiducia è necessario che tali professionisti possano, a partire dal riconoscimento anche delle proprie vulnerabilità, sentirsi responsabili degli altri (la competenza per Le Boterf è strutturalmente associata alla responsabilità): ciò che rassicura il paziente è sapere di essere compreso dal chirurgo e che per il buon esito dell'operazione può contare non solo sull'esperienza, ma anche sul coinvolgimento di quest'ultimo; ciò che rassicura il passeggero di un aereo è sapere che il pilota non soltanto ha l'esperienza, ma che si sente responsabile della vita dei passeggeri, che lui stesso è nell'aereo e che tiene emotivamente alla propria vita come a quella dei suoi passeggeri; ciò che rassicura il collaboratore è sapere che il proprio manager comprende la complessità del suo lavoro avvertendone le difficoltà e che egli ha una parte di responsabilità nella sua crescita.

I robot dell'IA non possono rispondere a queste domande di fiducia e responsabilità dal momento che «essi non hanno né corpi, né interiorità. Non comprendono ciò che fanno e non provano alcuna emozione. Essi non possono che imitare e simulare. Non agiscono, ma reagiscono. Possono essere molto utili come supporto al processo decisionale o in un intervento, in una relazione di complementarità con il professionista» (Le Boterf, 2020, p. 324).

Allo stesso modo Le Boterf si chiede quanto la pratica del telelavoro attivato durante il confinamento dovuto al Covid abbia avuto delle conseguenze sul coinvolgimento del corpo e delle emozioni necessario per agire con competenza professionale. A tale proposito fa tre osservazioni: la prima riguarda il fatto che lavorare a distanza non mette il corpo tra

³⁹ Manager che dispongono di una forte capacità di ragionamento, ma che “non sentono niente” delle situazioni che essi vivono con i loro collaboratori; medici che dispongono di una grande esperienza medica, ma che non hanno alcuna empatia per i loro pazienti con effetti che possono rivelarsi disastrosi.

parentesi perché per lavorare in modo efficace e a lungo è necessaria una buona gestione del corpo; non si tratta solamente di utilizzare gli strumenti digitali esistenti, ma di fatto occorre la capacità di imporsi una disciplina fisica: pianificare i tempi di lavoro e di pausa, cambiare posizione, darsi delle regole alimentari, evitare l'iperconnessione; la seconda evidenza l'indubbia utilità⁴⁰ del telelavoro nel periodo della pandemia che ha indotto molti lavoratori ad augurarsi di poter continuare a lavorare a distanza; la terza osservazione che si impone, infine, è che tra le principali ragioni richiamate da parte di coloro che hanno vissuto il telelavoro come un'esperienza emotivamente difficile figurano quelle riconducibili all'isolamento fisico che ha generato l'assenza di contatto con la realtà del lavoro, la caduta della motivazione e l'instaurarsi di un atteggiamento lassista, l'impressione di non poter svolgere il lavoro con la qualità desiderata, la sensazione di un costante controllo a distanza, nonché la mancanza di riconoscimento.

Le parole di Le Boterf, seppure qui riprese sinteticamente, confermano quindi la necessità di trovare un giusto equilibrio tra prossimità digitale e prossimità fisica, di inventare e mettere in atto un'ingegneria dell'alternanza tra la presenza e la distanza perché lavorare solo a distanza non risulterebbe sostenibile:

il mondo virtuale non è il mondo reale. La sensibilità è assente. Le interazioni non si riducono a connessioni. Il lungo tempo passato davanti allo schermo può ostacolare lo sviluppo dell'empatia. Le relazioni di cooperazione non si riducono alla implementazione di connessioni informatiche. La vicinanza fisica è necessaria affinché i professionisti possano conoscersi, instaurare relazioni affettive e non solo intellettuali, comunicare al di là delle parole, cogliere intonazioni, posture, espressioni dei volti» (Le Boterf, 2020, p. 325).

Al termine di queste considerazioni sui concetti di prossimità e distanza - ma riteniamo valga anche per le altre coppie di parole del "prendersi cura" -, non possiamo che ribadire la necessità, riprendendo le parole della Mortari (2015), di "esserci in una distante prossimità", di trovare all'interno della relazione un equilibrio dinamico tra gli estremi, tra ciò che appare naturalmente separato, distinto e al contempo intrecciato in una invisibile disarmonia⁴¹.

⁴⁰ Il telelavoro ha contribuito a ridurre la disoccupazione, ha funzionato in modo efficace in numerosi casi, ha permesso a numerosi professionisti di mettere in campo le loro capacità di autonomia, di scoprirla o di apprenderla, di affrancarsi per certi versi da una gerarchia pesante, incompetente o ostile, di evitare le perdite di tempo negli spostamenti quotidiani.

⁴¹ Come dice Umberto Garimberti, «La retorica dei buoni sentimenti è una spessa coltre

E senza voler concludere, si potrebbero fare nostre le riflessioni di Rovatti (2007) che utilizza il tema dell'oscillazione, ovvero niente che sia fermo, per sostenere che un pensiero unico e compatto non è, a maggior ragione oggi, né sostenibile né tantomeno fecondo.

Occorre, piuttosto, tentare di valorizzare i dubbi, le biforcazioni e anche le contraddizioni e attraverso il tema dell'oscillazione costruire un "ibrido" (che è fatto di prossimità e distanza, di asimmetria e simmetria, di dialogo e silenzio) che rappresenti l'apertura necessaria a ogni pratica di pensiero lontano da visioni unilaterali della realtà, che si disponga o ponga in modo critico di fronte a ogni forma di chiusura, a cominciare da quelle che spesso ritroviamo nella realtà culturale, educativa, sociale e politica attuale.

Parole che per coloro che si occupano di consulenza orientativa e, in particolare di Bilancio di competenze, non possono che essere oggetto di riflessione perché, nel frastuono che tutti ci circonda lasciandoci "sconcertati", ci permettono di trovare una qualche traccia di senso in ciò che facciamo cercando di seguire una partitura condivisa, comune con il nostro interlocutore.

4. *Un'esperienza di Bilancio di competenze al tempo del Covid-19*

Quanto fin qui detto renderebbe del tutto ovvio ritenere che chi scrive nutra (o forse sarebbe più corretto usare l'imperfetto nutriva) alcuni dubbi di ordine anzitutto epistemologico, prim'ancora che operativo, sulla realizzazione del Bilancio di competenze *on-line*.

La consapevolezza di quanto possa essere più difficile dare corpo alla dimensione del "prendersi cura" in una situazione a distanza mediata da uno schermo di un computer, di quanto sia più difficile trasmettere *on line* le esperienze corporee che fanno parte della relazione con il beneficiario del Bilancio, tale consapevolezza riguarda anche l'eccezionalità rappresentata dall'emergenza sanitaria del Covid-19 e dai suoi effetti culturali, sociali, politici ed economici.

È indubbio che si sia trattato di un evento che ha profondamente modi-

che stendiamo sull'ambivalenza della nostra anima, dove l'amore si incatena con l'odio, il piacere con il dolore, la benedizione con la maledizione, la luce del giorno con il buio della notte, perché nel profondo tutte le cose sono intrecciate in un'invisibile disarmonia. E scrutare l'abisso che queste cose sottende è compito ormai trascurato della nostra cultura che con troppa semplicità distingue il bene dal male, come se i due non si fossero mai incontrati e affratellati» (Galimberti, 2009, p. 16).

ficato - anche sotto la forte pressione delle tecnologie digitali che durante il *lockdown* sono entrate di prepotenza nella vita quotidiana di tutti noi – le dinamiche fondamentali dell’esperienza umana, il nostro modo di pensare, i nostri ritmi di lavoro e il rapporto stesso con la tecnologia mettendone in discussione il suo ruolo che da strumentale ha virato verso il “salvifico”.

Tutte le iniziative realizzate a distanza, sfruttando le possibilità offerte dalle piattaforme di comunicazione a disposizione, hanno rappresentato per molti (soprattutto se anagraficamente *âg *) una sfida che, vista l’impossibilit  di entrare fisicamente in contatto con gli altri, ha consentito comunque di mantenere le relazioni a livello personale e lavorativo e, nello specifico, di sperimentare il Bilancio di competenze secondo una modalit  fino a quel momento mai praticata dall’ quipe di Bilancio del Centro CReS IELPO⁴².

L’esperienza che vogliamo illustrare, seppure nell’economia del presente contributo, si colloca infatti nell’ambito delle attivit  del Centro e, in particolare, i Bilanci erogati *on line* durante il periodo pandemico⁴³ sono stati realizzati all’interno di due diversi progetti⁴⁴ e attuati secondo la struttura tradizionale di Bilancio del modello francese nel rispetto dello standard certificato a livello europeo dalla Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP) con la *D marche Qualit  Europe Bilan des Compétences*⁴⁵.

⁴² CReS IELPO - Centro di Ricerche e Servizi per l’Innovazione, l’Educazione, il Lifelong Learning per le Persone e le Organizzazioni e per il Bilancio di competenze - del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Universit  Roma Tre (Direttore Prof. Antonio Cocozza).

⁴³ I Bilanci sono stati erogati su piattaforme *Teams* e *Skype* a partire da marzo 2020 a febbraio 2022.

⁴⁴ Il Progetto “*Accordo Integrativo Porta Futuro Lazio per la realizzazione di servizi specializzati*” e sottoscritto con Disco Lazio e il Progetto “*Sistema delle imprese e mercato del lavoro. L’orientamento delle competenze per gli adulti*”, promosso dalla CNA (Confederazione Nazionale dell’Artigianato e della Piccola e Media Impresa) di Roma.

⁴⁵ I percorsi erogati sono stati articolati all’interno delle tre fasi fondamentali dell’*Accoglienza*, dell’*Investigazione* e della *Sintesi*, fasi con almeno un colloquio che devono rispettare il ritmo di appropriazione del beneficiario. La *Fase* dell’*Accoglienza*   stata preceduta da una telefonata del consulente di Bilancio al beneficiario indicato dai referenti dei Progetti al fine di verificare ulteriormente la compatibilit  tra il servizio offerto e i bisogni del richiedente. Al termine del colloquio telefonico   stato chiesto al beneficiario di redigere, in vista del primo incontro di avvio del percorso, una *Scheda di adesione* contenente informazioni anagrafiche e *item* tesi a favorire l’esplicitazione delle attese e delle motivazioni relative alla domanda di Bilancio. Rispetto alla durata dei percorsi c’  da sottolineare come i tempi di realizzazione siano risultati pi  dilatati, con colloqui che talvolta hanno superato i sessanta minuti anche a causa di motivi tecnici riconducibili alla fragilit  delle connessioni Internet. In ogni caso ciascun percorso   durato in totale almeno 24 ore considerando il lavoro realizzato “in presenza” con il consulente e quello

I percorsi avviati e conclusi sono stati cinquantotto e il gruppo dei beneficiari che ha deciso di aderire autonomamente alla proposta del Bilancio risulta composito, con percorsi autobiografici ricchi anche in termini di competenze professionali disponibili e che, seppure in prevalenza anagraficamente giovane, ha maturato esperienze “adulte” (indipendenza economica, affrancamento dalla famiglia di origine, genitorialità, separazioni, lutti).

Il gruppo risulta accomunato tanto da una forte motivazione a mettersi in gioco, quanto da un sentimento di incertezza diffusa e dalla necessità di mettere in atto dei cambiamenti per adattarsi a nuove realtà, non ultima quella del Covid-19, che determinano modificazioni delle dimensioni psicologiche interessate dall'insieme delle trasformazioni economiche e dei nuovi paradigmi del lavoro.

Il Bilancio ha intercettato la domanda proveniente soprattutto dal mondo del lavoro delle donne, di persone giovani, con alti livelli di scolarità e che al momento dell'adesione al percorso non lavoravano⁴⁶. Il dato della maggiore presenza femminile, così come quello della loro maggiore scolarizzazione rispetto agli uomini – che tuttavia non si traduce in un vantaggio in ambito lavorativo - non deve stupire visto che, come ci ricordano i dati sull'occupazione in Italia, le donne sono maggiormente escluse dal mercato del lavoro rispetto agli altri Paesi UE.

E tale fenomeno è stato aggravato proprio dal Covid 19 che, accanto ad altri fattori “endemicici”, ha ulteriormente penalizzato il lavoro femminile aumentando il divario di genere nell'accesso, nella permanenza e nel rientro nel mercato del lavoro⁴⁷.

Nonostante negli ultimi decenni ci sia stato un cambiamento culturale in tal senso, all'interno della coppia il peso e la responsabilità del lavoro di cura domestica e familiare - lavoro non valorizzato, non riconosciuto e non

condotto autonomamente dal beneficiario tra un colloquio e l'altro.

⁴⁶ Le donne rappresentano il 76% del totale, il 55% dei beneficiari ha un'età inferiore ai 31 anni mentre il 21% sono *over* 51 anni; il 65,5% ha conseguito una laurea e di questi il 76% è rappresentato da donne; rispetto alla condizione lavorativa al momento della adesione al Bilancio il 65,5% non lavora (disoccupati, inoccupati) a fronte del 31% che è occupato e del 3,4% di stagisti; rispetto all'età di coloro che non lavorano anche se il 55% ha un'età compresa tra i 22 e i 31 anni, il 32% ha un'età superiore ai 41 anni. C'è da segnalare, inoltre, che il 22,4% dei partecipanti è inserito in un percorso di studio universitario.

⁴⁷ Nel 2023 il tasso di occupazione femminile in Italia si è attestato al 52,5% rispetto al 70,4% degli uomini evidenziando un divario di genere significativo pari al 17,9 punti percentuali (Fonte: INPS, Rendiconto di Genere, Consiglio di Indirizzo e Vigilanza dell'INPS, Roma, 24 febbraio 2025).

pagato - viene ancora oggi sostenuto dalle donne (nel 2023 le giornate di congedo parentale utilizzate dalle donne sono state 14,4 milioni, contro appena 2,1 milioni di uomini)⁴⁸. Aspetto quest'ultimo che si ripercuote pesantemente sulle loro scelte costringendole spesso ad accettare impieghi a tempo parziale (il 64,4% del totale e anche il part-time involontario è prevalentemente femminile, rappresentando il 15,6% degli occupati, rispetto al 5,1% dei maschi) o ruoli ridimensionati con conseguenti retribuzioni più basse (il divario retributivo di genere rimane un aspetto critico, con le donne che percepiscono stipendi inferiori di oltre venti punti percentuali rispetto agli uomini)⁴⁹.

Al di là dei numeri che continuano a registrare la minore partecipazione delle donne al mercato del lavoro, la loro prevalenza nel gruppo dei beneficiari del Bilancio indica, come già emerso da precedenti esperienze realizzate dal Centro, anche la loro maggiore disponibilità a intraprendere percorsi consulenziali approfonditi, un maggiore desiderio e, quindi, facilità nell'esprimere il proprio vissuto rispetto alla condizione lavorativa, ai problemi e alle prospettive.

Quali sono i motivi che hanno determinato l'adesione dei partecipanti al percorso di Bilancio? E cosa si aspettano da tale esperienza?

Sono sempre diverse le ragioni che inducono le persone a richiedere e ad avviare un Bilancio e, comunque, come detto in precedenza, dobbiamo riconoscere e accettare l'idea che in genere chi si avvicina al Bilancio «possiede di sé, e in particolare delle sue competenze, un'immagine falsa o, almeno, incompleta e imprecisa, o anche solamente incerta» (Levy-Leboyer, 1993, p.20).

In ogni esperienza di Bilancio, quindi, il consulente quando incontra il proprio beneficiario deve evitare il pericolo dell'ingenuità⁵⁰, ovvero l'illusione di credere che chi ha di fronte sia pienamente consapevole dei motivi che sono alla base della sua richiesta di orientamento. L'esperienza dimostra che le cose sono lontane dall'essere così semplici, a maggior ragione in un momento di crisi come quello segnato dal Covid-19 che ha reso indecifrabile anche la quotidianità accentuando il senso di solitudine e di spaesamento⁵¹.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ L'ingenuità, insieme all'onnipotenza, alla depressione, al rifiuto e alla tentazione psicoterapeutica, rappresenta uno dei cinque demoni che possono rivelarsi fatali e mandare a picco la nave della consulenza e dell'orientamento professionale (Schembri, 1992).

⁵¹ Per descrivere lo spaesamento causato dal *lockdown* è stato creato il neologismo inglese *blursday* che letteralmente significa "giorno sfocato", la sensazione di non ricordarsi a che

A partire dall'analisi di quanto dichiarato, i motivi che sostanziano l'adesione al percorso di Bilancio, seppure attraverso una loro lettura aggregata, si addensano sostanzialmente intorno ad aree che riguardano la possibilità di modificare la propria condizione lavorativa, di fare il punto su di sé e sulle proprie competenze per definire una direzione e per acquisire una maggiore consapevolezza del proprio patrimonio di risorse, dei propri punti di forza così come dei propri desideri.

Trovare, migliorare, cambiare il proprio lavoro per libera scelta o perché costretti dalla situazione contingente, compresa quella relativa all'emergenza Covid (mutate condizioni di salute, chiusura dell'azienda, licenziamenti, mobilità, ristrutturazioni aziendali) o perché spinti dal desiderio di sperimentarsi in altri campi, di migliorare il lavoro attuale nella direzione di uno sviluppo di carriera, della ottimizzazione del ruolo ricoperto in termini anche di conciliazione tra esigenze personali e professionali.

Ma l'adesione al Bilancio è anche vissuta, prendendo in prestito il linguaggio della navigazione, come occasione per "fare il punto" su di sé e sulle proprie competenze al fine di definire una direzione, come strumento per imparare a navigare nel complesso mercato del lavoro evitando di smarrirsi, per tracciare la rotta sapendo usare gli strumenti disponibili, per orientarsi nell'esplorazione di altri orizzonti professionali, per darsi degli obiettivi più chiari in vista della definizione di un progetto di inserimento o di cambiamento lavorativo.

La ricostruzione, la messa in trasparenza, per acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie competenze maturate all'interno delle diverse esperienze formative, professionali e personali con l'obiettivo di una loro maggiore valorizzazione e finalizzazione; per meglio comprendere quanto si padroneggiano quelle competenze che oggi sembrano decisive per posizionarsi nei confronti del mercato del lavoro e per provare a gestire, senza subirli, gli inevitabili cambiamenti legati anche all'irruzione delle nuove tecnologie. Il tutto senza escludere la curiosità, l'interesse di conoscere, sperimentare e confrontarsi con uno strumento per i più fino a quel momento sconosciuto.

A titolo esemplificativo riportiamo alcune delle ragioni espresse dai partecipanti che hanno determinato l'adesione al Bilancio.

F.M. disoccupata: «A causa della pandemia, la mia carriera professionale ha subito un forte arresto, ma erano già un paio di anni che sapevo di dover fare un netto cambiamento lavorativo. Voglio vedere e sfruttare questo periodo di crisi come un'opportunità per iniziare

punto della settimana si è arrivati, la perdita del senso del tempo.

un'esperienza professionale più appagante che sia più in linea con quello che voglio in questa nuova fase della mia vita».

V.R. disoccupata: *«Vorrei trovare lavoro in un ambito diverso da quello attuale, avere una maggiore consapevolezza di quali altre tipologie di lavoro potrebbe ricoprire il mio profilo professionale. Dopo tanti anni densi, pieni di soddisfazioni, ma in continuo movimento, vorrei trovare un lavoro con una maggiore stabilità e più adatto a un nucleo familiare».*

D.B. disoccupata: *«Capire non semplicemente cosa voglio fare, ma cosa posso fare».*

R.V. disoccupata: *«Tirare fuori qualcosa che non utilizzo, qualche aspetto di quello che so e che sono e che non utilizzo appieno».*

E.C. disoccupata: *«Far emergere e ricostruire con maggiore chiarezza e consapevolezza, "sentendole proprie", le competenze maturate nei differenti contesti di lavoro».*

S.V. disoccupato: *«Comprendere meglio me stesso, la situazione e capire i margini di miglioramento».*

K.M. occupata: *«Rifocalizzare la mia identità professionale... riconfigurare in mio profilo in maniera rispondente ai mutamenti del mercato del lavoro».*

A.A. occupata: *«Raggiungere una maggiore consapevolezza delle mie capacità».*

C.C. occupato: *«Fare il quadro di tutta la mia esperienza per un possibile avanzamento di carriera».* G.S. occupato: *«Per capire le mie potenzialità e aprire nuovi spunti lavorativi e avere una visione più organizzata della propria carriera».*

S.F. studentessa: *«Ho scelto di partecipare perché credo possa essere una buona opportunità di crescita e perché ritengo che, in una realtà fortemente attraversata e mutata da cambiamenti che ne investono tutti gli ambiti, sia importante fare un bilancio delle proprie competenze».*

A fronte dei motivi che hanno determinato l'adesione al percorso, delle aspettative all'avvio dell'esperienza, quali sono state le considerazioni espresse dai beneficiari a fine Bilancio⁵²?

⁵² Al termine del percorso a tutti i beneficiari dei Bilanci è stato proposto, sempre *on line* e in forma anonima, un *Questionario di gradimento* finalizzato a valutare il grado di soddisfazione e di adeguatezza del Bilancio rispetto al sistema delle attese individuali, al fine di individuare punti di forza e criticità. Per motivi di natura organizzativa non è stato possibile effettuare anche un colloquio di *post Bilancio* a distanza di tempo dalla conclusione del percorso (fase di *suivi*). Le considerazioni espresse derivano, pertanto, esclusivamente dall'analisi di quanto emerso dai questionari restituiti (46).

Premesso che è risultata pressoché unanime la percezione del valore positivo dell'esperienza in termini di rapporto tra aspettative e risultati conseguiti, proviamo a comprendere quali siano alcune delle ragioni che sostanziano tale percezione.

A partire dalle valutazioni espresse dagli stessi partecipanti, è possibile dire che, in generale, l'esperienza di Bilancio ha rappresentato la possibilità di sperimentare una modalità diversa di descrizione di sé nel contesto di lavoro. D'altra parte, «la persona che entra in Bilancio è infatti invitata a compiere su di sé un esercizio di analisi, scomposizione e riaggregazione di alcuni aspetti costitutivi della propria identità, secondo modalità che non sono quelle cui le persone ricorrono abitualmente. [...] Acquisendo un nuovo linguaggio, le persone sono in grado di descrivere se stesse e, di conseguenza, di trasformare il proprio rapporto con l'esperienza lavorativa» (Frega, 2012, p. 190).

A supporto di tale considerazione rileviamo come le fasi più apprezzate del percorso di Bilancio siano state proprio quella riguardante il lavoro di ricostruzione e analisi delle competenze professionali e quella finale di restituzione e condivisione del *Documento di sintesi* redatto dal consulente.

Si tratta di momenti del percorso che spesso si accompagnano a un'espressione di stupore misto a piacere da parte del beneficiario nel vedere messe nero su bianco⁵³ le proprie competenze e nel riconoscersi nella ricostruzione di quanto scritto; stupore forse riconducibile anche alla scarsa diffusione all'interno dei contesti lavorativi della consuetudine a dare, restituire riscontri e valutazioni sull'operato dei propri collaboratori.

Di contro, la fase di costruzione del progetto professionale e/o formativo viene posta dai beneficiari in secondo piano rispetto alla centralità assunta da altre considerazioni emerse e che riguardano la possibilità di riflessione sulla propria esperienza professionale e di conoscenza di sé.

Con tutte le cautele del caso, quanto emerso ci autorizza a ragionare, peraltro senza timore di sembrare originali⁵⁴, sulla rilevanza psicologica di

⁵³ È opportuno sottolineare l'importanza che riveste nel Bilancio la scrittura che, lavorando sulla memoria, sull'immaginazione, sul tempo (un tempo plurale, in cui passato, presente e futuro ricorrono, così come il tempo del lavoro, della famiglia, del tempo libero, per se stessi, ecc.), sottrae il racconto delle proprie esperienze, dei propri vissuti al rischio di un impoverimento del pensiero, della brevità e irriflessività dei *tweet*, dei *post*. In ogni caso è necessario che il consulente eviti di proporre al beneficiario la compilazione di alcuni strumenti laddove dovesse ravvisare difficoltà, riluttanza riconducibili, ad esempio, al timore di commettere errori anche di ortografia, all'inibizione dovuta a esperienze passate di insuccesso.

⁵⁴ Lemoine (2002) riferisce che nel corso di ricerche longitudinali condotte nel contesto francese, sono stati riscontrati alcuni effetti del Bilancio di competenze che possono

ogni azione di Bilancio (*vedi oltre*) in termini di autovalutazione dei propri punti di forza, di autoconoscenza, di consapevolezza di sé, del Bilancio come di uno strumento per la crescita personale. Ma anche di strumento innovativo di evoluzione delle persone nei contesti di lavoro e per questo forse percepito, rispetto a interventi più consolidati di sviluppo delle Risorse Umane, ancora come troppo “dirompente” affinché le organizzazioni possano coglierne pienamente le potenzialità e capitalizzare i risultati.

D'altra parte, anche Ruffini e Sarchielli ci ricordano che «Il bilancio di competenze può essere considerato un luogo e un tempo nel quale, e attraverso il quale, il soggetto ha l'occasione di sviluppare non soltanto una maggior conoscenza di sé, ma anche dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e contestualmente ha la possibilità di negoziare, in primo luogo con se stesso, un progetto di sviluppo realistico di crescita socio professionale» (Ruffini, Sarchielli, 2001, p.34).

Invitati a “pesare”⁵⁵ gli aspetti che il Bilancio aveva consentito loro di trasformare in oggetto di riflessione, emerge ancora una volta come per i beneficiari la definizione di un progetto di formazione e di un progetto professionale non rivestano la stessa intensità (“*Molto*”) riservata ad altre dimensioni che risultano così ordinate: “Avere una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e potenzialità”, “Acquisire una maggiore capacità di riflessione su di sé e sulle proprie prospettive”, “Conoscersi meglio”, “Aumentare la fiducia in se stesso/a”.

Tutto sembra confluire verso la capacità di ridurre la distanza tra se stessi e il riconoscimento delle proprie competenze, dei propri bisogni, dei desideri, delle intenzioni e dei progetti di vita: potremmo dire verso la capacità di accudire alcuni aspetti di sé, della propria immagine di sé.

In ogni caso i percorsi di Bilancio realizzati ci parlano di persone che, al di là della situazione legata al Covid e della condizione lavorativa, sono dentro un gioco di forze che implica contrapposizioni forti tra quello che si desidera e si vuole proteggere (la stabilità, i progetti di vita, un'idea di futuro) e quello che minaccia (la flessibilità con i suoi rischi di precarietà); ci parlano di un conflitto tra una domanda di sicurezza, di stabilità garantita e una domanda di libertà, di autonomia.

essere ricondotti alla sfera “psicologica” delle persone che hanno partecipato alle sperimentazioni. Tali effetti attengono ad almeno quattro dimensioni principali ritenute significative dei cambiamenti psicologici legati alla realizzazione di un percorso di bilancio: la dinamizzazione psicologica degli attori; la stima di sé; l'individuazione delle proprie competenze; il saper prestare attenzione a sé. Sugli effetti del Bilancio si vedano anche i risultati della ricerca del FONGECIF Auvergne riportati nel Cap. II.

⁵⁵ Quattro opzioni di risposta: *Abbastanza, Molto, Per nulla, Poco*.

Senza perdere di vista la natura del Bilancio trasformandolo in una terapia psicologica, tuttavia non possiamo disconoscere il fatto che le persone che hanno richiesto il Bilancio sperimentano, seppure con intensità diverse, un sentimento generalizzato di inquietudine rispetto alla situazione professionale tale da spingerle a intraprendere il percorso⁵⁶.

Pensiamo, in particolare, alla condizione degli “over-anta”, di chi, seppure altamente qualificato e con storie lavorative dense, rappresenta un chiaro esempio di come, a dispetto dell'enfasi sulla centralità strategica delle competenze, si realizzi il più grande sperpero di competenze⁵⁷. Una volta estromessi dal mercato del lavoro diventa difficile rientrarvi, perché sono i bersagli privilegiati delle ristrutturazioni e fusioni aziendali, oggetto del pregiudizio legato all'età che ritiene tali persone non in grado di fornire le stesse performance dei più giovani seppure le esperienze ci dicano invece il contrario. Troppo giovani per andare in pensione, troppo vecchi per ricollocarsi alle stesse condizioni, si aggirano, disorientati, in un mondo che all'improvviso sembra aver perso qualsiasi orizzonte di senso, in compagnia di un disagio che talvolta genera e sfocia in conflitti coniugali, familiari, di una sorta di vergogna sociale che porta con sé solitudine e isolamento.

Ma non è solo così. Spesso è proprio in virtù di questo sentimento di crisi, anche esacerbato dalla pandemia, che alcuni beneficiari sono riusciti a pensare e a elaborare un progetto che tendesse alla ricerca di nuove soluzioni, di nuove possibilità non riconosciute in precedenza.

La crisi diventa così il presupposto senza il quale è difficile uscire da una condizione stagnante, di torpore e di rinuncia e il Bilancio diventa l'occasione per favorire «il dispiegarsi di una progettualità più nitida, più definita (nei tempi e nei modi) e più realistica, oltre che più facilmente realizzabile. Una progettualità frutto anche del pensiero riflessivo e trasformativo. Ovvero, frutto del pensiero critico, che mettendo in discussione la fissità dei ruoli e le convenzioni cristallizzate, consente la pensabilità delle alternative, il pensiero laterale e – ove necessario – il rovesciamento degli scenari lavorativi e di vita» (Serreri, 2010, p. 95).

Se volessimo provare a tirare le fila di quanto fin qui detto a proposito di questa esperienza di Bilancio di competenze a distanza, senza peraltro cedere alla tentazione di utilizzare un punto di vista forzatamente unificante, né tantomeno di avere una qualche pretesa di esaustività su alcune delle considerazioni emerse, quello che possiamo dire è che la vicenda del Covid-

⁵⁶ I dati disponibili non ci permettono di comprendere quanto l'eccezionalità della situazione rappresentata dal Covid abbia inciso su tale sentimento.

⁵⁷ Cfr. L'Imperio, Serreri (2010).

19 ci ha dimostrato che anche *on line* è possibile realizzare un percorso di Bilancio che risulta “qualitativamente uguale” a quello in presenza e, quindi, che è possibile anche a distanza “prendersi cura”.

Ma è fuor di dubbio che rimanga un percorso diverso nel senso che, soprattutto quando l’incontro ha un’impronta autobiografica, nella gestione di una situazione a distanza risulta ancora più importante che il consulente abbia maturato non soltanto molta esperienza in presenza, ma soprattutto un’esperienza personale in cui si è stati “oggetto di orientamento”, “oggetto di cura”, in cui aver esercitato azioni di cura su di sé (aver attivato uno sguardo riflessivo su di sé, aver imparato a conoscersi) prima di proporla ad altri⁵⁸. Solo così è possibile «trasformare una tecnica - il saper fare, il saper operare secondo certe norme - in un metodo, una via di ricerca che regga il rispetto delle vite altrui» (Gamelli, Mirabelli, 2019, p. 26).

E se durante il Covid abbiamo pensato, riprendendo le riflessioni della Turkle (2019), che a distanza fosse “*Meglio che niente*”, oggi dobbiamo fare in modo di tornare alla presenza fisica, recuperare la fisicità, il corpo messi a dura prova e riconoscere che siamo di fronte ad una questione che non è solo squisitamente tecnologica, ma è prima di tutto sociale e politica.

Senza dover scegliere se, rispetto alle sfide del digitale e dell’IA, schierarsi con i catastrofisti o con gli entusiasti, con coloro che Padre Benanti (uno dei maggiori esperti di tecnologia, etica e IA) definisce i “tecnofobici” o i “tecnoutopisti”, e provando a restare momentaneamente nella schiera dei dubbiosi, è innegabile che i nuovi scenari tracciati dalla tecnologia, dalla realtà virtuale incidano soprattutto sulla dimensione relazionale e sulla fisicità del corpo da cui nasce il nostro modo di stare in relazione con gli altri, con il mondo. Di un corpo messo sotto attacco, ridefinito dagli sviluppi cibernetici e biotecnologici che, cercando di superare costantemente i limiti del corpo che ci è dato di avere (mortale, vulnerabile, imperfetto, deteriorabile, ecc.)⁵⁹, rischiano di farci smarrire il senso del limite nella ricerca ossessiva del corpo che decidiamo di voler avere, rischiano di imprigionarci.

Perché, come dice De Rita,

rispetto all’orgoglio della società che si fa mondo, si resta sorpresi

⁵⁸ Come avviene, ad esempio, per l’analisi didattica in psicoterapia.

⁵⁹ Le due correnti principali che descrivono la nuova concezione della corporeità e della vita stessa che contemplano l’esistenza sia di robot che di cyborg sono il *postumanesimo* e il *transumanesimo* (Cfr. Angela Vattese, *La rivolta del corpo*, Editori Laterza, Bari, 2024; Rosi Braidotti, *Il postumano. La vita oltre l’individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma, 2020).

dalla povertà della cultura collettiva odierna, certo con poca voglia di andare oltre l'esistente e dove è addirittura raro che qualcuno osi pensare oltre i correnti schemi mentali, così prigionieri del superfluo, dell'algoritmo e magari dell'intelligenza artificiale [...] La cultura collettiva di oggi, specialmente quella legata alla comunicazione di massa, è prigioniera del raccontare l'esistente, il circostante, il presente, talvolta l'altro ieri; e così resta indifferente ed estranea ai meccanismi di una società che, facendosi mondo, ha un estremo bisogno di essere capita, ma soprattutto di essere raccontata nel suo continuo divenire, pur sapendo che stiamo faticosamente percorrendo una strada non segnata nelle mappe e nelle carte (De Rita, 2024, pp. 35, 39).

Quindi l'esperienza dei Bilanci realizzati durante il Covid-19 suggerisce che non si tratta semplicemente di colmare con le nuove tecnologie "ciò che manca", ma di sostenere la fondatezza e l'utilità di un metodo che ha il suo massimo fattore di efficacia nella riscoperta, nella riappropriazione, contro l'imperativo della rapidità, di un tempo lento per parlare di sé e per rimanere in silenzio, di uno spazio in cui fermarsi, nella possibilità di pensare, di raccontarsi generando nuovi significati.

Si tratta, pertanto, di convincere, cercando di sanare un deficit di consapevolezza, i decisori politici, i responsabili delle Risorse Umane e gli attori sociali impegnati nelle organizzazioni che accolgono le persone che hanno bisogno di essere accompagnate nei percorsi di orientamento e inserimento professionali della necessità di dotarsi di una visione strategica condivisa, di avviare forme concrete di collaborazione, di dialogo, di fare scelte, anche, se non soprattutto, di natura etica, tese a investire risorse materiali e immateriali per la valorizzazione delle persone prima ancora che dei lavoratori.

Si tratta di riconoscere che la metodologia del Bilancio di competenze può costituire una leva strategica di sviluppo individuale e di innovazione organizzativa perché, anche attraverso la progettazione di nuove occasioni formative, può favorire e rendere effettivo il diritto alla continua "manutenzione" dei saperi e delle competenze per rispondere alle sollecitazioni competitive, alle trasformazioni del mondo del lavoro, alla riduzione dei rischi derivanti dall'esclusione all'accesso alle nuove tecnologie.

A maggior ragione quando «proprio in un ambiente così turbolento, imprevedibile, poco pianificabile, più aumenta l'illusione che la tecnica porterà a "governare" deterministicamente gli eventi, più diventa importante la dimensione valoriale, sociale e relazionale per raggiungere i risultati

attesi» (Cocozza, 2021, p. 32).

Ma si sa, spesso accade che “*Vedo il meglio e l’approvo, ma seguo il peggio*”. Parole quelle di Ovidio⁶⁰ che indicano la debolezza dell’essere umano che, pur conoscendo ciò che è giusto, non sempre riesce a seguirlo.

⁶⁰ *Video meliora proboque, deteriora sequor*. I versi sono contenuti nelle *Metamorfosi* di Ovidio, pronunciati da Medea, la quale, pur conoscendo i suoi obblighi nei confronti del padre e della patria, decide di trasgredirli per amore di Giasone.

Capitolo VI

Dalle norme alla cultura organizzativa dell'apprendimento permanente

di EMANUELA PROIETTI

1. *Verso un sistema integrato e sostenibile*

In Italia, il dibattito sulla costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente (AP), avente come perno la certificazione delle competenze, si è animato dalla metà degli anni '90¹, tra riflessioni di merito, sperimentazioni e molte perplessità.

La svolta, sul piano normativo, arriva nel 2012 con la Legge 92 - *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, quando l'Art. 4. (dal comma 51 al 68) sancisce, in linea con le indicazioni dell'Unione Europea (Porcelli, Montalbano, 2023; Proietti, 2020; Turrini, 2022), la necessità di elaborare politiche per l'AP, definito come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale², nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare conoscenze, capacità e competenze, in una prospettiva personale, civica,

¹ In particolare, la necessità di implementare, in Italia, un sistema nazionale di certificazione delle qualifiche e competenze è stata evidenziata a partire dal biennio 1996/97, con l'Accordo per il Lavoro e la L. 196/1997, *Norme in materia di promozione dell'occupazione* (il cosiddetto "Pacchetto Treu").

² Per apprendimento formale si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione, nelle Università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato o di una certificazione riconosciuta. Per apprendimento non formale si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati per l'apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese. Per apprendimento informale si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero (cfr. L. 92/2012, art. 4, commi 52-53-54).

sociale e occupazionale, [...] a partire dalla individuazione e riconoscimento del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dai cittadini e dai lavoratori nella loro storia personale e professionale» (c. 51). Politiche da sviluppare grazie ad alcune azioni prioritarie: sostenere la costruzione da parte delle persone dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale e informale, compresi quelli di lavoro, identificando fabbisogni correlati alle esigenze dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento; promuovere il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti; favorire la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita (c. 55). L'elemento chiave per offrire risposte concrete ai cittadini, sui territori, è individuato nella promozione di reti territoriali – ossatura del sistema – che «comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro 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» (c. 55).

A partire dal 2012, l'Italia ha consolidato una strategia di AP articolata su tre pilastri: le Reti Territoriali (ReTAP)³, il Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC)⁴ e il Sistema Informativo Unitario delle politiche del lavoro (SIU)⁵, integrando disposizioni normative e azioni di policy.

Questa strategia si articola su un duplice asse. Da una parte, essa mira esplicitamente a ribaltare la logica tradizionale della centralità dei servizi a favore di una prospettiva centrata sull'utente, riconoscendo il primato della persona nella progettazione dei percorsi di sviluppo individuale e garantendo servizi flessibili e personalizzati, per supportarla nelle transizioni formative e professionali sempre più ricorrenti. Dall'altra, il conseguimento di un simile obiettivo comporta un rafforzamento della *governance* del sistema nella sua interezza, orientandola verso una maggiore trasparenza, condivisione e partecipazione.

L'opportunità concreta per procedere in tale direzione è offerta dalle ReTAP, il nuovo soggetto istituzionale deputato a integrare i servizi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro sui territori. È una integrazione con un forte carattere *bottom-up*, che richiede una *governance* pubblica, basata su prossimità e partecipazione, indispensabili

³ L. 92/2012, art. 4, commi 55 e 56; Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'AP e all'organizzazione delle reti territoriali", del 10 luglio 2014.

⁴ L. 92/2012, art. 4, commi 58 e 64-68.

⁵ D.lgs 150/2015, artt. 13, 14 e 15.

per interpretare i fabbisogni locali e connettere domanda e offerta formativa e del lavoro e per accogliere i bisogni e le istanze dei cittadini. In questo senso, le Reti possono favorire la coesione sociale e contribuire a ridurre le disuguaglianze, supportando lo sviluppo di una cultura diffusa dell'AP.

La sfida dell'AP è complessa e si articola su più livelli. Da un lato, esiste un piano di responsabilità normativa e tecnica, che si esprime attraverso dispositivi attuativi e strumenti di programmazione; dall'altro, emerge un piano culturale e pratico-organizzativo, che solleva la questione del valore d'uso dell'apprendimento *lifelong*, determinato dal rapporto tra fiducia e investimento da parte di cittadini e imprese e il ritorno effettivo in termini di convenienza e utilità percepita. Un ulteriore livello riguarda l'integrazione tra gli attori coinvolti, chiamati a costruire nuove alleanze, che richiedono una cultura organizzativa condivisa e innovativa, pur preservando l'identità e la centralità della propria *mission*, al fine di evitare il rischio di dispersione o perdita di focalizzazione.

Il capitolo si propone di delineare l'assetto dei suddetti sistemi, alla luce dell'evoluzione normativa, a partire da una riflessione sulle implicazioni dell'affermazione del diritto soggettivo all'AP; esaminare il cambiamento organizzativo richiesto, in relazione alle implicazioni derivanti dalla nascita delle ReTAP; comprendere come quei bisogni di riflessività, di orientamento e del "prendersi cura" (v. capp. I e V) abbiano trovato risposte concrete all'interno di tale configurazione; collocare l'uso previsto del Bilancio di competenze in tale contesto, cercando, al contempo, di evidenziare criticità, opportunità e sfide.

L'AP, inteso come diritto soggettivo, può costituire una leva strategica per uno sviluppo sostenibile orientato alla ricerca del bene comune. Esso si pone al servizio dei percorsi di emancipazione dei cittadini, della riduzione delle disuguaglianze e della creazione di collaborazioni virtuose con le imprese, all'interno di un tessuto territoriale in cui i diversi attori promuovano l'ascolto dei fabbisogni e la costruzione di un sistema inclusivo, capace di garantire pari opportunità. Non si tratta di semplici aspirazioni, in quanto è ampiamente riconosciuto che le politiche di AP generano significativi benefici economici. Esse contribuiscono a ridurre la quota di persone con bassi livelli di competenze e qualificazione, maggiormente esposta al rischio di emarginazione e di esclusione dal mercato del lavoro. Inoltre, se integrate con adeguate politiche attive del lavoro, possono facilitare la "resilienza" in un mercato sempre più dinamico, migliorare la produttività e accrescere la competitività delle imprese, contribuendo così alla ripresa della crescita economica. Tali politiche, infine, si inseriscono

in modo strutturale nelle strategie di ridefinizione del *welfare* nella società post-moderna, di cui rappresentano un elemento chiave (INAPP, 2022; Maretti, Di Risio, 2020; Vimercati, 2016).

2. L'apprendimento permanente come diritto soggettivo per una partecipazione attiva

Il diritto soggettivo all'AP costituisce la portata più significativa delle disposizioni normative in materia, essendone sia la premessa che l'esito. Definita a più riprese come cambio di paradigma, tale concezione si fonda su quattro elementi principali: centralità del soggetto, approccio *lifelong* e *lifewide*, estensione delle modalità di apprendimento e trasparenza degli apprendimenti, per valorizzare il capitale umano e sostenere la mobilità formativa e professionale.

Tale configurazione implica la sua esigibilità in ogni fase della vita, soprattutto adulta, all'interno di un sistema condiviso e integrato a livello territoriale di servizi per l'istruzione, la formazione, il lavoro e l'orientamento. Essa si articola su due livelli principali: da un lato, garantire l'accesso a offerte significative di orientamento; dall'altro, assicurare il riconoscimento del patrimonio culturale individuale – inteso come espressione della propria storia formativa, professionale e personale – attraverso la sua esplicitazione in termini di competenze (certificabili). Ne consegue una indispensabile progettazione di percorsi integrati di “presa in carico” del cittadino, grazie a servizi territoriali riconoscibili e accessibili. Tali servizi dovrebbero offrire un supporto efficace, mediante: dispositivi di orientamento capaci di facilitare l'identificazione dei bisogni individuali, in relazione a percorsi di apprendimento e professionali futuri; accesso a informazioni dettagliate sulle opportunità territoriali disponibili, riguardanti percorsi di istruzione e formazione, inserimento lavorativo e avvio al lavoro autonomo; servizi di validazione e certificazione delle competenze, finalizzati a renderle valorizzabili e trasferibili, trasformandole in un capitale utile per i percorsi individuati. Questo approccio integrato costituisce un elemento chiave per favorire l'inclusione sociale, la partecipazione al sistema formativo e lavorativo e lo sviluppo di progetti di sviluppo personale.

La definizione del contesto normativo, organizzativo, degli *standard* che rendono esigibile tale diritto «non deve fermare lo sguardo agli aspetti tecnico-operativi. Occorre tenere sempre costante l'attenzione sull'AP

come chiave attraverso cui leggere le sfide a partire da quelle economiche e sociali»; perché è anche nostra convinzione che i processi di apprendimento costituiscano «una delle motrici decisive per lo sviluppo e il rilancio di società inclusive, resilienti, capaci di perseguire una ripresa economica duratura e sostenibile» (Turrini, 2022, p. 13).

Le riflessioni di contesto presentate nel primo capitolo, riguardanti la crescente complessità e l'accelerazione dei mutamenti, si intrecciano con la dimensione sociale dell'apprendimento e dell'orientamento permanente. Queste considerazioni evidenziano l'urgenza di promuovere un progetto formativo e professionale per la persona, concepito in un'ottica sempre più orientata al *lifelong* e *lifewide learning*.

Tale esigenza nasce dall'osservazione di una ipersensibilità alle variabili di contesto, che rischia di togliere centralità alla dimensione personale dell'orientamento, o di "disperderla" nella *liquidità* (Bauman, 2011) assunta come paradigma di riferimento. Il lavoro educativo dell'orientamento si concentra sulla formazione alla consapevolezza di sé e alla responsabilità culturale per la costruzione di identità critiche; sempre più caratterizzato da continuità, transdisciplinarietà e multidimensionalità, ha lo scopo di dotare i soggetti dell'equipaggiamento minimo utile ad affrontare il continuo mutamento e la stessa complessità (Lo Presti, 2009).

Sono, in fin dei conti, le pratiche di orientamento permanente a concorrere fattivamente a mettere la persona al centro di un sistema di servizi e opportunità per l'esercizio delle prerogative della cittadinanza, a partire dall'accesso alla formazione e al lavoro. Esse danno corpo a uno degli effetti salienti della portata dei cambiamenti: «la *diffusione della soggettività*, intesa quale riflessività, autonomia di scelta e originalità proprie di una persona», relativamente elevata rispetto al passato (Cesareo, 2017, p. 5). Ciò avviene in un processo di modernizzazione della società occidentale che è andato di pari passo con una prospettiva di miglioramento delle condizioni di vita, costruita intorno all'idea di progresso, generando però un senso di crescente incertezza rispetto al presente e di imprevedibilità rispetto al futuro, che si concretizzano spesso in una condizione di precarietà. Tra le conseguenze più drammatiche vi è un rischio di *anomia*: la persona, privata della capacità progettuale, si trova isolata in legami sociali sempre più fragili e frammentati (Berti, Valzania, 2020), in contrasto con l'ideale di centralità che si vorrebbe promuovere. È una solitudine che comporta un rischio di ripiegamento su sé stessi, sui propri progetti personali e sulla ricerca del massimo vantaggio individuale. Tuttavia, un'interpretazione della centralità della persona sposta l'attenzione verso la possibilità di sviluppare progetti collettivi, finalizzati non solo a promuovere il benessere

individuale, ma anche il progresso della comunità di appartenenza, creando un circolo virtuoso di sviluppo e solidarietà, in cui la crescita personale e quella collettiva si alimentano reciprocamente.

In prima battuta, va evidenziato che sotto il profilo sociologico, il concetto di persona è diverso da quello di individuo: il primo è concreto e particolare (Selznick, 1998), poiché considera la qualità esistenziale concepita come entità unica dell'essere umano, identificata dalla sua storia e dai suoi legami sociali, strutturalmente aperta alla relazione con l'altro, al riconoscimento reciproco, implicito in questa apertura (Cesareo, 2004); il secondo, al contrario, è astratto e fungibile, in quanto isola l'essere umano dal suo contesto relazionale e lo considera nella sua generalità, anziché nella sua unicità.

Il concetto di persona è definibile sulla base del possesso di quattro attributi: *unicità*, *relazionalità*, *storicità* e *concretezza*. L'*unicità* è l'attributo fondamentale, che dà forma al nucleo identitario del soggetto, determinandone la qualità assiologica nel suo configurarsi come singolarità, che la rende insostituibile e ne costituisce la condizione di apertura al mondo. La *relazionalità* declina l'unicità della persona sul piano spaziale e rappresenta la continuità tra la dimensione sociale (esterna) e la dimensione personale (interna). La *storicità* indica la sua unicità sul piano temporale; è propria dell'essere umano in quanto il solo essere vivente che ha coscienza di sé stesso, storicità e cultura rimandando, infatti, alla natura dell'essere umano come animale simbolico, come tale capace di trascendere l'ambito dell'*hic et nunc* per aprirsi alla storia e alla cultura. La *concretezza*, a differenza degli altri tre attributi ha un carattere epistemologico e metodologico, anziché ontologico, vale a dire qualifica la conoscenza idonea a una *sociologia della persona*, che mira allo studio dei fenomeni sociali nella loro concretezza (Cesareo, Vaccarini, 2006; Marci, Tomelleri, 2021).

La persona è, dunque, «necessariamente in divenire, intrinsecamente e congiuntamente storica e relazionale», per il fatto di essere inserita in un contesto temporale di natura sociale e culturale (Cesareo, 2017, p. 7).

La *soggettività* di una persona può assumere allora diverse gradazioni: da una parte, si estende il numero di persone che cercano di effettuare scelte ritenute autonome, di consolidare la loro identità, perché sia originale e distinta da quella degli altri; dall'altra, le aspirazioni, cui essa è connessa, rischiano di risultare scarsamente significative, se circoscritte solo alla propria sopravvivenza e alla ricerca del proprio benessere psicofisico; oppure significative, se vanno oltre l'orizzonte di queste finalità e si proiettano sul

futuro e sugli altri (Cesareo, 2017). Si tratta di due idealtipi di persone: l'*homo civicus* e l'*homo psychologicus*. Il primo possiede elevate soggettività e significatività esistenziale, si realizza quindi come soggetto coinvolto in legami sociali, esercita una libertà responsabile ed è capace di farsi carico dei vincoli di solidarietà, che scaturiscono da tali legami; il secondo possiede una elevata soggettività, ma una bassa significatività esistenziale, in quanto manifesta una riflessività concentrata sul presente di carattere adattivo, un'autonomia di scelta con scarsi vincoli di responsabilità, una originalità autoreferenziale. Questi tratti distintivi dell'*homo psychologicus* assumono oggi particolare rilievo, perché alimentati da un forte orientamento individualista, caratteristico della cultura contemporanea (Cesareo, 2017, p. 5).

A partire da questi attributi, ci si può interrogare sulla possibilità di concepire lo sviluppo del sistema di apprendimento e orientamento permanente come un pilastro del *welfare*. La soggettività, il diritto all'AP e la centralità della persona non si traducono in una mera ricerca di beneficio individuale, ma si collocano all'interno di una prospettiva più ampia, orientata al benessere collettivo; non possono essere limitati alla realizzazione individuale, ma dovrebbero estendersi alla dimensione sociale e comunitaria del soggetto. Tali assunti rispondono all'esigenza di sviluppare le proprie potenzialità e di acquisire competenze in continua evoluzione, ma, allo stesso tempo, diventano strumenti fondamentali per promuovere l'inclusione sociale, rafforzare il senso di appartenenza alla comunità e favorire la partecipazione attiva, contribuendo così alla costruzione di una società più coesa e solidale.

È un sistema di *welfare* che va ripensato, alla luce dei mutamenti socio-economici e culturali, recuperando riferimenti ideali e valoriali, che costituiscono opzioni di fondo di quello che Cesareo (2017) ha definito *welfare responsabile*. Esse sono, appunto, la *persona* e la *responsabilità*. La prima opzione, di natura antropologica, pone al centro del *welfare* la persona nella sua piena accezione sociologica, ossia come concreta e dotata degli attributi citati. Da essa deriva la presa di distanza da modelli assistenzialistici basati sul primato di una offerta *standardizzata* e anonima, rivolta a *individui* astrattamente concepiti e sulla erogazione di sussidi a destinatari coinvolti prevalentemente in modo passivo. Modelli divenuti oggi insostenibili, non solo sotto il profilo economico, ma anche perché incapaci di cogliere e valorizzare quell'unicità e relazionalità della persona. Si tratta di passare a una prospettiva che assicuri un'efficace assistenza a chi ne ha effettivamente bisogno (e nei modi in cui ne ha bisogno). L'impegno, dunque, dovrebbe andare nella direzione di creare opportunità

lavorative e nel varare politiche in grado di sostenere i lavoratori nelle loro *transizioni*, favorendo lo sviluppo di capacità idonee a svolgere sempre più lavori in autonomia e a poter affrontare le diverse e mutevoli situazioni professionali. La seconda opzione di fondo è la *responsabilità*, declinata all'interno di una «filiera» di cui fanno parte i cittadini, le reti informali, i gruppi sociali, gli attori istituzionali del pubblico, del privato *profit* e del *non profit*. Il concetto sociologico di *responsabilità* richiama a quell'azione umana caratterizzata da significatività, soggettività, libertà, ma anche solidarietà. «Tutti gli attori “sono” *welfare*, quindi è richiesto loro di sviluppare competenze nella progettazione, nella programmazione e nella gestione delle politiche in maniera integrata. Di conseguenza gli attori sono chiamati a impegnarsi nella costruzione di reti per ottimizzare le risorse, per trovare soluzioni innovative e per insaldare il legame sociale» (Cesareo, Pavesi, 2019, pp. 12-14). Ciò richiede flessibilità e riflessività da parte loro, ma anche creatività, perché il sistema di *welfare* in questa prospettiva non è “dato” una volta per tutte, ma risiede all'interno di un contesto territoriale specifico, che deve essere conosciuto e valorizzato, per coglierne le potenzialità.

La riflessività è “mobilitazione delle potenzialità”, vero e proprio moltiplicatore di responsabilità (Cesareo, Pavesi, 2021), necessaria per condividere linguaggi, reperire e attivare risorse, elaborare e produrre risposte innovative, efficaci, sostenibili.

A livello epistemologico, siamo di fronte a una scelta, che Cocozza (2020a) individua in una prospettiva che metta la persona al centro di processi, rilanci un *nuovo umanesimo*, investa sul carattere culturale, per l'affermazione di un nuovo *paradigma antropocentrico*, che valorizzi la dimensione valoriale e l'altruismo riscontrabile nell'agire umano. L'interazione tra soggetto e società è un processo dinamico e bidirezionale, in cui azioni individuali e influenze sociali si intrecciano in un rapporto dialettico, non deterministico né storicamente predeterminato.

Si rivela preziosa una prospettiva teorica che vada oltre le dicotomie tradizionali, come *olismo-individualismo* e il modello della *rational choice*, al fine di costruire un nuovo paradigma più adatto a comprendere la società post-moderna. Tale paradigma mira a indagare il ruolo delle azioni personali, organizzative e istituzionali nella gestione di fenomeni complessi quali flessibilità, innovazione, discontinuità e trasformazioni spaziotemporali della vita quotidiana. L'obiettivo è comprendere la razionalità che guida le scelte volte a costruire una vita significativa in una società caratterizzata da rischi e opportunità. Inoltre, il paradigma suggerisce un

approccio relazionale ed etico, basato su altruismo, dialogo, simpatia e comprensione reciproca, per migliorare le dinamiche sociali e organizzative. È una prospettiva dell'azione sociale, in particolare nelle organizzazioni e nelle istituzioni, che potrebbe migliorare il clima relazionale, ridurre i comportamenti utilitaristici o orientati alla sola logica individualistica, «incrementare il tasso di fiducia reciproca e favorire il raggiungimento di risultati di mutua soddisfazione, obiettivo fino a questo momento, impensabile e inimmaginabile» (Cocoza, 2020a, p. 199).

