



# LE COMPETENZE CHIAVE DEL CITTADINO

Il contributo di LLP – Leonardo da Vinci  
alle strategie per l'apprendimento

L'ISFOL ente nazionale di ricerca, opera nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale e allo sviluppo locale ed è sottoposto alla vigilanza del ministero del Lavoro e delle politiche sociali.

L'ISFOL svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione e informazione fornendo un supporto tecnico-scientifico al Parlamento, al ministero del Lavoro e ad altri dicasteri, alle Regioni, agli Enti locali ed alle istituzioni sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del mercato del lavoro e dell'inclusione sociale. Fa parte del Sistema statistico nazionale, e collabora con le istituzioni comunitarie. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme - Programma settoriale Leonardo da Vinci.

Presidente: Pier Antonio Varesi  
Direttore generale: Paola Nicastro  
Riferimenti  
Corso d'Italia, 33  
00198 roma  
Tel. + 39 06854471  
Web: [www.isfol.it](http://www.isfol.it)



Programma di  
apprendimento  
permanente



MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI  
DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE  
ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO



*Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca*  
*Dipartimento per la programmazione e la gestione  
delle risorse umane, finanziarie e strumentali*  
*Direzione Generale per gli Affari Internazionali*

ISFOL

Agenzia Nazionale LLP

Programma settoriale Leonardo da Vinci

# LE COMPETENZE CHIAVE DEL CITTADINO

Il contributo di LLP – Leonardo da Vinci  
alle strategie per l'apprendimento

**ISFOL**  
ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA  
FORMAZIONE PROFESSIONALE  
DEI LAVORATORI

Lo studio *Le competenze chiave del cittadino. Il contributo di LLP-Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento* è stato realizzato nell'ambito delle attività del Piano esecutivo di funzionamento dell'Agenzia Nazionale LLP - Programma settoriale Leonardo da Vinci 2013, finanziato dall'ISFOL, dalla Commissione europea - direzione generale Istruzione e cultura, dal ministero del Lavoro e delle politiche sociali - direzione generale per le Politiche attive e passive del lavoro e dal ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca - direzione generale per gli Affari internazionali.

La realizzazione dello studio è stata affidata alla società IRS EUROPA

GRUPPO DI RICERCA ISFOL Agenzia Nazionale LLP - Programma settoriale Leonardo da Vinci  
*Coordinamento Claudia Villante*  
Rossano Arenare, Bruno Baglioni, Laura Borlone, Anna Butteroni, Francesca Carta, Natalia Guido, Barbara Marino, Michela Volpi.  
Valentina Maria Grazia Violi ha curato le schede progettuali dell'allegato.

GRUPPO DI RICERCA IRS EUROPA  
*Coordinamento Fulvio Pellegrini*  
Fausto Benedetti, Francesca Giovannini, Lorenzo Mari, Anna Lina Massimi, Giulia Pizzardi.  
La supervisione scientifica è stata curata dalla prof.ssa Anna Maria Ajello (Sapienza Università di Roma).

#### AUTORI DEL TESTO

Anna Sveva Balduini (Premessa) Anna Maria Ajello (Prefazione) Claudia Villante (Introduzione)  
Fulvio Pellegrini (Capitoli 1, 2, 3, 4, 5, Bibliografia e Sitografia)

Il testo è stato chiuso a febbraio 2014

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'ente.

Copyright © 2014 ISFOL

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione

- Non Commerciale -

Condividi allo stesso modo 4.0 Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISBN: 978-88-543-0204-4

# Indice

Premessa	9
Prefazione <i>Le competenze tra apprendimento, valutazione e certificazione</i>	13
Executive Summary	17
Introduzione <i>Le competenze strategiche di cittadinanza dal Lifelong Learning Programme a Erasmus Plus</i>	19
<b>1. Le competenze chiave nell'apprendimento: elementi di scenario</b>	<b>31</b>
1.1 Il contesto strategico: da Lisbona a Europa 2020	31
1.2 L'evoluzione delle politiche educative in Europa	38
1.3 Il tema delle competenze nel contesto delle politiche europee	43
1.4 Le 8 competenze chiave	46
1.5 Le indagini internazionali	50
<b>2. Il contributo del Programma LLP – Leonardo da Vinci alla promozione e al consolidamento delle competenze chiave</b>	<b>59</b>
2.1 La ricerca	59
2.2 Gli esiti delle interviste	68

2.3	La partecipazione delle imprese al Programma LLP. Risorse e criticità	84
2.4	Il workshop interattivo sulle competenze chiave	97
2.5	Workshop lingue	105
2.6	Alcune considerazioni conclusive in relazione ai workshop	110
2.6.1	La centralità del tema delle competenze	110
2.6.2	I nuovi paradigmi nell'approccio ai saperi	111
2.6.3	I sistemi di istruzione e formazione di fronte al cambiamento di paradigma	115
2.6.4	Imparare ad imparare come meta competenza	119
2.6.5	L'esperienza digitale	121
2.6.6	L'educazione all'imprenditorialità	123
<b>3.</b>	<b>Approfondimenti</b>	<b>125</b>
3.1.	Competenze chiave per l'apprendimento permanente e competenze di cittadinanza nel curriculum scolastico. Le principali connessioni	125
3.2.	La validazione, la certificazione delle competenze nello scenario nazionale	134
<b>4.</b>	<b>Schede competenze chiave</b>	<b>149</b>
4.1.	KC 1 Comunicazione nella madrelingua	151
4.2.	KC 2 Comunicazione nella lingua straniera	155
4.3.	KC 3 Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	160
4.4.	KC 4 Competenza digitale	165
4.5.	KC 5 Imparare ad imparare	170
4.6.	KC 6 Competenze sociali e civiche	176
4.7.	KC 7 Senso di iniziativa e di imprenditorialità	181
4.8.	KC 8 Consapevolezza ed espressione culturali	186
<b>5.</b>	<b>Le indicazioni per il futuro</b>	<b>191</b>
5.1.	Suggerimenti per il Programma	191
5.2.	Raccomandazioni	194

5.3. Messaggi chiave	200
Bibliografia e sitografia	203
Schede descrittive dei progetti intervistati nel corso della field analysis	227



## Premessa

*«Ripensare l'istruzione non è solo una questione di denaro: se è vero che dobbiamo investire di più nell'istruzione e nella formazione, è anche chiaro che i sistemi di istruzione devono a loro volta modernizzarsi ed essere maggiormente flessibili in modo da meglio rispondere ai bisogni reali della società odierna. L'Europa ritornerà a una crescita sostenuta soltanto se produrrà persone altamente qualificate e versatili in grado di contribuire all'innovazione e all'imprenditoria».\**

La crescente attenzione dell'Unione europea verso le competenze strategiche di cittadinanza è stata confermata dalla strategia *Ripensare l'istruzione*, di recente lanciata dalla Commissione con l'obiettivo di promuovere gli investimenti nei sistemi di educazione e formazione e di definire e valorizzare processi osmotici efficaci tra educazione, formazione, lavoro e professioni. Tala strategia intende supportare i processi di acquisizione delle competenze necessarie al mercato del lavoro attraverso un forte cambiamento d'impostazione nel campo dell'istruzione e della formazione, che dia maggiore rilievo ai risultati di apprendimento, supportando il processo stesso di definizione dei percorsi di crescita e delle professioni in termini di sistemi flessibili di competenze. In tale contesto e, coerentemente con gli obiettivi dell'Anno Europeo dei cittadini, le attività realizzate dall'Agenzia Nazionale nel corso del 2013 hanno avuto un focus specifico sul tema delle competenze strategiche per il cittadino europeo di oggi e di domani, nella con-

\* Androulla Vassiliou, Commissario UE per l'Istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù, in occasione dell'inaugurazione della nuova strategia *Ripensare l'istruzione*, disponibile su [http://www.indire.it/alert/content/index.php?action=read\\_cnt&tid\\_cnt=13874](http://www.indire.it/alert/content/index.php?action=read_cnt&tid_cnt=13874), controllato il 23/2.

sapevolezza del valore fondante dello sviluppo delle competenze chiave per tutti gli individui, sia per gli studenti ed i giovani, sia per la popolazione adulta, in un'ottica di apprendimento permanente.

In particolare l'Agenzia ha dedicato diversi momenti seminariali a stimolare la riflessione ed il dibattito sulle competenze fondamentali per il pieno esercizio della cittadinanza europea, sia per lo sviluppo individuale e l'occupabilità, sia in una prospettiva di sostegno alla ripresa economica e stimolo ad una crescita durevole e sostenibile; gli appuntamenti realizzati, ad esempio, nella cornice del Festival d'Europa nel maggio 2013, hanno visto momenti di approfondimento incentrati, in particolare, sullo sviluppo delle competenze digitali, linguistiche ed imprenditoriali; a questo si è accompagnata la tradizionale attività di monitoraggio svolta sui progetti approvati ed in corso di realizzazione rilevanti rispetto a queste tematiche.

Gli esiti delle riflessioni teoriche e delle richiamate attività di monitoraggio hanno costituito il punto di partenza per l'ulteriore approfondimento realizzato con il presente studio, che arricchisce la pista di lavoro attivata sul tema con un'indagine *desk e field* mirata ad evidenziare il valore aggiunto generato dai progetti finanziati dal Programma LLP - Leonardo da Vinci in termini di acquisizione, sviluppo e messa in trasparenza delle competenze chiave nei sistemi di istruzione e formazione professionale nell'attuale quadro di riferimento concettuale caratterizzato dal mutamento paradigmatico che interessa gli ambienti di apprendimento (scolastici, formativi, lavorativi), fondato sul passaggio da una concezione statica di contenuti curriculari del sistema di istruzione e formazione ad una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e attitudini adeguate ai molteplici contesti di vita e lavoro.

In particolare il presente studio, a partire dall'analisi dello scenario di policy europeo e nazionale caratterizzato dalla progressiva focalizzazione sulla crucialità dello sviluppo delle competenze chiave, ha esaminato come siano state esplorate le otto competenze chiave nelle iniziative progettuali realizzate nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci. Al riguardo il report descrive i principali elementi emersi dall'analisi e presenta le correlazioni tra tali esiti e il framework istituzionale che si sta delineando sulla base della progressiva implementazione dei dispositivi europei della trasparenza nonché degli strumenti di programmazione e valutazione delle competenze chiave nel settore dell'istruzione e della formazione. Infine per ciascuna competenza chiave viene presentata un'analisi in termini di punti di forza e di debolezza, opportunità e vincoli emersi dalla raccolta delle informazioni. Tale analisi ha inteso, da un lato, resti-

tuire informazioni utili a supportare l'azione di studio e programmazione degli operatori nell'attivazione di ulteriori iniziative progettuali e, dall'altro, presentare raccomandazioni e potenziali piste di lavoro al livello decisionale, in particolare rispetto al contributo che le competenze chiave possono fornire rispetto alla crescita dell'occupabilità degli individui, ai processi di innovazione dei sistemi di istruzione e formazione nonché ai processi di validazione, certificazione e trasparenza delle qualificazioni. Nell'ottica della Programmazione 2014-2020 appena avviata, e del nuovo Programma per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport (Erasmus Plus), recentemente lanciato, i progetti e le sperimentazioni realizzate sul campo possono indubbiamente fornire un contributo di riflessione teorica e di risultati ed esiti concreti allo sviluppo delle competenze chiave, a supporto della crescita intelligente sostenibile e inclusiva, della crescente integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro e della creazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente.

**Anna Sveva Balduini**

Direttore

Agenzia Nazionale LLP

Programma settoriale Leonardo da Vinci



# Prefazione

## Le competenze tra apprendimento, valutazione e certificazione

Il tema delle competenze – come *life skills*, come competenze chiave, come competenze di cittadinanza – si è progressivamente imposto sul piano internazionale all'attenzione di studiosi, di professionisti dell'istruzione, della formazione, delle organizzazioni produttive e di decisori politici.

Le ragioni sono diverse e si riconducono alla necessità di fronteggiare spinte centrifughe per cui le competenze di cittadinanza sono state considerate alla luce della loro funzione coesiva nel consentire a tutti i cittadini europei l'accesso ad una piena partecipazione alle comunità di appartenenza e alla Comunità europea. Con l'obiettivo invece di attrezzare i giovani rispetto agli abusi – di alcol o di sostanze stupefacenti – l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha identificato le *life skills* da sviluppare in programmi appositi rivolti alla scuola, visti i fallimenti dei programmi precedenti.

Le competenze chiave rispondono invece al bisogno di fronteggiare nella società della conoscenza la rapida obsolescenza delle informazioni possedute dai cittadini per i cambiamenti continui e rapidi nel mercato del lavoro che mettono le persone in condizione di dover affrontare mutamenti nelle richieste professionali e periodi di disoccupazione.

Pur provenendo da origini e ragioni diverse e indipendentemente dalle loro finalità di uso, le competenze hanno un riferimento comune nella nozione di apprendimento su cui si fondano e conseguentemente nelle nozioni di valutazione e certificazione.

Come molte volte è stato sottolineato, essere competenti ha in sé una dimensione sociale perché si è riconosciuti competenti e non si acquisisce competenza per titolo accademico, nello stesso tempo c'è una dimensione di intervento efficace che connota la competenza per la sua plasticità e articolazione su piani diversi, diremmo "a tutto tondo", per usare una metafora tratta dalla storia dell'arte.

Così nella competenza "la pratica" si integra con "la teoria" inestricabilmente: per paradosso tale integrazione avviene proprio negli anni in cui la società della conoscenza dispiega tutta la sua potenza attraverso la diffusione e il facile accesso alle informazioni.

La nozione di apprendimento a cui si fa perciò riferimento è molto più ampia della memorizzazione su cui la nostra scuola è ancora per molti versi imperniata e dell'elaborazione delle informazioni (per quanto ciò in alcune situazioni scolastiche sia già un progresso); si vuole invece riconoscere nell'apprendere la condizione essenziale degli esseri umani, per cui imparano continuamente nella loro stessa vita quotidiana.

La competenza quindi si connette proprio a questa accezione di apprendimento, articolato in diverse sfaccettature, cognitive, relazionali, sociali, affettive, emotive, e materiali, magmatiche, plastiche.

Proprio questa riflessione, che fonda anche il riconoscimento di diverse tipologie di apprendimento (formale, non formale, informale), orienta l'attenzione verso la necessità di evidenziare altri impliciti che sono nascosti nella nozione abitualmente usata nelle nostre transazioni quotidiane.

Quando parliamo di apprendimento, il presupposto culturale forte che proviene dall'esperienza di ciascuno è il riferimento a quello che avviene a scuola; in altre parole, in particolare nei Paesi occidentali, l'apprendimento scolastico permea a tal punto la nostra esperienza che assume una radicata centralità e una pervasività diffusa nella nostra rappresentazione mentale.

È quanto è emerso dalla riflessione sulla competenza e sulle sue caratteristiche anche in riferimento all'apprendimento informale di cui si rileva la profonda incidenza.

Una conseguenza di questa riflessione è stato proprio lo spostamento del fuoco in relazione alla nozione di apprendimento (Hager e Halliday, 2009) per cui si prospetta una sorta di rivoluzione copernicana. L'apprendimento scolastico infatti in tale prospettiva è un caso di apprendimento e non è "l'apprendimento"; utilizzando proprio la metafora tolemaica, non si considera più l'apprendimento scolastico al centro e gli altri tipi di apprendimento in funzione ancillare come satelliti, ma si tratta di riconoscere che l'apprendimento è una qualità diffusa, per così dire, degli esseri umani e quello scolastico è solo un caso dei diversi tipi di apprendimento.

Una simile concezione rappresenta una vera rivoluzione nel senso di Kuhn (1962) perché richiede la sostituzione di un paradigma: impegno difficile per le resistenze che possono mettere in campo le strutture consolidate dell'*education*, ma che sarà inevitabile mettere in discussione per il dramma di

disoccupazione ed emarginazione che oggi constatiamo con dimensioni sovranazionali in diverse società.

Se l'apprendimento è una nozione così piena e articolata e non è solo quello fortemente caratterizzato in senso verbale tipico della scuola, si possono intravedere subito le conseguenze sul piano della valutazione (e prima ancora della sua misurazione) e della certificazione.

Come si può infatti dare conto della complessità insita in questo tipo di apprendimento e della competenza?

Si tratta di *rendere visibili* e di *riconoscere* aspetti impliciti non riducibili a quelli verbali prima di passare a una loro messa in graduatoria con criteri pertinenti.

In altre parole, si deve intraprendere una riflessione epistemologica, prima ancora che docimologica, poiché è richiesta molta maggiore intersoggettività condivisa rispetto a quella propria dei consolidati ambiti disciplinari per individuare i criteri che possono documentare e attestare una competenza.

Nell'ambito delle competenze professionali ci sono le prove d'opera che di fatto rappresentano il modo con cui nel mondo del lavoro si accerta la competenza di cui si vuole dare prova.

Nel mondo della scuola, ove da anni si parla e si scrive di competenze, il problema della loro valutazione è a dir poco sottovalutato poiché non è direttamente presa in carico la complessità degli aspetti sottesi, considerando anche il fatto che alcune di queste competenze sono prescrittive (cfr. Indicazioni Nazionali per la scuola dell'obbligo).

Se riconosciamo infatti che le competenze, quali che siano, richiedono modi di valutazione diversi da quelli abitualmente adoperati per gli apprendimenti, allora risulta chiaro anche che vanno ricercati modalità e strumenti pertinenti e che questo problema non può essere eluso o delegato *in toto* ai docenti e/o a coloro che gestiscono attività formative.

Va sottolineato inoltre che la valutazione della competenza e la necessità di farlo con modalità e strumenti coerenti, interessa i diversi tipi di competenze – *life skills*, competenze chiave, competenze di cittadinanza – e questa prospettiva perciò interessa complessivamente anche le organizzazioni europee.

Per quanto riguarda l'Italia, sono state realizzate a dire il vero sperimentazioni fondate sull'uso del portfolio, ma l'introduzione poco accorta e non problematizzata di questo strumento nel dibattito sulla scuola, all'epoca del Ministro Moratti, lo ha reso a lungo invisibile agli insegnanti.

Allo stato attuale, si tratta piuttosto di prendere atto della letteratura svi-

luppata in altri Paesi relativa alla prospettiva edumetrica (Birenbaum & Dochy 1996; Dierick e Dochy, 2001) che ha approfondito proprio il tema della valutazione della competenza, mettendo in luce la sua specificità e discutendo la traducibilità in campo educativo dei criteri psicometrici solitamente usati nei test.

Come si vede si profila un impegno ulteriore per coloro che, come nel caso del testo che viene qui presentato, approfondiscono molto appropriatamente le diverse tipologie di competenze.

Considerazioni analoghe riguardano, infine, la certificazione. Anche qui si richiede di certificare l'acquisizione delle competenze; per quelle linguistiche o informatiche ci sono apposite agenzie che hanno acquisito questo ruolo, ma per tutte le altre?

Certificare vuol dire assicurare che una persona detiene una competenza in modo stabile – ben diversa cosa dal valutare un apprendimento, anche se con esame – e assumere la responsabilità di questa certificazione rispetto alla comunità.

Questa differenza sostanziale tra valutazione e certificazione, per quanto attiene almeno alle competenze acquisite a scuola, non è sottolineata adeguatamente.

C'è bisogno, quindi, di molti approfondimenti e su temi e ambiti diversi: sono perciò assolutamente benvenuti tutte le indagini e gli studi in questo campo perché si tratta di imprese collettive che riguardano anche cambiamenti di concezioni culturali con la messa a punto di metodologie e strumenti pertinenti.

**Anna Maria Ajello**  
Sapienza Università di Roma

# Executive Summary

Il lavoro di ricerca condotto dall'Isfol - Agenzia LLP Leonardo da Vinci qui presentato intende perseguire due obiettivi:

1) evidenziare il valore aggiunto generato dai progetti finanziati dal Programma LLP Leonardo da Vinci in termini di:

a) sviluppo delle competenze chiave nei sistemi di istruzione e formazione professionale

b) modalità di riconoscimento e validazione in un quadro di riferimento concettuale caratterizzato da un mutamento paradigmatico in corso che interessa tutti gli ambienti di apprendimento (scolastici, formativi, lavorativi) fondate sul passaggio da una concezione statica di contenuti curricolari del sistema di istruzione e formazione ad una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e attitudini adeguate ai molteplici contesti di vita reale dove gli individui le agiscono direttamente.

2) Individuare, sulla base dello studio esplorativo condotto, raccomandazioni e suggerimenti utili sia ai *policy makers* impegnati a trovare sinergie tra sistemi dell'istruzione e formazione professionale e il mercato del lavoro, sia agli attori a vario titolo coinvolti nell'implementazione dei programmi nazionali ed europei volti a promuovere i diritti di cittadinanza.

A tale scopo il rapporto analizza, su un campione selezionato di progetti e con tecniche di ricerca innovative, come siano state trattate le otto competenze chiave individuate dalla Raccomandazione europea del 2006 negli interventi realizzati, partendo dalla considerazione che non essendoci priorità definite dal Programma di Apprendimento Permanente esse non sono

state il focus di tali progetti ma in qualche modo il risultato (consapevolmente perseguito o indirettamente raggiunto) cui essi sono pervenuti. Data la portata innovativa della tematica il rapporto si apre (Capitolo 1) con un necessario inquadramento dello scenario di policy europeo ed italiano all'interno del quale si inquadra il mutamento paradigmatico centrato sulla crucialità dello sviluppo delle competenze di cittadinanza, come sfida con cui si stanno attualmente confrontando i sistemi educativi, quelli formativi nonché il mercato del lavoro.

Il capitolo 2 descrive i principali aspetti emersi dall'analisi *field* che oltre a riguardare un campione selezionato di progetti ha adottato scelte metodologiche coerenti con l'oggetto di indagine. Data infatti la innovatività e la sperimentaltà delle tematiche trattate occorre utilizzare tecniche di rilevazione nuove in grado di far emergere liberamente opinioni, indicazioni e raccomandazioni da parte di esperti della materia, anche non direttamente coinvolti in progetti LLP - Leonardo da Vinci. Ciò è stato possibile grazie all'adozione della tecnica del Mosaico Digitale.

Il capitolo 3 illustra le correlazioni tra i risultati emersi e il framework istituzionale che si sta attualmente delineando sulla base dei dispositivi europei della trasparenza e degli strumenti di programmazione e valutazione delle competenze chiave avviate nel settore dell'istruzione e della formazione. Il capitolo 4 riporta, per ciascuna competenza chiave, un'analisi in termini di punti di forza e di debolezza, opportunità e vincoli (analisi SWOT) emersi dalla raccolta delle informazioni. Tale analisi va nella direzione di restituire informazioni utili a supportare da un lato l'azione di studio e programmazione degli operatori nell'attivazione di progetti e dall'altro di comprendere alcune rilevanze e predisporre piste di lavoro da parte dei *policy makers*.

Tali piste di lavoro sono poi raccolte nella parte conclusiva del Rapporto nella quale vengono delineate delle vere e proprie Raccomandazioni di chiusura seguite da quelli che possono ritenersi i messaggi chiave più rilevanti per la Programmazione 2014-2020 appena avviata.

# Introduzione

## Le competenze strategiche di cittadinanza dal Lifelong Learning Programme a Erasmus Plus

*di Claudia Villante Ricercatrice Isfol – Agenzia Erasmus Plus*

L'attenzione e l'interesse verso le competenze strategiche di cittadinanza sono cresciuti progressivamente all'interno del dibattito europeo, fino ad individuare nello sviluppo di questa area una delle priorità delle politiche formative in Europa. Parallelamente è cresciuta la consapevolezza che lo sviluppo delle competenze di cittadinanza non riguarda soltanto gli studenti, i giovani, ma anche la popolazione adulta. Di qui un'attenzione alla costruzione e allo sviluppo di quelle che sono state definite le competenze di cittadinanza anche da parte degli adulti nell'ottica del *lifelong learning*.

Come si evidenzierà nel rapporto qui introdotto, il tema delle competenze strategiche si colloca all'interno di un dibattito avviato formalmente dal Consiglio e dal Parlamento europeo il 18 dicembre 2006 con la Raccomandazione relativa alle competenze chiave di cittadinanza individuate come essenziali per i cittadini che vivono in una società della conoscenza e che costituiscono la base per l'apprendimento permanente<sup>1</sup>.

La Raccomandazione europea definisce la competenza chiave come *una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*. La nozione di competenze chiave o essenziali serve, perciò, a designare le competenze necessarie e indispensabili che permettono agli individui di prendere parte attiva in molteplici contesti sociali e contribuiscono alla riuscita

<sup>1</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

della loro vita e al buon funzionamento della società. Allo stesso tempo, gli individui possono continuare ad apprendere anche nella loro vita attiva, nel loro libero esercizio della cittadinanza ed in questo si configura per davvero la società della conoscenza.

Le competenze chiave sono tali se forniscono le basi per un apprendimento che dura tutta la vita, consentendo di aggiornare costantemente conoscenze e abilità in modo da far fronte ai continui sviluppi e trasformazioni<sup>2</sup>. Le competenze chiave perciò assicurano maggior flessibilità a studenti, giovani, lavoratori per adattarsi in modo più rapido a un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso.

Ecco perché le competenze chiave possono essere acquisite sia dai giovani nel corso e alla fine del loro ciclo di istruzione obbligatoria, preparandoli alla vita lavorativa e formando così una base per l'apprendimento futuro, sia dagli adulti nell'ambito dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, attraverso un processo di crescita e adeguamento delle loro capacità.

Con la raccomandazione 962/06 l'Unione Europea ha adottato un quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente in cui identifica 8 aree necessarie per la realizzazione personale: la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società in continuo cambiamento, caratterizzata, appunto, dalla centralità della conoscenza. Il quadro europeo proposto è il risultato di 5 anni di lavoro condotto da esperti e rappresentanti dei governi che, attraverso il Metodo di Coordinamento Aperto, sono giunti alla definizione di un quadro congiunto su cui i singoli Stati Membri sono tenuti a confrontarsi nei processi di riforma e innovazione dei propri sistemi educativi e formativi.

<sup>2</sup> Il carattere trasversale delle competenze chiave le rende essenziali. Esse forniscono un valore aggiunto all'occupazione, alla coesione sociale o ai giovani "*Patto europeo per la gioventù*", il che spiega l'importanza dell'apprendimento permanente in termini di capacità di adattamento e integrazione. I criteri di riferimento, che permettono di giudicare i miglioramenti nelle prestazioni europee, sono stati illustrati in una relazione del 2005 che forniva risultati contrastanti. In risposta alle preoccupazioni espresse dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, poi riprese nella strategia di Lisbona rinnovata nel 2005, le competenze chiave fanno parte degli obiettivi del programma di lavoro «*Istruzione e formazione 2010*», della comunicazione della Commissione del 2001 sulla realizzazione di uno Spazio europeo dell'apprendimento permanente e della successiva risoluzione adottata dal Consiglio nel 2002. Questi ultimi due documenti presentano proposte specifiche, affinché le competenze chiave diventino una priorità per tutte le fasce d'età. La relazione intermedia congiunta del 2004 sui progressi del programma di lavoro «*Istruzione e formazione 2010*» ha sostenuto la necessità di elaborare riferimenti e principi comuni europei (dal sito <http://europa.eu/>).

Nel documento *Key competences for a changing world*<sup>3</sup> si riportano le principali evidenze emerse dalla relazione congiunta degli Stati Membri in merito ai progressi raggiunti durante il periodo 2007-2009 in relazione all'attuazione della raccomandazione sulle competenze chiave del 2006. Tali relazioni si basano sulla capacità di raggiungimento di una serie di indicatori e di *benchmarks*<sup>4</sup> e intendono fornire un quadro sullo sviluppo delle strategie nazionali di apprendimento permanente e sulle riforme intraprese per rendere l'istruzione e la formazione professionale (IFP) più attrattive e rispondenti ai mercati del lavoro che hanno bisogno, tenendo anche in conto le recenti sfide identificate dall'iniziativa faro "Nuove competenze per nuovi lavori"<sup>5</sup>. Tale quadro si caratterizza per:

- un sostanziale mancato raggiungimento degli obiettivi fissati al 2010 nell'ambito dell'istruzione e della formazione, con una particolare attenzione al parametro relativo ai processi di alfabetizzazione (che in alcune realtà nazionali sono particolarmente urgenti, come appunto l'Italia);
- una generale mobilitazione degli Stati Membri nell'introdurre riforme che utilizzano in modo esplicito le competenze chiave come punto di riferimento, soprattutto nel settore scolastico, ma che occorre ancora investire sulla formazione dei docenti e sui metodi di valutazione;
- una sfida ancora aperta sul fronte dell'educazione degli adulti, laddove si dovrebbe investire maggiormente su risposte più concrete ed adeguate alle esigenze in mutamento del mercato del lavoro. Una particolare attenzione dovrebbe essere data alla creazione di partenariati tra il mondo dell'istruzione e della formazione e del lavoro.

Quando l'UE ha rivisto<sup>6</sup> l'attuazione della raccomandazione sulle competenze chiave è stata confermata la portata innovativa di questo cambiamento nei

<sup>3</sup> Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Key competences for a changing world, Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", {SEC(2009) 1598}, Brussels, 25.11.2009, COM(2009)640 final

<sup>4</sup> SEC(2009) 1598 and SEC(2009) 1616.

<sup>5</sup> COM(2008) 868

<sup>6</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "Competenze chiave per un mondo in trasformazione" Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" COM (2009) 640 final

processi di insegnamento e di apprendimento. Si è definito un percorso che in breve tempo avrebbe dovuto favorire il cambiamento di paradigma con l'abbattimento delle tradizionali barriere tra materie scolastiche e topics trasversali. La sfida principale, e al contempo la debolezza fondamentale, è nei meccanismi di valutazione dell'apprendimento. Ai tentativi di messa in pratica delle competenze trasversali e alle modalità di valutazione eventualmente adottate è dato ampio spazio nel testo.

A questo proposito vale la pena ricordare le raccomandazioni, cui il Programma LLP è stato chiamato a rispondere, riportate nel citato documento di Assessment<sup>7</sup> che individua 7 punti di attenzione su cui gli Stati Membri e tutti gli stakeholders sono chiamati a riflettere per procedere nel percorso di innovazione delle politiche di formazione.

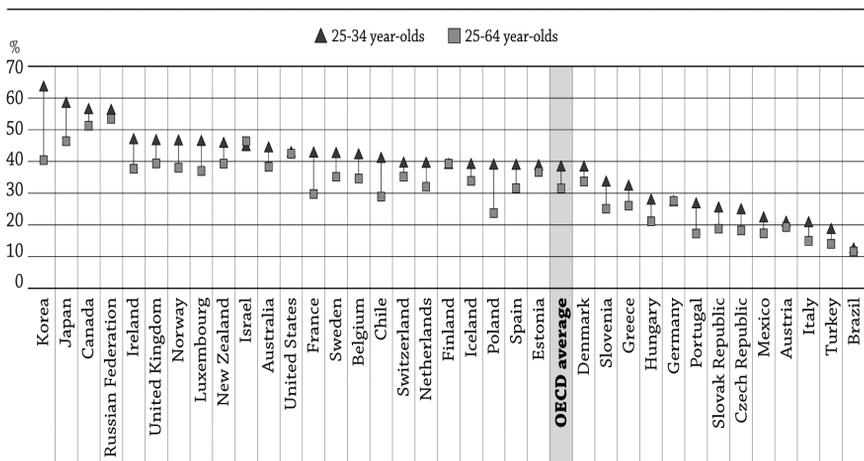
1. Aumentare la focalizzazione sullo sviluppo di competenze trasversali e competenze di base a tutti i livelli, soprattutto imprenditoriale e le competenze digitali.
2. Definire un benchmark sull'apprendimento delle lingue straniere: entro il 2020, almeno il 50 % dei giovani di 15 anni dovrebbe avere conoscenza di una prima lingua straniera (dal 42 % di oggi) e almeno il 75 % dovrebbe studiare una seconda lingua straniera (61 % oggi).
3. Investire sulla costruzione di sistemi di istruzione e formazione professionale di livello mondiale e aumentare i livelli di apprendimento realizzati in contesti lavorativi.
4. Migliorare i meccanismi di riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, comprese quelle acquisite al di fuori del sistema di istruzione formale e formazione.
5. Scuole, università e istituti di formazione professionale e di formazione devono aumentare l'accesso all'istruzione attraverso le risorse educative aperte (OER).
6. Puntare alla formazione degli insegnanti sulle competenze imprenditoriali.
7. Massimizzare il ROI (*Return of Investment*) dei finanziamenti.

<sup>7</sup> Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance, 2012.

Queste raccomandazioni hanno un valore ancora più elevato in un contesto come quello italiano dove le performance registrate in materia di capacità di innalzamento delle competenze e dell'istruzione risultano tra le peggiori dell'area OCSE, così come gli ultimi dati testimoniano. Si veda a questo proposito la figura di seguito riportata.

Sulla necessità di innalzare il livello di istruzione di giovani e adulti sono stati fatti notevoli investimenti nel nostro paese anche se l'incidenza della spesa pubblica su questo capitolo appare ancora una volta tra i più bassi dell'area OCSE.

**FIG. 1 - Popolazione che ha raggiunto l'istruzione terziaria (2011)**



Fonte: Rapporto OCSE, Educational at a Glance, 2013

Tuttavia i programmi e le iniziative europee, a tale proposito, hanno contribuito a fornire uno slancio innovativo agendo proprio sulle occasioni formative di natura informale e non formale che interessano giovani ed adulti nel corso della vita. Questo testo ha proprio l'obiettivo di capire come lo abbia fatto il Programma LLP e come intenda farlo il prossimo appena avviato Erasmus Plus. Il programma di apprendimento permanente è nato proprio allo scopo di rispondere a queste sfide, ed in linea con gli obiettivi prefissati nella strategia per lo sviluppo dell'istruzione e formazione professionale. Il lavoro condotto dalla Commissione e dai Paesi membri in queste aree ha portato alla definizione di obiettivi e di strumenti comuni, per l'attivazione ed il raggiungimento dei quali sono state emanate alcune Raccomandazioni<sup>8</sup>. Questo identifica l'esistenza di una strada che è già stata tracciata e che può essere seguita per contribuire a una crescita globale dei sistemi di Istruzione e Formazione che hanno le caratteristiche e gli aspetti di natura problematica. Ricordiamo che alcune delle Raccomandazioni adottate in questi ultimi anni per rafforzare l'attuazione del processo di Copenaghen riguardano aspetti cardine come:

- lo sviluppo di un Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (*European Qualification Framework - EQF*)
- l'introduzione di una Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (*European Credit system for Vocational Education and Training - ECVET*)
- la definizione di un Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità (*European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training -EQAVET*)
- la determinazione di un Quadro europeo per le competenze chiave.