Questa sfida richiede che un ruolo primario sia svolto da una positiva interazione tra il sistema dell'*education* (inteso lungo il *continuum lifelong e lifewide* dell'apprendimento) e le politiche attive del lavoro, finalizzata a incrementare le competenze individuali, a promuovere un maggiore *empowerment* della persona sul mercato del lavoro e un potenziamento del capitale umano. Allo stesso modo, è fondamentale contribuire alla diffusione del capitale sociale, attraverso la creazione di reti e di un sistema di interazioni tra le istituzioni locali e regionali e gli attori economici, sociali e culturali presenti sul territorio, per promuovere il coinvolgimento attivo in una logica di forte radicamento e sviluppo endogeno, altrimenti non è implementabile (Cocoza, 2021b).

Non a caso, l'articolo di Granovetter del 1985, "Azione economica come azione sociale", pubblicato sull'*American Journal of Sociology*, è considerato il contributo fondativo della linea teorica della *nuova sociologia economica*. Un lavoro, nel suo complesso, teso a evidenziare l'importanza delle reti di relazione nell'azione economica e politica, che si manifesta in diversi ambiti: dall'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro, all'imprenditoria etnica, allo sviluppo economico locale passando per l'analisi del settore dell'industria elettrica e i gruppi di impresa. Ed esse si sviluppano all'interno di uno spazio e sono fortemente ancorate al territorio. «Si tratta, per Granovetter, soprattutto di uno spazio declinato come spazio sociale che plasma e definisce lo spazio fisico» (Andreotti, 2011, p. 205).

Sul piano organizzativo-istituzionale, in un sistema di apprendimento e orientamento permanente questa prospettiva si traduce nella disponibilità di servizi di presa in carico individualizzati e personalizzati, in grado di accogliere e valorizzare l'unicità della condizione di cui l'utente è portatore, della sua storia di vita, segno di quella *storicità* cui si è fatto riferimento; di reinserirlo in una rete di opportunità, per recuperare una maggiore capacità di relazionalità. La *concretezza* della persona comporta adottare *standard* di qualità condivisi, ma in una flessibilità nelle procedure che tenga conto dei

diversi bisogni.

È un approccio che richiede un cambio di prospettiva da parte di tutti gli attori. Da un lato, le persone sono sempre più chiamate a intraprendere percorsi di auto-orientamento e auto-apprendimento; dall'altro, i servizi territoriali dovrebbero farsi più accessibili, adottando modalità operative improntate alla collaborazione e alla sinergia, soprattutto a favore degli utenti che non posseggono competenze di auto-promozione.

Percorsi integrati di presa in carico richiedono l'attivazione di "porte di accesso" diffuse presso ogni organizzazione e "vie di transito" fluide tra i sotto-sistemi, per assicurare continuità e coerenza nell'offerta nel supporto offerto. Questo modello integrato punta a creare un sistema che sia fattivamente in grado di sostenere e accompagnare le persone nelle loro *transizioni*, rafforzandone motivazione e autonomia, ai fini dell'inclusione.

3. *La strategia e la policy della via italiana, tra integrazione e discontinuità*

L'impianto normativo italiano sull'AP si configura oggi come un sistema organico e articolato, avendo definito contesti, finalità, azioni e attori, obiettivi di *policy* e individuato priorità. Tuttavia, nonostante ciò, si possono riscontrare delle criticità operative.

L'art. 4 della L. 92/2012⁶ dà il là all'*iter*, introducendo per la prima volta nella legislazione italiana la prospettiva europea del *lifelong* e *lifewide learning* in modo esplicito e integrale e fondandola sulla valorizzazione delle competenze del capitale umano. La validazione degli apprendimenti non formali e informali e la loro certificazione sono elementi centrali per rendere concreto l'AP e garantire migliori condizioni di occupabilità per

⁶ Nel 2012, altri tre importanti interventi concorrono alla definizione dell'impianto normativo del sistema:

- in Conferenza Unificata Stato Regioni del 20 dicembre 2012, l'Intesa riguardante le politiche per l'AP 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, commi 51 e 54, della legge 28 giugno 2012, n. 92;
- l'Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali, del 20 dicembre 2012, 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;
- l'Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'AP (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. Accordo, ai sensi dell'articolo 4, comma 1 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, del 20 dicembre 2012.

i cittadini (ISFOL, 2013). La norma favorisce, inoltre, la condivisione di una “lingua comune” e, di conseguenza le possibilità di consolidamento di una cultura condivisa tra attori spesso storicamente distanti; un processo che sarà ulteriormente sviluppato attraverso le disposizioni normative successive.

L'obiettivo di sistema, sancito dall'art. 1 del D.lgs 13/2013⁷, attuativo della L. 92, è quello di promuovere l'AP come diritto della persona, assicurando pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze acquisite, attraverso politiche pubbliche integrate nei settori dell'istruzione, della formazione, del lavoro, della competitività, della cittadinanza attiva e del *welfare*, rendendo effettivo e fruibile questo diritto.

Gli obiettivi di *policy* si articolano nella definizione di una strategia nazionale finalizzata a superare la frammentazione degli interventi istituzionali e a promuovere un efficace raccordo tra i diversi sistemi che svolgono funzioni orientative. In questa prospettiva, l'elaborazione di *standard* di servizio condivisi e la costruzione di un sistema nazionale di orientamento permanente assumono un ruolo centrale, configurandosi come infrastruttura essenziale per sostenere e dare corpo alle prospettive personali di sviluppo. Ulteriori obiettivi includono l'integrazione dei servizi per la documentazione e la valorizzazione degli apprendimenti; una maggiore efficacia delle politiche attive; la promozione di reti territoriali integrate per la formazione e il lavoro; il potenziamento delle competenze chiave per l'AP; il rafforzamento dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro, a supporto della crescita e dello sviluppo.

Per il raggiungimento di tali obiettivi, vengono identificate delle azioni chiave: l'ampliamento dell'accesso ai servizi di AP tramite strumenti di trasparenza e l'integrazione dei servizi esistenti; il miglioramento della pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione rispetto al mercato del lavoro; l'inclusione di una platea più ampia di soggetti coinvolti; il miglioramento delle pari opportunità di accesso ai servizi di informazione e inserimento lavorativo, con un'attenzione particolare ai soggetti più fragili; la promozione di percorsi personalizzati di orientamento permanente, volti a supportare le *transizioni*; la definizione e l'attuazione di criteri di monitoraggio e valutazione per assicurare l'efficacia del sistema.

Vengono individuati, altresì, *standard* minimi a garanzia della qualità del sistema, tra cui: l'adozione di Repertori delle qualificazioni per ambiti di titolarità; misure informative sulle opportunità offerte dai servizi di validazione e certificazione delle competenze; requisiti professionali per

⁷ D.lgs 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 servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.*

il personale addetto ai servizi, con particolare attenzione agli aspetti curricolari, metodologici e valutativi; creazione di un sistema informativo interoperativo per il monitoraggio, la tracciabilità e la conservazione degli atti rilasciati; criteri che garantiscano collegialità, oggettività e indipendenza nelle fasi di validazione e certificazione; elenchi pubblici e consultabili *online* degli enti titolati e degli operatori selezionati.

A livello politico-organizzativo, negli ultimi anni, la strategia nazionale di AP si è progressivamente delineata su due assi principali: il riconoscimento del diritto soggettivo all'AP e l'individuazione di specifici sistemi come pilastri fondamentali. Tra questi figurano le ReTAP, il SNCC e il SIU, insieme al sistema di orientamento permanente, ancora spesso considerato separatamente, ma essenziale per guidare le scelte di apprendimento e sviluppo, oltre che per rafforzare la consapevolezza dei propri saperi. Si vuole evidenziare la necessità di un dialogo strutturato tra questi sistemi e le politiche attive del lavoro, riconoscendo come anche i servizi di orientamento e quelli per l'occupazione siano parte integrante del sistema di AP.

Tale integrazione è cruciale per supportare le transizioni in una prospettiva *lifelong* e *lifewide* e rappresenta ancora oggi una sfida che richiede una nuova *governance*. Questa è caratterizzata dal superamento dell'autoreferenzialità e da un ripensamento organizzativo interno ai servizi, chiamati a quel cambio di paradigma, che vede il passaggio dalla centralità dei servizi alla centralità della persona.

Ma la *policy* è un processo ampio e complesso, che si manifesta inizialmente nell'affermazione di idee, principi e orientamenti generali, ma che, sin da subito, implica anche dimensioni più articolate. Da un lato, essa richiama il concetto di *governabilità*, inteso come esercizio del potere politico e come produzione di un linguaggio volto a legittimare tale esercizio; dall'altro, sollecita una dimensione di *creatività*, poiché richiede interpretazione, adattamento e ricontestualizzazione, nel momento in cui viene tradotta in interventi concreti, in *policies*. Queste ultime, pur non indicando sempre in modo preciso le azioni da intraprendere, contribuiscono a creare le circostanze in cui il ventaglio delle opzioni disponibili risulta ristretto, o in cui vengono poste delle mete o fissati dei risultati specifici attesi. La *policy response* nasce, dunque, dal dialogo tra decisori e attuatori politici; dinamica che può essere interpretata attraverso diversi paradigmi (Ward *et al.*, 2016): il modello del *problem-solving*, che concepisce la *policy* come piano attuativo; quello di processo, che valorizza il conflitto, la negoziazione e il dialogo; e l'eclettismo teorico, che sottolinea l'uso del potere e del linguaggio per legittimare l'azione politica, che attinge agli altri due (Nudzor, 2009, 91-93). Questi modelli offrono chiavi di

lettura complementari per comprendere il funzionamento delle politiche e le dinamiche di interazione tra i diversi attori coinvolti. In Italia, la costruzione di un equo sistema di AP si può configurare come il risultato di una sorta di mediazione tra questi paradigmi, frutto di una azione intensa di dialogo, ma soprattutto di negoziazione tra gli attori dei sistemi.

Le reti territoriali integrate dei servizi: un modello organizzativo partecipativo per lo sviluppo locale

Le Reti Territoriali per l'AP (ReTAP) rappresentano l'organizzazione chiave del sistema. Introdotte dal comma 55 della L. 92/2012, come nuovo soggetto istituzionale, perno e leva del sistema nazionale, perché le politiche in materia di *lifelong learning* si realizzino prioritariamente tramite l'integrazione territoriale dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del *welfare*, l'invecchiamento attivo e l'esercizio della cittadinanza attiva.

Le Reti fondano la loro azione sulla centralità dei bisogni della persona e rappresentano la struttura strategica su cui investire per ampliare la platea dei beneficiari dei servizi di AP. Esse costruiscono ponti tra sistemi, organizzazioni, attori e apprendimento formale, non formale e informale, favorendo le azioni di certificazione delle competenze. Per essere realmente efficaci, necessitano di una governance partecipativa e radicata nei territori, in grado di interpretare i bisogni locali e promuovere l'inclusione sociale. Un loro tratto distintivo è la capacità di collegare le esigenze formative dei cittadini alle necessità dei sistemi produttivi. Esse rappresentano un modello concreto di come le politiche pubbliche possano favorire l'integrazione tra settori, generando sinergie utili allo sviluppo economico e sociale. Attraverso un approccio multidimensionale, ampliano le opportunità di apprendimento, contribuendo alla riduzione delle disuguaglianze e al rafforzamento della coesione sociale.

Le ReTAP includono servizi pubblici e privati attivi nei settori dell'istruzione, formazione e lavoro, operando con i seguenti obiettivi: creare sinergie tra i diversi sistemi di apprendimento (formale, non formale e informale) e tra i vari soggetti dell'offerta formativa, attraverso la condivisione di analisi dei fabbisogni, progettualità e risorse; qualificare gli standard e gli obiettivi dei servizi; promuovere azioni trasversali tra le offerte formative e i servizi; favorire l'integrazione tra le opportunità di formazione e quelle di inserimento lavorativo; sostenere l'apprendistato; rafforzare le azioni di orientamento permanente, accompagnando giovani e

adulti nel rientro nei percorsi di istruzione e formazione o nel reinserimento nel mercato del lavoro; sviluppare la formazione permanente e continua per rispondere alle evoluzioni del mercato del lavoro; contrastare i tassi di inattività, con particolare attenzione alla popolazione giovanile.

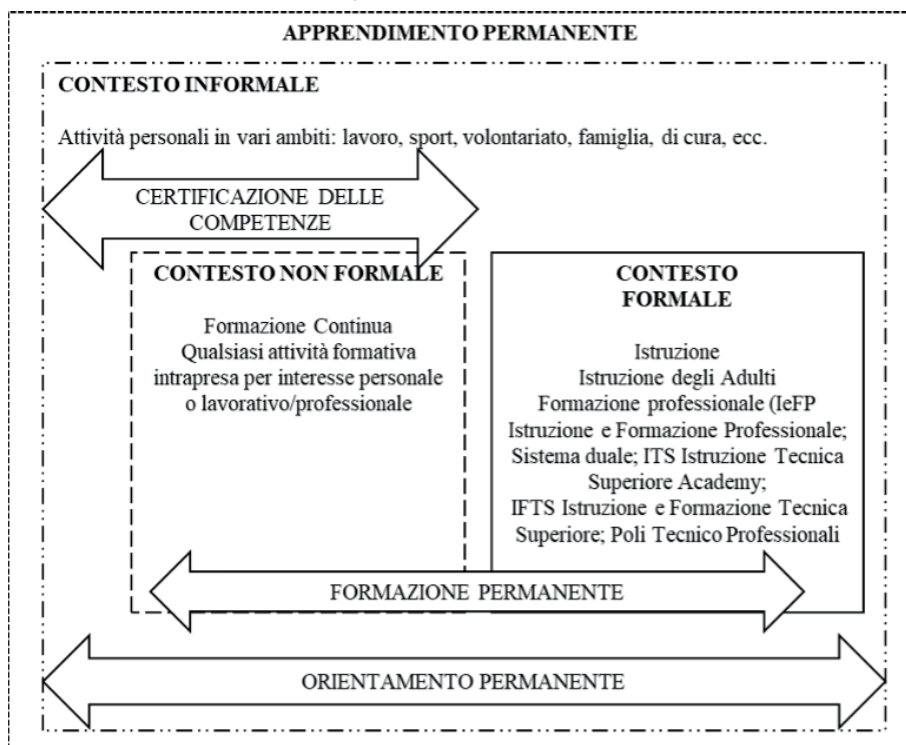
Gli enti coinvolti collaborano, riconoscendo il ruolo complementare dell'ambito *formale* e di quello *non formale*. L'offerta formativa formale consente l'acquisizione di titoli di studio, qualificazioni e competenze chiave per l'apprendimento permanente, grazie all'azione di soggetti come i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), i Poli tecnico-professionali, l'Università e le istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM). Il contributo dell'apprendimento *non formale*, invece, arricchisce i contesti culturali e sociali dei territori, soprattutto dei luoghi di lavoro, svolgendo un ruolo specifico e insostituibile di integrazione dell'offerta formale, sia essa di matrice pubblica o privata. L'ambito dell'*informale* rappresenta, infine, il vero terreno di sfida, poiché richiede complesse operazioni di riconoscimento, validazione e traduzione dei saperi acquisiti.

Le azioni prioritarie cui sono chiamate le Reti riguardano: il sostegno alle persone nei loro percorsi di apprendimento, che siano formali, non formali o informali; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti, la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita.

L'efficacia delle Reti dipende, pertanto, dalla loro capacità di costruire un ecosistema integrato di apprendimento, in grado di sostenere le *transizioni*, rispondendo in modo flessibile e inclusivo alle sfide della società contemporanea. Per raggiungere l'obiettivo, sono chiamate a darsi un modello organizzativo, che, partendo dalle scelte e dalle peculiarità delle Regioni e delle Province autonome, si caratterizzi per il confronto tra soggetti istituzionali, economico-sociali e associativi. Tale modello definisce la dimensione territoriale della Rete (provinciale, comunale, ecc.); le vocazioni settoriali, se presenti; i soggetti che la compongono, naturalmente; i processi di *governance* democratica e partecipativa che consentono alle comunità locali di essere protagoniste della propria crescita attraverso la valorizzazione del loro capitale umano; le modalità di raccordo con il sistema produttivo esterno; le tappe e le misure da adottare in modo coordinato e integrato; i luoghi e le modalità per veicolare informazioni, accessibilità, trasparenza, prossimità, interoperatività dei servizi, sia per gli altri enti sia per i cittadini; modalità di formalizzazione in termini di funzionamento e coordinamento interno.

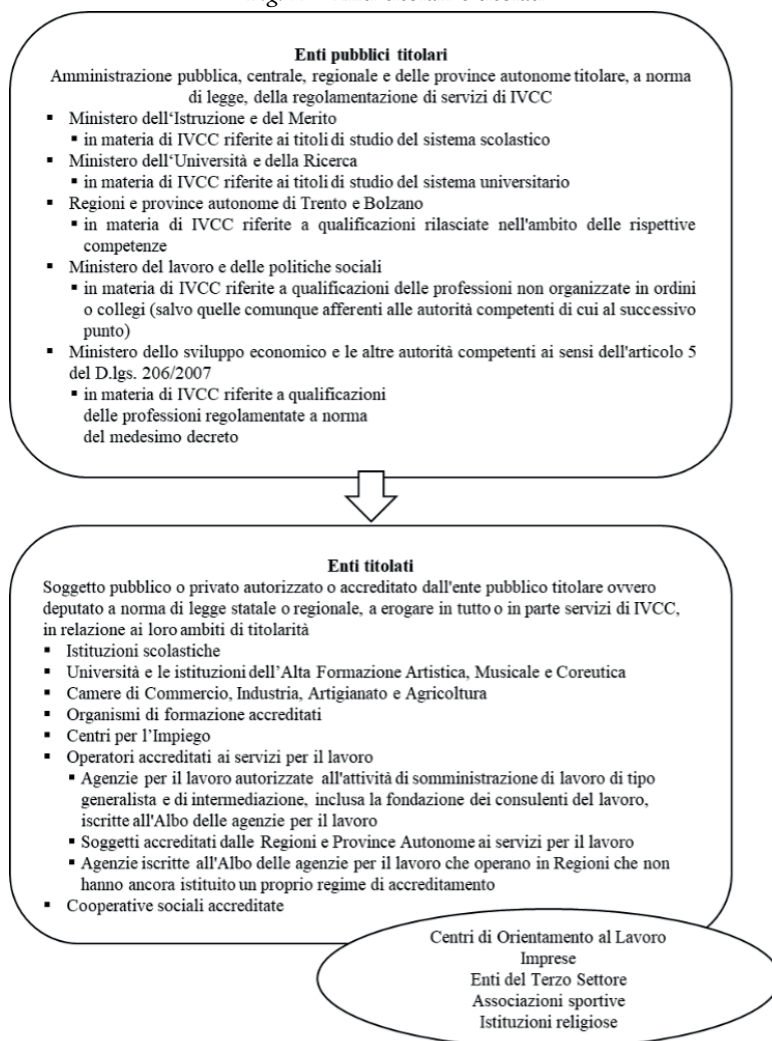
La vocazione territoriale assume un valore strategico fondamentale, in quanto consente di contribuire in modo attivo e coerente allo sviluppo di un sistema locale di AP. Ciò non solo rende i servizi più riconoscibili e accessibili per i cittadini, ma valorizza anche il patrimonio di saperi specifici che caratterizza ogni territorio e che alimenta il sistema produttivo locale. Questo legame tra conoscenze, contesti produttivi e relazioni sociali costituisce la base per l'erogazione efficace dei servizi e per il rafforzamento del tessuto sociale. Riconoscere e valorizzare tale dimensione di costruzione *bottom up* del sistema risulta cruciale per promuovere uno sviluppo sostenibile e radicato nelle specificità locali. Gli attori chiamati a concorrere alla loro realizzazione agiscono nei tre diversi contesti di apprendimento (Fig. 1).

Fig. 1 – I contesti dell'AP



L'AP può essere considerato il grande sistema-contenitore, in cui servizi e attività scorrono e si intrecciano su quell'auspicato *continuum* dell'educazione (Merico, Scardigno, 2022). Al suo interno operano enti, che la normativa ha identificato come titolari e titolati (in particolare il D.lgs 13/2013 con riferimento alla individuazione, validazione e certificazione delle competenze - IVCC) (Fig. 2), che interagiscono con un novero di attori diversi sui territori.

Fig. 2 – Enti titolari e titolati



La normativa ha individuato delle leve strategiche per la costruzione del sistema integrato, in particolare nel mondo del lavoro: i Centri per l'impiego e/o i centri per i servizi al lavoro accreditati dalle Regioni, che offrono servizi di orientamento e che sono chiamati a interagire in modo sinergico con tutti i soggetti delle Reti per potenziare le politiche attive del lavoro; le Parti Sociali che possono contribuire a individuare attese e previsioni del sistema produttivo in tema di competenze; promuovere collaborazioni con i sistemi di istruzione e formazione e sostenere le politiche attive presenti sui territori; il sistema camerale e degli *Sportelli Unici per le Attività Produttive* (SUAP)⁸, per il loro ruolo di raccordo tra i sistemi formativi e il mondo del lavoro attraverso la loro rete di sportelli sia fisica che virtuale, che offre servizi per l'orientamento, l'avvio del lavoro autonomo, imprenditoriale e professionali, tirocini; gli enti locali, che con i servizi informativi e di accoglienza possono ampliare l'accesso alle opportunità di AP; tutti i soggetti titolari e titolati alla individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite, come parte organica delle ReTAP.

Tra gli attori coinvolti ci sembra utile approfondire il ruolo dei CPIA, in quanto ancora poco conosciuto e apprezzato rispetto allo straordinario contributo che danno al sistema, e quello dell'Università, in quanto contesto sfidato a più riprese dalle innovazioni prefigurate dalla normativa in materia di AP.

Il ruolo dei CPIA: avamposto dell'accoglienza

La normativa individua nei CPIA il perno del sistema nazionale di AP. Vengono istituiti nel 2007⁹, come evoluzione dei Centri Territoriali Permanenti e il loro assetto organizzativo-didattico viene riorganizzato nel 2012¹⁰. Nel 2014, vengono pubblicate ulteriori direttive da parte del MIUR che rafforzano il ruolo delle Commissioni per il *Patto formativo*¹¹

⁸ Ai SUAP, si rivolgono imprese e lavoratori autonomi per tutti i procedimenti amministrativi relativi all'avvio e allo svolgimento dell'attività economica.

⁹ DM del Ministero della Pubblica Istruzione del 25 ottobre 2007. Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, in attuazione dell'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

¹⁰ Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. 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.

¹¹ Tali Commissioni sono chiamate a garantire interventi di accoglienza e orientamento, a favorire raccordi tra i percorsi di I e II livello, stabilendo accordi di rete tra i CPIA e le scuole superiori.

e attribuiscono personalità giuridica e autonomia ai Centri (presupposto per la loro attivazione e per la determinazione degli organici). La L. 107/2015¹² evidenzia l'opportunità di un monitoraggio annuale dei percorsi, l'ampliamento dell'offerta formativa, il sostegno alla messa a regime di nuovi assetti organizzativi e didattici, proprio nel più ampio contesto dell'AP definito dalla L. 92/2012, con l'obiettivo di migliorare i livelli di istruzione degli adulti, potenziare le competenze per l'AP, promuovere l'occupabilità e la coesione sociale, favorire la conoscenza della lingua italiana per gli stranieri e sostenere i percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena. Le *Linee guida* del 2015 forniscono il quadro completo per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA¹³, definendo l'assetto organizzativo e didattico, gli strumenti di flessibilità (accoglienza, orientamento, riconoscimento dei crediti, personalizzazione dei percorsi e fruizione a distanza) e l'articolazione oraria dei percorsi. Il Bilancio di competenze viene indicato come uno dei dispositivi che può essere utilizzato nella fase di accoglienza e orientamento.

Eppure, a oggi, sono attori ancora troppo poco conosciuti dai non addetti ai lavori.

I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome, coordinate dal Ministero dell'Istruzione, articolate in reti territoriali provinciali. L'assetto didattico prevede l'organizzazione di tre tipologie di percorsi: di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana e di primo livello, entrambi gestiti dai CPIA; di secondo livello, in capo, però, agli istituti superiori di II grado¹⁴. Alcune attività sono state ritenute idonee a renderli maggiormente sostenibili per gli adulti: il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti

¹² Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

¹³ Decreto Interministeriale MIUR - MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

¹⁴ I percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana. I percorsi di primo livello sono finalizzati, invece, al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione. Le competenze di base sono quelle indicate nel Decreto del Ministro della pubblica istruzione 139 del 2007, relative a: scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. I percorsi di secondo livello sono, infine, finalizzati al conseguimento del diploma e sono in carico alle scuole superiori presso le quali funzionano i percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica.

per l'ammissione; la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale (a opera di una Commissione *ad hoc*); la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto e la fruizione a distanza di una parte di esso (di regola, per non più del 20% del monte ore complessivo).

In Italia, sono presenti 130 CPIA (Tab. 2).

Tab. 2 – I CPIA in Italia

<i>Zona</i>	<i>Valore</i>	<i>Percentuale</i>
NORD OVEST	37	28,5%
NORD EST	23	17,7%
CENTRO	28	21,5%
SUD	27	20,8%
ISOLE	15	11,5%
<i>TOTALE</i>	<i>130</i>	<i>100%</i>

Fonte: Portale Unico dei Dati della Scuola, MIUR.

Disponibile da: <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu>.

Data aggiornamento: 01/09/2024

Nel 2017, gli studenti iscritti erano circa 230.000, in gran parte stranieri. Una popolazione che, a livello nazionale, è prevalentemente maschile (circa il 70%) e con cittadinanza non italiana (circa il 71%); costituita mediamente per circa la metà da disoccupati (circa il 53%), NEET (47%) e studenti a bassa scolarità (47%); più residuale è la presenza dei detenuti (4,4%) e dei minori quindicenni (1,1%). Questi dati spiegano perché

una delle sfide più rilevanti, a cui i CPIA devono rispondere, riguarda il fenomeno della povertà educativa, che interessa quella fetta di popolazione adulta, particolarmente debole in termini di livelli di istruzione raggiunti e di posizioni occupazionali, che, in uno scenario formativo e lavorativo altamente disarticolato come quello contemporaneo, è esposta a un maggiore rischio di esclusione sociale. Il contesto italiano appare, da questo punto di vista, particolarmente svantaggiato se confrontato con altri Paesi europei, attestandosi agli ultimi posti in termini di numero di laureati e in merito al fenomeno dell'abbandono precoce degli studi (Poliandri, Epifani, 2023, p. 28).

Due ambiti di interesse dell'azione di monitoraggio, svolta da INVALSI, riguardano il lavorare in rete e la dimensione organizzativa (Poliandri, Epifani, 2023). I CPIA svolgono un ruolo strategico nell'ampliamento dell'offerta formativa attraverso accordi con enti locali, strutture di accoglienza per stranieri e soggetti del terzo settore. La tipologia e la numerosità di tali accordi variano in base al contesto territoriale: al Nord, i CPIA collaborano prevalentemente con il sistema della formazione professionale e gli enti locali, offrendo percorsi formativi mirati a un'utenza in gran parte straniera, ma stabilmente radicata sul territorio e interessata a titoli e certificazioni per l'occupazione; al Sud, l'utenza è caratterizzata da una maggiore vulnerabilità sociale (minori stranieri non accompagnati, NEET, popolazione detenuta) e, dunque, i Centri si occupano non solo della formazione, ma anche della promozione del benessere psicosociale e dell'inclusione sociale. Un secondo aspetto cruciale è la condivisione di regole di tipo organizzativo, necessaria data la complessa struttura territoriale dei CPIA. Per garantire uniformità operativa, vengono adottate diverse strategie, come l'elaborazione di regolamenti interni (74%) e di *vademecum* organizzativi, condivisi tra le sedi e le istituzioni coinvolte (46%) e lo svolgimento di sessioni di formazione del personale sulle regole di comportamento interno (47%); pratiche che contribuiscono a garantire un modello di gestione efficace e coerente, indipendentemente dalla sede operativa.

Nei CPIA, l'accoglienza rappresenta un momento cruciale, poiché consente di individuare, valutare e certificare le competenze in ingresso, al fine di elaborare un *patto formativo individuale* e personalizzare il percorso formativo. Per l'accertamento delle competenze in ingresso sono utilizzate dalla quasi totalità dei Centri prove di ingresso (97,1%), cui segue l'uso delle interviste (87,4%); la redazione del "dossier del corsista" – una sorta di registro personale dove si raccolgono e si annotano titoli di studio, attestati, certificazioni, dichiarazioni del corsista, informazioni acquisite tramite interviste e test – è una pratica ancora non del tutto diffusa sul territorio nazionale (lo usa il 64% dei Centri).

In prospettiva di rete, è rilevante evidenziare come i CPIA favoriscano la continuità e il raccordo tra i percorsi di I e II livello e la formazione professionale: la trasmissione del fascicolo personale del corsista è la pratica più attuata dai CPIA (circa l'87%); cui segue il riconoscimento dei crediti e la condivisione dei criteri tra un CPIA e l'altro (76,4%), gli incontri formalizzati tra docenti di I e II livello per definire le competenze in uscita e in entrata (circa 55%); la definizione di protocolli (di passaggio)

per l'accoglienza di minori in obbligo scolastico proveniente dagli istituti comprensivi (poco meno del 52%) e infine lo svolgimento di attività educative o formative comuni svolte tra studenti di primo e secondo livello e/o con la formazione professionale (32,1%).

I CPIA affrontano quotidianamente sfide cruciali, come quelle definite a livello europeo: raggiungere il 15% di partecipazione all'apprendimento degli adulti; portare al 40% la percentuale di giovani con qualifiche di istruzione terziaria e ridurre al di sotto del 10% l'abbandono prematuro dell'istruzione e formazione¹⁵. Mentre, le emergenze con cui, quotidianamente, si confrontano includono: intercettare una domanda inespressa, rispondere ai fabbisogni formativi delle filiere produttive locali, potenziare l'occupabilità, contrastare il fenomeno dei NEET e favorire il rientro nei percorsi formativi di disoccupati e adulti con bassa scolarità. Sfide ed emergenze che si possono affrontare solo in una prospettiva di rete, data la loro vastità e complessità.

Pur operando tra difficoltà strutturali, come la carenza di spazi adeguati, e culturali, come la debole percezione della loro identità e il bisogno di un approccio condiviso in tema di istruzione degli adulti, i CPIA perseguono un approccio *tailored learning* (l'apprendimento "tagliato su misura" come definito dal CEDEFOP¹⁶), basato su *patti formativi individuali*, che cercano continuamente di integrare aspetti scientifico-teorici e bisogni concreti dell'utenza.

La formazione e l'istruzione permanente, così come quella continua dovrebbero rappresentare strutturalmente quel genere di percorsi cui possono accedere tutte le adulte e gli adulti del nostro Paese per un pieno esercizio della cittadinanza. I CPIA raffigurano, *de facto*, questa opportunità, seppur ancora misconosciuta all'opinione pubblica e talvolta, drammaticamente, agli enti locali e alle istituzioni a cui essi devono rapportarsi (Poliandri, Epifani, 2023, p. 192).

Proprio per via della particolare condizione di fragilità della platea di riferimento, il rapporto con il mondo del lavoro è uno dei punti di attenzione del sistema di istruzione degli adulti (Cacchione, 2024). I CPIA, in qualità di snodo centrale nel sistema di AP, in grado di rispondere a esigenze di diverse tipologie di studenti, rappresentano oggi, la "scuola

¹⁵ Consiglio. Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011/C 372/01).

¹⁶ Per maggiori informazioni: <https://www.cedefop.europa.eu/it/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/tailored-learning-pathways>.

della seconda opportunità”, ma anche della “seconda opportunità di aggiornamento e riqualificazione di concerto con gli altri servizi al lavoro” (D’Ambrosio, 2022), che può favorire condizioni di reinserimento lavorativo e sociale. La loro azione si muove su un duplice asse: quello scuola-lavoro e quello della formazione-ricerca: il primo rimarca la duplice direzione dell’intervento formativo, che oscilla tra sviluppo culturale e professionale, il secondo richiama alla necessità di analizzare i bisogni formativi della popolazione-target e del territorio (Bochicchio, 2021). «La necessaria integrazione tra i due assi rimanda, quindi, da una parte agli obiettivi di cittadinanza attiva e inclusione socio culturale, guardando alle “competenze per la vita”, e dall’altra a quelli di inclusione professionale e lavorativa, spostando l’attenzione verso la promozione di “competenze per il lavoro» (Cacchione, 2024, p. 233-234).

L’azione dei Centri riesce a essere più efficace laddove forte è la presenza di un solido capitale sociale, anche della scuola stessa, attraverso le relazioni di cui gli stessi Dirigenti e insegnanti dispongono, più forti generalmente con le aziende del settore professionale di riferimento. Si tratta però di un processo di “accreditamento” da parte loro nel dialogo con i partner esterni, per poter condividere lo sviluppo di nuove attività e poter generare riflessi positivi sul territorio, che richiede sforzi continui per essere riconosciuti “alla pari” (Cacchione, 2024).

Grazie a un recente monitoraggio condotto dalla RIDAP, disponiamo di dati aggiornati relativi all’a.s. 2023-2024. In tale periodo, gli iscritti alle diverse tipologie di percorsi erano circa 201.879. Di questi, 136.000 risultavano iscritti a quelli di livello A1 e A2, mentre 45.676 erano iscritti ai corsi di primo livello. Si è, inoltre, registrato un incremento significativo del numero complessivo dei corsi attivati, che sono passati da 2.758 a 9.522, con particolare riferimento a quelli di *Garanzia delle Competenze* (Rubinacci, Porcaro, 2025).

Rispetto alla riforma, permangono alcune criticità, sulle quali risulta urgente intervenire (CRRS&S Lombardia *et al.*, 2021; Poliandri, Epifani, 2023; Rubinacci, Porcaro, 2025): la mancanza di sedi dedicate (oltre il 60% dei CPIA non ne dispone di propria); la separazione tra primo livello e alfabetizzazione e secondo livello; la riproduzione del modello di istruzione “classico” – sebbene si sia data autonomia e cercato di inserire alcuni elementi di innovazione –, che solo l’iniziativa di alcune realtà e professionisti riesce a superare. Una delle sfide che il sistema italiano di istruzione degli adulti è chiamato ad affrontare nei prossimi anni consiste nell’acquisire centralità e una piena e autonoma identità nel quadro del sistema di AP e nelle

ReTAP. A tal fine, è fondamentale destinare risorse specifiche per adeguare le strutture all'utenza adulta, attrezzate per l'accoglienza, l'orientamento e la formazione pratico-professionalizzante. È ormai indispensabile ridefinire il quadro normativo, che dovrebbe evolvere dall'attuale assetto duale (CPIA di I livello e scuole superiori di II livello), verso *Poli Onnicomprensivi per l'Istruzione e l'Apprendimento in età adulta*, incaricati di gestire direttamente un'offerta formativa unitaria, favorendo la continuità del percorso (Rubinacci, Porcaro, 2025). Non è un processo realizzabile esclusivamente tramite le norme, che, pur necessarie, da sole non sono in grado di generare cambiamento. È nelle pratiche quotidiane – caratterizzate da collaborazioni, confronti e sintesi – che si attivano percorsi virtuosi di innovazione organizzativa, fondamentali per la trasformazione del sistema.

Il contributo dell'Università: valorizzare la conoscenza

La normativa sull'AP, già dalla L. 92/2012, identifica l'Università come uno degli attori che concorrono alla realizzazione delle ReTAP. Le azioni che gli Atenei possono promuovere come si inseriscono concretamente nel sistema?

Una prima risposta la offre direttamente il c. 56, stabilendo che essi vi concorrono «nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'AP nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico».

Si tratta di procedere su tre direttrici: la prima riguarda la didattica, promuovendo una offerta formativa flessibile – anche grazie alle numerose opportunità date dal digitale (Capogna, Greco, 2024) –, più attenta ai bisogni espressi da studenti “non canonici” (per es. adulti e lavoratori); la seconda è quella dell'offerta di servizi di orientamento e consulenza, promuovendo diverse attività in ingresso, in *itinere* e in uscita per favorire la riuscita negli studi e l'inserimento professionale; la terza concerne il piano più generale dell'inclusione dell'AP nelle strategie istituzionali universitarie. Su quest'ultima soffermiamo la nostra attenzione.

L'AP è connotato all'Università e trasversale a tutte le sue missioni¹⁷; la condivisione e il trasferimento della conoscenza, anche all'esterno, sono le sue espressioni più naturali. I terreni di sfida riguardano l'attivazione

¹⁷ Missioni che, probabilmente, per opportunità più valutative, sono state organizzate in: didattica, ricerca e valorizzazione delle conoscenze (VdC) (denominazione più pertinente della precedente generica ex Terza Missione).

di servizi in tale ambito e il ruolo che essa può svolgere nel co-costruire capitale sociale, promuovere coesione sociale in un sistema di *welfare* territoriale (Benevene *et al.*, 2023; Palumbo, Proietti, 2020; 2022; Proietti, Scardigno, 2023).

Si possono prendere, brevemente, in esame alcune questioni principali che riguardano: le azioni di *policy* universitaria; la valutazione; il collegamento con il mondo del lavoro e rapporti con gli *stakeholder*; l'organizzazione interna.

Rispetto al primo punto, il tema dell'AP è collocato esplicitamente nel quadro della *Valorizzazione delle conoscenze*. Tale missione si è ampliata nella sua estensione ed è cresciuta la consapevolezza della sua rilevanza per gli Atenei. Si tratta di un processo avviato con le prime riflessioni sulla "tripla elica", di Etzkowitz e Leydesdorff (2000), che ponevano in rilievo le relazioni virtuose tra accademia, imprese e istituzioni come chiave per fare degli Atenei un fattore di sviluppo dell'economia territoriale, motori di sistemi regionali d'innovazione (Etzkowitz *et al.*, 2000), a partire dalle considerazioni di Gibbons (*et al.*, 1994) sulla connotazione collaborativa della produzione della conoscenza e sulla responsabilità della scienza nei confronti della società. L'attenzione iniziale sull'impatto economico della ricerca universitaria si è ampliata al ruolo sociale e culturale degli Atenei. Il modello della "tripla elica" si è evoluto in "quadrupla" e "quintupla elica", includendo la società e l'ambiente come dimensioni fondamentali dello sviluppo territoriale (Carayannis, Campbell, 2009; Carayannis *et al.*, 2012; Vallance *et al.*, 2020). La letteratura si è così spostata verso l'impatto sociale della TM, riferendosi all'offerta diretta di risorse dell'istituzione accademica a beneficio di parte o di tutta la comunità, oltre che dell'Università stessa e all'insieme degli impatti intenzionali, e non, sul territorio (Vargiu, 2014; Boffo, Moscati, 2015). Questo spostamento apre la strada a un maggiore impegno sociale e pubblico dell'Università e afferma una crescita del suo significato in campo culturale e sociale. Nel tempo, la TM ha esercitato tre tipi di pressione sulle Università: dal basso, a causa dell'accesso universale, che si è scontrato con risorse inadeguate a soddisfare le crescenti richieste; dall'alto, poiché quasi tutti i governi hanno messo in atto strategie di differenziazione di sistemi di istruzione superiore, hanno cercato di responsabilizzare gli Atenei concedendo loro autonomia per governarli però «a distanza», adottando anche meccanismi di valutazione, incentivi a «eccellere» nella competizione internazionale e misure per favorirla (Regini, 2018). Infine, dal contesto, in quanto globalizzazione e crescente competizione economica hanno evidenziato l'importanza per i sistemi

formativi e di ricerca di produrre e trasmettere conoscenza “utile”, capace sia di soddisfare i sistemi socioeconomici in cui sono radicati, sia di sostenere la loro competitività internazionale (Boffo, Moscati, 2015).

Le azioni di TM hanno però evidenziato una contraddizione di difficile soluzione. Da un lato, gli Atenei tendono a privilegiare quei servizi che generano entrate aggiuntive – come trasferimento tecnologico, attività assistenziali, formazione finanziata e ricerca e consulenza retribuite – per far fronte al cronico sotto-finanziamento in cui versano. Questa scelta è anche coerente con la logica di mercato sottesa al modello del *New Public Management*, che ha ispirato la riforma avviata dalla L. 240/2010 (Lumino *et al.*, 2017). Dall'altro lato, molte iniziative a forte impatto sociale (quali poli universitari carcerari, Università della Terza Età, MOOC e attività di AP), rischiano di rimanere marginali se affidate unicamente a forme di volontariato accademico. Infatti, per i docenti e i ricercatori è complesso dedicare tempo ed energie a iniziative scarsamente remunerative o prive di riconoscimento formale. Tuttavia, una vasta rete di collaboratori di ricerca risulta spesso impegnata in queste attività (Anzivino *et al.*, 2019), probabilmente perché molte azioni di TM vengono intraprese proprio per reperire le risorse necessarie a sostenere collaboratori che il sotto-finanziamento degli Atenei non consentirebbe di mantenere (Palumbo, Proietti, 2020).

In questo scenario, si apre per l'Università la partita della certificazione delle competenze. Come abbiamo visto, il D.lgs 13/2013 individua l'Università come «ente titolato» a erogare in tutto o in parte servizi in tale ambito. Il Decreto fa esplicito riferimento, all'art.3, al fatto che la possibilità di convertire in Crediti Formativi Universitari le competenze validate possa avvenire nel rispetto dell'art. 14, c. 2, della Legge 240/2010, che limitava a 12 i crediti riconoscibili per apprendimenti non formali e informali degli studenti, prevedendo la possibilità di deroghe a questo limite, in relazione ad attività formative svolte nei cicli di studio presso istituti di formazione della PA, a conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario, alla cui progettazione e realizzazione l'Università abbia concorso.

Sebbene il D.lgs 13/2013 invitasse a derogare sul tetto dei CFU, ciò avveniva all'interno dei limiti previsti dalla L. 240/2010, per diversi anni è stato dunque difficile per gli Atenei sviluppare attività di certificazione che potessero comportare l'attribuzione diretta di un congruo numero di crediti riconosciuti ai fini di un eventuale ingresso o reingresso delle persone certificate nei corsi universitari, così come difficile è apparso organizzare servizi *ad hoc*, visto che il vantaggio che ne sarebbe derivato non

era commisurato al potenziale costo degli stessi (Palumbo, Proietti, 2020).

Il 2024 segna un anno di svolta con l'approvazione del Decreto 931 del Ministero dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministero della Pubblica Amministrazione. Tale Decreto eleva il limite massimo dei CFU riconoscibili a 48 per i Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale a Ciclo Unico, e a 24 CFU per i Corsi di Laurea Magistrale. Il riconoscimento dei crediti può avvenire al momento dell'accesso al corso di studio, ma anche durante lo svolgimento del percorso, con l'obiettivo di abbreviarne, eventualmente, il ciclo ordinario. Possono essere riconosciute: conoscenze e abilità professionali, certificate dall'ente di provenienza; attività formative svolte nei cicli di studio presso gli istituti di formazione della pubblica amministrazione; altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario, alla cui progettazione e realizzazione abbia concorso l'Università (per es. i corsi di "Istruzione e formazione tecnica superiore"); infine, il riconoscimento è ancora previsto per meriti sportivi. Il requisito che sia l'ente di provenienza a certificare le competenze non è da sottovalutare: esso apre alla necessità di una collaborazione tra imprese e enti in grado di collaborare alla messa in atto di pratiche idonee.

Il Decreto evidenzia che le attività formative già riconosciute nei Corsi di Laurea non possono essere nuovamente riconosciute nei percorsi successivi e che sono escluse forme di riconoscimento attribuite collettivamente. Elementi che confermano la volontà di non tornare a usi impropri di questa pratica, che portarono poi alla stretta della L. 240/2010. Gli Atenei vengono, dunque, invitati ad assicurare il riconoscimento dei CFU, attraverso una valutazione effettuata dalla struttura didattica competente, secondo procedure e modalità che dovranno essere indicate nei regolamenti didattici dei corsi di studio.

Nell'ambito del sistema nazionale di valutazione, in capo ad ANVUR¹⁸, è possibile presentare casi studio relativi alle attività di *Valorizzazione delle Conoscenze*, il cui impatto sia verificabile in parte o nell'intero periodo di riferimento (il ciclo 2020-2024 è attualmente in corso di valutazione). L'AP è presente esplicitamente in uno dei campi della tematica relativa alla "produzione, gestione di beni pubblici", declinato come segue: «AP e didattica aperta (es. corsi di formazione continua, educazione continua in Medicina, MOOC, corsi di formazione, perfezionamento o aggiornamento per lavoratori e professionisti, *open badge* e micro-credenziali, attestazioni e certificazioni di competenze, corsi per adulti)».

¹⁸ Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. BANDO Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024. (VQR 2020-2024). Decreto n. 8 del 31 ottobre 2023.

Chiamando gli Atenei a una presa in carico di nuovi processi di valutazione, l'ANVUR ha indotto – insieme alla fatica del cambiamento – anche una più ampia riflessione sul significato e sull'utilità del cambiamento. Ci si può porre la domanda di quanto le criticità che le Università sperimentano nella continua rincorsa alla soddisfazione dei requisiti non possano in qualche modo trasformarsi in opportunità di sviluppo e crescita. Quattro «provocazioni» vanno in questa direzione (Brambilla, Palumbo, 2023, p. 33):

1. Lavorare in una prospettiva di sostenibilità e utilità sociale rende sicuramente più significative e consapevoli le nostre attività. Questo implica guardarle non per il successo immediato che possono registrare - in termini di iscritti o di fatturato - ma per gli effetti trasformativi che possono produrre nelle persone e nelle istituzioni, a partire dai loro bisogni.
2. Saper valorizzare l'impatto e i cambiamenti che esso [l'AP] produce può garantire anche un importante ritorno di immagine per la reputazione dei nostri Atenei che, entrando sempre più in dialogo con altri attori della vita sociale, vengono riconosciuti non solo per la loro funzione educativa o di ricerca, ma anche per la loro funzione civica. A livello internazionale si parla di “*civic university*”.
3. Emerge anche un beneficio interno. Lavorare sull'impatto rende anche noi stessi sicuramente più consapevoli del valore aggiunto che le attività di TM possono portare alle comunità e ai territori, tanto in termini di innovazione, quanto di disseminazione della cultura e della conoscenza.
4. Infine, la valutazione di impatto può diventare occasione di miglioramento e crescita non soltanto per i processi di qualità dell'Ateneo, ma anche per il personale stesso che vi adempie. Può essere sorprendente constatare come un lavoro indotto da adempimenti ministeriali possa generare processi virtuosi di AP per tutto il personale universitario coinvolto.

Sul tema si innesta una complessa riflessione sul ruolo attuale dell'Università – alla quale si può solo brevemente fare riferimento – nella costruzione di un sistema di *learnfare*.

Le premesse da cui muove questa riflessione si fondano su alcune considerazioni. Il *welfare* è stato progressivamente percepito come un costo sociale insostenibile, pur continuando a essere sostenuto nel tentativo di correggere le distorsioni dello sviluppo economico e sociale (Merlo, 2014). Ma anche il *workfare*¹⁹ ha rivelato le proprie contraddizioni (Lodigiani,

¹⁹ Inteso come modello di intervento pubblico basato su politiche di *welfare* attivo volte a

2008; 2020). Diverse ricerche hanno evidenziato, infatti, come le risorse, incluse quelle delle politiche pubbliche, tendano a fluire verso i gruppi a reddito relativamente più elevato, poiché connessi al mercato del lavoro e quindi al reddito stesso; ciò favorisce un orientamento degli stati sociali verso i servizi, piuttosto che verso trasferimenti diretti di denaro, con un effetto redistributivo meno marcato (Cantillon, 2011). Un'analoga dinamica si osserva nell'accesso all'istruzione: le migliori opportunità tendono ad avvantaggiare chi proviene da famiglie benestanti e i lavoratori con elevata professionalità, che hanno maggiori possibilità di beneficiare delle proposte di riqualificazione rispetto a chi possiede minori competenze e qualifiche (Crouch, 2017).

Su tali premesse si innesta una grande contraddizione del *lifelong learning*. Le *activation policies* collocano l'occupazione al centro della cittadinanza attiva europea, promuovendo l'investimento in capitale umano lungo l'arco della vita come strumento fondamentale per sviluppare politiche *enabling* ed *empowering*, che rendano i soggetti artefici del proprio benessere (Lodigiani, 2008, p. 164). Questo approccio genera due conseguenze principali: introduce meccanismi che attribuiscono all'individuo la responsabilità dell'efficacia di questo processo – ma anche dei suoi eventuali insuccessi economici e politici –, spostando l'attenzione dal livello sistemico a quello personale (Crowther, 2004; Parreira do Amaral *et al.*, 2019); la seconda è che il *lifelong learning* rischia di trasformarsi in una nuova tecnologia sociale di controllo, orientata a rendere le persone più flessibili, adattabili e conformi alle esigenze del mercato del lavoro nell'epoca del “capitalismo della flessibilità”.

Anche in Italia, il dibattito ha evidenziato come i cambiamenti nel mercato del lavoro pongano sfide rilevanti al sistema formativo, in generale, e agli Atenei, in particolare (Palumbo, Startari, 2017). Per lungo tempo, l'occupazione è sembrata diventare la *core competence*, producendo due conseguenze tra loro contraddittorie: ha sancito il ruolo centrale del lavoro come fonte di costruzione dell'identità personale, del rispetto di sé e del riconoscimento sociale; non ha, però, considerato gli effetti negativi di un'occupazione precaria o scarsamente qualificata sulla costruzione dell'identità professionale, soprattutto quando mancano prospettive di mobilità sociale e opportunità di uscita dalla condizione di bisogno (Lodigiani, 2008, p. 164).

Oggi, la centralità dell'occupazione sembra essere stata sostituita

evitare effetti disincentivanti sull'offerta di lavoro, che collega i trattamenti previdenziali allo svolgimento di un'attività lavorativa, vincolando gli aiuti sociali all'accettazione di offerte di lavoro proposte dai servizi pubblici.

da quella dell'*occupabilità*, che enfatizza l'acquisizione di competenze trasversali e *soft skills* (v. cap. IV), considerate quasi come panacea dei mali della disoccupazione, della sottoccupazione e della plurioccupazione. A partire dagli anni '90, il concetto di *occupabilità* ha un'apertura semantica, includendo significati come flessibilità, adattabilità, motivazione e attivazione; divenendo un costrutto multidimensionale che correla variabili individuali e fattori contestuali legati al mercato del lavoro (Grimaldi, 2020), un intreccio tra capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi o riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto (Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014). In sostanza, è un costrutto non privo di contraddizioni.

L'accettazione di queste ambiguità e l'adattamento continuo alle mutevoli esigenze del mercato sono ormai considerati parte integrante del "normale" processo di inserimento e permanenza nel mondo del lavoro. Tuttavia, questo processo risulta spesso faticoso e può avere un impatto significativo sul benessere delle persone, generando sentimenti di delusione, disagio e scontento. Le istituzioni educative, invece di offrire strumenti di supporto, hanno spesso fatto un passo indietro, spostando la responsabilità della gestione delle molteplici *transizioni* sui soggetti, in linea con una concezione neoliberista dell'attivazione (Siza, 2018).

Alla contraddizione si aggiunge un rischio altrettanto rilevante: quello che le promesse della *learning society*, invece di ampliare le opportunità per tutti, finiscano per favorire chi già possiede le risorse culturali ed economiche necessarie per accedere alle migliori offerte educative e professionali, accentuando le disuguaglianze anziché ridurle. Per questa ragione, la nostra riflessione mira a ridimensionare la finalità meramente occupazionale dell'AP, soprattutto in ambito universitario, ritenendola limitativa e fuorviante (Palumbo, Proietti, 2020).

Il passaggio a un modello di *learnfare* si concretizza quando la formazione è concepita come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, garantendo eque e più ampie opportunità di accesso. In questa prospettiva, gli Atenei sono chiamati a integrare l'AP nelle proprie strategie istituzionali, assumendo la responsabilità di accompagnare le persone nella costruzione del loro percorso di sviluppo personale e professionale, soprattutto le più fragili, senza però ridurre la formazione a una mera funzione di inserimento occupazionale, ma continuando a lasciare la "conoscenza" al centro. Il legame tra AP e partecipazione attiva alla vita comunitaria evidenzia la centralità della dimensione educativa,

della relazione sociale e delle scelte individuali nel combinare le opportunità di apprendimento disponibili lungo tutto l'arco della vita.

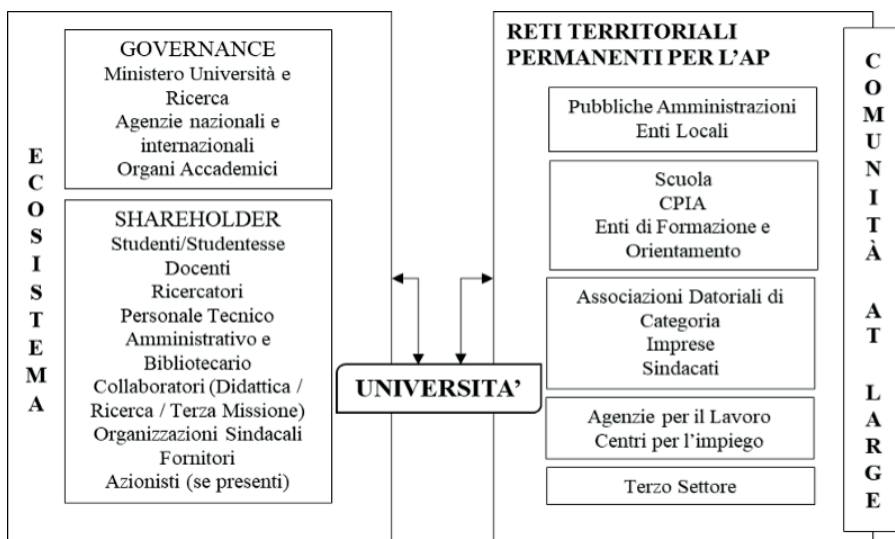
Se il *learnfare* mira a garantire a tutti la possibilità di realizzare il proprio diritto di cittadinanza attraverso l'AP, allora l'obiettivo diventa la creazione di condizioni economiche, culturali e sociali che consentano a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità e di contribuire consapevolmente alla crescita della comunità. Allora, il passaggio da un modello di welfare o di *workfare* a uno di *learnfare* rappresenta il contributo distintivo della missione di valorizzazione della conoscenza. I servizi di apprendimento e orientamento permanente, la certificazione delle competenze, costituiscono un'opportunità per la costruzione di un sistema di *learnfare* territoriale.

Di fronte a questa sfida, l'Università non può chiamarsi fuori. Anzi, la domanda cruciale è: come può recuperare un ruolo centrale nella ri-costruzione del tessuto culturale del Paese?

Gli Atenei possono contribuire alla costruzione di un sistema di AP promuovendo servizi, ma attraverso e all'interno delle ReTAP, contesti strategici per intercettare i nuovi fabbisogni formativi evidenziati anche dall'ANVUR. Tuttavia, ciò richiede un impegno in controtendenza rispetto alle dinamiche socioeconomiche locali, con particolare attenzione alle aree svantaggiate, che necessitano di finanziamenti mirati anziché tagli indiscriminati (Sestito, Torrini, 2017; Viesti, 2016; 2017).

In materia di organizzazione interna e collaborazioni esterne, in linea con i riferimenti della *stakeholder theory* (Freeman, 1984; Coccozza, 2014) (Fig. 3), si potrebbero evidenziare tre piste di lavoro: il territorio, l'utenza e i servizi.

Fig. 3 – L'Università nel contesto territoriale



Fonte: nostra elaborazione a partire da Cocozza, 2014

In questo quadro, il fattore territorio va riconsiderato criticamente. Da una parte, alcune attività della VdC riconnettono fortemente le Università ai territori di appartenenza, offrono l'opportunità di riconoscere l'Università come polo culturale visibile, importante, alternativo (si pensi alle attività di *public engagement*, quali opportunità significative di apprendimento informale alla cittadinanza, che l'Università realizza a beneficio del territorio); dall'altra, vi sono iniziative che aprono le Università sul piano nazionale e internazionale (si pensi ai MOOC e ai numerosi progetti di internazionalizzazione). L'Università risulta essere uno straordinario raccordo tra locale e globale.