L'Unione Europea, quindi, dopo aver definito i suoi obiettivi strategici in materia di apprendimento permanente e sviluppo dell'istruzione e formazione professionale, attraverso questi atti, non vincolanti ma fortemente impegnativi, ha individuato delle modalità attuative, che vengono "raccomandate" ai Paesi membri dopo la loro approvazione.

<sup>8</sup> Come è noto le Raccomandazioni sono degli atti non vincolanti con i quali le istituzioni comunitarie invitano i destinatari a seguire un determinato comportamento. In genere sono adottate dalle istituzioni comunitarie quando queste ritengono che non vi sia motivo di adottare norme maggiormente cogenti.

I capisaldi di questa strategia sono:

- lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento, cioè una piena valorizzazione sugli utenti delle iniziative di formazione;
- il rafforzamento delle competenze chiave di cittadinanza per tutti i cittadini europei;
- la focalizzazione sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui percorsi formali di istruzione e formazione;
- la possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute, a prescindere dalla modalità con cui sono state acquisite<sup>9</sup>;
- la definizione di un linguaggio e di livelli comuni che consentono il confronto delle qualificazioni e dei titoli ottenuti nei diversi sistemi nazionali, dai livelli più elementari fino a quelli di più elevata specializzazione;
- la definizione di un modello e di strumenti comuni che garantiscano il controllo e lo sviluppo continuo della qualità dell'offerta formativa all'interno dei sistemi dei diversi Paesi.

Attraverso questa strategia l'Unione Europea non entra nel merito dell'organizzazione dei percorsi scolastici e formativi, che rimane materia soggetta alle giurisdizioni nazionali, ma fissa alcune coordinate fondamentali che sono in grado, come sta in parte accadendo anche in Italia, di modificarne le prospettive evolutive<sup>10</sup>.

Per entrare nel merito dell'Italia, quanto osservato finora permette di affermare che l'applicazione delle diverse Raccomandazioni ha comportato una vera e propria rivoluzione culturale. Basti pensare alla trasformazione del sistema formativo dall'attuale modalità organizzativa, basata sull'offerta di percorsi di istruzione e formazione, la cui frequenza viene convalidata e riconosciuta per l'acquisizione del titolo, ad un sistema diverso nel quale, per esempio, non conterà quale percorso sia stato seguito, ma avranno valore le

<sup>9</sup>Questi ultimi due aspetti più di altri secondo un processo che partendo dal documento di lavoro del 2000, "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", proseguendo nel 2001, con la Relazione "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione", si afferma con la comunicazione Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento", per giungere poi ai documenti ed alle proposte più recenti.

<sup>10</sup> G. Allulli, *Politiche europee della formazione e delle risorse umane, dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, ottobre 2010, disponibile su <http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>, controllato il 15/2/14.

conoscenze e competenze effettivamente acquisite, comporta un ripensamento totale delle attuali modalità di rilascio dei titoli, orientate sulla conclusione e convalida dei percorsi formali. Le questioni da superare sono numerose, prima fra tutte quella dell'integrazione tra i diversi sistemi, la promozione della mobilità e la trasparenza delle qualifiche<sup>11</sup>, nonché la promozione dell'informazione e l'orientamento sulle opportunità di formazione e di carriera nell'Unione Europea<sup>12</sup>.

Nel Gennaio 2014 ha preso avvio il nuovo programma europeo per l'educazione, la formazione, i giovani e lo sport per gli anni 2014-2020<sup>13</sup> denominato ERASMUS PLUS. Obiettivo strategico del Programma è quello di migliorare le competenze, lo sviluppo personale e l'occupabilità delle persone, investendo in un'istruzione di qualità e allargando la platea della formazione, nell'ottica dei target fissati da Europa 2020 per la crescita, l'occupazione e l'innovazione. Il contributo del nuovo Programma alla strategia di Europa 2020 consisterà, nell'aiutare i cittadini ad acquisire maggiori competenze e migliori qualifiche, utilizzando le opportunità di studio e formazione all'estero, rafforzando le reti tra sistemi scolastici, formativi e mercato del lavoro, diffondendo e validando le occasioni di apprendimento permanente in contesti non formali ed informali.

Il Programma, grazie allo spirito di innovazione che contraddistingue le iniziative comunitarie sull'apprendimento *lifelong* e *lifewide*, costituisce un'occasione fondamentale per la costruzione di pratiche e metodologie di sperimentazione nella progettazione e valutazione delle competenze di cittadinanza.

In contesti economici estremamente dinamici (sia quelli sviluppati che in transizione), infatti, dove le condizioni del mercato del lavoro sono in continua evoluzione, sia nei processi che nei prodotti, i mestieri e le professioni rischiano una rapida obsolescenza, se non accompagnate da una componente di adattabilità ai mutamenti.

Negli ultimi anni i sistemi di istruzione e di formazione hanno rivolto la loro attenzione a questa componente di adattabilità aggiungendo alla trasmis-

<sup>11</sup> Si tratta di *Europass*.

<sup>12</sup> Intendiamo riferirci al portale PLOTEUS e *Euroguidance network*.

<sup>13</sup> Adottato dal Parlamento Europeo il 19 Novembre 2013, in vigore alla fine di Dicembre 2013, con il Regolamento (UE) N. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce Erasmus Plus, il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. /2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE

sione delle conoscenze, abilità e competenze specifiche (verticali) elementi fondamentali come la motivazione, la riflessione, l'auto-valutazione, l'auto-orientamento, il pensiero critico e interdisciplinare, il lavoro di squadra e la capacità di *problem solving*, di fare scelte innovative e di accettare i rischi. Questi tipi di competenze non possono essere insegnate e valutate nelle forme tradizionali, ma richiedono un approccio olistico che richiede una modalità organizzativa nuova sia nei contenuti che nelle forme (strumenti di formazione, docenti, modalità di apprendimento e di valutazione). Il Programma Erasmus Plus intende contribuire in modo determinante allo sviluppo di questo nuovo approccio e all'attuazione del nuovo paradigma che abbiamo sin qui delineato.

Nella Guida<sup>14</sup> che accompagna il Regolamento del Programma il riferimento esplicito al perseguimento dello sviluppo delle competenze chiave si ritrova tra gli obiettivi specifici che il Programma intende perseguire sia nel campo dell'educazione e della formazione (compresa *l'high education*, l'istruzione e la formazione professionale, la formazione scolastica e quella degli adulti) sia sul target specifico dei giovani, con riferimento alle opportunità di formazione non formale e informale. In entrambi gli ambiti di attuazione del Programma si sottolinea il ruolo giocato dalle competenze chiave nel favorire il passaggio dai sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro.

<sup>14</sup> European Commission, *Erasmus Plus Programme Guide, valide as of 1 January 2014*

## Box 1 – Le azioni di Erasmus Plus

Il Programma Erasmus Plus che riunisce gli attuali sette strumenti comunitari per l'educazione, la formazione, la gioventù e lo sport (Programma di apprendimento permanente – Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig –, Gioventù in azione, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e il programma di cooperazione bilaterale con i paesi industrializzati), presenta una struttura razionalizzata e semplificata che intende accrescerne l'efficienza, di rendere più semplice l'accesso ai finanziamenti, di ridurre le duplicazioni e la frammentazione degli interventi, sostenendo tre tipi di azioni:

- Azione chiave 1: la mobilità ai fini di apprendimento individuale;
- Azione chiave 2: la cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche;
- Azione chiave 3: il sostegno alle riforme negli Stati membri.

L'azione chiave 1 offre opportunità di apprendimento per i singoli, sia all'interno che al di fuori dell'UE (studio e formazione, tirocini, insegnamento e sviluppo professionale e attività giovanili non formali come ad esempio il volontariato). L'azione consente di effettuare periodi di apprendimento all'estero a persone provenienti da tutti i settori dell'istruzione e della formazione.

L'azione chiave 2 prevede la cooperazione tra le istituzioni educative, le organizzazioni giovanili, le aziende, le autorità locali e regionali e le ONG al fine di sviluppare prassi innovative nel settore dell'istruzione, della formazione e delle attività giovanili. Ciò con il fine principale di promuovere l'occupabilità, la creatività e l'imprenditorialità.

L'azione chiave 3 supporta le riforme degli Stati membri e la cooperazione con i paesi non UE. È prevista una particolare enfasi sul rafforzamento della base esperienziale per attuare il processo decisionale e lo scambio di buone pratiche. Altro elemento cardine dell'azione sarà la valorizzazione ed attuazione degli strumenti europei in tema di valutazione e riconoscimento delle competenze.

In relazione alle novità introdotte grazie al Programma si prevede l'adozione di:

- un sistema di garanzia dei prestiti che sostenga gli studenti a livello di Master a finanziare gli studi all'estero, allo scopo di sviluppare quelle competenze necessarie per presidiare posti di lavoro ad alta intensità di conoscenze;
- la creazione di "alleanze della conoscenza" e "alleanze di competenze settoriali", che si articolano in partenariati su ampia scala tra le istituzioni di istruzione superiore e le imprese allo scopo di incentivare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità.

Il perseguimento delle competenze chiave viene esplicitamente indicato nelle priorità indicate dal nuovo programma.

Nel frattempo il quadro nazionale su cui il nuovo programma insiste si è fortemente innovato:

- a livello istituzionale, grazie ai processi di riforma innescati con la riforma del mercato del lavoro e con l'introduzione di una specifica attenzione al tema dello sviluppo e validazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formali, non formali ed informali (L.13 del gennaio 2013, capo II);
- nei sistemi di osservazione delle competenze a livello nazionale, grazie agli imponenti progetti nazionali di valutazione messi in atto nel sistema Istruzione;
- nelle metodologie e strumenti di progettazione formativa che stanno progressivamente passando da approcci verticali e specifici ad approcci olistici;
- nella sperimentazione di pratiche che perseguono lo sviluppo di competenze chiave.

A tutto ciò il Programma LLP – Leonardo da Vinci ha fornito indicazioni, esperienze e suggerimenti utili attraverso il finanziamento di progetti sviluppati direttamente o indirettamente su tali focus. Di questo si intende rendere conto nei prossimi capitoli.



# Capitolo 1

## Le competenze chiave nell'apprendimento: elementi di scenario

Il presente capitolo vuole offrire alcune visuali utili ad introdurre i risultati della ricerca realizzata e qui presentata.

In principio, si darà conto del contesto di riferimento strategico che ha portato, in anni recenti, a investire in maniera risoluta in direzione dello sviluppo delle competenze chiave. In seconda istanza, si dirà, in maniera specifica, dei cambiamenti che, ad un livello più generale, hanno coinvolto i sistemi di istruzione e formazione in ambito europeo, a partire dal 2000. All'interno di questo percorso di osservazione, ci si concentrerà sulla descrizione analitica delle competenze chiave del cittadino, così come configurate dalla Raccomandazione del 2006. Si procederà, infine, ad un approfondimento delle risultanze degli studi e delle ricerche Ocse, PISA e PIAAC ed Euridyce. Parleremo, cioè, delle iniziative promosse a livello europeo e internazionale sull'accertamento e la descrizione dei risultati di apprendimento di alcune delle competenze chiave e sul grado di sviluppo di tali competenze nella popolazione di tutte le età. Tali dati, osservati attraverso *surveys* di carattere, appunto, internazionale rappresentano, ad oggi, le principali fonti di conoscenza sull'evoluzione di processi complessi e di ampia portata che impattano, a vario titolo e secondo differenti modalità, sulla stessa crescita economica e sociale degli Stati Membri.

### **1.1 Il contesto strategico: da Lisbona a Europa 2020**

Le decisioni assunte nel corso del Consiglio Europeo di Lisbona (Marzo 2000) hanno cambiato radicalmente il modo in cui i sistemi di istruzione e formazione sono stati chiamati a contribuire allo *shaping* delle politiche naziona-

li ed europee nel campo dell'education, con chiare conseguenze sugli assetti e le caratteristiche delle stesse politiche più complessive dei singoli Stati Membri.

Il Consiglio di Lisbona, infatti, partendo dall'evidente necessità di misurarsi con fenomeni quali i) la globalizzazione; ii) la ristrutturazione delle gerarchie economiche di natura planetaria; iii) il mutamento demografico dovuto ai movimenti migratori e alle trasformazioni della stessa struttura della popolazione delle società, cosiddette *mature*, ha chiaramente evidenziato l'intenzione dell'Unione Europea di partecipare, a pieno titolo e da protagonista, al cambiamento in atto, ponendosi l'ambizioso obiettivo di fare dell'Europa "la più competitiva e dinamica economia al mondo basata sulla conoscenza".

All'origine di tale intenzione è, con tutta evidenza, rintracciabile la spinta verso un generalizzato *cambio di paradigma* che avrebbe dovuto e dovrebbe favorire, nelle intenzioni dei suoi promotori, la progressiva trasformazione dell'Unione Europea dalla "semplice" Unione delle economie all'Unione dei saperi, delle conoscenze, delle culture e dei cittadini.

Per queste ragioni, si ritiene necessario fornire, a tutti i livelli, una risposta precisa alle esigenze di modernizzazione delle società, soprattutto attraverso un rinnovato investimento sul potenziamento della qualità del capitale umano, sull'innovazione tecnologica - la cosiddetta *società dell'informazione* - e, di conseguenza, sullo sviluppo di un mercato del lavoro sempre più capace di affrontare la competizione globale.

Il Consiglio di Lisbona facendo, pertanto, propria una strategia *visionaria* di ampio respiro ha segnato, fin agli inizi degli anni 2000, il tracciato nel quale si sarebbero poi mosse, a tutti i livelli, le politiche future dell'Unione Europea nel suo complesso. Non a caso, proprio da queste basi è partita, non solo la "renewed strategy" del 2005, ma anche, come vedremo, la stessa Strategia "Europa 2020".

Per meglio contestualizzare il nostro ragionamento, riportiamo, qui di seguito, un significativo stralcio di quanto affermato presente nelle Conclusioni del Consiglio Europeo del marzo 2000: "*i sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate sogget-*

*te al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti"<sup>15</sup>.*

Oltre a questo, ed è quanto si specificherà più avanti nelle Conclusioni, la creazione di nuova occupazione dovrà tenere in opportuna considerazione la necessità di un superamento progressivo dei confini degli Stati nazionali che favorisca l'approdo ad un modello europeo di libero mercato unificato e integrato. Tale modello dovrà essere sempre più in grado, nel tempo, di garantire la libera circolazione di persone, di beni e di servizi ed essere basato su una tendenziale e omogenea distribuzione delle conoscenze e delle opportunità tra tutti i cittadini europei, indipendentemente dalla loro appartenenza nazionale.

*L'istruzione e la formazione si pongono "quale elemento di base del modello sociale europeo, promuovendo altresì accordi tra le parti sociali in materia di innovazione e apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sfruttando la complementarità tra tale apprendimento e l'adattabilità delle imprese e del loro personale mediante una gestione flessibile dell'orario di lavoro e l'impiego a rotazione e introducendo un riconoscimento europeo per imprese particolarmente avanzate"<sup>16</sup>.*

E' evidente come, queste affermazioni, delineino una contesto nel quale può svilupparsi quel sistema di *education di stampo comunitario* basato sul Metodo di Coordinamento Aperto, di cui si è detto nell'introduzione (dunque non incluso di fatto tra le politiche di esclusiva competenza comunitaria). Tale sistema si pone, a tutti gli effetti, come il principale motore di quel processo generativo, oggi ritenuto strategico, di formazione e accesso alla cittadinanza di giovani e meno giovani "europei", processo inteso come prerequisito essenziale per la nascita e il rafforzamento dello Spazio Comune Europeo.

<sup>15</sup> [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm#1](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1) CFR paragrafo 25 *et passim*, fonte cit. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm#1](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1)

<sup>16</sup> Cfr. paragrafo 29, comma 2, fonte cit.

Tutto ciò premesso, è altrettanto importante precisare che i primi accenni di una crisi economica senza precedenti, sviluppatasi in anni più recenti, proprio mentre gli Stati Membri intervenivano – per la verità piuttosto lentamente – in direzione di un progressivo adeguamento delle proprie politiche economiche e di education, abbiano portato ad adattamenti significativi e progressivi degli ambiziosi obiettivi di sviluppo economico e sociale che l'Unione si era data in quegli anni.

La crisi economica ha, infatti, guidato *forzosamente* le istituzioni europee, e gli Stati Membri più in generale, verso una rideterminazione degli obiettivi target dell'intera Strategia, consigliando una maggiore cautela e consapevolezza seppur sostenute da un approccio, comunque sfidante, in relazione alle aspettative future, approccio sempre presente nella *vision* che, da anni, caratterizza l'intera politica dell'Unione.

Nel documento "*Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione - Il rilancio della strategia di Lisbona*", il Consiglio punterà, infatti, solo qualche anno dopo, all'interno di una visuale che stava assumendo, non a caso, più spiccate connotazioni difensive e preventive, alla definizione di strategie macroeconomiche in grado, prima di tutto, di sostenere e rafforzare le economie nazionali, garantendo una stabilità nel tempo delle relazioni economiche interne ed esterne agli Stati Membri, sempre più caratterizzate da elevata incertezza.

A supporto e a caratterizzazione di tale visuale tende, altresì, a farsi strada e ad affermarsi progressivamente, assumendo più di recente una indubbia rilevanza strategica, una tensione politica e attuativa verso la coesione e, soprattutto, verso l'inclusione sociale.

Il rilancio della Strategia di Lisbona auspicato da quel documento, osservato oggi, appare già, di fatto, come un ulteriore passo in direzione della creazione dei presupposti di fondo della stessa strategia "Europa 2020"<sup>17</sup>. Essa, in-

<sup>17</sup> La strategia Europa 2020 è stata adottata dall'Unione Europea in occasione del Consiglio europeo dei Capi di Stato e di governo del 17 giugno 2010. "*La strategia*" - si legge nel documento finale - "*aiuterà l'Europa a riprendersi dalla crisi e a uscire rafforzata, a livello sia interno sia internazionale, incentivando la competitività, la produttività, il potenziale di crescita, la coesione sociale e la convergenza economica*". [http://europa.eu/rapid/press-release\\_DOC-10-2\\_it.doc](http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-10-2_it.doc). Inoltre si veda Comunicazione della Commissione Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva COM(2010) 2020 definitivo.

fatti, a partire dai profondi mutamenti strutturali generati nelle economie e nelle società dalla crisi economica e finanziaria, che si è poi effettivamente abbattuta su tutte le principali economie mondiali, ha ripreso, in maniera originale e rinnovata, proprio alcuni dei pilastri portanti della Strategia di Lisbona, *rigenerandoli* all'interno di una visione che continua ad avere, al suo centro, la conoscenza come fonte principale del progresso economico e sociale futuro.

Tali pilastri sono stati arricchiti, più di recente, da un più articolato percorso target-oriented che oggi punta sempre più al supporto e allo sviluppo di economie più competitive e concorrenziali, con più alti livelli di occupazione di tutta la popolazione, economie che devono essere in grado di favorire lo sviluppo di un'Europa "Smart, Sostenibile, Inclusiva"<sup>18</sup>.

Questo richiamo alle caratteristiche portanti dell'Europa futura, sicuramente evocativo e di grande effetto, si riferisce ad una sostanza attuativa molto precisa e fondata su processi chiave ritenuti irrinunciabili.

La strategia da porre in essere richiede, infatti, che la crescita, al tempo stesso sia:

- "intelligente", *smart* appunto, perché in grado di puntare allo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- "sostenibile", perché in grado di promuovere una economia caratterizzata da basse emissioni inquinanti e efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse;
- "inclusiva", ovvero che punti ad un alto tasso di occupazione e favorisca la coesione sociale e territoriale.

Il nuovo approccio orientato al raggiungimento di più credibili risultati che la Strategia Europa 2020 propone, si traduce in un preciso dimensionamen-

<sup>18</sup> La differenza rispetto a Lisbona consiste, naturalmente, nella congiuntura economica che già nel 2010 portava con sé rilevanti problemi. Nel documento si afferma, infatti, che la crisi economica "ha vanificato anni di progressi economici e sociali e messo in luce le carenze strutturali dell'economia europea. Nel frattempo il mondo si sta rapidamente trasformando e le sfide a lungo termine (globalizzazione, pressione sulle risorse, invecchiamento) si accentuano. L'UE deve prendere in mano il proprio futuro. Per ottenere buoni risultati l'Europa deve agire in modo collettivo, in quanto Unione. Abbiamo bisogno di una strategia che ci consenta di uscire più forti dalla crisi e di trasformare l'UE in un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva caratterizzata da alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale" (doc. cit., pagina 3).

to dei traguardi da raggiungere a livello dell'UE, che vengono declinati in una serie di obiettivi nazionali, attraverso un modello di "burden sharing" capace di delineare, in maniera leggibile ed efficace, una prospettiva comune a tutti i Paesi Membri. I target di riferimento nazionali si configurano, difatti, come *benchmarks* per le future programmazioni nazionali e regionali e si pongono come una *matrice di numeri guida* per le politiche definite e finanziate attraverso i Fondi europei e nazionali.

Con riferimento specifico ai temi di nostro interesse, la Strategia Europa 2020 richiede che si giunga, come valori medi per tutta l'Unione, ad un livello di occupazione del 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni, che si elevino al 3% del PIL i livelli d'investimento pubblico e privato nella ricerca e lo sviluppo, che il tasso di abbandono scolastico resti al di sotto della soglia del 10% e che, almeno il 40% dei giovani, possa conseguire una laurea o un diploma. A ciò si aggiunge l'obiettivo di ridurre di oltre 20 milioni, il numero delle persone a rischio povertà residenti negli Stati Membri.

A livello nazionale questo significa per l'Italia il raggiungimento di: i) un tasso di occupazione al 67-69% della fascia di età 20-64; ii) una percentuale pari all' 1,53% del PIL di quota investimenti pubblici e privati per la ricerca; iii) una riduzione dei tassi di abbandono scolastico al 15-16%; iv) una percentuale di istruzione terziaria per i giovani al 26-27%; v) una riduzione dei soggetti in condizioni di povertà estrema di 2,2 milioni.

I dati sono riportati nella figura 2 di seguito proposta.

**Fig. 2 Europa 2020. I target nazionali di Europa 2020**

Obiettivi stati membri	Tasso di occupazione (in %)	R&S in % del PIL	Obiettivi di riduzione del tasso di CO <sup>2</sup>	Energie rinnovabili	Efficienza - Riduzione del consumo di energia in Mtep	Abbandono scolastico in %	Istruzione terziaria in %	Riduzione della popolazione a rischio di povertà o esclusione sociale in numero di persone
FR	75 %	3 %	-14 %	23 %	34,00	9,5 %	50 %	Riduzione del tasso di rischio di povertà di un terzo per il periodo 2007-2012 ovvero di 1 600 000 persone
HU	75 %	1,8 %	10 %	14,65 %	2,96	10 %	30,3 %	450 000
IE	69-71 %	appross. 2 % (2,5% PNL)	-20 %	16 %	2,75	8 %	60 %	186 000 entro il 201
IT	67-69 %	1,53 %	-13 %	17 %	27,90	15-16 %	26-27 %	2 200 000
LT	72,8 %	1,9 %	15 %	23 %	1,14	<9 %	40 %	170 000
LU	73 %	2,3-2,6 %	-20 %	11 %	0,20	<10 %	40 %	Nessun obiettivo
LV	73 %	1,5 %	17 %	40 %	0,67	13,4 %	34-36 %	121 000
MT	62,9 %	0,67 %	5 %	10 %	0,24	29 %	33 %	6 560
NL	80 %	2,5 %	-16 %	14 %	n.d.	<8 %	>40 % 45 % previsto nel 2020	100 000
PL	71 %	1,7 %	14 %	15,48 %	14,00	4,5 %	45 %	1 500 000
PT	75 %	2,7-3,3 %	1 %	31 %	6,00	10 %	40 %	200 000
RO	70 %	2 %	19 %	24 %	10,00	11,3 %	26,7 %	580 000
SE	Ben oltre 180 %	4 %	-17 %	49 %	12,80	<10 %	40-45 %	Riduzione della % di donne e uomini che non fanno parte della popolazione attiva (escluso gli studenti a tempo pieno), disoccupati a lungo periodo o persone in congedo malattia di lunga durata ben al di sotto del 14% entro il 2020
SI	75 %	3 %	4 %	25 %	n.d.	5 %	40 %	40 000
SK	72 %	1 %	13 %	14 %	1,65	6 %	40 %	170 000
UK	Nessun obiettivo nel PNR	Nessun obiettivo nel PNR	-16 %	15 %	n.d.	Nessun obiettivo nel PNR	Nessun obiettivo nel PNR	Obiettivi numerici esistenti della legge sulla povertà infantile del 2010

L'istruzione e la formazione, dunque, continuano ad avere il massimo rilievo nelle strategie europee e sono chiamate a supporto di una crescita di medio periodo sostenibile e stabile. Tutto questo, a partire proprio dal supporto al miglioramento immediato, seppur parziale, delle condizioni strutturali e contestuali, in parte, generatrici della stessa crisi economica (crescita delle competenze e aumento della flessibilità e mobilità della forza lavoro). Non a caso, l'evoluzione dei principali indicatori del mercato del lavoro registrata negli ultimi anni ci racconta del legame crescente che è venuto ad instaurarsi tra la crescita dell'occupazione e l'adeguatezza e la flessibilità del capitale umano disponibile e utilizzabile nei mercati del lavoro locali dell'Unione.

## 1.2 L'evoluzione delle politiche educative in Europa

Nel 2002 il Consiglio Europeo di Barcellona ha rilanciato la strategia di Lisbona, stabilendo l'obiettivo di fare dei "sistemi d'istruzione e di formazione dell'Unione Europea **un punto di riferimento di qualità a livello mondiale**". Nelle conclusioni della Presidenza si legge: "*Il Consiglio europeo fissa l'obiettivo di rendere, entro il 2010, i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Esso conviene che i tre principi fondamentali cui dovrà ispirarsi tale programma siano il miglioramento della qualità, l'agevolazione dell'accesso universale e l'apertura al resto del mondo. [...] Il Consiglio europeo invita ad intraprendere ulteriori azioni in questo campo: introdurre strumenti volti a garantire la trasparenza dei diplomi e delle qualifiche [...]; migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia*"<sup>19</sup>.

Da Barcellona in poi il percorso delle politiche europee nel campo dell'*education* si farà sempre più ricco, intenso e articolato. Il processo di Bologna<sup>20</sup> spingerà l'intero percorso di rafforzamento dei sistemi di istruzione e forma-

<sup>19</sup> Conclusioni della Presidenza Consiglio Europeo di Barcellona, marzo 2000 - SN 100/02

<sup>20</sup> Il Processo di Bologna, che istituisce uno Spazio Europeo per l'Istruzione Superiore, nasce nella conferenza dei ministri dell'istruzione superiore che si era tenuta a Bologna nel giugno 1999 ed era stata ispirata dall'incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998, maggiori dettagli su <http://www.bolognaprocess.it/>

zione sempre più in direzione di una maggiore integrazione. Nel 2007, a sua volta, l'attivazione del Programma Lifelong Learning (LLP) porrà definitivamente le basi per l'attivazione concreta dei principi stabiliti sia nella strategia di Lisbona sia nella sua revisione. A distanza di solo pochi anni dal lancio del Programma LLP, il percorso di trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa vedrà un ulteriore rilancio sancito dal programma di lavoro *Education and Training 2020*<sup>21</sup>.

In sintesi:

- prendendo le mosse da quanto stabilito in *Istruzione e formazione 2010*<sup>22</sup>, dalla Comunicazione della Commissione Europea *Nuove competenze per nuovi lavori* del 2008<sup>23</sup>;
- alla luce delle previsioni sull'evoluzione dell'occupazione e sui fabbisogni di competenze in Europa stimati dal Cedefop fino al 2020;
- facendo riferimento alle Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, riguardanti il "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (Istruzione e formazione 2020 - ET 2020)"<sup>24</sup>

viene promossa una nuova e fondamentale fase per la programmazione dei percorsi di istruzione e formazione dei Paesi Membri.

Tale nuova fase tende a definire, in ultima analisi, quali dovrebbero essere le sfide essenziali da avviare per favorire la più rapida trasformazione dell'Europa nella "maggiore economia al mondo basata sulla conoscenza" sottolineando, quindi, l'importanza strategica, per l'ottenimento di tale risultato, delle politiche di apprendimento permanente basato sullo sviluppo delle competenze chiave dei cittadini europei.

<sup>21</sup> Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).

<sup>22</sup> Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa, Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002.

<sup>23</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni *Nuove competenze per nuovi lavori prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi* SEC(2008) 3058.

<sup>24</sup> Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) Gazzetta Ufficiale C 119 del 28.5.2009

ET 2020 individua, a questo fine, quattro Obiettivi Strategici:

- **fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità diventino una realtà**, spingendo in particolare:
  - sull'implementazione dei Quadri delle qualifiche nazionali nell'ottica dell'avanzamento verso un Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) sempre più adeguato;
  - sull'intensificazione della mobilità di tutti i cittadini dell'Unione secondo quanto stabilito, già da qualche tempo, dalla Carta europea di qualità per la mobilità<sup>25</sup>;
- **migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione** permettendo ad ogni cittadino senza distinzioni di sesso, età, condizione economica, razza e/o etnia, lingua e religione di acquisire le competenze fondamentali, garantendo a tutti i livelli l'eccellenza e l'attrattività dei percorsi di istruzione;
- **promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva** perché le politiche d'istruzione e formazione avvantaggino l'occupabilità dell'individuo e garantiscano l'inclusione sociale;
- **incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione** puntando sul corretto funzionamento del cosiddetto "triangolo della conoscenza" (istruzione/ricerca/innovazione), attraverso la promozione di partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, stimolando, quindi, l'apprendimento trasversale basato sull'interazione con la società civile.

Basandosi sugli obiettivi appena delineati, nel 2010, i Ministri dell'Istruzione degli Stati Membri, le parti sociali e la Commissione Europea hanno poi effettuato un ulteriore passaggio significativo, adottando quello che viene comunemente definito "*il Comunicato di Bruges*"<sup>26</sup> che individua le strategie ottimali a promuovere il rafforzamento della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale fino al 2020.

Il passaggio fondamentale che il comunicato di Bruges propone, nell'ottica della ricerca qui presentata, è l'attenzione che viene posta rispetto alla ne-

<sup>25</sup> Già nel 2006, con la Raccomandazione (EC) N. 2006/961 del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006, Gazzetta Ufficiale L 394 del 30.12.2006, nasceva la "European Quality Charter for Mobility": Nella carta si leggevano i dieci principi che dovrebbero guidare un percorso di mobilità di qualità: tali principi erano "*information and guidance; learning plan; personalisation; general preparation; linguistic aspects; logistical support; mentoring; recognition; reintegration and evaluation; commitments and responsibilities*".

<sup>26</sup> Si veda [http://ec.europa.eu/education/library/publications/2011/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/2011/bruges_en.pdf).

cessità di puntare sul più ampio riconoscimento delle competenze come vettore di occupabilità sul mercato europeo<sup>27</sup>.

In sintesi il comunicato chiede che si lavori in direzione di:

- favorire la qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale attraverso il potenziamento della formazione dei formatori;
- promuovere una più adeguata rispondenza tra gli esiti di apprendimento e di qualificazione dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale e gli effettivi fabbisogni espressi dalle imprese.

Nel 2012, a tre anni dal lancio della strategia ET2020, destinata a caratterizzarsi come punto di riferimento essenziale e insostituibile per i *decision makers* di tutti i Paesi dell'Unione, il percorso di costruzione di sistemi di istruzione e formazione più adeguati *al mondo che cambia* fa un ulteriore passo avanti. Tale passo è rappresentato dalla strategia "Rethinking European Education"<sup>28</sup>, particolarmente importante dal punto di vista dello studio qui presentato, proprio perché richiama in maniera esplicita il tema delle competenze chiave evidenziando la loro importanza rispetto all'occupabilità del cittadino europeo.

Nella Comunicazione si forniscono indicazioni utili agli Stati membri per individuare settori e strategie volte a migliorare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione. Il testo evidenzia altresì il valore giocato dalle competenze chiave in una società interessata da profondi cambiamenti, dove i progressi tecnologici, l'uso di internet e i nuovi media aprono scenari occupazionali, formativi e di vita in continua evoluzione. Si tratta di cambiamenti che stanno rimodellando i nostri sistemi d'istruzione, modificandone il contenuto e i paradigmi di insegnamento e di apprendimento.

Nel box che segue riportiamo in maniera sintetica quanto stabilito da quella che può considerarsi la strategia più matura ed articolata rispetto allo sviluppo della formazione e dell'educazione in Europa.

Tale strategia si pone come il contenitore, per molto versi ottimale, del pro-

<sup>27</sup> Pur assegnando un rilevante valore alle competenze chiave il documento sottolinea come i *curricula* dell'Istruzione e della Formazione Professionale dovrebbero essere da un lato, meglio focalizzati sui risultati dell'apprendimento e, dall'altro, più rispondenti ai bisogni del mercato del lavoro.

<sup>28</sup> Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, COM(2012) 669 final

cesso di valorizzazione e sviluppo delle competenze chiave che è al centro del nostro interesse di ricerca.