In una prospettiva di *welfare* e di *learnfare*, la lettura del valore della VdC sollecita una riflessione sull'insieme dei servizi che le Università possono attivare a favore dell'inclusione, rivolti, in primo luogo, agli utenti più prossimi (*drop out* universitari, laureati inoccupati o occupati in lavori di bassa qualificazione, laureati occupati che necessitano di orientamento o aggiornamento), ma anche a una utenza meno prossima (NEET, adulti diplomati disoccupati o lavoratori) che aspirano a rientrare nel sistema universitario attraverso percorsi formativi agevolati. In questo quadro, appare opportuno sia mantenere un'attenta delimitazione del perimetro d'azione, per evitare un'eccessiva estensione dei servizi o dell'utenza che

potrebbe generare sovrapposizioni con competenze e funzioni esercitate da altri attori del sistema, sia promuovere un efficace coordinamento degli interventi con tali soggetti, così da evitare agli utenti duplicazioni inefficaci e garantire coerenza e continuità nelle esperienze.

L'assumere la responsabilità di questo rinnovato ruolo comporta la creazione di nuovi servizi – rivolti a tradizionali e nuovi target – o il potenziamento di alcuni esistenti, come quelli di competenza degli Uffici Orientamento, *Placement*, *Career Guidance*, - o dei CAP (Centri per l'AP), la cui attivazione resta ancora una sfida per molte Università.

L'utenza degli Atenei si amplia così fino a comprendere l'intera popolazione del territorio di riferimento, in una prospettiva che, da un lato, sollecita a sviluppare le eccellenze, ma dall'altro invita a svolgere ruoli di riequilibrio, di riparazione, di solidarietà, di promozione di equità, che fino a ieri erano poco considerati. Sotto questo profilo, le Università diventano soggetti a parte intera del sistema di *welfare* e questo ruolo va riconosciuto, sia sotto il profilo della *governance* territoriale, sia sotto quello del finanziamento di attività che a fatica possono essere sviluppate a titolo di volontariato, anche perché richiedono alti livelli di professionalità, seppur dotate di un rilevante valore civico ed etico.

Gli Atenei italiani, per molto tempo, hanno fatto poco in questa direzione: anche quando la normativa sull'AP è giunta a un buon punto di elaborazione, restava quel tetto dei 12 CFU tale da non giustificare investimenti. La valorizzazione sul piano normativo del dispositivo del riconoscimento incoraggia oggi le Università ad attivare servizi *ad hoc* o a inserire attività di merito in servizi già esistenti.

Il riconoscimento dei CFU è una pratica largamente diffusa, ma è riservato soprattutto agli apprendimenti formali (sulla base di titoli parzialmente o completamente conseguiti), più difficile validare quelli non formali e informali (Proietti, Scardigno, 2023). Ma la sfida, ancora una volta, si gioca su questo terreno. La certificazione è uno strumento principe per valorizzare il patrimonio di saperi di cui sono portatori soprattutto gli adulti, con diversi anni di esperienza di lavoro, che intendano avviare o riprendere gli studi universitari. Per farlo è necessario elaborare procedure trasparenti, condividere strumenti e, soprattutto, mettere a disposizione personale qualificato, trattandosi di attività che richiedono competenze specifiche sul tema.

Il sistema universitario non ha ancora affrontato la questione della validazione in modo organico e ufficiale, poiché impegnato in profonde riforme strutturali a livello nazionale che hanno riguardato la sua

organizzazione e direzione strategica. Tuttavia, è in corso un dibattito e l'interesse è elevato (Musso, 2024).

Difatti, sebbene i risultati di una ricerca, promossa in seno alla Rete Universitaria per l'AP (RUIAP)²⁰, descrivano contesti organizzativi in cui si fa ancora molta fatica a promuovere politiche, pratiche e servizi in tale campo, si aprono però scenari interessanti sulla base delle differenze di esperienze e processi in atto, in particolare per la valutazione dei servizi di TM. In generale, le Università esprimono un bisogno di messa a sistema delle iniziative di AP che sembrano ancora poco consolidate, anche nell'ambito della presenza del tema nei piani strategici degli Atenei. Invece occorrerebbe sistematizzare le iniziative di AP in ottica di TM inclusiva, esplicitando il valore della continuità tra i diversi contesti di apprendimento anche nell'ambito dei singoli servizi di AP. Per questo, l'utilità della ricerca è nell'aver sottolineato la necessità di sostenere le Università nel porsi "domande di valutazione" che consentano di interpretare le iniziative di AP come risposta istituzionale a specifici bisogni della persona, del suo diritto di AP e alla sua esigibilità (Proietti, Scardigno, 2023).

Dalla ricerca emergono inoltre buone pratiche nella promozione dell'AP a livello universitario, tra queste: il Centro per l'AP (C.A.P.) dell'Università di Bari Aldo Moro, rappresenta una preziosa *best practice*. Esso promuove processi in tale ambito, con particolare riferimento alla certificazione delle competenze, offrendo servizi anche ai cittadini dell'UE e di Paesi extra-UE. Tra i suoi obiettivi vi sono: la messa in trasparenza e la certificazione delle competenze trasversali (*soft skills*); il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti *on the job* e la loro traduzione in qualifiche professionali e/o in crediti formativi universitari (CFU) spendibili nei corsi universitari; la promozione dell'equivalenza o del riconoscimento dei crediti formativi per cittadini dell'UE e di Paesi extra-UE. Obiettivi che hanno condotto l'Università di Bari, attraverso il C.A.P., a rilasciare, per la prima volta, 28 certificazioni di competenze preliminari a un esame regionale di qualificazione professionale (Musso, 2024; Scardigno *et al.*, 2018).

Tali servizi possono costituire anche una interessante fonte di finanziamento integrativo: infatti, cresce l'interesse delle persone e delle

²⁰ La Rete, nata nel 2011, promuove azioni politiche e culturali a sostegno dell'AP nelle Università associate, quale contributo attivo alla società della conoscenza, per la valorizzazione della persona e la crescita del sistema economico, sociale e culturale del Paese. Si rifà ai principi della European *Universities' Charter on Lifelong Learning*, che individuano lo sviluppo e l'attuazione di strategie per l'AP come una missione istituzionale degli Atenei, necessaria per affrontare le trasformazioni della società in sinergia con gli attori presenti nei diversi contesti sociali ed economici. Sito istituzionale: www.ruiap.it.

organizzazioni per i dispositivi di valorizzazione delle competenze. Facendo attenzione a non trasformarle in una occasione “per fare cassa” o frammentare eccessivamente l’offerta dei servizi di orientamento universitari, ma inserendola in percorsi di sviluppo delle persone, che possono prevedere anche l’esperienza del Bilancio di competenze per dare senso e direzione a tali esperienze (v. cap. III).

Al tempo stesso, queste trasformazioni e nuove esigenze richiedono anche

un recupero del sapere critico che ha sempre caratterizzato le Università e che le ha rese spesso invisibili, non solo indispensabili, ai potenti. Di qui la valorizzazione della capacità di evidenziare presso il proprio pubblico di riferimento quali problemi non possono essere risolti attraverso l’impegno individuale, essendo sistemiche le loro cause e dovendo quindi essere sistemiche anche le soluzioni. Un fenomeno sempre più opaco nella consapevolezza delle persone, quanto più determinante nelle loro *chances* di vita, sul quale gli Atenei in generale e le scienze sociali in particolare hanno molto da dire e da dare (Palumbo, Proietti, 2020, pp. 101-102).

Si tratta di compiti in apparenza contraddittori. È stato infatti ampiamente sottolineato che il ruolo dell’Università non può limitarsi alla formazione di figure richieste dal sistema economico senza un’interazione dialettica e critica con esso. L’attenzione ai destini occupazionali dei laureati è stata talvolta vista come una forma di subordinazione al sistema capitalistico, in linea con le critiche al *New Public Management* e alla mercatizzazione dell’istruzione superiore. Oggi, è quanto mai indispensabile tornare a un pensiero critico, che, dopo la sua affermazione come atto storico-contestativo, oggi va sviluppato come strumento di emancipazione degli studenti, affinché possano svolgere una loro personale analisi del sistema produttivo e occupazionale.

Le Università sono chiamate a essere *baluardi e simboli della democrazia*. Bilanciarsi tra l’autonomia e la libertà accademica, da un lato, e le aspettative sociali e politiche, dall’altro, richiede che le Università, riflettendo strategicamente sul proprio futuro, costruiscano politiche e strutture solide e *resilienti*. Il ruolo delle Università, nell’orchestrare reti multi-attore in un processo di innovazione non lineare, implica l’adozione di un approccio collaborativo, interdisciplinare e sistemico all’innovazione stessa, che sia orientato alle sfide. Questo approccio dovrebbe essere integrato in tutte le missioni universitarie, incluse la terza e la quarta missione, conducendo a un progetto culturale più profondo basato sulla creazione di spazi di

innovazione co-creativa. Il concetto di quarta missione pone l'accento sul ruolo delle Università nello sviluppo sostenibile, inteso come co-creazione con stakeholder e comunità per la sostenibilità. Riviezzo *et al.* (2019, p. 31) propongono il termine quarta missione definendola come la promozione dello sviluppo sociale, culturale ed economico della comunità ospitante, che, in senso molto ampio, porta ad affermare che l'Università dovrebbe contribuire anche alla qualità della vita percepita dalla comunità stessa (Carayannis, Morawska-Jancelewicz, 2022, pp. 3458-3459; Morawska-Jancelewicz, 2021). Le azioni di AP e di certificazione delle competenze troverebbero asilo in questo ulteriore ambito di iniziative.

Collocando queste riflessioni nel più ampio scenario delle transizioni digitale e verde, Carayannis e Morawska-Jancelewicz (2022) sostengono che l'integrazione della *twin transition* nelle missioni dell'università conduca allo sviluppo di un'innovazione sociale (anche digitale) e a un ecosistema di innovazione più aperto e centrato sull'essere umano. Tra gli obiettivi principali di tale prospettiva vi è quello di assicurare che le persone continuino a condurre vite creative e *purpose-driven*, motivate e orientate da uno scopo chiaro e significativo, che ne guida le scelte e conferisce senso all'azione. Le Università dovrebbero assumere un ruolo attivo nel creare e definire visioni future, anziché soltanto rispondervi. Sono chiamate a ridefinire i loro ruoli e il modo in cui agiscono: dovrebbero sviluppare programmi di apprendimento adattivi, tecnologie di insegnamento e apprendimento collaborativo e risorse digitali per docenti e studenti, materiali di apprendimento *online* accessibili a studenti ovunque. Le Università sono incoraggiate a sviluppare: *curricula* che offrano agli studenti l'opportunità di mettere alla prova le loro competenze e conoscenze nella pratica, acquisire nuove abilità attraverso progetti focalizzati sui bisogni di organizzazioni specifiche o comunità locali; programmi che comprendano abilità cognitive, metacognitive, sociali, emotive e pratiche, inclusi il pensiero critico, l'empatia e l'uso della tecnologia. Gli Atenei dovrebbero sostenere la ricerca con un alto impatto sociale e promuovere innovazioni senza rivendicare proprietà intellettuale, per aprire la strada a un'innovazione sociale che risponda ai valori e ai bisogni pubblici e privati. Nell'era digitale, essi dovrebbero esplorare nuove forme di innovazione che integrino elementi tecnici e sociali, utilizzando strumenti IT e AI per democratizzare la distribuzione della conoscenza. Le Università possono rispondere a bisogni sociali attraverso diversi tipi di *community engagement*, ciò richiede libertà interna per portare avanti ricerca e insegnamento, nonché impegno esterno con la società, così come

l'ascolto delle loro comunità, il riconoscimento della natura politica e sociale e l'impatto del loro lavoro e che si assumano la responsabilità di agire contro il regresso democratico. In questo panorama in evoluzione, le Università giocano un ruolo fondamentale nella co-evoluzione della democrazia, dell'ambientalismo e di un'economia della conoscenza guidata dall'innovazione (pp. 3466-3467).

Come tutte le organizzazioni, un'Università è definita dalla sua cultura organizzativa e dalle relazioni che ne derivano, che sono stabilite all'interno di un quadro di innovazione accademica, digitale e pedagogica (Đurek *et. al.*, 2019). La cultura organizzativa è una dimensione decisiva, costituendo il *background* condiviso di valori, visioni e linguaggi, che evolve e necessariamente deve accompagnare l'innovazione, in qualsiasi direzione essa vada. In un contesto segnato dall'espansione progressiva della digitalizzazione, che sta trasformando i processi di insegnamento verso logiche di mercato sempre più spinte, occorre porre attenzione sul rischio che anche queste aperture in tema di AP non divengano merce di scambio nell'ottenimento di titoli. Questi aspetti dovrebbero necessariamente interagire e allinearsi con le altre missioni chiave dell'Università, contribuendo al raggiungimento sia degli obiettivi generali del sistema universitario che degli obiettivi specifici di ciascuna istituzione. Queste trasformazioni cambiano il volto dell'Università, ma dovrebbe restare chiaro il bisogno di un *progetto di Università*, dove didattica, ricerca, terza e anche quarta missione siano sempre più interconnesse e supportino la formazione di integrale della persona, la conoscenza e la crescita culturale del Paese.

Alcune esperienze apripista

In Italia, alcune ReTAP rappresentano preziose esperienze apripista.

L'Emilia-Romagna, con la sua straordinaria tradizione nell'ambito dell'*education*, è la Regione in cui nasce una delle prime e delle più importanti Reti: la REMAP - Rete Metropolitana per l'AP²¹. È promossa da "Città metropolitana di Bologna" in raccordo con la Regione e in collaborazione con il CPIA Metropolitano, ma, soprattutto è costituita, a oggi, da ben 84 soggetti pubblici e privati che lavorano in stretta connessione sul tema dell'AP. L'obiettivo condiviso è agire nella prospettiva organizzativa propria delle ReTAP, nell'integrazione, costituendo uno spazio di riflessione per il miglioramento e l'accompagnamento dei cittadini nell'acquisizione delle competenze di vita, di cittadinanza e per il lavoro²².

²¹ Sito istituzionale: <https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/remap>.

²² I principali nodi della ReMAP sono, oltre quelli indicati: l'Agenzia Regionale per

La strategia si sviluppa a partire dalla comunicazione ai cittadini, valorizzando l'opportunità di accedere a informazioni "in un unico punto" (perché tutti i nodi sono allineati e in costante relazione). Questo approccio si articola su tre livelli di intervento, volti a indirizzare gli utenti in base ai bisogni rilevati. Il primo, di natura informativa e orientativa, è presidiato dai soggetti che effettuano accoglienza, informazione e orientamento per coloro che intendono acquisire titoli di istruzione, riqualificarsi professionalmente e/o sviluppare competenze di cittadinanza (sedi, contatti, orari di accesso di sportelli e servizi promossi da enti locali, Università, sindacati). Un secondo livello, di carattere formativo, coinvolge le autonomie educative e formative che erogano percorsi per l'acquisizione di nuove competenze e/o per il completamento delle competenze possedute (scuole, rete politecnica, corsi di formazione, Università, servizio civile, percorsi specifici). L'ultimo livello riguarda la valorizzazione e la certificazione delle competenze, promosse dagli enti titolari e titolati.

In Sardegna, a Oristano, il CPIA 4²³, in quanto *Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione*, è deputata a realizzare sia attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti; ma, soprattutto, oggi è il soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle Reti per l'AP nella Regione. Accanto ai numerosi accordi e convenzioni siglati con le istituzioni scolastiche di secondo grado in cui sono incardinati i percorsi di secondo livello, la ReTAP si sta costituendo con la partecipazione di svariate organizzazioni del mondo dell'istruzione, del lavoro e del volontariato, della sanità e della cultura, includendo anche gli istituti penitenziari e le Università²⁴.

il Lavoro; le Unioni e Comuni del Territorio Metropolitano; l'Anci Emilia Romagna; l'Ufficio Scolastico Regionale - Ufficio V - Ambito Territoriale Di Bologna; l'Alma Mater Studiorum - Università Di Bologna; i Centri Provinciali Per L'istruzione Degli Adulti; la Ruiap - Rete Universitaria Italiana Per L'AP; il Centro Regionale Di Ricerca Sull'istruzione Degli Adulti Per l'Emilia Romagna; le Scuole Secondarie Di Secondo Grado Con Percorsi Di Istruzione Per Adulti Di Secondo Livello; le Fondazioni ITS; gli Enti Di Formazione Professionale; la Camera Commercio Industria Artigianato E Agricoltura Bologna; le Organizzazioni Sindacali e le Associazioni Imprenditoriali; l'Associazione Scubo - Servizio Civile Universale Bologna; il Centro Servizi Per Il Volontariato Della Città Metropolitana Di Bologna - A.S.Vo. O.D.V. e il Forum Del Terzo Settore Metropolitano.

²³ Sito istituzionale: <https://www.cpia4oristano.edu.it>.

²⁴ La Rete è al momento costituita dall'Assessorato dell'igiene e Sanità e dell'Assistenza Sociale; dall'Assessorato Della Pubblica Istruzione, Beni Culturali, Informazione, Spettacolo E Sport; dall'Assessorato Del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione

Anche il CPIA di Monza e Brianza, oltre a stringere, nell'ambito della propria missione istituzionale, numerosi accordi di rete e convenzioni con i soggetti territoriali che si occupano di istruzione degli adulti, è al lavoro per la costruzione dal basso di una ReTAP²⁵, promossa nell'ambito di un progetto FAMI (Fondo asilo migrazione e integrazione). L'Accordo di istituzione è stato siglato nel 2022²⁶ e si continua a raccogliere adesioni in modo molto agile, attraverso un *form online*. In questo contesto territoriale, è rilevante tenere conto della delega che la Regione Lombardia ha dato alle Provincie in materia dei servizi al lavoro. Come riportato nell'Accordo del 2020, nella provincia di Monza e Brianza è stato sottoscritto per la seconda volta (dopo il 2014) un *Patto per il welfare*, che costituisce un *Tavolo di Sistema Welfare*²⁷. Gli obiettivi della Rete attengono alla strutturazione di spazi di collaborazione, confronto e integrazione dei diversi attori del sistema, che pur mantenendo responsabilità, ruoli, competenze, facilitino le azioni territoriali a vantaggio dei cittadini; la qualificazione della capacità di risposta all'evoluzione dei loro bisogni, in una ottica di sistema, supportando la strutturazione di percorsi di accesso e di presa in carico orientati alle esigenze della persona; lo sviluppo di sperimentazioni finalizzate all'innovazione e al rafforzamento del sistema stesso. Durante la dura esperienza della Pandemia da Covid 19 in queste province, nel 2020, veniva sottoscritto un Patto denominato di *Restart*, che aveva tra i suoi obiettivi costruire un sistema condiviso di raccolta del fabbisogno di competenze, coordinando il processo di integrazione tra formazione, istruzione e lavoro, con una attenzione alle nuove emergenze e fragilità che la crisi aveva generato, ma anche per indirizzare e sostenere lo sviluppo dello stesso. Altro obiettivo chiave era quello di collaborare per la continuità dei percorsi formativi e la spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro per garantire la perseveranza delle collaborazioni tra i suddetti attori istituzionali.

E Sicurezza Sociale; dall'Università Degli Studi Di Cagliari, dall'Università Degli Studi Di Sassari; dalla Artigian Service Di Oristano e dall'USR.

²⁵ Sito istituzionale: https://app.cpia.edu.it/wp/blog/2022/06/15/rete_apprendimento_permanente/.

²⁶ Gli aderenti sono più di venti, tra cui: la Randstad HR Solutions; la Confcooperative Milano e dei Navigli; la CGIL Monza e Brianza; la Provincia Monza e Brianza; il Forum Provinciale Terzo Settore Monza Brianza; la Confartigianato Imprese; la Caritas Zona Pastorale e la RUIAP.

²⁷ Vi partecipano gli Enti Locali tramite i presidenti degli ambiti distrettuali e la Provincia, le Organizzazioni sindacali, il Terzo Settore, le Aziende Speciali Sociale e i principali Consorzi del privato sociale e per invito l'Agenzia di Tutela della Salute (ATS).

Una ulteriore ReTAP opera in Campania²⁸. Un aspetto interessante della sua organizzazione è la predisposizione di un funzionigramma, che assegna le diverse responsabilità a ciascun CPIA del territorio, per esempio: gestione e coordinamento delle attività di orientamento e di raccordo tra il I e II livello; coordinamento dell'attività di ricerca scientifica e di sperimentazione; attività generali di coordinamento della Rete e di gestione dei rapporti istituzionali e con gli Uffici ministeriali²⁹. Il CPIA di Caserta è il capofila, gli altri Centri ricoprono ruoli strategici e anche in questo caso aderiscono all'Accordo Quadro per lo sviluppo dell'AP diversi Enti e Istituzioni Scolastiche³⁰. Un ruolo chiave è ricoperto dall'Organo di indirizzo e di controllo della ReTAP, che si riunisce circa due volte l'anno per proporre programmi per pianificare e coordinare le diverse azioni.

I soggetti firmatari si sono impegnati a sviluppare alcune azioni prioritarie: promuovere un sistema territoriale di informazione e orientamento dei cittadini, per la definizione di risposte integrate e unitarie, anche attraverso il supporto di una piattaforma digitale, al fine di ridurre la frammentazione dei servizi erogati da tutti i soggetti dell'*iter* formativo/informativo/orientativo; sensibilizzare e diffondere la cultura dell'AP anche attraverso la partecipazione del proprio personale a momenti formativi comuni; partecipare alle attività di ricerca e indagine promosse dalla ReTAP, attraverso la condivisione di dati e relazioni; individuare, valorizzando azioni e sperimentazioni realizzate, strumenti comuni per l'individuazione e l'attestazione delle competenze in coerenza con le attività di ogni soggetto; supportare azioni di sperimentazione di sistemi di conoscenza, anticipazione della domanda e programmazione dell'offerta di competenze, messa in campo di nuovi strumenti con particolare attenzione ai fabbisogni espressi dai settori produttivi ad elevata specializzazione nel contesto territoriale e regionale; ricercare opportunità di finanziamenti europei, nazionali e regionali per la realizzazione di sperimentazioni negli ambiti di competenza e per promuovere l'innovazione sulle tematiche di interesse comune.

In coerenza con il ruolo e l'area di competenza, i firmatari concorrono allo sviluppo di alcune attività: strutturare percorsi e progetti formativi personalizzati e accessibili a tutti, nel rispetto del principio di centralità della persona, prevedendo livelli e percorsi differenziati di intensità dell'aiuto in

²⁸ Sito istituzionale: <https://www.retapcampania.it/>.

²⁹ Disponibile da: <https://www.retapcampania.it/categoria/le-news/1680/funzionigramma-della-retap/>.

³⁰ Tra cui la RUIAP, alcune onlus e cooperative, la CISL Caserta, le ACLI Caserta, il Forum Terzo Settore della Provincia di Caserta.

proporzione ai profili quali-quantitativi di fabbisogno; sviluppare percorsi di AP per consentire una cittadinanza attiva e assicurare le competenze per la vita, al fine di rendere la popolazione adulta in grado di affrontare i cambiamenti della società attraverso la formazione delle competenze trasversali e competenze chiave per l'AP; mettere a disposizione/utilizzo strumenti condivisi per l'analisi dei fabbisogni formativi e lavorativi della popolazione adulta e condivisione degli esiti prodotti.

Si tratta di collaborazioni importanti, che stanno muovendo i primi passi nella costruzione *bottom-up* di un sistema territoriale di AP e che possono essere utili modelli di intervento per altri attori e contesti. La numerosità dei soggetti coinvolti è un chiaro segnale della vitalità e dell'interesse per l'iniziativa, che, tuttavia, potrebbe comportare difficoltà organizzative non indifferenti; ulteriori percorsi di ricerca potranno aiutare a capire l'efficacia dei meccanismi di coordinamento e gli impatti di queste e delle future ReTAP.

Il sistema nazionale di certificazione delle competenze: pilastri, processi e potenzialità

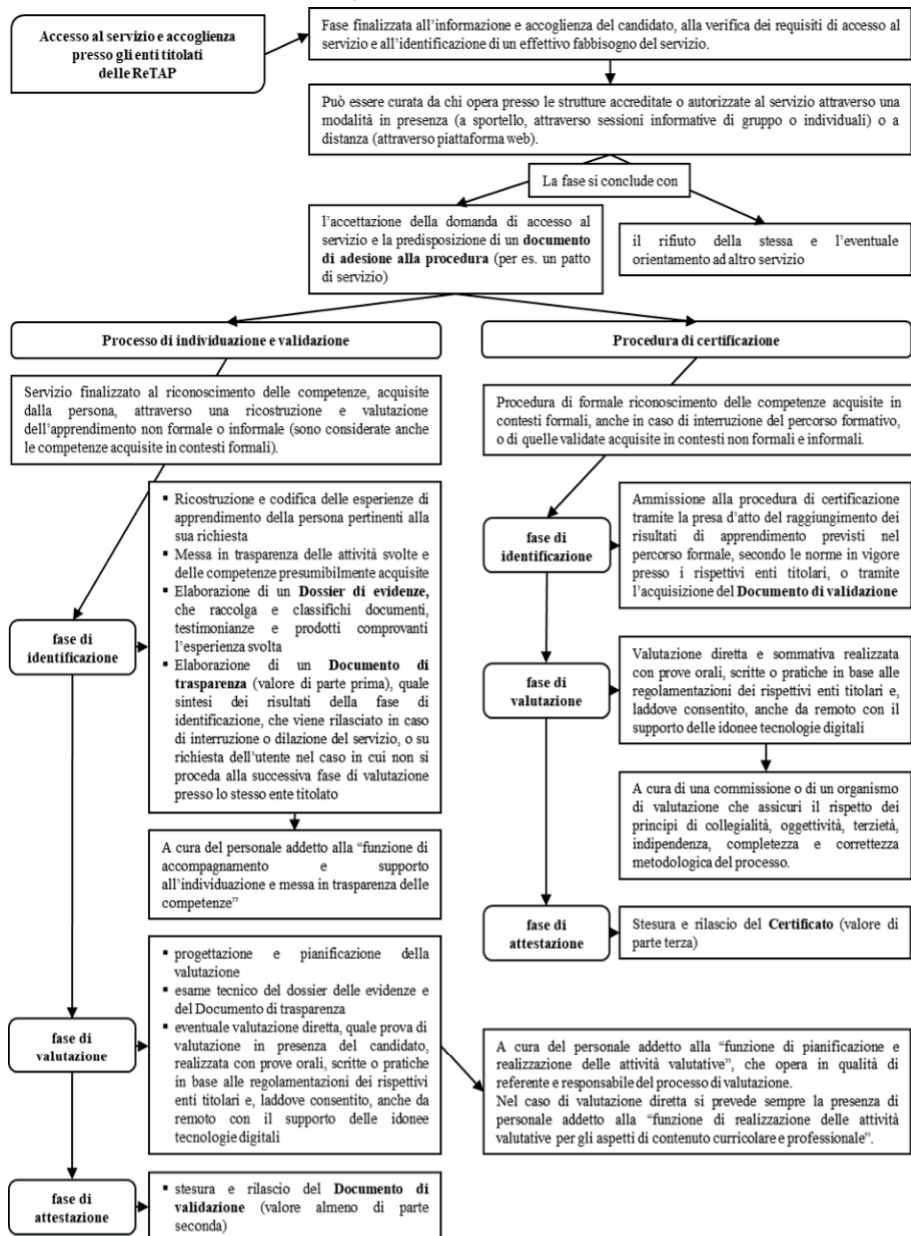
Il riconoscimento e la valorizzazione del patrimonio di conoscenze acquisite lungo l'intero arco della vita, a prescindere dalle modalità di apprendimento, costituiscono un pilastro del sistema di AP. I punti di partenza sono il capitale culturale e l'unicità delle biografie, che devono essere interpretati all'interno di un contesto socio-culturale ed economico, il quale ne influenza – seppur non determina – i percorsi di sviluppo. La certificazione delle competenze può costituire un'opportunità per compensare eventuali svantaggi derivanti da circostanze soggettive, grazie al riconoscimento formale di saperi acquisiti al di fuori dei percorsi educativi tradizionali. Tuttavia, la vera sfida consiste nel trasformare tali competenze in un capitale personale da investire in progettualità future. Il diritto all'AP non può però risolversi in un mero accumulo di titoli e qualificazioni, ma richiede un sistema di orientamento permanente, capace di guidare le persone verso progetti coerenti con le loro aspirazioni, ancorati alla realtà e consapevoli delle opportunità e dei vincoli esistenti. In questa prospettiva, il sistema di AP assume la responsabilità di accompagnare la persona in modo olistico: da un lato, riconoscendole il compito definire proprie traiettorie formative e professionali; dall'altro, mettendo a disposizione strumenti concreti per affrontare il futuro, valorizzando il patrimonio di conoscenze acquisito e riaffermando il compito degli attori istituzionali nel garantire un sostegno continuo e strutturato.

In tal senso, il sistema si presenta strutturalmente e strategicamente integrato con il mondo del lavoro, la formazione nei contesti di lavoro e l'orientamento. La promozione di azioni di certificazione e di *lifelong learning*, oltre a rappresentare un valore intrinseco per lo sviluppo personale, è funzionale a un ritorno in formazione e/o nel mondo del lavoro, o di un consolidamento delle competenze professionali (Musso, 2024; ANPAL, 2022).

Malgrado gli impegni delle politiche nazionali e dell'UE, nel nostro Paese, la disponibilità e l'effettivo utilizzo della certificazione dell'apprendimento non formale e informale rimangono tuttora ancora molto diversificati e talvolta carenti (Maretti, Di Risio, 2020a). Affinché essa diventi un elemento stabile delle politiche e delle pratiche in materia di competenze, è indispensabile intensificare la cooperazione e il coordinamento tra tutte le parti interessate e i servizi, facilitando così l'accesso delle persone a sistemi di convalida affidabili e credibili (CEDEFOP, 2023).

Il D.lgs 13/2013 definisce il SNCC come l'insieme dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze erogati nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli *standard* minimi. Questi servizi si articolano in due fasi principali: quella della individuazione e validazione delle competenze e quella della certificazione (Fig. 4).

Fig. 4 – I servizi di IVCC



Fonte: nostra elaborazione sulla base della vigente normativa.

Di seguito, si illustrano alcuni elementi chiave dei servizi di CC.

Il primo riguarda la domanda: cosa si certifica? L'oggetto della certificazione è la competenza, definita come «la comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (D.lgs 13/2013). Tuttavia, per essere certificabile, deve essere riferita a una qualificazione inclusa in un Repertorio riconosciuto da un ente pubblico titolare (per esempio quelli regionali), ricompreso nel *Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali*³¹ – e dunque nell'*Atlante del lavoro e delle qualificazioni*³², codificato a livello nazionale e

³¹ Il *Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali* è il Quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali attraverso la loro correlabilità anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea. Il Repertorio è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, compresi quelli di istruzione e formazione professionale e delle qualificazioni professionali codificati a livello nazionale, regionale o di provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti, rilasciati in Italia da un Ente titolare o rilasciati in esito ad un contratto di Apprendistato e rispondenti ai seguenti standard minimi: identificazione dell'ente pubblico titolare; identificazione delle qualificazioni e delle relative competenze che compongono il Repertorio; referenziazione delle qualificazioni, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale; referenziazione delle qualificazioni del Repertorio al *Quadro europeo delle qualificazioni* (EQF), realizzata attraverso la formale inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione ad EQF.

³² L'*Atlante del lavoro e delle qualificazioni* è una mappa dettagliata del lavoro e delle qualificazioni in Italia e rappresenta l'esito del lavoro di costruzione del *Repertorio nazionale*. È organizzato in tre sezioni:

- *Atlante Lavoro*, che descrive i contenuti del lavoro in termini di attività (task, compiti, ecc.) e dei prodotti e servizi potenzialmente erogabili nello svolgimento delle stesse;
- *Atlante e Qualificazioni*, che contiene il *Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali* (quadro di riferimento in Italia per la certificazione delle competenze)
- e *Atlante e Professioni*, che illustra il mondo delle professioni.

La descrizione dei contenuti del lavoro, dei titoli e delle qualificazioni è strutturata a partire dai settori economico - professionali (SEP) di riferimento, all'interno di essi identifica poi i principali processi di lavoro, a loro volta suddivisi in sequenze di processo e aree di attività (ADA). L'ADA contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi e i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni

regionale secondo i criteri di referenziazione³³ al *Quadro europeo delle qualificazioni* – o a parti di essa fino al numero totale di competenze costituenti l'intera qualificazione. Ai fini dell'interoperabilità tra gli enti titolari e della *portabilità*, le competenze certificate sono valutate ed eventualmente riconosciute come credito anche da parte di enti diversi da quelli che le hanno attestate, secondo i rispettivi ordinamenti e le norme vigenti³⁴.

L'*Atlante del lavoro e delle qualificazioni* presenta ancora delle sezioni in fase di aggiornamento; ciò è comprensibile alla luce della imponente mole di informazioni che sta aggregando. Per questo, sin dalla sua istituzione sono state previste una manutenzione ordinaria e una straordinaria. La

ISTAT relative alle attività economiche e alle professioni. Per ogni qualificazione vengo-
no, infine, indicate le competenze e per ognuna di esse le conoscenze e abilità/capacità
previste. Rappresenta l'esito di un lavoro di ricerca-intervento condotto dall'INAPP (già
Isfol) a partire dal 2013, a supporto del Gruppo Tecnico costituito dal Ministero del lavo-
ro e delle Politiche sociali, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,
dall'ANPAL, dal Coordinamento delle regioni e dalle Regioni, con l'assistenza tecnica di
Tecnostuttura delle Regioni. Disponibile da: <https://atlantelavoro.inapp.org/>.

³³ Il processo di referenziazione delle qualificazioni del *Repertorio al Quadro europeo delle qualificazioni* (*European Qualification Framework* - EQF), è la procedura mediante la quale gli Stati membri individuano una corrispondenza tra i rispettivi quadri o sistemi nazionali delle qualificazioni e l'EQF, al fine di stabilire una relazione chiara e trasparente tra i livelli nazionali di qualificazioni e gli otto livelli dell'EQF. Gli Stati membri sono invitati a riesaminare e aggiornare, se del caso, la referenziazione tali livelli a quelli dell'EQF. Ciascun paese che desideri correlare i propri livelli nazionali di qualificazioni all'EQF deve elaborare una relazione di referenziazione dettagliata che segua i 10 criteri di referenziazione dell'EQF concordati nell'allegato III della Raccomandazione sull'EQF del 2017. Le relazioni nazionali sulla referenziazione sono presentate al gruppo consultivo EQF che le approva se soddisfano i criteri di referenziazione. Una volta che i quadri nazionali sono rapportati all'EQF, tutte le qualificazioni di nuovo rilascio (ad esempio certificati, diplomi, supplementi ai certificati, supplementi ai diplomi) e/o le banche dati sulle qualificazioni, dovrebbero contenere in linea di principio un chiaro riferimento al livello appropriato dell'EQF e del Quadro nazionale delle qualificazioni.

^{Cfr.} Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione e del Merito e con il Ministro dell'Università e della ricerca del 15 giugno 2023, con cui si adotta Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF – Aggiornamento 2022 – Manutenzione 2022. Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n. 153 del 3/07/2023.

^Un passaggio fondamentale nel riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni, si è ottenuto con il Decreto 30 giugno 2015 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, relativo alla "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".

³⁴ Come può avvenire all'Università, che non solo può riconoscere in termini di CFU competenze già certificate, ma procedere essa stessa alla IVC, in qualità di ente titolato.

prima si realizza in funzione dell'accesso di nuovi Repertori, oppure di modifiche e integrazioni di quelli già afferenti al Repertorio nazionale o della classificazione dei settori economico-professionali e delle relative sequenze descrittive. La manutenzione straordinaria concerne le operazioni inerenti all'architettura di sistema, le relative metodologie e quelle che non rientrano nella prima tipologia, che avvengono sulla base di istruttorie realizzate a partire dalle azioni di monitoraggio periodicamente svolte dagli enti titolari, o su istanza delle amministrazioni componenti il *Comitato Tecnico Nazionale*, con cadenza di norma biennale.

Tutti gli enti coinvolti possono contribuire all'aggiornamento dei Repertori attraverso modalità definite a livello regionale, il che costituisce un punto di forza e di qualità del sistema, in quanto lo rende potenzialmente aggiornato rispetto ai fabbisogni e ai cambiamenti del mondo del lavoro e sollecita e favorisce una partecipazione attiva. Anche se, queste potenzialità si scontrano con i limiti più discussi dei Repertori: l'obsolescenza dei profili e delle qualificazioni – e dunque delle competenze – ivi contenuti; la farraginosità dei processi di aggiornamento; la ripetizione degli stessi profili in Repertori regionali diversi. Limiti che potrebbero essere superati grazie a una più solida alleanza pubblico-privato, favorita da pratiche più snelle per il loro periodico aggiornamento. Il Repertorio nazionale non può non considerarsi uno strumento flessibile e aggiornato, al contrario perderebbe la sua stessa ragion d'essere.

Insieme all'Atlante, il *Registro Italiano delle Qualificazioni Referenziate al Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ)*³⁵ rappresenta una componente costitutiva e integrante del SIU. Questi strumenti supportano il processo di implementazione del QNQ; operano lungo l'intero ciclo di programmazione delle politiche, gestione, monitoraggio e valutazione dei programmi, nonché nell'offerta e personalizzazione dei servizi. Il Registro funge da applicativo gestionale per la procedura di referenziazione delle qualificazioni al QNQ, alimentato dalla raccolta delle relative istanze, compilate dagli enti titolari sulla base delle informazioni presenti nei Repertori inclusi nell'Atlante. Una volta approvate, le qualificazioni referenziate confluiscono nel Registro – liberamente accessibile, interoperabile con le banche dati nazionali ed europee (*Europass* e

³⁵ Il QNQ è stato istituito con il Decreto 8 gennaio 2018 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, "Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13".

ESCO³⁶) –, che, a regime, dovrebbe rappresentare la base informativa per promuovere la spendibilità e la qualità delle evidenze contenute e facilitare la comparabilità con le qualificazioni degli altri Paesi aderenti alla Raccomandazione dello *European Qualification Framework* (EQF)³⁷. Il Registro non è ancora operativo. Una volta attivato, sarà alimentato anche con informazioni relative a opportunità di apprendimento e di lavoro, ai *provider* di servizi di formazione, IVC delle competenze e provvisto di un sistema di autenticazione, archiviazione, pubblicazione e condivisione di titoli e qualificazioni digitali.

Il secondo elemento chiave riguarda la domanda: come si certifica? Il processo di IVCC si sviluppa lungo un *continuum* che inizia dall'autovalutazione per concludersi con una *etero*, che, per la sua complessità, va sostenuto per tutta la sua durata. La prima attestazione è considerata “di parte prima”: la validità delle informazioni presentate è data dalla

³⁶ ESCO - *European Skills, Competences and Occupations* è la classificazione europea multilingue di abilità, competenze e occupazioni. ESCO individua, descrive e classifica le abilità, le competenze, le qualifiche e le occupazioni rilevanti per il mercato del lavoro europeo e per i sistemi di istruzione e formazione all'interno dell'UE. Tali concetti e le loro relazioni possono essere compresi da sistemi informatici, fattore che consente alle diverse piattaforme online di utilizzarla per servizi quali il mismatch domanda/offerta di lavoro sulla base delle abilità o la proposta di soluzioni di formazione. Essa contiene le descrizioni di circa 3.000 occupazioni e di 14.000 abilità ad esse connesse, tradotte in 28 lingue. L'obiettivo di ESCO è sostenere la mobilità professionale in Europa e quindi un mercato del lavoro più integrato ed efficiente, mettendo a disposizione una “lingua comune” per le occupazioni e le abilità, utilizzabile da diversi portatori di interessi nell'ambito del lavoro, dell'istruzione e della formazione. È un progetto della Commissione Europea gestito dalla Direzione Generale per l'Occupazione, gli Affari Sociali e l'Inclusione. È disponibile su un portale online e può essere consultato gratuitamente. La prima versione integrale (ESCO v1) è stata pubblicata nel 2017. I dati sviluppati dagli Stati membri nel contesto dell'EQF rappresentano una preziosa risorsa per tale classificazione. Fonte: <https://esco.ec.europa.eu/it>.

³⁷ L'EQF è il Quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Esso comprende otto livelli di qualifica, espressi sotto forma di risultati dell'apprendimento corrispondenti a livelli crescenti di perizia (da 1 a 8). L'EQF non descrive qualifiche specifiche o competenze del soggetto; qualifiche particolari dovrebbero essere rapportate al livello corrispondente dell'EQF tramite i pertinenti sistemi nazionali delle qualifiche. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolare l'AP. La Raccomandazione che lo ha istituito, entrata formalmente in vigore nell'aprile 2008, stabiliva due date limite: il 2010 per riportare i propri sistemi nazionali di qualificazione all'EQF e il 2012 per introdurre nei singoli certificati di qualifica un riferimento al livello corrispondente dell'EQF. Nel 2017 viene approvata la Raccomandazione che consolida l'EQF come quadro di riferimento comune.

autodichiarazione della persona, anche laddove attuata con un percorso accompagnato e realizzata attraverso procedure e modulistiche predefinite; l'“attestazione di parte seconda” viene rilasciata su responsabilità di un ente titolato che eroga servizi di IV; quella “di parte terza” è rilasciata su responsabilità dell'ente titolare, con il supporto dell'ente titolato che eroga i servizi di IVCC, nella forma di certificazioni e titoli di studio.

La normativa identifica tre funzioni a presidio dell'erogazione dei servizi di IVCC (Fig. 5).

Fig. 5 – Le funzioni a presidio dell'erogazione dei servizi di IVCC



Fonte: D.M. MLPS 30/06/2015 (nostra elaborazione)

Un ulteriore interrogativo riguarda il “chi certifica”. Il profilo formativo e professionale degli operatori è un aspetto cruciale, tenuto conto che le prime due funzioni (Fig. 5), per la normativa, sono esercitabili senza la laurea³⁸. Tale scelta si può spiegare con la presenza storica nel sistema di numerose figure che da anni operano in tali ruoli pur non avendo una laurea. Sarebbe un controsenso, rispetto alla filosofia di questo contributo, non riconoscere il valore dell’esperienza acquisita sul campo per l’esercizio di queste funzioni, d’altra parte, è altresì essenziale evidenziare la necessità di rafforzare la professionalità degli operatori, anche sotto un profilo teorico.

Le Regioni, di norma, predispongono degli elenchi pubblici di enti accreditati e degli operatori abilitati (persone fisiche) all’esercizio delle funzioni di “individuazione e messa in trasparenza delle competenze” e “pianificazione e realizzazione delle attività valutative”, cui si accede, nell’uno e nell’altro caso, se in possesso di requisiti individuati dalla normativa.

Un ultimo elemento da considerare riguarda i principi cardine secondo cui opera il SNCC. Per le azioni di IVC, il primo principio è il riconoscimento della centralità della persona e l’adesione volontaria al processo, valorizzando esperienze di vita, studio e lavoro, garantendo semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione. Il secondo principio evidenzia la natura di atti pubblici dei documenti di validazione e dei certificati rilasciati – fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente –. Il terzo afferma l’autonomia organizzativa degli enti pubblici titolari, operanti in maniera organica secondo una sussidiarietà verticale e orizzontale, rispettando l’autonomia delle istituzioni scolastiche e universitarie, all’interno di una cornice unitaria interistituzionale. Un ulteriore principio riguarda l’affidabilità del sistema, fondata su indicatori, strumenti e *standard* di qualità condivisi a livello nazionale. Un traguardo fondamentale è stato raggiunto nel 2021 con l’adozione del Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, relativo alle linee guida in materia³⁹. In sintesi, il Ministero è responsabile dell’attuazione della normativa generale, mentre le autorità pubbliche competenti gestiscono l’organizzazione dei servizi (Musso,

³⁸ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: “Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell’Istruzione, della Formazione e del Lavoro”, del 13 novembre 2014.

³⁹ Decreto 5 gennaio 2021 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. *Disposizioni per l’adozione delle linee guida per l’interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze.*

2024). Un'ulteriore pietra miliare è il *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF* (aggiornato al 2022, a cura di ANPAL), che chiarisce la strategia italiana per l'AP, unificando in un quadro coerente le molteplici componenti di un sistema che, malgrado gli sforzi, rischia comunque di risultare frammentato e macchinoso.

L'infrastruttura tecnologica: struttura, funzionalità e sfide

Per assicurare efficacia ed efficienza, il sistema nazionale di AP e CC richiede un'infrastruttura tecnologica adeguata. Sin dall'entrata in vigore della L. 92/2012, si è dibattuto della creazione di una dorsale informativa unica, pensata per garantire l'interoperabilità tra gli enti pubblici titolari, le banche dati nazionali e locali e il Repertorio nazionale delle qualificazioni, facilitando così la sinergia tra i servizi di IVCC, rendendo il sistema più integrato ed efficiente, in modo analogo a quanto già avviene in altri settori dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

Gli obiettivi principali di tale infrastruttura comprendono il monitoraggio e la valutazione degli interventi, la tracciabilità e la conservazione degli attestati rilasciati nel tempo e nelle diverse sedi, nonché la loro fruizione agevole da parte di cittadini ed enti coinvolti. Tra gli standard minimi previsti per il SNCC rientra la disponibilità di un sistema informativo interoperabile, integrato nella dorsale, indispensabile per supportare il monitoraggio, la valutazione dei servizi e la gestione della registrazione e conservazione dei documenti di validazione e dei certificati. I dati gestiti dal Sistema costituiscono il patrimonio informativo comune per lo svolgimento dei diversi compiti istituzionali e la base informativa per la formazione e il rilascio del Fascicolo Elettronico del Lavoratore (FEL) – previsto dal D.lgs 150/2015 –, contenente le informazioni relative ai percorsi educativi e formativi, ai periodi lavorativi, alla fruizione di provvidenze pubbliche e ai versamenti contributivi ai fini della fruizione di ammortizzatori sociali.

La dorsale informativa ha trovato concreta attuazione nello sviluppo e nella gestione integrata del *Sistema Informativo Unitario delle politiche del lavoro* (SIU). Istituita nel 2015, l'infrastruttura tecnologica ha diverse finalità: disporre di un monitoraggio permanente su come vengono spese le risorse pubbliche destinate alla formazione, al fine di predisporre anche *feed-back* per il miglioramento del sistema in un'ottica valutativa; ottimizzare i servizi offerti nell'ambito della rete delle politiche attive per il lavoro, attraverso la conservazione degli atti, l'interoperabilità delle banche dati centrali e territoriali esistenti e il supporto al monitoraggio e alla valutazione; alimentare il FEL, soprattutto per la parte delle competenze apprese nei diversi contesti di apprendimento. L'implementazione di tale

Sistema punta a ottenere una maggiore efficienza, sia in termini di scambio dei dati e colloquio tra sistemi regionali e nazionale, sia in relazione ai servizi erogati agli utenti.

La nuova infrastruttura supporta tre tipologie di operatori: i Centri per l'impiego, che favoriscono l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in tutto il territorio nazionale; i soggetti accreditati ai servizi per il lavoro, a livello nazionale e regionale; i Patronati convenzionati con l'ANPAL per lo svolgimento di determinate attività a supporto degli utenti.

Il SIU è strutturato in nodi di coordinamento: un primo nodo a livello nazionale era inizialmente istituito presso l'ANPAL, oggi soppressa⁴⁰. Gli altri nodi sono individuati a livello regionale e delle Province autonome. In particolare, gli elementi costitutivi del SIU comprendono: il sistema informativo dei percettori di ammortizzatori sociali⁴¹; l'archivio informatizzato delle comunicazioni obbligatorie⁴²; i dati riguardanti la

⁴⁰ L'Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro è stata soppressa a seguito della pubblicazione del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 22 novembre 2023, dal 1° marzo 2024, e le sue funzioni sono state attribuite al Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

⁴¹ Il *Sistema Informativo dei Percettori* (SIP) è uno strumento di cooperazione tra i diversi attori che intervengono nel processo di gestione delle politiche per il lavoro. Gestito dall'INPS, ha diversi obiettivi: l'integrazione tra gli strumenti di sostegno al reddito (ammortizzatori sociali) e politiche attive del lavoro; la realizzazione di uno strumento di informazione completo, accessibile e aggiornato, contenente tutti i dati disponibili relativi a coloro che percepiscono trattamenti di sostegno al reddito; il monitoraggio e controllo della spesa per le politiche passive (ministero, regioni); la gestione dell'erogazione delle prestazioni in deroga e rendicontazione della spesa al Fondo Sociale Europeo (regioni) e l'esposizione dei dati ai servizi competenti per la pianificazione delle politiche attive del lavoro (servizi competenti, agenzie per il lavoro, centri per l'impiego). È rivolto al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al Ministero dell'Economia e delle Finanze, alle Regioni, ai centri per l'impiego, agli enti bilaterali e ai fondi interprofessionali (convenzionati con l'INPS); alle Università e agli enti di ricerca, agli altri organismi autorizzati o accreditati a svolgere le funzioni previste e ai cittadini. I soggetti abilitati possono accedere al servizio *online* per ottenere informazioni utili in termini di monitoraggio della spesa, percettori dei trattamenti di sostegno al reddito, gestione delle prestazioni nonché pianificazione delle politiche attive. A seconda del soggetto che effettua l'accesso sono disponibili diverse funzionalità, per consentire le prestazioni di competenza. Le sezioni principali sono: le politiche attive; il monitoraggio dei profili dei soggetti percettori; le politiche passive; la CIG in deroga; la mobilità in deroga; i fondi di solidarietà; le indennità e i sussidi per Regioni e Province autonome; lo stato di disoccupazione e le politiche passive. Fonte: <https://www.inps.it/it/dettaglio-scheda.it.schede-servizio-strumento.schede-aree-tematiche.il-sistema-informativo-dei-percettori-di-ammortizzatori-sociali.il-sistema-informativo-dei-percettori-di-ammortizzatori-sociali.html> (verificato in data 10/12/2024).

⁴² Il *Sistema Informatico per le Comunicazioni Obbligatorie* costituisce il punto di accesso unico per l'invio *on-line* delle comunicazioni di instaurazione, proroga, trasformazione,

gestione dei servizi per il lavoro e delle politiche attive del lavoro, incluse la scheda anagrafica e professionale; i dati sulla gestione dei servizi per il lavoro e le politiche attive (tra cui la DID - Dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro - e la SAP - Scheda anagrafico-professionale); il sistema informativo della formazione professionale; la piattaforma digitale del Reddito di cittadinanza per il Patto per il lavoro, oggi denominata *Piattaforma per la gestione dei Patti per l'inclusione sociale* (GePI)⁴³.

Al SIU affluiscono, inoltre, i dati relativi alle schede anagrafico-professionali delle Regioni e delle Province Autonome, quelli contenuti nella banca dati reddituale e quelli contenuti nelle banche dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito e del Ministero dell'Università e della Ricerca.

La porta di accesso ai servizi *online* per l'inserimento e il reinserimento nel mondo del lavoro, fino a marzo 2025 era *MyANPAL*. Poi, i servizi qui ospitati sono stati trasferiti sul nuovo Portale per le politiche attive del lavoro, accessibile tramite lo spazio "Servizi Lavoro" del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Si rivolge ai cittadini, agli operatori (per gestire le pratiche e supportare i cittadini nel percorso di ricerca del lavoro), alle aziende e ai datori di lavoro (per coordinare azioni nell'ambito del *Fondo Nuove Competenze* e dell'incontro domanda e offerta di lavoro).

I dati e i servizi cui si può accedere sono: dati personali (anagrafica,

cessazione di un rapporto di lavoro, secondo i modelli unificati definiti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, da parte di tutti i soggetti obbligati e abilitati.

⁴³ GePI è lo strumento per l'attuazione delle attività di competenza dei comuni rivolte ai beneficiari delle nuove misure di inclusione sociale e lavorativa (l'Assegno di Inclusione - AdI e il Supporto per la Formazione e il Lavoro - SFL), di cui alla L. 85/2023. La piattaforma costituisce parte integrante del *Sistema informativo per l'inclusione sociale e lavorativa* (SIISL), attraverso cui i comuni, in qualità di responsabili delle verifiche e dei controlli anagrafici, assolvono al compito in relazione alle richieste di approfondimento da parte dell'INPS e all'incrocio delle informazioni dichiarate dal cittadino. La Piattaforma, messa a disposizione dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, svolge vari compiti: traduce in formato elettronico gli strumenti per la valutazione e progettazione personalizzata approvati in Conferenza Unificata per la definizione dei Patti per l'inclusione sociale; permette la gestione dei *Progetti Utili alla Collettività* (PUC), limitatamente ai beneficiari dell'*Assegno di Inclusione e del Supporto per la Formazione e il Lavoro* che hanno sottoscritto il *Patto di servizio o il Patto per l'inclusione sociale*, e ai beneficiari che, pur non tenuti agli obblighi, facciano richiesta di partecipare ai progetti; è pensata e sviluppata per semplificare il lavoro degli assistenti sociali nell'accompagnare i beneficiari dell'Assegno di Inclusione convocati dai servizi sociali dei Comuni, per semplificare le procedure, rendere più agevoli i controlli e lo scambio delle informazioni e consentire a Municipi e Ambiti Territoriali un immediato accesso ai dati rilevanti. GePI, oltre a facilitare la gestione e il monitoraggio dei progetti di attivazione dei beneficiari dell'Assegno di Inclusione, funziona per consentire anche l'alimentazione del *Sistema informativo unitario dei servizi sociali* (SIUSS), necessario a migliorare la capacità di programmazione degli interventi e dei servizi sociali.

registrazione persona di giuridica, scheda anagrafico-professionale); disponibilità al lavoro (dichiarazione di immediata disponibilità; *assessment* - profilazione quantitativa e qualitativa; patto di servizio ai sensi del D.lgs 150/2015; patto per il lavoro; *skill gap analysis*); politiche attive e servizi per il lavoro (assegno di ricollocazione; Cassa integrazione straordinaria - CIGS, Nuova Assicurazione Sociale per l'Impiego - NASPI o Reddito di Cittadinanza - RDC); ricerca di lavoro e incentivi (domanda e offerta di lavoro, incentivabilità, repertorio incentivi); adesione al Programma Garanzia Giovani per i NEET⁴⁴.

Per il cittadino, di particolare rilievo è la *Scheda anagrafica professionale* (Sap), che può essere soltanto visualizzata (essendo gestita dagli operatori) e che riporta: dati anagrafici; dati amministrativi (posizione nel mercato del lavoro, periodi di disoccupazione, liste speciali e graduatorie, assolvimento dell'obbligo formativo, e altro se presente); esperienze lavorative (con i dati generali di ciascuna esperienza); informazioni curriculari (titolo di studio, formazione professionale, lingue straniere conosciute, conoscenze informatiche, altre informazioni se presenti, per es. possesso della patente); politiche attive (vengono elencati i progetti e loro caratteristiche in cui il cittadino è stato inserito).

Per effettuare l'iscrizione occorre fornire a un Centro per l'impiego (CpI) la *Dichiarazione di immediata disponibilità* (Did) a svolgere attività lavorative e a partecipare a misure di politica attiva del lavoro (oppure presentarla direttamente *online*); è la dichiarazione che segna l'inizio dello stato di disoccupazione di una persona, consentendole di usufruire dei servizi di inserimento nel mercato del lavoro.

Per gli operatori, di particolare interesse si rivelano diversi strumenti per la promozione dell'occupabilità e per la definizione del percorso più appropriato di inserimento o re-inserimento lavorativo:

- l'*assessment* – profilazione quantitativa, che permette agli operatori di elaborare una prima indicazione sul livello di occupabilità dell'utente, inserendo o visualizzando le informazioni relative alle persone da indirizzare ai percorsi di politica attiva;
- l'*assessment* – profilazione qualitativa, che consente agli operatori di inserire le informazioni rilevate durante il colloquio di orientamento di base, relative alla condizione lavorativa e personale e alle competenze dell'utente che si è rivolto al CpI e ha presentato la Did, o che deve aggiornare il patto di servizio secondo i nuovi *standard* del Pro-

⁴⁴ Le misure di Garanzia Giovani proseguiranno anche grazie al finanziamento del Programma nazionale Giovani donne e lavoro 2021-2027.

- gramma *Garanzia di occupabilità dei lavoratori* (GOL);
- il *Patto di servizio* ai sensi del D.lgs 150/2015: un accompagnamento personalizzato all'inserimento lavorativo, che prevede la redazione del Bilancio di competenze e attività finalizzate alla ricerca attiva di lavoro e alla formazione o riqualificazione professionale;
 - la *Skill Gap Analysis* (SGA): l'attività con cui gli operatori stimano la distanza fra le competenze dell'utente e quelle richieste per poter svolgere un lavoro, che si basa su una serie di informazioni raccolte durante l'orientamento specialistico. Tra gli strumenti di raccolta delle informazioni, il servizio permette di rilevare il grado di esperienza su specifiche attività di una o più tipologie di professioni. Non è consentita l'autosomministrazione da parte dell'utente (ANPAL, 2023).

Le attività previste nell'ambito delle politiche attive, accorpate in macro-aree – e inseribili nella Sap – sono:

- il patto di attivazione e l'eventuale *profiling*;
- l'orientamento: colloqui di prima informazione e di orientamento, colloqui individuali o di gruppo per la definizione di un progetto professionale e personale e Bilancio di competenze;
- i percorsi di istruzione e formazione: obbligo formativo, tutoraggio attività formativa, reinserimento in percorso di istruzione; formazione per la ricerca attiva di lavoro, di base, alle competenze trasversali, per l'acquisizione di un diploma o di una qualifica, non generalista mirata all'inserimento lavorativo;
- la consulenza e attività per l'inserimento nel mercato del lavoro: consulenza EURES⁴⁵, per la creazione d'impresa e per la ricerca di un impiego; tutoraggio tirocinio, stage e borsa lavoro; promozione del tirocinio extracurriculare; apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, professionalizzante o contratto di mestiere, per l'alta formazione e la ricerca; supporto per l'accesso al credito agevolato; promozione della mobilità professionale transnazionale e territoriale; bonus occupazionale⁴⁶; Lavori Socialmente Utili (LSU) e assegno di ricollocazione⁴⁷;

⁴⁵ L'EURES (*European employment services*) è la rete europea dei servizi per l'impiego coordinata dalla Commissione Europea. Interessante evidenziare che nella *homepage* della piattaforma *MyANPAL* vengono divulgate diverse opportunità lavorative, anche a livello europeo.

⁴⁶ Si tratta, in generale, di incentivi alle imprese per l'assunzione di alcune categorie di cittadini (per esempio, giovani, donne, over 50), assegnati sotto forma di sgravi fiscali, che possono variare di anno in anno per tipologia e quantità.

⁴⁷ Uno strumento che, in generale, supporta i lavoratori disoccupati a reinserirsi in

- inserimento in servizio civile;
- conciliazione vita lavorativa e cura;
- attestazione, validazione, certificazione delle competenze acquisite.

Il quadro fin qui delineato appare particolarmente complesso. Se da un lato si punta a consentire al cittadino di tracciare e valorizzare i propri titoli, competenze ed esperienze, dall'altro si mira a fornire agli operatori strumenti per gestire, monitorare e valutare gli stessi elementi, al fine di erogare servizi quanto più possibile personalizzati. Tuttavia, il rischio di disorientarsi tra una pluralità di piattaforme e applicazioni risulta elevato.

È, infatti, la comunicazione tra servizi e l'interoperabilità tra sistemi informativi a essere giudicata negativamente dagli attori coinvolti. A integrazione del già complesso sistema, l'Art. 6 del D.lgs. 04/2019 e il D.M. 108/2019 hanno introdotto il *Sistema informativo del RdC* (SIRdC), che comprende le piattaforme INPS, MyANPAL (attualmente sostituita dal Portale per le Politiche Attive del Lavoro) e GePI, senza però prevedere un raccordo chiaro tra di esse. Lo stesso Art. 6 consente che le Regioni, già dotate di un proprio sistema informativo per i Cpl, possano continuare a utilizzarlo nella gestione dei *Patti per il lavoro*, purché venga garantita l'interoperabilità con le piattaforme nazionali. Purtroppo, i ritardi con cui sono stati rilasciati gli applicativi delle piattaforme non hanno consentito di garantire la cooperazione sin dall'avvio dell'attuazione del RdC. Gli operatori dei Centri per l'impiego criticano la limitata comunicazione tra il sistema informativo utilizzato dai loro uffici (IDO), le tre suddette piattaforme e gli eventuali sistemi informativi per i servizi sociali utilizzati a livello comunale (Nesti *et al.*, 2023).

In materia di IVC, per esempio, le principali categorie di innovazione introdotte possono configurarsi in due modi: a "impatto operativo" e quelle a "impatto strategico" (ma risultano applicabili anche agli strumenti delle politiche attive). Le prime prevedono l'introduzione di strumenti digitali a supporto dei processi: hanno un carattere istituzionale e consentono agli operatori dei servizi la registrazione digitale degli esiti e di semplificare la gestione di alcuni strumenti (richiamando le informazioni dell'utente già presenti nei sistemi informativi)⁴⁸. Altre innovazioni – di "impatto

maniera più efficace nel mercato del lavoro, tramite un importo da utilizzare presso i soggetti che erogano servizi di assistenza e sostegno alla ricollocazione.

⁴⁸ Ne è un interessante esempio, il *Portale Web Libretto* della Regione Marche, che si inserisce in un percorso più ampio che ha l'obiettivo di mettere a disposizione dei cittadini regionali il Servizio di Individuazione, Validazione e Certificazione delle Competenze e il rilascio del Libretto Formativo del Cittadino (LFC) all'interno dei CIOF (Centri per l'impiego, l'Orientamento e la Formazione). Il rilascio del Libretto viene promosso come ser-

strategico” – riguardano l’automatizzazione di alcune parti dei servizi, semplificano il processo e rendono i cittadini più autonomi nell’accesso⁴⁹ (Turrini, 2022).

Tuttavia, questo scenario evidenzia due principali elementi di criticità. Il primo riguarda il binomio tecnologie *vs* relazioni. Nell’erogazione di questa tipologia di servizi si confrontano due visioni strategiche: da una parte, quelle che fondano sulle tecnologie il compito di risolvere problemi di accesso, funzionalità, efficienza; dall’altra, quelle che basano la loro azione sulla costruzione di relazioni di fiducia, di supporto-sostegno, di ascolto e di empatia, sul “fattore umano” (Turrini, 2022). Il secondo elemento critico riguarda le competenze digitali dei cittadini. In un contesto caratterizzato da una complessa e frammentata rete di piattaforme, servizi e dati, coloro che possiedono adeguate competenze digitali saranno probabilmente in grado di orientarsi con maggiore facilità, risultando anche più propensi a utilizzare servizi che integrano e connettono le informazioni personali. Al contrario, chi è privo di tali competenze rischia di trovarsi in una duplice difficoltà: da un lato, la necessità di ricevere orientamento e supporto nella ricerca di opportunità; dall’altro, il bisogno di acquisire capacità per muoversi autonomamente nell’accesso ai servizi online, trovandosi così in una condizione di maggiore dipendenza dagli operatori a causa della complessità del contesto digitale.

vizio innovativo finalizzato alla valorizzazione delle competenze di tutti i marchigiani, nella prima fase di sperimentazione sarà data priorità ai lavoratori che percepiscono ammortizzatori sociali. Altri esempi interessanti sono richiamati nel volume curato da Turrini (2022).

⁴⁹ In questo caso, gli esempi riguardano, l’introduzione nei sistemi di CC di strumenti avanzati come l’analisi dei Big data o l’Intelligenza Artificiale, utili soprattutto nei servizi di orientamento, job placement/matching. Un esempio è la piattaforma *Wollybi*, un Osservatorio digitale del mercato del lavoro regionale lombardo, promosso da Polis-Lombardia. Considerato che l’utilizzo di strumenti tradizionali e convenzionali non è più sufficiente (per costi e qualità dei risultati), il progetto ha lo scopo di predisporre uno strumento dedicato al mercato del lavoro lombardo in grado di fornire informazioni relative alla domanda di lavoro presente sul web. Studiare e utilizzare queste informazioni nei processi decisionali permette di misurare l’effettiva domanda di lavoro, valutare l’evoluzione di questa domanda, ridurre il time-to-market delle analisi e delle decisioni e effettuare analisi multidimensionali (tipo di occupazione, skill, settore, ecc.).

Il Fascicolo elettronico del lavoratore: ancora un cantiere digitale

Da decenni si discute della possibilità di consentire ai cittadini di registrare gli esiti dei percorsi formativi e professionali in un “ambiente” unico e digitale.

Il primo tentativo di tracciare digitalmente titoli e competenze è rappresentato dal *Libretto formativo del cittadino*. Introdotto dal D.lgs 276/2003, nel 2005, in Conferenza Unificata Stato-Regioni, viene definito come un libretto personale del lavoratore «in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l’arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione Europea in materia di AP, purché riconosciute e certificate»; ne viene approvato anche il modello. È considerato «lavoratore» sia chi già lavora, sia chi è in cerca di una occupazione. Tra il 2007 e il 2010, l’Isfol aveva svolto una sperimentazione, in due fasi, in 13 Regioni e Province Autonome con modalità differenziate nei diversi contesti regionali, i cui risultati erano stati incoraggianti, fornendo una metodologia di erogazione e alcuni *standard* di servizio per l’utilizzo dello strumento (Isfol, 2009). Da notare che, in questa sperimentazione, il Bilancio di competenze ha consentito un’analisi dettagliata dello strumento e momenti di verifica dell’applicabilità e utilità del Libretto. Dal 2011, era stato poi utilizzato in alcune Regioni per target specifici, quali i disoccupati economicamente sostenuti e i lavoratori stranieri. Lo strumento è divenuto poi obsoleto ancor prima di andare a regime.

I tempi sembrano maturi per l’adozione di un dispositivo che risponda ai bisogni originari e alle potenzialità d’uso, grazie alla disponibilità di tecnologie digitali idonee sia per l’utenza sia per gli enti erogatori. Il Libretto si evolve in *Fascicolo elettronico del lavoratore* (FEL) con il D.lgs 150/2015 (artt. 14 e 15), che disciplina il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive.

Il *Fascicolo* è un *dossier* online, liberamente accessibile a titolo gratuito, mediante metodi di lettura telematica, attraverso il quale viene documentato il patrimonio culturale e professionale accumulato dai cittadini, raccogliendo le informazioni relative ai percorsi educativi e formativi, ai periodi lavorativi, alle fruizioni di provvidenze pubbliche e ai versamenti contributivi. Il SIU, dunque, a regime, andrà a costituire la base informativa per la sua formazione e rilascio.

In effetti, il tentativo di impiegare i sistemi informativi nel mondo del

lavoro nel panorama legislativo nazionale risale alla L. 469/1997, attraverso la quale vennero trasferite alle regioni le funzioni e i compiti in materia di mercato del lavoro, ma è stata la normativa sul sistema di CC a rendere possibile il passaggio dal libretto formativo al FEL.

Il suo essere liberamente accessibile è un requisito strategico per facilitare il *matchmaking* nel mercato del lavoro. Gli operatori, i datori di lavoro, le scuole, le Università, i fondi interprofessionali e gli altri soggetti della rete delle politiche attive dovrebbero non solo contribuire al popolamento del FEL con contenuti pertinenti, ma anche favorirne la circolazione, così da consentire un'efficace intermediazione tra le esigenze delle imprese e le competenze dei lavoratori. Tuttavia, questo obiettivo resta ancora in gran parte disatteso. Pur rappresentando un ambizioso progetto di politica del lavoro, il FEL non ha raggiunto, a oggi, una piena attuazione a causa di una serie di fattori, tra cui ragioni storiche, frammentazione amministrativa a livello locale e insufficiente capacità gestionale. Esistono, infatti, numerosi sistemi informativi regionali e provinciali operativi a livello locale, ma tendono a non essere interconnessi né a livello interregionale, né con le banche dati nazionali gestite da ANPAL e dagli enti previdenziali. (Faioli, 2023, p. 338).

Pur riconoscendo i ritardi e le inefficienze manifestatesi nel tempo, una visione d'insieme permette di cogliere la complessità del sistema, dovuta al numero di attori coinvolti, spesso appartenenti a contesti storicamente distanti e con limitate interazioni pregresse. Sebbene la normativa, a partire dal 2012, abbia formalmente delineato questo "sistema di sistemi", la sfida oggi è tradurre tale impianto normativo in una realizzazione concreta ed efficace.

Il PNRR ha disposto circa 6 miliardi di euro per le politiche attive del lavoro e di sostegno all'occupazione⁵⁰. L'obiettivo della riforma è promuovere un sistema attivo del mercato del lavoro più efficiente grazie a servizi specifici per l'impiego e piani personalizzati di attivazione del mercato del lavoro, da realizzarsi con due strumenti principali: il Programma GOL, che consente di fornire servizi per i disoccupati, potenziando i loro percorsi di attivazione e il *Piano Nazionale Nuove Competenze*, finalizzato alla formazione e all'occupazione dei lavoratori.

⁵⁰ Tali politiche concernono: le riforme relative alle Politiche attive del lavoro e formazione e al Piano nazionale per la lotta al lavoro sommerso e gli investimenti relativi al Potenziamento dei Centri per l'Impiego, alla Creazione di imprese femminili, al Sistema di certificazione della parità di genere e al Sistema duale. In particolare, ci riferiamo alla Missione 5 / Componente 1 - Politiche per il lavoro / Riforma 1 - Politiche attive del lavoro e formazione / Investimento 1 - Potenziamento dei Centri per l'impiego (PES).

In questo ambito, ci si pone ancora l'obiettivo di potenziare il sistema della formazione professionale, promuovendo la rete territoriale dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, sviluppando un sistema inclusivo di AP e percorsi innovativi di *upskilling* e *reskilling*. Inoltre, nell'ambito del potenziamento dei Centri per l'impiego, sono previsti investimenti strutturali per un'efficace erogazione dei servizi per l'impiego e anche per la formazione, compresi lo sviluppo di *Osservatori regionali del mercato del lavoro e dell'interoperabilità dei sistemi informativi regionali e nazionali*; la progettazione e realizzazione di interventi formativi per aggiornare le competenze dei consulenti dei lavoratori, così come di contenuti e canali di comunicazione dei servizi offerti, che rappresenta un elemento di debolezza di questi sistemi.

Il DM 28/2022 ha delegato alle Regioni la definizione dei Piani Regionali di Attuazione (PAR) del Programma GOL, fornendo alcune linee guida. Nel 2023, è iniziata la loro attuazione, ma persistono problemi significativi di attuazione, soprattutto nelle Regioni del Centro-Sud. Continua a mancare un'infrastruttura digitale unitaria tra Stato e Regioni, evidenziando una contrapposizione tra il piano nazionale delle politiche attive e un certo sovranismo locale delle Regioni, acuito dal regionalismo differenziato. La Pandemia aveva mostrato come queste differenze amplifichino disuguaglianze di genere, generazionali e geografiche. Le risorse del PNRR/M5, anziché ridurre queste disparità, rischiano di rafforzare l'efficienza delle Regioni già virtuose, lasciando indietro quelle meno performanti, soprattutto nel Sud. Un approccio efficace dovrebbe basarsi su un progetto digitale comune (Faioli, 2023, p. 340), che si sta cercando di realizzare con i tanti dispositivi illustrati.

«Storicizzazione, stratificazione, trasparenza, affidabilità, antropocentrismo delle informazioni e dei dati riguardanti i singoli lavoratori lungo la vita attiva rappresentano una importante *policy* per il mondo del lavoro in quanto creano le precondizioni necessarie giuridicamente rilevanti per la definizione di forme più moderne ed efficaci di tutela del lavoro. L'innovazione digitale può fornire un supporto formidabile per la concretizzazione di tali condizioni. Il riconoscimento del rilievo giuridico di questa *policy*, rispetto alla quale sono portatori di interesse i lavoratori, i datori di lavoro, le istituzioni pubbliche e l'intera collettività, è dimostrato dalle norme» (Ciucciavino *et al.*, 2023, pp. 184-185), prese qui in esame e ancora parzialmente attuate.

La creazione di un efficiente sistema informativo unico delle politiche del lavoro dovrebbe risolvere tre problemi: il primo attiene alla salvaguardia

del patrimonio informativo di quelle Regioni che, seppur senza dialogare con altri sistemi, hanno comunque ottenuto risultati positivi; il secondo concerne la fruibilità del nuovo sistema informatico da parte di tutte le fasce di utenti – specie dall'utente medio, spesso privo di conoscenze informatiche avanzate –, a favore dei quali vanno predisposti programmi, coinvolgendo nei CpI personale specializzato; il terzo rappresenta il nodo più complesso, in quanto, per rendere efficiente il sistema delle politiche attive, è necessario garantire il dialogo tra il *Sistema Informativo Lavoro* e i sistemi web di incontro tra domanda e offerta di lavoro. Se è vero che il reale funzionamento dei Servizi pubblici per l'Impiego dipende innanzitutto dall'andamento molto diversificato della situazione economica e del mercato del lavoro, è altrettanto vero che tali servizi hanno funzionato fin troppo a “macchia di leopardo”. Proprio per ovviare a queste carenze, il nuovo sistema lavoro si è posto l'obiettivo di raggiungere uniformità e un funzionamento coordinato degli attori delle relative politiche a livello nazionale, anche se ai fini della sua effettività è condizionato da alcune criticità. Una è relativa al bisogno di aggiornamento del personale, talvolta inesperto rispetto ai molteplici compiti da assolvere, anche a causa del differente grado di preparazione e dell'esiguo numero (Ricci, 2017). Anche su questo ultimo punto il PNRR dovrebbe offrire un significativo contributo. Prossime attività di ricerca avranno il compito di elaborare analisi quantitative e qualitative sugli impatti di tali investimenti.

Certamente, in un contesto così fortemente orientato alla digitalizzazione del lavoro, appare centrale la necessità di garantire sicurezza e riservatezza nel trattamento dei dati e, allo stesso tempo, certezza e velocità nelle transazioni. In questi termini, la tecnologia *blockchain*⁵¹ rappresenta un'infrastruttura innovativa per garantire sicurezza, trasparenza e immutabilità nella gestione dei dati. In ambito lavorativo e previdenziale, essa potrebbe agevolare soluzioni a problematiche come la mancata attuazione del FEL, la frammentazione delle banche dati delle politiche attive e passive e la parziale informatizzazione delle informazioni sugli utenti. Uno studio del CNEL, in collaborazione con l'Università Roma Tre, propone di implementare il Fascicolo attraverso una piattaforma *blockchain permissioned*, accessibile solo

⁵¹ Basata sulle *distributed ledger technologies* (o DLT), essa consente di archiviare dati in una rete *peer-to-peer* dove ogni partecipante detiene una copia del registro e può accedere ai dati tramite chiavi crittografiche. Le transazioni sono validate dalla rete stessa e i dati immutabili vengono archiviati in blocchi collegati da funzioni algoritmiche. Ogni blocco rappresenta l'anello della catena che, una volta validato e completato con le informazioni ricevute, viene reso immodificabile. Le operazioni registrate sulla *blockchain* sono “validate” dall'intera rete e non da un terzo “certificatore”.

al lavoratore e agli enti pubblici. Questo sistema permetterebbe di custodire in modo sicuro il patrimonio formativo e professionale del lavoratore, facilitare la dematerializzazione dei processi, certificare le competenze e migliorare la mobilità territoriale. Inoltre, l'uso di *smart contract* potrebbe automatizzare patti di servizio personalizzati per la ricollocazione del lavoratore, condizionando l'erogazione di prestazioni previdenziali al completamento di percorsi formativi. Questo approccio contribuirebbe a migliorare l'efficienza delle politiche del lavoro, trasformando la *blockchain* in uno strumento istituzionale, quasi come organo o istituto predisposto o integrato dallo Stato, volto a contribuire a dare attuazione all'art. 4 della Costituzione, che tutela il diritto al lavoro (Russo, 2021).

Ulteriori interventi di policy

Dal 2012, la strategia italiana per l'AP oltre a concentrarsi sull'implementazione dei tre pilastri sopradescritti, ha anche posto particolare attenzione al processo di integrazione con altri interventi di *policy* e disegni di riforma che ne ampliano e rafforzano l'impianto normativo, tecnico e strategico (ANPAL, 2022).

Alcuni esempi significativi di queste riforme possono essere sintetizzati come segue.

La riforma del 2015 sui servizi per il lavoro e le politiche attive (D.lgs 150⁵²) aveva istituito l'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) con il compito di coordinare la rete nazionale dei servizi per l'occupazione. Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 2023 sopprime l'Agenzia, a partire da marzo 2024 e le sue funzioni trasferite al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'elemento cardine della riforma era stato il riordino dei servizi e delle politiche attive per l'occupazione, con il potenziamento dei Centri per l'Impiego, in cui i servizi di orientamento operano in un delicato equilibrio tra l'ascolto delle esigenze individuali e la co-costruzione di percorsi di sviluppo professionale, la promozione dell'occupabilità, in sintonia con le richieste del mercato del lavoro.

Un altro intervento di *policy* considerato cruciale è stato il *Reddito di Cittadinanza* (la cui durata è stata ancora più breve di quella dell'ANPAL). Istituito nel 2019, con il DL 4/2019, come misura di contrasto alla povertà, mirava al reinserimento nel mondo del lavoro e all'inclusione sociale. La misura si fondava strutturalmente sul principio

⁵² D.lgs 14 settembre 2015, n. 150. Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

della condizionalità: i beneficiari, firmando il *Patto per il Lavoro*, dovevano dichiararsi immediatamente disponibili a lavorare e ad aderire a un percorso personalizzato di accompagnamento, che poteva includere attività di servizio alla comunità, riqualificazione professionale o completamento degli studi. Questi obblighi si estendevano a tutti i componenti maggiorenni del nucleo familiare non occupati e non iscritti a corsi di studio regolari. Un aspetto rilevante del processo era la convocazione presso un Centro per l'Impiego, dove i beneficiari erano tenuti a collaborare con l'operatore per la redazione del Bilancio delle competenze, funzionale alla definizione del *Patto per il Lavoro*. Obbligo non coerente con la stessa logica istitutiva del Bilancio: l'adesione volontaria. Sarà opportuno che future ricerche indaghino le caratteristiche metodologiche dei Bilanci realizzati grazie alla misura. Inoltre, i beneficiari erano obbligati a rispettare gli impegni previsti nel Patto, inclusa l'accettazione di almeno una delle tre offerte di lavoro congrue (una sola, in caso di rinnovo). Il concetto di "offerta congrua" è stato oggetto anche di ampio dibattito pubblico. Un elemento innovativo della misura è stata l'estensione dei patti di servizio personalizzati anche ai servizi socioassistenziali territoriali, ampliando gli ambiti di intervento delle reti territoriali e promuovendo un approccio integrato alla presa in carico della persona e della sua famiglia. I servizi di inclusione sociale venivano erogati in raccordo con i servizi per l'impiego, sanitari, scolastici e con soggetti privati attivi nel contrasto alla povertà. L'obiettivo era creare interventi su misura, volti a rimuovere le cause della povertà e a promuovere condizioni favorevoli all'occupazione, alla formazione e all'inclusione sociale delle fasce più deboli.

A partire da gennaio 2024, il Reddito di Cittadinanza non è più in vigore⁵³.

Nonostante abbia rappresentato più un sperimentazione che una misura di *policy*, il Reddito di Cittadinanza ha prodotto alcuni impatti positivi: ha contribuito a una riduzione statisticamente rilevante della povertà, soprattutto durante il primo anno di introduzione, prima che gli anni successivi fossero segnati dagli effetti gravi e diversificati della Pandemia (Sartori, 2023); ha ampliato la platea di beneficiari, in quanto ha raggiunto un numero elevato di persone (e di nuclei familiari) in difficoltà economica (Nesti *et al.*, 2023), specialmente in regioni come la Campania, diventando un intervento significativo per la lotta alla povertà in Italia e offrendo un sostegno economico alle famiglie a integrazione dei redditi familiari,

⁵³ La sua abrogazione è stata stabilita dalla Legge di Bilancio 2023 (L. 197/2022, art. 1, c. 318), insieme alle disposizioni sanzionatorie per contrastare l'indebita percezione del sussidio.

mostrando in questo un impatto tangibile (De Luca Picione, Trezza, 2023); è stato concepito non solo come misura di contrasto alla povertà ed esclusione sociale, ma di politica attiva del lavoro, come strumento di inclusione sociale e lavorativa, nel prevedere percorsi di reinserimento lavorativo o sociale, attraverso patti per il lavoro o per l'inclusione sociale (De Luca Picione, Trezza, 2023); con tutte le sue contraddizioni, ha contribuito a porre il tema della lotta alla povertà e all'esclusione sociale in Italia al centro del dibattito pubblico, stimolando il confronto tra le forze politiche (Baldini, Busilacchi, 2023).

Tuttavia, le criticità del RdC sono state molteplici: ad esempio, gli abusi e le frodi, le difficoltà nel reinserimento lavorativo dei beneficiari e i limiti nella sua implementazione. La loro presa d'atto, insieme alla considerazione dei costi della misura, ha portato alla sua abolizione e all'introduzione dell'*Assegno di Inclusione* (ADI) e il *Supporto per la Formazione e il Lavoro* (SFL)⁵⁴. Il DM n. 108/2023 definisce le modalità di attuazione per l'avvio e la messa in esercizio, dal settembre 2023, ma soprattutto istituisce il *Sistema informativo per l'inclusione sociale e lavorativa* (SIISL). Amministrato dall'INPS, sarà il principale strumento per la gestione e il monitoraggio delle nuove misure in materia, consentendo ai beneficiari l'attivazione di percorsi autonomi e personalizzati di ricerca del lavoro e rafforzamento delle competenze. In particolare, i richiedenti la misura, attraverso la registrazione sulla piattaforma e dopo aver sottoscritto un *Patto di Attivazione Digitale*, potranno accedere a informazioni e proposte sulle offerte di lavoro, corsi di formazione, tirocini di orientamento e formazione, progetti utili alla collettività e altri strumenti di politica attiva del lavoro adeguati alle proprie caratteristiche e competenze, nonché a informazioni sullo stato di erogazione del beneficio e sulle attività previste dal patto di servizio personalizzato.

Nonostante le elevate aspettative e l'accesso dibattito che hanno accompagnato questo passaggio, diversi fattori hanno suggerito l'impressione di trovarsi di fronte a riforme caratterizzate da "molto rumore per nulla": in quanto, si è avuta la percezione che, nonostante il cambiamento di nome e alcune modifiche, le nuove misure di contrasto alla povertà mantengono diverse somiglianze con il Reddito, senza superarne le criticità e talvolta peggiorando alcuni aspetti (Baldini, Busilacchi, 2023; Sartori, 2023). Tra questi abbiamo: una sostanziale continuità con la precedente misura – rispetto, ad esempio, ai requisiti patrimoniali e alla struttura –; la riduzione

⁵⁴ Introdotti con il Decreto Lavoro n. 48/2023, Misure urgenti per l'inclusione sociale e l'accesso al mondo del lavoro, convertito dalla Legge n.85/2023.

della platea dei beneficiari, abbandonando l'approccio universalistico del Reddito; dunque, una minore efficacia nel contrasto alla povertà; le rigide condizionalità delle due nuove misure e le severe sanzioni per chi non le rispetta, inclusa la decadenza dal beneficio.

Un'ulteriore *policy* di rilievo riguarda lo sviluppo del sistema duale⁵⁵, che rende operativo in Italia l'apprendistato formativo, ovvero un contratto di lavoro basato su un apposito protocollo sottoscritto dall'istituzione formativa e dal datore di lavoro. In coerenza con quanto previsto dalla strategia italiana per l'AP, il sistema duale integra, in maniera organica, periodi di formazione presso la prima – per il conseguimento di titoli e qualificazioni contenuti nel *Repertorio nazionale* – e periodi presso all'impresa, riconoscendone pari valore. Questa importante innovazione, se da un lato, si è resa possibile attraverso l'introduzione della convalida degli apprendimenti comunque acquisiti, dall'altro sollecita i sistemi di qualificazione e gli ordinamenti ad accelerare i processi di adeguamento ai criteri stabiliti dal Quadro EQF e alla descrizione delle qualificazioni per risultati di apprendimento, ai fini della progettazione per competenze dei corsi di formazione.

Nel 2017, la riforma degli Istituti Professionali⁵⁶, oltre al riordino dell'ordinamento dell'istruzione professionale, ha previsto l'istituzione di una rete nazionale di scuole, che include l'istruzione professionale statale e l'istruzione e formazione regionale, anch'essa riformata nel 2019⁵⁷. In particolare, alla rete sono attribuite molteplici finalità tra cui il raccordo con il mondo del lavoro, il rafforzamento degli interventi posti a supporto della transizione scuola-lavoro e il sostegno del sistema duale realizzato in alternanza scuola lavoro e in apprendistato. Nel perseguimento di tali obiettivi, la rete delle scuole professionali è chiamata a operare in stretto raccordo con la rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro nell'ambito della più ampia cornice del sistema integrato delle reti territoriali per l'AP.

Il processo di implementazione della strategia italiana per l'AP si è

⁵⁵ Il sistema duale è stato introdotto dalle riforme del mercato del lavoro (L. 183/2014, il cosiddetto *Jobs act*) e della scuola (L. 107/2015, la cosiddetta *Buona Scuola*). In seguito, la sua sperimentazione è stata disciplinata dall'Accordo Stato-Regioni del 24 settembre 2015.

⁵⁶ D.lgs 13 aprile 2017, n. 61 "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

⁵⁷ Accordo in Conferenza Stato Regioni, 1° agosto 2019, recepito con Decreto Interministeriale 7 luglio 2020, n. 56.

rafforzato anche per effetto della Raccomandazione *Upskilling Pathways*⁵⁸ di cui la strategia italiana ha fatto propri i principi della “*Three steps strategy*”⁵⁹, l’attenzione posta alla *governance* integrata e multilivello e ad azioni di intercettazione dei target più deboli e difficili da raggiungere. L’implementazione della Raccomandazione è uno dei punti di discussione del Tavolo interistituzionale per l’AP che a tale riguardo ha visto tra i suoi obiettivi, l’adozione nel 2021 di un *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*, volto a dare attuazione congiunta alle linee di indirizzo nazionali e comunitarie in materia di AP, attraverso la promozione del loro miglioramento e certificazione.

Da questo breve *excursus* si possono evidenziare alcune criticità e sfide.

Innanzitutto, si osserva una discontinuità delle politiche: un contesto in costante trasformazione e una rapida evoluzione normativa, anche nel breve periodo, ostacolano il consolidamento delle riforme e degli interventi e il raggiungimento di impatti strutturali duraturi. L’ampia gamma di misure e di strumenti, se da una parte è un segnale di ricchezza delle opportunità, dall’altra rischia di frammentare l’azione pubblica, di duplicare gli interventi e di generare confusione tra beneficiari e operatori. Ciò può portare a una difficoltà di accesso e orientamento: l’utente finale si trova in un labirinto di opportunità, spesso con un bisogno urgente di risposte efficaci, ma talvolta non riesce a comprendere dove soddisfarlo, o riceve le stesse proposte in luoghi diversi, il che ne evidenzia l’inadeguatezza. Nonostante l’ampio spettro di iniziative, persistono delle disuguaglianze territoriali: le opportunità di formazione e lavoro non sono distribuite equamente sul territorio nazionale, penalizzando alcune regioni.

Nonostante le criticità, le riforme hanno introdotto strumenti innovativi e modelli di *governance* più integrati. Tuttavia, la mancanza di stabilità e la frammentazione degli interventi rendono difficile un’efficace strategia di lungo periodo. La vera sfida è garantire che la persona rimanga al centro delle politiche, non solo come destinataria di opportunità, ma come attore consapevole del proprio percorso di sviluppo professionale e personale.

⁵⁸ Raccomandazione (UE) sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze, 19 dicembre 2016.

⁵⁹ Step 1: Valutazione iniziale delle competenze; Step 2: Offerta personalizzata di percorsi di qualificazione o riqualificazione; Step 3: Validazione finale degli apprendimenti.

4. *La governance del sistema: un modello integrato, multiattore e multilivello*

La normativa esaminata evidenzia come la costruzione del SNAP e la costituzione delle ReTAP non siano semplicemente questioni di ingegneria istituzionale e organizzativa. I servizi esistenti necessitano di essere ripensati per rispondere efficacemente ai bisogni delle persone, garantendo il diritto soggettivo all'AP. Regioni e Province autonome hanno il compito di definire le priorità di *policy* e adottare modelli organizzativi per le Reti, nel rispetto dei requisiti normativi. Un aspetto cruciale è l'attivazione di processi di *governance* democratica e partecipativa. Il coinvolgimento attivo di tutti gli attori, incluse le comunità locali, facilita un'implementazione efficace delle Reti e dei servizi.

La *governance* del sistema si articola su due livelli principali: un livello politico-istituzionale, deputato alla definizione delle strategie e delle politiche di indirizzo, e un livello tecnico-operativo, responsabile della concreta attuazione delle strategie attraverso le Reti, intese come metodologia di lavoro.

La *governance* multilivello assicura il coordinamento tra decisioni politiche e tecniche, creando una strategia condivisa tra i vari attori coinvolti. A livello nazionale, regionale e locale si delineano ruoli distinti. Lo Stato, insieme alle Regioni e alle Province autonome, si occupa di indirizzo, monitoraggio e valutazione, nonché della definizione delle politiche e delle priorità strategiche. A livello regionale, si sviluppano le Reti territoriali e si identificano i soggetti partecipanti, tenendo conto di programmi di sviluppo, centri di innovazione e competitività, fabbisogni formativi e professionali e uso integrato delle risorse. A livello locale, si definiscono le modalità organizzative e di funzionamento delle Reti, garantendo ai cittadini l'accesso ai servizi per la costruzione e il supporto dei propri percorsi di apprendimento.

Questo processo politico-amministrativo coinvolge una pluralità di attori, settori sociali e istituzioni, comportando contemporaneamente una dispersione dell'autorità decisionale tra i diversi *stakeholder*. Ne deriva un sistema caratterizzato da continue negoziazioni tra livelli sovranazionali, regionali e locali (Nesti, Bassoli, Visentin, 2023).

L'approccio normativo adottato si ispira ai principi europei della *soft law* e del coordinamento aperto, promuovendo sussidiarietà e *accountability*. Ciascun ente adotta disposizioni attuative basate su *standard* comuni, assicurando uniformità e coerenza (Balducci, Marchi, 2014). L'attuazione e la supervisione del sistema si sviluppano attraverso tre livelli: un

livello tecnico e istruttorio, affidato al Gruppo Tecnico istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, con rappresentanti ministeriali, regionali e delle Province autonome, supportato dall'INAPP per la manutenzione e l'evoluzione del quadro nazionale e delle specifiche tecniche; un livello di governo, svolto dal Comitato Tecnico Nazionale, che riunisce gli enti pubblici titolari delle qualificazioni, con funzioni di indirizzo, monitoraggio e verifica del rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni nel sistema di certificazione delle competenze e un livello istituzionale, di competenza della Conferenza Permanente Stato-Regioni, che approva gli aggiornamenti del Rapporto di referenziazione e li adotta tramite decreto interministeriale (ANPAL, 2022).

Questo modello supera la concezione tradizionale di *governance* basata sull'autorità, promuovendo un approccio cooperativo e negoziale (Mastropaolo, 2018), in cui il coinvolgimento del territorio diventa essenziale per costruire reti pubblico-private efficaci e vicine ai bisogni delle persone.

L'obiettivo è realizzare un sistema che integri istruzione, formazione, orientamento e lavoro. In quest'ottica, le Reti territoriali possono trasformarsi in veri e propri progetti sociali, intesi come interventi sistemici e organizzati, partecipati da più soggetti e orientati a produrre risultati concreti per l'interesse generale. La sinergia tra risorse, capacità e competenze attiva un dispositivo metodologico, tramite il quale gli attori sociali individuano strategie e azioni mirate a risolvere problemi e ridurre disagi sociali (Sanicola, 2003).

In questa prospettiva, le ReTAP sono un attore chiave, ma non l'unico. La *governance* del sistema si fonda su ulteriori elementi strategici: il Tavolo interistituzionale sull'AP, istituito nel 2012 per coordinare gli interventi e garantire il coinvolgimento delle parti sociali; un Gruppo di lavoro interistituzionale, previsto dalla L. 92/2012 in sede di Conferenza Unificata, composto dalle istituzioni firmatarie dell'Accordo sull'orientamento permanente; i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S), attivati dal MIUR nel 2016 e coordinati da un comitato tecnico-scientifico con la partecipazione di università, dipartimenti di ricerca o poli tecnico-professionali. L'esperienza mostra che i gruppi di lavoro, come questi ultimi, con un approccio *bottom-up* risultano più efficaci rispetto ai comitati *top-down*, la cui organizzazione spesso diventa farraginosa e poco funzionale.

La *governance* del sistema di AP in Italia è complessa, caratterizzata dalla coesistenza di diversi sottosistemi. Questa frammentazione, pur giustificata

dalle specifiche missioni dei vari enti, può ridurre l'efficacia complessiva del sistema, anche dopo la L. 92/2012. Tuttavia, è una complessità che racconta della ricchezza del nostro Paese in termini di offerta formativa, che rappresenta indubbiamente una risorsa, nella maggior parte dei casi gratuita, o quasi, e di alta qualità (istruzione, formazione professionale, istituti tecnologici superiori e formazione continua nei contesti lavorativi).

Per evitare la dispersione di azioni e risorse, il ruolo delle Reti territoriali a trazione regionale risulta cruciale. Un sistema regolato a livello nazionale ma gestito a livello locale consente uno sviluppo integrato, democratico e sostenibile del territorio, valorizzandone sia le risorse materiali che immateriali, fondamentali per il rafforzamento delle relazioni sociali e dei settori formativi e produttivi. Strumenti essenziali di questo processo sono accordi, intese e convenzioni, che consolidano alleanze strategiche tra gli attori coinvolti. Le Reti devono basarsi su connessioni efficaci, comunicazione interna per il coordinamento e comunicazione esterna per il coinvolgimento dell'utenza e del territorio, unitamente a un monitoraggio continuo delle attività per validare strumenti e strategie (Formez, 2023).

L'implementazione di una *governance* così intesa richiede: coordinamento tra i livelli istituzionali per garantire un'azione unitaria; cooperazione tra attori pubblici e privati per rafforzare le reti territoriali; sistemi informativi efficienti per il monitoraggio e la valutazione degli interventi e partecipazione attiva degli *stakeholder* per migliorare l'accesso ai servizi (De Luca Picione *et al.*, 2023; Angotti, Campanella, Vergani, 2023).

Per essere realmente efficace, è essenziale adottare un linguaggio comune e un metodo di lavoro chiaro. Il D.lgs 13/2013 ha introdotto un vocabolario condiviso, ma la sua applicazione necessita di essere rafforzata. Tre approcci chiave possono guidare l'attuazione del sistema: cooperativo, che valorizzi la collaborazione tra enti; progressivo, basato su un'implementazione graduale; e sostanziale, che eviti formalismi burocratici (Turrini, 2022). Un sistema di *governance* ben strutturato può garantire l'integrazione tra i sistemi, supportando lo sviluppo territoriale e migliorando la qualità dei servizi per cittadini e imprese.

Le principali sfide del sistema di apprendimento permanente in Italia si concentrano sul piano organizzativo, non solo su quello tecnologico-digitale. In un contesto socioeconomico in rapida trasformazione, è sempre più importante disporre di un sistema capace di rispondere alle esigenze emergenti, anche grazie a servizi di orientamento e apprendimento sempre più strutturati ed efficaci. Tale obiettivo è ancor più rilevante considerando l'evoluzione del concetto di occupabilità e dell'introduzione

di strumenti quali la profilazione nei servizi per l'impiego, la certificazione delle competenze e il Bilancio di competenze (auspicabile anche nelle organizzazioni). È fondamentale affrontare la complessità della *governance* del sistema, promuovendo una gestione integrata e sostenibile che coinvolga attivamente i diversi attori a livello nazionale e territoriale, al fine di sostenere uno sviluppo più equo e inclusivo.

Capitolo VII

Una prospettiva per lo sviluppo del capitale umano. Il ruolo strategico del Bilancio di competenze

di EMANUELA PROIETTI

1. *Oltre l'adattabilità e il mismatch*

Una delle principali ragioni della crescente diffusione di ambienti e strumenti digitali per la gestione e il monitoraggio dei dati formativi e professionali risiede nella trasformazione dei tradizionali percorsi di apprendimento e carriera. Questi ultimi hanno ormai lasciato definitivamente spazio a traiettorie più dinamiche, descritte metaforicamente come *patchier*. In questo contesto, migliorare l'accesso alle informazioni sulle carriere, supportare le persone nella valutazione delle opportunità disponibili e favorire lo sviluppo di competenze diversificate sono obiettivi fondamentali. Per raggiungere tali obiettivi, è essenziale predisporre sistemi e servizi di orientamento di alta qualità, reattivi e in grado di rispondere alle esigenze di un pubblico ampio e diversificato. Tuttavia, l'erogazione di servizi efficaci richiede risorse significative, rendendo imprescindibile un'adeguata allocazione di finanziamenti e la ricerca di soluzioni economicamente sostenibili. In molti paesi, l'adozione di strumenti digitali e nuovi canali di comunicazione sta contribuendo a ottimizzare i servizi, migliorando la cooperazione tra orientamento, luoghi di lavoro e risorse umane, ma ciò avviene non senza porre interrogativi sulla loro efficacia e sugli impatti. La posta in gioco è elevata. Gli utenti potrebbero non sempre avere una percezione realistica delle proprie risorse professionali, della formazione necessaria o della disponibilità di opportunità lavorative adeguate. Servizi frammentati o di scarsa qualità possono generare conseguenze significative, tra cui la formazione inadeguata del personale, difficoltà nel (ri)inserimento nel mercato del lavoro, nell'istruzione o nella formazione, e cicli di assunzioni e licenziamenti che favoriscono la disoccupazione di lunga durata. A ciò si aggiungono possibili ripercussioni sulla salute mentale e fisica, oltre al rischio di disimpegno dall'apprendimento e dal

lavoro. Per queste ragioni, è fondamentale che i paesi garantiscano sistemi di orientamento ben strutturati, capaci di rispondere efficacemente alle necessità degli utenti. L'adozione di un approccio *lifelong* rappresenta una sfida cruciale, poiché comporta offrire alle persone strumenti per sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, definire con chiarezza i propri obiettivi di apprendimento e costruire una visione di lungo termine della propria carriera. Rafforzare la capacità di gestione della carriera implica il potenziamento delle abilità strategiche per poter interagire con il mondo del lavoro e della formazione, anticipare i cambiamenti, superare le barriere sistemiche, formarsi, pianificare e trovare un'occupazione stabile e adeguata. L'azione orientativa professionale si configura, in ultima analisi, come un'attività sociale che incide in modo significativo sulla capacità di affrontare le transizioni. Il suo impatto, tuttavia, non è né immediato né lineare: gli effetti sulle scelte individuali tendono a manifestarsi in maniera progressiva e cumulativa, riflettendo la complessità, la discontinuità e, talvolta, l'imprevedibilità dei percorsi di carriera, fortemente influenzati dal contesto socioeconomico (Cedefop, 2024).

In questa prospettiva, è indispensabile integrare nelle strategie di AP l'orientamento inteso come:

processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera¹.

Definizione che, nella normativa italiana, si traduce in un

processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze

¹ 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 AP. 2008/C 319/02.

necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative².

L'orientamento permanente rappresenta una dimensione trasversale indispensabile ai fini del *lifelong learning* e un veicolo fondamentale della promozione della sua strategia, capace di incidere sulla progettualità e l'occupabilità del soggetto, così come sui fattori di cambiamento economico e sociale. Esso, infatti, costituisce parte integrante e migliora l'efficienza e l'efficacia dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, attraverso la sua azione di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, il potenziamento dell'incontro tra domanda e offerta, favorendo l'occupazione. Sebbene il rapporto tra istruzione, formazione e lavoro richieda una problematizzazione dell'assunto,

apparentemente neutro in quanto 'tecnicistico', secondo cui la qualità dell'orientamento e dell'inserimento professionale delle giovani generazioni trarrebbe beneficio dall'avvicinamento tra il sistema educativo e quello economico, subordinando di fatto gli obiettivi formativi del primo alle esigenze del secondo (al fine di ridurre il mismatch). L'uso del concetto di *mismatch* in letteratura rappresenta oramai una 'scatola nera', un concetto feticcio, utilizzato per spiegare ciò che non si riesce a spiegare, e soprattutto a misurare, se non con *proxy* in verità inadeguate, il rapporto tra competenze in uscita dalla scuola/Università e quelle 'richieste' dalle imprese. In realtà, l'unico dato certo è il persistente tasso di disoccupazione giovanile e il paradossale fenomeno di un'ampia porzione della popolazione con basse competenze di base, accompagnata da un'ampia porzione di laureati insoddisfatti dei propri livelli occupativi (Pinna, Pitzalis, 2021, p. 222).

In coerenza con la normativa relativa alla L. 92/2012, quella sull'orientamento si è data, da una parte, l'obiettivo di garantire l'accesso ai servizi, in una prospettiva che mettesse al centro la persona e i suoi bisogni; dall'altra, quello di definire una strategia nazionale volta a superare la frammentazione degli interventi e delle politiche attivate dai vari soggetti istituzionali, a costruire meccanismi efficaci di raccordo e coordinamento tra i sistemi che svolgono funzioni orientative e di assicurazione della

² Fonte: 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, pp. 3-4.

qualità dei servizi tra i principali soggetti coinvolti, favorendo nel contempo la diffusione di una cultura e un linguaggio comuni.

Le linee di indirizzo strategico, fondate anch'esse sul riconoscimento di un diritto all'orientamento, lavorano su tre fronti principali: contrastare il disagio formativo, sostenere l'occupabilità e promuovere l'inclusione sociale. Il ruolo assegnato alle comunità locali è determinante nel raggiungimento di tali obiettivi.

Le priorità individuate per dare corpo a tale diritto sono: favorire nei cittadini l'acquisizione di una capacità *lifelong* di orientamento al lavoro; facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi, anche tramite i canali non formali e informali, che favoriscono il contatto con i gruppi più svantaggiati; rafforzare la loro qualità, introducendo anche l'utilizzo delle TIC; assicurare strumenti e prestazioni rispondenti ai mutevoli e diversificati bisogni orientativi delle persone; incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti coinvolti, attraverso la condivisione e l'interoperabilità di strumenti, piattaforme e dei servizi stessi.

Le principali funzioni dell'orientamento vengono identificate nelle seguenti³:

- *educativa*, che riguarda le attività di accompagnamento e sostegno allo sviluppo di risorse e condizioni favorevoli al processo di auto-apprendimento delle persone, per favorire la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento;
- *informativa*, che concerne le attività utili a sviluppare la capacità di attivazione e di acquisizione, ampliamento e rielaborazione di conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo formativo o professionale;
- *di accompagnamento* a specifiche esperienze di transizione, che promuove le attività di sostegno allo sviluppo di competenze e capacità di decisione e controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorative in essere, al fine di prevenire rischi di insuccesso;
- *di consulenza orientativa*, che interessa le attività di sostegno alla progettualità nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa e la promozione di obiettivi, nel quadro di una prospettiva temporale allargata;

³ Cfr. 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.

- *di sistema*, intesa come l'insieme delle azioni che supportano le funzioni e le attività di orientamento, come l'assistenza tecnica, la formazione degli operatori, la promozione della qualità, le attività di ricerca e sviluppo.

I contesti dell'orientamento sono diversi: la scuola, l'istruzione terziaria; la formazione professionale; i servizi per il lavoro e i servizi per l'inclusione sociale. La normativa sottolinea come la specificità dei diversi contesti in cui l'intervento di orientamento si sviluppa, determina la necessità di attivare azioni dedicate: si tratta di una pluralità di interventi mirati, di supporto alla persona, da non confondersi con finalità di altra natura (per esempio apprendimento o recupero sociale), che possono costituire la *mission* prioritaria dei singoli sistemi.

Alla luce delle riflessioni fin qui condotte, un contesto di orientamento altrettanto importante risulta oggi essere quello *dei luoghi di lavoro*, che forse la normativa ha finora trascurato. Considerato l'incremento delle transizioni, appare sempre più necessario offrire anche ai lavoratori un sostegno mirato e continuativo, non soltanto nei momenti di ingresso o uscita dalle organizzazioni, ma come azione strategica di promozione degli itinerari di sviluppo e di carriera, che vadano a vantaggio sia dei lavoratori e lavoratrici che dell'organizzazione stessa. L'orientamento sui luoghi di lavoro, interpretato come processo continuo, può contribuire a una migliore integrazione e comprensione del proprio ruolo e dell'ambiente lavorativo, a ridurre potenzialmente l'insoddisfazione professionale, a favorire una relazione più "sostenibile" con il proprio lavoro nel lungo periodo, a costituire la base per un processo di orientamento continuo all'interno del proprio percorso professionale, come parte integrante del sistema di *lifelong guidance* (Gonnet, 2021; Laloy, 2021; Soidet *et al.*, 2018).

Pur garantendo la necessaria specificità dei contesti (come nel caso della scuola⁴), sarebbe opportuno ridurre la frammentazione e il rischio di sovrapposizione degli interventi anche in tale ambito, favorendo maggiore coordinamento e integrazione tra i servizi, auspicabilmente nell'ambito delle ReTAP.

Questa frammentazione riguarda anche gli orientamenti e le azioni, tra cui non sempre è facile rintracciare una continuità di approcci e visioni. Come spesso accade, alle persone viene sottolineato che orientarsi in modo

⁴ Le ultime *Linee guida per l'orientamento* adottate sono quelle relative al Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito del 22 dicembre 2022, n. 328, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

consapevole ed efficace richiede lo sviluppo di specifiche abilità strategiche per rendere più solido il processo, che si affiancano a condizioni oggettive di partenza (quali il diritto alla cittadinanza, l'accesso all'istruzione e le pari opportunità). Si tratta delle cosiddette competenze orientative, il cui obiettivo è favorire nella persona: un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo nella gestione della propria storia; la capacità di monitorare il proprio percorso, sia esso formativo, di ricerca del lavoro o professionale; la capacità di affrontare eventi decisionali attraverso una progettazione di sé nel tempo. L'assenza di queste risorse cognitive e decisionali è spesso legata a un rischio più elevato di insuccesso nella gestione autonoma delle transizioni. Da qui emerge la necessità di un supporto professionale che accompagni il processo spontaneo di auto-orientamento, che può concretizzarsi in azioni empiriche e interventi specifici, differenziati per obiettivi, metodologie, strumenti e risorse professionali in funzione della fase di vita. Tuttavia, affinché siano realmente efficaci, questi interventi dovrebbero trovare una sintesi coerente all'interno di un sistema integrato.

Questo perché, sebbene sulla carta il sistema sia ben congegnato, come sostenuto da Soresi (2021), in molti dei documenti in materia traspare

l'assenza di un ancoraggio a una seria cultura dell'orientamento, [...] che, con un linguaggio burocratico-amministrativo, auspicano pure l'impiego di sempre più sofisticati algoritmi, indici di idoneità, di impiegabilità ed adattabilità delle persone alle aspettative di efficienza e 'fedeltà' dei diversi contesti formativi e lavorativi. [...] In poche parole, sebbene si continui a dire che i lavori del futuro saranno decisamente diversi da quelli conosciuti, sembra che si continui ad orientare con visioni e metodologie di un passato piuttosto lontano sia da un punto di vista teorico che metodologico.

In questo scenario, l'orientamento sembra configurarsi come un presidio di giustizia sociale e strumento per uno sviluppo sostenibile, inclusivo e soddisfacente per tutti. Ciò significa promuoverlo, riconoscendogli un valore scientifico e una rilevante funzione sociale, ma sarà necessario anzitutto favorire una sua concezione innovativa (e, per certi versi, inedita per l'Italia), che integri i contributi delle prospettive attualmente predominanti, con una sua lettura come *pilastro europeo dei diritti sociali*⁵. Questo pilastro può rappresentare una base fondamentale per un

⁵ Cfr. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni. *Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali*. Bruxelles, 26.4.2017. COM(2017) 250 final.

nuovo orientamento, realmente finalizzato a: garantire pari opportunità nell'accesso alla formazione, ribadendo il diritto universale a un'istruzione di qualità in contesti inclusivi, indispensabile per una piena partecipazione sociale e per affrontare con successo le transizioni nel mercato del lavoro, inteso come spazio di lavoro dignitoso e legale; promuovere condizioni di lavoro eque, che assicurino flessibilità, sicurezza, equilibrio tra vita professionale e familiare, ambienti salubri e sicuri, con particolare attenzione alla protezione dei dati personali e sensibili; sostenere la protezione sociale e l'inclusione, intese in modo incondizionato, senza necessità di ulteriori specificazioni o discriminazioni (Soresi, Nota, 2020; Soresi, 2021).

Della normativa in materia sono state evidenziate diverse lacune e carenze come, ad esempio: la mancata esplicitazione dei suoi fondamenti teorici e la sua distanza dal dibattito scientifico attuale; la non appropriatezza delle definizioni di orientamento usate; la sovrapposizione dei significati nella descrizione di alcune delle funzioni dell'orientamento; la notevole eterogeneità e confusione nelle prestazioni e pratiche operative descritte; l'incompletezza nella specificazione dei contesti d'uso e la farraginosità delle competenze professionali attribuite agli operatori⁶. Soprattutto, è stato rilevato che l'orientamento non può essere confuso con le azioni di selezione o di collocamento, né ridursi a pratiche di valutazione e di certificazione; inoltre, sarebbe utile non confinarlo alle fasi di transizione, ma considerarlo quasi come uno strumento di prevenzione a favore del benessere e della costruzione di scelte professionali autonome e soddisfacenti (Soresi, 2022).

Si confrontano due diverse visioni dell'orientamento. La prima sottolinea che l'orientamento richiede tempo e un'educazione alla coltivazione delle aspirazioni (un percorso che può iniziare già nella scuola ed effettivamente, in diversi casi, già è così). Proprio perché si interviene in età sempre più precoce, è essenziale adottare un approccio aperto e volto all'espansione del soggetto e delle sue potenzialità. Servono figure professionali adeguatamente formate, capaci di stimolare la condivisione di visioni, la riflessione sul futuro e la consapevolezza delle possibilità di pianificarlo, scevra da condizionamenti passati o da barriere socioeconomiche. L'orientamento, dunque, non può più limitarsi a una seconda visione, che lo concentra nel valutare l'adattabilità degli individui, la loro impiegabilità o la congruenza tra domanda e offerta di lavoro. Dovrebbe invece trasformarsi in uno stru-

⁶ Cfr. *Una carta-memorandum a supporto dell'orientamento e del career counseling*. A cura della Società Italiana per l'Orientamento (SIO) e del La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca per l'Orientamento alle Scelte, Università di Padova). Disponibile da: <https://www.larios.fisppa.unipd.it/wp-content/uploads/2019/10/carta-memorandum-dellorientamento-e-del-career-counseling.pdf>.

mento di esplorazione, capace di far emergere desideri, generare visioni e scenari futuri, evitando di ridurre le persone a categorie predeterminate attraverso processi di *profiling* e selezione, che rischiano di cristallizzare idoneità, esclusioni e gerarchie. In quanto, è importante ricordare che i dispositivi di orientamento possono anche essere progettati con scopi opposti e non sempre positivi, come per esempio: esercitare controllo e promuovere individualismo e conformismo, in linea con rivisitazioni neoliberiste. Perché l'orientamento possa trasformarsi in uno strumento di giustizia e liberazione, è necessario disporre di spazi idonei al confronto e all'apprendimento condiviso, non vincolati da logiche burocratiche che possono ostacolare l'attenzione alla dimensione umana. Occorre promuovere un *participatory design*, eredità degli anni Settanta, che coinvolga i gruppi e stimoli richieste di cambiamento. Solo attraverso questa prospettiva sarà possibile riconoscere e sostenere anche il diritto a un lavoro "buono" non come privilegio per pochi, ma come un'opportunità universale, capace di rispondere alle aspirazioni individuali e, al contempo, di contribuire al benessere collettivo (Soresi, 2021; 2022).