## Box 2 – “Ripensare l'istruzione” in sintesi

La strategia “Rethinking European Education” sottolinea come sia necessario porre un accento più forte sullo sviluppo **delle abilità trasversali e delle abilità di base** a tutti i livelli. Ciò vale in particolare per le abilità imprenditoriali e le TI. Un nuovo **parametro di riferimento per l'apprendimento delle lingue straniere**: entro il 2020 almeno il 50% dei quindicenni dovrebbe conoscere una prima lingua straniera (rispetto al 42% di oggi) e almeno il 75% dovrebbe studiare una seconda lingua straniera (rispetto al 61% di oggi).

Occorrono investimenti per costituire **sistemi d'istruzione e formazione professionali di eccellenza mondiale** e innalzare i livelli dell'apprendimento sul lavoro.

Gli Stati membri devono **migliorare il riconoscimento** delle qualifiche e delle abilità, comprese quelle ottenute al di fuori del sistema formale d'istruzione e formazione.

Si devono sfruttare appieno le **tecnologie**, in particolare internet. Le scuole, le università e le istituzioni d'istruzione e formazione devono ampliare l'accesso all'istruzione facendo uso delle risorse educative aperte.

Queste riforme devono essere supportate da **insegnanti** adeguatamente formati, motivati.

I finanziamenti devono essere adeguatamente mirati per massimizzare il ritorno sugli investimenti. Occorre un dibattito sia a livello nazionale che europeo in tema di **finanziamento dell'istruzione** – specialmente per quanto concerne l'istruzione professionale e l'istruzione superiore.

È essenziale un **approccio di partenariato**. Occorrono, cioè, finanziamenti sia pubblici sia privati per promuovere l'innovazione e aumentare la fertilizzazione incrociata (*cross fertilization*) tra il mondo universitario e le imprese.

### 1.3 Il tema delle competenze nel contesto delle politiche europee

Il tema delle competenze chiave è oggi, come è stato rilevato in precedenza, al centro dello sviluppo delle strategie di crescita e consolidamento dei settori di istruzione e formazione in Europa.

Nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (vedi nota 9) si specifica, in particolare, come i "luoghi" di apprendimento non possano essere effettivamente definiti *una volta per tutte* e che, potenzialmente, qualsiasi azione e qualsiasi percorso di vita possano rappresentare, di fatto, uno strumento formativo e/o un'esperienza da valorizzare e/o eventualmente validare. Proprio nel Memorandum, peraltro, si definiscono le tre "categorie" di apprendimento, formale, non formale ed informale, delle quali si dirà più approfonditamente nel prosieguo del presente lavoro, che rappresentano il terreno su cui i sistemi di accertamento e validazione delle competenze sono, oggi, maggiormente chiamati a confrontarsi.

Tale categorizzazione, altresì, apre uno spazio di riflessione ulteriore molto ampio che condurrà, poi, allo sviluppo della stessa concettualizzazione delle "competenze chiave" soprattutto di quelle a più elevata valenza "trasversale".

Il Memorandum è stato, peraltro, lo spunto per l'avvio di un confronto tra gli Stati Membri, attraverso il quale si è giunti alla importante Comunicazione "*Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento*" del novembre 2001<sup>29</sup>, che ha il merito, non residuale, di pervenire alla più matura e fruibile concettualizzazione del cosiddetto Lifelong Learning, ovvero l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Il riferimento è Bruxelles, 21.11.2001COM(2001) 678 (definitivo) nonché [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2001/com2001\\_0678it01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2001/com2001_0678it01.pdf), va, però ricordato che nel febbraio 2001, in base ad una proposta della Commissione, il Consiglio adotta la Relazione *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione* ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_it.htm), controllato il 4/3/14) presentata al Consiglio di Stoccolma nel marzo 2001. Nella Relazione si definiscono tre obiettivi strategici per i sistemi di istruzione e formazione: aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione Europea; facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione e, infine, aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

<sup>30</sup> Si legge tra l'altro nel testo che "Il fatto che l'apprendimento permanente persegua tale estesa gamma di obiettivi si rispecchia nella seguente ampia definizione, alla luce della quale si dovrebbero interpretare tutti i riferimenti all'apprendimento permanente contenuti nel presente documento: "*qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale*", doc. cit, pag 10.

Con riferimento al nostro Paese, è opportuno rilevare che la riflessione sul tema delle competenze è, addirittura, precedente alla pubblicazione dello stesso Memorandum.

L'Isfol, infatti, già nel 1997, nell'ambito degli studi sugli standard formativi, e a partire dall'obiettivo di fornire un contributo alla definizione delle cosiddette *unità formative capitalizzabili*, sviluppava un approccio innovativo al tema delle competenze, proponendo una tipologia di classificazione in grado di tenere presente non solo gli aspetti di conoscenza e abilità strettamente legati al comportamento dell'individuo, ma di inserirli e valorizzarli in contesti organizzativi specifici per valutarne la coerenza con quanto richiesto dal mercato del lavoro. La classificazione proposta da Isfol era, difatti, articolata in tre macro-aree: competenze di base, competenze tecnico-professionali, competenze trasversali<sup>31</sup>, proprio per consentire le più opportune connessioni tra i saperi tecnico professionali legati ai fabbisogni delle imprese e gli aspetti più legati alle vocazioni, agli stili di apprendimento e comportamentali individuali. Questi elementi, a loro volta, tendono a *ibridarsi* in maniera inscindibile a produrre quell'*unicum* di conoscenze agite che, oggi, non senza qualche necessaria semplificazione, chiamiamo competenza.

Inoltre, negli stessi anni in cui l'Isfol avviava questa riflessione nel nostro Paese, veniva realizzato dall'OCSE appunto tra il 1997 e il 2003, il progetto DeSeCo<sup>32</sup>, progetto centrato sul tentativo di definizione e contestualizzazione del concetto di competenza all'interno della società della conoscenza.

<sup>31</sup> Come è noto, la proposta Isfol si basa su due assunti di fondo. Il primo è che ogni percorso formativo dovrebbe essere una particolare risultante dell'intreccio di unità formative, piuttosto brevi, costruite in relazione a tre tipologie di competenze: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali. Nel modello ISFOL ogni unità formativa è capitalizzabile. È una unità-tipo di formazione o *standard formativo* correlata ad un modello di competenza o *unità di competenza*. Sulla base di questi assunti, ISFOL ha costruito per la formazione professionale un vasto repertorio di UFC. Ovunque si sperimentassero percorsi formativi di tipo modulare, le UFC dell'ISFOL costituivano un modello col quale confrontarsi. Per una analisi storica più approfondita della questione si faccia riferimento ad Isfol, *Il sistema degli standard formativi: unità capitalizzabili e crediti*, Isfol, Roma, 1997. Inoltre si veda G. Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano, 1993; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1998; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1998.

<sup>32</sup> Il progetto è stato parte di un più vasto programma denominato INES (International Indicators of Education Systems) relativo alla definizione degli indicatori internazionali per i sistemi di educazione e formazione.

Il Rapporto finale "*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*"<sup>33</sup> definisce la competenza come "*capacità di rispondere con successo ad esigenze complesse in un contesto particolare. La prestazione competente o l'azione efficace implica la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, nonché di componenti sociali come atteggiamenti, emozioni, valori e motivazioni. La competenza - una nozione olistica - non è dunque riducibile alla sua dimensione cognitiva*"<sup>34</sup>.

L'ultimo capoverso citato dà evidenza di come il paradigma individuato nel concetto di competenza vada ben al di là del concetto di conoscenza pura di una determinata tematica, e coinvolga invece l'intera soggettività esperienziale e cognitiva della persona.

DeSeCo va, peraltro, anche più a fondo affrontando il tema della competenza "chiave" o "essenziale" (nella versione inglese *key competencies* o *core competencies*), ossia delle competenze indispensabili a tutti per partecipare attivamente a più contesti e per riuscire nella vita e nel lavoro, in definitiva, per l'attuazione effettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Un'ulteriore categorizzazione, che rende il rapporto finale DeSeCo un prezioso strumento da cui partire per l'analisi del tema qui trattato, è l'individuazione di nove competenze essenziali, raggruppate in tre categorie: agire in modo autonomo, utilizzare di strumenti in modo interattivo, funzionamento di gruppi socialmente eterogenei.

Per "Agire in modo autonomo" si intende in particolare il pieno sviluppo del soggetto correlato con la capacità di esercizio di un'autonomia relativa (saper decidere e agire in un contesto). Ciò implica una capacità di interazione con un ambiente predefinito all'interno del quale il soggetto deve essere cosciente di occupare una posizione precisa.

<sup>33</sup> OCSE, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*, "Rapporto finale della Ricerca DESECO", Parigi, 2003.

<sup>34</sup> Per altro verso è opportuno rilevare che con riferimento ai programmi di studio dell'istruzione obbligatoria l'indagine di Eurydice, *Key competences: a Developing Concept in General Compulsory Education* ha sottolineato un interesse crescente per le competenze chiave considerate come essenziali per una piena partecipazione dell'individuo alla vita sociale. Anche l'indagine internazionale PISA 2003 ha messo in evidenza l'importanza dell'acquisizione di competenze più ampie per la riuscita nell'apprendimento. Oltre alle competenze nella lettura, nella matematica e nelle scienze, questa indagine ha infatti valutato anche competenze trasversali come la motivazione all'apprendimento, i comportamenti e la capacità di ogni studente di individualizzare il proprio percorso formativo.

Per "utilizzare gli strumenti in modo interattivo" si intende la capacità di un soggetto di intervenire attraverso l'utilizzo di *strumenti sociali o fisici* (dall'ICT alla Lingua ai gesti), dunque non solo di conoscere gli strumenti utilizzati ma anche come tali strumenti siano in grado di interagire con la realtà.

Per "Funzionamento di gruppi socialmente eterogenei" si intende un processo capace di individuare le competenze salienti che testimoniano il grado di operatività del soggetto in gruppi socialmente "diversi" al loro interno, attraverso una caratterizzazione della differenza definita in maniera estensiva (dunque ad esempio per la lingua o la provenienza anagrafica).

Come vedremo nel paragrafo che segue, dedicato specificatamente alle competenze chiave, questa categorizzazione richiama, in gran parte, la definizione delle otto competenze chiave presente nella Raccomandazione 962/2006<sup>35</sup>, alle quali la ricerca si è ispirata.

#### 1.4 Le 8 competenze chiave

Il tema delle competenze chiave, come accennato in precedenza, trova la sua origine formale, per come noi oggi ci riferiamo ad esse, nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 l'Unione Europea relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>36</sup>.

Nel documento citato la competenza è definita come la "*combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*".

Come si vede il riferimento alla definizione del rapporto finale del progetto DeSeCo è evidente nella forma e nella sostanza.

Appare in questo caso, però, molto più chiara la distinzione tra le competenze chiave e le *altre* competenze; sono, infatti, chiave quelle "competenze essenziali", cioè necessarie e indispensabili per tutti, indipendentemente dall'attività lavorativa o di studio condotta che rappresentano i *mattoni costitutivi* del processo di apprendimento permanente (lifelong learning) di ognuno.

<sup>35</sup> European Parliament and Council of Ministers of the EU, 2006, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 *relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), L 394/10, GUCE 30.12.2006

<sup>36</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente cit.

Ecco perché oggi, fare riferimento, come si farà nel prosieguo della presente analisi, ai "panieri di cittadinanza", cioè agli elementi essenziali, appunto, che devono costituire il bagaglio di accesso alla cittadinanza di ogni abitante dell'Unione, non ha importanza solo da un punto di vista culturale e/o cognitivo, in senso stretto, quanto assume, semmai, importanza e legittimità proprio dal più ampio punto di vista sociale ed economico.

Si riportano di seguito le otto competenze chiave per come vengono definite dalla citata Raccomandazione 962/2006:

DEFINIZIONE	DESCRIZIONE
<b>Comunicazione in madrelingua</b>	Capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali.
<b>Comunicazione in lingua straniera e multilinguismo</b>	Oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere.
<b>Competenze matematiche e competenze di base in scienza e tecnologia</b>	La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.
<b>Competenze digitali</b>	Consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).
<b>Apprendere ad apprendere</b>	È collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità.

<b>Competenze sociali e civiche</b>	Per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture socio-politici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica.
<b>Senso di iniziativa e imprenditorialità</b>	Saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.
<b>Consapevolezza ed espressione culturale</b>	Implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Nel 2012 la Commissione ha posto con forza il problema della valutazione delle competenze, nel documento "Assessment of Key Competencies in initial education and training: Policy Guidance"<sup>37</sup>, un lavoro di accompagnamento al rapporto "Rethinking Education" nel quale vengono forniti esempi di valutazione delle competenze chiave.

Tra i suggerimenti interessanti riportati nel testo va citato l'inquadramento logico all'interno del quale le competenze chiave si collocano rispetto agli obiettivi strategici delineati da Europa 2020, così come la figura, di seguito riportata, illustra.

<sup>37</sup> Commission Staff Working Document , *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 371 final

**Fig. 3 – Competenze chiave e cittadinanza attiva**



Fonte: *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance, 2012*

Con riferimento più diretto al lavoro presentato qui, appare interessante sottolineare come anche questo documento, nel ribadire una volta di più la differenza tra "conoscenza" e "competenza", dove la prima è compresa nella seconda, ma non ne è l'unico fattore fondante, definisca chiaramente come il risultato del processo di acquisizione di competenze debba rappresentarsi un percorso articolato che porti alla crescita personale in termini di realizzazione dei propri obiettivi, di autostima, di *empowerment* e di capacità di autoanalisi, tutti elementi fondanti per la promozione dell'occupabilità della persona in un'ottica di cittadinanza attiva e in uno scenario sempre orientato all'inclusione sociale

### **1.5. Le indagini internazionali**

Lasciando, pertanto, ai capitoli successivi il compito di un approfondimento specifico del tema della validazione delle competenze chiave e ad una loro certificazione, ove ciò risulti applicabile, appare opportuno dare conto di quanto è già stato portato a termine in questi anni dagli Stati Membri definendo il panorama entro il quale l'Europa e l'Italia si muovono con riferimento al tema delle competenze.

Un primo studio da tenere presente è certamente quello condotto proprio all'interno del documento citato in precedenza. La figura 4 che segue dà conto del differente grado di validazione delle competenze ottenuto attraverso i sistemi di validazione nazionali. Con riferimento all'Italia essa dà evidenza di come le competenze oggetto di validazione sistematica da parte dei sistemi nazionali siano solo in quelle definite all'interno dei curricula scolastici.

E' opportuno, altresì, rilevare che non tutte le competenze in precedenza definite sono, di fatto, ricomprese all'interno dei sistemi di valutazione nazionali. Le competenze "mancanti", difatti, proprio per le loro caratteristiche intrinseche risultano "trasversali" e, come vedremo, anche nel prosieguo del presente lavoro, la loro validazione comporta specifiche (e non del tutto risolte) difficoltà analitiche.

Fig. 4 – Test nazionali di valutazione delle competenze chiave, 2013

	BE	BE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	UK	UK	UK	WLS	SCT	IS	LI	NC								
	fr	de	nl																																										
Comunicazione nella Madrelingua	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
Competenze in Matematica	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
Competenze di base in Scienze e Tecnologia	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■					
Comunicazione nelle Lingue Straniere	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■					
Competenze Sociali e Civiche																																													
Consapevolezza ed Espressione Culturale																																													
Spirito di iniziativa e Imprenditorialità																																													
Imparare a Imparare																																													
Competenza Digitale																																													

Fonte: Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance, 2012.

Come già nel 2010 rilevava Eurydice, l'evoluzione che ha caratterizzato negli ultimi anni il tema di competenze nelle politiche europee non è sempre stata seguita, di fatto, da un adattamento coerente ed efficace dei percorsi di validazione nazionali, se si eccettua l'aumento del numero di Paesi che procedono oggi, a vario titolo e secondo differenti modalità, all'accertamento delle competenze sociali e civiche (da 4 nel 2008 a 11 nel 2012)<sup>38</sup>.

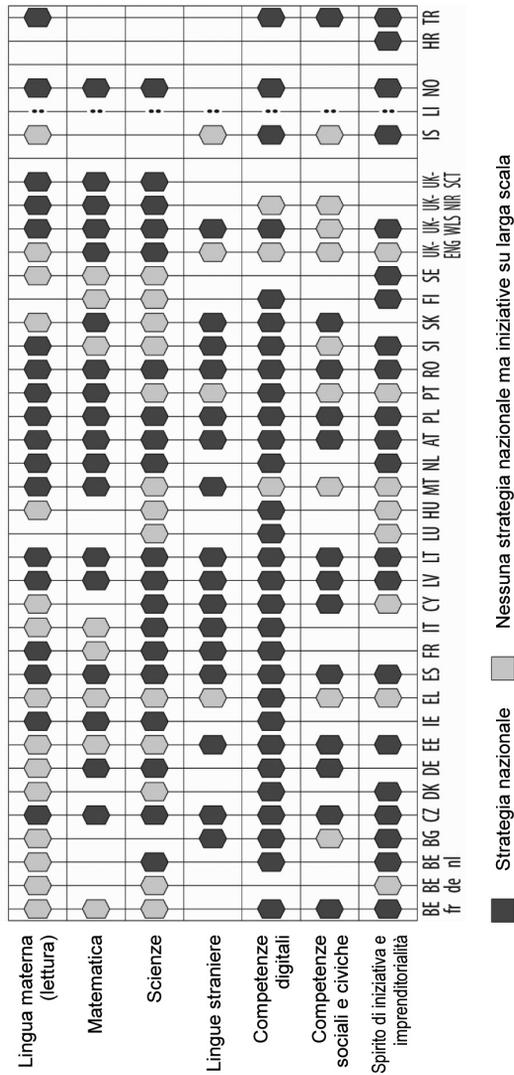
A questa non particolarmente sviluppata capacità di validazione dei sistemi nazionali (cui spesso, ad onor del vero, si contrappone una forte capacità operativa – ad uso pressoché interno – degli istituti scolastici nella verifica delle attitudini e delle capacità degli studenti) corrisponde, per altro verso, un percorso di crescita significativo che passa per introduzione, a pieno titolo, delle competenze chiave nei sistemi di istruzione e nei curricula nazionali. Eurydice rileva nel suo rapporto *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: sfide ed opportunità delle politiche educative 2012*<sup>39</sup> come, sebbene restino molti nodi problematici da sciogliere, specialmente riguardo all'attuazione nella pratica dei curricula riformati, alcuni passi significativi si stiano compiendo al riguardo.

Gli approcci sono, come spesso avviene in questo ambito, piuttosto eterogenei. Lo schema sotto riportato nella fig 5 dà conto di una strutturazione analitica che ben sintetizza le strategie adottate, distinguendo tra "Strategie nazionali consolidate" e "Strategie su larga scala" il cui obiettivo è di stimolare gli studenti rispetto alla tematica relativa

<sup>38</sup> Eurydice, *How do countries respond to changing skills demands? Some challenges and policy issues in the implementation of key competences* poi Commissione Europea/EACEA/ Eurydice, 2012. *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

<sup>39</sup> Cit.

Fig. 5 - Esistenza di strategie nazionali per promuovere le competenze chiave nell'istruzione generale (istruzione primaria e secondaria), 2011/12



Fonte: Rapporto Eurydice, 2012

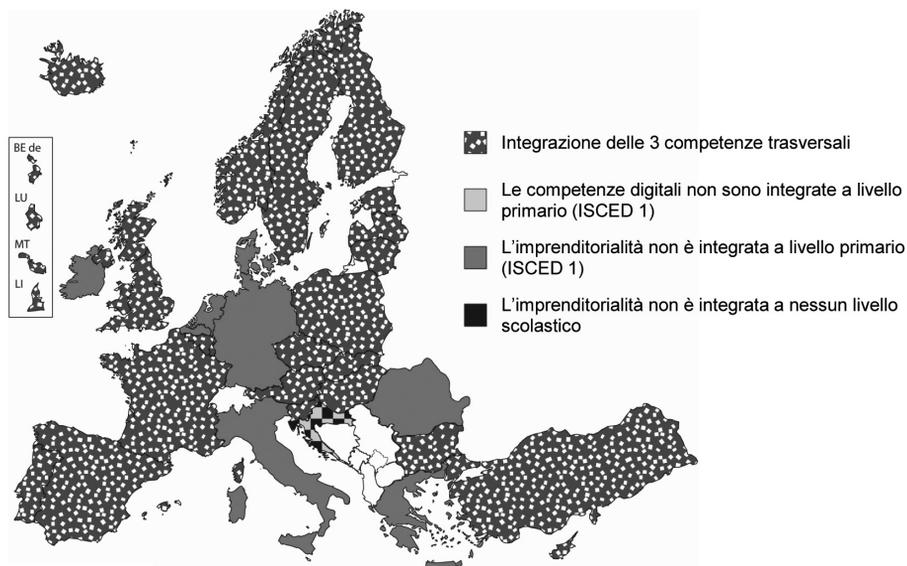
Altro dato che appare evidente dal citato Rapporto è che, a fronte di una sempre maggiore presenza delle competenze digitali all'interno dei curricula scolastici, non esista ancora un approccio diffuso allo sviluppo delle competenze di imprenditorialità, che

- sia nella Raccomandazione 962/06;
- sia nella Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione "Competenze chiave per un mondo in trasformazione"<sup>40</sup> Bruxelles, 9.1.2013;
- sia, soprattutto, in relazione a quanto auspicato dal Piano d'Azione Imprenditorialità 2020 Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa del 2012
- sono, invece, considerate tra le competenze primarie da educare per favorire la crescita dell'UE nel medio termine.

La figura di seguito riportata dà conto, infine, dell'integrazione delle competenze cosiddette "trasversali" all'interno dei curricula nazionali.

<sup>40</sup> Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» – «Competenze chiave per un mondo in trasformazione» [Gazzetta ufficiale C 117 del 6.5.2010]; poi Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni – Piano d'Azione Imprenditorialità 2020 Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa COM(2012) 795 final

**Fig. 6 - Integrazione delle competenze digitali, civiche e di imprenditorialità nei curricula nazionali (dal livello primario al livello secondario superiore), 2011/12**



Fonte: Rapporto Eurydice, 2012

Come è noto i test di validazione delle competenze non sono solo nazionali. I test promossi a livello internazionale anzi, spesso offrono, come si diceva, l'unico e il più rilevante punto di riferimento al fine di validare le policies e strutturare percorsi di miglioramento "guidato" di livello comune in tutti i Paesi dell'Unione.

Proprio in questa visuale descrittiva, come ultimo passaggio rispetto al tema dell'accertamento e validazione delle competenze chiave, ci si sofferma molto brevemente sull'analisi delle indagini promosse dall'OCSE. Le indagini PISA (Programme for International Student Assessment), come è noto, valutano la competenza all'interno dei percorsi di istruzione e formazione curricolari (dunque i risultati sono per quanto riguarda la situazione italiana tendenzialmente quelli forniti dai test di validazione nazionali), le indagini OCSE PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) riguardanti l'accesso alla formazione permanente da parte della popolazione adulta, offrono spunti differenti, alcuni dei quali, particolarmente interessanti per quanto riguarda il collegamento tra il possesso di competenze in età adulta e l'occupabilità. In entrambe le indagini il nostro Paese mostra evidenti segni di fragilità, che stimolano una riflessione sulla necessità di procedere in tempi rapidi al miglioramento delle performance del sistema di istruzione per quanto riguarda le competenze chiave in madrelingua, lingua straniera e le competenze matematiche e scientifiche. Per quanto riguarda invece l'Indagine PIAAC viene messa anche in questo caso in evidenza la problematicità del quadro che emerge in relazione alle performance del nostro Paese.

La media italiana in tutti i campi di indagine è, infatti, molto più bassa rispetto a quella degli altri Paesi europei, sia con riferimento alle competenze di *literacy*, dove il punteggio medio degli adulti italiani tra i 16 e i 65 anni è pari a 250 (media OCSE 273), sia nelle competenze di *numeracy* dove il punteggio medio è pari a 247 (media OCSE 269)<sup>41</sup>.

Inoltre va sottolineato come elemento di analisi di strategia che il livello medio ai test di *proficiency* considerato dall'indagine come indispensabile per lavorare efficacemente è il 3.

L'indagine dimostra che la formazione acquisita in età adulta è in effetti

<sup>41</sup> G. Di Francesco (a cura di), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, Isfol Research Paper, numero 9 - ottobre 2013.

molto efficace. Coloro che ne hanno usufruito raggiungono, infatti, livelli di competenza maggiori proprio nei test di proficiency: la percentuale di persone che raggiunge o supera il livello 3 passa dal 23% al 49%, mentre il punteggio medio da essi conseguito passa da 241 a 268. Questo dimostra, dunque, che la partecipazione ad attività formative contribuisce in modo significativo al mantenimento dei livelli di competenze nel tempo, dato questo che viene confermato dal fatto che i maggiori di 55 anni che hanno avuto esperienze formative si collocano al livello 3 o superiore per il 35% del totale (contro un dato del 14% riferito ai loro coetanei che non hanno fruito di attività formative).

Infine, va da sé che, ad oggi, molte di queste competenze acquisite non sempre sono certificabili o validabili. Il quadro di riconoscimento e validazione delle abilità, conoscenze e competenze acquisite in contesti di apprendimento *lifelong* e *lifewide* è difatti molto segmentato nei vari Paesi.

Appare, per contro, evidente che, in un'economia in forte trasformazione, la strumentazione individuale richiesta per favorire l'occupabilità tende ad essere sempre più elevata<sup>42</sup>. Non è certo un caso che l'indagine CEDEFOP "Skills supply and demand in Europe", già nel 2010, avesse previsto un forte aumento del livello terziario di qualifiche dal 29% del 2010 al 34% nel 2020, laddove la percentuale dei *lowskilled* veniva prevista, nello stesso periodo, ampiamente in discesa di ben 5 punti percentuali (dal 23% al 18%).

In Italia l'introduzione delle competenze chiave nel dibattito pubblico, dibattito che, quindi, abbandona il contesto di riflessione degli addetti ai lavori, prende le mosse dall'importante percorso di sperimentazione promosso in questi anni a seguito della cosiddetta "Circolare Fioroni"<sup>43</sup> nel sistema istruzione, su cui si dirà ampiamente in seguito, che invitava già nel 2007 le scuole a riformare i propri sistemi di programmazione delle *unità di apprendimento* in un'ottica di sviluppo delle competenze di cittadinanza ancorate alle competenze chiave, su cui prevedere modalità di valutazione nuove e fortemente orientate alla pratica e all'agire sociale.

<sup>42</sup> Cedefop, Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2010

<sup>43</sup> Decreto ministeriale n. 139 del 22/8/07

Infine, per concludere, è opportuno in questa sede dare conto, prevalentemente per ragioni di completezza, di quanto è stato rilevato dall' IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement - con riferimento specifico alle competenze di "cittadinanza". Lo "All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies" promosso dal Consiglio d'Europa e l'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) realizzato dall'IEA<sup>44</sup> evidenzia, da una parte, come in tutti i Paesi europei il tema della cittadinanza rientri nei curricula formativi in maniera diffusa e con diversi livelli di intensità. In particolare si rileva che "l'educazione alla cittadinanza è inclusa in quasi tutti i curricula dei sistemi scolastici europei, anche se gli approcci organizzativi e didattici si differenziano da paese a paese. Quattro gli approcci più diffusi:

- come materia specifica, dotata di un proprio orario settimanale;
- in modo cross-curricolare, all'interno di diverse materie scolastiche;
- sotto forma di progetti integrati;
- come combinazione delle tre modalità sopra indicate.

Le denominazioni delle materie legate più direttamente all'educazione alla cittadinanza sono molteplici: educazione civica, educazione politica, studi sociali, combinazioni tra materie diverse".

D'altra parte, lo stesso studio rileva come il tema della cittadinanza sia, come oggi è ancora lecito aspettarsi, di secondaria rilevanza rispetto alle materie più "forti" (lingua madre, matematica e lingue straniere)<sup>45</sup>.

Con riferimento al sistema italiano i punti di debolezza individuati dell'indagine riguardano soprattutto ambiti di sistema quali la scarsa attività di monitoraggio e valutazione e il basso grado di formazione dei docenti, mentre si guarda con una certa fiducia all'incoraggiante performance in materia di competenze di cittadinanza degli studenti italiani nel confronto con i loro coetanei europei.

<sup>44</sup> Il rapporto internazionale è stato presentato nel novembre 2010 (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., ICCS International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries, IEA, Amsterdam 2010).

<sup>45</sup> Non a caso lo sforzo operato in tutti i Paesi europei in questo ambito sia quello di ri-equilibrare la capacità di lettura e di validazione delle competenze cosiddette trasversali ("deboli") che, in una visuale del cittadino a tutto tondo, come si diceva, assumono una importanza crescente.

samento totale delle attuali modalità di rilascio dei titoli, orientate sulla conclusione e convalida dei percorsi formali. Le questioni da superare sono numerose, prima fra tutte quella dell'integrazione tra i diversi sistemi, la promozione della mobilità e la trasparenza delle qualifiche<sup>42</sup>, nonché la promozione dell'informazione e l'orientamento sulle opportunità di formazione e di carriera nell'Unione Europea<sup>43</sup>.

Nel gennaio 2014 prende avvio il nuovo programma europeo per l'educazione, la formazione, i giovani e lo sport per gli anni 2014-2020<sup>44</sup> denominato ERASMUS PLUS. Obiettivo strategico del Programma è quello di migliorare le competenze, lo sviluppo personale e l'occupabilità delle persone, investendo in istruzione di qualità e allargando la platea della formazione, nell'ottica dei target fissati da Europa 2020 per la crescita, l'occupazione e l'innovazione. Il contributo del nuovo Programma alla strategia di Europa 2020 consisterà, nell'aiutare i cittadini ad acquisire maggiori competenze e migliori qualifiche, utilizzando le opportunità di studio e formazione all'estero, rafforzando le reti tra sistemi scolastici, formativi e mercato del lavoro, diffondendo e validando le occasioni di apprendimento permanente in contesti non formali ed informali.

Il Programma, grazie allo spirito di innovazione che contraddistingue le iniziative comunitarie sull'apprendimento *lifelong* e *lifewide*, costituisce una occasione ghiotta per la costruzione di pratiche e metodologie di sperimentazione nella progettazione e valutazione delle competenze di cittadinanza. In contesti economici estremamente dinamici (sia quelli sviluppati che in transizione), infatti, dove le condizioni del mercato del lavoro sono in continua evoluzione, sia nei processi che nei prodotti, i mestieri e le professioni rischiano una rapida obsolescenza, se non accompagnate da una componente di adattabilità ai mutamenti.

Negli ultimi anni i sistemi di istruzione e di formazione hanno rivolto la loro attenzione a questa componente di adattabilità aggiungendo alla trasmissione delle conoscenze, abilità e competenze specifiche (verticali) elementi fondamentali come la motivazione, la riflessione, l'auto-valutazione,

<sup>42</sup> Si tratta di Europass.

<sup>43</sup> Intendiamo riferirci al portale PLOTEUS <http://ec.europa.eu/ploteus/> e Euroguidance <http://euroguidance.eu/>

<sup>44</sup> Adottato dal Parlamento Europeo il 19 novembre 2013, in vigore alla fine di dicembre 2013, con il REGOLAMENTO (UE) N. 1288/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO dell'11 dicembre 2013 che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. /2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE.

l'autorientamento, il pensiero critico e interdisciplinare, il lavoro di squadra e la capacità di problem solving, di fare scelte innovative e di accettare i rischi. Questi tipi di competenze non possono essere insegnate e valutate nelle forme tradizionali, ma richiedono un approccio olistico che richiede una modalità organizzativa nuova sia nei contenuti che nelle forme (strumenti di formazione, docenti, modalità di apprendimento e di valutazione). Il Programma Erasmus Plus intende contribuire in modo determinante allo sviluppo di questo nuovo approccio e all'attuazione del nuovo paradigma che abbiamo sin qui delineato.

Nella Guida<sup>45</sup> che accompagna il Regolamento del Programma il riferimento esplicito al perseguimento dello sviluppo delle competenze chiave si ritrova tra gli obiettivi specifici che il programma intende perseguire sia nel campo dell'educazione e della formazione (compresa *l'high education*, l'istruzione e la formazione professionale, la formazione scolastica e quella degli adulti) sia sul target specifico dei giovani, con riferimento alle opportunità di formazione non formale e informale. In entrambe gli ambiti di attuazione del Programma si sottolinea il ruolo giocato dalle competenze chiave nel favorire il passaggio dai sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro.

### Box 3 – Le azioni di Erasmus Plus

Il programma Erasmus Plus che riunisce gli attuali sette strumenti comunitari per l'educazione, la formazione, la gioventù e lo sport (Programma di apprendimento permanente - Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig -, Gioventù in azione, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e il programma di cooperazione bilaterale con i Paesi industrializzati), presenta una struttura razionalizzata e semplificata che intende accrescerne l'efficienza, di rendere più semplice l'accesso ai finanziamenti, di ridurre le duplicazioni e la frammentazione degli interventi, sostenendo tre tipi di azioni:

- Azione chiave 1: la mobilità ai fini di apprendimento individuale;

<sup>45</sup> European Commission, *Erasmus+ Programme Guide*, valide as of 1 January 2014.

- Azione chiave 2: la cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche;
- Azione chiave 3: il sostegno alle riforme negli Stati membri.

L'azione chiave 1 offre opportunità di apprendimento per i singoli, sia all'interno che al di fuori dell'UE (studio e formazione, tirocini, insegnamento e sviluppo professionale e attività giovanili non formali come ad esempio il volontariato). L'azione consente di effettuare periodi di apprendimento all'estero a persone provenienti da tutti i settori dell'istruzione e della formazione.

L'azione chiave 2 prevede la cooperazione tra le istituzioni educative, le organizzazioni giovanili, le aziende, le autorità locali e regionali e le ONG al fine di sviluppare prassi innovative nel settore dell'istruzione, della formazione e delle attività giovanili. Ciò con il fine principale di promuovere l'occupabilità, la creatività e l'imprenditorialità.

L'azione chiave 3 supporta le riforme degli Stati membri e la cooperazione con i Paesi non UE. È prevista una particolare enfasi sul rafforzamento della base esperienziale per attuare il processo decisionale e lo scambio di buone pratiche. Altro elemento cardine dell'azione sarà la valorizzazione ed attuazione degli strumenti europei in tema di valutazione e riconoscimento delle competenze.