Dall'occupabilità a un progetto per l'occupazione

Alcune letture delle trasformazioni del lavoro e lo sviluppo delle pratiche di orientamento hanno concorso a porre al centro del dibattito una attenzione – talvolta marcata e reiterata – ai temi dell'occupabilità e dell'adattabilità, così come a quello delle competenze, soprattutto trasversali, *soft* e anche *smart*⁷.

Negli ultimi anni, nell'ambito dei servizi per l'impiego nel nostro Paese, si sono adottate tecniche e strumenti per affinare sempre di più le capacità di identificare il profilo di occupabilità dei cittadini in cerca di occupazione.

Nell'ambito di GOL, tra le attività svolte dagli operatori dei Centri per l'Impiego (CpI) durante la fase dell'orientamento di base è previsto un *Servizio di profilazione qualitativa*. Attraverso un questionario di

⁷ Per affrontare il cambiamento e anticipare le innovazioni nel contesto lavorativo sempre più flessibile, digitale e *smart*, sono fondamentali alcune macro-aree di competenze: il *mindset* (l'attitudine proattiva e la flessibilità nell'adattarsi alle nuove condizioni di lavoro); l'empatia digitale (le capacità comunicative e di ascolto efficaci nel contesto visuale dello *smart working*, per favorire trasparenza e fiducia); la resilienza emotiva (la gestione consapevole delle emozioni per affrontare il cambiamento con equilibrio); il *self-management* (l'organizzazione autonoma delle attività, gestione del tempo e dello stress, responsabilità personale); la visione sistemica (la capacità di mantenere il senso di appartenenza all'organizzazione, evitando l'isolamento) e l'agilità digitale (la padronanza tecnologica, la curiosità e una predisposizione all'innovazione). Sono saperi ritenuti essenziali per lavorare in modo efficace e collaborativo in un ambiente in continua evoluzione.

profilazione (i cui dati confluiscono in una *Scheda di Orientamento di base*⁸, il servizio raccoglie informazioni sulla situazione di transizione in cui si trova l'utente e identifica la tipologia di supporto di cui necessita per fronteggiarla. I dati e le informazioni raccolte riguardano, in termini generali: frequenza, modalità e motivazioni che spingono a rivolgersi ai Centri per cercare una nuova occupazione; aspettative e risorse personali messe in campo; difficoltà incontrate in tale ricerca; strategie, azioni intraprese e canali attivati per la ricerca di lavoro. Le informazioni vengono inserite nel sistema e servono a valutare la condizione personale e lavorativa dell'utente e a elaborare il *profilo di occupabilità*, a partire da un *indice di profilazione qualitativa*, che ha lo scopo di rendere più efficaci le attività orientative e più adeguato l'inserimento nel mercato del lavoro. L'indice è espresso da un valore compreso tra 1 (meno occupabile) e 5 (più facilmente occupabile): esso viene attribuito dall'operatore in seguito al colloquio di orientamento e alla compilazione della *Scheda di Orientamento di base*, coerentemente con l'indice di profilazione quantitativa calcolato al momento della registrazione sul *Sistema Informativo Unitario*, al fine di valutare complessivamente l'occupabilità dell'utente, intesa come distanza dal mercato del lavoro (ANPAL, 2020).

La profilazione quantitativa è considerata una fase cruciale nell'accesso ai servizi per il lavoro e se ne cerca di valutare l'attendibilità del modello sulla base della correlazione tra "profilo di rischio" che questa restituisce e la tipologia di percorso GOL definita dall'operatore a seguito dell'*assessment* qualitativo. Nonostante questo obiettivo, quest'ultimo viene ancora considerato uno strumento indispensabile per l'individuazione del percorso individualizzato più adatto alle specifiche caratteristiche e ai bisogni «dell'individuo, andando a qualificare la zona grigia restituita dal quantitativo». Non vi è dunque automatismo tra la classe di rischio del *profiling* quantitativo e le azioni del patto di servizio. Tuttavia, è evidente che tanto più è alta è la suddetta correlazione, tanto più è valido il modello quantitativo nel predire l'occupabilità (ANPAL, 2024, p. 6).

La domanda che l'adozione di queste metodologie fa emergere è allora: cosa accadrà quando il modello sarà validato? E dunque, quale equilibrio si proporrà fra profilazione quantitativa e qualitativa?

Al momento, la presenza di casi di non corrispondenza fra i due approcci è un aspetto che rafforza l'efficacia dell'impianto complessivo dell'*assessment* quanti-qualitativo, in quanto l'acquisizione di informazioni di dettaglio

⁸ La *Scheda di Orientamento di base* è in allegato al Documento "Servizi per le Politiche Attive del Lavoro. Le Linee Guida per gli Operatori dei CpI (Profilazione qualitativa)", approvato con Deliberazione N.19/2018 del CdA ANPAL del 23 maggio 2018.

durante il colloquio consente all'operatore di completare e definire il profilo dell'utente integrando specificità individuali non disponibili negli archivi e che non possono essere prese in considerazione all'interno di un modello probabilistico. Del resto, l'integrazione tra tali approcci ha proprio l'obiettivo di ridurre gli effetti degli errori di classificazione (falsi negativi e positivi) insiti nel modello probabilistico (ANPAL, 2024).

I sistemi di profilazione basati esclusivamente su dati statistici o su regole amministrative presentano diversi limiti. In primo luogo, rischiano di non cogliere la complessità e le sfumature individuali, trascurando variabili fondamentali per l'occupabilità, come le competenze trasversali, la motivazione e le caratteristiche specifiche del contesto lavorativo. Inoltre, possono portare a una standardizzazione eccessiva degli interventi di politica attiva, riducendone l'efficacia e limitando la capacità di rispondere alle esigenze e potenzialità dei singoli. Questo approccio può anche generare un meccanismo di "selezione avversa", in cui i lavoratori più autonomi e dinamici accedono con maggiore facilità ai servizi, mentre coloro che necessitano di maggiore supporto rischiano di rimanere esclusi. Per superare queste criticità, si ritiene che l'adozione di sistemi di profilazione misti – che combinano l'analisi statistica con la valutazione discrezionale dell'operatore – permetta di integrare le informazioni quantitative con un'analisi più approfondita delle caratteristiche individuali e del contesto. Questo approccio consente di personalizzare gli interventi e massimizzare le opportunità di successo occupazionale. Tuttavia, la sua implementazione richiede investimenti significativi, sia nello sviluppo di sistemi informativi capaci di gestire dati complessi, sia nella formazione dei professionisti; due elementi essenziali per garantire un processo di valutazione omogeneo, riducendo il rischio di distorsioni e disparità di trattamento (De Bortoli, Campostrini, 2016).

L'occupabilità, oltre a rappresentare una dimensione analitica nei processi di profilazione, è progressivamente divenuta un insieme di competenze che si possono acquisire e sviluppare nel tempo, divenendo così oggetto di percorsi formativi specifici. In questa direzione si collocano gli studi che hanno inizialmente elaborato e validato uno strumento psicometrico, denominato AVO – Autovalutazione delle Variabili dell'Occupabilità – (Grimaldi et al., 2015; Grimaldi, 2016), finalizzato a calcolare un indice personale di occupabilità. A partire da questa base, sono state messe a punto pratiche operative mirate, tra cui il modello Pe.S.C.O. – *Percorso educativo per lo Sviluppo delle Competenze per l'Occupabilità* (Grimaldi, 2017), in un'ottica di apprendimento permanente.

Questi strumenti sono considerati utili, perché promuovere lo sviluppo dell'occupabilità è divenuto obiettivo prioritario oltretutto per le politiche del lavoro, anche per quelle dell'istruzione. Viene evidenziato come il sistema educativo si trovi di fronte a due sfide fondamentali: ripensare i *curricula* per renderli più aderenti ai fabbisogni della domanda di lavoro e potenziare i servizi di orientamento e formazione, con un *focus* sulle *soft skill*, per sostenere l'occupabilità anche degli studenti, ridurre la dispersione scolastica e sviluppare le risorse per affrontare le sfide di un mercato del lavoro in continua evoluzione. È ritenuto essenziale che il mondo dell'*education* si attrezzi con servizi mirati ad accompagnare le scelte delle persone, favorendo una maggiore consapevolezza e migliore aderenza ai fabbisogni occupazionali e di professionalità del mercato del lavoro e quindi in grado di potersi autonomamente prefigurare un progetto di vita. Da qui l'idea che le competenze per l'occupabilità possano assumere un ruolo strategico e diventare oggetto di formazione. Il modello si fonda sul costrutto costruttivista che sostiene la trasformazione del contesto dell'*education* da luogo di ricezione e ripetizione di nozioni a luogo di attivazione profonda delle risorse delle persone, dove la metodologia auspicata è partecipativa e collaborativa, per favorire un'interdipendenza positiva che valorizzi le differenze. L'analisi di questi temi è condotta sia in chiave psicosociale-socioculturale sia in chiave "relazionale", ma l'aspetto trasversale che si vuole sottolineare è costituito dalla necessità che «l'insegnamento abbandoni progressivamente la centratura sugli obiettivi di apprendimento e sulle procedure di verifica del conseguimento di tali obiettivi, per aprirsi anche a tematiche più costruttive di formazione del sé» (Grimaldi, 2020, pp. 195-199).

Occorre però tenere conto che i progetti di vita si prefigurano legittimamente anche non a partire da una aderenza a quei fabbisogni e che l'istruzione è stata – e, a nostro parere, resta – un luogo di attivazione delle risorse delle persone, proprio a partire dal patrimonio di conoscenza che *ivi* viene tramandato e che riduttivamente viene oggi indicato come "nozioni".

Sul *diktat* del costruttivismo, è stimolante ricordare quanto Beck scrive ne *La società globale del rischio* (1999), in cui evidenzia come entro un quadro di riferimento costruttivista non sia possibile definire che cosa realmente è o non è, perché non ci si può basare su quadri di riferimento sviluppati nel XVIII e nel XIX secolo per comprendere l'odierna transizione verso il mondo cosmopolitico post tradizionale. Beck spiega che non considera il realismo e il costruttivismo né opzioni di tipo *aut-aut*, né dottrine basate sulla fede, che impongono giuramenti di fedeltà a specifiche

opinioni o punti di vista teorici, piuttosto la scelta tra un approccio realista e uno costruttivista è, a suo avviso, di natura pragmatica, tesa a scegliere i mezzi più appropriati per raggiungere un dato obiettivo. Queste riflessioni pongono interrogativi sugli stessi presupposti che talvolta guidano certi cambiamenti in essere.

L'occupabilità è una categoria utile, ma, come evidenziato in precedenza, se per un certo periodo il tema delle politiche di attivazione, anche nella loro versione meno stigmatizzante e orientata all'*empowerment*, ha guardato principalmente all'integrazione con i servizi sociali, con la cura e la conciliazione, con la formazione continua e professionale. Oggi occorre riconsiderare le politiche che sono in grado di incidere sulla creazione diretta di occupazione – e dare loro priorità –; fare in modo che i problemi del sostegno della domanda entrino a pieno titolo nei dispositivi di inserimento lavorativo, che una forte politica degli investimenti, anche nei servizi di *welfare*, traini lo sviluppo dell'occupazione (Ciarini, 2013). Certamente, è una prospettiva che rischia di non dispiegare tutte le sue potenzialità se non adeguatamente tarata sulle aspirazioni e sui nuovi bisogni di tutela, non necessariamente limitati all'inserimento lavorativo *tout court*, né alla sola stabilità del lavoro, perché nonostante tutto resistono aspettative inesprese di realizzazione di sé e di *empowerment*, che le crisi possono mettere in ombra, ma non eliminare. Nonostante l'enfasi sugli investimenti in educazione e formazione come leva strategica dello sviluppo, il problema della bassa qualità dell'occupazione creata non viene affrontato dal lato della domanda e delle strutture produttive: siamo ancora in presenza di una “strategia offertista” (p. 360), più articolata e meglio organizzata rispetto al passato, ma tuttavia nel quadro di investimenti che puntano solo indirettamente a sostenere la buona occupazione, attraverso, appunto, servizi e interventi di sostegno all'occupabilità e all'adattabilità dei soggetti che transitano nel mercato del lavoro. «Poco di contro si rimette alla creazione diretta di occupazione e allo sviluppo del welfare, come fattore anticiclico e moltiplicatore di nuovi posti di lavoro» (p. 360).

Tutti gli utili dispositivi che intervengono sul *mismatch* domanda-offerta, sulla conciliazione, per l'attivazione e l'occupabilità, se non accompagnati da misure che intervengano direttamente sulla crescita dell'occupazione e sul miglioramento della qualità del lavoro, in particolare con i soggetti più ai margini, poco possono concretamente incidere. Eppure, anche con la L. 183/2014 (il cosiddetto *Jobs Act*) si era entrati in una fase di regolazione del lavoro che prendeva atto della presenza di un mercato molto più complesso rispetto al passato, in cui la stabilità del posto di lavoro non sembrava più l'elemento prevalente, sostituita da percorsi compositi in cui la durata

media dei contratti tende inevitabilmente a ridursi aumentando di contro le transizioni tra lavori e dunque della necessità di una differente gestione delle politiche del lavoro e delle tutele da incardinarsi non più nel posto di lavoro, ma nella persona in quanto tale (Pesenti, 2017), e questo oggi può valere anche per le azioni di orientamento. Per quello che sembrerebbe un ulteriore cambio di paradigma, occorrono una visione, una strategia e una governance condivisa, fortemente integrata; un obiettivo ancora difficile da raggiungere.

A partire dalla fine degli anni '90, il lavoro è stato posto al centro del modello sociale europeo e del modello di *welfare* attivo, in quanto fonte di benessere individuale e collettivo, principio di inclusione e coesione sociale, di partecipazione e cittadinanza attiva. Seppur utile ribadire che l'occupazione non è un obiettivo in sé, quella retribuita per il mercato è l'asse portante del diritto alla protezione, quindi fonte di tutela contro la povertà, l'insicurezza e l'esclusione. I confini frastagliati tra flessibilità e precarietà, la discontinuità della *carriera*, il perdurare di una posizione di relativo svantaggio di donne e giovani, sono sfide su cui occorre calibrare una nuova generazione di politiche di interventi e di forme di protezione. Il principio della risocializzazione di rischi è quello cui occorrerebbe fare più che mai riferimento: perché se il lavoro coincide sempre meno con un posto e sempre più con un percorso discontinuo e individualizzato, ciò innesca processi di decollettivizzazione degli interessi e delle istanze di tutela che fuoriescono dal sistema di protezione del lavoro salariato tipico e rendono urgente costruire un sistema di protezione capace di rispondere alle istanze individuali, mantenendo una tensione solidaristica (Cesareo, Pavesi, 2019). Tensione solidaristica che, nel recente passato, è stata messa più volte in crisi. Il rapporto tra giuslavorismo e pensiero economico, sociale e politico assume oggi un'importanza cruciale nell'ottica di una crescente attenzione alla centralità della persona, ai suoi bisogni e alla sua autodeterminazione, oltre i tradizionali schemi del diritto del lavoro. Ma autodeterminazione e autorealizzazione sono state, implicitamente, il fine ultimo della costruzione delle tutele lavorative nel corso del Novecento. A partire dagli anni '60, e poi con lo *Statuto dei Lavoratori* (L. 300/970), il legame tra dimensione individuale e collettiva ha rappresentato il fulcro della disciplina giuslavoristica. Tuttavia, dagli anni '80 in poi, questo equilibrio si è progressivamente frammentato, portando a un rafforzamento della libertà contrattuale individuale, sempre meno bilanciata dal potere collettivo. Il rischio attuale è quello di una regolazione del lavoro sempre più priva di un regolatore, con una protezione individuale insufficiente e un indebolimento della dimensione collettiva delle tutele (Vimercati, 2016).

Se l'obiettivo dovrebbe essere quello di creare un sistema di lavoro che permetta alle persone di vivere pienamente la propria umanità, e non solo di essere inserite nel mercato del lavoro (Coin, 2023), allora, l'evoluzione di quest'ultimo e le trasformazioni sociali richiedono una visione più ampia dell'occupabilità, che tenga conto non solo degli aspetti economici, ma anche delle aspirazioni e dei bisogni di realizzazione del sé (Ciarini, 2013). Tanti dati continuano a ricordarci come la soddisfazione dei lavoratori sia maggiore quando il lavoro offre stabilità, mentre è minore per le posizioni *part-time* e per chi ha contratti a termine (ISTAT, 2024); quanto, oltre alle tipologie contrattuali e al tasso di occupazione, sia fondamentale considerare la qualità del lavoro, che dipende anche da fattori come le ore lavorate e il trattamento retributivo e normativo (CNEL, 2024).

Efficaci politiche e pratiche di apprendimento e orientamento permanente possono sostenere la ricerca di una sintesi fra queste tensioni talvolta antagoniste.

Il Bilancio di competenze nel sistema di orientamento

Nell'Accordo Stato-Regioni del 2014 sull'orientamento permanente, troviamo il Bilancio di competenze (BdC) tra le prestazioni da erogare nell'ambito della funzione di accompagnamento alla progettualità (insieme a colloqui individuali e laboratori di gruppo). Essa ha tre finalità principali: una *orientativa*, che tende alla definizione di obiettivi personali e lavorativi e di scelte connesse per la promozione di un progetto individuale formativo e/o professionale; una *maturativa*, tesa allo sviluppo del soggetto, che si connota come azione di supporto al cambiamento e alle decisioni, in coerenza con le attese individuali, con le opportunità e i vincoli del contesto e, infine, una finalità di *riconoscimento* sociale delle esperienze di vita, con un conseguente consolidamento dell'identità soggettiva e lavorativa.

Gli obiettivi individuati sono offrire supporto ai beneficiari nell'approfondimento della conoscenza di sé: per l'attivazione della consapevolezza delle risorse individuali; per la definizione di un progetto individuale e un piano di azione; per il riconoscimento delle competenze possedute, nonché della loro trasferibilità in considerazione della definizione o ri-definizione di un progetto di qualificazione professionale, di processi di cambiamento formativo e/o professionale e per un innalzamento del livello di *empowerment*.

Le finalità, gli obiettivi indicati, così come la tipologia di strumenti individuata (griglie, schede strutturate, questionari e strumenti di analisi validati e *standardizzati*) risultano complessivamente in linea con il modello

di Bilancio presentato in queste pagine. Rispetto ai tempi: la durata minima che viene indicata per poter parlare di un servizio di consulenza è di almeno 6 ore e 2 incontri, ma per il Bilancio si può ipotizzare una durata fino a 24/30 ore, in un arco temporale compreso tra 1 e 4 mesi (sono escluse da questo conteggio le attività di *back office* del consulente, ma incluse quelle del beneficiario – qui definito “cliente” – non in presenza). Anche i tempi assegnati al Bilancio rappresentano una buona opportunità per poter erogare un servizio di qualità.

L'erogazione della consulenza si articola nelle tre fasi classiche: una fase preliminare, di accoglienza e analisi della domanda; una di approfondimento, per l'esplorazione e ricostruzione delle esperienze di vita e una fase conclusiva, volta alla definizione del progetto formativo e/o professionale, del piano di azione e alla condivisione e negoziazione del documento di sintesi.

Coerentemente, anche i prodotti della consulenza prevedono almeno uno dei seguenti: un progetto personale e professionale coerente con i valori e le scelte di vita e in sintonia con l'ambiente socio-lavorativo di riferimento; un piano d'azione che consenta di definire le tappe e le modalità da mettere in atto nel breve e medio termine, comprendente un piano formativo e/o un piano di assistenza e di inserimento al lavoro; un *portfolio* di competenze e un documento di restituzione e sintesi. In realtà, tali prodotti sono tutti intrinsecamente collegati: il documento di sintesi contiene sempre il piano d'azione, anche a lungo termine, e il progetto di sviluppo.

Anche il D.lgs 150/2015⁹ individua l'obiettivo di costruire percorsi più adeguati per l'inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro, nell'ambito dei Centri per l'Impiego, di disoccupati, lavoratori beneficiari di strumenti di sostegno al reddito in costanza di rapporto di lavoro e a rischio di disoccupazione, attraverso diverse attività: orientamento di base (con analisi delle esperienze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e profilazione); ausilio alla ricerca di una occupazione, anche mediante sessioni di gruppo, entro tre mesi dalla registrazione e orientamento specialistico e individualizzato, mediante il BdC e analisi degli eventuali fabbisogni in termini di formazione, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro, con riferimento all'adeguatezza del profilo alla domanda di lavoro espressa a livello territoriale, nazionale ed europea.

In anni più recenti, è stato possibile proporre il Bilancio a una utenza

⁹ DECRETO LEGISLATIVO 14 settembre 2015, n. 150. Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183. (15G00162).

più vasta, grazie al Programma GOL. Al 31 gennaio 2024, le persone entrate nel sistema delle politiche attive del lavoro secondo le nuove regole di GOL erano 2.070.745. Sono coloro che hanno presentato la *dichiarazione di immediata disponibilità* al lavoro e alle misure di politica attiva, si sono recati presso i Centri per l'impiego, hanno ricevuto un *assessment* quanti-qualitativo (da qualificarsi quale orientamento di base¹⁰) e hanno sottoscritto un *Patto di servizio* personalizzato con l'individuazione di uno tra i quattro *Percorsi* previsti in GOL. Alla suddetta data, il volume degli ingressi in GOL corrisponde al 69% del target assegnato dal PNRR per la fine del Programma (almeno 3 milioni di beneficiari entro il 2025), tenendo conto però che nel 2025, occorrerà – forse – dimostrare le attività svolte dai beneficiari dopo la presa in carico. Al momento, risulta che oltre la metà dei beneficiari è inserita nel *Percorso 1*, che identifica le persone più vicine al mercato del lavoro. Il resto si distribuisce tra il *Percorso 2* di Aggiornamento/*Upskilling* e il *Percorso 3* di Riqualificazione/*Reskilling* (rispettivamente 25,5% e 19,7%), mentre è pari al 3,5% la quota di coloro che necessitano di supporti complessi di lavoro e inclusione (il *Percorso 4*)¹¹. I servizi per il lavoro possono proporre successivamente all'orientamento di base alcuni interventi: l'orientamento specialistico; l'accompagnamento al lavoro; l'attivazione del tirocinio; l'avviamento a formazione; la gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione vita lavoro; l'attività di supporto all'autoimpiego, al lavoro autonomo e all'autoimprenditoria. Il *mix* di

¹⁰ Ai sensi della delibera n. 5/2022 dell'ANPAL, relativa all'approvazione della metodologia di profilazione quantitativa di quella di valutazione multidimensionale e orientamento, di cui al documento “*Strumenti per l'attuazione dell'assessment – Profilazione quantitativa*”.

¹¹ In GOL son previsti cinque percorsi, di cui quattro per singole persone e uno per gruppi di lavoratori (aziende in crisi). Essi offrono elementi trasversali, quali l'analisi delle competenze digitali e interventi di conciliazione. Essi sono: reinserimento lavorativo (per le persone più vicine al mercato del lavoro, servizi di orientamento e intermediazione per l'accompagnamento al lavoro); aggiornamento (*upskilling*) (per lavoratrici e lavoratori più lontani dal mercato, ma comunque con saperi spendibili, interventi formativi prevalentemente di breve durata e dal contenuto professionalizzante); riqualificazione (*reskilling*) (per lavoratrici e lavoratori lontani dal mercato e competenze non adeguate ai fabbisogni richiesti, formazione professionalizzante più approfondita, generalmente caratterizzata da un innalzamento dei livelli di qualificazione/Eqf rispetto al livello di istruzione); lavoro e inclusione (nei casi di bisogni complessi, cioè in presenza di ostacoli e barriere che vanno oltre la dimensione lavorativa, oltre ai servizi precedenti si prevede l'attivazione della rete dei servizi territoriali (a seconda dei casi, educativi, sociali, socio-sanitari, di conciliazione) come avveniva per il Reddito di cittadinanza, e prima per il Rei) e la ricollocazione collettiva (valutazione delle chances occupazionali sulla base della specifica situazione aziendale di crisi, della professionalità dei lavoratori coinvolti e del contesto territoriale di riferimento per individuare soluzioni idonee all'insieme dei lavoratori stessi).

politiche che va a comporre il *patto di servizio* risponde al principio di personalizzazione degli interventi, pertanto il beneficiario di GOL può ricevere uno o più tra i servizi sopra descritti all'interno del proprio percorso (ANPAL, 2024b).

A oggi, però i dati sulle attività avviate non sono ancora consolidati. Già dai primi mesi del 2023, si osservava una riduzione della disomogeneità, da parte delle Regioni, nell'alimentazione delle politiche attive del lavoro proposte, condivise con il lavoratore e programmate nei patti di servizio. Tuttavia, resta meno affidabile la registrazione delle politiche effettivamente avviate. Ciò è dovuto, in parte, al fatto che l'erogazione delle misure è in larga misura demandata a soggetti privati accreditati, i quali, in alcuni casi, non accedono ancora al sistema informativo ufficiale – tipicamente alimentato dagli operatori pubblici dei Centri per l'Impiego – deputato alla raccolta e registrazione dei dati. È il caso, ad esempio, degli enti di formazione, che con il Programma GOL entrano per la prima volta tra i soggetti incaricati di erogare sistematicamente tali misure.

Al momento, è dunque ancora difficile comprendere le caratteristiche degli interventi realizzati, tra cui i Bilanci, in termini di quantità, ma ancor di più di approcci e qualità; capire quali sono i tempi effettivamente dedicati ad essi e la metodologia usata rappresenta una sfida non indifferente (anche per i costi rilevanti del servizio). Sul punto, le indicazioni date nella Delibera ANPAL n. 5 del 2022¹², in cui vengono forniti i nuovi strumenti operativi ai centri di servizi o di politica attiva del lavoro, per la realizzazione del Programma GOL, prevedono per l'orientamento specialistico (articolato in BdC, colloquio individualizzato anche mediante piccoli gruppi; counseling; informazione sul sistema e sui percorsi di valutazione/certificazione delle competenze) massimo 6, per i Percorsi 1 e 2, ore; massimo 10 per i 3 e 4; se sono previsti servizi di IVC, si possono aggiungere massimo 10 ore. Ci si avvicina a fatica alle 24/30 ore auspiccate dall'Accordo del 2014 e questo aspetto indica una mancanza di aderenza a un approccio condiviso.

È importante comunque evidenziare che, almeno sul piano concettuale, GOL introduce una relazione nuova tra l'*assessment* come strumento dei CpI e il sistema IVC (Turrini, 2022). Prossime attività di ricerca potranno indagare cosa effettivamente si è fatto in questi anni e con quali esiti. Al momento, si può confermare che la normativa più recente ha assegnato un ruolo centrale del BdC sia nei percorsi di orientamento che nelle politiche attive del lavoro.

¹² Disponibile da: <https://www.anpal.gov.it/-/programma-gol-delibera-anpal-ridisegna-il-quadro-operativo-dei-servizi-di-politica-attiva-del-lavoro>.

Come illustrato in precedenza, l'accesso al mercato del lavoro è legato anche alla capacità di riconoscere e valorizzare il proprio patrimonio esperienziale. In questa prospettiva, il Bilancio è uno strumento strategico, che mira a *capitalizzare* tali risorse, sollecitandone l'investimento nell'elaborazione di un progetto concreto e realizzabile — in cui vengano definiti obiettivi, tappe, azioni, tempi, risorse, vincoli e aree di miglioramento —, tenendo conto, al contempo, delle esigenze espresse dal contesto occupazionale. In tale quadro, il dispositivo può assumere anche una funzione propedeutica alla certificazione delle competenze (CC), poiché consente di individuare quelle che, se rilevanti, potranno essere oggetto di riconoscimento formale. Al tempo stesso, orienta e conferisce senso e significato all'eventuale stessa certificazione, concependola non come un fine in sé, ma come una possibile tappa all'interno di un più ampio processo di sviluppo del sé e professionale.

Si tratta di un percorso personalizzato e individualizzato, nonché individualizzante, volto a una autoanalisi assistita, senza intenti valutativi. Questo aspetto necessita di essere ripetutamente sottolineato, poiché spesso sono gli stessi beneficiari ad avvicinarsi al Bilancio con l'aspettativa errata di un procedimento valutativo o addirittura certificativo (ambiguità, talvolta, alimentata da informazioni non corrette disponibili *online*). Considerare, infatti, il Bilancio in questi termini significherebbe non solo commettere un errore sul piano metodologico — ovvero nell'uso corretto degli strumenti all'interno di appropriate procedure — ma, soprattutto, ridurre la ricchezza e la complessità di questo dispositivo. Il Bilancio, infatti, lascia la persona completamente libera di immaginare e prefigurare possibili piste per il futuro, rappresentando uno spazio di riflessione svincolato dalle contingenze legate all'occupabilità o al *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, così come da un approccio funzionale, caratteristico della certificazione. Questo avviene riportando continuamente il beneficiario alla fattibilità delle azioni progettate.

Infine, il Bilancio si inserisce perfettamente in una logica di rete, poiché promuove l'integrazione tra i diversi attori coinvolti, dai quali trae linfa vitale e ai quali attribuisce valore, contribuendo così a rinsaldare il legame tra formazione e occupazione.

Il profilo di competenza degli operatori

Altra grande sfida è rappresentata dalle competenze professionali degli operatori coinvolti in tale funzione, come in quella della CC. L'Accordo del 2014 definisce quattro macroaree (articolate in diverse unità): analisi

dei fabbisogni e progettazione di percorsi/azioni di consulenza e/o BdC; consulenza per lo sviluppo delle progettualità e/o delle competenze; gestione della relazione d'aiuto e quella di integrazione e lavoro in rete. Esse incorporano conoscenze trasversali che riguardano, ad esempio, le metodologie per la conduzione dei colloqui individuali e di gruppo; tecniche di ascolto attivo e di comunicazione, delle caratteristiche delle professioni e dei contesti di lavoro; principi di organizzazione aziendale, del mercato del lavoro locale; nozioni di economia e di sociologia del lavoro; gestione delle reti sociali e istituzionali.

I professionisti dei servizi di IVC sono inseriti in appositi elenchi pubblici, gestiti dalle Regioni, organizzati nei due ambiti del servizio (individuazione/validazione e valutazione/certificazione), cui si accede tramite richiesta diretta dell'esperto o dell'ente titolato. Si tratta di un importante presidio di qualità del servizio offerto.

Si tratterebbe di figure altamente qualificate, come operatori di orientamento, di *career counselling* e di inclusione, che, come sostenuto dagli estensori della *Carta-Memorandum* (citata in precedenza), dovrebbero avere una formazione universitaria di base e una successiva specializzazione multidisciplinare. Una preparazione in grado di abilitarli – nella sostanza, se non formalmente – a svolgere attività di raccolta, processazione e utilizzazione di dati e informazioni relativi alle realtà formative e socio-economiche, ai loro *trend* di evoluzione e di cambiamento; che riguardi modelli e tecniche di orientamento e di *career counselling* utilizzabili lungo l'arco della vita delle persone nella consulenza individuale, di piccolo e grande gruppo; così come l'analisi di barriere, stereotipi e discriminazioni presenti nei contesti formativi, lavorativi e sociali, all'uso delle tecnologie funzionali all'incremento dell'efficacia dei metodi e delle tecniche di trasmissione, ricezione e elaborazione di dati e informazioni. Questi ruoli dovrebbero essere in grado di agire affinché i servizi proposti utilizzino monitoraggi sistematici della qualità degli interventi e prevedano attività di CC, formazione e aggiornamento ricorrente; infine, affinché tali servizi siano rilevanti da un punto di vista sociale, dovrebbero essere in grado di realizzare programmi precoci di tipo educativo e preventivo, collaborando con le istituzioni interessate alla formazione e al lavoro (Soresi, 2022).

Altre analisi, evidenziano che l'operatore esperto in IVC potrebbe essere considerato anche alla stregua di un *manager*, perché chiamato a governare processi complessi in relazione alla gestione delle competenze in organizzazioni pubbliche e private; all'operatività nell'ambito dei processi di IVCC normati a livello pubblico; all'utilizzo strategico delle metodologie

di valutazione non normate nei contesti pubblico-privati e che possono essere di supporto all'IVC stessa. Sono professionisti chiamati a operare in diversi ambiti: negli enti pubblici o privati accreditati che svolgono attività di supporto alla collocazione e ricollocazione professionale; nell'alta formazione, in quella professionale e continua; ma anche nei contesti delle risorse umane, come aziende di reclutamento e selezione, così come nei contesti organizzativi più in generale, in cui l'Atlante e l'IVC possono essere adottati per la valorizzazione delle competenze non formali e informali, ma anche per la rilettura dei processi di lavoro che caratterizzano l'organizzazione stessa (Turrini, 2022).

In coincidenza con la necessità di gestire territorialmente le diverse iniziative di sostegno al reddito e all'occupazione, a partire dal 2017, e stabilmente dal 2019, è stato finanziato un processo di potenziamento e rinnovamento del personale impiegato nei CpI, il cui andamento è stato recentemente oggetto di monitoraggio da parte dell'INAPP (Giubileo, Marocco, 2024).

Si tratta di un piano fondamentale per lo sviluppo del sistema delle politiche attive e il ruolo degli operatori e il loro profilo di competenza è determinante per la sua buona riuscita.

Le criticità riscontrate nella sua attuazione riguardano, innanzitutto, il mancato raggiungimento del numero previsto di assunzioni: a fronte dell'obiettivo delle circa 10.000 unità a livello nazionale, si stima che esse arriveranno al massimo a 5.000. La notevole differenza è dovuta a diversi fattori: a una sottostima dei costi medi degli operatori; alle difficoltà di reclutamento; a una scarsa attrattività del lavoro pubblico; a procedure concorsuali farraginose e costose e a requisiti troppo specifici nei bandi. A questi si aggiunge il *turnover*, poiché i pensionamenti non sempre vengono compensati da nuove assunzioni, annullando di fatto gli effetti del potenziamento; una diversità di trattamento, in quanto la coesistenza nei CpI di assunti con normative e risorse finanziarie diverse (Riforma Madia *versus* Piano di Potenziamento) ha creato disparità, ad esempio, nel salario accessorio; la mancanza di una figura professionale specifica – operatore di CpI – nel CCNL di comparto ha reso difficile l'individuazione dei profili adeguati e ha portato le Regioni a selezionare prevalentemente figure amministrative. In generale, si registra una difficoltà di coordinamento pubblico-privato: nella realizzazione del Programma GOL, la coesistenza tra sistema pubblico e enti privati accreditati non si è sempre concretizzata secondo il principio di cooperazione e integrazione funzionale (i CpI lamentano una perdita del ruolo di erogatore unico, mentre i privati accu-

sano di una sorta di concorrenza sleale gli operatori pubblici). Il divario territoriale resta significativo: l'indagine condotta, seppur parziale, sembra confermare un profondo divario, con le regioni del Centro-Nord più disponibili a partecipare e più avanti nel processo di potenziamento rispetto a quelle del Sud. Infine, una difficoltà organizzativa diffusa è relativa a un sovraccarico funzionale dei CpI: vi è una tendenza a utilizzare i Centri come "tuttofare adempimentale" (si pensi alla gestione del Decreto Flussi), mettendo a rischio la qualità dei servizi.

Si possono, però registrare molti risultati positivi intermedi. Il primo riguarda proprio l'aumento del personale impiegato nei CpI, superando il *gap* strutturale che si trascinava dal 1997 e si prevede di passare da circa 8.000 a quasi 20.000 addetti a completamento delle assunzioni. Il numero di aree funzionali e di attività di servizio erogate dai CpI è aumentato significativamente (da 7 aree nel 2017 a 15 nel 2022). L'introduzione dei *livelli essenziali delle prestazioni* ha uniformato le priorità d'azione nell'erogazione dei servizi per il lavoro a livello nazionale. Come si è visto, i CpI sono stati coinvolti attivamente nell'attuazione del Programma GOL, effettuando l'*assessment* degli utenti e indirizzandoli ai diversi percorsi, coinvolgendo un numero significativo di persone. I nuovi assunti sembrano possedere maggiori competenze e l'arrivo di giovani ha migliorato il clima lavorativo. I CpI hanno incrementato le iniziative per farsi conoscere da imprese e cittadini (ad esempio organizzando dei *Job Day*), contribuendo a migliorare la reputazione del servizio pubblico, soprattutto nel Nord Italia. Le Regioni hanno adottato diverse strategie di *governance* e hanno riorganizzato il personale, distinguendo tra funzioni trasversali e quelle di incontro domanda-offerta, da cui è emersa la necessità di creare esperti nel mercato del lavoro all'interno dei CpI. I rapporti tra CpI e Agenzie per il Lavoro (APL) sembrano essere migliorati, con una maggiore collaborazione, soprattutto nell'ambito del *recruiting* e del Programma GOL.

Un dato interessante che emerge dal monitoraggio, e prova un interesse generalizzato per il miglioramento dei servizi, è la necessità riscontrata di definire formalmente la figura dell'operatore del CpI nel CCNL di comparto, creandone una *ad hoc* con competenze specifiche, e di valutare la creazione di un percorso universitario specifico per la loro formazione, sul modello tedesco. La terminologia utilizzata per indicare l'operatore CpI è oggi molto eterogenea: a livello internazionale, il termine più noto è quello del *Case Manager* (introdotto negli anni Venti del secolo scorso negli USA), il quale «collabora, valuta, pianifica, attua, coordina, monitora e valuta opzioni e servizi necessari per soddisfare le esigenze di assistenza

sociale, di istruzione/formazione e di lavoro di persone con problemi complessi e multipli, utilizzando la comunicazione e le risorse disponibili per promuovere risultati di qualità ed efficienza». È una figura chiamata a promuovere un «approccio integrato alla prestazione di servizi complessi e frammentati tra istituzioni/prestatori di servizi, compresi i metodi e le strategie per collegare e coordinare i vari aspetti dell'assistenza erogata dai diversi sistemi/attori istituzionali» (Giubileo, Marocco, 2024, p. 59-60).

Rispetto alla qualità generale dei servizi in tale ambito, l'esperienza francese dei *Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences* (C.I.B.C.) è assai utile. Questi Centri hanno un ruolo significativo nel campo dell'orientamento professionale degli adulti. I C.I.B.C. sono apparsi nel 1986 in forma sperimentale, costituendo i primi centri dedicati proprio al Bilancio (dispositivo voluto dalle parti sociali in un periodo di forte crescita della disoccupazione), che grazie alla Legge del 1991 (v. cap. II), è stato iscritto nel codice del lavoro (Gaudron *et al.*, 2001). In una dozzina d'anni, il BdC è diventato un dispositivo "emblematico" dell'orientamento professionale degli adulti in Francia. I C.I.B.C. hanno contribuito in modo determinante alla sua diffusione e sono stati i primi fornitori in Francia, con una vasta rete di sedi sul territorio nazionale. La funzione principale dei Centri è quella di fornire servizi di supporto alle transizioni e di inserimento professionale, piuttosto che servizi di collocamento in azienda, questo garantisce l'autonomia del processo di Bilancio, che è concepito come servizio alla persona, per l'elaborazione del proprio progetto di sviluppo professionale (Gonnet, 2019). Diversi studi hanno dimostrato che il Bilancio realizzato nei C.I.B.C. ha aumentato significativamente la percentuale di beneficiari con un progetto professionale definito (Gaudron *et al.*, 2001). La loro evoluzione storica e la loro diffusione giustificano l'attenzione di future azioni di ricerca.

Dunque, anche il consulente di Bilancio si rivela una figura strategica di sistema per il ruolo che assume nel creare relazioni fra gli attori e ponti fra i sistemi. Non lo riteniamo una *guida spirituale*, come retoricamente si chiede Blanchard (2004), uno degli studiosi della prima ora e tra i noti del Bilancio, ma certamente un tecnico dal profilo complesso. La cui "specialità" risiede nella finalità principale del Bilancio stesso: da una parte, accompagnare le persone nelle loro scelte occupazionali e di carriera, nella costruzione di un progetto che implica da parte del beneficiario lo sviluppo di una precisa immagine di sé, insieme però a una conoscenza realistica del contesto (occupazionale o organizzativo). L'immagine di sé, a sua volta, rimanda ai sistemi di valori di riferimento, ma anche all'immagine che essa ha della società e che questa, a sua volta, le restituisce (Serreri, 2017). In

sostanza, il lavoro che il consulente fa nel Bilancio ha una connotazione multidisciplinare e fortemente sociologica.

È emerso un dibattito sulla composizione dei profili neoassunti, con una prevalenza di laureati in giurisprudenza, nonostante per alcune funzioni siano più adeguate conoscenze in psicologia o materie umanistiche. Se tale tendenza continuerà a essere confermata, occorrerà integrare i processi di reclutamento con azioni formative mirate a formare competenze tecnico-professionali che consentano di svolgere adeguatamente le attività richieste, che non sono solo di natura amministrativa, e se si vuole che a queste non venga ridotta l'erogazione dei servizi.

Alla luce di tali considerazioni, si può comprendere come la selezione e la formazione rappresenti un terreno di sfida e, talvolta, una criticità del sistema. La formazione specializzata – orientata a sviluppare idonei requisiti professionali al presidio degli aspetti di contenuto curriculare – è centrale per favorire lo sviluppo di capacità orientative e per l'apprendimento permanente, per operare in servizi di informazione e accoglienza, di tutoraggio e *mentoring*, di accompagnamento e di *job placement*, di consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali. Particolarmente utile appare fornire assistenza tecnica agli operatori del territorio, anche per promuovere una maggiore collaborazione multiprofessionale e interdisciplinare e la creazione di un linguaggio comune.

A tal fine, per i servizi, sia pubblici che privati, potenziare la collaborazione con l'Università potrebbe rappresentare una buona strategia, prevedendo azioni di vario tipo. In prospettiva, gli Atenei potrebbero assumere un ruolo più specifico nella formazione dei professionisti dei CpI, prendendo spunto dal modello tedesco. In Germania, l'Agenzia federale per il lavoro ha fondato un proprio collegio universitario di scienze applicate che offre corsi di laurea triennali specificamente pensati per formare i *Case Manager* nei servizi per l'impiego e nelle politiche del lavoro. Questo percorso di studi è multidisciplinare e orientato alla pratica, con un forte *focus* sulla consulenza, la mediazione e l'integrazione, cui può seguire anche un Master in Consulenza orientativa al mercato del lavoro per lo sviluppo professionale (Giubileo, Marocco, 2024). Sulla falsariga di queste esperienze, potrebbero essere stipulate convenzioni per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali in termini di CFU per coloro che volessero specializzarsi. In Italia, l'idea di un percorso universitario dedicato è vista positivamente, sebbene precedenti tentativi (principalmente Master) non abbiano avuto il successo sperato.

2. Competenze dinamiche per contesti e ruoli flessibili

Come evidenziato, gli operatori dei servizi di orientamento e BdC devono possedere un mix articolato di competenze tecniche, relazionali e metodologiche. Tuttavia, la natura stessa delle competenze richieste sta cambiando: non si tratta più solo di applicare procedure standardizzate, ma di saper operare in contesti fluidi e in continua evoluzione. Questo cambiamento non riguarda solo questi profili, ma riflette una trasformazione più ampia che coinvolge l'intero mondo del lavoro. Le tradizionali descrizioni di mansioni rigide hanno ceduto il passo a modelli più flessibili, in cui il lavoratore è chiamato a sviluppare un insieme di saperi adattabili e a interpretare il proprio ruolo in modo dinamico. È in questa prospettiva che si inserisce la transizione dalla mansione al ruolo aperto, una trasformazione che ridefinisce il rapporto tra persona, organizzazione e apprendimento permanente.

Di fronte a questa complessità, la soluzione non risiede nella sola semplificazione o nella scomposizione dei problemi, ma nell'analisi di come le organizzazioni reali si configurano come sistemi di regolazione complessi. È fondamentale studiarne la cultura, i processi professionali e le comunità di pratiche, andando oltre la rappresentazione data da organigrammi e procedure; così come, rafforzare le azioni di ricerca, osservandole nella loro natura sistemica (Butera, 2020; Coccozza, 2020b).

Lo scenario economico in cui operano, non vede più lo sviluppo come basato su un'ottimale combinazione dei fattori economici tradizionali (materie prime, capitali finanziari e tecnologie), ma sul ruolo determinante di tre variabili strategiche: una visione condivisa, fatta di politiche innovative, basate su ecosostenibilità, *smart technology* e *creating shared value*; il capitale umano, costituito da cultura, competenze e valori condivisi; il capitale sociale, fondato sul rispetto delle regole e su una efficace e fiduciosa interazione tra istituzioni e attori sociali (Coccozza, 2016).

Gli studi organizzativi ci hanno chiaramente spiegato come le organizzazioni, sia piccole che grandi, non siano più "orologi", ma "organismi viventi" (Bonazzi, 2002; Coccozza, 2014), caratterizzate da un "*package*" di diverse organizzazioni coesistenti, o da "strati" o dimensioni, unificate da una forte tensione al risultato di produrre prodotti e servizi che imprime energia e integrazione (Butera, 2009). Tali "strati organizzativi" coesistenti sono costituiti da modalità organizzative differenti: formale, tradizionalmente debole nella piccola impresa; istituzionale, data dall'insieme di adempimenti legali, societari, fiscali, e in generale di *compliance*; tecnica,

che deriva dall'adozione di tecnologie; di fatto, tradizionalmente sede delle culture "artigiane" del lavoro che sono alla base della piccola impresa; professionale, ossia lo strato regolato da professioni formalizzate o meno, strato fortissimo nelle imprese *high tech*; percepita, ovvero il modo con cui i diversi gruppi che partecipano all'impresa la vedono e la vivono in base alle loro culture e valori; informale, in cui irrompono il sociale, i processi sociodinamici, il mondo degli interessi (Butera, 2009).

I lavoratori sono chiamati a orientarsi tra queste molteplici dimensioni. Due aspetti centrali emergono con forza: da un lato, l'importanza delle competenze chiave per affrontare le sfide attuali; dall'altro, il ruolo essenziale dell'apprendimento, sia a livello individuale che organizzativo, per sostenere la crescita e l'adattamento delle imprese. Nell'attuale scenario economico e produttivo, il sapere, la capacità di apprendere e la competenza di "imparare a imparare" rappresentano risorse strategiche fondamentali su scala macro, meso e micro. Questi elementi sono essenziali non solo per la produzione e lo sviluppo economico, ma anche per la crescita delle organizzazioni, sempre più caratterizzate dalla dimensione del *learning* (Cocozza, 2012). Quando le conoscenze si trasformano in *saperi in azione*, diventano un patrimonio condiviso, capace di generare innovazione e alimentare nuove esperienze. In questo contesto, il *lifelong learning* si afferma come paradigma chiave, ridefinendo le relazioni tra i diversi sistemi e intrecciando in modo sempre più stretto le politiche economiche, occupazionali e formative.

L'Italia non sembra essere completamente pronta alle sfide del progresso tecnologico e della globalizzazione, mostrando difficoltà a riposizionarsi sui settori più innovativi, come la manifattura avanzata, le nanotecnologie, la robotica, la ricerca medica e l'alta tecnologia che permetterebbero di creare nuovi posti di lavoro qualificato (Autor *et al.*, 2009). La *performance* economica del Paese risente di criticità strutturali e, pertanto, la crisi è molto più profonda e difficile da affrontare. Tra i nodi più difficili da sciogliere ci sono, oltre alla ridotta dimensione delle imprese, i limitati investimenti in capitale umano e ricerca e la bassa produttività. Ma l'ingrediente chiave è il capitale umano, in particolare, creatività, inventiva e talento legato alla tecnologia. Questi, come noto, generano spesso ricadute positive sull'economia, influenzando la capacità di produrre valore aggiunto e occupazione diretta e indiretta (Marra *et al.*, 2019).

Tra le trasformazioni che interessano direttamente il mercato del lavoro e le organizzazioni, se ne possono brevemente riprendere alcune che hanno impatti significativi sul patrimonio di competenze richiesto ai lavoratori.

Flessibilità e tempo

Il mercato del lavoro si è sempre più caratterizzato da forme diverse di flessibilità, quali: funzionale o interna, che si concretizza nello spostamento dei lavoratori tra mansioni o ruoli all'interno dell'azienda, richiedendo l'assenza di vincoli, polivalenza professionale e disponibilità alla riqualificazione; numerica o esterna, che consente alle imprese di adattare il numero e la qualificazione dei lavoratori alle esigenze produttive, attraverso esternalizzazioni, contratti di subappalto o l'uso di contratti a termine; un'ulteriore dimensione è quella salariale, che prevede variazioni retributive legate a fattori congiunturali, alla produttività o ai livelli di contrattazione; infine, quella oraria che consente di modulare l'orario di lavoro in funzione delle necessità aziendali.

La crescente richiesta di flessibilità ha trasformato anche il tempo di lavoro, sia nella sua quantità (durata), sia nella sua organizzazione (distribuzione e misurazione).

Nel corso del Novecento, con l'affermarsi del *taylor-fordismo*, esso ha subito profondi cambiamenti che hanno comportato la riorganizzazione del lavoro secondo alcune direttrici principali (Accornero, 1994). La prima è la sua misurazione e il renderlo produttivo: l'industria sviluppa strumenti per misurare il tempo con precisione e ottimizzarne l'uso, sintetizzato nel motto *time is money*. La seconda riguarda l'interiorizzazione del tempo: il lavoro industriale richiede che i lavoratori adattino abitudini e mentalità ai ritmi della produzione. Questo processo si accompagna a una rigida disciplina del tempo: l'industria impone regole temporali rigide attraverso strumenti come sirene, cartellini e orologi nei reparti produttivi. L'organizzazione temporale del lavoro ha avuto un impatto sociale significativo, influenzando la vita quotidiana e creando sincronismi collettivi. La frammentazione del tempo e del lavoro, derivante dalla divisione tecnica delle mansioni, porta a misurazioni sempre più dettagliate, fino a cronometrare i micromovimenti. Infine, vi è la direttrice dell'accelerazione del lavoro, causata da cottimi e incentivi, che spingono all'aumento della produttività e da meccanizzazione e innovazione tecnologica che rendono i ritmi sempre più intensi e rigidi.

Sebbene diverse di queste dinamiche siano ancora evidenti in alcuni settori, l'organizzazione del tempo di lavoro si è profondamente trasformata: dalla storica lotta per la riduzione oraria si è passati a modelli più flessibili, con una crescente polarizzazione tra occupazioni caratterizzate da poche ore e bassi salari e lavori con orari prolungati, soprattutto nel settore della conoscenza. Parallelamente, il valore del tempo come misura del lavoro è

diminuito, con l'affermarsi di modelli di valutazione basati sui risultati, che evidenziano sia opportunità che criticità, tra cui la ridotta capacità di regolamentazione sindacale degli orari (Ponzellini, 2024).

La relazione tra tempo e flessibilità è diventata sempre più stretta e complessa con la progressiva erosione dell'orario di lavoro *standard*. Piuttosto che assistere a una riduzione generalizzata della durata lavorativa, si è affermata una nuova fase caratterizzata dalla flessibilità, che riguarda non solo la quantità di ore lavorate, ma anche la loro distribuzione nell'arco della giornata, della settimana o dell'anno. Questa evoluzione si manifesta in diversi aspetti. Nel post-fordismo, la competizione dei mercati rende necessario un adattamento continuo dell'orario di lavoro, con turni variabili e multiperiodalità degli orari per rispondere ai ritmi produttivi e alle fluttuazioni del mercato. Aumenta il lavoro straordinario, soprattutto tra gli uomini, per compensare la stagnazione salariale, mentre il *part-time*, diffuso tra le donne con impegni familiari, diventa uno strumento chiave di flessibilità. Nei servizi, l'orario supera spesso le 8 ore e include il fine settimana, con un uso strategico del *part-time* per gestire i flussi di clientela. L'orario flessibile acuisce la distanza tra lavoratori con contratti precari e *part-time* involontario e professionisti della conoscenza con orari prolungati e non sempre retribuiti. L'abolizione del cartellino e il lavoro da remoto riducono la centralità del tempo lavorato, favorendo una valutazione basata sul raggiungimento di obiettivi, anziché sulle ore. La flessibilità offre autonomia, ma comporta rischi come iperconnessione, *burnout* e indebolimento del controllo sindacale, con una minore monetizzazione del tempo di lavoro (Ponzellini, 2024).

In conclusione, il tempo di lavoro nel contesto contemporaneo è sempre più modulato secondo logiche di flessibilità, guidate dalle esigenze produttive e di mercato, ma anche – sebbene in misura minore – dalle necessità individuali. Questa evoluzione ha profonde implicazioni per l'organizzazione del lavoro, le condizioni dei lavoratori e le modalità di misurazione della prestazione lavorativa.

Digitalizzazione

Flessibilità e tempo si intrecciano con la digitalizzazione, che sta ridefinendo radicalmente il lavoro. Essa si afferma come una serie di fenomeni che ruotano intorno all'adozione degli esiti del processo di digitizzazione¹³:

¹³ Con il termine digitizzazione / *digitisation* si fa riferimento al processo attraverso il quale entità fisiche di diversa natura (oggetti tridimensionali, documenti, suoni, immagini) vengono rappresentate attraverso una sequenza di numeri (*digit*), solitamente al fine di manipolarle per mezzo di tecnologie informatiche.

ad esempio, la trasformazione di ruoli e processi aziendali, il miglioramento e la polarizzazione delle qualificazioni (Ambra, Pirro, 2017).

La digitalizzazione dei processi organizzativi modifica i contenuti, i percorsi di acquisizione e sviluppo delle competenze, ma anche le modalità di erogazione delle prestazioni, gli approcci all'organizzazione del lavoro e alla gestione delle risorse umane; estende i suoi effetti alla sfera sociale (relazioni tra persone e organizzazione delle comunità) e politica (manifestazione e orientamento del consenso) (Gubitta, 2020).

Ambra e Pirro (2017) evidenziano come le conseguenze della digitalizzazione sulla struttura del mercato del lavoro si manifestino sia in termini quantitativi che qualitativi. Dal punto di vista quantitativo, gli effetti riguardano l'impatto occupazionale complessivo. Ci si interroga su quali nuove professioni emergano, quali invece tendano a scomparire e, più in generale, su come l'innovazione tecnologica e digitale incida sulla disoccupazione. Non sono soltanto le occupazioni meno qualificate a essere a rischio, ma tutte quelle caratterizzate da compiti *routinizzabili* e, quindi, automatizzabili. In tal senso, non è il lavoro in sé a essere automatizzato, ma le singole attività che lo compongono, il che implica una riorganizzazione delle mansioni con diversi gradi di esposizione all'automazione. Tuttavia, la digitalizzazione può anche rappresentare un potente motore di crescita economica, incremento della produttività e sviluppo occupazionale. L'adozione di politiche inclusive risulta cruciale per ridurre le disuguaglianze, garantendo che i benefici della trasformazione digitale siano equamente distribuiti tra i diversi segmenti della popolazione.

Dal punto di vista qualitativo, l'impatto della digitalizzazione si manifesta attraverso la trasformazione delle mansioni e delle competenze richieste, delineando due fenomeni principali: l'innalzamento delle qualificazioni (*upgrading of qualifications*) e la polarizzazione delle qualificazioni (*polarization of qualifications*). L'*upgrading of qualifications* è il processo attraverso cui la diffusione delle tecnologie digitali determina un miglioramento generalizzato del contenuto delle mansioni, spingendo verso l'alto la domanda di occupazioni altamente qualificate. Si assiste, dunque, a una crescita delle professioni situate ai vertici della gerarchia occupazionale, che richiedono capacità avanzate – come quelle proprie di manager e professionisti – e, parallelamente, a una riduzione delle occupazioni intermedie – come quelle impiegatizie e operaie – (Oesch, Rodríguez Menés, 2011; Oesch, 2013). La *polarization of qualifications*, invece, descrive la formazione di due poli occupazionali distinti e distanti tra loro. Questo fenomeno è determinato da due tendenze concomitanti:

la rapida erosione delle posizioni intermedie e il lento aumento delle posizioni estreme. Ne consegue un'espansione significativa delle professioni altamente qualificate, in particolare nei settori *high-tech*, accompagnata da una crescita dei lavori poveri nel settore dei servizi, spesso occupati da lavoratori immigrati, e da un deterioramento delle condizioni lavorative nelle fasce occupazionali più basse. Al contempo, si registra una stagnazione nelle posizioni intermedie. Questa dinamica ha influito sull'ampliamento delle disuguaglianze sociali, non solo in termini di aumento dei lavoratori poveri, ma anche di riduzione della mobilità sociale (Ambra, Pirro, 2017).

Esaminando le trasformazioni avvenute in Europa, si riscontra il carattere «pervasivo» di questo processo di polarizzazione, indotto dai cambiamenti tecnologici, che vede le occupazioni nei settori ad alta intensità tecnologica generare una domanda addizionale di occupazione, al di fuori dei settori ad alta intensità di tecnologia e a bassi salari¹⁴. Sebbene vi siano «molte evidenze di correnti di polarizzazione» (Bagnasco, 2016, p. 117), si tratta di processi difficili da distinguere e da spiegare, soprattutto se li si vuole ricondurre a un solo fattore, sia esso l'effetto della tecnologia, oppure l'effetto della scolarizzazione, o la globalizzazione dell'economia, la crescita del terziario o di lavori non *standard* e precari.

In Italia, se a inizio Pandemia, si era pensato che lo *smart working* diventasse la nuova normalità, ci si è resi conto già nel suo secondo anno che così non era¹⁵. Inoltre, si sono osservate le potenziali conseguenze nella distribuzione del reddito da lavoro di un aumento duraturo del *work from home* tra i dipendenti italiani. Alcuni risultati mostrano che a un suo aumento sarebbe associato un aumento del reddito medio da lavoro, ma questo potenziale vantaggio non sarebbe equamente distribuito tra i dipendenti, esso favorirebbe quelli di sesso maschile, più anziani, con un alto livello di istruzione e ben pagati, sebbene adottato maggiormente dalle

¹⁴ Da uno studio di Goos, Manning e Salomons, del 2014, emergeva come per ogni «*high-tech e high paying-job*» si sono creati da 2,5 a 4,4 ulteriori lavori «*low tech e low-paying*».

¹⁵ Nel 2021, la percentuale di occupati che lavorano da casa cresce con minore intensità, raggiungendo il 14,8% (+1 punto percentuale), dopo il marcato aumento segnato nel 2020, quando era quasi triplicata. Il risultato è la sintesi dell'aumento per la componente occasionale del lavoro remoto, che raggiunge il 6,5%, e della flessione per quella abituale, che scende all'8,3%. L'adesione al lavoro agile si mantiene più ampia da parte delle donne (17,3% contro 13,0% per gli uomini), che hanno registrato nell'ultimo anno un ulteriore miglioramento rispetto agli uomini (+1,5 p.p. contro +0,7 p.p.). A livello territoriale, l'incremento è stato più sostenuto nelle ripartizioni centrale (17,7%; +2,3 p.p.) e settentrionale (15,9%; +1 p.p.) rispetto al Mezzogiorno (10,5%; +0,4 p.p.). Fonte: Istat (2022). *Rapporto Sustainable Development Goals 2022. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*.

donne. Una “innovazione forzata” che rischia di esacerbare le disuguaglianze preesistenti nel mercato del lavoro (Bonacini et al., 2021).

Siamo comunque di fronte all’affermazione del paradigma dell’*onlife*, in cui tecnologie e digitale non sono semplici strumenti, ma piuttosto forze sociali che stanno influenzando sempre di più la concezione di noi stessi (chi siamo), le nostre reciproche interazioni (come socializziamo); la nostra concezione della realtà (la nostra metafisica) e le nostre interazioni con la realtà (la nostra *agency*). Esse hanno un enorme significato etico, legale e politico, con il quale abbiamo iniziato a fare i conti. Hanno un impatto dovuto ad almeno quattro grandi trasformazioni: una distinzione tra realtà e virtualità e una tra uomo, macchina e natura; il passaggio dalla scarsità di informazioni all’abbondanza di esse e dal primato delle cose autonome, delle proprietà e delle relazioni binarie a quello delle interazioni, dei processi e delle reti (Floridi, 2014).

Ibridazione del lavoro

Dopo aver osservato la progressiva diffusione dei “lavori della conoscenza”¹⁶ (Butera, 2008), negli ultimi decenni, si è affermato un *processo di ibridazione* del lavoro. Esso prevede che per un numero crescente di mansioni, oltre alle competenze tipiche, che definiscono e danno identità alla specifica occupazione, venga sempre più richiesto il possesso di competenze di “altra natura”, (quasi) del tutto nuove per la specifica posizione offerta, ma consolidate in altre occupazioni o famiglie professionali (Gubitta, 2020). In parallelo, in tutti i mestieri, è aumentata la richiesta di saper adottare comportamenti “imprenditoriali”, con la conseguente assunzione di rischi crescenti lungo tutta la linea gerarchica (Gubitta, Masino, 2012). Per lavoro ibrido si intende un lavoro che combina e integra abilità tecniche, gestionali, professionali o relazionali, con quelle informatiche e digitali; conoscenze per comunicare nei social network, abilità per interagire con altre persone attraverso la mediazione o l’uso di tecnologie digitali, orientamenti per svolgere in modo efficace la propria attività in ambienti di lavoro in cui lo spazio (fisico e sociale) e il tempo (aziendale e personale) assumono configurazioni diverse. In sostanza, una parte del patrimonio di saperi richiesto nei lavori ibridi è condivisa tra più mestieri, che risultano quindi avere una sorta di area di sovrapposizione; trasformazione che ha un impatto positivo sul livello di

¹⁶ Lavori che richiedono a chi li svolge di possedere e di saper impiegare diversi tipi di saperi, sia nei processi immateriali, per i quali il principale *input* e *output* dell’attività è la conoscenza stessa (Butera, 2008), sia in quelli della produzione materiale dell’artigianato e della manifattura industriale (Micelli, 2011).

occupabilità dei lavoratori (Gubitta, 2020).

L'ibridazione del lavoro è un fenomeno complesso e bidirezionale. Vi sono i mestieri ben noti e consolidati che evolvono, spostando i propri confini orizzontalmente (perché si allargano incorporando nuove attività oppure si restringono perdendone alcune) e verticalmente (perché la tecnologia li abilita a esercitare maggiore discrezionalità e controllo, oppure riduce i loro margini di manovra perché è la tecnologia che opera talvolta al posto del lavoratore), cambiando le modalità di svolgimento ed erogazione della prestazione a parità di contenuto del lavoro (ma senza spostare i confini); ci sono, poi, i *digital job* (lavori digitali), che evolvono attraverso l'incorporazione di alcune attività tipiche dei mestieri noti e consolidati. È un processo che non porta inevitabilmente a un progressivo e generalizzato aumento del numero di attività e di compiti da svolgere, perché in alcuni casi con la digitalizzazione massiva è la tecnologia che si "appropria" di alcune attività. Non ha direzioni predefinite neanche in riferimento alla discrezionalità tecnica – in quanto vi è l'opportunità di poter scegliere gli strumenti da usare nello svolgimento delle proprie attività e compiti – o a quella decisionale – perché vi è la possibilità di decidere come impiegare le risorse disponibili e come programmare il lavoro –. È un processo che può condurre a una doppia polarizzazione, creando nuovi antagonismi: tra chi sa e chi non sa e tra chi ha tutta una vita lavorativa davanti a sé e chi è (quasi) a fine carriera. L'ibridazione incide sull'organizzazione interna delle imprese sul "ruolo agito", sulle relazioni e sulla loro gestione, sui rapporti intergenerazionali, richiedendo un cambiamento delle strutture e dei processi organizzativi, che premierà le organizzazioni dotate di *digital dexterity*¹⁷. Un ultimo impatto di questa trasformazione riguarda, di nuovo, la compressione dei tempi: l'elevato ritmo delle innovazioni tecnologiche e organizzative impone di acquisire in modo ricorrente nuove abilità (sociali, tecnologiche, tecniche o professionali) (Gubitta, 2018; 2020).

Apprendimento e formazione sostenibili

Nei contesti odierni, l'apprendimento e la formazione adattivi risultano insufficienti: occorre una loro visione trasformativa, orientata alla persona e al cambiamento culturale e organizzativo, in una prospettiva di orientamento al futuro (in questo senso, dunque, sostenibili).

Le principali competenze, identificate come utili, per affrontare le

¹⁷ La *digital dexterity* è un insieme di competenze relative alla capacità di sfruttare gli strumenti e le strategie digitali appropriati per risolvere problemi, comunicare e creare nuove conoscenze. Rappresenta un approccio positivo e propositivo di adattabilità tecnologica, non solo di abilità nell'utilizzo.

sfide dei nuovi ambienti tecnologici, della crescente imprevedibilità dei mercati e della competizione su scala globale appartengono a tre principali aree: quella delle *e-skills*, quella delle *green skills* e quella delle *soft skills* (Gavosto, Molina, 2019). La prima è l'area delle competenze scientifiche e informatiche direttamente connesse alla quarta rivoluzione industriale: quelle con maggiori capacità di analisi dei dati, utilizzo di linguaggi informatici e di metodi statistici per valutare informazioni qualitative e quantitative; padronanza delle competenze digitali e di nozioni di sicurezza informatica; capacità di gestire mezzi di comunicazione visiva e multimediale. L'area delle verdi riguarda quelle che derivano dalla necessità di riconvertire in chiave sostenibile gli attuali modelli di produzione e consumo, l'attitudine al risparmio energetico e alla riduzione dell'impatto ambientale delle attività aziendali e in Italia. In tale ambito, il cambiamento non riguarda tanto la creazione di nuove professioni (*green jobs*, come il *risk manager* ambientale), quanto piuttosto la preferenza in sede di reclutamento per persone che dimostrano una spiccata propensione nei confronti della sostenibilità: si tratta, in sostanza, di un mutamento culturale che oltrepassa i confini del mercato del lavoro e coinvolge la sfera degli stili di vita. Infine, l'area delle «trasversali» o «trasferibili», vede sovrapporsi al tradizionale interesse per le competenze tecnico-professionali, sempre importanti, ma saldamente ancorate a contesti lavorativi stabili, per quelle connotate da un maggior grado di trasferibilità tra aree/funzioni diverse e in contesti in continua evoluzione (Gavosto, Molina, 2019).

Questo *set* di competenze richieste, insieme al processo di ibridazione, aumenta dunque la varietà disciplinare delle conoscenze necessarie per agire i ruoli professionali. Per questa ragione, se da un lato, i lavori ibridi possono moltiplicare le occasioni di apprendimento, dall'altro richiedono nuovi approcci formativi per acquisire saperi almeno di soglia per accedere a certi mestieri. Ciò conduce alla convinzione che la formazione ricorrente di chi già lavora richieda quindi soluzioni rapide, agili, considerate originali, che vengono definite "modello Lego": da un lato, sessioni formative centrate su aree specifiche; dall'altro, metodi didattici partecipati, dove si impara sperimentando, interagendo e osservando gli altri e simulando decisioni. È il metodo definito *plug&play*. In ambienti lavorativi innovativi e digitalizzati, l'apprendimento si integra, dunque, nel lavoro quotidiano, con moduli brevi e mirati che favoriscono il *microlearning* e lo *smart learning*, rispondendo rapidamente ai bisogni formativi. Sono proposte che consentono di formare i lavoratori con vantaggi significativi per l'immediatezza, la flessibilità e la personalizzazione degli interventi,

che oggi insieme all'efficienza caratterizzano i nuovi modelli produttivi (Gubitta, 2020).

In linea con tali tendenze, è presente oggi sul mercato una offerta formativa sempre più variegata in termini di *open badge* e microcredenziali, proposti anche dalle università, private e pubbliche.

Tali approcci, tuttavia, sembrano rispondere più a questioni metodologiche e strumentali che a problematiche legate agli obiettivi e ai contenuti della formazione, rischiando di risultare pertanto funzionali ed efficaci nel breve periodo. Ma, sui luoghi di lavoro, la formazione riveste un ruolo cruciale anche nella costruzione della cultura organizzativa (Proietti, 2020b), che a sua volta incide profondamente sullo sviluppo delle competenze, sia sulla capacità di adattamento, ma anche su quella di prefigurare scenari, anticipare cambiamenti, contribuendo, dunque, alla crescita della produttività e dell'innovazione nelle imprese (Bandini, Caprio, 2018). Non può essere considerata esclusivamente in termini di costi e benefici economici, poiché intervengono anche fattori culturali che ne influenzano l'efficacia e l'impatto.

La centralità della cultura organizzativa in relazione alla formazione si manifesta in diversi aspetti. La formazione gioca un ruolo essenziale nel superare le resistenze di tipo culturale e valoriale che ostacolano l'adozione di modelli di *learning organization* e promuovere tale cultura aperta all'apprendimento continuo è oggi essenziale (Angotti *et al.*, 2023). Le imprese che incentivano la crescita e la formazione dei propri membri sono più propense a ottenere un ritorno positivo sugli investimenti in formazione. La cultura aziendale, insieme a elementi come flessibilità, diversità, inclusione e welfare, è riconosciuta come un fattore chiave per la competitività e la capacità di attrarre risorse eccellenti (Brunetta, Tiraboschi, 2022). In contesti di crescente complessità e interconnessione – come evidenziato durante la Pandemia – è fondamentale sviluppare anche una cultura della cooperazione. La formazione può essere uno strumento strategico per trasmettere e interiorizzare i valori e le pratiche desiderate all'interno dell'organizzazione; può facilitare lo sviluppo di competenze collaborative e la creazione di un ambiente in cui la cooperazione venga valorizzata e praticata (De Luca Picione *et al.*, 2023). Il legame tra lo sviluppo delle capacità personali e le modalità di organizzazione del lavoro si esprime attraverso il concetto di organizzazioni *formatrici*, *capacitanti*, *qualificanti* o *apprendenti*. Queste organizzazioni riconoscono il ruolo cruciale della struttura del lavoro nei processi di apprendimento e promuovono un'evoluzione delle pratiche manageriali, delle procedure

e delle dinamiche organizzative per favorire lo sviluppo continuo e la formazione può supportare e accelerare questa evoluzione culturale e organizzativa (Diagne, Donne, 2021). L'approccio culturale allo studio delle organizzazioni sottolinea come le azioni e le interazioni tra le persone siano fortemente influenzate dalla cultura di riferimento. Intervenire sulla cultura organizzativa attraverso la formazione consente quindi di orientare in modo positivo comportamenti e pratiche lavorative (INAPP, 2018). L'idea di uno sviluppo centrato sulla persona è strettamente legata allo studio dell'organizzazione, delle sue trasformazioni e delle sue culture (Vimercati, 2016). In questo senso, la formazione non è solo uno strumento per migliorare le competenze tecnico-professionali, ma anche un mezzo per promuovere l'innovazione organizzativa e sociale, diffondendo nuove idee e pratiche all'interno della cultura aziendale.

Per fare in modo che la formazione sul lavoro contribuisca a raggiungere tali obiettivi non è sufficiente erogare percorsi rapidi, specifici e *online* (che evocano quasi una logica addestrativa, seppur tanto avversata oggi), ma occorre – ed è auspicabile – riscoprire il valore della condivisione di luoghi e tempi per ri-costruire relazioni e dunque conoscenza.

Un approccio formativo orientato al futuro si concentra sullo sviluppo integrale della persona in un contesto lavorativo e sociale caratterizzato da trasformazioni rapide, incertezza e sovraccarico informativo. In tale prospettiva, l'apprendimento può essere concepito come un processo continuo, potenziante e abilitante, in grado di promuovere l'autonomia, il pensiero critico, la partecipazione democratica e lo sviluppo dell'identità. Si riscontra la necessità di una formazione olistica, che integri sapere teorico e capacità pratiche, dimensioni cognitive ed emotive e che consenta di affrontare situazioni nuove e complesse attraverso il *problem solving* e l'adattabilità. L'apprendimento può essere inteso anche come un'“arte di vivere”, ovvero una competenza fondamentale per orientarsi in un mondo in costante evoluzione. In questo senso, le cosiddette “competenze del XXI secolo” – flessibilità, pensiero critico, capacità di apprendere – non devono essere considerate isolatamente, ma all'interno dei contesti istituzionali, lavorativi e sociali in trasformazione. Lo stesso concetto di transizione, inteso come fase di cambiamento sociale, economico e tecnologico continuo, impone un ripensamento delle modalità formative. L'apprendimento orientato al futuro si configura così come uno strumento per restituire alle persone maggiore controllo sul proprio lavoro, sulle proprie abilità e sulla propria traiettoria esistenziale, promuovendo al contempo un impegno critico, collettivo e democratico (Chia, 2022).

Come è possibile formare le persone *a* e *in* tale complessità con il *micro* o lo *smart learning*? Occorre inquadrare tali opportunità in un approccio integrato, che rivaluti culturalmente e fattivamente il *tangible learning*.

L'esperienza francese torna come punto di riferimento. La Legge – già suggestiva dal nome – “*Liberté de choisir son avenir professionnel*” (Libertà di scegliere il proprio futuro professionale), del 2018, consacra la competenza come elemento centrale delle politiche di formazione, sia per gli attori pubblici che per le imprese. E non a caso, l'accesso al dispositivo è vincolato a quello delle “*transition collectives*” (transizioni collettive)¹⁸ (Diagne, Donne, 2021). La riforma della formazione professionale del 2014 (v. cap. II) ha consacrato il concetto di competenza; annunciata come un vero e proprio “*big bang*” nelle politiche di formazione e occupazione, essa si inserisce tuttavia in una logica di continuità rispetto alle strategie precedenti in materia. Uno degli aspetti più significativi della legge è l'attenzione riservata alla *certificazione professionale*. La normativa stabilisce infatti che ogni azione formativa debba necessariamente condurre a una certificazione, la quale deve essere registrata nel *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP) o nel *Répertoire spécifique*, quest'ultimo creato ex novo. Inoltre, la certificazione deve essere espressa in *blocchi di competenze*, rendendo così più strutturata la definizione degli apprendimenti. A seguito di questa riforma, sono state eliminate le liste delle formazioni ammissibili al *Compte Personnel de Formation* (CPF), che ora copre l'intero spettro delle formazioni certificanti. La legge del 2018 ha inoltre istituito *France Compétences*, una nuova autorità nazionale (quadrupartita) con funzioni di regolazione e finanziamento della formazione professionale e dell'apprendistato. L'obiettivo di questo organismo è garantire la pertinenza delle certificazioni professionali, anche rispetto ai bisogni dell'economia, nonché fornire raccomandazioni in materia di orientamento, formazione professionale e occupazione. Dal punto di vista delle pratiche aziendali, la legge ha introdotto il *Piano di sviluppo delle competenze*, che sostituisce il precedente piano di formazione. Le attività incluse in questo piano (e quindi

¹⁸ Istituito nel quadro del piano *France Relance*, - volto a sostenere la ripresa e l'accelerazione delle trasformazioni ecologiche, industriali e sociali post-pandemia -, l'accesso a tale dispositivo è condizionato alla stipula di un accordo di GEPP (*Gestion des Emplois et des Parcours Professionnels*), anche per le imprese con meno di 300 dipendenti. Il dispositivo *Transitions collectives*, destinato sia alle imprese in fase di sviluppo, sia a quelle che stanno vivendo trasformazioni che possono incidere sul modello e sull'attività d'impresa (come l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro o la transizione tecnologica), è volto a favorire la mobilità dei lavoratori impiegati in mansioni considerate a rischio o fragili, offrendo loro opportunità di riconversione professionale verso settori con migliori prospettive occupazionali.

finanziabili) comprendono: le azioni formative, ridefinite per avvicinarsi alla concezione originaria della competenza; la *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE); i contratti di apprendistato e di professionalizzazione; le azioni di riconversione o promozione tramite alternanza. Questa riforma sistemica della formazione professionale e dell'apprendistato si è sviluppata parallelamente al grande *Plan d'investissement dans les compétences* (PIC)¹⁹.

Competenze per una cultura della partecipazione

Si è a più riprese evidenziato come, accanto ai profondi mutamenti che hanno interessato il mondo del lavoro (Negrelli, 2013), e in stretta connessione con essi, si stia delineando un'evoluzione significativa nella domanda di apprendimento (Proietti, 2020). Ciò che è in gioco con il tema delle competenze è

la trasformazione dei contenuti e delle relazioni tra i mondi professionali e i mondi formativi, entrambi oggi messi sotto pressione da incertezze e crisi che reclamano soluzioni inedite nella produzione e nell'uso della conoscenza. Le competenze sono così diventate la risposta (secondo molte e controverse declinazioni) da un lato alle trasformazioni dei mondi professionali e del lavoro che da tempo vedono superato il modello fordista a favore di nuovi e complessi processi di natura organizzativa, tecnologica e culturale; e dall'altro sono il campo di sperimentazione per la trasformazione dei processi educativi impegnati a superare la tradizione del sapere trasmissivo fondato sulle discipline (Viteritti, 2018, p. 12).

Il termine, inteso come capacità di gestione delle risorse interne ed esterne alla persona in contesti differenziati, assume di volta in volta il significato di attributo professionale delle persone, di modalità di gestione delle risorse umane nelle organizzazioni, di tecnica per individuare i bisogni di formazione, di risorsa per avviare le azioni di riqualificazione e altre ancora. La polisemia del termine ne permette un utilizzo in diversi ambiti del lavoro, della formazione, della vita organizzativa. Ma proprio questa sua caratterizzazione lo espone a rischi di ambiguità, a

¹⁹ Tale piano, con una dotazione finanziaria di circa 15 miliardi di euro per il periodo 2018-2022, persegue tre obiettivi principali: finanziare azioni volte a sviluppare le competenze dei disoccupati con bassa qualificazione e dei giovani senza titolo di studio; rispondere alle esigenze di reclutamento delle imprese e favorire la trasformazione delle competenze in risposta alle evoluzioni economiche. In questo senso, il PIC punta anche a rafforzare gli approcci di tipo GPEC (*Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences*) e a estenderli all'intero sistema economico nazionale. Maggiori informazioni disponibili da: <https://travail-emploi.gouv.fr/le-plan-dinvestissement-des-competences-en-quelques-mots>.

interpretazioni e declinazioni soggettive ed estemporanee. Negli ultimi decenni, la competenza si è trasformato da “concetto ombrello” a “concetto faglia”, producendo delle dicotomie: scuola delle competenze in antitesi a scuola delle conoscenze; gestione delle risorse umane per qualifiche e ruoli opposta a gestione per competenze; da un lato, accordo entusiasta di quanti vi leggono un «catartico cambiamento di paradigma», dall’altro, «riprovazione sdegnata di quanti vi leggono una snaturante involuzione» (Benadusi, 2019, p. 42).

Questa molteplicità di significati e usi del concetto di competenza ha implicazioni dirette anche sul modo in cui le organizzazioni gestiscono il lavoro e le risorse umane. In particolare, il suo ruolo non si limita alla loro valorizzazione individuale, ma si intreccia con le modalità di *governance* aziendale e con le forme di partecipazione dei lavoratori alla vita dell’impresa.

Nella nostra Costituzione, all’art. 46, si sancisce il diritto dei lavoratori a collaborare, nei modi e nei limiti stabiliti dalle leggi, alla gestione delle aziende, ma nell’ordinamento italiano non sono presenti forme di partecipazione in senso forte al governo dell’impresa da parte delle persone che in essa lavorano, come invece si riscontra in diverse esperienze di partecipazione istituzionalizzata dei Paesi del centro-nord Europa (Gallino, 1993). Cocozza (2012) sottolinea come tali riflessioni assumano un’importanza cruciale nella ricerca sull’evoluzione delle forme di *governance* dell’impresa, perché inducono a considerare in modo originale il ruolo svolto dalle competenze tacite dei lavoratori, non rivelate ai responsabili dell’organizzazione aziendale, eppure fondamentale nelle organizzazioni innovative.

Le sfide riguardano il formare lavoratori che possano contribuire fattivamente alla “costruzione del significato” della realtà (Weick, 1997, p. 13), come processo continuo, individuale e di gruppo, che richiede una assunzione di responsabilità e capacità di iniziativa da parte di tutti gli attori. La centralità della conoscenza come fattore di produzione richiede che il lavoratore ampli la sfera della sua attività assumendo una nuova attitudine cruciale, una competenza che Tronti (2012) definisce di “partecipazione cognitiva”, indicandone il contenuto con la volontà di acquisire, condividere e utilizzare la conoscenza propria e dell’impresa per migliorare i prodotti e i processi produttivi. Tale volontà si sostiene se i lavoratori possono identificare sé stessi come appartenenti a una comunità, a una *knowledge community*; se vi sono elevati livelli di fiducia, trasparenza e lealtà reciproca tra loro e il *management*.

Sulla scia di tali considerazioni, risulta pertinente il bisogno di investire maggiormente per incentivare le organizzazioni ad adottare pratiche di valorizzazione del patrimonio di saperi agiti dei lavoratori, anche attraverso il BdC e le attività di IVCC, diffondendo una cultura dell'apprendimento permanente e favorendo una mobilità interna per lo sviluppo organizzativo.

Si è ormai di fronte a un'urgenza, perché oggi, dopo decenni di dibattiti sul tema, si può convintamente richiamare quanto sostenuto da Butera (2021), richiamando Benadusi e Molina (2018): «i nuovi lavori non saranno un caleidoscopio di competenze, anche se esse sono state elevate al rango di “nuovo paradigma pedagogico istituzionalizzato limitato alle dimensioni (burocratiche) della loro certificazione (p. 198).

Fra pochi anni gran parte dei lavori che esistono non ci saranno più o saranno profondamente cambiati. Sorgeranno nuovi lavori. Di fronte a questa incertezza il sistema produttivo tende spesso a rinunciare a progettare il lavoro, a fare *job design* e a ripiegare invece sulla apparente flessibilità consentita da una “gestione per competenze”, viste come un insieme di molecole utili per la selezione, la gestione, la valutazione, che poi potranno essere ricomposte al bisogno nei singoli casi. Questa è una visione vecchia delle mansioni fatte di compiti destinati a essere allocati fra gli uomini e le macchine, fatta di “competenze e lavoro in frantumi”. Progettare i lavori, invece, vuol dire configurare, nella concretezza e varietà dei processi produttivi e nella realtà della vita delle persone, nuove idee di ruoli, di mestieri e professioni che offrano alle organizzazioni efficienza e innovazione e alle persone professionalità, identità e cittadinanza (Butera, 2021).

Se dunque,

Le competenze sono tasselli fondamentali del puzzle, ma sono i ruoli e le professioni le strutture che le reggono.

Le competenze sono importanti ma non sono un lego, non sono mattoncini da comporre a volontà e al bisogno. [...]

La via maestra non è quella di formare competenze in astratto, ma è quella di costruire dinamicamente ruoli, mestieri e professioni in base alle sfide dei processi produttivi e delle esperienze e capacità delle persone e della formazione ricevuta: un percorso di evoluzione congiunta di *new jobs* e *new skills*. Le competenze sono un attributo dei ruoli e delle professioni e la loro crescita. [...]

Il nuovo modello del lavoro che già si profila sarà basato su responsabilità sui risultati, dovrà essere in grado di controllare processi produttivi e cognitivi complessi e richiederà competenze tecniche e sociali. Un lavoro che susciti impegno e passione. Un

lavoro fatto di relazioni tra le persone fra loro e con le tecnologie.

Un lavoro che includa anche il *workplace within*, ossia il posto di lavoro 'dentro' le persone con le loro storie lavorative e personali, 'dentro' la loro formazione, 'dentro' le loro aspirazioni e potenzialità (Butera, 2021, pp. 198-199)

Per progettare questo lavoro è necessaria una alleanza strutturale di alta ispirazione tra sistema educativo e sistema produttivo.

Da qui derivano i dubbi su una formazione sempre più parcellizzata, che scompone il sapere e lo frammenta. E questo accade, come scrive Morin (2004, p. VIII),

purtroppo, proprio nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno della nostra capacità di comprendere i problemi fondamentali e globali, proprio nel momento in cui noi abbiamo bisogno di comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento tradizionali adottati in tutti i nostri paesi continuano a tagliare a piccoli pezzi, a disgiungere, le conoscenze che dovrebbero invece essere interconnesse. Continuano a formare menti unidimensionali ed esperti riduzionisti che privilegiano una sola dimensione dei problemi umani e che occultano tutte le altre. La scienza economica, ormai tanto sofisticata da essere divenuta regina e guida delle nostre politiche, non può concepire, si trova inabilitata a comprendere, tutto ciò che non si può calcolare: passioni, emozioni, gioia, infelicità, credenza e speranza, che sono poi la carne dell'esperienza umana. Allo stesso modo, la nostra formazione scolastica, universitaria, professionale ha fatto di noi uomini impediti nell'assumere la condizione, oggi divenuta per noi necessaria, di cittadini della Terra.

L'elemento costitutivo del nuovo lavoro non è la competenza, dunque, ma è rappresentato dai ruoli aperti, che non sono le mansioni prescritte nel *taylor-fordismo*, ma "copioni". I nuovi ruoli saranno fra loro diversissimi per contenuto, livello, valore e capacità richieste, ma saranno tutti basati su quattro componenti: la responsabilità su risultati misurabili materiali e immateriali, economici e sociali, strumentali ed espressivi, risultati che hanno valore per l'economia, l'organizzazione, la società; l'autonomia e il governo dei processi di lavoro, processi di fabbricazione di beni, di elaborazione di informazioni e conoscenze, di generazione di servizi, di ideazione, di attribuzione di senso, di creazione; la gestione positiva delle relazioni con le persone e con la tecnologia, ossia la capacità e responsabilità di lavorare in gruppo, comunicare estesamente, interfacciarsi con le tecnologie; il possesso e la continua acquisizione di adeguate competenze

tecniche e sociali. Si chiede allora Butera (2021), dato il carattere evolutivo e cangiante di questi ruoli, sia sul versante oggettivo che soggettivo, come sarà possibile per le persone mantenere e sviluppare una identità professionale? Per i *policy makers* programmare il mercato del lavoro e la scuola? La risposta è che il paradigma dominante del lavoro nella quarta rivoluzione industriale potrà essere quello dei mestieri e professioni dei servizi a banda larga (*broadband service professions*). Essi sono resi sia al cliente finale sia alle strutture interne dell'organizzazione; a banda larga, perché questi mestieri e professioni devono poter contenere un altissimo numero di attività e ruoli diversi per contenuto, livello, background formativo. Non fanno parte di ordini professionali tradizionali, ma di modelli ben chiari. Questo modello permette alle persone di passare da un ruolo all'altro senza perdere identità e a chi programma lavoro e formazione di avere una visione e una strumentazione.

Tra lavoro sostenibile e impresa integrale

Nel nuovo scenario (sempre più complesso, poliedrico, globalizzato, liquido, a rischio, imprevedibile), dove si afferma il «capitalismo flessibile», a fronte di numerosi casi di diffusione del lavoro precario e di crescita dell'ingiustizia sociale, possiamo riscontrare contestualmente la diffusione di una nuova cultura imprenditoriale che punta a valorizzare il lavoro sostenibile, dignitoso e s'ispira all'esperienza olivettiana dell'impresa integrale (La Rosa, 2022).

Il concetto di lavoro sostenibile si afferma nella comunità scientifica, a partire da un programma di ricerca internazionale, SALTSA²⁰, che dà origine a due interessanti saggi dal titolo *Creating sustainable work systems* (Forslin *et al.*, 2002; Docherty *et.al.*, 2009). È un lavoro intrinsecamente motivante, che offre sufficienti opportunità di apprendimento, che non stressa e lascia sufficiente libertà per la vita personale (per la famiglia, lo

²⁰ SALTSA - *Social science research programme on Adjustment and Learning processes in the Working Life of the 21st Century* - è un programma di ricerca sociale nato in Svezia dalla collaborazione tra il *National Institute for Working Life* e le confederazioni sindacali SACO (Confederazione Svedese delle Associazioni Professionali), LO (Confederazione Sindacale Svedese) e TCO (Confederazione Svedese dei Lavoratori Dipendenti). È stato attivo per circa un decennio, dal 1997, con diverse fasi progettuali e collaborazioni internazionali. Tuttavia, la sua attività si è ridotta notevolmente dopo il 2007, anno in cui il *National Institute for Working Life* è stato chiuso dal governo svedese, segnando la fine formale del programma nella sua forma originaria. L'obiettivo è stato promuovere ricerche interdisciplinari e comparative a livello europeo su temi legati al lavoro: alle trasformazioni del mercato del lavoro e delle occupazioni e dell'organizzazione, ai processi di apprendimento e adattamento nella vita lavorativa contemporanea, alla salute.

sport e gli hobby) (Vendramin, 2016). Ha una connessione diretta con la nozione di sviluppo sostenibile, in quanto si riferisce a un sistema in grado di riprodurre e sviluppare tutte le risorse e componenti che utilizza e quindi anche le risorse umane. Il sistema il lavoro “sostenibile” deve poter rigenerare e sviluppare le risorse umane e sociali che mobilita (Vendramin, Parent-Thirion, 2019)²¹.

Il concetto di lavoro sostenibile si distingue da approcci centrati esclusivamente sul benessere lavorativo o sulla qualità del lavoro nel *qui e ora*, poiché attribuisce un ruolo centrale ai percorsi di vita. La sostenibilità, in questa prospettiva, indica la capacità di un sistema di supportare e mantenere le persone in situazioni lavorative lungo l'intero arco della vita professionale, il che prevede, per studiarla, una lettura di tali percorsi. Questo approccio presuppone quindi che si tenga conto degli effetti delle condizioni di lavoro – nel tempo e cumulativi – e della loro articolazione con la vita privata a lungo termine. Unisce l'analisi del lavoro e la considerazione complessiva del soggetto, con le sue caratteristiche, la sua storia e i suoi vincoli (Laloy, 2021; Vendramin, Parent-Thirion, 2019). Il lavoro sostenibile non si sovrappone alla nozione di occupazione durevole: la sua valutazione non si limita infatti alla stabilità contrattuale o alla durata del rapporto di lavoro. È possibile che un impiego temporaneo risponda a criteri di sostenibilità per il lavoratore, così come un'occupazione stabile potrebbe non garantire le condizioni necessarie a tale sostenibilità. Le condizioni che rendono un lavoro sostenibile non dipendono unicamente dall'organizzazione né esclusivamente dal soggetto, ma emergono dall'interazione tra i due. Comprendere in che modo una persona si impegna e investe nella propria attività professionale richiede di considerare tanto il percorso di vita che l'ha condotta a quell'esperienza – e il suo significato –, quanto le modalità organizzative entro cui essa si realizza. L'utilizzo di risorse esterne, come i dispositivi di sviluppo e di orientamento professionale, può consentire di rafforzare la sostenibilità dei loro itinerari (Laloy, 2021).

Qualità e sostenibilità del lavoro sono al centro di una visione di impresa, definita *integrale*.

L'impresa integrale è quella che persegue in modo integrato elevate *performance* economiche e sociali e che agisce concretamente per proteggere e sviluppare l'integrità degli *stakeholder* e dell'ambiente fisico, economico

²¹ L'affermazione di questa prospettiva ha condotto in Belgio all'approvazione della Legge 5/03/2017, riguardante la promozione di un lavoro definito *faisable/fattibile* (per i lavoratori) e *maniable/gestibile* (per i datori di lavoro), ma soprattutto *durable/sostenibile*. Cfr. <https://emploi.belgique.be/fr/actualites/loi-concernant-le-travail-faisable-et-maniable>.

e sociale (Butera, 2018; 2020). Si tratta di un concetto che consente di andare oltre l'idea basata sulla *responsabilità sociale d'impresa*, criticata da molti come un concetto segnato da connotazioni moralistiche e idealistiche, che induce quasi a ritenerla un soggetto dotato di “sentimenti” o “obblighi morali”. Il profilo di cui si parla non è nemmeno quello dell’“impresa illuminata”. Butera descrive invece una impresa “normale”, che semplicemente sviluppa in modo eccellente e congiunto valore economico e sociale, attraverso una strategia, valori e azioni concrete. È un modo di fare impresa che non si consegue adottando un modello statico, ma attraverso un processo dinamico per “render conto”, per realizzare le proprie intenzioni, soprattutto per raggiungere risultati e mettere in pratica, quotidianamente, un “paradigma valoriale condiviso”. Tale processo è il risultato di quell’efficace legame di reciprocità fra impresa e società: la prima può essere interpretata come un’istituzione economica, perché acquisisce dal contesto socio-economico valori, norme e regole sociali, ma restituisce anche conoscenze e cooperazione.

Butera (2020) spiega come le imprese integrali raggiungono meglio due missioni: quella di sapersi sviluppare, cambiando profondamente e innovando, ricorrendo anche a valori e a pratiche che nel passato avevano assicurato loro successo; quella di garantire la propria sopravvivenza e competitività assumendo una forte responsabilità sociale, volta sia a evitare le diseconomie esterne, ma soprattutto a fornire contributi concreti alla sostenibilità ambientale, allo sviluppo economico e culturale del territori, alla qualità della vita (p. 255).

Questo tipo di impresa ha alcune caratteristiche chiave. Tra queste, si evidenzia, *in primis*, la sua missione fondamentale: quella di produrre benessere per tutti gli *stakeholder*. Ovviamente, genera ricchezza per sé e per i proprietari, ma attrae investimenti esterni, anche di fornitori, clienti, comunità locali e sistemi globali; fertilizza sistemi economici comunitari e territoriali, Pubbliche Amministrazioni, altre imprese e accumula nel tempo un consistente “capitale sociale”. Tutto ciò rappresenta un fattore di vantaggio competitivo che costruisce imprese “fatte per durare” – “*built to last*” (Collins, Porras, 1995) –, che hanno definito i propri valori, dichiarando impegni e assumendosi spontaneamente responsabilità riguardanti l’ambiente, la comunità, la clientela, i membri dell’organizzazione e misurando la realizzazione di questi impegni. Tutto ciò non come una “aggiunta moralistica”, ma perché è in sintonia con le proprie strategie di affari, di organizzazione, di gestione del personale e dei rapporti esterni. È una impresa che fonda la sua identità su sviluppo,

produzione e commercializzazioni di beni o servizi utili per i clienti e le comunità, ma che, soprattutto, “produce persone vere”, cresciute e socializzate nella e con l’impresa: manager, *professional*, tecnici, artigiani, amministrativi e operai, ma anche clienti e fornitori (Butera, 2018; 2020).

La Olivetti è un esempio emblematico e di straordinario valore economico, culturale e sociale di impresa integrale. Una realtà italiana (l’Olivetti degli anni ’60), che da media divenne internazionale e che, per le sue connotazioni sociali, «integrò felicemente un’organizzazione industriale molto robusta con un’elevata responsabilità sociale. [...] Soprattutto, l’Olivetti era un’impresa con una straordinaria capacità di imparare, di cambiare, di innovare. Quando i giapponesi cominciarono a produrre le calcolatrici elettroniche a un cinquantesimo del prezzo delle calcolatrici meccaniche che avevano fatto la fortuna dell’Olivetti, quest’ultima fu capace di ripensare radicalmente la sua R&S, la sua produzione, la sua struttura commerciale in soli tre anni, in uno dei più leggendari processi di *change management* dell’industria italiana» (Butera, 2020, p. 256-259).

Parte dell’inestimabile valore della eredità della Olivetti consiste proprio nelle figure rappresentative che ha collocato all’interno dell’economia italiana e internazionale, così come delle Università e dei centri di ricerca.

Il suo sistema di *governance*, la sua organizzazione interna, la sua cultura di impresa, le relazioni stabili con le istituzioni e le organizzazioni del territorio sono trasparenti e corrette. Uno dei segreti della Olivetti durante la vita e dopo Adriano Olivetti fu quella tensione a proteggere e sviluppare sia l’integrità dell’impresa, sia quella del patrimonio ambientale e sociale con cui essa entra in contatto. Qui può essere cercato il modello Olivetti, distinto dai suoi fondatori, «da riproporre non ad irripetibili Adriano Olivetti, ma a ripetibili validi imprenditori, dirigenti, *professional* di cui è largamente popolata l’economia italiana» (Butera, 2018, p. 1).

Alcuni di questi tratti strutturali sono stati in gran parte la ragione del successo dei distretti industriali di piccole e medie imprese leader nel loro settore, ma si applicano a una più vasta serie di realtà imprenditoriali. «Sono tratti riproducibili in un grandissimo numero di imprese vere e normali, la stragrande maggioranza delle quali non ha imprenditori carismatici e socialmente impegnati, ma imprenditori che costruiscono e guidano imprese integrali. Vi sono molte più imprese integrali in Italia di quanto si pensi» (Butera, 2018, pp. 5-6).

In tale scenario, si possono evidenziare il ruolo delle persone e la qualità delle relazioni, che restano determinanti e fanno la differenza.

Con l’affermarsi della Quarta Rivoluzione Industriale, nel corso

dell'ultimo decennio, la tecnologia digitale ha trasformato radicalmente modi, tempi e luoghi delle diverse convivenze, ma al fine di svilupparsi e avere effetti positivi per tutti, «da sola non basta. Innanzitutto, va progettata consentendo ai suoi stakeholder di partecipare facendo valere i loro bisogni e desideri. Occorre inoltre progettare insieme anche gli altri due pilastri della Quarta Rivoluzione Industriale: l'organizzazione e il lavoro, anch'essi soggetti a profonde innovazioni» (Butera, 2021, p. 193).

Un'impresa con le caratteristiche descritte, che diventa quasi un *prisma* delle dinamiche economiche, sociali, culturali, istituzionali e politiche che le ruotano intorno, può svilupparsi solo grazie a una comunità di persone che condividono la stessa visione. Butera, allora, evidenzia come i nuovi mestieri e le nuove professioni del mondo digitale non saranno il risultato di tendenze, ma dovranno essere progettati con cura e avranno i pregi di diversi modelli di lavoro:

conterranno le caratteristiche di razionalità delle occupazioni industriali che hanno potenziato nel XX secolo la produttività del lavoro (aggiungendo oggi ad esse autonomia e responsabilità); le caratteristiche di qualità e bellezza del lavoro artigiano vecchio e nuovo (aggiungendo ad esso il lavoro in team e la capacità di fornire servizi di alto valore insieme a tutta l'organizzazione); le caratteristiche di elevata formazione, giurisdizione e responsabilità delle libere professioni (aggiungendo ad esse la cooperazione all'interno delle organizzazioni). La elevata maestria e abilità tecnica richiesta da questo modello attiva la conoscenza razionale, la pratica corporea, l'immaginazione e la creatività, il dominio dei dati in modo che le persone siano non solo *animal laborans*, ma *homo faber* (Supiot, 2020), ossia persone impegnate sul cosa produrre e sul perché produrre: persone che non possono non esaurirsi nel procedimento, nell'oggetto o servizio prodotto ma capaci di 'costruire una vita in comune' con gli altri lavoratori e con i clienti. Tendere a praticare questo modello crea le condizioni strutturali per creare «persone integrali» come le chiamava Maritain (2002), ossia persone che siano capaci di vivere la libertà del lavoro e la gioia dell'ozio, che siano fisicamente, psicologicamente, professionalmente, socialmente, eticamente integre e soprattutto che godano di una solida integrità del sé. Questo richiede un progetto integrato formativo e un progetto di sistema produttivo che le tecnologie digitali possono favorire enormemente ma non possono da sole produrre (pp. 198-199).

Difatti, come ricorda Coccozza (2022), con Jacques Maritain, Adriano Olivetti condivide la visione di una società autenticamente democratica e

spiritualmente ispirata. La sfida oggi è dunque finalizzata a comprendere meglio una

rivoluzione strutturale e culturale in atto, dagli esiti assolutamente non prevedibili, che coinvolge da una parte gli attori sociali e istituzionali – imprenditori, management aziendale, organizzazioni sindacali dei lavoratori, lavoratori e istituzioni pubbliche – e dall'altra i sociologi e gli scienziati economici e sociali che si propongono di spiegare questi fenomeni emergenti. In questa prospettiva, si tratta dare vita ad un'alleanza tra attori e studiosi, in modo tale da poter comprendere meglio i fenomeni innovativi che stanno cambiando la logica razionale che guida il ridisegno dei processi lavorativi, la configurazione delle strutture, l'impiego delle tecnologie e le competenze necessarie per svolgere i nuovi ruoli lavorativi (pp. 89-90).

Investimento sociale

L'approccio del *Social Investment* (Hemerijck, 2018) è considerato un paradigma che, insieme a un *welfare* attivo e inclusivo, valorizza l'apprendimento permanente, l'*empowerment* e la cittadinanza attiva come strumenti per favorire la partecipazione sociale e l'inclusione lavorativa (Maretti, Di Rizio, 2020a). Esso mette al centro le politiche sociali che influiscono sullo sviluppo del capitale umano (le politiche di educazione e cura dei minori, la formazione lungo tutto l'arco della vita, le politiche attive del lavoro), in quanto le intende come fattore produttivo, essenziale per creare sviluppo economico e crescita occupazionale e per questo da collegare a investimenti in coerenti misure e servizi. Si fonda su una logica orientata al futuro, nell'intento di ottenere sia ritorni economici – grazie alla crescita dell'occupazione – sia ritorni sociali – grazie alla riduzione, nel lungo periodo, dei livelli di povertà e delle disuguaglianze (Kvist, 2016). In questa prospettiva, la crescita economica e la riduzione delle disuguaglianze sociali non sono intese come opzioni alternative, ma come obiettivi entrambi conseguibili (Ambra, Pirro, 2017).

Rispetto ai due fenomeni introdotti in precedenza, l'*upgrading of qualifications* e la *polarization of qualifications*, mentre il primo è più in linea con l'obiettivo di crescita sostenibile e inclusiva del SI, il secondo rappresenta una sfida che il paradigma cerca di mitigare attraverso politiche di formazione, protezione sociale e promozione della qualità del lavoro.

Secondo l'ipotesi dell'*upgrading*, la sfida maggiore per le politiche sociali e i sistemi di welfare europei è quella di riuscire a fornire ai lavoratori le competenze necessarie per svolgere le più qualificate occupazioni emergenti, puntando soprattutto su istruzione, formazione e qualificazione continua

della forza lavoro. Un'analisi del caso italiano mostra che, in assenza di una domanda di lavoro qualificata, la continua offerta di formazione genera un problema di sottoutilizzazione della forza lavoro o di sovra educazione rispetto alle esigenze produttive del sistema economico (Maestripietri, Ranci, 2016). Rispetto all'ipotesi della *polarization*, le soluzioni proposte dai sostenitori dell'approccio del SI evidenziano alcune criticità: i governi possono avere una terza via tra la scelta del miglioramento occupazionale al costo della disoccupazione e la scelta dell'occupazione scarsamente qualificata e a bassi salari al costo della polarizzazione. È possibile ottenere un miglioramento occupazionale senza la crescita di disoccupati poco istruiti e senza diseguglianze salariali, agendo sull'evoluzione dell'offerta formativa professionalizzante (*skills supplies*) (Oesch, 2013). La soluzione proposta è quella di intraprendere azioni dirette a entrambe le estremità del mercato del lavoro, investendo risorse pubbliche sull'istruzione terziaria, in modo da permettere alle imprese di avere a disposizione forza lavoro altamente qualificata e in grado di sfruttare appieno il progresso tecnologico, rafforzando l'istruzione secondaria superiore e la formazione professionale per i lavoratori meno qualificati e a bassi salari (supportandoli attraverso l'istituzione di un salario minimo) (Ambra, Pirro, 2017).

Sia in Europa che in Italia, le dinamiche appaiono coerenti con un quadro di polarizzazione, che discende dalla teoria del cambiamento tecnologico di *routine* (Autor *et al.*, 2003; 2006)²².

In Europa, una analisi condotta da Bosio e altri ricercatori (2018) mostra come nonostante i vari paesi considerati si differenzino in termini di istituzioni e caratteristiche del mercato del lavoro, in tutti ha avuto luogo un processo di *routinizzazione* dell'occupazione, sebbene tale fenomeno presenti intensità diverse, a seconda dello stadio del processo di cambiamento tecnologico in cui questi si trovano. Distinguendo le tre dimensioni delle mansioni (astratte, routinarie, manuali/servizi), si conferma parzialmente la *routinization hypothesis*, ovvero la caduta delle

²² Secondo il modello di Autor *et al.* (2003; 2006), i compiti lavorativi possono essere classificati in una matrice 2x2: *routine* vs non-*routine* e manuali vs cognitivi. Le mansioni *routinarie* sono caratterizzate da attività ripetute e codificabili, dunque maggiormente sostituibili dalle nuove tecnologie.

• seguendo regole precise, sono facilmente automatizzabili. Quelle non di *routine*, invece, non sono abbastanza standardizzate per essere eseguite da un computer. Il modello evidenzia che il cambiamento tecnologico favorisce i compiti cognitivi non di routine, integrandoli e stimolando la crescita delle professioni *knowledge-intensive*. Al contrario, i compiti di *routine*, sia cognitivi sia manuali, sono sostituiti dalla tecnologia, portando a una riduzione delle occupazioni di media qualifica. Infine, i compiti manuali non di *routine* risultano né sostituiti né integrati dalla tecnologia (Bramanti, Villettaz, 2020).

mansioni *routinarie*, ma non si osserva l'aumento monotono dell'intensità dell'occupazione con mansioni manuali e si conferma, invece, la crescita dell'intensità delle mansioni "astratte". I risultati indicano che l'indice RTI (*Routine Task Intensity Index*) risulta associato positivamente – e in misura statisticamente significativa – alla probabilità di diventare disoccupato nell'anno successivo, anche quando si tiene conto delle caratteristiche osservabili dell'individuo e del lavoro svolto, e si controlla per differenze non osservabili tra i paesi e i periodi in esame²³. L'esistenza di una relazione positiva fra *routinarietà* della mansione e rischio di disoccupazione mette in discussione l'idea che soltanto i lavoratori non qualificati rappresentino il segmento debole del mercato del lavoro: rischi di vulnerabilità caratterizzano, invece, anche i lavoratori *routinari*, che non sono necessariamente non qualificati e ciò ha chiare implicazioni di *policy*. Questi potrebbero, quindi, rappresentare un nuovo *target* per le politiche del lavoro, attive e passive: da una parte, si potrebbe facilitare la loro ricollocazione verso altri tipi di mansioni; dall'altra, si potrebbe offrire una sorta di assicurazione aggiuntiva ai lavoratori più esposti ai rischi di disoccupazione. I ricercatori, infine, avvertono che i loro risultati potrebbero discendere non da una relazione causale fra *routinizzazione* e disoccupazione, ma da un meccanismo di *self-selection*, che porta alcuni lavoratori "poco dotati" a essere impiegati in occupazioni di carattere *routinario* (escludere l'esistenza di un processo di auto-selezione avrebbe richiesto tecniche di analisi più sofisticate non applicabili allo studio) (Bosio *et al.*, 2018).

Tra il 2011 e il 2018, anche l'Italia ha registrato una significativa riduzione delle occupazioni di media competenza (-2,3%). Allo stesso tempo, entrambi i gruppi nella parte superiore e inferiore della distribuzione delle competenze hanno registrato un incremento. Sono cresciute dell'1,3% le occupazioni *high-skilled* e di poco meno dell'1% quelle *low-skilled* (Bramanti, Villetta, 2020).

Inoltre, nel mercato del lavoro italiano si è ridotta l'occupazione *standard*, a tempo pieno e a durata indeterminata. Ciò si riflette in un peggioramento della qualità complessiva dell'occupazione. Il combinarsi di bassa retribuzione oraria e di contratti di lavoro di breve durata e intensità si è tradotto in livelli retributivi annuali decisamente ridotti, determinando anche condizioni di forte disagio economico a livello familiare. L'occupazione indipendente e l'occupazione dipendente hanno perso il loro carattere mutuamente esclusivo, collocandosi tra i due poli

²³ La grandezza di questo effetto non è trascurabile: un aumento di una deviazione standard dell'indice RTI di *routinarietà* della mansione svolta è associato a un aumento del 10% del rischio di diventare disoccupati.

di un *continuum* nel quale sono rintracciabili forme di occupazione con caratteristiche proprie sia del lavoro dipendente sia del lavoro autonomo. Si manifestano diversi profili di vulnerabilità lavorativa: la continuità nel tempo, da cui generalmente discendono anche i benefici previdenziali e assistenziali (contributi pensionistici, ferie e malattie pagate, maternità obbligatoria, ecc.); l'intensità lavorativa, fortemente e direttamente correlata con il livello di reddito da lavoro (aumento del *part-time*) (ISTAT, 2022).

Il ruolo strategico della formazione continua

Anche al fine di contrastare alcuni fenomeni di vulnerabilità lavorativa, inaspritisi, in particolare, durante la pandemia da COVID 19, il *Piano Nuove Competenze* (PNC), varato nel 2021, è una delle riforme previste nell'ambito del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), opportunità senza precedenti, per dimensioni finanziarie e per strumenti messi in campo, che l'Unione Europea ha varato nel pieno della crisi. L'obiettivo dichiarato è quello di "rendere le economie e le società europee più sostenibili, resilienti e meglio preparate alle sfide e alle opportunità delle transizioni ecologica e digitale". In questo contesto, una delle iniziative faro richieste dalla Commissione UE è legata all'innalzamento delle *skills* della popolazione. Si tratta di un quadro di coordinamento strategico per gli interventi di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione volti a fronteggiare i fabbisogni formativi, derivanti dalle transizioni e dagli effetti della pandemia e, in particolare, per le misure contenute nelle iniziative di riforma e investimento varate dal Governo italiano con il PNRR.

Il PNC viene aggiornato e integrato nel 2024, con il *Piano Nuove Competenze – Transizioni*, che, riprendendo il precedente, «ha l'obiettivo di introdurre meccanismi stabili di contenimento e contrasto del fenomeno del disallineamento tra domanda e offerta nel mercato del lavoro, ossia della mancata corrispondenza tra le professionalità e le competenze richieste dalle imprese e quelle effettivamente possedute dalle persone in cerca di occupazione o già occupate (c.d. *skills mismatch*), anche e con particolare attenzione ai settori chiave della crescita intelligente e sostenibile, tra i quali quello *green*»²⁴.

Il Piano, in risposta alle richieste della Commissione Europea nell'ambito del capitolo *RepowerEU*, si propone di contrastare il *mismatch* tra domanda e offerta nei settori chiave della transizione e della crescita. A tal fine, i principi generali su cui si fonda, da recepire nelle normative

²⁴ Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, del 29/03/2024. Allegato A. Piano Nuove Competenze -Transizioni, p. 3.

regionali, mirano a rafforzare il legame tra mercato del lavoro, istruzione e formazione. Si sviluppa su alcuni principali assi d'azione, che includono: il coinvolgimento del settore privato nella programmazione e attuazione dell'offerta formativa, attraverso la promozione di *Patti per le competenze*²⁵ e reti strutturate di co-progettazione, con un *focus* sugli ITS Academy per la specializzazione tecnologica post-diploma; il sostegno alla formazione continua, valorizzando l'apprendimento sul lavoro e il riconoscimento delle competenze, anche attraverso le micro-credenziali, per garantire l'efficacia e la spendibilità dei percorsi formativi; lo sviluppo di sistemi di analisi del mercato del lavoro, per migliorare la capacità di previsione e indirizzare le politiche del lavoro in modo più proficuo; il monitoraggio degli effetti occupazionali della formazione finanziata, con particolare attenzione alla formazione continua gestita dai *Fondi paritetici interprofessionali*, data la sua rilevanza in termini di attività e risorse investite. Interventi che si inseriscono in un quadro più ampio di riforma del mercato del lavoro, con l'obiettivo di rendere le politiche attive più efficaci e allineate alle esigenze del sistema produttivo.