In relazione alle novità introdotte grazie al Programma si prevede l'adozione di:

- un sistema di garanzia dei prestiti che sostenga gli studenti a livello di Master a finanziare gli studi all'estero, allo scopo di sviluppare quelle competenze necessarie per presidiare posti di lavoro ad alta intensità di conoscenze;
- la creazione di "alleanze della conoscenza" e "alleanze di competenze settoriali", che si articolano in partenariati su ampia scala tra le istituzioni di istruzione superiore e le imprese allo scopo di incentivare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità.

Il perseguimento delle competenze chiave viene esplicitamente indicato nelle priorità indicate dal nuovo programma.

Nel frattempo il quadro nazionale su cui il nuovo programma insiste si è fortemente innovato:

- a livello istituzionale, grazie ai processi di riforma innescati con la riforma del mercato del lavoro e con l'introduzione di una specifica attenzione al tema dello sviluppo e validazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formali, non formali ed informali (Dlgs.13 del gennaio 2013, capo II);
- nei sistemi di osservazione delle competenze a livello nazionale, grazie agli imponenti progetti nazionali di valutazione;
- nelle metodologie e strumenti di progettazione formativa che stanno progressivamente passando da approcci verticali e specifici ad approcci olistici;
- nella sperimentazione di pratiche che perseguono lo sviluppo di competenze chiave.

A tutto ciò il programma LLP – Leonardo da Vinci ha fornito indicazioni, esperienze e suggerimenti utili attraverso il finanziamento di progetti focalizzati direttamente o indirettamente su tali focus. Di questo si intende render conto nei prossimi capitoli.

## Capitolo 2

# Il contributo del Programma LLP – Leonardo da Vinci alla promozione e al consolidamento delle competenze chiave

### 2.1. La ricerca

Un recente studio condotto dall'Isfol Agenzia LLP – Leonardo da Vinci<sup>46</sup> ha evidenziato con chiarezza come, tra gli impatti positivi generati dal Programma registrati sui destinatari diretti si individuano:

- lo sviluppo di una dimensione europea dell'apprendimento;
- la promozione dell'apprendimento delle lingue e delle diversità linguistiche;
- lo sviluppo dell'attrattività e dell'accessibilità di opportunità di *lifelong learning*;
- la promozione della partecipazione attiva nel processo di apprendimento;
- lo sviluppo di capacità imprenditoriali e di competitività;
- il miglioramento dell'occupabilità;
- l'accrescimento delle competenze trasversali;
- lo sviluppo personale.

Il Programma LLP – Leonardo da Vinci, cioè, attraverso le sue diverse azioni, ha finanziato nel corso della Programmazione appena conclusa, come ampiamente emerso anche nel corso della ricerca qui presentata, progetti innovativi inseriti, a vario titolo, nello "streaming" correlato, più o meno direttamente, al tema delle competenze chiave, attraverso la cui promozione è stato possibile raggiungere risultati e impatti di rilievo nei campi summenzionati.

<sup>46</sup> Isfol – Agenzia Leonardo da Vinci, *Le innovazioni di Leonardo. Valutazione dell'impatto dei progetti finanziati dal Lifelong Learning Programme – Leonardo da Vinci negli anni 2007, 2008 e 2009*, Roma, 2012.

La naturale correlabilità, seppur non la diretta misurabilità, degli effetti e/o dei risultati del Programma allo sviluppo delle competenze chiave appare essere, anche nel caso della ricerca qui presentata, uno degli elementi di forza, laddove la stessa domanda di ricerca è stata in grado di entrare, con facilità, in relazione con l'immaginario progettuale e organizzativo degli interlocutori consentendo ad essi approfondimenti significativi (alcuni dei quali del tipo *hic et nunc*).

Si è trattato, infatti, di approfondimenti stimolati direttamente dall'intervistatore in ragione dei segnali e degli spiragli conoscitivi offerti dal rispondente in relazione allo specifico tema delle competenze chiave.

Tutto ciò premesso, vale la pena di ricordare qui come molti progetti, tra quelli analizzati attraverso le interviste, si siano concentrati in interventi nei quali le competenze chiave sono state l'oggetto specifico delle sperimentazioni così come molti altri in interventi nei quali il riferimento alle competenze chiave è risultato essere solo un elemento evocativo e di scenario sia concettuale, sia attuativo.

Al di là di queste non trascurabili differenze va altresì osservato come il legame tra attività progettuali e competenze chiave è stato immediatamente individuato, prontamente accolto e rielaborato dagli interlocutori in cornici di approfondimento note per quanto "non previste".

Questa differente *resa informativa* e analitica delle interviste stesse può, pertanto, essere spiegata soprattutto dalla mancanza, nello specifico iter di candidatura dei Progetti finanziati dal Programma, di un esplicito riferimento alle competenze chiave come elemento vincolante delle proposte progettuali stesse.

Tale riferimento è stato, quindi, stimolato/ricostruito *ex post* dal lavoro sul campo con tutti i limiti di omogeneità della riconsegna dovuti, come è facile intuire, al differente grado di consapevolezza dei partecipanti alla ricerca sul tema e del differente grado di pertinenza e di specializzazione dei singoli progetti su questa o quella competenza chiave.

## **Gli obiettivi**

Attraverso, la ricerca sul campo si è inteso soprattutto:

- 1) focalizzare lo specifico contributo del Programma alla tematica della cittadinanza attiva, attraverso la sperimentazione di pratiche e metodologie innovative focalizzate (a diversi livelli e per con gradi di intensità differenti) su una o più competenze chiave;

- 2) analizzare le soluzioni tecniche e le strategie attuative più efficaci ed interessanti per lo sviluppo delle competenze chiave *curiosando* anche su quello che è stato fatto, ad un livello ancora preliminare stante la maturazione della regolazione e degli strumenti a disposizione degli attori, in contesti di apprendimento informali e non formali;
- 3) individuare, a partire dalle esperienze effettuate o in corso di realizzazione, possibili piste di approfondimento e linee di intervento che possono essere ulteriormente affinate e migliorate per consentire il raggiungimento di obiettivi di sviluppo della cittadinanza attiva in maniera più efficace (e quindi anche più misurabile);
- 4) evidenziare, in un'ottica più squisitamente di natura valutativa, le risorse e gli ostacoli che caratterizzano, ad oggi, il processo di sviluppo delle competenze chiave (insiemi definiti di raccomandazioni di natura tematica caratteristiche degli ambiti analizzati);
- 5) pervenire alla definizione di pochi ma rilevanti messaggi in chiave strategica che possano caratterizzare il futuro del programma stesso (Erasmus Plus).

Tali obiettivi di ricerca sono stati perseguiti:

- sia attraverso l'analisi *desk* della documentazione nazionale e comunitaria di riferimento che hanno contribuito alla definizione dello scenario istituzionale, culturale e tematico sul quale si innesteranno;
- sia attraverso le attività e gli approfondimenti scaturiti dalle interviste e dai Focus group.

La ricerca si è articolata, a valle, secondo **due linee principali di azione:**

### **1) La realizzazione delle interviste**

Considerando la natura e la specificità del Programma LLP – Leonardo da Vinci, la loro articolazione si è agganciata a modalità differenziate coerenti con le diverse tipologie di interlocutore. Questa parte di analisi si è focalizzata sulle dimensioni più coerenti con i nostri interrogativi in relazione alle competenze chiave e su quelle che sono state, comunque maggiormente approfondite. L'approccio di questa parte dell'analisi è stato di tipo processuale e formativo e volto a catturare il più possibile tra i beneficiari le esperienze e le scoperte funzionali allo sviluppo delle competenze chiave attraverso lo stimolo alla attivazione (contestuale) di un processo di autoriflessività.

## 2) La realizzazione di 2 Focus group<sup>47</sup>

Attraverso il ricorso a questo strumento la proposta metodologica si è poggiata, a sua volta, su due elementi cardine quali:

- l'estrazione e l'uso mirato a fini di approfondimento di alcuni elementi di rilievo suggeriti e sistematizzati già nella fase precedente centrata sulle interviste;
- il diretto coinvolgimento degli attori degli interventi e degli stakeholders di sistema in un'ottica di analisi valutativa il più possibile partecipata<sup>48</sup>. Si è trattato di un elemento strettamente connesso al precedente volto, non a caso, ad identificare, insieme ai principali beneficiari (diretti ed indiretti), i temi, gli argomenti, le potenzialità e le criticità degli interventi messi in campo sul tema più ampio della cittadinanza attiva osservata nella cornice tematica delle competenze chiave attraverso una sua ricostruzione operata dagli esperti/stakeholders presenti agli eventi.

La molteplicità dei campi di osservazione e degli strumenti utilizzati ci ha, quindi, permesso di progettare un'architettura (che sarà perfezionata alla luce del confronto con i ricercatori dell'Isfol – Agenzia LLP – Leonardo da Vinci) della ricerca che, ci sembra, sia riuscita attraverso la rigosità del metodo e dell'approccio conoscitivo a intercettare punti di vista cogenti e a fornire significative indicazioni a tutti gli stakeholders.

Per queste ragioni, anche il tono e il carattere del presente Rapporto, sono coerenti sia con la rigosità e ricchezza del metodo di indagine sia con la necessità/capacità di divulgazione dei risultati ai vari livelli dei risultati stessi della ricerca. Questi ultimi, peraltro, saranno riconsegnati più avanti insieme a suggerimenti, raccomandazioni e messaggi chiave in quadri semplificati, compatti, facilmente e sinteticamente fruibili da tutte le tipologie di lettori, a qualsiasi livello di sistema essi siano collocati. In questo senso l'intera analisi e riconsegna delle scoperte sono state costruite secondo logiche *formative*, da una parte, e approcci di *cooperative learning* dall'altra.

<sup>47</sup> Di cui uno realizzato con la tecnica fortemente innovativa del Mosaico Digitale. Vedi avanti.

<sup>48</sup> Al concetto di valutazione partecipata va data qui la valenza di attività di riflessione sistematica sulle risorse e i limiti dei progetti e dei programmi realizzati non solo attraverso il Programma LLP – Leonardo da Vinci sul tema delle competenze chiave del cittadino. Le attività di analisi in questa direzione sono, quindi, rimaste lontane da un percorso valutativo in senso stretto che avrebbe necessitato di temi e metodologie sicuramente differenti e più stringenti.

Attraverso la ricerca si è inteso, in sintesi, fornire indicazioni e raccomandazioni per il futuro, utili per la programmazione 2014-2020 in materia di apprendimento permanente, in generale, ma anche utilizzando alcune visuali più specifiche quali:

- gli strumenti della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione volti ad aumentare la permeabilità tra sistemi europei di IFP e finalizzati ad un miglior riconoscimento di titoli o qualifiche o parti di essi in un'ottica di mutual trust (EQF, ECVET, EQAVET) con accenni agli strumenti europei di trasparenza, a sostegno della mobilità e dell'occupabilità (strumenti di trasparenza come il Portafoglio Euro-pass);
- le esperienze di mobilità transnazionale europea per motivi di studio e di lavoro osservate anche nell'ottica di piena valorizzazione degli apprendimenti non formali ed informali;
- l'analisi delle coerenze tra quanto previsto dalla processo di valorizzazione delle competenze chiave promosse dall'Unione Europea e gli interventi regolativi e di natura organizzativa realizzati, a seguire dal 2006, nei sistemi di istruzione e formazione nazionali (es. la questione delle competenze di cittadinanza e del curriculum verticale scolastico previsto originariamente dal dlgs 139/2007 o la questione relativa alla certificazione contenuta diffusamente nel dlgs 13/2013);

A partire da quanto detto, l'analisi specifica di campo ha riguardato due ambiti.

Il primo è relativo a quanto realizzato sui temi delle competenze chiave nelle seguenti azioni direttamente finanziate dal Programma LLP – Leonardo da Vinci:

- mobilità transnazionale dei giovani (tirocini in imprese o istituti di formazione, sia per studenti che per persone disponibili sul mercato del lavoro) e dei professionisti della formazione (docenti, formatori, operatori della formazione);
- partenariati multilaterali (opportunità di cooperazione e scambio a livello nazionale, regionale, locale ma anche settoriale) su temi di reciproco interesse;
- progetti multilaterali di Trasferimento di Innovazione (TOI) volti, appunto, a trasferire ed adattare risultati/contenuti innovativi elaborati nell'ambito di precedenti esperienze condotte a livello nazionale, regionale o settoriale.

Il secondo si è concentrato sullo specifico contributo degli stakeholders e di tutti quegli interlocutori istituzionali e non che, a vario titolo, sono stati interessati, e sono tuttora coinvolti, nelle differenti tematiche connesse allo sviluppo delle competenze chiave.

Nella loro selezione si è fatto, necessariamente, riferimento al sistema formativo, al mondo del lavoro (e più nello specifico al sistema delle imprese), al sistema dell'apprendimento permanente, cercando di evidenziare gli elementi di integrazione e i contributi specifici visibili nelle singole aree di *policy*.

Al fine di ottenere informazioni dettagliate e complete, l'indagine si è avvalsa di un processo articolato in tre fasi di lavoro:

1) *Definizione del campo di indagine sull'universo dei progetti finanziati.*

In collaborazione con i ricercatori dell'Isfol Agenzia LLP - Leonardo da Vinci sono stati selezionati un numero congruo di progetti da studiare nel dettaglio attraverso le interviste. Nella scelta della numerosità del campione degli intervistati sono state tenute presenti le seguenti necessità/regole:

a. definire un insieme di progetti numericamente più elevato del quorum previsto dalla progettazione della ricerca per assicurare il raggiungimento della numerosità prevista (vedi proposta di tempistica). Specialmente per i progetti chiusi o realizzati nel corso delle prime annualità del Programma è stato, infatti, necessario prevedere alcune sostituzioni di interlocutori, a qualche titolo, non più disponibili;

b. l'individuare partners di progetto (nelle tre azioni previste) che hanno condotto sistematicamente interventi e azioni volte a perseguire obiettivi di attuazione coerenti con le competenze chiave. In questo senso sono stati privilegiati i soggetti che hanno condotto progetti di mobilità, di partenariato e di trasferimento di innovazione in maniera ricorrente e consistente (esperienza specifica nel Programma) non omettendo anche la partecipazione all'indagine di *new comers* che ci hanno aiutato in una contestualizzazione dello stato recente del Programma, ottenuta, utilmente, in assenza di visuali pregresse;

c. pervenire alla "copertura" di tutte le competenze chiave attraverso un approccio "stratificato" che consentisse di abbinare, per quan-

to possibile in ragione di quanto sostenuto poc'anzi, i progetti, in maniera equidistribuita, in relazione agli 8 ambiti coperti dalle competenze chiave.

## *2) La scelta degli interlocutori delle interviste*

Gli interlocutori da intervistare sono stati scelti, in accordo con i responsabili e i referenti dell'Isfol – Agenzia LLP Leonardo da Vinci tra i beneficiari dei progetti, condividendo la rilevanza delle attività sotto esame, la significatività degli ambiti tematici indagati, le potenzialità euristiche del coinvolgimento di quel tipo di interlocutore nella relazione specifica con le competenze chiave.

Nell'identificazione degli intervistati sono stati, comunque, tenuti in considerazione i criteri sottoelencati che rispondono ad una logica più stringente (tecnica) di stratificazione campionaria dell'insieme dei destinatari potenziali dell'indagine. Tale stratificazione, attenta anche all'effettiva distribuzione degli attuatori desumibile dalla documentazione messa a disposizione dall'Agenzia e, comunque, già ampiamente disponibile all'interno dei vari rapporti di monitoraggio predisposti e pubblicati sul sito istituzionale del Programma ha utilizzato il più possibile i seguenti criteri:

- tipologie di progetto (Mobilità, TOI e Partenariato Multilaterale) copertura territoriale (progetti realizzati in diverse regioni italiane, sia al Nord, che al Centro, che al Sud);
- tipologia di soggetto beneficiario (ente di formazione, scuola, università, Provincia, etc.);
- caratteristiche della partnership di progetto (solo pubblica, pubblico-privata, solo privata, etc.);
- tipologia dei destinatari finali (giovani, adulti, professionisti della formazione, etc.).

## *La traccia di intervista*

È stata, altresì, predisposta una traccia di intervista semi-strutturata che ha affrontato i diversi ambiti tematici utili al raggiungimento degli obiettivi dell'indagine. Oltre alla parte relativa a tutto quello che ha consentito l'acquisizione di informazioni salienti sulle attività progettuali svolte dall'intervistato per una opportuna contestualizzazione delle sue osservazioni, l'intervista ha risposto ad alcuni interrogativi riguardanti i nuclei tematici indagati attraverso la ricerca.

Il box contiene la traccia di intervista utilizzata e spedita prima dell'intervista agli interlocutori.

## Schema di intervista

### *Premessa dell'intervistatore*

Descrizione delle ragioni della ricerca accompagnate da un immediato riferimento alle necessità conoscitive sul rapporto esistente tra attività progettuali e competenza chiave, allo scopo di circoscrivere il contesto di riferimento dell'intervista ed evitare la concentrazione su un eccesso di particolari *fuorvianti*.

Libera descrizione del progetto, in generale, che consenta di capire (in maniera precisa) cosa si è fatto effettivamente e quanto si è lavorato in direzione della competenza chiave (grado di riflessività effettiva sul tema posto dalla ricerca).

Gli obiettivi

- I principali risultati
- I metodi e gli strumenti
- Le innovazioni promosse
- I principali limiti
- Le scoperte inattese
- Ulteriori evidenze

Specifico grado di rispondenza del progetto al consolidamento/sviluppo della/e competenza/e chiave considerata/e

Condizioni, pregiudiziali e caratteristiche specifiche

Quali caratteristiche devono avere i progetti che insistono su quel tipo di competenza per avere successo

Caratteristiche dei singoli soggetti proponenti – (es. expertise, competenze organizzative, radicamento territoriale, identità di istituzione pubblica, caratteristiche delle imprese ospitanti, etc.).

Caratteristiche dei target (vocazioni, predisposizioni, storia ed esperienze pregresse, etc.).

Caratteristiche delle reti (es. modalità di collaborazione/organizzazione, ampiezza, caratteri specifici di trasversalità tematica).

Caratteristiche delle innovazioni proposte (es. incrementalità, discontinuità, vision, creatività).

Metodi e strumenti di lavoro (es. modalità di formazione, uso delle tecnologie, metodologie di insegnamento apprendimento, fattori di contesto, specifico know how del proponente).

Buone pratiche (se evidenziate o come possibili) .

Altri elementi

Sintesi

- Fattori chiaramente facilitanti
- Fattori che ostacolano
- Il contributo più evidente del progetto alla sviluppo della/e competenza/e chiave considerata/e

Suggerimenti per il futuro programma

- Cose da non ripetere
- Cose da ripetere assolutamente

### *3) L'individuazione della platea degli stakeholders e degli interlocutori privilegiati per la realizzazione dei focus group.*

La scelta degli interlocutori, di cui daremo specifico conto nel capitolo dedicato, selezionati sia per esperienza professionale, sia per ruoli istituzionali, sia per competenza scientifica, si è dimostrata particolarmente adeguata agli obiettivi della ricerca e ha rappresentato un valore aggiunto strategico dell'intero lavoro. Inoltre, la modalità del Mosaico Digitale utilizzata per l'effettuazione di uno dei focus group ha arricchito l'analisi di visuali metodologiche inconsuete e altamen-

te innovative e consentito di pervenire ad esiti conoscitivi davvero straordinari e difficilmente raggiungibili con le normali tecniche correntemente in uso, in considerazione del tempo e del numero dei presenti all'evento.

## 2.2. Gli esiti delle interviste

### DESCRIZIONE DEL CAMPIONE<sup>49</sup>

Le interviste sono state effettuate al telefono o via Skype e sono state precedute dall'invio dello schema di argomenti da trattare<sup>50</sup> che ha consentito agli intervistati di "farsi un'idea" degli interrogativi generali della ricerca e di raccogliere i materiali di supporto eventualmente necessari per rispondere alla prima parte del colloquio centrato sull'architettura del progetto.

La struttura dell'intervista contemplava, infatti, la possibilità/necessità di dedicare una parte della conversazione ad una descrizione sintetica delle attività progettuali che ha avuto lo scopo esplicito di contestualizzare, con relativa precisione, gli ambiti di intervento in relazione alle forme di partenariato realizzate, al target dei destinatari, agli strumenti, alle metodologie e, infine, ai risultati del Progetto.

Di grande utilità anche al fine di approfondire i tempi propri della ricerca è stato il soffermarsi sulle modalità di scelta dei destinatari, sui prerequi-

<sup>49</sup> Si ringraziano per la partecipazione alla ricerca in qualità di intervistati: Marco Brambilla - Politecnico di Milano, David Baroni - Europass Centro studi europeo, Daniela Diomedei - Istituto Professionale per l'industria e artigianato A.Meucci, Emauele Micheli - Scuola di robotica, Lorenzo Scirocco - Asis Consorzio Cooperative Sociali, Rita Reina - I.T.C.Tosi, Sabrina Mascia - Fondazione Flaminia, Patrick Le Masson - Istituto Tecnico Commerciale per Geometri e il Turismo Angelo Roth, Enrico Bressan - Fondazione Giacomo Rumor Centro Produttività Veneto, Silvia Fontanesi - Centro Servizi P.M.I., Caterina Gasparini - I.T.I. A. Malignani, Maria Giovanna Liotti - Provincia di Livorno, Nicola Alimenti - Formazione professionale Alba Barolo S.C.A.R.L, Denise Lentini - Enfap Emilia Romagna, Anna Emilia Iuso - Istituto Istruzione Secondaria Superiore "Rosa Luxemburg", Franco Patini, Gabriella Bettiol - Confindustria Veneto SIAV, Luciano Moro - IAL Innovazione Apprendimento Lavoro Friuli Venezia Giulia s.r.l. Impresa Sociale, Anna Maria Lavorato - Polo Informatco L.T.D., Andrea Villarini - Università degli Studi di Siena Centro Fast, Gabriella Longu - Isfor API, Gilberto Collinassi - Ente Acli Istruzione Formazione Professionale Friuli Venezia Giulia, Alessandro Guadagni - Cedit, Maurizio Maggioni - Volontarimini, Carla Urbani - Provincia di Ascoli Piceno, Mattea Capelli - Università La Sapienza di Roma, Bruno Apolloni - Università degli Studi di Milano, Francesco Di Maria - FIL s.p.a. Formazione Innovazione Lavoro, Roberta Moscarelli - Aracne.

<sup>50</sup> Si veda il box a p. 70 per un dettaglio relativo alla struttura dell'intervista sottoposta agli stakeholder parte del campione.

siti necessari alla loro partecipazione efficace nonché sulle caratteristiche di fruibilità dell'esperienza e, più in generale sulla sostenibilità dei Progetti soprattutto in relazione:

- a monte – a possibili barriere all'accesso attuative (organizzative, burocratiche, finanziarie);
- a valle – a possibili difficoltà di raggiungimento effettivo di diffusione dei risultati conseguiti.

Lungi dall'idea di procedere, a partire dalle informazioni raccolte, a delineare percorsi di valutazione dei risultati delle esperienze, attività che, con tutta evidenza, non è tra gli obiettivi della ricerca in quanto a carico di altri attori all'interno del percorso attuativo e di conclusione del Programma LLP – Leonardo da Vinci, la ricostruzione ravvicinata dell'esperienza, la lettura e l'analisi dei materiali e la discussione sui risultati conseguiti dai progetti ci hanno consentito di ragionare utilmente sui prerequisiti organizzativi, sul bagaglio individuale (esperienze, conoscenze) che più ha aiutato la partecipazione efficace dei destinatari, sulle configurazione delle reti e sulle modalità di una loro promozione e sviluppo, in sintesi sugli assetti più favorevoli all'implementazione dei Progetti e allo loro riuscita.

L'idea che ha guidato la nostra ricognizione e che, al termine delle attività sul campo, si è dimostrata molto fertile ed esplicativa, prendeva in considerazione il fatto che molti degli assetti progettuali impattassero direttamente proprio sulle potenzialità di sviluppo delle competenze chiave messe a lavoro nel progetto, soprattutto di quelle "implicite" e/o trasversali. Ci riferiamo a:

- il modo di funzionare del progetto,
- le modalità di assunzione delle responsabilità di ogni partner,
- la presenza di prerequisiti funzionali (soprattutto linguistici) che facilitassero la comunicazione tra i partner e la messa a sistema delle esperienze,
- la qualità dei prodotti.

**Fig. 9 – Distribuzione delle competenze nei Progetti coinvolti dalla ricerca**

Progetti oggetto di analisi		Competenze chiave							
Organismo	Titolo de Progetto	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Politecnico di Milano - dipartimento di elettronica e informazione	MDE Expertise - Exchanging knowledge, techniques and experiences around Model Driven Engineering Education		70	80		60			
Europass Centro Studi Europeo	Creativity in Language Learning		70			80			
ITC Tosi	RUN CLIL -Runway to CLIL		80			70			
Istituto Professionale per l'Industria e Artigianato A.Meucci	School Wire Broadcasting Centre		80	70					
Istituto Tecnico Commerciale per Geometri e il turismo Angelo Roth	Turismo Transnazionale fra paesi di lingua minoritaria catalana		80			70	40	60	50
Centro Servizi PMI	FARE		60				70		80
ASIS - Consorzio Cooperative Sociali	Increase motivation and improve employability		60				50	80	70
Fondazione Giacomo Rumor Centro Produttività Veneto	Careers Promotion		60	70			50	80	
Formazione Professionale Alba Barolo s.c.a.r.l.	POLAR STAR "Working Experience in Europe"		50		40	80	30	70	60
Fondazione Flaminia	ST-ART APP		60		70			80	
ITI A. Malignani	Skills to CLIL 2		40		80	50	60		70
Provincia di Livorno	From Digital Divide to Digital Device: over 50 Working to Improve Silver Economy		60		70	80			
Istituto Istruzione Secondaria Superiore "Rosa Luxemburg"	Enrich Vocational Training through unconventional methods in the EU Countries		60		80			70	
Ente Nazionale Formazione Addestramento Professionale Emilia Romagna	DO.RE.MAT - La Musica della Matematica - Trasferimento di metodologie innovative per l'insegnamento della matematica attraverso la Musica		60	80		50			70
Istituto Superiore Statale "E. Montale - Nuovo IPC"	Tomorrow Becomes Today - Student-Made Advanced Real Technology		50	80	70	40	30		
Universita' degli Studi di Milano	Transnyergy		40		70		50	80	60
Noopolis	Unipharma-Graduates 6 - tirocini per neo-laureati in Centri di Ricerca chimici, farmaceutici e biotecnologici		70	80			40	50	60
Ente ACLI Istruzione Formazione Professionale Friuli Venezia Giulia	TKEY HIL - EU Key Competence in High Interaction Learning		60	50	80	40		70	
EDIT	European ENTREPRENEURS			50		80	60	70	40
F.I.I. Spa Formazione Innovazione Lavoro	Integration Program for School Dropouts	70	40		60		80	50	
Isfor API	Genti - Scuola Competenze - Borgo dei Mestieri			60			80	70	
Volontarimini	Up and go' - Transnational Placement for Personal Empowerment and Independent Life		50				80	70	
ARACNE - Associazione di promozione sociale	European Network of Education in Cultural Awareness for Ethnic Minority and Migrant Elders		30		50	80	60	40	70
Provincia di Ascoli Piceno	GREEN-AP Green Jobs in Ascoli Piceno		80		70		60	50	40
Università per stranieri di Siena - Centro Formazione e Aggiornamento anche con supporto tecnologico (centro FAST)	ACUME- Advancing Cross Cultural Mediation		70			60			80
IAl - Innovazione Apprendimento Lavoro Friuli Venezia Giulia srl impresa sociale	Taste the Past		60			70			80
Confindustria Veneto SIAV	Rebasing - Researche Based Competence Problem.		50	80	70		30	60	40
Polo Informatco Ltd	Activity Based Learning and Entertainment: Lifelong Learning Challenges in the Digital Age		60		50	80	70		50
frequenza della competenza nei progetti		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8

Legenda	
C1	Comunicazione nella Madrelingua
C2	Comunicazione in lingue straniere
C3	competenza matematica e di base scientifiche e in campo tecnologico
C4	Competenza digitale
C5	Imparare ad Imparare
C6	Competenze sociali e civiche
C7	senso di iniziativa e imprenditorialità
C8	consapevolezza ed espressioni culturali

Per la descrizione dei criteri di pesatura usati nella tabella si veda la nota 52 a pag. 76.

Detto in altro modo, nell'analizzare questi elementi interni ai processi attuativi abbiamo cercato di capire e di ragionare al tempo stesso con i nostri interlocutori su come, in quali ambiti, con quali risorse caratteristiche, mezzi e/o limitazioni sia stato effettivamente possibile sostenere lo sviluppo e il potenziamento delle competenze chiave interessate dalle specifiche attività progettuali.

Ci era, infatti, chiaro che, avendo noi selezionato differenti progetti all'interno delle tre azioni previste dal Programma LLP - Leonardo da Vinci Mobilità, Partenariato Multilaterale e/o di Trasferimento di Innovazione, caratterizzati da differenti gradi di complessità, differenti target e differenti modi di *pensare* al concetto stesso di competenza<sup>51</sup> avremmo dovuto avere una massa critica di informazioni preliminare su ogni singola esperienza, proprio per capire la declinazione effettiva assunta dalle attività dirette e indirette atte a sviluppare la singola competenza chiave.

Questa scelta è stata sicuramente promossa e favorita dalla constatazione della mancanza all'interno delle iniziative progettuali analizzate, di un riferimento "certo" e formalmente riconoscibile dell'intervento ad una o più competenze chiave. La Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006 ha, infatti, rappresentato la cornice all'interno della quale si sono sviluppati gli interventi del Programma LLP - Leonardo da Vinci, nonché dei Progetti qui analizzati. L'esplicito riferimento alle competenze chiave come fattori strategici non ha portato, però, all'esplicita richiesta nei formulari di candidatura dell'indicazione su quale fosse la/le competenza/e su cui il progetto interveniva.

Questo non ha, con tutta evidenza, indebolito i progetti in relazione ai "propri" risultati finali. Ha solo reso i nostri interrogativi di ricerca meno immediati e visibili per gli attuatori.

A fianco, infatti, a progetti, quali quelli relativi allo sviluppo delle competenze linguistiche, matematiche e digitali, per i quali il valore aggiunto progettuale in relazione allo sviluppo di una specifica competenza chiave è apparso più immediato e leggibile, rappresentando, in alcuni casi, esplicitamente uno dei principali obiettivi del progetto stesso ci sono stati altri progetti che, nelle trame delle proprie attività, hanno costruito situa-

<sup>51</sup> Per una descrizione dei Progetti selezionati si vedano, in fondo al volume, le singole schede analitiche suddivise per Azione.

zioni concrete di sostegno e sviluppo a questa o quella competenza chiave, pur non avendone esplicitamente costruito le condizioni di processo. La fig. 9 mette in evidenza questo complesso disegno attraverso il quale in ogni singola esperienza progettuale è rinvenibile una competenza centrale (colore nero) insieme ad altre competenze concomitanti<sup>52</sup>.

Il riferimento in questo caso è a progetti centrati principalmente su processi, metodi, strumenti, condizioni di comunicazione, di miglioramento e/o potenziamento della consapevolezza, in relazione a processi essenziali di natura individuale (es. empowerment e/o autostima) o sociale (interculturalità, senso civico, imprenditorialità) e rispetto ai quali è stato necessario ricostruire ex post il processo effettivo di promozione delle competenze chiave considerate dalla attività progettuale.

Per fare degli esempi concreti:

- lavorare al miglioramento del clima comunicativo tra i partner di un progetto è possibile anche attraverso il semplice potenziamento delle skill linguistiche dei partecipanti;
- migliorare il senso civico e la propria disposizione positiva ad operare in ambienti multiculturali è possibile anche attraverso l'esperienza del viaggio che prevede di entrare in contatto con l'altro;
- migliorare la propria capacità di lettura del contesto di lavoro, estrarre fattori che possano suggerire e/o facilitare certe decisioni, selezionare contenuti utili a differenziare e/o specializzare la propria posizione/condizione, decidere cosa promuovere e che cosa no in un percorso di rinnovamento dei propri confini relazionali e professionali, processi che si riferiscono all'imparare ad imparare soggiacciono tutti, quasi sempre nell'esperienza in sé.

<sup>52</sup> Con riferimento alla fig. 9 i numeri interni a ogni singola cella vanno da un massimo di 80 (essendo otto le competenze) ad un minimo di 10 e descrivono empiricamente una pesatura interna al progetto (le competenze vengono difatti pesate in ordine decrescente - 80, 70, 60 e così via - dalla più importante alla meno importante) che ci ha consentito di evidenziare, per il campione di progetti considerato, la frequenza e l'intensità con la quale ogni singola competenza ricorra nei progetti (lettura verticale per competenza). Questo ci ha permesso, altresì, di leggere quanto ogni singola competenza fosse rappresentata nel campione (frequenza) incrociata (lettura orizzontale) con l'importanza che essa ha in ogni singolo progetto. Ne emerge un quadro dove, inaspettatamente, esiste una forte distribuzione delle diverse competenze se eccettuiamo quella in madrelingua che è oggettivamente sottorappresentata nel Programma, con una prevalenza, come era lecito aspettarsi, data la sua effettiva collocazione nel Programma della competenza relativa alla lingua straniera.

Per questo uno dei primi risultati delle interviste è stato constatare come l'autoriflessività degli attori è stata in qualche modo limitata o incrementata proprio dalla centralità che il potenziamento della competenza chiave ha avuto nel progetto.

Ciò detto però, l'analisi delle interviste ci riconsegna alcuni altri risultati di sicuro interesse laddove ha reso possibile sostenere che le competenze chiave:

- interagiscono tra esse anche in contesti dove si interviene esplicitamente solo su alcune di esse, diventando spesso concomitanti. Va da sé che l'associazione in grappoli di competenze non è automatica e non va pensata in maniera rigida;
- alcune competenze possiedono la caratteristica, almeno nei percorsi progettuali da noi analizzati e data la dimensione genetica dei progetti stessi, di essere situate ed agire ad un livello metacognitivo, intervenendo anche se non soprattutto a supporto delle altre (competenza in lingua straniera ed imparare ad imparare);
- alcune di esse si sostanziano e diventano visibili attraverso comportamenti, stili cognitivi approcci ai problemi facilitati dal fatto di percepirsi, al termine dell'esperienza, differenti o dal crescere ed entrare in relazione con altri attraverso comportamenti pro-attivi. Questo tipo di competenze fanno, quindi, parte di un bagaglio trasversale di cui "conviene" dotarsi per essere cittadini a pieno titolo e cittadini migliori;
- alcune di esse aiutano il *fare*: imprenditorialità, la competenza digitale. L'una, la prima, muove verso comportamenti orientati alla modernità, alla responsabilità, alla inventiva e all'innovazione. L'altra, la seconda, ci aiuta a conoscere nuovi linguaggi a reinterpretare e mescolare materiali e percezioni di natura diversa;
- tutte possono essere stimolate e valorizzate all'interno di contesti non formali e informali ma, non per questo meno importanti, significativi ed utili per la persona coinvolta nell'esperienza;
- l'esperienza stessa è la *conditio sine qua non* dello sviluppo della/delle competenza/e.

Appare, altresì, evidente che, quindi, soltanto nei casi nei quali, come si diceva, è esplicitamente richiamata tra gli obiettivi di progetto la costruzione di certe determinate competenze (più o meno validate e ricono-

sciute) il riferimento ad esse oltre ad essere esplicito produce cambiamenti visibili e, in alcuni casi misurabili (dispositivi Europass, certificazioni linguistiche, etc.<sup>53</sup>). Nella maggioranza dei casi, invece, i partecipanti mettono in moto processi in gran parte inconsapevoli (in relazione all'acquisizione di determinate competenze, soprattutto quelle trasversali) che mettono a lavoro apprendimenti, comportamenti e saperi che i progetti potrebbero, in futuro con il nuovo Programma Erasmus Plus, mettere maggiormente in chiaro.

Un altro dei risultati indiretti che ci viene restituito dal lavoro sul campo attraverso le interviste è quello di avere avviato con progettisti, attori ed esperti un percorso a ritroso nella memoria organizzativa e personale di ognuno nel tentativo di dare valore, seppur a posteriori, a nessi esistenti e/o solo percepiti, in alcuni casi esplicitati e rielaborati alla luce di interrogativi situati spesso all'esterno dell'iter progettuale in senso stretto.

Abbiamo, in altre parole, meta-riflettuto *su quello che si è fatto e su quello che manca per dare senso a quanto*:

- per alcune competenze chiave è già visibile e validabile (in alcuni casi certificabile – italiano, lingua, matematica e scienza e, seppur solo in parte, la competenza digitale);
- per altre si possa fare per estrarre e mettere in chiaro (metodi e standard minimi) su che cosa bisogna sapere, fare, pensare, per poter dire di possedere quella certa competenza (imprenditorialità, imparare ad imparare);
- per altre ancora si debba fare e sistematizzare adeguatamente per far emergere comportamenti che affondano soprattutto nei valori personali, nei comportamenti etici di responsabilità individuale, nelle mappe cognitive già strutturate nel corso del personale percorso biografico (senso civico, apertura all'altro, approccio interculturale, orientamento alla partecipazione sociale e alla cittadinanza attiva).

<sup>53</sup> Seppur non all'interno delle esperienze progettuali analizzate anche i dispositivi di riconoscimento delle competenze digitali presenti nelle attestazioni ECDL (European Computer Driving Licence), che hanno avuto in questi anni un ruolo importante nella certificazione delle competenze informatiche, rientrano in questa tipologia.

Da questo punto di vista i nostri interlocutori ci riconsegnano uno scenario mobile con alcune certezze, alcune perplessità, alcune criticità, alcuni desideri.

Tra le certezze possiamo annoverare la consapevolezza dell'utilità dell'esperienza vissuta con altri in uno spazio multilinguistico e multiculturale, l'importanza del viaggio e dell'entrare in relazione con l'altro.

Tutti i nostri interlocutori hanno affermato che, all'interno dell'esperienza possibile attraverso il progetto, maturano naturalmente consapevolezza individuale, sapere essere, apertura mentale e disponibilità alla conoscenza del mondo concreto e dell'altro, inteso come altro da sé.

Quindi l'esperienza appare indiscutibilmente, come osservato anche in precedenza, buona *in sé*.

Per molti questo sembra bastare se non per i progettisti e i responsabili dei progetti che pur percepiscono la complessità della crescita organizzativa, delle opportunità anche economiche offerte dal programma sicuramente per i partecipanti, a tutti i livelli (giovani in obbligo formativo, insegnanti, adulti, imprenditori, etc.). Le parole usate per descrivere il livello di soddisfazione di un giovane tirocinante in mobilità o di un insegnante di lingua CLIL (Content and Language Integrated Learning)<sup>54</sup> in relazione alla loro partecipazione sono, fatte le debite differenze di contesto, pressoché le stesse. L'esito in tutti i casi, in particolare per gli insegnanti, è un rinnovato slancio a partecipare a lasciarsi incuriosire a migliorarsi, insomma, in generale ad attivarsi, ad esempio questo slancio spesso equivale ad un rinnovato impegno nello studio, nella rigenerazione dei propri strumenti e dei propri metodi. In questo senso va da sé come questo sviluppi oltre misura e senza sforzo in ognuno dei partecipanti l'imparare ad imparare che diventa, in molti casi, prerequisito e risultato insieme. Per gli studenti, invece, equivale ad una maggiore consapevolezza di sé e anche il miglioramento della propria capacità di autovalutazione, mai disgiunta da un incoraggiamento forte verso il miglioramento delle proprie competenze linguistiche come cifra di qualsiasi cre-

<sup>54</sup> Il CLIL – sigla che sta per “Content and Language Integrated Learning” è una metodologia che consiste nell'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera. Avviato ufficialmente in Italia con la Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado, articolo 6, comma 2 del Regolamento emanato con DPR n. 89/2010, che introduce nei Licei Linguistici l'insegnamento secondo tale metodologia; maggiori informazioni al riguardo su <http://www.indire.it/clil/> controllato il 17/2/14 o anche [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&tid\\_cnt=1188](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&tid_cnt=1188), controllato il 17/2/14.

scita nella propria capacità di vivere nel mondo globale e di rapportarsi agli altri<sup>55</sup>. L'esperienza smuove la fiducia, potenzia il proprio senso civico, spinge alla rielaborazione, motiva l'imparare e l'autoriflessività, consente di maneggiare in modi diversi materiali noti, favorisce gli apprendimenti tecnici perché operati con mediatori (tutor) e in presenza di metodi e strumenti (esplicitamente richiamati).

Tra le perplessità possiamo considerare l'esistenza di visuali aperte e problematiche prevalentemente sul tema dei prerequisiti per l'accesso alle opportunità offerte dal Programma LLP – Leonardo da Vinci.

Tutte le scuole aderenti, in vario modo e a vario titolo, ai progetti hanno preparato le condizioni affinché i partecipanti potessero godere appieno dell'esperienza. La preparazione si è concentrata sia sui contenuti disciplinari (in senso lato), sia, soprattutto sulle skill linguistiche. Si sono attivate energie per mobilitare risorse, intelligenze, strumenti. Chiunque abbia preso parte ha *pagato* (più o meno volentieri) un costo di attivazione<sup>56</sup> e ha goduto, a valle, dei vantaggi dell'attivazione di un processo virtuoso e autogenerativo.

Le domande che hanno generato più dubbi, perplessità e differenze di visuale riguardano, come si diceva, soprattutto gli assetti minimi (i prerequisiti) di accesso e fruizione piena all'esperienza.

Qualsiasi sia, in altre parole, la competenza da incrementare persone e organizzazioni devono potersi posizionare positivamente rispetto all'obiettivo di sviluppo, nell'ottenerlo non tutti assegnano lo stesso ordine di priorità.

Per quanto riguarda alcuni appare evidente che per aderire ai progetti si debbano possedere: competenze organizzative, esperienze, meglio se di tipo internazionale, un gruppo di lavoro adeguato, un posizionamento nel proprio campo di esperienza e/o settore di studio/lavoro non residuale sia per essere *visibile* sia per essere *appetibile* per altri. Tali elementi sono prerequisiti essenziali e rappresentano, a detta di molti, barriere all'accesso alla partecipazione.

Se osservato, invece, soprattutto sul versante dei destinatari la presenza o

<sup>55</sup> Non va sottaciuto ad esempio come nella selezione dei destinatari si cerchi di favorire quei giovani che meno di altri hanno la possibilità di "viaggiare" spingendo, quindi, in direzione della costruzione di condizioni inclusive e promozionali per tutti.

<sup>56</sup> Spesso per i capi di istituto delle scuole partecipanti questo costo in termini organizzativi è stato considerato non remunerato/remunerabile).

meno di requisiti minimi (di conoscenza, linguistici, strumentali, metodologici) può muovere in direzioni tra loro distinte, in molti casi opposte. Ad esempio nei progetti rivolti ai giovani in obbligo formativo si può decidere di stimolare la partecipazione di quelli che hanno meno opportunità. Se si tratta di progetti rivolti agli insegnanti si può decidere di stimolare la partecipazione di coloro che sono genericamente disponibili e che non siano mai stati coinvolti in esperienze simili.

All'opposto, però, si può decidere di favorire la partecipazione degli studenti più meritevoli che possono meglio avvalersi dell'esperienza, o di favorire la partecipazione degli insegnanti che, ad esempio, provengono dall'esperienza CLIL, nel caso delle lingue straniere, destinatari, in vario modo, *già capaci* in relazione alla competenza da sviluppare.

Si può quindi, come ci è parso, alimentare, più o meno consapevolmente, un effetto di *creaming* sui potenziali destinatari, cioè orientare la scelta a favore dei candidati migliori e già esperti, moltiplicando i rischi di una disparità degli accessi soprattutto per coloro già in condizione di svantaggio.

Non a caso, tali destinatari accedono agevolmente prevalentemente a quelle iniziative progettuali, come alcune di quelle analizzate, che nascono direttamente *dedicate* a loro (soggetti fragili affetti da disabilità, *drop out*, immigrati).

L'analisi svolta ci riconsegna, inoltre, la constatazione che lo sviluppo di determinate competenze (soprattutto quelle di base, e quindi facilitanti l'accesso alle altre) debba essere stimolato attraverso progetti specifici e circostanziati.

Esistono, ad esempio, ambiti di mediazione cognitiva che sono intervenuti sul potenziamento delle competenze di coloro che si dedicano alle persone in difficoltà, senza coinvolgere direttamente i soggetti fragili oggetto dell'intervento. In questi casi, l'impegno alla crescita di metodi e strumenti ad essi rivolti sembrerebbe utile se superasse le strettoie dell'essere troppo fine a sé stesso. In altre parole, si dovrebbe sempre più prevedere, ed è quanto sembra emergere dalle interviste, che all'interno del ciclo di vita del progetto esistano luoghi di verifica e di misurazione degli effetti sui soggetti fragili che dovrebbero sempre più essere considerati i destinatari se non diretti per lo meno finali. Diventa, pertanto, centrale prevedere strumenti utili per acquisirne il punto di vista ed individuare le condizioni per l'effettiva fruibilità piena ed efficace di quanto conseguito. Senza questo necessario accertamento i prodotti di progetto rischiano di

divenire un terreno di mero esercizio metodologico che, per quanto utile, può risultare, complessivamente, autoreferenziale.

Sono stati oggetto di analisi, tra gli altri, progetti (partenariati multilaterali e non solo) centrati sullo sviluppo di metodi e strumenti rivolti ai progettisti, agli stakeholders, agli esperti, ai ricercatori, in esito propongono e *promettono*, attraverso la crescita di reti, lo sviluppo di specifici ambiti e filiere di ricerca, il potenziamento di innovazioni organizzative, la produzione di materiali di rielaborazione (linee guida, applicazioni, software) che hanno previsto ricadute consistenti sui proponenti, e a cascata, sui destinatari a cui i proponenti stessi si sono indirizzati.

In questo caso, i progetti, seppur sviluppati su questa o quella competenza chiave (es. formazione degli operatori per il sostegno all'imprenditorialità dei disoccupati, o dei ricercatori per promuovere una determinata innovazione) assumono il carattere di *azioni di sistema* che tendono, cioè, a sviluppare le competenze organizzative delle strutture di provenienza. Essi, cioè, hanno, di fatto, avuto lo scopo di facilitare il popolarsi dello Spazio Europeo e nazionale di nuove *competenze per il fare* attivate e promosse all'interno di un gigantesco laboratorio in cui si sono sviluppate e scambiate conoscenze, regole del gioco e obiettivi di cambiamento, strumenti e idee di futuro.

Non c'è dubbio che in questi ambiti appare oggi necessario dare avvio ad un processo maggiormente orientato ad una più significativa sistematizzazione dei risultati per evitare il consolidarsi di modalità *supply driven* (centrate sull'offerta) che, in ultima analisi, a volte, non promuovono uguaglianza e/o restano intrappolate nell'alveo, pur importante, e pur tuttavia non sufficiente, dell'implementazione delle competenze degli esperti (come nel caso soprattutto delle lingue).

Ciò nondimeno, e anche questo ci appare un importante esito di ricerca, pur incapsulando alcuni progetti, invece che altri, in questa famiglia di progetti orientati a migliorare le competenze organizzative "per il fare" ci pare assuma rilievo proprio la competenza prescelta e le altre competenze chiave ad essa associabili, così come il grado di consapevolezza dei metodi e degli strumenti da utilizzare per svilupparla e il relativo livello di effettivo coinvolgimento degli utilizzatori finali.

Richiamiamo qui, seppur in un'altra visuale descrittiva, l'esistenza di un differente grado di maturazione e riflessione metodologica raggiunto tra gli attuatori in relazione dalle differenti competenze, soprattutto di quelle (imprenditorialità, senso civico, multiculturalità e creatività), che sono

sollecitate, ad oggi, attraverso l'uso di contenitori progettuali più *laschi* (in relazione all'uso di metodi e alla definizione, ultima, dei risultati).

Nei progetti di Trasferimento delle Innovazioni (TOI) la centralità di un sapere esperto con una forte richiamo alla dimensione conoscitiva, alla tecnicità e all'innovazione, sembra aver prevalso.

Non c'è dubbio che questi progetti abbiano teso allo sviluppo delle competenze chiave in un senso più specifico e preciso meglio definibile come *promozione di specializzazioni* centrate sulle competenze chiave.

Ci riferiamo in primo luogo allo sviluppo delle competenze matematiche e digitali che appaiono stratificate, di complessità crescente e riferite, a tutti gli effetti, a pubblici tra loro molto differenziati, in possesso di requisiti di accesso all'esperienza altrettanto differenziati.

Appaiono, quindi, significative differenze tra quei progetti/contesti nei quali le conoscenze digitali, ad esempio, vengono settorializzate e/o determinate attraverso specializzazioni distribuite in maniera incrementale tra vari attori della rete e quei progetti/contesti dove la crescita di specifiche competenze tecniche, spesso di alto livello, nasce nella capacità di integrazione dei saperi e dove il riferimento alla competenza chiave fa sia da scenario che da obiettivo specifico.

Allora il contributo che questi progetti possono dare e, in alcuni casi hanno dato<sup>57</sup>, allo sviluppo delle competenze chiave è stato certamente quello di una riflessione sui metodi, in alcuni casi sui programmi di insegnamento<sup>58</sup>, sugli strumenti regolarmente in uso per approcciarsi ai saperi tecnici che potrebbero produrre, in filiera, strumenti validi anche per il potenziamento "di base" delle competenze attraverso la promozione di percorsi "a ritroso" favoriti dalla crescita e dal miglioramento dei metodi specializzati.

Dunque nel rivolgersi ai livelli più avanzati di conoscenza e di competenza si riesce meglio a capire che cosa c'è da cambiare negli approcci e nei metodi rivolti a chi si rapporta da neofita a questo o a quel contenuto, metodo/problema elementi tutti da considerarsi vitali nelle strategie di apprendimento permanente.

<sup>57</sup> Si pensi a come possano essere migliorati e/o implementati i programmi di studio e le specializzazioni tematiche nelle Università europee che partecipano con i propri Dipartimenti alle azioni di Transfer of Innovation).

<sup>58</sup> È il caso della partecipazione dei dottorandi alle esperienze di mobilità.

Tutti i progetti del Programma LLP – Leonardo da Vinci analizzati hanno, a vario titolo e in vario modo, approntato soluzioni *friendly* basate sulla riduzione della complessità in accesso e sulla selezione degli elementi che più facilitano la partecipazione in forza della consapevolezza delle derive di esclusione, anche cognitiva, delle persone svantaggiate.

In conclusione va considerata la discontinuità, la differenziazione delle capacità dei diversi partenariati di riflettere e di sistematizzare le conoscenze acquisite e le metodologie e gli strumenti a cui si è dato vita. I risultati su questo versante sono appena abbozzati restano all'interno di percorsi "applicativi" ancora solo enunciati dai nostri interlocutori.

Va altresì richiamato il significativo contributo che progetti fortemente specializzati possono dare alla competenza di sviluppo dell'imprenditorialità laddove l'incremento di conoscenze, metodi e strumenti può favorire la crescita di alcuni destinatari (siano esse persone e/o organizzazioni) abilitandole alla promozione di veri e propri spin off di grande interesse.

Passando all'analisi di progettualità differenti (es. mobilità) possiamo dire che molti dei progetti nei quali si è sviluppata una esperienza di mobilità centrata sui tirocini in azienda ha stimolato oltre che, come si diceva il valore dell'esperienza in sé, il rinforzo dei saperi tecnici sottostanti nonché degli aspetti linguistici. Alcuni progetti hanno generato strumenti di valutazione dei risultati utilizzati sia dal giovane partecipante, sia dal tutor aziendale, sia, infine, dal tutor accompagnatore. Tali triangolazioni conoscitive sono state estremamente virtuose in quanto hanno stimolato una riflessione di tutti gli attori coinvolti sul come si impara e su quali sono le condizioni minime affinché l'apprendimento si consolidi (sedimentazione dell'esperienza e riproducibilità dovuta ad una percezione cosciente a una modellizzazione cognitiva da parte del partecipante).

Inoltre in molti casi l'esperienza valutativa così intesa è servita:

- a dare maggiore consapevolezza di una matrice obiettivi-risultati attraverso la quale rendere trasparenti per tutti gli obiettivi e il grado di raggiungimento dei risultati attesi;
- ad avviare percorsi di selezione delle aziende "meritevoli" sia per affidabilità organizzativa sia per capacità di accompagnamento del giovane nell'esperienza attraverso la fissazione e la messa in trasparenza della matrice obiettivi risultati.

Non a caso i risultati migliori sono stati ottenuti presso quelle aziende (ospitanti o invianti, in Italia come all'estero) che si sono mostrate dispo-

nibili a svolgere un ruolo attivo di promotore dell'esito formativo finale e che hanno deciso di *mettersi in gioco* nella ricerca del valore aggiunto rappresentato dall'interazione positiva ospite-contesto. Tale valore aggiunto, ci pare, non sia collocabile solo sull'efficacia della trasmissione del contenuto tecnico professionale connaturato all'esperienza aziendale tutorata e alla/alle competenza/e *al lavoro* ma anche, se non soprattutto, sugli aspetti relazionali e trasversali, in ultima analisi, metacognitivi dell'esperienza. Prima fra tutte la competenza dell'imparare ad imparare attraverso la quale, in alcuni casi, tutti gli attori hanno imparato a focalizzare il processo e a individuarne la direzione e i risultati, riuscendo quindi a modellizzarlo e a renderlo riproducibile. Percorso questo tipico dell'imparare ad imparare.

Ma c'è di più. In alcune di queste esperienze i giovani, ci viene detto, hanno fatto *esperienza di vita* in organizzazioni differenti, parlando spesso la lingua dell'altro, rapportandosi con mente aperta all'esperienza interculturale (vedi capitolo successivo sull'esperienza delle imprese nel Programma LLP - Leonardo da Vinci).

Come anticipato, si evidenzia tuttavia una difficoltà nel far emergere il valore aggiunto del vissuto in impresa che concretizzandosi in un percorso di apprendimento trasversale (che coinvolge il *problem setting* così come il *problem solving*), risulta essere difficilmente validabile al termine dell'esperienza.

Certamente su questo versante si è ottenuto di più sulla competenza imparare ad imparare.

Peraltro questa competenza di solito associata alla competenza digitale e/o linguistica viene fortemente attivata e sviluppata in tutti quei percorsi nei quali, a partire dalla definizione di fabbisogni di impresa e/o di sviluppo territoriale vengono strutturate e definite le skill che delineano specifiche figure professionali di nicchia e/o innovative in campi di sapere fortemente caratterizzati dall'elevato valore della conoscenza (è il caso dei progetti analizzati) o dall'elevato valore di integrazione di campi di sapere fondati sull'arricchimento di professioni preesistenti che si aprono a nuovi saperi tecnici e abilità e attitudini.

Ridotta, risulta, la riflessività sul potenziamento della competenza nella lingua materna evocata prevalentemente, e sempre insieme ad altre, nei percorsi rivolti ai giovani che hanno abbandonato gli studi o agli immigrati.

I progetti focalizzati su questa competenza si basano su tutte quelle atti-

vità svolte all'interno delle scuole pubbliche e esperienze di natura curriculare e/o nelle attività "complanari" relative alla lingua straniera che si giovano pressoché sempre delle qualità delle competenze già possedute da ciascuno nella lingua materna.

Riferendoci ad alcune specificità tematiche trattate dai Progetti selezionati possiamo evidenziare l'emergere di alcuni tentativi sempre più strutturati di combinazione tra dimensioni espressive, linguaggi specialistici e apprendimento per competenze. Pensiamo alle esperienze di apprendimento della matematica attraverso il ricorso ai linguaggi musicali o della lingua appresa attraverso il teatro. Ambiti di intervento in parte già noti che i progetti hanno sviluppato in maniera sistematica e innovativa.

Due ultime questioni di rilievo riguardano l'uno le metodologie di apprendimento delle lingue in quanto tali e l'altra lo sviluppo delle lingue minoritarie. Sulla prima va richiamato qui un elemento che consideriamo di rilievo concernente l'utilizzo virtuoso della rete di attori e centri di formazione CLIL come strumento facilitante l'apprendimento della lingua sia in relazione agli insegnanti partecipanti sia in relazione alle ricadute finali sugli studenti coinvolti nei contesti di apprendimento dove si utilizzano tali metodologie. Come anche sostenuto nel capitolo di resoconto del Workshop sulle lingue (vedi avanti), tali metodologie già in gran parte strutturate si configurano come supporti decisivi e in parte autosussistenti, evidenziando l'esistenza, sul terreno dell'apprendimento delle lingue, di processi di lavoro complanari e affini alle esperienze sviluppate attraverso il Programma LLP - Leonardo da Vinci. L'esperienza CLIL nell'integrare le conoscenze e le *skills* linguistiche con gli specifici contenuti disciplinari, svolge in realtà una grande funzione di diffusione di metodi e di strumenti di apprendimento/insegnamento.

La promozione del multilinguismo a sostegno della multiculturalità e dell'occupabilità auspicati nello Spazio Europeo è un tema ancora aperto. Su questo argomento i progetti ci riconsegnano un quadro complesso che vede da una parte il persistente interesse, in alcune aree geografiche, connotate da strategie di investimento sull'uso delle lingue natie, considerate fattori di promozione economica e di sviluppo sociale, dall'altra la persistenza di una tensione verso un'esperienza di monolinguisimo (lingua inglese come lingua veicolare per tutti) che penalizzerebbe nel tempo proprio l'approccio alla molteplicità delle esperienze linguistiche e culturali promosse dall'Unione.

A conclusione di questo percorso riportiamo in forma sintetica le prin-

cipali evidenze emerse dalle interviste. Esse rappresentano, se osservate nel loro complesso, una precisa carta di identità del Programma LLP Leonardo da Vinci in relazione alle competenze chiave e danno conto delle declinazioni effettive assunte dal programma in questo contesto di riflessione.

1. L'interesse per lo specifico sviluppo delle competenze chiave non è sempre previsto esplicitamente dagli iter progettuali delle Azioni del Programma LLP Leonardo da Vinci, dove questo è avvenuto sono state ricostruite *ex post* le rilevanze in relazione alle competenze ritenute "più interessanti" da ogni iter progettuale.
2. Solo molto raramente le competenze chiave si presentano da sole (vedi grafico riassuntivo). Di solito si combinano tra loro a partire da una competenza che appare più rilevante delle altre.
3. L'interesse progettuale per una competenza specifica di per sé non rappresenta un fattore esplicativo di come la competenza venga trattata nell'iter progettuale.
4. Fattori specifici di differenziazione, di combinazione e di targettizzazione sono gli elementi essenziali del ragionare per competenze all'interno ai progetti.
5. La scelta del target determina i prerequisiti che favoriscono l'efficacia dei progetti centrati sullo sviluppo delle competenze.
6. Gli obiettivi finali determinano lo sviluppo di quella competenza in relazione ai risultati finali e alle differenti tipologie di destinatario.
7. La combinazione specifica delle competenze che entrano in azione e la loro "pesatura" interna/reciproca determinano fortemente i risultati in relazione al loro sviluppo.
8. Alcune competenze sono sempre presenti (imparare ad imparare, lingua madre/lingua straniera) come terreno di rielaborazione comune.
9. Alcune competenze sfuggono alla possibilità di essere sviluppate con metodologie certe e analizzabili attraverso strumentazioni consolidate (imprenditorialità, senso civico, multiculturalità).
10. Oltre agli effetti di personalizzazione degli apprendimenti emergono percezioni soggettive del contesto connesse alla biografia individuale.
11. Il contenuto progettuale e le modalità di organizzazione del partenariato, la specifica vocazione conoscitiva e metodologica rendono

troppo generica la semplice indicazione della presenza o meno di obiettivi di sviluppo di una determinata competenza.

12. Ogni competenza chiave appare declinabile a più livelli e ogni esperienza progettuale può e deve ancorarsi, in maniera sempre meno generica, al livello di competenza ritenuto più adeguato. Durante le interviste spesso si sono dati per scontati e acquisiti livelli di competenza che in altri progetti avrebbero potuto rappresentare il risultato finale di un articolato percorso.

13. È fondamentale decidere quali siano i canali di accesso all'esperienza a partire dalle specifiche difficoltà di ogni target. Si evidenziano in ogni azione del Programma LLP – Leonardo da Vinci (Partenariati Multilaterali, Mobilità, Trasferimento dell'Innovazione) specifiche piste di lavoro caratterizzabili per tipo di competenza, di livello di complessità dei prerequisiti di accesso e, di conseguenza, grado di personalizzazione dei risultati.

### **2.3. La partecipazione delle imprese al Programma LLP. Risorse e criticità**

Questa parte del rapporto vuole riferirsi alle questioni relative alle caratteristiche del coinvolgimento delle imprese nei progetti interessati dall'attività di ricerca sul campo. Più in generale, più che le opinioni dirette delle imprese, difatti, non presenti nel set di progetti presi in considerazione, cercheremo di riportare in maniera organizzata le opinioni degli intervistati sul contributo che il mondo delle imprese ha offerto allo sviluppo delle differenti competenze chiave nella cornice del Programma LLP – Leonardo da Vinci, sulle criticità e opportunità che si sono evidenziate nel corso delle attività.

Questo paragrafo, inoltre, ha lo scopo, soprattutto nelle sue prime di problematizzare alcune questioni rilevanti sul futuro del Programma LLP – Leonardo da Vinci, oggi interno all'iniziativa Erasmus Plus, che chiude on un bilancio ricco di luci e di ombre in relazione alla partecipazione delle imprese. Si evidenzia cioè, ed è quanto abbiamo tentato di fare nelle pagine che seguiranno, un ritardo nella capacità di coinvolgimento delle imprese nella progettualità del Programma LLP – Leonardo da Vinci che rischia di rallentare il contributo di questa parte fondamentale della società

civile allo sviluppo delle competenze chiave in generale e all'integrazione dei sistemi di Istruzione, Formazione e Lavoro.

Ciò premesso, se, in generale, si può convenire sul limitato interesse mostrato dalle imprese nel prendere, diffusamente<sup>59</sup>, parte attiva alla progettualità promossa dal Programma

- sia nel ruolo di aziende ospitanti e/o inviati in relazione alle esperienze di mobilità internazionali di tirocinanti e non,
- sia nel ruolo di attori partner nei progetti di Partenariato Multilaterale e/o di Trasferimento di Innovazione,
- sia, evento ancor più raro, nel ruolo di capofila di progetti.

bisogna essere orientati a considerare quelli registrati nel corso delle interviste come comportamenti organizzativi seppur alquanto diffusi, molto differenziati al loro interno soprattutto in relazione allo specifico dispositivo progettuale utilizzato e, come si diceva, al ruolo effettivo, di conseguenza, assunto da ogni impresa nella specifica configurazione partenariale in quella esperienza progettuale.

Uno degli elementi di maggior interesse da cui partire è il persistere di una chiusura abbastanza significativa da parte del mondo delle imprese, ovviamente se letta attraverso le aspettative e gli obiettivi del Programma<sup>60</sup>, verso opportunità di finanziamento di varia natura provenienti dall'*esterno*, cioè non direttamente collegate all'ordinaria attività di impresa (forme di incentivazione, supporto alla fiscalità, finanziamenti diretti a sostegno di processi, prodotti e servizi all'impresa).

Una delle motivazioni riportate, che sembra rappresentare un credibile fattore esplicativo, è l'assenza o la scarsità di competenze interne all'impresa che

- da una parte, procedano alla raccolta delle opportunità<sup>61</sup> finanziate attraverso i Fondi Strutturali,
- dall'altra, procedano alla definizione di una progettualità che, a costi contenuti, possa promuovere ricadute positive legate alla parteci-

<sup>59</sup> In relazione a tematiche e aree territoriali di provenienza.

<sup>60</sup> Soprattutto quelli che oggi trovano ragion d'essere sistematica nel Piano di Azione per l'imprenditorialità. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa 2020 9.1.2013 COM(2012).

<sup>61</sup> Si pensi ad esempio ai finanziamenti per mobilità, alla partecipazioni a progetti orientati alla diffusione o al consolidamento dell'innovazione di prodotto e, più raramente di processo, alle partecipazioni a percorsi formativi per imprenditori, operatori o quadri aziendali).

pazione dell'impresa ai differenti progetti, come ad esempio, quelli promossi dal Programma LLP – Leonardo da Vinci.

Si tratta di un costo aziendale che viene internalizzato in correlazione delle dimensioni di impresa e, come vedremo, per le imprese piccole e piccolissime, soprattutto in presenza di specifiche vocazioni organizzative e motivate *convenienze*.

Tali ricadute, inoltre, ci viene detto nelle interviste, devono essere visibili ed essere internalizzabili in tempi certi, tendenzialmente piuttosto ridotti. Laddove così non fosse (necessità di tempi più lunghi per favorire lo sviluppo pieno delle potenzialità del progetto o l'apprendimento individuale e organizzativo sottostante alle attività) la partecipazione ai progetti è, non di rado, legata alla effettiva possibilità di avere il tempo necessario a *ragionare* in maniera adeguata sul raggiungimento effettivo dei risultati attesi che possano remunerare l'investimento nel tempo.

**Emerge cioè, con forza, una tensione a considerare la remuneratività dell'investimento di tempo e di risorse umane e finanziarie anche in ragione dei tempi effettivi nei quali questa remuneratività può manifestarsi effettivamente.**

Ad esempio, l'investimento formativo e/o di implementazione delle *skills* professionali di un dipendente o dello stesso imprenditore nei casi di piccole, piccolissime e micro imprese viene considerato inefficiente qualora non si fosse in grado di individuare precise ricadute già nella fase *ex ante* della progettazione.

Peraltro, tali ricadute in nessun caso possono consistere solo, e genericamente, sull'utilità dell'esperienza in sé fatta dal soggetto che partecipa<sup>62</sup>. **L'imprenditore, cioè, non si accontenta di fare l'esperienza, ma vuole farla bene, capire a che serve e, soprattutto, che cosa ci guadagna.**

Chiaramente il guadagno di cui si parla non è solo economico. Anzi, spesso l'utilizzo di risorse umane in compiti non immediatamente legati al ciclo produttivo (es. tutor aziendale) viene considerato improduttivo, al di là del valore aggiunto che il tirocinante (di natura culturale, linguistica e, perché no, professionale) potrebbe portare all'azienda. E viene considera-

<sup>62</sup> Elemento invece, ad esempio, molto presente in altre target di destinatari quali gli insegnanti dei vari ordini di scuola che partecipano alle differenti attività del Programma.

to al pari di una disfunzione laddove il lavoro del tutor non possa essere "pagato" e "ripagato" con risultati aziendali di qualche natura (economica, organizzativa, formativa) interna.

È evidente che il discorso si sviluppa in maniera differente se si prendono in considerazione imprese di più grandi dimensioni (filiera lunga) dove

- la presenza di interessi strategici di più ampio respiro
- una certa maggiore propensione al rischio di impresa dovuta a comportamenti aziendali consolidati su questo versante
- la presenza di terreni organizzativi innovativi più strutturati e strategici
- la presenza di Aree di ricerca e sviluppo interne
- la capacità di riflettere sui fabbisogni aziendali o sulla definizione di nuove figure professionali di confine anche grazie al ricorso di professionalità interne dedicate e specializzate (ad esempio un analista dei fabbisogni)
- la curiosità e l'apertura che caratterizzano i comportamenti imprenditoriali
- la conoscenza delle lingue
- la tensione crescente e/o consolidata verso l'internazionalizzazione di prodotti e processi
- la possibilità (potenziale) di ricorrere a forme di co-finanziamento con maggiore facilità

possono costituire, con tutta evidenza, prerequisiti fondamentali per la partecipazione dell'impresa a Programmi come il programma Leonardo.