Il *PNC - Transizioni* si inserisce nel più ampio quadro strategico per affrontare i nuovi fabbisogni di professionalità e si integra con: il *Piano Nazionale Nuove Competenze* per gli occupati, il *Programma GOL* per i disoccupati e il *Programma di investimento Sistema Duale* per i giovani.

Nel medesimo quadro si colloca lo strumento del *Fondo Nuove Competenze* (FNC) che, con il riconoscimento di contributi finanziari, sostiene le imprese che hanno necessità di adeguarsi a nuovi modelli organizzativo-produttivi e di dotare i propri lavoratori di nuove competenze, in risposta alle transizioni ecologiche, digitali o industriali e in caso di progetti di investimento strategico. Dal punto di vista operativo, prevede il riconoscimento di contributi finanziari a favore dei datori di lavoro privati che stipulano accordi collettivi per la rimodulazione dell'orario di lavoro

²⁵ I *Patti per le Competenze* (*Pacts for Skills*) sono un'iniziativa lanciata dalla Commissione Europea nel quadro dell'*Agenda per le Competenze* e fanno parte della Strategia Industriale dell'UE. Sono accordi di collaborazione tra aziende, enti di formazione, istituzioni pubbliche e parti sociali, finalizzati a promuovere percorsi di *upskilling* e *reskilling* per i lavoratori, con particolare attenzione ai settori chiave della transizione digitale ed ecologica. Nel contesto del *Piano Nuove Competenze - Transizioni*, sono considerati strumenti fondamentali per rafforzare il coinvolgimento del settore privato nella programmazione e attuazione dell'offerta formativa. Sono promossi in particolare attraverso reti strutturali di co-progettazione, erogazione e monitoraggio della formazione e di specializzazione tecnologica post-diploma, con particolare attenzione agli ITS Academy. I *Patti per le Competenze* rappresentano un modello di cooperazione pubblico-privata, volto a migliorare la qualificazione della forza lavoro in linea con le esigenze del mercato e delle transizioni in corso.

destinati a percorsi di sviluppo dei lavoratori.

Il FNC, finanziato con risorse nazionali e del Fondo Sociale Europeo, è stato istituito nel 2020 per supportare l'aggiornamento dei lavoratori di imprese che hanno concordato modifiche all'orario di lavoro a seguito di innovazioni nei processi, prodotti o organizzazione, in risposta agli effetti della pandemia. Il Fondo ha l'obiettivo di supportare le imprese nella formazione dei lavoratori, favorendo l'adattamento alle citate transizioni. I datori di lavoro che stipulano accordi collettivi di rimodulazione dell'orario di lavoro possono beneficiare di contributi finanziari, rimborsando il costo delle ore di formazione dei lavoratori. La sua attuazione, a partire dal 2022 (sua seconda edizione, dopo la fase emergenziale), si caratterizza per due elementi: il primo risponde all'esigenza di disporre di uno strumento funzionale non più (o non prevalentemente) a una fase di "lockdown produttivo", ma che favorisca in modo più strutturato i processi di transizione digitale ed ecologica (coerentemente, il Fondo diventa parte del *Piano Nazionale Nuove Competenze*); il secondo elemento è la partecipazione – nell'attuazione della misura – in modo più strutturato e funzionale dei *Fondi paritetici interprofessionali*, che rappresentano in Italia i principali attori della promozione e del finanziamento della formazione per i lavoratori occupati. Nel 2024, è partita la terza edizione del Fondo, con uno stanziamento di 730 milioni di euro, destinato a sostenere processi innovativi e occupazione.

La formazione continua è vista come essenziale per il futuro del lavoro e per il supporto a lavoratori e imprese e il FNC rappresenta uno strumento, oltreché finanziario, potenzialmente strategico, dalle significative potenzialità per rilanciarla. La sua integrazione nel PNRR e la sinergia con altri strumenti di finanziamento ne amplificano ulteriormente la portata e l'efficacia. In linea con le politiche europee, se ne promuove la sua strutturazione a partire dalla progettazione per competenze fino all'attestazione delle stesse.

Innanzitutto, il FNC rappresenta uno strumento efficace per mobilitare e ampliare risorse verso lo sviluppo del capitale umano. Ha la capacità di incrementare e rendere più accessibili i finanziamenti pubblici ricevuti dalle imprese – in sinergia con quelli dei Fondi Interprofessionali e regionali – e di stimolare l'investimento in formazione, dunque, il primo impatto positivo è che la sua implementazione aumenta la probabilità di realizzare percorsi formativi per i lavoratori – fattore cruciale in un contesto economico in rapida evoluzione e fortemente competitivo, caratterizzato da una crescente domanda di flessibilità e aggiornamento –. Il Fondo è

concepito per riorganizzare la formazione dei lavoratori in transizione, rafforzando il sistema della formazione professionale e definendo livelli essenziali di qualità per le attività di *upskilling* e *reskilling*, ma sostiene azioni anche per i disoccupati, beneficiari di strumenti di sostegno al reddito e che necessitano di riqualificazione per reinserirsi nel mercato del lavoro. Si allinea con le priorità strategiche a livello europeo e nazionale, come evidenziato dal *Green Deal* e dagli obiettivi di digitalizzazione, in quanto mira a supportare le imprese nel processo di adeguamento ai nuovi modelli organizzativi e produttivi. Il FNC può contribuire, in particolare, alla competitività e all'innovazione delle piccole e medie imprese (PMI), rafforzando la resilienza del sistema produttivo nazionale: promuovere l'innovazione attraverso progetti pilota e condividere esperienze tra aziende sono meccanismi che possono essere potenziati grazie ad esso. Le analisi mostrano che la quasi totalità dei piani finanziati dal FNC si è polarizzata verso finalità legate all'innovazione e al mantenimento delle competenze, in linea, dunque, con il suo orientamento strategico (Angotti *et al.*, 2024; INAPP, ANPAL, 2023).

Sebbene il Fondo offra notevoli opportunità, presenta alcuni limiti, che si inseriscono però in un quadro più ampio relativo al sistema della formazione continua.

Un primo limite significativo riguarda la portata del finanziamento, che giunge ancora una porzione molto limitata di imprese, lasciando scoperte la gran parte delle microimprese (Angotti *et al.*, 2023). Il sistema italiano di supporto a questo particolare settore è caratterizzato da una scarsa connessione e coordinamento tra le sue diverse parti, un problema aperto da molto tempo e ancora non risolto (Angotti *et al.*, 2023). Il FNC opera, dunque, all'interno di questo "non-sistema", il che potrebbe limitarne l'efficacia complessiva a causa della mancanza di una strategia unitaria e ben coordinata a livello nazionale e territoriale (Dordit, 2023). Le piccole imprese spesso affrontano risorse finanziarie limitate, mancanza di pianificazione strategica e difficoltà organizzative, che potrebbero ostacolare la loro capacità di accedere e beneficiare pienamente del Fondo, nonostante una potenziale maggiore propensione. La scarsa conoscenza delle modalità di accesso²⁶ e la complessità burocratica e amministrativa rappresentano ulteriori ostacoli per le PMI, specialmente per le più piccole: gli espletamenti formali e le procedure necessarie per accedere ai finanziamenti si trasformano quasi in un disincentivo. Talvolta si ritiene

²⁶ Un'indagine del 2022 ha rilevato che la maggioranza delle imprese con 6 addetti e più (77,33%) non conosceva affatto il FNC, il che ne limita intrinsecamente il potenziale di utilizzo (Angotti *et al.*, 2024).

che il problema derivi soprattutto dai controlli dello Stato, attraverso le agenzie preposte, e dal fatto che i finanziamenti sono sottoposti, in quanto pubblici, a una serie di vincoli giuridici stringenti, sia nazionali che europei. Ma anche i Fondi contribuiscono: la gran parte del lavoro amministrativo necessario, infatti, ha luogo su piattaforme telematiche progettate e gestite dai Fondi, ciascuna con caratteristiche diverse (e che uno snellimento delle procedure sia possibile è testimoniato dal modo in cui queste si sono adattate allo spostamento della formazione dalle aule in presenza ai collegamenti da remoto, determinato dalla COVID-19) (Ballarino, Cantalini, 2023). Sussistono anche fattori che evidenziano barriere specifiche all'accesso che hanno impedito ad alcune imprese di utilizzare l'FNC, tra cui l'insufficienza di risorse economiche, la mancata idoneità dei requisiti di capacità formativa, difficoltà nel raggiungere accordi con i sindacati e pareri negativi dalle Regioni/Province autonome. Alcune imprese che hanno utilizzato il FNC hanno ritenuto che non abbia raggiunto gli obiettivi formativi desiderati, nonostante sia stato considerato di facile utilizzo; caratteristica apprezzata, ma non sufficiente a garantire che tali obiettivi vengano effettivamente raggiunti. L'efficacia della formazione dipende da una serie di fattori che vanno oltre la semplice accessibilità al finanziamento, come la pertinenza dei contenuti, i tempi e la qualità dell'erogazione e l'allineamento con le specifiche esigenze aziendali. Le grandi imprese, invece, pur avendo una maggiore probabilità di accedere al Fondo grazie a strutture più organizzate, hanno mostrato un effetto marginale meno significativo sulle loro *performance* aziendali rispetto alle piccole imprese (Angotti *et al.*, 2024). Ciò potrebbe indicare che il FNC ha un impatto incrementale minore per le aziende con una *expertise* formativa preesistente più solida. Infine, il requisito minimo di 40 ore per i corsi finanziati potrebbe essere superiore alla durata tipica delle iniziative di formazione continua, in particolare quelle finanziate dai Fondi interprofessionali e rappresentare una criticità, soprattutto per le piccole e micro-imprese, potenzialmente restie a impegnarsi in percorsi formativi più lunghi che potrebbero rallentare i processi lavorativi. Inoltre, l'orientamento del FNC verso l'*upskilling* potrebbe non corrispondere pienamente alle esigenze di formazione delle imprese (INAPP, ANPAL, 2023).

Uno dei principali pregi del FNC è aver valorizzato il tema della CC, poiché i progetti formativi devono dare evidenza: «delle modalità di valorizzazione del patrimonio di competenze possedute dal lavoratore, anche attraverso servizi di individuazione o validazione delle competenze; delle modalità di personalizzazione dell'apprendimento, sulla base della

valutazione in ingresso, a partire dalla progettazione per competenze degli interventi coerente con gli standard professionali e di qualificazione definiti nell'ambito del Repertorio nazionale, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13; delle modalità di messa in trasparenza e attestazione delle competenze acquisite in esito ai percorsi e dei soggetti incaricati della messa in trasparenza e attestazione»²⁷. Il PNC – Transizioni, inoltre, ha ripreso tra le priorità quella di promuovere l'universalità del servizio di IVCC, potenziando le azioni per valorizzare gli strumenti di convalida dei saperi acquisiti in contesti di apprendimento non formale e informale e quelli per ottenere una qualifica completa o parti di essa sulla base della convalida.

Già da qualche anno, è aumentata l'attenzione dei Fondi Interprofessionali verso la promozione di una formazione che favorisca la valorizzazione e la spendibilità degli apprendimenti dei lavoratori e che porti ad attestazioni, con una crescente attenzione al tema della qualità e alla progettazione per competenze (ANPAL, INAPP, 2021). La messa in trasparenza – agganciata all'Atlante del lavoro e delle qualificazioni – nei corsi di formazione continua è senza dubbio un grande passo in avanti, ma la vera sfida è la certificazione in uscita.

Un decisivo passo in avanti è stato compiuto con il Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali del 9 luglio 2024, *Disciplina dei servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*. Il testo regola le funzioni e disciplina gli ambiti di titolarità del Ministero, nell'ambito del sistema nazionale di CC, aprendo nuovi spazi di collaborazione tra il sistema della formazione professionale, di competenza delle Regioni, e il partenariato economico e sociale, rendendo centrale il ruolo dei Fondi interprofessionali e dei Fondi bilaterali, anche per l'integrazione al reddito. In particolare, il provvedimento coinvolge nuovi soggetti come enti titolari delegati ai servizi di IVC: i Fondi interprofessionali, l'Unione nazionale delle camere di commercio e Sviluppo Lavoro Italia SpA; definisce come questi debbano individuare e aggiornare gli enti titolati all'erogazione dei servizi; specifica i requisiti minimi che debbono possedere, sia gli stessi enti che i percorsi per l'IVC. Infine, esso disciplina anche l'individuazione di quanto acquisito in contesti diversi dall'apprendimento formale, come contratti di apprendistato, tirocini, servizio civile universale, volontariato e progetti utili alla collettività (già

²⁷ Cfr. Programma Operativo Nazionale Sistemi di Politiche Attive per l'Occupazione - Avviso Pubblico Fondo Nuove Competenze – FNC del 2020.

oggetto di tante sperimentazioni, in questi anni).

Il Decreto, indicando i Fondi interprofessionali come nuovi enti titolari apre alla possibilità che le azioni di certificazione nella formazione sul lavoro diventino elementi strutturali, superando di fatto ritrosie e diffidenze che in questi anni ne hanno impedito l'adozione. È un passo importante nel complesso processo di riforma del sistema nazionale di CC e, più in generale, delle politiche attive del lavoro, intrapreso e sviluppato grazie a un'intensa collaborazione tra sistema pubblico e privato, che però richiede ulteriori azioni, come, ad esempio, l'aggiornamento dei Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro. Dei cambiamenti importanti sono già in atto, grazie anche all'introduzione del diritto soggettivo alla formazione per le imprese in alcuni settori di attività economica.

In tale prospettiva, molto interessante è l'esperienza del Fondo Banche Assicurazioni, che già dal 2013, offre a tutti i lavoratori, gratuitamente, l'opportunità di sostenere l'esame per la certificazione del proprio profilo professionale. Nel 2017, l'accordo di rinnovo del CCN del Commercio prevede la sostituzione della disciplina degli scatti di anzianità con quella degli scatti di competenza, in modo da legare gli aumenti periodici della retribuzione ad effettivi incrementi di professionalità del lavoratore, e non più semplicemente all'anzianità di servizio, favorendo così la cultura dell'aggiornamento professionale continuo. Viene prevista anche la possibilità, da definire a livello aziendale, di sostituzione e/o integrazione dello scatto di competenza con un premio di produttività stabilito a livello aziendale o territoriale. Nel 2021, il Contratto Collettivo Nazionale dei Metalmeccanici prevede invece un nuovo modello di inquadramento professionale e retributivo che sostituisce quello precedente: operai, impiegati e quadri sono inquadrati in una classificazione unica, articolata su livelli di professionalità, che sostituiscono le passate categorie. Tali livelli sono accorpati in campi di responsabilità di ruolo. Le competenze di ciascun livello sono declinate secondo 6 criteri professionali, già presenti nel contratto del 2016, ma che vengono formalizzati e assunti strutturalmente nel nuovo modello di inquadramento: autonomia, responsabilità gerarchico-funzionale; competenza tecnica specifica di processo e di prodotto; quelle trasversali e partecipazione al miglioramento (partecipazione e lavoro di gruppo); polivalenza (ruolo nella stessa area di attività); polifunzionalità (ruolo in aree funzionali diverse); miglioramento continuo e innovazione.

I rischi di queste nuove modalità sono legati al rimanere ancorati alla contrattazione, al procedere sulla base dei rapporti di forza tra gli attori e quindi adottare delle procedure generalizzate, che non tengono nel

dovuto conto la soggettività e non valorizzano concretamente le traiettorie individuali di sviluppo.

Anche questi nuovi sistemi di inquadramento e crescita professionale ben rappresentano i profondi cambiamenti tipici del modello del lavoro post-fordista, post-industriale, dell'Industria 5.0. Tuttavia, oggi non si tratta più solo di trovare i modi per certificare le competenze acquisite durante la formazione continua, ma anche di certificare quelle acquisite *sul* lavoro – che sono informali e spesso invisibili (v. cap. IV) –: la sfida attuale è mettere in piedi un sistema in cui, grazie alla portabilità di quelle certificate, gli adulti si possano muovere proficuamente – per sé stessi e per le loro organizzazioni – tra lavoro e formazione in modo sempre più agevole.

È l'intera architettura del sistema della FC e dell'inquadramento che iniziano a essere sorrette da una logica per competenze. Le sfide in essere davanti rispetto alla certificazione: potenziare le azioni di progettazione e di orientamento in entrata – anche grazie al dispositivo del BdC – e sviluppare procedure efficaci, efficienti e di qualità in uscita.

Le criticità sono numerose e legate a diversi fattori²⁸ (Proietti, 2023).

Il tempo. I corsi di FC sono generalmente brevi (24 o 30 ore per esempio). Questo rende difficile sia attivare percorsi di messa in trasparenza dei saperi in entrata, che richiedono tempo, sia attestare quelle acquisite. Con i tempi disponibili, spesso non c'è neanche il presupposto per certificare, a meno che non si torni a procedure standardizzate che non tengono conto effettivamente della soggettività della storia individuale e degli apprendimenti conseguiti. Finora si è trattato di attestazioni degli apprendimenti in uscita, che sono ancor più spesso conoscenze, meno capacità e quasi per nulla *soft skills*. Occorrono interventi più lunghi, distribuiti nel tempo e alternati per modalità e contenuto.

Il contenuto. Le competenze oggetto dell'offerta di FC sono generalmente quelle trasversali – e su questo sappiamo che il sistema di certificazione è ancora molto debole e la sfida è aperta – e quelle tecnico-professionali. Ma queste ultime, generalmente non sono quelle presenti sull'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, che nasce dai Repertori delle Regioni, che si riferiscono alle qualificazioni professionali. Ci si trova nella condizione di non avere nell'Atlante le competenze che si cercano, che sono spesso,

²⁸ Le riflessioni presentate nel contributo nascono dai principali risultati di alcuni progetti di ricerca e formazione che hanno visto il CRES IELPO - Centro di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, coordinato dal Prof. Antonio Cocozza - collaborare con Enti di formazione impegnati nell'integrare pratiche di valorizzazione e attestazione delle competenze non formali e informali nell'offerta di formazione continua.

innovative, perché legate alle sfide economiche e culturali nel mondo del lavoro di cui si è detto. Un ripensamento delle modalità di aggiornamento dell'Atlante merita di essere messo in agenda.

Gli attori. Questo fattore è legato a due dimensioni importanti: quella della rete locale e quella degli esperti. Gli enti titolari e titolati dovrebbero sempre più collaborare nelle ReTAP, attivando interventi strategici e coinvolgendo in un circolo virtuoso tutti gli attori che precedentemente si sono ricordati.

I fondi. Come coprire i costi di questi interventi resta un fatto cruciale. In passato, il “tesoretto” del conto formazione presso i Fondi Interprofessionali poteva parzialmente coprire anche queste azioni, oggi però, anche grazie al FNC, le risorse sono aumentate. Rimane però fondamentale diffondere queste azioni in uno scenario di AP, intercettando l'interesse sia del lavoratore che dell'impresa: queste azioni devono diventare “appetibili”. Ciò significa sottolineare come la certificazione possa non solo valorizzare i saperi, ma anche mettere in connessione i percorsi formativi con le possibili esperienze di crescita professionale, agevolare la mobilità interna a vantaggio dell'impresa.

La burocratizzazione. Il rischio di burocratizzazione del sistema resta una sfida concreta. Tuttavia, un certo grado di strutturazione amministrativa rappresenta un passaggio necessario affinché il sistema possa raggiungere il suo obiettivo: promuovere l'apprendimento permanente, assicurando l'opportunità della CC. La burocratizzazione diventa un problema quando si trasforma in un ostacolo, anziché in una garanzia di affidabilità. Se da un lato è indispensabile per assicurare trasparenza e qualità, dall'altro non deve degenerare in processi ridondanti che moltiplicano inutilmente il carico di lavoro, rallentando l'efficacia del sistema e riducendone l'impatto positivo.

Le esperienze di successo si distinguono per la capacità di valorizzare procedure, metodologie e strumenti. Un esempio significativo è l'integrazione di strumenti come l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni nella progettazione formativa e i servizi di individuazione e validazione a supporto della fase di attestazione. Questo approccio assume un rilievo strategico sotto diversi aspetti: consolida il ruolo della formazione finanziata dai Fondi, nel più ampio sistema di istruzione e formazione, rafforzandone la sinergia con le altre offerte educative; aumenta la portabilità e l'incrementalità delle competenze acquisite nei programmi di formazione continua, facilitandone il riconoscimento nei diversi ordinamenti e sistemi nella cornice di una strategia italiana per l'A; contribuisce allo sviluppo e alla manutenzione degli strumenti tecnici e metodologici necessari per

la loro portabilità, grazie all'azione diretta dei Fondi nel miglioramento continuo dei dispositivi di certificazione (ANPAL, INAPP, 2021).

3. Alla ricerca di un lavoro sostenibile

In accordo con Torre (2005) si può sostenere che il BdC si caratterizza come una strategia utile per lo sviluppo della professionalità dei lavoratori, strettamente correlato alla formazione continua e totalmente incardinato nelle strategie di politica attiva del lavoro.

Il Bilancio, insieme alle strategie generative che lo sostengono, offre numerosi spunti di interesse per il *management* delle risorse umane, tanto da potersi inserire a pieno titolo nella loro “cassetta degli attrezzi” (Costa, Giannecchini, 2005). Nelle imprese, esso assume una configurazione specifica, realizzata attraverso la collaborazione tra lavoratore, organizzazione e struttura erogatrice del servizio (Ruffini, Sarchielli, 2001). Questo approccio amplia l'orizzonte di riferimento, coinvolgendo attivamente l'impresa e favorendo un'interazione tra i due soggetti, con l'obiettivo di individuare aree di interesse comune. A differenza dei tradizionali modelli di analisi delle competenze, spesso percepiti come strumenti aziendali volti esclusivamente alla loro individuazione e classificazione (Maraschini, 2004), questo percorso tiene, programmaticamente, in primo piano l'esigenza di costruire il profilo di competenze di quel lavoratore inserito in quella particolare impresa, perché questa trarrà beneficio dal rapportarsi con una persona consapevole.

Tradizionalmente, il dispositivo ha avuto due principali finalità: una indirizzata allo sviluppo e alla mobilità interna, l'altra rivolta a sostenere le strategie di mobilità esterna. La prima riguarda azioni che mirano a una ricognizione e valorizzazione congiunta dei saperi delle risorse umane di una organizzazione, finalizzato a un loro impiego più efficace (a beneficio di tutti); la seconda, invece, riguarda la ricerca di una soluzione positiva per il lavoratore (e, conseguentemente, per l'impresa) a esigenze di cessazione dell'attività lavorativa presso l'impresa coinvolta.

Le caratteristiche del Bilancio realizzato nelle imprese sono diverse: la ricostruzione dei saperi del soggetto avviene attraverso i riferimenti a una situazione lavorativa concreta, che egli ha messo (o sta mettendo) in atto; si configura, quindi, come un'azione fortemente contestualizzata, che permette di riflettere sulle proprie competenze e sulle strategie d'azione agite; la costruzione del progetto di sviluppo professionale si focalizza su

processi lavorativi concreti, quelli tipici dell'organizzazione di riferimento, rendendo, così, anche la stesura del progetto e del relativo piano fortemente contestuale; il tentativo di mediazione tra le esigenze dei singoli lavoratori e gli interessi dell'impresa, spesso presi separatamente a punto di riferimento (Ruffini, Sarchielli, 2001). Proprio in riferimento a questa ultima peculiarità, va precisato che l'obiettivo di assicurare, contemporaneamente, i benefici attesi dall'impresa e quelli attesi dal lavoratore, diviene perseguibile con maggiori possibilità di successo attraverso la valorizzazione di alcuni aspetti tipici dell'azione di Bilancio, quali la dinamica interattiva e di confronto e la garanzia del rispetto delle condizioni fondamentali per ogni azione di consulenza di questo tipo, vale a dire l'autonomia dell'analisi introspettiva e delle scelte progettuali del soggetto, la riservatezza e la correttezza di comportamento (Torre, 2005).

In Italia, dopo alcune anche importanti esperienze di introduzione del Bilancio nelle imprese, del primo decennio del 2000, sostanzialmente è tornato a essere un dispositivo poco conosciuto e poco usato, anche perché individualizzato e costoso. Oggi, inoltre, viene spesso confuso con le stesse procedure di valutazione o CC. Eppure, le esperienze condotte in Francia, anche più recentemente, confermano le opportunità legate al suo utilizzo nelle organizzazioni, per varie ragioni.

Il Bilancio, oggi, aiuta a sostenere le “transizioni professionali” (volute o forzate), sempre più frequenti a causa dei cambiamenti del mercato del lavoro (Denave, 2015), tenendo in conto aspirazioni individuali, diversità e costruzione di un percorso professionale personalizzato e autentico.

In Belgio, dal 2011, diversi Fondi Sociali (APEF – Fe.BI²⁹) sostengono la promozione del BdC, dando la possibilità a un certo numero di lavoratori del terzo settore di usufruirne gratuitamente. Il Bilancio dura da minimo di 12 ore a 18 (in almeno 6 appuntamenti), distribuite su 2 o 3 mesi; include interviste, tempi di valutazione, tempi di lavoro individuale per il beneficiario e per il professionista. Sono previsti anche uno o due colloqui di follow-up nei 9 mesi successivi alla sua conclusione, per supportare il lavoratore nella realizzazione del suo progetto. Il contenuto varia a seconda del profilo e delle esigenze del lavoratore.

²⁹ APEF e FeBi sono due organizzazioni senza scopo di lucro che riuniscono fondi sociali il cui obiettivo è mantenere e migliorare le condizioni di lavoro nel settore privato non-profit belga. Ciascuno di questi Fondi Sociali è gestito congiuntamente da organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei sindacati. FeBi riunisce, tra gli altri, 5 fondi di formazione federali e di Bruxelles attivi nel settore non-profit. L'associazione senza scopo di lucro APEF (*Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation*) riunisce, tra gli altri, i *Fonds sociaux de formation* del settore non profit francofono e tedesco.

Una interessante ricerca si è proposta di analizzare il Bilancio, attraverso il prisma del concetto di lavoro sostenibile e sulla base dei dati raccolti, evidenzia cosa rende il lavoro “insostenibile” e come la valutazione delle competenze aiuta a preparare il lavoratore a intraprendere un percorso di carriera più sostenibile (Laloy, 2021).

Il gruppo di ricerca, dal 2011, effettua una valutazione continua dei BdC realizzati e la metodologia prevede di confrontare la situazione dei beneficiari in due momenti: prima di entrare nel processo e pochi mesi dopo la fine del BdC, utilizzando due approcci. Il primo è quantitativo e prevede la somministrazione di questionari prima-dopo, su un campione di quasi 750 lavoratori; l'altro è qualitativo e prevede interviste prima-dopo su un campione di 36 lavoratori. Il protocollo di ricerca, sebbene non inizialmente concepito attraverso il prisma del lavoro sostenibile, ha consentito comunque di affrontare tale tematica. Innanzitutto, gli indicatori di benessere sul lavoro, di sicurezza del percorso professionale e di capacità di proiettarsi nel futuro, che utilizzano i ricercatori tramite questionario e interviste, si sovrappongono con gli indicatori del lavoro sostenibile³⁰ (Eurofound, 2012; Vendramin, Parent-Thirion, 2019). Inoltre, la considerazione della dimensione dinamica degli itinerari individuali, sebbene rappresenti una sfida metodologica rilevante, è stata parzialmente resa possibile grazie ai dati raccolti. In particolare, le interviste – condotte sia prima sia dopo il BdC – avevano come obiettivo principale quello di ricostruire le storie professionali degli intervistati, contestualizzare l'esperienza del BdC e analizzarne gli effetti all'interno della traiettoria individuale. Parallelamente, il dispositivo stesso del BdC si fonda su un'analisi dettagliata e personalizzata dei percorsi professionali, e uno dei

³⁰ Un quadro di analisi per la “sostenibilità” del lavoro include i seguenti indicatori: sicurezza socioeconomica (stato occupazionale, sicurezza del posto di lavoro; condizioni di lavoro (cambiamenti nel lavoro, esposizione ai rischi, orari di lavoro non standard, flessibilità, ritmo di lavoro, pressione emotiva); salute (salute fisica, salute psicologica, indicatori di salute percepita); dimensione espressiva del lavoro (autonomia, contenuto del lavoro, soddisfazione lavorativa, riconoscimento, sviluppo delle competenze, ambiente sociale) ed equilibrio tra tempo di lavoro e non lavoro (equilibrio tra impegni professionali e non professionali, accordi relativi all'orario di lavoro). Tale classificazione, non può non richiamare il lavoro di Herzberg, che nel 1959, nell'opera *The Motivation to work*, effettua uno studio per approfondire le modalità con cui i bisogni di stima e di autorealizzazione si sviluppano nelle persone. Ne emerge che esistono due tipi di fattori che determinano l'insoddisfazione e la soddisfazione del lavoratore: i fattori igienici e i fattori motivanti. I primi non motivano ma, se non vengono soddisfatti, producono malcontento e insoddisfazione. I secondi, sono quei fattori che appagano bisogni superiori e che portano la persona a una maggiore motivazione e produttività sul lavoro. Una analisi fondamentale, perché fino a quel momento, il *job design* veniva applicato solo a quei fattori definiti igienici e non a quelli motivanti.

suoi esiti principali consiste proprio nel favorire, da parte del lavoratore, una maggiore consapevolezza e comprensione del proprio cammino lavorativo.

I primi risultati emersi dall'indagine forniscono indicazioni significative su ciò che rende il lavoro non sostenibile. In particolare, i fattori principali individuati riguardano: la presenza di forme di malessere lavorativo e di rischi di natura psico-sociale (quali stress, demotivazione, stanchezza cronica, preoccupazione costante, e un forte carico emotivo); una distribuzione iniqua del carico di lavoro all'interno del *team*; le difficoltà persistenti nella conciliazione tra vita lavorativa e vita privata; l'assenza di reali prospettive di sviluppo professionale; conflittualità o tensioni nelle relazioni interpersonali sul luogo di lavoro; problemi legati alla salute fisica; ostacoli connessi al livello di qualificazione posseduto, ma anche vissuti di rimpianto rispetto alle scelte compiute in precedenza. Queste criticità convergono in una preoccupazione centrale espressa dai lavoratori: come riuscire a "tenere duro", a resistere nel tempo? Tale interrogativo riflette un'incertezza diffusa rispetto al proprio futuro professionale e alla capacità percepita di "durare" nel mondo del lavoro, specialmente in assenza di un cambiamento delle condizioni attuali.

In alcuni casi, il BdC si è rivelato uno strumento utile in un'ottica di "prevenzione". Alcuni lavoratori, pur non manifestando difficoltà significative nel presente, mostrano una consapevolezza latente circa la non sostenibilità, nel lungo periodo, delle condizioni lavorative attuali. Essi esprimono l'intuizione che, proseguendo in tali condizioni, non saranno in grado di mantenere lo stesso livello di impegno fino al termine della loro carriera. Altri, invece, riferiscono la percezione di trovarsi alla conclusione di una fase del proprio percorso e manifestano il desiderio di esplorare nuovi orizzonti, ampliando il campo delle possibilità professionali. Vi sono infine alcuni intervistati – in particolare tra i profili più maturi, per i quali le opportunità di riconversione o mobilità risultano limitate – che si avvicinano al BdC con l'aspettativa di ritrovare motivazione e nuova energia nell'affrontare gli ultimi anni della loro vita lavorativa. Nonostante tali motivazioni, l'aspirazione a un lavoro maggiormente sostenibile entra in conflitto con la sicurezza offerta da uno a lungo termine, che si traduce in grandi paure di lasciare un lavoro per riorientarsi.

È soprattutto rispetto al contributo del BdC al lavoro sostenibile, confrontando la situazione prima e dopo, che emergono dati interessanti: il 73,8% era demotivato dal lavoro prima del BdC, il dato passa a 42,5% dopo; la sensazione di appagamento sul lavoro passa dal 35,5% al 54,1% e, per oltre la metà, la soddisfazione sul lavoro è migliorata. Non si può

affermare che questo sviluppo complessivo positivo sia il risultato diretto di Bilancio, ma la convergenza in tale direzione rafforza l'idea che il BdC «sia lì per qualcosa» (Laloy, 2021, p. 111), anche perché il 74,6% degli intervistati ritiene che il Bilancio abbia avuto un impatto positivo sulla propria soddisfazione sul lavoro. La percentuale di intervistati fiduciosi nel proprio futuro professionale aumenta dopo il BdC, passando dal 50,1% al 66,9%. Questo risultato è in parte legato al notevole sviluppo che si registra in termini di capacità di orientarsi professionalmente: così l'80,2% degli intervistati afferma di sapere chiaramente dopo il BdC quale tipo di lavoro corrisponde di più a sé stesso, mentre prima era il 39,3%.

Sul piano organizzativo, è utile evidenziare come i risultati indichino che il BdC consente al lavoratore di prendere conoscenza del proprio essere in un sistema e il peso del contesto sociale e ambientale sul suo percorso. Alcuni realizzano un'analisi e hanno una migliore comprensione del proprio posto di lavoro e degli eventuali malfunzionamenti all'interno della loro organizzazione. Ciò riduce la pressione associata al senso di responsabilità per situazioni critiche e permette, allo stesso tempo, di evidenziare il margine di manovra e le possibilità di agire.

Il BdC interviene anche sul piano della fiducia in sé stessi e della capacità di affermarsi nel contesto lavorativo. Ha consentito a un numero significativo di beneficiari di esplorare in modo strutturato l'insieme delle opportunità professionali e personali a loro disposizione, insieme ai passaggi concreti per dare attuazione a tali possibilità. Per alcuni, il percorso ha disinnescato alcuni blocchi che impedivano l'avvio di un processo di ri-orientamento professionale. Inoltre, il BdC contribuisce a ridurre quella che è stata definita la “tirannia della scelta”: può risultare rassicurante comprendere che alcune strade non sono realistiche o, alla prova dei fatti, si rivelano poco vantaggiose. In tal senso, il Bilancio non solo apre possibilità, ma aiuta anche a circoscriverle, restituendo un senso di direzione e maggiore padronanza del proprio percorso.

Il contributo del BdC alla sostenibilità degli itinerari professionali non risulta tuttavia evidente in tutte le situazioni. In alcuni casi, la ripresa di potere sul proprio percorso è percepita non come un'opportunità emancipativa, bensì come un'imposizione istituzionale, che costringe l'individuo a “lavorare su sé stesso” o a impegnarsi in una logica di “promozione del sé” (Hardy-Dubernet, 2007). In tali contesti, il lavoratore può non riconoscersi nella “retorica del progetto” (Baudouin, Leclerc, 2013) che costituisce una delle cornici interpretative fondamentali del BdC. Alcuni risultati della ricerca richiamano, in tal senso, i discorsi critici che

mettono in discussione i dispositivi di sviluppo soggettivo e professionale, ritenuti responsabili di una crescente eccessiva responsabilizzazione delle persone. Ulteriori criticità emergono quando il lavoratore non si sente a proprio agio con l'approccio autobiografico promosso dal BdC, il quale si fonda sulla mobilitazione del "capitale riflessivo", ovvero la capacità di articolare narrazioni coerenti e di integrare le esperienze di vita in un progetto personale (Eraly, 2013). Tale capitale implica l'attivazione di risorse lessicali, grammaticali e narrative, che non tutti i soggetti possiedono nella stessa misura o con la stessa facilità. Infine, l'efficacia del BdC può risultare compromessa nel momento in cui la fase di transizione necessaria alla realizzazione del progetto delineato nel percorso viene vissuta in modo problematico. Ciò può accadere quando il lavoratore sperimenta un senso di insicurezza marcata, quando il contesto relazionale (colleghi, superiori, partner o familiari) non supporta il cambiamento, o ancora quando, in assenza di un adeguato accompagnamento post-BdC, il soggetto percepisce un sentimento di abbandono proprio in una fase cruciale per la concretizzazione del progetto stesso (Laloy, 2021).

Nonostante tali limiti, a partire dai risultati presentati nella ricerca, si dispone di alcuni elementi che rafforzano l'ipotesi di un contributo del Bilancio alla sostenibilità dei percorsi professionali. In seguito al BdC, si osserva molto spesso nei beneficiari un aumento della fiducia nel futuro e una maggiore capacità di proiettarsi in un percorso professionale, a breve o a lungo termine. In modo trasversale, questa rinnovata fiducia si traduce nella cessazione di un "continuo interrogarsi", in una ritrovata dinamicità e in una ripresa di potere sul proprio percorso lavorativo. L'attivazione di tali processi genera benefici anche per l'organizzazione, a condizione che essa sia disposta ad accogliere e implementare cambiamenti, anche radicali, in un'ottica di apprendimento organizzativo. In questo senso, è possibile richiamarsi al concetto di *double-loop learning* (apprendimento a doppio circuito) elaborato da Argyris e Schön (1998): una forma di apprendimento che non si limita alla correzione di errori attraverso modifiche operative immediate (come nel *single-loop learning*), ma implica una riflessione più profonda sui presupposti che guidano l'azione, come le norme, i valori e gli assunti impliciti che orientano i comportamenti organizzativi e che possono, a loro volta, essere all'origine degli errori. L'indagine condotta a questo livello non si limita, dunque, ad affrontare i sintomi di un malfunzionamento, ma punta a rimuoverne le cause strutturali. Ciò comporta la necessità di mettere in discussione le difese organizzative, far emergere quei comportamenti consolidati che perpetuano

condizioni favorevoli alla reiterazione degli errori, e promuovere un cambiamento che sia anche culturale e cognitivo. Si tratta di predisporre un ambiente favorevole a che i membri dell'organizzazione diventino capaci di comprendere e modificare i meccanismi stessi attraverso cui l'organizzazione apprende. In altri termini, di sviluppare la capacità di *apprendere ad apprendere*, come competenza strategica per affrontare la complessità e promuovere l'evoluzione sistemica.

Il BdC come pratica adottata nelle organizzazioni può attivare tali processi – sebbene in un clima di costante negoziazione –, a partire dalle biografie individuali; può offrire una chiave di lettura su cosa si intenda per lavoro sostenibile, perché la sensazione di avere il controllo sul proprio percorso favorisce la sostenibilità dello stesso; può consentire ai lavoratori di far maggiormente fronte alla flessibilizzazione del lavoro e all'occupazione, grazie allo sviluppo di una “capacità di orientarsi”. Questi fattori rappresentano delle trasformazioni nella pratica, nonostante la definizione originaria del Bilancio, non sia mai caduta in disuso.

Al processo di supporto per la definizione di un piano d'azione si aggiunge lo sviluppo di una capacità di fare progetti, di anticipare, di riprendersi e di cogliere positivamente il cambiamento in funzione di fattori non tanto esogeni e imposti (licenziamento, rifiuto di promozione, formazione o sviluppo, ecc.), quanto in base a fattori endogeni (quali attitudini, competenze e motivazioni individuali). Un “buon” progetto deve poi tener conto del contesto professionale e personale, fermo restando che la conciliazione di questi due ordini di variabili è l'unico modo per supportarne l'attuazione. In questa prospettiva, il progetto sembrerebbe essere meno un artefatto dell'ideologia della flessibilità e dell'attivazione (Gonnet, 2021).

Sebbene l'opportunità di gestire più in autonomia il proprio percorso lavorativo e di costruire la propria identità professionale ben si attaglia alle istanze di individualizzazione, realizzazione e affermazione di sé che emergono nella società contemporanea, possiede anche risvolti critici, in quanto viene a dipendere – oltre che dalle concrete *chance* lavorative – dalle capacità progettuali e riflessive del soggetto e dagli spazi di negoziazione e apprendimento effettivamente salvaguardati dalle organizzazioni o, lungo le transizioni occupazionali, dai servizi all'impiego e dalle modalità di regolazione del mercato del lavoro. Il BdC si dimostra per la persona «un'opportunità di auto-valutazione che può tradursi in auto-valorizzazione, in possibilità di affermazione di sé, quasi egli fosse un Prometeo liberato» (Lodigiani, 2011). Da questo punto di vista, tale strumento svela il valore

di promozione sociale insito nel linguaggio delle competenze e nella sua applicazione ai sistemi formativi e lavorativi, conferendo al soggetto maggiori *chance* per rafforzare le proprie capacità di stare dentro ai processi di contrattazione e negoziazione (Besozzi, 2006). Nondimeno, il Bdc è esposto al gioco del riconoscimento reciproco che si definisce dentro il contesto sociale nel quale le competenze assumono significato: dipende, in sostanza, dal potere degli attori coinvolti (Lodigiani, 2011).

Ciò vale per la stessa attribuzione di competenza perché, come chiarito sin dall'avvio del dibattito in merito a questi temi, è il riconoscimento che istituisce la competenza e la rende un costrutto, insieme, pratico e sociale (Le Boterf, 2000) e la sua stessa definizione si basa sempre su una triangolazione: l'auto percezione del soggetto, il raffronto con indicatori considerati oggettivi e il riconoscimento sociale (Pellerey, 2001). Dal riconoscimento sociale acquistano significato i primi due. Se si perde di vista questa triangolazione, si finisce col restare intrappolati in una visione iperindividualizzata e psicologista delle stesse, una visione che si rafforza con una concezione riduttivistica dell'apprendimento permanente, quando inteso come processo totalmente nelle mani del soggetto. Definire dispositivi istituzionali che assicurino la libertà formale di accedere alle opportunità di *lifelong learning* diventa allora condizione necessaria, ma non sufficiente, a garantire un'effettiva fruizione delle stesse, in linea con le proprie esigenze. Vanno implementati supporti specifici, per esempio servizi dedicati, capaci di consentire a tale domanda di svilupparsi e, anche quando latente o inconsapevole, di emergere, di esprimersi e di cercare risposte. In questo modo l'obiettivo delle eque opportunità di apprendimento viene a integrarsi con lo sviluppo di eque *capabilities* di partecipazione ad esse (Lodigiani, 2011).

Si tratta anche di trovare risposte e il Bilancio può rappresentare una pratica utile in tali direzioni, anche grazie al suo essere diventato uno strumento polivalente (Gonnet, 2021). Se da un lato aiuta le transizioni professionali, dall'altro tende a svolgere un ruolo di gestione delle difficoltà lavorative, mettendo in evidenza il crescente peso delle responsabilità individuali nel mercato del lavoro flessibile. Introdotto nel 1991, è oggi un diritto per i lavoratori francesi per valutare le proprie competenze e progettare una carriera o una formazione; uno strumento stabile nel panorama delle politiche del lavoro, con il 15% dei lavoratori che ne usufruisce. Nato come strumento di orientamento professionale e sviluppo, si è trasformato per rispondere alla crescente flessibilità del mercato del lavoro, assumendo non solo una funzione di supporto alla gestione del

cambiamento e alla “competenza a orientarsi”, ma ampliando le sue finalità istituzionali, includendo lo sviluppo della capacità di affrontare il cambiamento lavorativo in modo proattivo.

Risulta interessante capire anche quali obiettivi assegnano, oggi, i consulenti al Bilancio, sulla base della loro esperienza: i più esperti lo vedono come uno strumento di progettazione professionale, mentre i più giovani enfatizzano la necessità di fare il punto sulle motivazioni. Per entrambi il compito è complesso a causa della tensione tra la costruzione di progetti “realisti e realizzabili” e le difficoltà strutturali del mercato del lavoro. Molti lavoratori accedono al BdC per cambiare ambiente lavorativo o anche mestiere, spesso a causa di condizioni di lavoro difficili, conflitti gerarchici o problemi di salute. Il fenomeno del *burnout* e l’aumento della sofferenza psicologica al lavoro hanno modificato la natura stessa del Bilancio, che si configura sempre più come uno spazio di ascolto e supporto e, pur non essendo una “terapia del lavoro”, diventa uno degli unici strumenti *pubblici* dove i lavoratori possono esprimere il proprio malessere. In sintesi, il BdC non è più solo un dispositivo di progettazione professionale, ma un mezzo per affrontare i problemi del lavoro. Il rischio che permane è che si trasformi in un meccanismo di rafforzamento della responsabilizzazione individuale, che finisce per nascondere le cause strutturali della precarietà e del disagio lavorativo. Anche la riforma francese della formazione professionale, del 2018, seppure enfatizzi la “libertà di scegliere il proprio futuro”, rischia di scaricare – ancora una volta – interamente la responsabilità del cambiamento sui lavoratori, senza affrontare i problemi sistemici del mercato del lavoro.

In conclusione, ci sembra di poter sostenere che se il Bilancio può essere esaminato attraverso il prisma del concetto di lavoro sostenibile, allo stesso tempo esso rappresenta un caleidoscopio, grazie al quale possiamo osservare e comprendere alcune radicali trasformazioni del mondo del lavoro, a partire dalle biografie dei lavoratori.

4. Una sintesi tra criticità e terreni di sfida

La costruzione di un sistema di Apprendimento Permanente in Italia rappresenta una sfida complessa, condizionata da criticità di natura culturale, strutturale, organizzativa e tecnologica. Nonostante i progressi normativi degli ultimi anni, esiste il rischio concreto che le riforme rimangano inapplicate o che non producano gli impatti attesi. Per evitarlo, è necessario accompagnare gli attori coinvolti con strategie di investimento mirate, orientate al lungo termine e supportate da una visione chiara, strutturata e condivisa.

Il monitoraggio e la valutazione del sistema di AP risultano fondamentali per poter comprendere come migliorare, e eventualmente reindirizzare le iniziative in essere, sebbene attualmente siano disponibili numerosi rapporti, risulta difficile una sintesi complessiva.

Nel sistema produttivo italiano permangono difficoltà nel riconoscimento e nella valorizzazione delle competenze, le quali faticano a tradursi in opportunità concrete di lavoro e, soprattutto, in crescita professionale e salariale. In questo contesto, il sistema di AP e la CC possono svolgere un ruolo determinante per valorizzare il capitale umano, favorendo il reinserimento in percorsi formativi, ove necessario, è il potenziamento delle politiche di inclusione sociale e l'accesso al lavoro.

La realizzazione dei sistemi regionali di CC, evidenzia la necessità di un coordinamento nazionale tra istruzione, formazione e lavoro. A oltre dieci anni dall'avvio dell'*iter* normativo, i servizi di IVCC sono stati delineati in tutte le Regioni e Province autonome e, per lo più, sono attivi o in fase di implementazione nel quadro delle politiche attive del lavoro (Porcelli, Montalbano, 2023).

Diverse analisi evidenziano una storica debolezza del sistema di AP in Italia, con livelli di partecipazione inferiori rispetto alla media europea. In particolare: gli adulti con competenze di base limitate e gli inattivi partecipano in misura ridotta; i tassi di adesione alla formazione tra gli occupati risultano fortemente ancora influenzati da variabili socio-economiche quali età, genere, titolo di studio, condizione sociale, area geografica e dimensione aziendale (Angotti, Campanella, Vergani, 2023; Angotti, Di Castro, 2023).

Il sistema scolastico, caratterizzato ancora da elevati tassi di abbandono precoce e con una quota significativa di studenti che termina l'istruzione secondaria con competenze inferiori agli *standard* attesi nelle capacità di lettura e comprensione di testi scritti (dominio cognitivo della *literacy*),

di comprensione e utilizzo di informazioni matematiche e numeriche (dominio cognitivo della *numeracy*) e di raggiungere il proprio obiettivo in una situazione dinamica in cui la soluzione non è immediatamente disponibile (dominio cognitivo del *adaptive problem solving*)³¹: elementi che contribuiscono alle carenze formative della popolazione adulta. Inoltre, la formazione finanziata prevalentemente dalle imprese risulta spesso frammentata e non coordinata con il settore pubblico, escludendo i lavoratori più svantaggiati (Dordit, 2023).

Un ulteriore elemento critico, che potrebbe ostacolare la diffusione di una cultura dell'AP e della CC, è rappresentato dal valore legale tradizionalmente attribuito ai titoli di studio e alle qualificazioni professionali. Eppure, da tempo, il dibattito scientifico ha evidenziato come l'ampliamento dell'accesso all'istruzione universitaria sia correlato a una progressiva riduzione del rendimento occupazionale del titolo di studio, generando un fenomeno di "inflazione delle credenziali educative": quanto più un titolo diventa diffuso, tanto minore risulta il vantaggio competitivo che esso conferisce ai suoi detentori nel mercato del lavoro (Ballarino, 2007). Tuttavia, in questo scenario, la possibilità di ottenere titoli e qualificazioni attraverso modalità semplificate, grazie ai dispositivi di certificazione, rischia di incontrare ancora ostacoli in termini di riconoscimento sociale e istituzionale. Ma le persistenti disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione superiore rafforzano la necessità di una riflessione critica sull'attuale traiettoria espansiva dell'istruzione universitaria, sia per ragioni di equità sia in un'ottica di efficienza del sistema (Barone, 2012). È stato ipotizzato che un parziale ridimensionamento degli investimenti pubblici destinati all'istruzione universitaria – quantomeno in rapporto all'aumento della domanda – potesse contribuire a frenare il processo di "accademizzazione" della scuola secondaria superiore, favorendo contestualmente un rafforzamento dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP). Questa ipotesi sembra trovare un primo riscontro nella recente Legge di Bilancio 2025, che ha previsto una riduzione di 173 milioni di euro del *Fondo di Finanziamento Ordinario* per il 2024, penalizzando in particolare gli Atenei di minori dimensioni, i quali spesso svolgono un ruolo strategico nell'assicurare l'accesso all'istruzione universitaria in aree

³¹ È quanto emerge dall'ultima Indagine sulle competenze degli adulti (*Survey of Adult Skills*), realizzata nell'ambito del Programma di valutazione dell'OCSE (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*). Sebbene in Italia quelle cognitive siano rimaste stabili tra il 2012 e il 2023, in linea con quanto avviene in altri Paesi, nel nostro Paese però questa stabilità coincide con un'importante distanza da colmare per raggiungere i risultati medi OCSE. Cfr. OECD (2024).

territoriali periferiche. Resta, tuttavia, da comprendere se tale contrazione degli investimenti possa effettivamente tradursi, nel medio periodo, in un rafforzamento dell'IFP e in un riequilibrio dell'offerta formativa a livello nazionale. Per il momento, si può osservare, ad esempio con riferimento al sistema degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS), che «alla luce della sua prestazione nei primi anni di attività, [...] sembra avere il potenziale per diventare il canale di formazione professionale superiore non universitario e ben collegato alle esigenze del mercato del lavoro che ancora non esiste in Italia»; una valutazione che richiede però cautela, poiché il sistema ITS, nella sua attuale configurazione, risulta ancora estremamente contenuto rispetto all'università e il suo potenziale resta in larga parte da consolidare. Finché perdurerà tale squilibrio, il sistema ITS «rimane vulnerabile a scelte politiche miopi, che ne potrebbero ridurre il finanziamento o indebolire la coerenza normativa» (Ballarino, Cantalini, 2020, pp. 206, 209). Tutto ciò si colloca in un contesto nazionale in cui l'istruzione universitaria continua a rivestire un ruolo centrale nei processi di stratificazione sociale, mentre le disuguaglianze nell'accesso e nei risultati formativi, così come gli effetti dei titoli accademici sull'inserimento lavorativo, restano questioni tuttora cruciali (Ballarino, Bernardi, 2020).

L'incremento dello *smart working* ha condotto allo sviluppo di pratiche di *smart learning*; tuttavia, la diffusione limitata delle competenze digitali riduce l'efficacia di tali strumenti. La mancanza di capacità nell'utilizzo completamente adeguato della tecnologia e del digitale genera un "divario digitale di secondo livello" che rischia di amplificare le disuguaglianze e costituisce un ulteriore ostacolo all'apprendimento (Angotti, Di Castro, 2023).

Uno dei problemi strutturali del sistema di AP in Italia è la frammentazione delle organizzazioni coinvolte, che riguarda anche le politiche di attivazione. Formazione professionale, apprendistato e altre misure sono affidate agli Enti locali, con l'intento di adattarle alle specificità socio-economiche territoriali, tuttavia, questa gestione decentralizzata rischia di rendere il sistema eccessivamente disomogeneo, ostacolando un approccio strategico unitario (Pesenti, 2017). Le Reti Territoriali, intese come nuovi soggetti istituzionali, possono dare un contributo strategico, se si riuscirà a superare la semplice aggregazione di entità con storie e approcci differenti, per costruire uno spazio d'azione condiviso. L'approvazione, nel 2021, del *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta* rappresenta un passo significativo, in quanto promuove l'integrazione tra servizi di istruzione, formazione e lavoro, con nodi centrali quali i CPIA e i Centri per l'Impiego (Angotti, Campanella, Vergani, 2023). Tuttavia, la

complessità nel “fare rete” emerge a più riprese dall’atteggiamento di difesa delle prerogative proprie di ciascuna organizzazione, ostacolando la creazione di un sistema integrato (INAPP, 2017).

Un nodo cruciale riguarda l’equilibrio tra qualità e sostenibilità economica dei servizi, che spesso si basano su fondi pubblici senza oneri diretti per i beneficiari, ma nell’ambito di progetti finanziati. Il trasferimento dei costi dei servizi ai beneficiari – laddove e quando i fondi non ci siano – rappresenta un rischio, perché potrebbe favorire principalmente coloro già in una posizione di vantaggio, escludendo le fasce più fragili. Esperimenti di cofinanziamento pubblico-privato, come nel sistema regionale lombardo e in Toscana, evidenziano la necessità di soluzioni che garantiscano l’accessibilità e la validità delle procedure di validazione (Musso, 2024). Tenuto conto dei costi per la promozione dei servizi di orientamento e validazione, per affrontare il tema dei costi, è stata proposta la formula “per un equo *cost sharing* della IVC”. basata sulla collaborazione tra settore pubblico e privato secondo principi di equità e sostenibilità. La sostenibilità riguarda anche l’aspetto organizzativo e procedurale. In questo contesto, è stata introdotta la formula “IVC *lean*” (snella), che mira a bilanciare due esigenze fondamentali: garantire la validità, l’attendibilità e la consistenza dei risultati della validazione e assicurare procedure snelle, essenziali ed efficienti. L’obiettivo è rendere il processo di validazione efficace e al tempo stesso sostenibile, ottimizzando le risorse disponibili e migliorando l’accessibilità del sistema (Turrini, 2022), puntando all’obiettivi di rendere strutturali i servizi di apprendimento *lifewide* e orientamento *lifelong*. A tal fine, è cruciale promuovere ulteriori esperienze di ricerca che concorrano a elaborare questi processi.

In Italia, esistono diverse reti di informazione e consulenza, ma spesso operano in modo frammentato e non coordinato. La percezione del tema tra gli *stakeholder* è migliorata negli ultimi anni, ma resta ancora molto da fare, specialmente per quanto riguarda la certificazione delle competenze acquisite nei contesti informali. Tuttavia, laddove le opportunità di validazione sono visibili e accessibili, risultano apprezzate e utilizzate dai beneficiari, come confermato dagli operatori del settore, ma resta difficile stabilire quanto i suoi risultati siano percepiti come affidabili e rilevanti nel mercato del lavoro. Una delle sfide principali riguarda il miglioramento delle strategie di sensibilizzazione, al fine di coinvolgere attivamente aziende e lavoratori. È necessario rendere il servizio più accessibile per entrambe le categorie, sia attraverso una comunicazione più efficace, sia mediante la semplificazione delle procedure (Musso, 2024).

Il diritto all'AP si configura sempre più come un diritto di cittadinanza, il cui esercizio dipende da una *governance* efficace e da una visione integrata. Le opportunità di formazione in età adulta – dall'istruzione obbligatoria fino ai percorsi universitari e ai corsi *on demand* – sono numerose, ma spesso caratterizzate da disparità nell'accesso dovute a differenze territoriali e, oggi di più alle competenze digitali, soprattutto se si continuerà a sviluppare i sistemi educativi in questa direzione.

Ogni criticità emersa nell'implementazione di tale sistema può essere interpretata non solo come un ostacolo, ma anche come un'opportunità per rafforzarne l'efficacia e la sostenibilità.