Com'è noto, il Programma Leonardo, e non solo, incentiva soprattutto apprendimenti organizzativi all'interno di panorami finanziari (redditività), modifiche di approcci culturali che sono più spostati sugli aspetti di *learning* e di *networking* piuttosto che sugli aspetti di *financing*.

Per le piccole piccolissime e micro aziende (catene corte del valore) i vantaggi legati alla partecipazione sono più distribuiti e più volatili in ragione:

- delle competenze degli imprenditori e dei suoi più stretti collaboratori in relazione al tema e alla loro più diretta capacità di immaginare e lavorare su ricadute evidenti (informazioni specializzate, accesso alla conoscenza, distribuzione della competenza, accesso a reti specializzate, etc.);
- della organizzazione aziendale e delle potenzialità che tale organizzazione favorisce in relazione alla partecipazione;

- del possesso di competenze e valori aziendali di nicchia che conviene far conoscere e/o potenziare;
- della curiosità e delle altre qualità imprenditoriali circolanti in azienda che favoriscono/inibiscono processi apparentemente non remunerativi ma "interessanti" per l'azienda (apertura del network, partecipazione ad eventi, processi, Joint venture significative all'interno e all'esterno della specifica esperienza progettuale).

**Per entrambe le categorie dimensionali di impresa considerate dai punti elenco precedenti uno dei fattori strategici di incentivo alla partecipazione è quello che possiamo definire valore aggiunto organizzativo e più in generale esposizione (europea) delle esperienze alle quali si partecipa.**

Inoltre, sugli aspetti specifici di networking, cioè in relazione a quali siano le vocazioni e i comportamenti maggiormente diffusi nel *modo di mettersi in rete e di comunicare tra loro* delle imprese che hanno aderito, a vario titolo, i progetti, va detto, altresì, che prevalgono comportamenti, per così dire, di natura intensiva quali:

- il preferire la conoscenza dei partner e loro affidabilità come requisito per la costruzione della rete;
- lo scegliere in funzione della specializzazione specifica o specializzazione di filiera (possesso esclusivo di componenti essenziali di natura cognitiva e organizzativa per la buona riuscita del progetto, ad esempio essere molto esperti o godere di condizioni di monopolio in certi ambiti di innovazione o di prodotto e/o di processo). Quindi partner su cui si è fatto un benchmark in relazione al possesso di competenze di pregio/di nicchia;
- il seguire e valorizzare la tensione verso la costruzione di reti stabili nel tempo che consentano un investimento di più lungo periodo (che mal si accorda con la struttura del Programma) maggiormente adeguati ai processi messi in campo. La percezione di rischi di discontinuità e di non finalizzazione è un forte incentivo al disimpegno e alla rinuncia.

Tali comportamenti si accompagnano solitamente a:

- la presenza diffusa di competenze linguistiche che rappresentano spesso la *conditio sine qua non* di partecipazione al progetto;
- la presenza di personale che possa *dedicarsi* al progetto sia nelle attività che si svolgono prevalentemente all'interno (tutor, progettista,

esperti tematici e settoriali) sia all'esterno (tecnico, quadro, imprenditore, progettista, tutor, esperto, etc.).

Su queste propensioni e su questi comportamenti<sup>63</sup> e sul loro possibile mutamento in direzione di una maggiore e migliore partecipazione delle imprese, come affermato in precedenza, non esistono vie consolidate e/o di sicuro successo.

Anche il ricorso alla mobilità di membri dello staff, dirigenti, quadri e/o dell'ospitalità dei tirocinanti appaiono come comportamenti che in qualche modo presuppongono l'esistenza di una cultura organizzativa già presente e in parte consolidata all'interno dell'impresa, che il Programma spesso, si limita a facilitare e/o a sviluppare ma, sicuramente non è in grado di promuovere in tutti contesti e in qualsiasi condizione.

Allora, tendenzialmente, quelli descritti a seguire sembrano essere i fattori su cui gli intervistati ci hanno fatto riflettere in relazione al tema della partecipazione delle imprese al Programma.

Le imprese partecipano se qualcuno esperto del Programma di riferimento le accompagna evidenziando i vantaggi della partecipazione (organizzativi, di crescita delle opportunità di mercato, economici), intercettando chiaramente le opportunità e immaginando, il più possibile, già in partenza, le ricadute.

Inoltre, sviluppo della responsabilità sociale dell'impresa, o della propensione al rischio e all'innovazione tanto per specializzarne alcuni di natura evolutiva, non appaiono come processi distribuiti in maniera ordinata nel panorama delle imprese destinatarie di progetti come quelli da noi analizzati e non mostrano una sicura leggibilità in ragione a esperienze pregresse e requisiti.

Si evidenzia un po' di più il *caso per caso* stante l'irrinunciabile valore dell'esperienza pregressa.

Ci riferiamo al fatto che la positività di un'esperienza fatta attraverso il Programma crea nell'impresa un clima e un atteggiamento di fiducia che appaiono, in tutti i casi approfonditi, gli elementi strategici di maggiore rilievo.

<sup>63</sup> Peraltro ampiamente riportati dagli intervistati.

L'insieme di questi fattori spinge ovviamente, in ambiti esterni all'impresa in senso stretto, in direzione, quindi, di un potenziamento delle qualità consulenziali di enti o organizzazioni intermedie (enti di formazione di provenienza datoriale o enti di formazione in generale, società private esperte del mercato dei Fondi strutturali) che intervengono a supporto delle imprese, evidenziando attraverso la loro specializzazione organizzativa, il valore aggiunto, le convenienze, le ricadute delle opportunità di finanziamento disponibili, non solo, con tutta evidenza, quelle offerte attraverso il Programma LLP – Leonardo da Vinci.

In relazione ai comportamenti prevalenti, sviluppati nel corso delle progettualità considerate, si può sostenere innanzitutto, che le imprese partecipano molto attivamente qualora siano, *in prima fila*, e abbiano un ruolo di portatori di conoscenza (se hanno cioè qualcosa di nuovo da promuovere, da sviluppare, da mostrare, da condividere) o se abbiano definito i propri fabbisogni di conoscenza e/o individuato in specifici network e reti partenariali i *luoghi/metodi* per un sicuro, rapido e mirato approvvigionamento di saperi fruibili e internalizzabili (in maniera economicamente sostenibile).

Ciò detto, sia i processi di internalizzazione delle conoscenze sia quelli più legati alle innovazioni (più di prodotto e meno di processo) non sembra possano essere dati per scontati, nel senso che, non sempre, si arriva ad "attrezzare" ricadute così profonde e visibili, rimanendo, quindi, non di rado, nell'alveo del solo apprendimento organizzativo su cui non è possibile, *ex post*, approfondire adeguatamente.

Sembrano essere, infatti, soprattutto le PMI e le grandi imprese, che non sono state tra i destinatari del progetto ma delle quali vengono riportate, dai nostri interlocutori, con grande chiarezza, le preferenze<sup>64</sup> che, come si diceva, meglio di altre,

- per specifiche economie di scala<sup>65</sup>,
- per via della disponibilità di figure *ponte* a livello aziendale,

<sup>64</sup> Per le piccolissime e micro si è detto in precedenza in relazione ai fattori che facilitano la loro partecipazione.

<sup>65</sup> È quanto ci dice il rappresentante di Confindustria Veneto nell'intervista.

- ma anche, in molti casi, per via di una maggiore abitudine a ragionare in questi ambiti,

le tipologie dimensionali di impresa che beneficiano di più e meglio dei vantaggi offerti dal Programma in termini di progettualità networking, di crescita delle opportunità e della conoscenza circolante in impresa.

Inoltre, se osservate da una diversa visuale (il management di progetto), si può sostenere che esse riescono ad individuare più facilmente la propria posizione e il proprio possibile contributo se "maneggiano" con chiarezza i confini conoscitivi e, in alcuni casi, anche commerciali dell'esperienza intrapresa o se hanno evidenziato, con altrettanta chiarezza, i confini e le potenzialità euristiche del proprio fabbisogno/investimento.

In questo caso, esse passano facilmente dal ruolo di partner al ruolo di promotori e di protagonisti interessati<sup>66</sup>.

Viceversa, la partecipazione ai progetti si caratterizza di frequente, attraverso comportamenti di minore protagonismo e di delega che, in alcuni casi, si manifestano attraverso la richiesta di servizi "chiavi in mano" ai fornitori di cui si faceva cenno in precedenza.

Va da sé, che l'approccio "chiavi in mano" mal si accorda con le implicazioni di apprendimento ma anche di responsabilità concreta insiti nel ruolo di promotore di partenariati, men che meno con il ruolo di capofila di progetto.

Ciò detto, è altrettanto vero che dietro questa tendenza si cela una richiesta esplicita in direzione di una decisa e ulteriore deburocratizzazione e una semplificazione degli accessi al Programma, nonchè in direzione di un significativo abbattimento dei *costi di transazione* (acquisizione delle

<sup>66</sup> A specializzare la visuale di come le imprese sembrano agire all'interno del set degli strumenti, dei metodi e dei confini delineati dalle tipologie di progetto previste dal programma, alcuni intervistati ci ricordano, come uno degli approcci culturali alle competenze da parte delle nostre imprese che maggiormente ci caratterizzano è quello, per così dire, olistico attraverso il quale, per ragioni legate alla esperienza storica ed organizzativa tipica dei sistemi di istruzione e formazione nazionali siamo portati ad immaginare campi di sapere e di esperienza e grappoli di competenze ad essi connessi molto ampi e variegati. Nell'immaginare ad esempio nuove figure professionali (es. Broker dell'innovazione) siamo portati a credere e a supporre che debba saper fare molte più cose di quanto altri esperti provenienti da altri Paesi pensano. Tali campi di sapere sembrano definire expertise e set di competenze individuali ricchi, sfaccettati e interconnessi considerati troppo estesi. Detto in altro modo, le esperienze di altri Paesi sembrano ricondurci, in questo caso, nella definizione dei profili professionali a set di competenze più limitati e gestibili. Si tratta con tutta evidenza di suggestioni sugli stili cognitivi, sui processi di conoscenza multiculturali su cui c'è sicuramente bisogno di approfondire (intervista Confindustria Veneto).

informazioni, progettazione, supporto al management del progetto, individuazione e diffusione dei risultati all'interno e all'esterno dell'azienda) che, una volta remunerati, potrebbero equivalere ai ricavi se non addirittura prefigurare delle perdite<sup>67</sup>.

Su questo, un elemento che varrebbe la pena di evidenziare qui, è la inadeguatezza della copertura dei costi delle mobilità qualora ad essere interessati alla mobilità stessa non siano giovani che possiedono migliori capacità di adattamento ma imprenditori, quadri, operatori, professionisti legati al mondo delle imprese che potrebbero non *accontentarsi* dell'opportunità fruita e delle condizioni di ospitalità non ottimali previste.

È pur vero che le imprese, al contrario delle scuole, per loro natura, possiedono margini di autonomia finanziaria superiori che potrebbero prevedere *forme di cofinanziamento* anche in questi ambiti settoriali, ma non c'è dubbio che questo aspetto rappresenti un elemento di complessità ulteriore che alle volte si caratterizza come una disfunzione, portando, di fatto, ad una vera e propria disincentivazione alla partecipazione<sup>68</sup>.

Passando ad un riflessione più generale sui fattori che possano favorire lo sviluppo e il radicamento della presenza delle imprese nei progetti del Programma LLP – Leonardo da Vinci possiamo dire che tali fattori si concentrano maggiormente su:

- la presenza nel territorio di una rete di mediatori e di portatori di interesse (agenzie per lo sviluppo, organizzazioni e agenzie di derivazione datoriale ad esempio sedi territoriali i Confapi, Confindustria, etc), agenzie e imprese impegnate nella progettazione europea che alzino, in maniera significativa, il tasso di informazioni circolanti sulle opportunità e che, sulla base di un aumento altrettanto significativo delle traiettorie competitive su servizi alle imprese, stimolino e supportino sempre più queste ultime favorendo la loro partecipazione innestando, più o meno direttamente, processi di crescita interni (es. percezione dei fabbisogni di competenze e organizzativi);

<sup>67</sup> Se non proprio di natura processuale e/o individuale (ricadute organizzative) sicuramente di natura economica.

<sup>68</sup> In alcuni casi questo problema ha portato gli organizzatori e i promotori a rinunciare al progetto per ragioni di mera credibilità verso un certo tipo di partner del progetto. Ad esempio responsabili e manager di grandi aziende e di settori molto rilevanti di aziende internazionalizzate, etc.

- la presenza nel territorio inteso sia in senso fisico sia inteso come campo di interesse (*knowledge field*) di portatori di interessi e mediatori di conoscenza (università e centri di ricerca) ma anche e soprattutto gruppi di ricerca di matrice aziendale che possono consentire ricadute certe sui contesti di provenienza;
- la presenza di una cultura aziendale progressa (grandi, medie e alcune piccole imprese) caratterizzata da una catena del valore piuttosto lunga. Per le piccole, piccolissime e microimprese la catena del valore coincide con alcune esigenze specifiche (formative, organizzative) dell'imprenditore o di persone molto vicine al *core* imprenditoriale o con il successo stesso di una certa idea imprenditoriale;
- una certa apertura all'innovazione *latu sensu* e alle implicazioni connesse a questa apertura in termini di approccio al cambiamento;
- la capacità di definire i propri fabbisogni organizzativi (risorse umane, oggetti e strumenti di conoscenza);
- una certa propensione a *fare rete* sia nella stretta dimensione relazionale/progettuale (partenariato) sia nella dimensione strettamente economico produttiva (progetti di filiera, innovazioni delocalizzati, collaborazioni ricerca, diffusione di prodotti e processi);
- la percezione diffusa all'interno dell'impresa che l'esperienza di mobilità non serva *di per sé* se non è legata a precise matrici obiettivi/risultati;
- la presenza di mediatori culturali che supportino le aziende sia nei percorsi di implementazione dei processi di internazionalizzazione, sia nei percorsi di apertura all'interculturalità e alla solidarietà nei percorsi di integrazione dei lavoratori di altri Paesi nelle aziende stesse;
- il potenziamento di network di specializzazione produttiva che diano senso alla partecipazione delle imprese non solo sul terreno dello scambio partenariale ma anche sul terreno del potenziamento di strategie di collaborazione reale con altre imprese di altri Paesi;
- la presenza di banche dati di aziende che abbiano una esperienza significativa e positiva (valutazione dei risultati) nei vari ambiti del Programma e che possano costituire una ossatura significativa del cambiamento di marcia necessario per lo sviluppo della presenza delle imprese.

Se osservato dal punto di vista del contributo delle imprese allo sviluppo delle competenze chiave, quanto ora sostenuto assume alcune specifiche connotazioni che vale la pena esplicitare.

Diciamo questo perché appare ovvio come ogni specifico attuatore, sia esso scuola superiore, sia esso agenzia di formazione o organizzazione non profit o università o centro di ricerca, ha riflettuto nella parte dell'intervista sui limiti e i vantaggi del Programma LLP - Leonardo da Vinci, sugli elementi che hanno inibito e/o favorito il successo del progetto e il raggiungimento di determinati risultati. Di queste considerazioni abbiamo fatto tesoro per avere una visuale di contesto dalla quale estrapolare, volta per volta, lo specifico ragionamento sulle competenze chiave e sul contributo del progetto e del Programma al loro sviluppo e consolidamento.

La percezione, però, è che altri sistemi, come ad esempio quello di istruzione, siano già avviati ad una riflessione sull'investimento in competenze in relazione al contributo da dare per il suo potenziamento mentre, il mondo delle imprese, ovviamente ci riferiamo a quello del nostro Paese, sembra faticosi a partecipare più che a comprendere il cambiamento in atto e il ruolo da assumere nel processo. Le imprese, ad esempio, nel definire con le organizzazioni sindacali i contorni delle declaratorie contrattuali sulle posizioni professionali, almeno nel nostro Paese, sono già, da tempo, avviate in percorsi che valorizzano il contenuto di competenze insite nelle specializzazioni tecnico professionali e, senza resistenze importanti e/o insormontabili, anche il contenuto insito nelle competenze trasversali, soprattutto quelle che presuppongono maggiore autonomia, migliore capacità decisionale, diversa disponibilità all'ascolto dell'altro in contesti sia di lavoro sia di ricerca, quindi fortemente caratterizzati da una dimensione interculturale e multilingue della produzione e/o della vita aziendale.

Altro discorso è che le imprese, a partire da questi cambiamenti già ampiamente *in corso*, trovino rilevante e/o conveniente partecipare a programmi, come il Programma Leonardo, sia per "approfittare" di quanto il Programma mette a disposizione nel campo dello sviluppo delle reti o dell'innovazione o degli scambi di giovani tirocinanti europei e sia, soprattutto, per rendersi esse stesse disponibili a trasferire il proprio *know how* - fortemente centrato sull'esperienza - nei contesti educativi e formativi a livello locale.

Tali contesti, si dice da più parti, rischiano di cortocircuitare senza il contributo fattivo e, per certi versi risolutivo, (si pensi al concetto stesso di competenza come sapere agito in contesti esperienziali riconoscibili) del-

le imprese al dibattito e all'esperienza del potenziamento delle competenze chiave del cittadino nello Spazio Europeo.

Senza questo deciso cambio di marcia le potenzialità insite nel messaggio strategico contenuto nell'espressione *New Skills for New Jobs*, rischiano di essere, volenti o nolenti, vanificate o di rimenare all'interno di un richiamo di natura retorica.

Non c'è dubbio che la crisi abbia di molto ridotto la curiosità delle imprese *bruciando* risorse preziose proprio in relazione a strategie/approccio di ricerca e di curiosità da parte dell'impresa. A maggior ragione, però, proprio in questi momenti di difficoltà le opportunità offerte dal Programma LLP - Leonardo da Vinci avrebbero potuto offrire una *zona franca* di sperimentazione e fornire risposte importanti ad alcuni interrogativi che riguardano proprio l'esperienza dell'*apprendere ad apprendere* come supporto all'innovazione e al miglioramento delle prestazioni complessive dell'impresa stessa. Ad esempio, l'individuazione di nuove figure professionali da "testare" sia in ragione della loro occupabilità sia in ragione degli spazi di sviluppo professionali nell'organizzazione aziendale reale avrebbe potuto rappresentare un terreno di sperimentazione più esteso e più ricco di esperienze, molte delle quali centrate su metodi sicuramente trasferibili.

L'impresa è, infatti, un luogo elettivo di sperimentazione metodologica.

Alcuni progetti ne hanno tratto importanti conseguenze in termini di costruzione di network tematici e/o specialistici (nicchie di produzione), valutazione dei risultati di apprendimento dei tirocinanti, supporto alla conoscenza e all'innovazione tecnologica organizzativa (interna).

La percezione che non ne "valesse la pena" e che dovessero essere spese troppe energie per ottenere risultati inadeguati all'investimento, è stata probabilmente una delle cause di una scarsa assunzione di responsabilità nei progetti intrapresi.

Questo, oltre che essere uno del *leitmotiv* che racconta (in generale) della bassa propensione delle nostre imprese a partecipare a bandi europei e/o a "mettersi in gioco", è l'esito di una crisi durissima di portata epocale che ha bruciato circuiti interessanti di interesse all'innovazione e di propensione al cambiamento, cristallizzando i comportamenti alla conservazione dell'esistente e al mantenimento delle proprie posizioni e prerogative.

Questo ha dato strada ed enfasi a routine organizzative consolidate che hanno portato, se ce ne fosse stato ulteriore bisogno, le imprese a concentrarsi sull'utilizzo di strumenti quali i voucher e/o gli incentivi all'assunzione dei giovani o delle donne o altre fasce di lavoratori svantaggiati, arretrando, però, nel tempo, proprio su quei terreni quali, l'imprenditoria innovativa, lo sviluppo dell'*embeddedness* territoriale dell'impresa (Terza Italia), la capacità di fare rete e di valorizzare culture e valori del territorio, ambiti nei quali si erano fatte esperienze importanti negli ultimi 20 anni. Ovviamente non mancano eccezioni.

Molte tra esse, le eccellenze, o le filiere di imprese, gli innovatori di nicchia che, a discapito di tutte le difficoltà e limitazioni a cui facevamo riferimento, hanno investito nei Progetti finanziati dal Programma Leonardo.

Il riposizionamento delle imprese, ma soprattutto il riposizionamento dovuto alla domanda di nuove skill per nuovi lavori avrebbe dovuto portare le nostre imprese a partecipare di più a progetti come quelli promossi dal Programma Leonardo ma così non è stato.

I fattori descritti in precedenza tendono a spiegare alcuni, non certo tutti, i principali trend osservati, attraverso lenti, come le nostre, ancora troppo poco capaci di cogliere tutta la complessità sottostante queste dinamiche.

I ritardi da più parti evidenziati in relazione ai percorsi di internazionalizzazione, ritardi in parte veicolati da una scarsa penetrazione delle tecnologie digitali e delle competenze linguistiche in lingua straniera ai vari livelli aziendali, la bassa propensione all'innovazione di cui si diceva e soprattutto la scarsa capacità dei sistemi dell'*education* di dare un supporto sistematico nello sviluppo di competenze e di professioni per garantire, in ultima analisi, un supporto di una inversione di tendenza, rischia di relegare il Programma LLP - Leonardo da Vinci a un ruolo solo residuale a supporto degli obiettivi di crescita delle imprese come luoghi di conoscenza, di sperimentazione ma, come sempre più richiesto, come luoghi elettivi di supporto alla cittadinanza (lavoro) e di supporto allo sviluppo delle competenze chiave del cittadino.

Ciò detto si richiamano qui alcuni degli elementi salienti del contributo delle imprese allo sviluppo delle competenze chiave presenti ed individuati nella prima parte del capitolo.

Ci si riferisce qui all'imparare ad imparare intesa come competenza elettiva sviluppata nelle esperienze di tirocinio presso le aziende.

È evidente che molti dei risultati evolutivi su questo versante sono depositati sui servomeccanismi e sugli strumenti di controllo, di monitoraggio e di valutazione dei risultati delle esperienze ottenuti dall'incrocio delle percezioni e delle riflessioni di destinatari, tutor aziendali e tutor responsabili di progetto.

La qualità delle diverse esperienze, l'utilità e la credibilità degli stessi strumenti di validazione dell'esperienza risiede proprio nello sviluppo a tutti i livelli di questa competenza che meglio di altre, e, soprattutto nei contesti aziendali, muove in direzione di un miglioramento complessivo delle condizioni e dei prerequisiti dello sviluppo di tutte le competenze chiave. Con riferimento alle altre competenze e al contributo delle imprese al loro sviluppo, è necessario porre attenzione rispetto alla competenza chiave relativa alla lingua straniera che si caratterizza, come si diceva, come prerequisito e come sostegno alla piena fruibilità dei risultati dell'esperienza stessa. Infine ci si può riferire all'impresa come luogo elettivo per il potenziamento di tutti quei comportamenti che sviluppano seppur non direttamente comportamenti orientati all'interculturalità e alla creatività, al rispetto e alla valorizzazione delle competenze sociali e civiche (solidarietà e negoziazione con i valori dell'altro).

Da ultimo un riferimento alla competenza specifica dell'imprenditorialità che trova da una parte nell'organizzazione e promozione di spin off per l'innovazione un terreno elettivo ma che vede anche nell'educazione all'imprenditorialità che nell'esperienza di impresa porta al rinforzo e alla pratica attiva di comportamenti quali responsabilità, problem solving, spirito d'iniziativa, capacità decisionale, tensione alla leadership e al lavoro di gruppo e che rappresentano l'humus dell'imprenditorialità intesa come competenza chiave.

## **2.4. Il workshop interattivo sulle competenze chiave**

Come previsto dal disegno della ricerca è stato organizzato un workshop che aveva lo scopo, a partire dalle evidenze emerse dalle interviste, di approfondire e raccogliere direttamente dalla viva voce dei protagonisti appartenenti ai sistemi di Istruzione, Formazione e lavoro stimoli, suggerimenti e suggestioni sul tema delle competenze chiave. Al workshop, che

si è tenuto a Roma il 23 gennaio 2014 hanno infatti partecipato numerosi esponenti di scuole pubbliche organizzazioni e istituzioni pubbliche e private, enti non profit provenienti da varie regioni d'Italia, nonché alcuni ricercatori dell'Agencia LLP<sup>69</sup> che avevano lavorato negli ultimi anni sulle azioni oggetto della ricerca. Caratteristica comune di ogni invitato è stata quella di poter essere considerato esperto in una delle competenze chiave. La logica che ci ha guidato è stata quella di consentire una consegna puntuale non solo sugli effetti delle attività finanziate dal Programma LLP - Leonardo da Vinci sullo sviluppo delle competenze chiave in una visuale più generale, ma anche di poter approfondire, proprio grazie alla presenza di esperti settoriali, l'analisi degli effetti del Programma sullo sviluppo e il rafforzamento su ogni singola competenza.

L'evento aveva, pertanto, i seguenti obiettivi:

- far emergere visioni e obiettivi condivisi sui temi della ricerca;
- proporre idee, azioni e programmi per raggiungere gli obiettivi insieme;
- far emergere proposte e priorità;
- valorizzare intelligenza collettiva;
- costruire un futuro comune all'interno della cornice delineata dal Programma Erasmus Plus;

Il workshop, gestito dalla società Futour che possiede i diritti del format è stato organizzato utilizzando una metodologia fortemente innovativa denominata Mosaico Digitale (MODÌ).

Il MODÌ è un innovativo strumento di facilitazione che prevede la discussione interattiva in gruppi su domande poste dal facilitatore, la scrittura e la visualizzazione delle idee e delle proposte dei gruppi attraverso tabelle interattive poste sui tavoli di discussione e utilizzate per inserire fi-

<sup>69</sup> Si ringraziano per la partecipazione al workshop: Piera Guglielmi - I.C. Visconti, Claudia Villante - Isfol, Michela Volpi - Isfol, Lidia Cangemi - Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità della Scuola, Rossella Martino - Formedil, Natalia Guido - Isfol, Mauro Casalboni - Università Studi Tor Vergata, Anna Brancaccio - Miur, Cristina Morselli - Ordine degli Architetti Pianificatori Paesaggisti e Conservatori di Roma e provincia, Laura Borlone - Isfol, Saverio Pescuna - Isfol, Luisa Capelli - Università Studi Tor Vergata, Eleonora Guglielman - Learning Community, Anna Butteroni - Isfol, Mario Cusmai - Isfol, Mario Vitolo - O.B.R. Campania, Maria Giovanna Piras - Isforapi, Gabriella Longu - Isforapi, Paola Berbeglia - Associazione Crea, Francesca Ceruzzi - Studio Come, Bruno Baglioni - Isfol, Anna Lisa Carbone - Isfol, Giulia Carfagnini - Cnos - Fap, Elisabetta Boffo - Confapi, Maria Di Saverio - Isfol, Chiara Loasses - Isfol, Pier Luigi Richini - Isfol, Gabriele Montelisciani - Università di Pisa, Alessandro Guadagni - Cedit, Rossano Arenare - Isfol, Pietro Paganini - John Cabot University, Manuela Giacobbi - Bic Lazio.

sicamente le opinioni e le riflessioni dei partecipanti, la rilettura di gruppo di tutte le idee e la ricerca di punti di convergenza, sinergie, sintesi e nuove proposte.

Tutte le informazioni vengono poi raccolte in un rapporto finale che contiene le risposte, idee e concetti emersi dalle domande discusse tra i partecipanti del workshop (vedi Appendice). L'ottimizzazione dei tempi e le modalità di restituzione dei risultati (idee, singoli commenti, indicazioni) garantita dal metodo partecipativo, hanno contribuito al raggiungimento di obiettivi quali: I) stimolare la partecipazione e progettazione condivisa dei vari portatori di interessi sui temi specifici di comune interesse; II) sollecitare idee e indicazioni concertate da sviluppare da parte dei partecipanti rafforzandone il coinvolgimento, la fantasia, la creatività, la concretezza, l'atteggiamento proattivo.

Per utilizzare appieno le potenzialità euristiche dello strumento sono stati, nel nostro caso, previsti sei tavoli di discussione, ognuno relativo ad una specifica competenza chiave. Le competenze n. 6 e n. 8 sono state riunite nello stesso tavolo, mentre il tavolo relativo alla competenza n. 2 Comunicazione nella Lingua Straniera non era presente al workshop in quanto la stessa è stata oggetto di specifico di un workshop tenutosi a Firenze nei giorni successivi e i cui esiti sono riportati nel capitolo seguente.

La formulazione delle domande, volutamente essenziale e, al tempo stesso "aperta", ha teso, da una parte, a non escludere quegli esperti disciplinari e tematici che non avevano una specifica esperienza sul Programma LLP - Leonardo da Vinci, dall'altra è stata supportata, nella breve spiegazione sul contenuto della domanda stessa esplicitato dai conduttori del Workshop, da un richiamo e da un ancoraggio agli interrogativi di ricerca su cui si stava lavorando ponendoli, opportunamente, come scenario di riferimento piuttosto che come vincoli.

Un'ultima precisazione necessaria riguarda il fatto che mentre le prime due domande lanciate nel Mosaico Digitale richiedevano ai partecipanti, solo in quanto esperti, di esprimersi liberamente sul tema anche a prescindere dalla specifica expertise di cui erano portatori, le altre 3 domande sono state formulate chiedendo espressamente di ragionare con le "lenti" delle competenze chiave rappresentata, per acquisire, come si diceva, informazioni specializzate e coerenti con gli specifici interrogativi di ricerca.

La seconda è che, per via della ricchezza e articolazione tecnica e tematica del workshop, si è preferito non alterarne i risultati diretti lasciando le

risposte date così come originariamente formulate dagli esperti nella sessione, anche per dare conto e senso delle scelte fatte in termini metodologici. Chiude, comunque, un elenco sintesi dei temi emersi. In relazione, invece, a quanto emerso nel de-briefing e, in generale nelle aree di dibattito che pur hanno animato l'esperienza, si rimanda alla pagine che chiudono questa parte del rapporto (resoconto sui risultati della ricerca sul campo) che contengono, opportunamente sviluppati, i temi, le suggestioni, i messaggi chiave qui semplicemente raccolti e ordinati.

Le domande e temi analizzati con il Mosaico Digitale sono state le seguenti:

- 1) Quali aspetti dei Programmi e delle attività hanno favorito lo sviluppo e il consolidamento delle competenze chiave?
- 2) Quali sono i principali ostacoli che hanno limitato lo sviluppo e il consolidamento delle competenze chiave?
- 3) Elencate le prime 5 cose che hanno funzionato di più nella vostra esperienza personale.
- 4) Elencate le prime 5 cose che vi sembra maggiormente non abbiano funzionato nella vostra esperienza personale.
- 5) Evidenziate quello di cui abbiamo bisogno per lo sviluppo della competenza chiave specifica di cui siete esperti.

## **Domanda 1**

**Quali aspetti dei Programmi e delle attività hanno favorito lo sviluppo e il consolidamento delle competenze chiave?<sup>70</sup>**

Le risposte date alla prima domanda hanno evidenziato sostanzialmente che i fattori di successo delle esperienze progettuali nell'ottica dello sviluppo delle competenze chiave sono rappresentati soprattutto da:

- la crescita generalizzata di esperienze di formazione work based av-

<sup>70</sup> Va precisato che la risposta a questa prima domanda è quella sulla quale si è intervenuti direttamente nel workshop evidenziando la necessità di un più univoco ancoraggio al tema posto dalle domande. Si è trattato, comunque, di un disallineamento che non ha nuociuto alla bontà complessiva del risultato dovuto prevalentemente, quanto emerso dalle riflessioni comuni, alla novità della metodologia utilizzata e delle tecniche associate (scrittura su tastiera collegata ad uno schermo che visualizzava, numerandole in ordine crescente, le informazioni provenienti da ogni singolo tavolo.

viate a livello regionale attraverso il supporto degli enti formativi accreditati. Tali enti hanno lavorato anche essi, in anni più recenti, alla costruzione di cataloghi dell'offerta formativa sempre più basati sulla scomposizione e ricomposizione, anche nell'ambito della formazione professionale, dei profili professionali costruiti sul concetto di competenza;

- l'orientamento al risultato dei progetti e una loro crescente internazionalizzazione intesa come apertura della progettualità allo Spazio comune europeo;
- la possibilità di tenere presenti i risultati delle indagini internazionali per definire le direzioni da imprimere alla formazione del personale docente;
- la percezione che si sia di fronte ad un cambiamento di paradigma che stimola differenti visuali in relazione al futuro dei processi di apprendimento permanente;
  - da un lato quelli che si strutturano all'interno del sistema istruzione e che vedono sempre più una messa in coerenza dei sistemi di insegnamento/apprendimento con la centralità e la valorizzazione della persona che apprende;
  - dall'altro quelli che trovano nuova linfa nei percorsi di validazione delle competenze comunque acquisite in contesti informali o non formali
- una significativa deburocratizzazione e semplificazione degli accessi alle opportunità progettuali in ambito europeo che hanno favorito la partecipazione di un numero molto elevato di tipologie di organizzazioni (dalle organizzazioni no profit, alle agenzie di formazione pubbliche e private, alle università o i centri di ricerca, le scuole, le imprese, le Fondazioni, etc.) che hanno popolato un nuovo *campo organizzativo* oggi in grande fermento e ricco di sfaccettature
- uno sviluppo vertiginoso di reti a livello nazionale ed europeo come effetto evidente di una diffusione delle opportunità offerte dai Programmi Europei, ed in particolare, del Programma LLP Leonardo da Vinci.

## Domanda 2

### Quali sono i principali ostacoli che hanno limitato lo sviluppo e il consolidamento delle competenze chiave.

Per quanto riguarda la domanda n. 2 le risposte date dai nostri interlocutori sono state piuttosto differenziate. Emergono alcuni punti di interesse che possiamo sintetizzare come:

- una persistente resistenza al cambiamento come dato generalizzato di sistema riguardante persone e organizzazioni in relazione alla difficoltà di cambiare modalità di lavoro individuando nuove visuali (cognitive, metodologiche e strumentali) necessarie al ragionare per competenze;
- la scarsa consapevolezza dei cittadini, ed è questo un fenomeno che i nostri interlocutori hanno definito essere uno degli aspetti di maggiore criticità anche per il futuro dell'apprendimento più generale, sulla necessità di modificare le proprie strategie individuali rendendole più coerenti con l'ottica, più volte richiamata, di aggiornamento continuo delle proprie conoscenze e competenze. In questo senso viene rilevata anche la scarsa visibilità, dell'offerta formativa territoriale per gli adulti;
- un basso livello di motivazione, soprattutto dei giovani, verso l'apprendimento delle competenze scientifiche e matematiche che molti dei presenti hanno considerato, da una parte, conseguenza diretta dello scarso appeal dell'insegnamento scolastico, dall'altra, di una ormai consolidata scarsa diffusione, delle professioni tecniche, ancora non adeguatamente compensata dall'investimento nella direzione di una revisione importante dei processi di insegnamento/apprendimento degli istituti tecnici e professionali;
- un sostanziale disallineamento tra l'offerta formativa disponibile nei Cataloghi regionali per la formazione professionale e i fabbisogni di competenze manifestati dalle imprese;
- una scarsa capacità di fare rete, soprattutto tra organizzazioni di differente natura (scuole, agenzie formative, etc.) in considerazione dell'affermarsi dei nuovi obiettivi di crescita culturale e professionale dei cittadini, fortemente veicolati dal "ragionare per competenze";

- la persistenza di un investimento ancora troppo limitato nella rivitalizzazione della formazione docente;
- la presenza di alcuni vincoli organizzativi dovuti ad una, si dice, ancora troppo elevata complessità di accesso ai progetti e ai Programmi per l'apprendimento permanente;
- la debolezza strutturale del nostro Paese nel campo della infrastrutturazione digitale, ma soprattutto nel possesso di competenze digitali da parte della popolazione, soprattutto di quella adulta.

La lettura delle risposte alle prime due grandi domande sullo stato di salute del nostro sistema di apprendimento permanente ci riconsegna la presenza, che consideriamo un elemento di grande interesse, di temi e problemi che sono apparsi tra loro molto contigui. In altre parole, gli elementi selezionati dai nostri interlocutori sono allo stesso tempo sia elementi di forza sia elementi di debolezza, a dimostrazione di una riduzione significativa delle aree di attenzione su cui, in futuro, dovranno concentrarsi gli sforzi di tutti gli stakeholders.

### **Domanda 3**

**Elencate le prime 5 cose che hanno funzionato di più nella vostra esperienza personale.**

### **Domanda 4**

**Elencate le prime 5 cose che vi sembra maggiormente non abbiano funzionato nella vostra esperienza personale.**

Per quanto riguarda le domande n. 3 e n. 4, grazie alla strumentazione tecnologica utilizzata nel Mosaico Digitale è stato possibile raccogliere suggerimenti e osservazioni suddivisi per singola competenza chiave. Per una loro più diretta lettura e analisi rimandiamo alle schede presenti nel capitolo 4, dove per ognuna di esse, è stato costruito un apposito resoconto.

## Domanda 5

**Evidenziate quello di cui abbiamo bisogno per lo sviluppo della competenze chiave specifica di cui siete esperti.**

Infine, per quanto riguarda la domanda n. 5 i temi emergenti e i trend da valorizzare in futuro che hanno costituito l'ossatura prevalente delle risposte, saranno al centro di approfondimenti che verranno svolti nelle pagine seguenti e affrontati sinteticamente anche nelle Raccomandazioni. Li richiamiamo qui molto brevemente. Per migliorare, a tutti i livelli, le opportunità rivolte ai cittadini, nell'ottica dell'apprendimento permanente, si dovrà:

- fare il più ampio ricorso a discipline altre (teatro, arte, musica, attività motorie) per sostenere lo sviluppo anche delle competenze chiave;
- dare vigore all'insieme di metodologie e strumenti già in uso a supporto della diffusione delle competenze chiave;
- procedere in maniera sempre più spedita in direzione di cambiamenti che devono coinvolgere tutte le organizzazioni che concorrono alla costruzione del sistema di apprendimento permanente (soprattutto scuole, agenzie formative) in un'ottica di valorizzazione dell'integrazione e dell'interdisciplinarietà di conoscenze, attitudini individuali e abilità;
- favorire ulteriormente la moltiplicazione dei luoghi di apprendimento, soprattutto di quelli che si strutturano in ambienti informali e non formali;
- potenziare la centralità della persona che apprende, la sua vita come fonte di conoscenza e di esperienza, indipendentemente dall'età anagrafica;
- valorizzare appieno, in un'ottica di learning e di training, la coesistenza di luoghi di apprendimento reali e simulati (potenziamento delle competenze digitali come serventi i processi di apprendimento più generali relativi a tutte le competenze chiave);
- sostenere gli sforzi affinché le imprese diventino, a pieno titolo, efficaci contesti di apprendimento;
- aumentare gli investimenti sulla formazione continua dei docenti (dei sistemi di istruzione e formazione)

## 2.5. Workshop lingue

Per quanto riguarda la competenza chiave 2, **Comunicazione in lingua straniera e multilinguismo**, la ricerca si è avvalsa di un contributo che riteniamo significativo proveniente dal workshop svoltosi a Firenze venerdì 24 gennaio 2014, Primo workshop nazionale NELLIP dal titolo *Promuovere la qualità nello sviluppo delle competenze linguistiche in connessione con il Label europeo delle lingue*. Realizzato appunto nel quadro del progetto NELLIP, la Rete Europea delle iniziative assegnatarie del Label Europeo delle Lingue, finanziato dalla Commissione Europea - programma Lifelong Learning - KA2, Il Workshop è stato organizzato da Pixel, in collaborazione con le Agenzie Nazionali italiane, che gestiscono i programmi Lifelong Learning ed Erasums +<sup>71</sup>.

All'interno del workshop è stato ricavato uno spazio dedicato ad una riflessione mossa dagli stessi presupposti del Workshop di Roma realizzato attraverso il Mosaico Digitale.

Nello spazio dedicato alla ricerca è stata, infatti, utilizzata la stessa struttura delle domande, "approfondendo", ed è questo il motivo dell'assenza degli esperti della competenza comunicazione in lingua straniera al workshop di Roma, della presenza nello stesso luogo, a Firenze, di esperti di livello nazionale<sup>72</sup> che hanno, volentieri, risposto alle nostre domande.

Si dà quindi qui conto dei risultati di un *giro di tavolo* che ha teso a stimolare la discussione riguardo la competenza in oggetto senza particolari vincoli con la sola ratio, quindi, di far emergere quanto più possibile le criticità e i fattori di miglioramento.

A conclusione del resoconto, qui presentato viene, altresì, proposto un set di parole chiave che i partecipanti hanno inteso definire, nella cornice più

<sup>71</sup> Rappresentate da Natalia Guido e Claudia Villante (Isfol) e Lorenza Venturi (Indire).

<sup>72</sup> Si ringraziano per la disponibilità e per la partecipazione all'approfondimento di ricerca: Natalia Guido - Isfol, Claudia Villante - Isfol, Lorenza Venturi - Indire, Nadia Gatto - ICoN, Elisa Bianchi - ICoN, Maria Norton - British Council, Sophie Stallini - Institut Français, Hartmut Retzlaff - Goethe-Institut Silvia Minardi - LEND, Chiara Cappa - Liceo Linguistico "L. Respighi" di Piacenza, Michael John Hammersley - Università di Bologna, Monica Lupetti - Università di Pisa, Eugenia Liosatou - Università Ca' Foscari di Venezia, Andrea Villarini - Università per Stranieri di Siena, Dario Manna - Provincia di Roma, Laura Boselli - Commissione Europea, Mario Paiano - Centro Machiavelli, Elisabetta Delle Donne - Pixel, Antonio Giordano - Pixel.

generale dei lavori della giornata. Tali parole chiave possono essere considerate elementi qualificanti e utili anche all'interno della nostra prospettiva di ricerca, laddove guardano ai processi vitali futuri atti a garantire qualità nell'insegnamento delle lingue e nei processi di apprendimento<sup>73</sup>.

La struttura del resoconto è quella della formulazione della domanda alla quale segue una sintesi di quanto detto liberamente dai presenti.

• **Quali sono i fattori che hanno favorito lo sviluppo della competenza?**

Il lavoro e/o la mobilità nel Paese di destinazione sono strumenti elettivi che portano al miglioramento delle competenze linguistiche dei cittadini. Queste attività evidenziano una significativa primazia della lingua inglese che da anni, per via di una sua maggiore "semplicità" nell'essere appresa e per via del fatto che è la lingua maggiormente spendibile sul mercato del lavoro internazionale, si caratterizza come la lingua di riferimento maggiormente usata nel contesto europeo.

La competenza linguistica si pone, altresì, è stato richiamato da molti, come trasversale alle altre favorendone nei contesti internazionali lo sviluppo e il potenziamento diretto e indiretto.

Il fatto che, però, non tutte le esperienze realizzate siano certificate pone problemi nuovi, soprattutto nella validazione della competenze acquisite e/o da spendere in ambito lavorativo.

• **Si può apprendere la lingua anche senza avere basi di lingua?**

Questa domanda tendeva ad indagare, come appare evidente, il tema dei prerequisiti necessari per utilizzare appieno, e in maniera efficace, le esperienze orientate all'apprendimento della lingua straniera.

Le risposte degli esperti hanno evidenziato una molteplicità di aspetti di grande interesse. Non esiste una risposta univoca e unica alla domanda. Se non definiamo, si sostiene, cosa si intenda, effettivamente per apprendimento della lingua non si possono, di conseguenza, avere risposte. A

<sup>73</sup> Per il presente workshop si ringraziano per la partecipazione, Natalia Guido - Isfol, Claudia Villante - Isfol, Lorenza Venturi - Indire, Nadia Gatto - ICoN, Elisa Bianchi - ICoN, Maria Norton - British Council, Sophie Stallini - Institut Français, Hartmut Retzlaff - Goethe-Institut, Silvia Minardi - LEND, Chiara Cappa - Liceo Linguistico "L. Respighi" di Piacenza, Michael John Hammersley - Università di Bologna, Monica Lupetti - Università di Pisa, Eugenia Liosatou - Università Cà Foscari di Venezia, Andrea Villarini - Università per Stranieri di Siena, Dario Manna - Provincia di Roma, Laura Boselli - Commissione Europea, Mario Paiano - Centro Machiavelli, Elisabetta Delle Donne - Pixel, Antonio Giordano -Pixel.

rendere i confini di questo ragionamento ancora più incerti e mobili si aggiunge l'elevato grado di discrezionalità che, si dice, caratterizza l'accertamento delle competenze linguistiche da parte di terzi.

Inoltre, bisognerebbe sempre tener presente che il livello di conoscenza necessario a svolgere una determinata esperienza non è dato una volta per tutte. Si pensi al caso della conoscenza della lingua italiana da parte dei lavoratori extracomunitari che utilizzano una lingua cosiddetta di *sopravvivenza*, ragione per la quale anche il concetto di competenza base è un concetto dai confini mobili che andrebbero definiti volta per volta; Se, invece, ci si riferisce ad un uso più evoluto e più funzionale dell'apprendimento linguistico (es. inserimento lavorativo) va da sé che gli strumenti di riferimento sono di altra natura e presuppongono un investimento specifico i cui contorni sono, in gran parte, noti.

- **L'inglese è davvero indispensabile. Che fine fa lo sviluppo delle lingue minoritarie?**

Il dibattito ci riconsegna l'evidenza che sarebbe interessante, anche nel caso delle lingue, prevedere un "paniere di opportunità" che risponda a vari livelli alle necessità di ognuno. Le lingue sono strumento di integrazione, come detto, così come sono strumenti di sviluppo dell'occupabilità della persona o strumento di supporto al proprio sviluppo umano e culturale.

Ad esempio, la Germania è uno tra i Paesi che esportano di più al mondo e questo spiega la diffusione dell'inglese in quel Paese. Vendo meglio se parlo la lingua dell'altro, si dice, *raggiungo il suo cuore*.

Ma se la lingua è il mezzo per abbattere la prima barriera che impedisce la comunicazione ed è uno dei modi di *entrare nella testa* dell'altro allora non basta sapere solo l'inglese. La lingua è un *guanto* attraverso cui si può conoscere la realtà di ogni Paese. Se voglio creare un legame speciale con una certa persona devo parlare la sua lingua. Per questo l'apprendimento delle lingue minoritarie continua ad avere una sua propria e specifica ragion d'essere.

- **Affrontiamo il problema della valutazione: esiste un "metro" affidabile?**

La prima riflessione che è emersa è che la lingua cambia ma i descrittori non si adeguano alla stessa velocità di cambiamento.

Manca, inoltre, molto spesso, la consapevolezza metalinguistica relativa

alla propria lingua e questo spiega il motivo per cui gli stessi nativi spesso non superano le prove avanzate, il livello C2 certificato regolarmente per i madrelingua. Anche per queste ragioni non si è sempre in grado di accertare la conoscenza linguistica effettiva con gli strumenti di accertamento tradizionalmente in uso. In questo contesto di ragionamento si pone con chiarezza il problema di come si arrivi alla valutazione e alla necessità di tenere opportunamente presente la persistenza di due livelli complanari che riguardano uno la modalità di certificare ancorata l'una ad una idea di una lingua di natura *grammaticale*, l'altro ad una lingua tutta centrata sul possesso effettivo di *skills* intese come competenze avanzate d'uso effettivo della lingua in contesti dati. La coesistenza di questi due approcci, mai perfettamente sovrapponibili, pone problemi di natura etica, pratica di grande interesse. Allora è l'intero lavoro metodologico a dover andare in direzione di un miglioramento, innanzitutto, dei descrittori delle competenze linguistiche che devono poter essere strumenti sempre più raffinati.

Va da sé, che questo problema che riguarda la valutazione si pone per tutte le discipline e, in senso lato, ci viene detto, per tutte le competenze chiave.

È necessaria, altresì, una messa in trasparenza dei processi e una tendenziale unificazione e standardizzazione dei metodi e dei risultati specifici delle differenti indagini internazionali OCSE e PISA e PIAAC che dovrebbero muoversi in direzioni simili ed essere più capaci di tener conto del contesto d'uso della lingua e delle effettive possibilità di implementazione di strumenti in grado di svilupparne l'apprendimento e la diffusione in ogni determinato Paese.

**Le strategie da adottare, luoghi di attacco per migliorare lo sviluppo della competenza. Quali sono i fattori che rafforzano lo sviluppo della competenza:**

- Aumentare la consapevolezza del valore del conoscere di una lingua.
- Apprendere una lingua per migliorare i meccanismi di sviluppo cerebrali degli anziani.
- Pensare alla lingua come uno strumento un mezzo che aiuta e aumenta le altre competenze.
- Mandare di pari passo lingua e cultura (per questo è importante la mobilità).

Queste sono alcune delle suggestioni maggiormente condivise in risposta all'interrogativo posto.

Il dibattito si è, infine, sviluppato liberamente su altre questioni di interesse ed è stato arricchito da ulteriori approfondimenti di cui si riportano qui le principali evidenze.

Riassumendo:

Secondo i partecipanti al workshop, la lingua non è soltanto un mezzo di comunicazione, ma è una competenza vivida e trasversale, che presenta diverse implicazioni sociali e culturali. Per questo motivo, appare indispensabile:

- motivare tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento/apprendimento;
- definire standard condivisi per la certificazione della qualità e la valutazione delle competenze linguistiche (il "Quadro Comune Europeo di Riferimento" dà adito a valutazioni tra loro contraddittorie);
- definire con precisione i bisogni educativi degli studenti e gli strumenti migliori per soddisfarli;
- spingere gli insegnanti a migliorare le loro competenze linguistiche e didattiche;
- fare attività di lobbying verso la politica;
- puntare su programmi di mobilità che aiutino nell'acquisizione delle competenze linguistiche direttamente sul posto di lavoro.

### **Conclusioni. Parole chiave per l'insegnamento delle lingue e i processi di apprendimento**

Come sintesi della discussione svoltasi, i partecipanti al workshop hanno stilato una lista di parole chiave fondamentali per garantire qualità nell'insegnamento delle lingue e nei processi di apprendimento:

- 1) Lingue come competenze chiave per l'occupabilità.
- 2) Conoscenza delle lingue quale elemento qualificante per la cittadinanza europea e per l'occupabilità.
- 3) Europa come opportunità e mobilità come atteggiamento mentale.
- 4) Lingua e cultura: promozione dell'interculturalità.
- 5) Coinvolgimento degli stakeholder a tutti i livelli.
- 6) Informazione sulle opportunità e necessità di valorizzare l'esistente.
- 7) Lobbying a livello politico.

- 8) Formazione permanente del cittadino.
- 9) Offerta formativa multilingue accessibile, garantita e di qualità. Controllo qualità/prezzo.
- 10) Certificazione, trasparenza e trasferibilità delle competenze (comprese quelle acquisite in ambiente informale e non formale).
- 11) Motivazione.
- 12) Soddisfacimento delle esigenze degli utenti finali.
- 13) Coerenza dell'offerta rispetto ai bisogni e localizzazione linguistica.
- 14) Metodi innovativi.
- 15) Integrazione di teoria e pratica.
- 16) Formazione continua degli insegnanti.

## 2.6 Alcune considerazioni conclusive in relazione ai workshop

### 2.6.1. La centralità del tema delle competenze

La centralità del tema delle competenze chiave emerge con chiarezza a partire da quanto osservato nelle pagine precedenti. Attorno ad essa sembrano doversi rimodellare a tutti i livelli, i sistemi di istruzione e formazione intesi come *luoghi* essenziali per la promozione della cittadinanza. E questo per vari ordini di ragioni.

Le competenze chiave, infatti:

- rappresentano il *contenuto ponte* tra i sistemi di istruzione e formazione impegnati entrambi, pur nelle dovute differenze, a rivedere le proprie rilevanze e centralità tematiche e metodologiche;
- possono essere acquisite e potenziate all'interno di cornici di apprendimento differenti e diversificate quali la scuola e l'università, ma anche l'impresa e/o in ambiti legati alla semplice vita quotidiana;
- pongono problemi nuovi alle organizzazioni che sono impegnate nella loro estrazione e trasferimento perché ridisegnano i comportamenti ordinari in uso di queste organizzazioni;
- cambiano la quantità e la qualità di quello che devono contenere i *panieri di cittadinanza* che oggi si arricchiscono in ragione dell'apparire e del consolidarsi di nuovi diritti e a nuove opportunità che ridisegnano fortemente i confini del concetto stesso di cittadinanza;
- obbligano i mediatori della conoscenza (insegnanti, formatori, esper-

ti, etc.) a rivedere profondamente il loro modo di guardare alla professione e all'efficacia dei risultati sui destinatari delle proprie attività professionali.

I workshop, come è possibile percepire dalla lettura di quanto riportato nelle pagine precedenti, hanno mostrato, altresì, la consapevolezza degli stakeholders in relazione alla complessità che il *ragionare per competenze* porta con sé.

Hanno consentito, infatti, l'estrazione e la messa in evidenza di alcune questioni nodali, prima fra tutte il consolidarsi di un *cambio di paradigma* in relazione ai contenuti, ai metodi e agli strumenti attraverso i quali persone di tutte le età accedono alla conoscenza, come fondamentale elemento per l'esercizio della cittadinanza attiva.

In questo senso ci sembra di poter affermare che il nuovo paradigma definito dall'approccio per competenze chiave, esplicitato in apertura al presente testo, sembra essere acquisito anche dagli stakeholders. Si può quindi cominciare a definire i confini di questa rivoluzione che non solo appartiene al quadro di *policy* ma che comincia a diffondersi anche tra i cosiddetti *practitioners*. Vedremo nel seguito del testo se tale indicazione viene o meno confermata.

## 2.6.2. I nuovi paradigmi nell'approccio ai saperi

Tale cambio di paradigma è innanzitutto, come è noto, veicolato dalla rivoluzione digitale nonché da quel processo politico economico sociale e culturale che chiamiamo genericamente *globalizzazione*<sup>74</sup>.

Ma c'è di più. Esso spinge in direzione di una vera e propria rivoluzione del modo di pensare e di agire, in sintesi, di avvicinarsi alla conoscenza da parte delle persone. Ad esse viene chiesto, infatti, di guardare al mondo, di percepire le rilevanze e le conoscenze attorno alle quali organizzare nuovi saperi in maniera completamente diversa.

Tale rivoluzione di scelte, approcci e atteggiamenti ci informa sul progressivo tramonto della centralità della conoscenza come *bene in sé* e come costruito autosussistente.

<sup>74</sup> Si veda al riguardo un interessante saggio su Globalizzazione ed Educazione a cura di Patrizia Lotti che intervista Edgar Morin disponibile su <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=165>, controllato il 15-2-14

Se tutto questo è vero, ad essere coinvolto innanzitutto, e in profondità, da questo *cambiamento epocale* è, prima fra tutte, il sistema di istruzione impegnato nell'ultimo secolo, essenzialmente, nello sforzo di trasmissione di contenuti e di conoscenze. La vita organizzativa della scuola è stata, difatti, scadenzata dall'interesse precipuo in relazione al proprio aggiornamento/rinnovamento. Oggi, la scuola, come anche la formazione professionale (se osservata come terreno su cui si misurano i cambiamenti dei saperi tecnico professionali), si trova nella sostanziale impossibilità di fissare e stoccare le conoscenze *una volta per tutte* e, soprattutto, nella necessità di andare oltre al pur necessario rinnovo dei programmi di studio come requisito fondamentale del processo continuo di ammodernamento dei contenuti disciplinari.

Viene a configurarsi, cioè, una nuova rilevanza organizzativa e scientifica che si fonda sulla necessità di impegnarsi non tanto e non solo nella selezione delle conoscenze rilevanti per il processo di apprendimento. Tale selezione, seppur fondamentale e preliminare, perde di valore in ragione della rapidità con la quale porzioni ampie e significative di differenti campi di sapere diventano obsoleti. Emerge, al contrario, la centralità dell'apprendere a selezionare le vie attraverso le quali accedere a pezzi di conoscenza, rielaborandone in maniera originale e dotata di senso, soprattutto, le connessioni e le aree di integrazione.

La padronanza nel maneggiare tali connessioni diventa cruciale sia per *imparare un mestiere*, sia per entrare in relazione con gli altri e con il mondo circostante in condizioni di autonomia e in possesso di una *cassetta degli attrezzi* che deve rendere disponibili ove necessari attrezzi essenziali che non sono più solo contenuti (le conoscenze della scuola tradizionale). Essi sono metodi, sono comportamenti, sono capacità, sono modi di vedere, sono costrutti cognitivi privati di quell'elemento rassicurante e stabile che ha caratterizzato l'accesso al sapere da secoli.

Parliamo in ultima analisi della solidità, la persistenza nel tempo, la maneggevolezza e la padronanza di quanto con uno sforzo di erudizione - *una tantum* - ogni persona poteva aggiungere nel suo incrementale bagaglio di conoscenze.

Tutto questo costringe la scuola alla resa pressoché incondizionata di fronte al rischio di intraprendere la via di uno sterile e scontato enciclo-

pedismo reso apparentemente necessario dall'aumento smisurato sia della conoscenza resasi disponibile in quanto tale, soprattutto attraverso l'irruzione delle nuove tecnologie in tutti i campi di sapere, sia delle fonti esistenti e funzionanti in relazione alla sua produzione e al suo scambio. Uno dei risultati più evidenti di questo processo è stato, infatti, semplificando non poco, l'opacizzazione dei confini disciplinari e l'ibridazione di metodi e di strumenti di accesso e rielaborazione della conoscenza stessa. Ma soprattutto, elemento destrutturante per la vita della scuola intesa come luogo elettivo di trasmissione dei contenuti costitutivi dei saperi (discipline?), si sono create le condizioni per un aumento significativo dei *luoghi*, spesso concomitanti se non addirittura in competizione tra loro (es. scuola, nuovi media e Internet, gruppo dei pari, famiglia, la strada) nei quali è possibile apprendere, delle fonti dalle quali approvvigionarsi in relazione alla proprie necessità conoscitive e, più in generale, esistenziali.

Per questo, appare oggi vitale per la scuola, ricentrarsi su un compito di cittadinanza che è quello di offrire metodi, strumenti, vie di accesso alla conoscenza più che, al limite, offrire esclusivamente la conoscenza stessa (seppur in forme fruibili) in continuo cambiamento e incurante dei cicli di vita dei curricula scolastici disciplinari.

La rivoluzione di cui parliamo pone, quindi, al proprio centro un processo e non più un contenuto anche se lo tiene a base del processo stesso.

Oggi, in ultima analisi, i sistemi educativi e formativi si interrogano su come rendere il cittadino sempre più capace di selezionare le fonti, i contenuti, i comportamenti più utili il proprio benessere e più funzionali alla fruizione dei beni di cittadinanza. Tali beni sono completamente cambiati rispetto al passato e questo amplifica il rischio di abitare mondi segnati da discriminazioni crescenti in relazione al possesso di quelli che Sen chiamava *entitlements*, cioè le garanzie individuali di accesso ai diritti, primi fra tutti quello all'istruzione e alla formazione per il lavoro.

Corollari di queste generali evidenze sono, da una parte, l'enfasi da porre sui metodi e sugli strumenti di accesso alla conoscenza che sono il vero elemento attraverso il quale si afferma il nuovo paradigma al quale si faceva cenno. Dall'altra, appare altrettanto fondamentale, tenere in opportuna considerazione che le conoscenze vanno considerate sempre più come costrutti cognitivi agiti attraverso l'esperienza. Quindi, non più solo co-

noscenze ma anche abilità<sup>75</sup>, cioè conoscenze messe al lavoro attraverso tecnicità e qualità individuali, acquisite utilizzando le conoscenze stesse. Ma c'è di più. Si chiede, infatti, al cittadino nel suo percorso di accesso ai saperi (il plurale è d'obbligo) di scegliere una modalità, un modo di vedere e di pensare, un'attitudine che sia in grado di connotare tale accesso e facilitare l'uso efficace di quelle abilità (comportamenti attivi, consapevoli e utili).

Il concetto di competenza raccoglie in sé l'essenza di questi cambiamenti. E se essa per essere riconosciuta deve manifestarsi attraverso un comportamento visibile la sua strutturazione e la sua trasmissione richiedono innanzitutto:

- a) una definizione puntuale di requisiti e prerequisiti caratterizzanti la sua acquisizione (contesti, conoscenze di base, predisposizioni individuali);
- b) una differenziazione di metodi e strumenti che ne caratterizzino e migliorino il riconoscimento e utilizzo da parte delle persone. Questo processo mette in evidenza ambiti specifici e gerarchie tra le competenze stesse;
- c) una specializzazione di come essa possa essere trasferita e appresa in relazione al target di riferimento (età, condizione sociale, etc.) e in condizione di uguaglianza dei requisiti minimi di riferimento per una sua validazione efficace.

Cioè a dire che, se le competenze sono *per tutti e di tutti*, non tutti accedono o possono accedere alla possibilità di acquisirle allo stesso modo, nello stesso tempo, con le stesse aspettative di successo e di rendimento in relazione allo sforzo profuso.

Per questo ragionare e formare i cittadini a partire dalle competenze chiave rende essenziale l'agire in direzione del miglioramento delle modalità e

<sup>75</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici*. COM(2012) 669/3 L'abilità indica la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).

delle opportunità di accesso di ogni cittadino ai *panieri di cittadinanza* (reddito, bagaglio di conoscenze certificate/validate e spendibili, salute, beni essenziali di inclusione sociale) tra i quali l'accesso ai saperi assume nuove e più forti connotazioni strategiche.

Perché questo accada e il percorso si sviluppi nel migliore dei modi è indispensabile che sia centrato sulla flessibilità dei sistemi che presiedono l'istruzione e la formazione dei cittadini. Essi hanno, fin dai primi anni nei quali si assumono la responsabilità di aiutare la crescita dei bambini e degli adolescenti e a seguire nella vita degli adulti (*lifelong*), il compito di sostenere la crescita della capacità di scelta, dell'essere autonomi, del saper guardare il mondo indipendentemente dalle possibilità individuali ma a partire dalle peculiari e personali vocazioni di ognuno.

In questa fase storica delle società della conoscenza tutto questo appare facilitato e veicolato proprio dallo sforzo di sviluppare e trasferire le competenze cosiddette chiave.

### **2.6.3. I sistemi di istruzione e formazione di fronte al cambiamento di paradigma**

Seppur la regolazione nazionale e la riforma dei sistemi (riforma dell'istruzione, creazione di repertori, costituzione di quadri di riconoscimento delle competenze) rende i nostri sistemi di istruzione e formazione formalmente adatti ai nuovi compiti<sup>76</sup> non c'è dubbio che possono essere segnalati molti ritardi dovuti, soprattutto, alla difficoltà di ripensare l'istruzione e la formazione mettendo al centro comportamenti nuovi che si fondino su una nuova consapevolezza, non sempre diffusa e strutturata, di organizzazioni e persone che presiedono processi così complessi.

Il sistema nazionale di istruzione, innanzitutto, arriva con alcune difficoltà che, come è noto, nascono all'interno di un forte gap generazionale degli insegnanti. Gli insegnanti che popolano il sistema istruzione sono stati formati alla professione per lavorare in un scuola diversa che era centrata sulle conoscenze, sui programmi, su un'organizzazione dello stu-

<sup>76</sup> Si veda infra paragrafo 3.1.

dio che non si accorda con quello che oggi viene chiesto a chi dovrebbe insegnare e valutare per competenze.

Anche il protagonismo che si chiede al soggetto/studente è nuovo e diverso, come diversa è l'enfasi metodologica che muove in direzione di un allontanamento dalla conoscenza in sé a favore, appunto, di una conoscenza mediata e agita che diventi per lo studente maneggevole e utile per acquisire altre conoscenze da lui stesso selezionate come utili.

In questo ambito, inoltre, il nostro sistema di istruzione evidenzia, altresì, una difficoltà di base proprio in relazione alla capacità di promuovere e trasferire un *kit di sopravvivenza cognitiva e sociale* che si sostanzia proprio nel possesso di un insieme articolato, adeguato e stabile ad un set di competenze di base fondanti (lingua madre, lingua straniera e matematica e scienze) insegnate soprattutto nella scuola pubblica fin dalla prima infanzia<sup>77</sup>. Il gap che caratterizza il nostro Paese nel contesto europeo e internazionale in relazione a queste ultime è stato più volte richiamato dai partecipanti ai workshop ed evidenzia, se ce ne fosse bisogno, come vada attivata una forte inversione di tendenza che porti i giovani ad amare di più le materie scientifiche e, a cascata, a sviluppare le strategie più opportune per la crescita delle professioni tecniche e scientifiche disponibili per le imprese nei nostri sistemi locali del lavoro.

Se osservate all'interno del contesto prima definito, i nostri ritardi in questo ambito si caratterizzano, quindi, come una preoccupante deriva che può caratterizzarsi come un vero e proprio depotenziamento delle generazioni in relazione all'esercizio della cittadinanza.

Da qui, la giusta enfasi posta sul guardare ai risultati delle surveys internazionali del tipo PISA, PIRLS Ocse e più di recente PIAAC (le competenze degli adulti) come fondamentali antenne sensoriali utili alla attivazione di strategie efficaci di miglioramento delle prestazioni dei nostri sistemi educativi e formativi, più in generale.

Ciò detto, non va sottaciuto lo sforzo positivo posto in essere attraverso i programmi nazionali del MIUR (PON FSE *Competenze per lo sviluppo* e FESR *Ambienti per l'Apprendimento*) soprattutto nelle regioni che

<sup>77</sup> Si veda infra paragrafo 3.1.

evidenziano i più forti ritardi delle prestazioni rilevate dalle indagini menzionate, che si muovono risolutamente<sup>78</sup> in direzione del successo scolastico e formativo dei giovani e che prevedono interventi nelle direzioni di:

- favorire il miglioramento delle competenze degli studenti e il successo formativo attraverso interventi aggiuntivi a quelli curriculari proprio a partire dal riconoscimento delle specificità e dei fabbisogni individuali;
- favorire il potenziamento delle competenze metodologiche e strumentali degli insegnanti per sostenere il processo;
- favorire il miglioramento dei sistemi di autovalutazione e di valutazione della performance della scuola.

Non solo, quindi, attenzione al rendimento dei giovani studenti, indicatore certamente di pregio soprattutto se unito a strumenti quali il portfolio delle competenze scolastiche come strumento di raccolta di evidenze e fabbisogni futuri, ma anche attenzione al rendimento più complessivo dell'azione educativa della scuola:

- come istituzione impegnata nella definizione dei risultati della propria azione educativa centrata sulla qualità dei processi e dei risultati;
- come organizzazione di professionisti che riflette su se stessa a partire da una matrice essenziale di obiettivi educativi e formativi legati ai fabbisogni degli studenti, delle famiglie e del territorio.

Allora, se le competenze chiave sono al centro di scelte organizzative, metodologiche e strumentali, politiche per riallineare il nostro Paese agli altri Paesi dell'Unione in relazione alle performance dei sistemi di istruzione e formazione (problema interno al sistema scuola) ma, soprattutto, per favorire la crescita economica e sociale ed equilibrata (problema esterno al sistema scuola) non va sottaciuta la presenza, peraltro ampiamente sottolineata nei workshop, di significativi *colli di bottiglia* quali:

- la persistenza di modalità di accertamento finale delle competenze degli studenti (esame di maturità) sostanzialmente eterofile alla riforma dei curricula (es. costruzione del curriculum verticale nella scuola

<sup>78</sup> Si pensi all'Azione F3 a favore del Successo scolastico e formativo nelle Regioni Convergenza finanziata (con le risorse di una consistente attività di riprogrammazione) attraverso il Piano di Azione per la Coesione.

dell'infanzia e del primo ciclo) e/o alla valutazione centrata sulle competenze di cittadinanza e sugli Assi Culturali;

- una certa debolezza dei sistemi di alternanza scuola lavoro e di tutte quelle attività mirate a rafforzare processi di *socializzazione precoce al lavoro* degli studenti (*work based training opportunities*);
- una ampiezza ridotta dei campi di collaborazione tra scuola e impresa favorita anche da un atteggiamento speculare delle imprese che, come le scuole, non appaiono interessate a promuovere il consolidamento di esperienze formative centrate sul contatto diretto degli studenti con gli ambienti produttivi intesi come ambienti per l'apprendimento (impresa formativa).