Superare le attuali criticità richiede un insieme articolato e coerente di iniziative strategiche: la costituzione di reti territoriali solide e facilmente accessibili; il pieno riconoscimento e la valorizzazione delle competenze maturate in contesti non formali e informali e una collaborazione strutturata e continuativa tra istituzioni, imprese e cittadini, capace di coniugare le esigenze e le specificità locali con una visione nazionale condivisa. Ciò implica un impegno collettivo e consapevole, fondato su una revisione costante delle politiche e delle pratiche in essere, in grado di adattarsi ai cambiamenti socio-economici e di favorire la diffusione di una cultura dell'apprendimento permanente, intesa come leva per lo sviluppo equo e inclusivo del Paese.

Fin dal 2012, anno in cui ha preso avvio il complesso percorso normativo volto alla costruzione del sistema nazionale di AP, è emerso un elemento di fragilità strutturale: la reiterata affermazione secondo cui l'attuazione delle disposizioni non debba comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, prevedendo l'attivazione dei servizi unicamente attraverso le risorse già disponibili. A fronte di ciò, le istituzioni pubbliche coinvolte mantengono tuttavia la possibilità di prevedere una quota di costi a carico dei cittadini che intendono accedere ai servizi di IVC (come evidenziato in precedenza). Tale impostazione rischia, in modo non trascurabile, di limitarne l'effettiva accessibilità e diffusione. Il rischio concreto, ancora una volta, è che siano principalmente le persone già in possesso di un buon capitale formativo e occupazionale a beneficiare di tali opportunità, disponendo anche delle risorse economiche necessarie per sostenerne i costi. In questo quadro, l'impiego non strategico, frammentato e privo di una visione di sistema dei fondi disponibili – si pensi, ad esempio, alle risorse del PNRR – rischia di comprometterne la capacità trasformativa e di non produrre i risultati auspicati.

La realizzazione di un sistema efficace e del diritto all'AP, come uni-

versalmente accessibile, richiede non solo un investimento economico adeguato, ma anche un impegno culturale profondo. È necessario promuovere una consapevolezza diffusa dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, come strumento essenziale per il benessere individuale e collettivo, sostenuto da politiche e pratiche diffuse di orientamento.

La trasformazione del sistema dovrebbe fondarsi su una solida dimensione di solidarietà sociale, che consenta di garantire pari opportunità a tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro condizione di partenza; perché come sottolineato da Dahrendorf (1981), le *chances* di vita «hanno un senso soltanto quando le opzioni sono inserite in coordinate di solidarietà, di appartenenza e di comunanza».

Bibliografia

- Accornero, A. (1997). *Era il secolo del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- Alberici, A. (2006). L'adulto e le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong. In Bresciani, P.G., Franchi, M. (a cura di). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 240-265.
- Alberici, A., Catarsi C., Colapietro, V. e Loiodice, I. (2007). *Adulti e Università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice.
- Ali, M. (a cura di) (2021). *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l'Italia di domani*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ali, M. (a cura di) (2024). *Investire sul capitale immateriale per la crescita, la competitività e l'occupazione. Una nuova alleanza tra scuola, università, ricerca e impresa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ambra, M.C., Pirro, F. (2017). Digitalizzazione e lavoro: nuove sfide per il social investment approach. *la Rivista delle Politiche Sociali*, 3, 79-94.
- Andreotti, A. (2011). Mark Granovetter: spazio sociale e spazio geografico. In Nuvolati, G. (a cura di). *Lezioni di sociologia urbana*. Bologna: il Mulino. Pp. 205-224.
- ANPAL (2020). Metodologie e approfondimenti. L'orientamento di base e la profilazione qualitativa. *Collana Focus ANPAL*, 79.
- ANPAL (2022). *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF. Aggiornamento: 2022. Manutenzione: 2022*.
- ANPAL (2023). Programma GOL. Garanzia di occupabilità dei lavoratori. Analisi della sperimentazione del servizio di Skill Gap Analysis (SGA) e proposte di modifica. Nota 7/2023. *Collana Focus ANPAL*, 161.
- ANPAL (2024a). Metodologie e approfondimenti. Analisi valutativa del modello di assessment del Programma GOL. *Collana Focus ANPAL*, 168.

ANPAL (2024b). Programma GOL. Garanzia di occupabilità dei lavoratori. Nota 1/2024. *Collana Focus ANPAL*, 171.

ANPAL, INAPP (2021). *XX/XXI Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2018-2019-2020*. Roma: ANPAL.

ANPAL, INAPP (2022). *XXII Rapporto sulla Formazione Continua 2020-2021*. Roma: ANPAL.

Anzivino, M., Ceravolo, F.A. e Rostan, M. (2019). L'impegno pubblico e sociale. In Perulli, A., Ramella, F., Rostan, M. e Semenza R. (a cura di). *La terza missione degli accademici italiani*. Bologna: il Mulino. Pp. 149-174.

Ardouin, T., Lacaille, S. (2012). Editorial Les 20 ans du Bilan de compétences. *Education Permanente*, 192, pp 5-10.

Arendt, H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.

Argyris, C., Schön, D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Aspin, D.N., Chapman, J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.

Aubret, J. (1991a). Questions sur les outils de bilan. *Education Permanente*, 108, pp. 199-207.

Aubret, J. (1991b). Expertise des outils et techniques de bilan. *Actualité de la Formation Permanente*, 112, pp. 55-59.

Aubret, J., Gilbert, P. e Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*. Paris: Presses Universitaires de France.

Augé, M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati Boringhieri.

Autor, D.H., Dorn, D. (2009). *The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the U.S. Labor Market*. NBER Working Paper 15150, National Bureau of Economic Research, July.

Autor, D.H., Dorn D. (2013). Inequality and Specialization: The Growth of Low-Skill Service Jobs in the United States. *American Economic Review*, 103(5), 1553-1597.

Autor, D.H., Katz, L.F. & Kearney M.S. (2006). The Polarization of the U.S. Labor Market. *American Economic Review*, 96 (2), 189-194.

Autor, D.H., Levy, F. & Murnane R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change. An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economic*, 118(4), 1279-1334.

- Baldini, M., Busilacchi, G. (2023). Dopo il Reddito di Cittadinanza: Assegno di Inclusione e Supporto per la formazione e lavoro. Tanto rumore per nulla? *Politiche Sociali*, 3, 501-506.
- Balducci, M.G., Marchi S. (a cura di) (2014). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci Editore.
- Ballarino, G. (2007). Sistemi educativi e mercato del lavoro. In Regini, M. (a cura di). *La sociologia economica contemporanea*. Roma-Bari: Laterza. Pp. 231-257.
- Ballarino, G., Barbieri, P. (2012). *Disuguaglianze nelle carriere lavorative*. In Checchi, D. (a cura di). *Disuguaglianze diverse*. Bologna: il Mulino.
- Ballarino, G., Bernardi, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Scuola democratica*, 1, 157-174. Doi: 10.12828/96800.
- Ballarino, G., Cantalini, S. (2020). Gli Istituti tecnici superiori dal 2010 a oggi. Un quadro empirico. *Scuola democratica*, 2, 189-210. Doi: 10.12828/98144.
- Ballarino, G., Cantalini, S. (2023). La formazione continua dei lavoratori in Italia. Il caso dei Fondi interprofessionali nell'area metropolitana milanese. *Scuola democratica*, 1, 35-56. Doi: 10.12828/107183.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), pp.191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Barbier, J. C. (2004). Activation Policies: A Comparative Perspective. In Serrano Pascual, A. (eds.). *Are Activation Policies Converging in Europe? The European Employment Strategies for Young People*. Bruxelles: Etui.
- Barbier, J. C. (2005). Attivazione. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 257-90.
- Barone, C. (2012). Contro l'espansione dell'istruzione (e per la sua redistribuzione). Il caso della riforma universitaria del 3+2. *Scuola democratica*, 4, 54-75.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Baudouin, J.M., Leclerc, N. (2013). Temporalités et autobiographie – Homo Bifurcans: se raconter autrement? *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 17. DOI: 10.4000/temporalites.2499.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2002a). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2002b). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. Ed. or. 2000.
- Beck, U. (2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Beck, U. (2001). *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios Editore.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Benadusi, L., Molina, S. (2018). *Le competenze*. Bologna: il Mulino.
- Benedetti, F. (a cura di) (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Roma: INDIRE.
- Benedetti, F. (a cura di) (2020). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Luoghi, strumenti e sperimentazioni*. Roma: INDIRE.
- Benevene, P., Proietti, E., Scardigno, F. (2023). Apprendimento permanente e Terza Missione: glossario, confini e domande di valutazione. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 14, 19-25.
- Bentivogli, D., Catani, M., Marmo, C., Morgagni, D. (2013). *Le competenze invisibili. Formare le competenze che tutti cercano*. Milano: FrancoAngeli.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday and Co. (Trad. it.: (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Bernaud, J.L. (1998). Les modérateurs des effets du bilan de compétences: une approche individuelle et situationnelle. *Revue de Psychologie Appliquée*, 48(4), 263-273.
- Berti, F., Valzania, A. (a cura di) (2020). *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.

- Besozzi, E. (2006). Scenari della formazione, politiche di certificazione e di riconoscimento. In Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di). *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*. Milano: Guerini scientifica.
- Biesta, G. (2006). What's the point in Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Blanchard, S. (1996). Decision d'orientation: model et applications. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25-1, 5-30.
- Blanchard, S. (2002). Quelques apports des théories de la decision au conseil en orientation. *Cahiers de la maison de la Recherche en Sciences Humaines*, numero special "Prise de decision et orientation", 11-39.
- Blanchard, S. (2004). La demarche de bilan de compétences. Contextes, effets, rôles du conseiller. In Pellois, C., Vivier, J., Aubret, J. & Boutinet, J-P. (éd.). *Bilan de compétences et mutations: l'accompagnement de la personne*. Berne: Peter Lang.
- Blanchard, S., Sontag, J.C. e Leskow, S. (2001). L'utilizzo delle prove conative nel quadro del bilancio delle competenze. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento (GIPO)*, Vol.2, N.1, Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Bochicchio, F. (2021). Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA. *Formazione, Lavoro, Persona*, XI, 34, 20-35.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'Università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 2, 251-271.
- Bonacini, L., Gallo, G. and Scicchitano, S. (2021). Working from home and income inequality in the time of COVID-19. *GLO Policy Note*, 4,. Disponibile da: <https://glabor.org/working-from-home-and-income-inequality-in-the-time-of-covid-19-glo-policy-note-no-4/>. Verificato il 02/12/2024.
- Bonazzi, G. (2002). *Come studiare le organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Bonazzi, G. (2007). *Storia del pensiero organizzativo. Vol 1. La questione industriale*. Milano: FrancoAngeli. Ed. or. 2002.

- Bonazzi, G. (2007). *Storia del pensiero organizzativo. Vol 2. La questione burocratica*. Milano: FrancoAngeli. Ed. or. 2001.
- Bonazzi, G. (2008). *Storia del pensiero organizzativo. Vol 3. La questione organizzativa*. Milano: FrancoAngeli. Ed. or. 2002.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science. Journal of the Society Systems Research*, 9(1), 8-17.
- Borgna, E. (2016). *Noi siamo un colloquio*. Milano: Feltrinelli.
- Bosio, G., Cristini, A., Naticchioni, P. e Vittori, C. (2018). La polarizzazione del mercato del lavoro in Europa. In Franzini, M., Raitano, M. (a cura di). *Il mercato rende diseguali? La distribuzione dei redditi in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les édition de minuit.
- Bourdieu, P. (1984a). *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984b). *Questions de Sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*. Milano: Il Saggiatore.
- Bourdieu, P. (2015). *Forme di capitale*. Roma: Armando Editore. Ed. or. 1986.
- Bourdieu, P. (2021). *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale Vol. 2*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
- Bramanti, A., Villettaz, M. (2020). La polarizzazione sul mercato del lavoro in Italia. *EyesReg*, 10(2), 1-8.
- Brambilla, R., Palumbo, M. (2023). Valutare per valorizzare: l'apprendimento permanente nella valutazione della Terza Missione accademica. *EPAL Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 14, 26-35.
- Bresciani, P. G. (2004). Approccio autobiografico-narrativo, competenza e meta cognizione. In Di Francesco, G. (a cura di). *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 123-135.
- Bresciani, P. G. (2022a). *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte*. Milano: FrancoAngeli.

- Bresciani, P. G. (2022b). Per una ecologia dell'occupabilità. Appunti sul ruolo delle politiche attive del lavoro e dei servizi per l'impiego. In Gandini, A., Zannoni, B. (a cura di). *Per Pino. Oltre l'orizzonte. 70 anni di lotte, innovazioni, comunità di pratiche e tanta amicizia*. Ferrara: CdS Cultura Edizioni. Pp.355-365.
- Bresciani, P. G. (a cura) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bresciani, P. G., Franchi, M. (2006). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Brousseau, K.R., *et al.* (1999). Il management delle carriere. Come allineare il management delle carriere alle nuove forme di organizzazione. In Boldizzoni, D. (a cura). *Il management delle risorse umane*. Milano: Edizioni Scientifiche Tecniche Europee.
- Brunetta, R. M., Tiraboschi, M. (2022). *Grande dimissione: fuga dal lavoro o narrazione emotiva? Qualche riflessione su letteratura, dati e tendenze. Working Paper n. 6*. Adapt University Press.
- Butera, F. (2009). *Il cambiamento organizzativo: analisi e progettazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Butera, F. (2018). L'“impresa integrale” come modello per le imprese italiane eccellenti: la lezione Olivetti. *Bollettino ADAPT*, 26, 1-6.
- Butera, F. (2020). *Organizzazione e società. Innovare le organizzazioni dell'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.
- Butera, F. (2021). Le competenze digitali per progettare un nuovo modello di lavoro. *Scuola democratica*, 1, 191-204. DOI: 10.12828/100659.
- Butera, F. (2022). Progettare e sviluppare una *new way of working*. *Lavoro Diritti Europa*, 1. Disponibile da: <https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/951-progettare-e-sviluppare-una-new-way-of-working> (verificato il 30/10/2024).
- Butera, F., Di Guardo, S. (2009). Il metodo di analisi del lavoro. *Studi Organizzativi*, 2, 199-224.
- Cacchione, A. (2024). *La scuola dimenticata. Analisi del sistema educativo degli adulti in Italia*. Roma: Ed. Nuova Cultura.
- Cacchione, A. (a cura di) (2024). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Caratteri, risultati e prospettive della ricerca*. Roma: INDIRE.

- Calasso, R. (2017). *L'innominabile attuale*. Milano: Adelphi.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Campisi F., Perulli E., e Santanicchia M. (2009). *Il Libretto Formativo del Cittadino: il percorso finora compiuto e le prospettive*. Roma: Isfol.
- Capogna, S. (2022). *Oltre l'habitus. Dialogo e più voci con Pierre Bourdieu, tra destino e progetto*. Roma: Aracne.
- Capogna, S., Greco, F. (eds) (2024). *The Digital Transformation of European Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-70763-6.
- Carrieri, M. (2022). *Capitalismi fragili. Lavoro e insicurezza in una società divisa in due*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Castelli, C., Ancona, C. (1998). *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*. Milano: Quaderni Cross, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Cattell, R. B. (1966). The personality factors, objectively measured, which distinguish psychotics from normals. *Behaviour Research and Therapy*, 4(1-2), pp. 39-51.
- Cavalli, A. (2021). Identità. *Scuola democratica*, Fascicolo speciale, 65-78.
- CEDEFOP (2023). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale. Terza edizione*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. DOI: 10.2801/223633.
- CEDEFOP (2024). *Monitoring and evaluating lifelong guidance systems across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2801/489472.
- Censis (2023a). *VI Rapporto Censis-Eudaimon sul welfare aziendale. Il valore delle nuove forme del lavoro nelle aziende*. Roma, 1° marzo 2023.
- Censis (2023b). *3° Rapporto Wind Tre-Censis sul valore della connettività in Italia. La nuova fase della digital life in Italia. Internet per tutti e sostenibilità finanziaria delle telco al tempo del 5G e dell'Intelligenza Artificiale. Sintesi. Giugno 2023*.
- Censis (2023c). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*. Milano: FrancoAngeli.

- Censis (2024). *VII Rapporto Censis-Eudaimon. Il welfare aziendale e la sfida dei nuovi valori del lavoro. Rapporto finale*. Roma, 21 febbraio 2024.
- Censis (2025). *VIII Rapporto Censis-Eudaimon. Lavoro, aziende e benessere dei lavoratori: un'epoca nuova. Rapporto finale*. Roma, 21 febbraio 2025.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e Associati.
- Ceronetti, G. (2016). *Per non dimenticare la memoria*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Cesareo, V. (1993). *Sociologia. Teorie e problemi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesareo, V. (a cura di) (2017). *Welfare responsabile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesareo, V., Pavesi, N. (2019). *Il welfare responsabile alla prova*. Milano: Vita e pensiero.
- Cesareo, V., Pavesi, N. (2021). Welfare Responsabile. In Marci, T., Tomelleri, S. (a cura di). *Dizionario di Sociologia per la persona*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 231-233.
- Cesareo, V., Vaccarini, I. (2006). *La libertà responsabile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesareo, V., Vaccarini, I. (2012). *L'era del narcisismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Chia, A. (2022). Future of Work, Transitions, and Future-Oriented Learning. In: Bound, H., Tan, J.PL., Lim Wei Ying, R. (eds). *Pedagogies for Future-Oriented Adult Learners*. Lifelong Learning Book Series, vol 27. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-92867-4_6.
- Ciarini, A. (2013). Lavoro e politiche di attivazione. L'investimento sociale e lo sviluppo dell'occupazione. In Pennacchi, L. (a cura di). *Tra crisi e grande trasformazione. Libro bianco per il Piano del Lavoro*. Roma: Ediesse Città. Pp. 347-358.
- Ciucciiovino, S., Faioli, M. (a cura di) (2018). Blockchain e politiche del lavoro. *I Quaderni del CNEL*, 1.
- Ciucciiovino, S., Faioli, M., Toscano, A. (2023). Metapprendo. Il primo caso di "social blockchain" su larga scala. Formazione continua, contrattazione collettiva e aspetti di innovazione digitale. *Federalismi.it*, 4, 182-204.
- Ciucciiovino, S., Toscano, A., Faioli, M., (2021). Oltre il concetto di

Blockchain: tecnica sociale di regolazione, fascicolo elettronico e nuovi diritti del lavoratore. *Federalismi.it*, 2, 4-21.

Cocoza, A. (2006). *Direzione risorse umane. Politiche e strumenti per l'organizzazione e la gestione delle relazioni di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Cocoza, A. (2010). *Persone, organizzazioni, lavori*. Milano: FrancoAngeli.

Cocoza, A. (2011). *Il Diversity Management. La gestione delle differenze nelle relazioni di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Cocoza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. Milano: FrancoAngeli.

Cocoza, A. (2014). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: FrancoAngeli.

Cocoza, A. (2015). Quale sviluppo per il capitalismo nel XXI secolo? Un'analisi sociologica. *Sociologia*, 1, pp. 90-95.

Cocoza, A. (2016). La governance social inclusive come prospettiva evolutiva delle organizzazioni innovative. *Sviluppo & Organizzazione, Quaderno di Sviluppo & Organizzazione*, pp. 108-126.

Cocoza, A. (2020a). *L'agire inatteso. Etica, razionalità e competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Cocoza, A. (2020b). Innovazione e mutamento: la nuova frontiera della sociologia del lavoro tra welfare aziendale e smart working. *Sociologia*, 1, 7-14.

Cocoza, A. (2020c). Quale scuola per quale società? In Costa, C., Bilotti, E. (a cura di). *Allargare gli orizzonti della carità. Per una nuova progettualità sociale*. Roma: Edizioni Palumbi. Pp. 29-42.

Cocoza, A. (2021a). Il processo decisionale nell'era dell'imprevedibile. *Sviluppo & Organizzazione*, 297, 17-25.

Cocoza, A. (2021b). Capitale immateriale, etica, education, competenze e sviluppo. In: Ali, M. (a cura di). *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l'Italia di domani*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Cocoza, A. (2025). *Il sistema impresa. Temi e problemi della sociologia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

- Cohen, D. (2007). *Tre lezioni sulla società postindustriale*. Milano: Garzanti.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi Stile libero.
- Colasanto, M. (1978). Socializzazione lavorativa e occupazione. *Studi di Sociologia*, 16/2, pp. 169-194.
- Colasanto, M., Lodigiani, R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Collins, J. C. and J. I. Porras (1995). *Built to Last*. London: Century Business
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000.
- Consoli, F. Benadusi, L. (1999). L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale. *Osservatorio ISFOL*, XX(5-6), 30-89.
- Costa, C. (2013). Socialization and sociability. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(3), 246-269.
- Costa, G., Giannecchini, M. (2005). *Risorse umane, persone, relazioni e valore*. Milano: McGraw-Hill.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 63-78.
- CRRS&S (Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo) della Lombardia, Rete regionale CPIA Lombardia (2021). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'AP*. Disponibile da: <https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/fare-un-tavolo-ci-vuole-un-fiore> (verificato in data 27/12/2024).
- Curi, U. (2017). *Le parole della cura. Medicina e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- D'Agostino, S., Vaccaro, S. (2023). *Sistemi europei di AP fra innovazione ed equità. Uno studio su Inghilterra, Germania, Francia*. Roma: INAPP.
- D'Ambrosio, C. (2022). Il ruolo dei CPIA verso un modello integrato di istruzione e lavoro. In Benedetti F., Buffardi A. (a cura di). *Scuola, lavoro e territorio. Tradizione e innovazione nei percorsi formativi dei giovani e degli adulti*. Roma: Carocci.

- D'Iribarne, P. (1989). *La compétitivité. Defi social, enjeu éducatif*. Paris: Presses du CNRS.
- D'Iribarne, P. (1989). *La logique de l'honneur*. Paris: Le Seuil.
- Dahrendorf, R. (1981). *La libertà che cambia*. Roma-Bari: Laterza.
- De Bortoli, K., Campostrini S. (2016). Occupabilità e sistemi di profilazione: alcune riflessioni scaturite da un'analisi della letteratura e un'indagine con testimoni privilegiati in Veneto. *Economia & lavoro*, 1, 149-167. DOI: 10.7384/83607.
- De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili*. Milano: FrancoAngeli.
- De Luca Picione, G. L., Trezza, D. (2023). Addio Reddito di Cittadinanza: cosa è successo a Napoli e in Campania? Bilancio e nuove prospettive con l'Assegno di inclusione. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 489-506. DOI: 10.1447/112674.
- De Rita, G. (2024). *Lo sviluppo e il divenire. Note sull'autopropulsione sociale*. Roma: Censis. Disponibile da: <https://www.censis.it/governo-pubblico/lo-sviluppo-e-il-divenire-giuseppe-de-rita-2024a>
- De Ruvo, G. (2022). Il virus del Metaverso. Se l'America fugge dall'inferno della storia. *Limes*, 1/2022, pp. 41-46.
- De Tersac, G. (1996). Savoir, compétences et travail. In Barbier, J. M. (éd). *Savoirs theoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.
- Del Pianto, E., Crimini P. (1999). *Come affrontare una selezione. I test, il colloquio, le prove di gruppo*. Milano: FrancoAngeli
- Demetrio, D., Alberici, A. (2004). *Istituzioni di Educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*. Milano: Editore Guerini e Associati.
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640.
- Deming, D. J. (2023). Soft Skills and the Science of Human Potential. Presentazione disponibile da: <https://www.hks.harvard.edu/soft-skills-and-science-human-potential>.
- Di Fabio A., Majer V. (a cura di) (2004). *Il Bilancio di competenze. Prospettive di approfondimento*. Milano: FrancoAngeli.

- Di Fabio, A. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (a cura di) (2009). *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A., Lemoine, C. e Bernaud J.L. (a cura di) (2008). *Accompagnamento professionale e counseling degli adulti*. Milano: Hoepli Editore.
- Di Federico, R. (2021). Orientamento, nuove competenze e gestione delle risorse umane dopo il Covid-19. *PRISMA Economia - Società - Lavoro*, 1/2, 11-23. DOI: 10.3280/PRI2021-001002.
- Di Francesco, G. (a cura di) (2004). *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Diagne, M., Donne, V. (2021). *Quelle place pour les compétences dans l'entreprise? Renouveler les approches pour refonder les pratiques. Rapport du Réseau Emplois Compétences*. Paris: France Stratégie.
- Dionigi, I. (2020). *Segui il tuo demone*. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Dionigi, I. (2022). *Benedetta parola. La rivincita del tempo*. Bologna: il Mulino.
- Docherty, P., Kira, M., Shani, A.B.R. (2009). *Creating Sustainable Work Systems. Developing Social Sustainability. 2nd Edition*. London & New-York: Routledge.
- Donati, P., Colozzi, I. (2006). *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*. Bologna: il Mulino.
- Durkheim, E. (1966). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Eraly, H. (2013). L'identité narrative mise à l'épreuve de la retraite: une analyse de récits biographiques. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 17. DOI: 10.4000/temporalites.2458.
- Erikson, E.H. (1972). *Introspezione e responsabilità*. Rom: Armando Editore.
- Etzkowitz, H., Webster, A. e Gebhardt, C. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-30.

- Eurofound (2012). *Sustainable work and the ageing workforce*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evéquo, G. (1994). Les Centres interinstitutionnels de bilan sont-ils exportables?. *Actualité de la Formation Permanente*, 132, 73-78.
- Faioli, M. (2023). Matchmaking: la tecnologia avanzata per il mercato del lavoro. *Lavoro e diritto*, 2, 333-351.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.
- Ferrarotti, F. (2018). *Il viaggiatore sedentario. Internet e la società irretita*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Floridi, L. (eds.) (2015). *The Onlife manifesto. Being human in a hyperconnected era*. Cham: Springer.
- Foglizzo, P. (2012). Coesione sociale. *Aggiornamenti Sociali*, Gennaio, 75-78.
- Folgheraiter, F. (1987). Presentazione all'edizione italiana. La relazione d'aiuto nel counseling e nel lavoro sociale, In Mucchielli, R. *Apprendere il counselling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*. Trento: Edizioni Erikson.
- FORMEZ (2023). *Reti territoriali per l'AP. Modelli e proposte operative. Report*. Roma: Formez. Disponibile da: <http://focus.formez.it/content/reti-territoriali-lapprendimento-permanente>.
- Forslin, J., Docherty, P., & Shani, A.B.R. (2002). *Creating Sustainable Work Systems. Developing Social Sustainability*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203995389.
- Foucault, M. (2019). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.
- Frega, R. (2012). Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma. In Bresciani, P.G. (a cura di). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 90-110.
- Frega, R. (2012). Teorie della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio. In Bresciani, P.G. (a cura di). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 173-190.
- Frisby, D. (1984). *Georg Simmel*. Chichester: Ellis Horwood.

- Gallino, L. (1993). *Dizionario di sociologia*. Torino: Utet.
- Gallino, L. (2012). *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino, L. (2014). *Vite rinviare. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallo, R., Boerchi, D. (2004). *Bilancio di Competenze e Assessment Centre*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I., Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gandini, A., Zannoni, B. (a cura di) (2022). *Per Pino. Oltre l'orizzonte. 70 anni di lotte, innovazioni, comunità di pratiche e tanta amicizia*. Ferrara: CdS Cultura Edizioni.
- Garimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Gavosto, A., Molina, S. (2019). Competenze e lavoro del futuro. Quali indicazioni per i sistemi di istruzione e formazione? *Scuola democratica*, 1, 175-182. DOI: 10.12828/93399.
- Gazier, B. (1999). *Employability: Concepts and Policies: Report 1998*. Ed. Berlin: Institute for Applied Socio-Economics. Pp. 244-267.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: il Mulino.
- Giubileo, F., Marocco, M. (a cura di) (2024). *Il piano di potenziamento dei centri per l'impiego prime evidenze sui processi di assunzione e riorganizzazione dei servizi al lavoro*. Roma: INAPP.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Gonnet, A. (2019). Des motivations au travail. Fabrique et usages du bilan de compétences comme dispositif de revalorisation individuelle. *Sociologie du travail*, 61(4). DOI: 10.4000/sdt.28316.
- Gonnet, A. (2021). Un bilan de compétences, pour quoi faire? De l'accompagnement des transitions professionnelles à la gestion des maux du travail. *Connaissance de l'emploi, Centre d'études de l'emploi et du travail (Noisy-le-Grand)*. DOI: halshs-03243110.

- Goos, M., Manning, A. & Salomons A. (2014). Explaining Job Polarization: Routine-Biased Technological Change and Offshoring. *The American Economic Review*, vol. 104, n. 8, 2509-2526.
- Gore, Jr. P.A., Leuwerke, W.C. (2009). Il career counseling nell'era dell'informatica. In Di Fabio A. (a cura di). *Career counseling e Bilancio di competenze. Prospettive internazionali*. Firenze: Giunti O.S. Pp. 50-68.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Granovetter, M. (1973). The Strenght of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 6(78), 1360-1380. Tr.it in Follis M. (a cura di) (1998). *La forza dei legami deboli e altri saggi*. Napoli: Liguori. Pp. 115-146.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Granovetter, M. (1990). Azione Economica e Struttura Sociale. Il problema dell'embeddedness. In Magatti, M. (a cura di). *Azione Economica come Azione Sociale*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 49-81.
- Grimaldi A., Porcelli R., e Rossi A. (2014), Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, IV(1-2), 45-63.
- Grimaldi, A. (2017). Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità. *Città Ciofs-FP*, XVII (1), 12-17.
- Grimaldi, A. (2020). Le competenze per l'occupabilità come risorsa strategica per il proprio progetto di vita. In Ottone, E., Margottini, M., Pellerey M. (a cura di). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni*. Roma: RomaTre Press. Pp. 193-204.
- Grimaldi, A. (a cura di) (2016). Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico. *Isfol Research Paper*, 30. Roma: Isfol Editore.
- Grimaldi, A., Bosca, M. A., Porcelli, R., & Rossi A. (2015). AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservatorio Isfol*, V(1-2), 63-86.
- Gubitta, P. (2018). I lavori ibridi e la gestione del lavoro. *Economia e società regionale*, 1, 70-82.

- Gubitta, P. (2020). Chi ha paura dei lavori ibridi?. *Studi organizzativi*, Special Issue 2020, 220-230. DOI: 10.3280/SO2020-001-S1013.
- Gubitta, P., Masino G. (2012). Introduzione: perché riflettere sulle trasformazioni del lavoro. *Economia e società regionale*, 2, 5-22.
- Guichard, J. (2009). Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo. In Di Fabio A. (a cura di). *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*. Firenze: Giunti O.S. Pp.11-28.
- Guichard, J. (2010). I problemi di orientamento nella società affluente contemporanea: dalla scelta di una vocazione alla costruzione del sé. In Isfol. *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino. Pp.203-209
- Guichard, J. (2022). Quale accompagnamento all'orientamento in questo inizio di XXI secolo? In Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa, aprile 15. Disponibile da: <https://www.isre.it/2022/04/15/orientamento-jean-guichard/>
- Guichard, J., Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Han, B.C. (2021). *La società senza dolore*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Hardy-Dubernet, A.-C. (2007). "Parce que je le vaux bien...". Bilan de compétences et promotion de soi. *Cahiers de recherche sociologique*, 43, 61-75.
- Hemerijck, A. (2018). Social investment as a policy paradigm. *Journal of European Public Policy*, 25(6), 810–827. DOI: 10.1080/13501763.2017.1401111.
- Hervieu-Léger, D. (2003). *Il pellegrino e il convertito*. Bologna: il Mulino. Ed. or. 1993.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work. 2nd Edition*. New York: John Wiley & Sons.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2016). Digitization of Industrial Work: Development Paths and Prospects. *Journal for Labour Market Research*, 49(1), 1-14.
- Hobsbawm, E.J. (2014). *Il secolo breve. 1914-1991*. Milano: BUR Rizzoli. Ed. or. 1994.

- Honneth, A., Sennett, R., e Supiot, A. (2020). *Perché lavoro? Narrative e diritti per lavoratrici e lavoratori del XXI secolo*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Ichino, P. (1996). *Il lavoro e il mercato*. Milano: Rizzoli.
- ILO (2019). *World Employment social outlook. Trends 2019*. Geneva: International Labour Organization.
- INAPP, ANPAL (2023). *XXIII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2021-2022*. Roma: INAPP.
- ISFOL (2006). *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di Bilancio di competenze*. Roma: ISFOL.
- ISFOL (2014). *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. Roma: ISFOL.
- ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2024). *Rapporto Annuale 2024. La situazione del Paese*. Roma: ISTAT.
- Istituto Superiore di Sanità (2023). *Dipendenze comportamentali nella Generazione Z: uno studio di prevalenza nella popolazione scolastica (11-17 anni) e focus sulle competenze genitoriali*. Roma: Rapporti ISTISAN 23/25.
- Joras, M. (1995). *Le Bilan de competences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kets de Vries, M.F.R. (2001). *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Knowles, M. (2001). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Kvist, J. (2016). *Social Investment Reforms: How to Achieve More with Less*. Nimeo.
- L'Imperio, A. (2006). L'accoglienza nel Bilancio di competenze. In Pietripaoli D. (a cura di). *Accoglienza e individualizzazione. Strumenti e metodi per la formazione e l'orientamento*. Roma: Anicia. Pp.21-38.
- L'Imperio, A. (2009). Il Bilancio di competenze nella Regione Lazio. Il

- Progetto PERSeO. In Alberici A., Serreri, P. *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice. Pp. 119-159.
- L'Imperio, A. (2019). La formazione per l'emersione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento. In Bertoni, P., Di Rienzo, P. (a cura di). *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti*. Bologna: Fausto Lupetti Editore.
- L'Imperio, A., Milazzo R. (2003). Bilancio di competenze e orientamento professionale in un programma di sviluppo locale. In Alberici A., Serreri, P. *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*. Roma: Monolite Editrice. Pp. 119-161.
- L'Imperio, A., Serreri P. (2010). Bilancio di competenze e alte professionalità. Tra valorizzazione e investimento. In Serreri P. (a cura di). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: FrancoAngeli. Pp.72-96.
- L'Imperio, A., Serreri, P. (2013). Il Bilancio di competenze nella formazione sindacale. Considerazioni a margine di un'esperienza. In Alberici, A., Di Rienzo, P. (a cura di). *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl*. Roma: Edizioni Lavoro.
- La Rosa, M. (2004). *Il Lavoro nella sociologia*. Roma: Carocci.
- La Rosa, M. (2023). *Le parole del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rosa, M. (a cura di) (2022). Il "modello" Olivetti: passato, presente, e futuro?. Milano: FrancoAngeli.
- Laloy, D. (2021). Bilan de compétences et travail soutenable. Service social dans le Monde. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 105-116. DOI 10.3917/lps.213.0105.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Edition d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2020). Quel engagement corporel et affectif en situation de travail d'un professionnel compétent ? Quelles leçons en tirer sur le télétravail et les cours en ligne ? *MagRH*, 11, pp. 321-328.

- Legay, H. (2012). La légitimité du bilan de compétences dans les pratiques RH. *Education Permanente*, 192, 169-178.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici ed operativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lemoine, C. (2004). Un modèle pour la personne: l'auto-emprise. In Pellois, C., Vivier, J., Aubret J., & Boutinet, J.P. (éd.). *Bilan de Compétences et mutations: l'accompagnement de la personne*. Berne: Peter Lang.
- Lemoine, C. (2008). Bilancio di competenze e qualità dell'orientamento continuo. In Di Fabio A., Lemoine C., Bernaud J.L. (a cura di). *Accompagnamento professionale e counseling degli adulti*. Milano: Hoepli. Pp. 83-92.
- Lemoine, C. (2009). Attualità del Bilancio di competenze. In Di Fabio A. (a cura di). *Career counseling e Bilancio di competenze. Prospettive internazionali*. Firenze: Giunti O.S. Pp. 83-93.
- Leplat, J. (1991). *Competence et ergonomie. Modèles en analyse du travail*. Bruxelles: Mardaga.
- Levy Leboyer, C. (1993). *Le Bilan de competences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lingiardi, V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lo Presti, F. (2009). *L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Lodigiani, R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di Sociologia*, 1, 139-159. DOI: 10.4000/qds.662.
- Lodigiani, R. (2018). *Lavoratori e cittadini*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *Sociologia Del Lavoro*, 156, pp. 73-95.
- Lodigiani, R., Santagati, M. (2016). Quel che resta della socializzazione lavorativa. Una riflessione sulle politiche per l'occupazione giovanile in Italia. *Sociologia del lavoro*, n. 141, 141-157.
- Lucifora, C. (2021). Quale statuto per i lavoratori del XXI secolo? *Economia & lavoro*, 1, 33-39. DOI: 10.7384/101080.

- Lumino, R., Gambardella, D., Grimaldi, E. (2017), *The Evaluation Turn in the Higher Education System: Lessons from Italy*. *Journal of Educational Administration and History*, 49, 2, 87-107.
- Lyotard, J. F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli. Ed. or. 1979.
- Maestripieri, L., Ranci, C. (2016). Non è un paese per laureati. La sovra-qualificazione occupazionale dei lavoratori italiani. *Stato e mercato*, 36(2), 425-450.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF
- Marci, T., Tomelleri, S. (a cura di) (2021). *Dizionario di Sociologia per la persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Maretti, M., Di Risio, R. (2020a). *Social investment, apprendimento permanente e sviluppo locale: la via italiana per la certificazione delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Maretti, M., Di Risio, R. (2020b). La certificazione delle competenze come strumento di welfare attivo e inclusivo. *Sociologia del lavoro*, 56, 214-230. DOI: 10.3280/SL2020-156010.
- Maritain, J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Marmo, C. (2013). Premessa. In Bentivogli, C., Catani, M., Marmo, C., Morgagni, D.. *Le competenze invisibili. Formare le competenze che tutti cercano*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 7-14.
- Marra, A., Baldassari, C., Cantelmo, A. (2019). Industrie innovative, specializzazioni emergenti e competenze distintive: un'indagine bottom-up dell'ecosistema di Chieti e Pescara. *L'industria, Rivista di economia e politica industriale*, 3, 497-518. DOI: 10.1430/94758.
- Mastropaolo, A. (2018). Significati, utilizzi e fortune del concetto di *governance*. *Quaderni di Sociologia*, 76, 147-149.
- Mc Clelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1, 1-14.
- Mead, G.H. (1972). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti Barbera.
- Merchiers, J., Pharo, P. (1990). Compétence et connaissances expertes. Propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines*, 4, 89-108.

- Merico, M., Scardigno, F. (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano: Ledizioni.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Michel, S. (1993). *Sens et contresens des Bilans de competences*. Paris: Editions Liaisons
- Migliori, V., Rolandi, A. (2000). *Development Center. Una nuova metodologia per l'auto-sviluppo nelle organizzazioni*. Milano: Rizzoli.
- Mingione, E. (a cura di) (2020). *La grande trasformazione. L'impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali*. Milano: Feltrinelli.
- Montmollin, M.de (1984). *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Montmollin, M.de (1992). *Sur le travail : Choix de textes (1967-1992)*. Toulouse: Octarès.
- Morace, F. (2018). *Futuro+Umano. Quello che l'intelligenza artificiale non potrà mai darci*. Milano: Egea.
- Morel N., Palier B. e Palme J. (2012). Beyond the Welfare State as We Knew It?. In Morel N., Palier B. e Palme J. (a cura di). *Towards a Social Investment WelfareState? Ideas, Policies and Challenges*. Bristol: Policy Press. Pp. 1-30.
- Mori, A., Pais, I., Arcidiacono, D., Manzo, C. (2022). La plurioccupazione in Italia tra ricorsività e trasformazione. *Stato e mercato*, n. 3/12. Doi: 10.1425/106575.
- Morin, E. (1993). La sfida della complessità. *Lettera internazionale*, 37, 3, 17-19.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2004). Prefazione. In Bocchi, G., Ceruti, M.. *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Pp. VII-XVII.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2005). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mucchielli, R. (1967). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris: ESF.
- Musso, V. (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023update: Italy*. European Commission and Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-validation-non-formaland-informal-learning-2023-update-Italy> (verificato il 24/01/2025).
- Negrelli, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro*. Laterza, Roma-Bari.
- Nesti, G., Bassoli, M., Visentin, M. (2023). Il Reddito di Cittadinanza e il processo di attuazione locale: un'analisi delle capacità amministrative. *Stato e mercato*, 2, 143-180. DOI: 10.1425/108267.
- Nudzor, H. (2009). What is 'policy', a problem-solving definition or a process conceptualization? *Educational futures*, 2(1), 85-96.
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/b263dc5d-en.
- Oesch, D. (2013). *Occupational Change in Europe. How Technology and Education Transform the Job Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Oesch, D., Rodríguez Menés J. (2011). Upgrading or Polarization? Occupational Change in Britain, Germany, Spain and Switzerland, 1990-2008. *Socio-Economic Review*, 9(3), 503-531.
- Offe, C. (1977). *Lo Stato nel capitalismo maturo*. Milano: Etas Libri.
- Offe, C. (1997). Capitalismo senza lavoro?. *Lettera internazionale*, 53/3, 29-31.
- Palumbo, M., Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1, 87-105. DOI: 10.1447/97471.

- Palumbo, M., Proietti, E. (2022). Dal riconoscimento del diritto all'AP alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 11, 34-42.
- Palumbo, M., Startari, S. (2017). How Does the University Consider Competencies?, *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 1, 6-12.
- Pandolfini, V., Proietti, E. (2021). Transizioni e prospettive lavorative. Riflessioni sul ruolo dell'orientamento. In: Molinari, B. (cura di). *L'orientamento scolastico nella complessità sociale*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino. Pp. 59-76.
- Peavy, R.V. (1984). *Le counseling des adultes en vue de la prise de décision*. Montréal: Institut de Recherches Psychologiques.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro. In Montedoro C. (a cura di). *Dalla pratica alla teoria per la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellois, C., Vivier, J., Aubret J., & Boutinet, J.P. (éd.) (2004). *Bilan de compétences et mutations: l'accompagnement de la personne*. Berne: Peter Lang.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pesenti, L. (2017). Welfare e lavoro. Cesareo, V. (a cura di) (2017). *Welfare responsabile*. Milano: Vita e Pensiero. Pp. 405-418.
- Petrosino, S. (2020). *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare l'epidemia*. Novara: Interlinea.
- Pietripaoli, D. (a cura di) (2006). *Accoglienza e individualizzazione. Strumenti e metodi per la formazione e l'orientamento*. Roma: Anicia.
- Piketty, T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Pinna, G., Pitzalis, M. (2021). Aprire la 'scatola nera' del rapporto tra istruzione, formazione e lavoro. *Scuola democratica*, 2, 221-230.
- Poliantri, D., Epifani, G. (a cura di) (2023). *Scoprire i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Polo, G. (2001). Toyotismo. In Zanini, A., Fadini, U. (a cura). *Lessico post*

- fordista. Dizionario delle idee della mutazione*. Milano: Feltrinelli
- Ponzellini, A. M. (2024). Il valore del tempo nel lavoro. *Lavoro Diritti Europa*, 4, 1-10.
- Porcelli, R., Montalbano, G. (a cura di) (2023). *Primo rapporto di monitoraggio sullo stato di attuazione nelle Regioni e Province autonome del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Roma: INAPP.
- Proietti, E. (2020a). *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*. Roma: Roma TrE-Press.
- Proietti, E. (2020b). La costruzione della cultura organizzativa di fronte alla sfida del digital learning ai tempi del COVID-19. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XII, 3, 341-355.
- Proietti, E. (2021). Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente. Una nuova governance per l'inclusione, la coesione sociale e la crescita. In Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia e Rete regionale CPIA Lombardia (a cura di). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. Pp 47-58.
- Proietti, E. (2023). La formazione continua in Italia alle prese con la certificazione delle competenze. *Scuola democratica*, 1, 157-166. DOI: 10.12828/107191.
- Proietti, E., Scardigno, F. (2023). L'AP nelle Università associate alla RUIAP: tra istituzionalizzazione dei servizi e domande aperte. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 14, 11-18.
- Pruna, M.L. (2015). Il lavoro fatto a pezzi. *Quaderni di Rassegna Sindacale. Lavori*. 1, 43-53.
- Regini, M. (2018). La via italiana alla modernizzazione dell'Università: rifiutarla o cercare di indirizzarla? Una risposta ai commenti. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 141-170.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert. L'entretien de bilan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Education permanente*, 108, pp. 57-76.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricci, M. (2017). I servizi per l'impiego dopo le modifiche legislative tra luci e ombre. *Argomenti di Diritto del Lavoro*, 2, 326-365.

- Rifkin, J. (2005). *La fine del lavoro*. Milano: Mondadori. Ed. or. 1995.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M., Lash, S., & Robertson, R. (eds.). *Global Modernities*. London: Sage.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Rossi, A. (2012). Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a 'Portafoglio'. In Bresciani, P.G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 220-234.
- Rovatti, P.A. (2007). *Abitare la distanza. Per una pratica della filosofia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rubinacci, A., Porcaro, E. (2025). *Dossier. Largo ai CPIA. Terza Edizione*. Tuttoscuola/RIDAP.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (2012). Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel Bilancio di competenze. In Bresciani, P.G. (a cura di). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli. Pp.191- 206.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di) (2001). *Il Bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ruffino M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4, 219-232.
- Rullani, E., Romano, L. (2003). *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*. Milano: Etaslibri.
- Rusconi, G. (2022). "Great resignation": perché è un fenomeno in crescita e come rallentarla. In *Sole 24 ore*, 20 aprile 2022. Disponibile da: <https://www.ilsole24ore.com/art/great-resignation-perche-e-fenomeno-crescita-e-come-rallentarla>.
- Russo, C. (2021). Blockchain e smart contract nel rapporto di lavoro. *Lavoro Diritti Europa*, 1, 1-12.
- Ryken, D. S., Salganik, L. H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Saint-Jean, M. (2002). *Le Bilan de compétences. Des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. Paris: L'Harmattan.

- Sanavio F. (2021). *Abilità invisibili - Le competenze trasversali che fanno la differenza nel mondo del lavoro*. Palermo: Dario Flaccovio Editore.
- Sarchielli, P. (2002). Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro. In Ajello A. M. (a cura di). *La competenza*, Bologna: il Mulino.
- Sarchielli, G. (2012). La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali. In: Bresciani P.G. (a cura di). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze. Dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 55-75.
- Sarchielli, G., Zani B. (1974). *Materiali per lo studio della socializzazione lavorativa*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Sartori, A., (2023). Misure di inclusione sociale e lavorativa dopo il reddito di cittadinanza. Back to the future or to the past? *Rivista del Diritto della Sicurezza Sociale*, XXIII, 4, 741-772. DOI: 10.3241/109449.
- Scardigno, F., Manuti, A., Pastore, S. (2018). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schawab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Schembri, R. (1992). Les cinq démons du conseiller professionnel. In *Education Permanente*, n°109, pp.129-131.
- Schwartz, Y. (1990). *De la qualification à la compétence*. Société Française, cahier de l'Istitut de recherches marxistes, n° 37.
- Selvatici, A. (1997). Il Bilancio di competenze: un nuovo termine o una nuova azione. In *Professionalità*, n. 38. Brescia: Editrice La Scuola. Pp. XXIII-XXVIII.
- Selvatici, A., D'Angelo M.G. (a cura di) (1999). *Il Bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2020a). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli. Ed. or. 1998.
- Sennett, R. (2020b). Il lavoro e le sue narrazioni. In Honneth, A., Sennett, R., Supiot, A. (introduzione di Dordoni, A.). *Perché Lavoro? Narrative e diritti per lavoratrici e lavoratori del XXI secolo*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

- Serreri, P. (2004). L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi. In Demetrio, D., Alberici, A. *Istituzioni di Educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*. Milano: Editore Guerini e Associati.
- Serreri, P. (2007). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all'università. In Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Loiodice, I. *Adulti e Università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Serreri, P. (2014). *Metamorfosi*. Una mappa delle competenze comportamentali sul lavoro. In Balducci, M.G., Marchi, S. (a cura di). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente*. Roma: Carocci Editore.
- Serreri, P. (2017). Carriere, *career guidance*. Bilancio di competenze. La figura del consulente di Bilancio. In Piazza, R. (a cura di). *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Serreri, P. (2020). Competenze invisibili e lavoro. Metodi e strumenti per l'orientamento e lo sviluppo delle risorse umane. In Marquardt, L., Anagnostopoulos, E. (a cura di). *Competenze, orientamento, empowerment per l'inclusione: trasversalità di Skills, strumenti e pratiche*. Milano: Ledizioni.
- Serreri, P. (a cura di) (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: FrancoAngeli.
- Serreri, P., Delli Poggi A., Cristofori E. (2017). *Il laboratorio professionale nella formazione* (due Vol.). Milano: Editrice Ambrosiana.
- Serreri, P., Rodriguez Moreno M.L., Del Cimmuto A. (2010). *Desarrollo de competencias: teoria y practica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Settis, B. (2016). *Fordismi. Storia politica della produzione di massa*. Bologna: il Mulino.
- Shumpeter, J.A. (1977). *Il processo capitalistico. Cicli economici*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Soidet, I., Blanchard, S. et Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie: bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, 48(3), 13-51.
- Soresi, S. (2021). Che ne sarà dell'orientamento nel Recovery Found?.

- ROARS, Return on Academic Research and School, Rivista on line.*
- Soresi, S. (2022). La 'riforma' dell'orientamento che fa indignare anche tanti orientatori. *ROARS, Return on Academic Research and School, Rivista on line.*
- Soresi, S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale.* Bologna: il Mulino.
- Spencer, L.M., Spencer S.M. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore.* Milano: FrancoAngeli.
- Sperandio, J. C. (1984). *L'ergonomie du travail mental.* Paris: Masson.
- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia.* Roma: Edizioni Studium. Ed. or. 1917.
- Stiegler, B. (2019). *La società automatica. 1.L'avvenire del lavoro.* Milano: Melteni.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes.* Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Supiot, A. (2020). Homo faber: continuità e rotture. In Mingione E. (a cura di). *Lavoro: la grande trasformazione.* Milano: Feltrinelli. Pp. 3-20.
- Taddei, R. (2022). *Intervention of Another Nature: Resources for thinking in (and out of) the Anthropocene.* In *Everyday Matters: Contemporary Approaches to Architecture.* Berlin: Ruby Press. Pp. 124-141. Disponibile da: <https://www.researchgate.net/publication/367298527>
- Taieb, D., Blanchard, S. (1997). Le Bilan de compétences: une démarche d'aide à la prise de décision de carrière. *Connexions*, 70, 79-93.
- Toennies, F. (1963). *Comunità e società.* Milano: Ed. Comunità. Ed. or. 1887.
- Toffler, A. (1972). *Lo choc del futuro.* Milano: Rizzoli.
- Tronti, L. (2012). Per una nuova cultura del lavoro. Stabilità occupazionale, partecipazione e crescita. *Economia & lavoro*, XLVI, 2, 117-130.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale.* Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Turkle, S. (2019). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri.* Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.

- Turrini, O. (a cura di) (2022). *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze: diritti e scenari futuri*. Milano: FrancoAngeli.
- Valkenburg, B. (2005). Verso l'individualizzazione delle politiche di attivazione? Un'introduzione. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 7-17.
- Vendramin, P. (2016). *Travail soutenable, faisable, durable: de quoi parler-ton?* Note d'éducation permanente de la Fondation Travail-Université (FTU), n° 9.
- Vendramin, P., Parent-Thirion, A. (2019). Redéfinir les conditions de travail en Europe. *Revue internationale de politique de développement*, 11, 1-21. DOI: 10.4000/poldev.3134.
- Vendramin, P., Parent-Thirion, A. (2019). Redéfinir les conditions de travail en Europe. *Revue internationale de politique de développement*, 11, 1-21. DOI: 10.4000/poldev.3134.
- Vendramin, P., Valenduc, G., Molinié, A.F., Volkoff, S., Ajzen, M. et Léonard, E. (2012) *Sustainable work and the ageing workforce*. Dublin: Eurofound.
- Vertova, G. (2023). «Grandi dimissioni», «rifiuto del lavoro» e lotta allo sfruttamento: una rassegna. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 3, 141-162.
- Virno, P. (2001). Lavoro e linguaggio. In Zanini, A., Fadini, U. *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*. Milano: Feltrineli. Pp. 181-185.
- Virno, P. (2014). Grammatica della moltitudine. Per un'analisi delle forme di vita contemporanee. Roma: DeriveApprodi.
- Viteritti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In Benadusi, L., Molina, S. (a cura di). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Vozza, M. (2003). *Introduzione a Simmel*. Roma-Bari: Laterza.
- Ward, S., Bagley, C., Lumby, J., Hamilton, T., Woods, P., & Roberts, A. (2016). What is 'policy' and what is 'policy response'? An illustrative study of the implementation of the Leadership Standards for Social Justice in Scotland. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 43-56. DOI: 10.1177/1741143214558580.
- Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca*

- delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Zoli, S. (2008). *Il lavoro smobilita l'uomo. La rapida svolta dall'orgoglio alla paura in una società precaria*. Milano: Longanesi.
- Zuckerberg, M. (2021). Founder's letter, *Meta*, 28/10/2021. Disponibile da: <https://about.fb.com/news/2021/10/founders-letter/>.

A partire dai rispettivi ambiti di studio e ricerca, gli autori affrontano due tematiche strettamente interconnesse: le trasformazioni del lavoro nell'epoca della quarta rivoluzione industriale e il ruolo strategico delle competenze nel fronteggiarne le sfide. L'analisi si sviluppa attraverso una lettura critica dei processi economici neoliberali e tecnologico-digitali, interrogandone l'impatto sui tempi, i luoghi, i contenuti e le relazioni che strutturano l'esperienza lavorativa contemporanea. In questo contesto, le competenze assumono molteplici significati e funzioni – riconoscimento, valorizzazione, formazione, sviluppo – e si configurano come risorse fondamentali nei percorsi di transizione. Tali trasformazioni sono lette in controluce sulle politiche attive del lavoro, all'interno delle quali il metodo del Bilancio di competenze può assumere un ruolo sempre più importante. Se ne ripercorrono storia, evoluzione e potenzialità, evidenziandone la funzione di strumento di empowerment a sostegno dei lavoratori e delle lavoratrici coinvolti nei processi di cambiamento che attraversano il tessuto produttivo, sociale e culturale. La riflessione si apre su un orizzonte più ampio, richiamando l'affermazione del modello di "impresa integrale", orientata alla costruzione di un equilibrio virtuoso tra dimensioni economiche e finalità sociali. In tale prospettiva, i sistemi professionali e la cultura delle competenze si rivelano risorse strategiche, nonché linfa vitale che nutre tanto l'innovazione organizzativa quanto la coesione sociale, tanto l'impresa quanto la società nel suo insieme.

Emanuela Proietti

è professoressa associata di Sociologia dei processi economici e del lavoro presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi scientifici si concentrano sulle politiche del lavoro e sui processi di analisi, sviluppo e progettazione organizzativa, con particolare riguardo ai metodi e agli strumenti per la promozione del *lifelong* e *lifewide learning*, alla diffusione del Bilancio di competenze e alla valorizzazione della certificazione delle competenze.

Adele L'Imperio

psicologa, collabora da anni con il Centro di ricerca e Servizi CRES IELPO del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Ha consolidato, in oltre 30 anni di attività con enti pubblici e privati, un'esperienza significativa nell'ambito della ricerca psicosociale, degli approcci per competenze nell'orientamento e nella formazione degli adulti e del Bilancio di competenze. Ha scritto su temi riguardanti le competenze, l'apprendimento e il disagio sociale in generale.

Paolo Serreri

è coordinatore della sezione Bilancio di competenze del Centro di ricerca e Servizi CRES IELPO del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove ha insegnato "Laboratorio di Bilancio di competenze" e "Metodologie e tecniche per l'Orientamento degli adulti". Sui temi inerenti ai suoi insegnamenti e alle sue ricerche è autore di svariate pubblicazioni apparse su riviste, monografie e in volumi collettanei, di molti dei quali è anche curatore.



Roma Tre