Ne risulta un *cortocircuito del fare* che vede da una parte uno sviluppo del dibattito attorno ad una certa retorica dell'apprendimento/insegnamento centrato sulle competenze e dall'altro la presenza di scarse opportunità di favorire *l'agire esperto* della conoscenza acquisita (la competenza), agire esperto che rimane, a tutti gli effetti, intrappolato, non di rado, tra i banchi di scuola (debolezza dell'esperienza formativa per il lavoro svolta all'interno del sistema istruzione).

Non a caso la raccomandazione che istituisce la Youth Guarantee<sup>79</sup> e che ha spinto il nostro Paese a promuovere un Piano nazionale per supportarne l'esercizio, prevede di fornire ai destinatari degli interventi (soprattutto i giovani Neet<sup>80</sup>) credibili opportunità di incontro con il mondo del lavoro. Parliamo di un'esperienza formativa in azienda o di un'attività di formazione o di orientamento al lavoro, come anche di esperienze di ser-

<sup>79</sup> Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una garanzia per i giovani (2013/C 120/01).

<sup>80</sup> Da diversi anni a livello europeo si è posta l'attenzione sui Neet (Not in Education, Employment or Training), al plurale adattato in "Neets", giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo ma neppure impegnati in un'attività lavorativa. In questo gruppo di giovani un prolungato allontanamento dal mercato del lavoro e dal sistema formativo può comportare il rischio di una maggiore difficoltà di reinserimento. Nel 2012, in Italia oltre 2.250 mila giovani (il 23,9 per cento della popolazione tra i 15 e i 29 anni) risultano fuori dal circuito formativo e lavorativo. L'incidenza dei Neet è più elevata tra le donne (26,1 per cento) rispetto agli uomini (21,8 per cento). Dopo un periodo in cui il fenomeno aveva mostrato una leggera regressione (tra il 2005 ed il 2007 si era passati dal 20,0 al 18,9 per cento), l'incidenza di Neet è tornata a crescere durante la fase ciclica negativa: l'indicatore, che ha rilevato un incremento annuo molto sostenuto nel 2009 e nel 2010, registra un consistente aumento anche nel 2012. Fonte: ISTAT, Noi Italia 2014.

[http://noi-italia2014.istat.it/index.php?id=7&L=0&user\\_100ind\\_pi1%5Bid\\_pagina%5D=39&tcHash=6bceb7ed7bf4d1ca0fe3b879abfa0d18](http://noi-italia2014.istat.it/index.php?id=7&L=0&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=39&tcHash=6bceb7ed7bf4d1ca0fe3b879abfa0d18) controllato il 15-2-14.

vizio civile che appaiono come strumenti/prerogative del *fare* necessarie a potenziare le competenze di base (lingua madre, matematica, lingua straniera) che la scuola dovrebbe, per vocazione e per mandato, strutturare e trasferire più facilmente a partire da un mandato legislativo incontrovertibile<sup>81</sup>.

#### 2.6.4. Imparare ad imparare come meta competenza

Molta enfasi come si è visto è stata posta nel dibattito scaturito nel workshop a seguito dell'esperienza del Mosaico Digitale, proprio sulla necessità di differenziare metodologie e strumenti per l'insegnamento/apprendimento che vanno rese compatibili e adattate alla specifica competenza e allo specifico target.

Vada da sé, che una riflessione su questo ci ha portato a ragionare sulla difficoltà di specializzare le metodologie relative alla competenza "imparare ad imparare" che si caratterizza fortemente come una metacompetenza presente come costante *tensione metodologica* nell'esercizio apprenditivo di tutte le altre.

Una meta competenza che, peraltro, abbisogna di una strumentazione molto forte in termini di autoriflessività del soggetto (Bateson)<sup>82</sup> che si sofferma sul suo modo di porsi e di agire ponendosi, quindi, in qualche modo come osservatore attivo di un'esperienza personale di cui è osservatore, attore e protagonista allo stesso tempo.

Come è apparso chiaro anche nelle interviste, questa competenza viene spesso richiamata come competenza *passapartout*, laddove appare quasi dato per scontato che si apprende in qualche modo, e se si riflette su questo modo, si impara. Altra cosa è, però, acquisire un pensiero critico che consenta al giovane, come anche all'adulto nell'era della conoscenza digitale, di astrarre la sua posizione "cognitiva" e di rifletterci sopra.

La giovane età l'esperienza ma anche la debolezza dei metodi di ricostru-

<sup>81</sup> Sappiamo che sui risultati non univoci ed uniformi di questo trasferimento permangono luci ed ombre (si pensi ai divari territoriali evidenziati dalla Indagine PISA OCSE).

<sup>82</sup> Gregory Bateson, *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione e Pianificazione sociale e deuteroapprendimento*, in *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976 (16° ed., con l'aggiunta di nuovi saggi, Milano 2000).

zione, accertamento e validazione rendono questa competenza importante ma sostanzialmente complanare all'attività di sostegno alla sviluppo di altre competenze (altrettanto importanti).

Non c'è dubbio che nei contesti fortemente caratterizzati dall'imparare facendo una riflessione in questo senso appare più immediata. Laddove si agisce concretamente, ad esempio, in impresa nel portare a termine un compito "pratico", la richiesta di riflettere sulle proprie scelte, di vagliare alternative, di selezionare le domande che ci hanno portato a scegliere quella alternativa o l'altra appare più comprensibile.

Insomma, la questione dell'imparare ad imparare è centrale soprattutto nei contesti che ci aiutano a meta-riflettere sulla nostra capacità e voglia di imparare. Per questo, l'impegno nell'alternanza scuola lavoro e/o l'enfasi sullo sviluppo a livello nazionale e internazionale di esperienze di apprendimento centrate sul fare e sviluppate in contesti lavorativi (es. mobilità) svolgono un ruolo fondamentale nella direzione dello sviluppo di questa competenza chiave ma, ovviamente, non solo di questa.

Nei workshop è emerso, altresì, come il Programma LLP – Leonardo da Vinci, in realtà, abbia scardinato, in molti casi, resistenze culturali e routine organizzative proprio perché ha consentito a differenti tipologie di destinatari quali studenti, imprenditori, formatori, insegnanti, operatori del sociale, innovatori, tecnici, esperti, organizzatori, promotori di sviluppo di:

- cambiare posizione in relazione alla propria abituale geografia del comportamento cognitivo giornaliero, professori che diventano studenti, imprenditori che fanno i progettisti, studenti che provano a lavorare, università come centri di innovazione, centri di innovazione come produttori di metodologie di apprendimento e di insegnamento;
- riflettere sull'esperienza metodologica e sugli strumenti per sostenerla (le reti partenariali e/o, ad esempio, i trasferimenti di innovazione) in condizioni paritarie e multitasking (cultura, lingua, saperi tecnici);
- tornare ad imparare in differenti contesti di apprendimento;
- comunicare e significare in modi altri la propria esperienza concreta (multiculturalità);
- fare spiegando ad altri come, cosa e perché (sviluppando, quindi, quell'esercizio fondamentale dell'imparare ad imparare e del comunicare facendo).

Da un differente punto di vista che guarda ai sistemi, gli interventi ad ampio raggio realizzati attraverso il Programma LLP – Leonardo da Vinci rappresentano acceleratori formidabili del cambiamento. Tale cambiamento sembra essersi concentrato, più di recente, su:

- la chiara consapevolezza degli attori (tutti gli attori) sui problemi da affrontare e le soluzioni a proporre;
- il potenziamento delle qualità individuali dei partecipanti come ricaduta sistematica di natura individuale in relazione all'esperienza;
- il miglioramento delle capacità di azione e di autovalutazione delle organizzazioni partecipanti in relazione ai propri fabbisogni e alle proprie performance;
- la crescita della domanda di integrazione tra sistemi, metodi, strumenti, attori;
- l'allargamento delle visuali in relazione alle opportunità offerte da uno scenario organizzativo, sociale, economico e culturale che diventa sempre più europeo.

### 2.6.5. L'esperienza digitale

Per quanto riguarda le altre competenze molto si è detto sulla necessità di aprirsi all'esperienza digitale in senso lato. Infatti, i partecipanti al workshop, come anche gli intervistati, hanno teso a richiamare la sostanziale differenza tra competenze digitali e competenze informatiche. L'enfasi, si sostiene, va posta sulle competenze digitali che hanno appunto un valore se pensati come costrutti e comportamenti che aiutano ad abitare uno spazio cognitivo più ampio che chiamiamo *Rete*, ma che andrebbe sempre più chiamato *Mondo*.

Si dovrebbe dire, come ci viene suggerito, che le competenze digitali aiutino le persone ad abitare i metodi che consentono accessi differenziati e utilizzi concreti alla conoscenza e all'esperienza.

Si potrebbe dire, utilizzando una definizione aperta, "la competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza

za delle responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci<sup>83</sup>.

Le competenze digitali, in altri termini, consentono, soprattutto, di mescolare materiali di diversa natura costruendo esperienze sincretiche spazio-temporali che abilitano alla cittadinanza digitale.

Va da sé, che la differenza tra i target e tra gli strumenti, il differente impatto che le nuove tecnologie hanno sulle differenti generazioni suggerisce un approccio aperto e flessibile allo sviluppo di questa competenza che, più di altre, presenta luoghi di apprendimento informali fortemente improntati alla cooperazione al *fai da te* o a metodologie per *prove ed errore* centrate sull'apprendimento cooperativo, sull'uso stesso della rete, delle app o sul passaparola.

Questi stimoli, in senso lato e non senza qualche forzatura linguistica, metodologici, ci portano ben lontani dal pensare semplicemente ai corsi nei quali vengono rilasciati titoli che certificano il possesso di competenze informatiche portandoci, invece, in ambienti di apprendimento volatili e in continua mutazione.

Il sistema istruzione, come quello della formazione, possono svolgere, in questo ambito, sia un ruolo tecnico, incrementando il numero e la durata delle occasioni nelle quali è possibile entrare in contatto con le tecnologie sia, in questo pensiamo soprattutto alla scuola pubblica, un ruolo educativo, potenziando e dando valore allo sviluppo di ambiti di educazione all'uso del digitale e dell'informatica secondo principi di correttezza e rispetto dello spazio web che si abita con altri. Tutto questo senza rinunciare a trasferire una conoscenza sempre più approfondita e adeguata degli strumenti utilizzati, del loro uso e delle loro potenzialità euristiche e non, dei rischi e delle distorsioni dovute ad un uso non etico e consapevole della rete e dell'informatica.

<sup>83</sup> Calvani A., Cartelli A., Fini A., Ranieri M., *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», vol. 4, n. 3, settembre 2008 (pp. 119-128).

### 2.6.6. L'educazione all'imprenditorialità

Anche per quanto riguarda la competenza attraverso la quale si intende promuovere l'imprenditorialità sono state suggerite nel workshop alcune utili distinzioni sull'importanza nell'alveo delle competenze chiave, di promuovere l'attenzione verso lo spirito imprenditoriale e verso quel set di competenze tipiche dell'essere *imprenditori* (creatività, capacità di analisi e di *problem solving*, realismo, senso di responsabilità, leadership) che non sono strettamente sovrapponibili a quelle che servono al *fare impresa*.

Ciò detto, va richiamata qui la forte enfasi e lo slancio dato dalla Commissione proprio al valore dell'imprenditorialità, proprio come *forma mentis* elevata al ruolo di competenza di primo rango in un'Europa che ha sempre più bisogno di imprenditori, promotori dello sviluppo e dell'innovazione, cittadine e cittadini responsabili. Anche in questo ambito viene dato alla scuola il compito di promuovere, a tutti i livelli, il *fare imprenditoriale* come esperienza cognitiva e relazionale in grado di agire, a tutto campo, a favore dello sviluppo delle altre competenze chiave.

Quanto sopra riportato analiticamente verrà di seguito approfondito attraverso una "disamina orizzontale" di due tematiche specifiche, l'approccio alle competenze chiave nel curriculum scolastico e la validazione delle competenze ai fini del riconoscimento delle stesse in capo ai destinatari dei progetti.



## Capitolo 3

### Approfondimenti

#### 3.1. Competenze chiave per l'apprendimento permanente e competenze di cittadinanza nel curriculum scolastico. Le principali connessioni

Nelle pagine che seguono cercheremo di richiamare brevemente i nessi esistenti tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente e le competenze diversamente individuate dalla regolazione nazionale poste a base della costruzione degli obiettivi di apprendimento nei vari cicli scolastici.

Il metodo seguito per pervenire ad una effettiva ri-regolazione degli strumenti e dei metodi in uso nei processi di apprendimento/insegnamento scolastici trae origine dal DM 139/07 sull'obbligo di istruzione e da altri documenti nazionali ed europei, che individua i risultati di apprendimento non più a partire, come più volte richiamato nel testo, dagli specifici contenuti disciplinari ma più precisamente dalle competenze, riarticolandone le componenti essenziali in abilità e conoscenze. Le abilità, le conoscenze e le competenze specifiche, sono, quindi, a loro volta, riferite a "contenitori cognitivi" più ampi denominati campi di esperienza.

Questo approccio sicuramente innovativo e di grande respiro prende avvio già nella scuola dell'infanzia e si conclude con il raggiungimento dell'obbligo di istruzione, consentendo, per tale via, la costruzione di un curriculum unitario che attraversa i vari ordini e gradi di scuole.

*Seppur di più recente approvazione rispetto al decreto di riforma dell'obbligo di istruzione DM 139/2007, Il Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM del 16/11/2012) entra nel merito esplicito di un ragionamento attraverso il quale si stabilisce, già dal primo incontro tra il bambino e la scuola, in che modo si debba guardare il suo processo di apprendimento.*

Viene, infatti, definito un vero e proprio profilo di competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione che vede, elemento di grande innovazione, l'assenza di aree disciplinari definite e il richiamo alla necessità che siano le scuole stesse nella loro autonomia didattica e funzionale a provvedere ad aggregazioni delle discipline in aree disciplinari nella predisposizione del curriculum d'istituto. In altre parole, il regolamento si pone come strumento che ridefinisce lo scenario concettuale, ordina le gerarchie del processo di offerta formativa, individua i necessari nessi per non perdere di vista l'unitarietà del percorso scolastico del bambino a partire dall'unicità della sua personalità.

I quadri di riferimento specifici per l'apprendimento sono stati, a partire da questa impostazione, riportati in schede a due sezioni: la sezione A che riporta le competenze, articolate in abilità e conoscenze; gli esempi di "compiti significativi" e le evidenze e la sezione B che contiene i descrittori con i livelli di padronanza attesi rispetto alle competenze.

Le Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012, quindi, come già quelle del 2007, individuano "traguardi per le competenze" e degli "obiettivi per i traguardi" mutuando, come si diceva, il metodo già seguito dal DM 139/07 sull'obbligo di istruzione e da altri documenti nazionali ed europei, individuando già dal primo ciclo di istruzione i risultati di apprendimento in termini di competenze e articolandoli in abilità e conoscenze. Le abilità, le conoscenze e le competenze specifiche sono riferite a loro volta, nel caso della scuola dell'obbligo, soprattutto ai campi di esperienza, così come formulati dalle Indicazioni e ai loro traguardi.

Si costituisce, per tale via, una matrice di metodi, strumenti, obiettivi e risultati di apprendimento simile a quella predisposta per i cicli di studi successivi, adatta, quindi, anche a fondare e stimolare la continuità tra ordini e gradi di scuola su linguaggi e obiettivi comuni.

I traguardi fissati dalle Indicazioni si ritrovano nelle formulazioni delle competenze specifiche, e dei livelli di padronanza. Le competenze specifiche, che fanno capo ai campi di esperienza, sono state, a loro volta, e in maniera precisa, incardinate nella competenza chiave europea di riferimento.

Si è scelto, pertanto, di articolare il curriculum a partire dalle otto competenze chiave europee perché queste, si sostiene, rappresentano, come del resto la Premessa delle Indicazioni 2012 precisa, la finalità generale dell'i-

struzione e dell'educazione e spiegano le motivazioni dell'apprendimento stesso, attribuendogli senso e significato.

Esse sono individuate nel documento, sostanzialmente, come "metacompetenze" e riportate dalle Indicazioni 2012 in maniera da costruire nessi specifici con i campi di esperienza<sup>85</sup>.

Di seguito una descrizione di dettaglio di questi nessi.

**1. Comunicazione nella madrelingua** a cui si riferiscono le competenze specifiche della lingua e del campo di esperienza «I DISCORSI E LE PAROLE».

**2. Comunicazione nelle lingue straniere** a cui si riferiscono le competenze specifiche della lingua straniera e del campo di esperienza «I DISCORSI E LE PAROLE».

**3. Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia** a cui si riferiscono le competenze specifiche del campo di esperienza «LA CONOSCENZA DEL MONDO».

**4. Competenza digitale** a cui fanno si riferiscono le competenze tecnologiche di utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, naturalmente al livello i campi di «IMMAGINI, SUONI, COLORI».

**5. Imparare a Imparare** che è anche nel caso della prima infanzia una competenza di natura riassuntiva e metodologica fondamentale cui non corrispondono nelle Indicazioni traguardi specifici.

**6. Competenze sociali e civiche** che possono esse riferite al campo «IL SÉ E L'ALTRO».

**7. Spirito di iniziativa e intraprendenza** che nel primo ciclo appare anch'essa essere una competenza trasversale di natura rielaborativa che presiede a funzioni cognitive quali il prendere decisioni, il problem solving, le competenze progettuali.

**8. Consapevolezza ed espressione culturale** a questa competenza si riferiscono le competenze specifiche relative alla lettura, fruizione, produzione di messaggi visivi, sonori, musicali, artistici; all'espressione corporea distribuita nelle componenti:

- competenze relative all'espressione visiva, musicale e artistica che si riferisce al campo di esperienza: «IMMAGINI, SUONI, COLORI»;

<sup>85</sup> Il testo delle Indicazioni per la scuola di base si compone di una cornice culturale comune ai diversi gradi scolastici (denominata "Cultura, scuola, persona"), di una breve introduzione all'uso dei termini correnti (connessi all'idea di curricolo nel contesto dell'autonomia) ed infine nel corpus vero e proprio contiene più precise indicazioni, distinte per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo.

- competenze relative alla consapevolezza e all'espressione corporea, che fanno capo ai due campi di esperienza: «IL CORPO E IL MOVIMENTO» e «IMMAGINI, SUONI, COLORI».

La scelta di organizzare il curricolo su competenze chiave è, quindi, chiaramente motivata anche dal fatto di rendere possibile reperire un filo conduttore unitario nell'intero processo di insegnamento/apprendimento. Tale filo conduttore è, appunto, rappresentato dalle competenze chiave. Nelle competenze specifiche e nella loro articolazione in abilità, sono rilevabili gli enunciati dei Traguardi fissati dalle Indicazioni. Attraverso tali Traguardi vengono, infine, individuati e sviluppati i "livelli di padronanza".

Per definire i livelli di padronanza viene valutata la padronanza della competenza chiave nel suo complesso.

La declinazione della competenza in livelli di padronanza consente, peraltro, la *messa al lavoro* dei numerosi *framework* a livello internazionale (il Quadro Europeo delle Lingue, i livelli di PISA; l'EQF che si applica alle qualifiche e ai titoli ottenuti nel secondo ciclo di istruzione, nell'Istruzione Tecnica Superiore, all'Università, in contesto lavorativo).

Non avendo *framework* nazionali, il compito è lasciato eventualmente alle reti di scuole nel territorio, e questo rappresenta un elemento di complessità, se non proprio di criticità, in relazione alla necessità del sistema istruzione di stabilire standard sia di prestazione sia degli standard minimi di conoscenza, come vedremo, legati alle necessità di validazione degli apprendimenti e agli obblighi, laddove previsti, della loro certificazione.

In relazione agli altri ordini di scuola e in generale sulla necessità di passare ad una modalità del processo di insegnamento apprendimento più coerente con l'evoluzione dei saperi e degli strumenti per acquisire le conoscenze, nonché dei metodi per rendere agite e visibili attraverso specifiche competenze, il DM 139/07 per primo, tra gli strumenti della regolazione aveva fatto esplicitamente riferimento alle competenze chiave della Raccomandazione del 2006 e definito, attraverso un dettagliato elenco, le competenze che sono poste a base degli obiettivi di apprendimento delle scuole del futuro.

Esse come è facile verificare sono simili alle competenze chiave per l'apprendimento permanente anche se non completamente sovrapponibili e segnano il tentativo proprio di consentire la definizione di tabelle di conversione utilizzabili nel sistema istruzione tra quelle che vengono definite le competenze di cittadinanza attorno alle quali definire gli obiettivi di apprendimento e le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

## Il DM 139 del 2007

Il DM 139/07 tra i suoi allegati individua altresì un tassello fondamentale che mette in connessione i contenuti disciplinari, i campi di esperienza e i saperi in generali all'interno di macro contenitori, i cosiddetti Assi Culturali che consentono una sintesi dell'intero percorso di apprendimento del giovane.

### **Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria – Allegato 2 del DM 139/2007**

- 1. IMPARARE AD IMPARARE:** ogni giovane deve acquisire un proprio approccio allo studio e al lavoro che valorizzi gli stili cognitivi di ognuno e il travaso delle esperienze accumulato nel percorso biografico (formale, informale, non-formale).
- 2. PROGETTARE:** ogni giovane deve essere capace di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti in un determinato contesto, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne l'andamento e i risultati.
- 3. COMUNICARE:** ogni giovane deve poter comprendere differenti tipologie di linguaggi e di messaggi acquisendo la capacità di utilizzarli in differenti contesti.
- 4. COLLABORARE E PARTECIPARE:** ogni giovane deve saper interagire con gli altri dando cittadinanza a differenti punti di vista comprendendone le matrici culturali e le modalità di espressione e manifestazione concreta.
- 5. AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE:** ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale e dalla capacità di interagire in maniera indipendente e «dotata di senso»
- 6. RISOLVERE PROBLEMI:** ogni giovane deve saper affrontare problemi e risolverli. Deve pertanto dotarsi di un set di metodi e strumenti, di forme di pensiero e comportamenti attivi che potenzino il suo self-management.
- 7. INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI:** ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo.
- 8. ACQUISIRE ED INTERPRETARE L'INFORMAZIONE:** ogni giovane deve poter acquisire e interpretare le informazioni interagendo con esse in termini di verifica delle fonti (fatti vs opinioni), fruibilità effettiva, composizione creativa, trasmissione attraverso fonti e modalità differenti.

Le tabelle che seguono rappresentano un tentativo essenziale di costruire, appunto, un quadro logico riferito ai nessi tra le competenze chiave e le competenze di Cittadinanza.

COMPETENZE CHIAVE	COMPETENZE DI CITTADINANZA
<p>1. COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA</p> <p>2.COMUNICAZIONE NELLA LINGUA STRANIERA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicare</li> <li>- Collaborare e partecipare</li> <li>- Imparare a imparare</li> <li>- Agire in modo autonomo e responsabile</li> </ul>
<hr/> <p><b>ASSE DEI LINGUAGGI</b></p> <p>Lingua madre Lingua straniera Linguaggi non verbali</p> <hr/>	
<p>L'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.</p>	

COMPETENZE CHIAVE	COMPETENZE DI CITTADINANZA
3. COMPETENZA MATEMATICA E COMPETENZE DI BASE IN SCIENZE E TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imparare a imparare</li> <li>- Progettare</li> <li>- Risolvere i problemi</li> <li>- Individuare collegamenti e relazioni</li> </ul>
<hr/> <p><b>ASSE MATEMATICO</b> - L'asse matematico ha l'obiettivo di far acquisire allo studente saperi e competenze che lo pongano nelle condizioni di possedere una corretta capacità di giudizio e di sapersi orientare consapevolmente nei diversi contesti del mondo contemporaneo. La competenza matematica, che non si esaurisce nel sapere disciplinare e neppure riguarda soltanto gli ambiti operativi di riferimento, consiste nell'abilità di individuare e applicare le procedure che consentono di esprimere e affrontare situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati.</p> <p><b>ASSE SCIENTIFICO TECNOLOGICO</b> - L'asse scientifico-tecnologico ha l'obiettivo di facilitare lo studente nell'esplorazione del mondo circostante, per osservarne i fenomeni e comprendere il valore della conoscenza del mondo naturale e di quello delle attività umane come parte integrante della sua formazione globale. Si tratta di un campo ampio e importante per l'acquisizione di metodi, concetti, atteggiamenti indispensabili ad interrogarsi, osservare e comprendere il mondo e a misurarsi con l'idea di molteplicità, problematicità e trasformabilità del reale.</p>	

COMPETENZE CHIAVE	COMPETENZE DI CITTADINANZA
4. COMPETENZA DIGITALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicare</li> <li>- Acquisire ed interpretare informazioni</li> <li>- Imparare a imparare</li> <li>- Risolvere problemi</li> <li>- Agire in modo autonomo e responsabili (netiquette)</li> </ul>
<p><b>ASSE DEI LINGUAGGI</b></p> <p>La competenza digitale arricchisce le possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa.</p> <hr/> <p>L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo.</p>	

COMPETENZE CHIAVE	COMPETENZE DI CITTADINANZA
<p>5. IMPARARE A IMPARARE</p> <p><b>TRASVERSALE ALLE DISCIPLINE</b></p> <p>Competenza che si applica a tutte le discipline e interessa ogni campo del sapere</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- padronanza delle abilità di studio, di ricerca, di documentazione</li> <li>- confronto e selezione delle informazioni</li> <li>- organizzazione significativa delle conoscenze</li> <li>- possedere metodi per acquisire nuova conoscenza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imparare a imparare</li> <li>- Acquisire e interpretare le informazioni</li> <li>- Risolvere problemi</li> <li>- Individuare collegamenti e relazioni</li> </ul>

COMPETENZE CHIAVE	COMPETENZE DI CITTADINANZA
<p>6. COMUNICAZIONE NELLA LINGUA STRANIERA</p> <p><b>ASSE STORICO SOCIALE</b></p> <p>Il senso dell'appartenenza, alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, concorre alla sua educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza.</p> <hr/> <p><b>COMPETENZE DI CITTADINANZA</b></p> <p>La partecipazione responsabile - come persona e cittadino - alla vita sociale permette di ampliare i suoi orizzonti culturali nella difesa della identità personale e nella comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collaborare e partecipare</li> <li>- Agire in modo autonomo e responsabile</li> </ul>

**COMPETENZE  
CHIAVE**

**COMPETENZE  
DI CITTADINANZA**

7. SPIRITO DI INIZIATIVA  
E IMPRENDITORIALITA'

- Progettare
- Risolvere problemi

---

**TRASVERSALE ALLE DISCIPLINE**

Significa possedere competenze di base per:

- risolvere problemi
- assumere decisioni ponderate, autonome e consapevoli
- calcolare rischi, costi, benefici, opportunità
- prendere iniziative organizzando le azioni in base alle priorità
- ideare, gestire progetti
- Adottare condotte flessibili in relazione a progetti mutevoli

**COMPETENZE  
CHIAVE**

**COMPETENZE  
DI CITTADINANZA**

8. CONSAPEVOLEZZA ED  
ESPRESSIONE CULTURALE

- Individuare collegamenti e relazioni
- Collaborare e partecipare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Essere consapevoli dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione

---

**ASSE DEI LINGUAGGI**

**ASSE STORICO SOCIALE**

- Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore.
- La partecipazione responsabile - come persona e cittadino - alla vita sociale permette di ampliare i suoi orizzonti culturali nella difesa della identità personale e nella comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione.
- Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.
- Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico

È evidente che, al di là delle coerenze tra i descrittori di competenze dei differenti cicli il messaggio che traspare dall'ampio processo di ri-regolazione e di revisione metodologica ora descritto è che vengono posti nuovi problemi e diversi ai docenti della scuola di ogni ordine e grado e ai dirigenti.

Le difficoltà di procedere ad una opportuna revisione dei comportamenti da parte delle Istituzioni scolastiche proprio in relazione ad una possibile inversione di tendenza innestata, in maniera in qualche modo irreversibile, proprio a partire dal concetto stesso di competenza come costruito attorno al quale costruire i percorsi di apprendimento del cittadino, risiedono soprattutto nella necessità:

- di creare gli opportuni collegamenti verticali tra i processi (metodi, strumenti, classi ponte);
- di definire con più precisione i nessi tra la valutazione delle competenze e i campi di esperienza e quella ancorata ancora strettamente ai contenuti disciplinari (es. esami di maturità);
- di migliorare la predisposizione di un sistema di indicatori di risultati sull'apprendimento scolastico che si avvalga dei risultati delle indagini internazionali (OCSE – PISA; PIRLS) e ne faccia *tesoro* in termini di strategie di insegnamento apprendimento;
- di collegare questo intero percorso a quello del miglioramento delle prestazioni del sistema scolastico nel suo complesso inteso come campo organizzativo (insiemi di organizzazioni scolastiche) orientato all'offerta di opportunità di crescita culturale e sociale per tutti i cittadini;
- di costruire attorno al concetto di competenza il terreno per la crescita e il potenziamento dell'integrazione effettiva tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

### 3.2. La validazione, la certificazione delle competenze nello scenario nazionale

L'analisi fin qui prodotta ha fatto rilevare la necessità di un approfondimento rispetto al tema della validazione delle competenze chiave con specifico riferimento all'ambito della progettualità europea derivante dalle azioni Leonardo da Vinci.

Se da una parte risulta, infatti, evidente che la mancanza di riferimento nel formulario delle azioni Leonardo da Vinci ad una scelta esplicita da parte del beneficiario rispetto alle competenze chiave prese a riferimento dal progetto, rende l'analisi delle azioni con la "lente" della validazione non immediata, è vero, d'altra parte, che proprio la progettualità europea pone i beneficiari dei progetti finanziati dal Programma di fronte alla necessità di offrire output misurabili, di conseguenza spinge fortemente verso il monitoraggio dei risultati delle azioni proposte e verso la crescente coerenza tra il fabbisogno espresso e risultati delle attività.

Questo paragrafo intende analizzare, a partire dalle più generali direttrici assunte dal dibattito nazionale sul processo di validazione delle competenze, come questo si sia sviluppato di recente, come si configurino concretamente i sistemi attraverso i quali le competenze chiave possono essere riconosciute e valorizzate sul mercato del lavoro nonché come possa determinarsi effettivamente il grado di misurabilità delle stesse in base alle esperienze realizzate attraverso le azioni del Programma LLP - Leonardo da Vinci<sup>86</sup>.

In un passaggio conclusivo, prima, quindi, di dare spazio ad un'analisi specifica "verticale" di ciascuna delle competenze chiave rilevate attraverso le interviste e i workshop che hanno animato la ricerca, si darà conto delle possibili evoluzioni del sistema di trasparenza e riconoscibilità e della sua spendibilità in vista della nuova programmazione.

Il tema della validazione delle competenze entra in primo piano in Europa come è stato già accennato nel corso del testo, attraverso il percorso che ha preso le mosse dalla Strategia di Lisbona (2000) per giungere attraverso una significativa e ricca evoluzione alla più recente Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01), che definisce nell'allegato anche la differenza tra apprendimento "formale", "non formale" ed "informale".

È certamente il caso di iniziare almeno da quanto avvenuto nel 2004, quando, con la pubblicazione all'interno delle conclusioni del Consiglio Europeo

<sup>86</sup> Per un'analisi dettagliata del contributo offerto dal Programma LLP - Leonardo da Vinci al tema della trasparenza si veda Isfol, *Mettere in pratica gli strumenti europei di trasparenza. Progetti, sperimentazioni e risultati del Programma LLP - Leonardo da Vinci*, dicembre 2011

dei *Principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale ed informale*<sup>87</sup> si apriva una linea di confine virtuale che, da una parte riconosceva il valore delle esperienze informali e non formali rispetto alle opportunità di occupabilità del soggetto destinatario delle azioni stesse e, dall'altra, riconosceva l'insufficienza degli strumenti esistenti per garantire un processo di validazione e comparabilità delle qualifiche. La Raccomandazione metteva, difatti, in evidenza agli Stati membri la necessità di procedere opportunamente verso l'adozione "di sistemi e pratiche per la validazione che siano compatibili con le specificità di ciascun contesto ed integrati nel percorso per la costruzione di quadri nazionali di qualificazioni".

Il CEDEFOP nel 2009 supporterà tale processo attraverso la pubblicazione di Linee guida che, nell'offrire una panoramica generale degli strumenti di validazione, sottolineava agli Stati membri la necessità che i processi di validazione fossero comparabili, messi in relazione con i quadri nazionali di qualificazioni, offrissero una prospettiva di valore giuridico di tali validazioni e individuassero degli standard per i risultati dell'apprendimento. Individuava infine un processo organizzativo che tenesse conto degli interessi del beneficiario individuale così come dei soggetti abilitati a portare a termine tale azione<sup>88</sup>.

Il processo ha un'accelerazione in fase di lancio della strategia Europa 2020<sup>89</sup>: nel 2010 la comunicazione *New Skills for New Jobs*<sup>90</sup> che aprirà all'omonima Iniziativa Faro ricompresa all'interno della strategia Europa 2020, prevedeva come target l'incremento del tasso di occupazione al 75% per la popolazione tra i 20 ed i 60 anni, specificando quale fosse il valore delle esperienze internazionali e di progettualità nell'ottica della futura occupabilità. L'obiettivo fissato era *"dare ai cittadini gli strumenti per acquisire le competenze necessarie all'esercizio delle professioni di oggi e domani (potenziando servizi informativi sul mercato del lavoro e la gestione delle competenze; promuovendo l'erogazione della giusta combinazione di competenze da parte degli istituti educativi e formativi; sostenendo una mag-*

<sup>87</sup> Consiglio dell'Unione europea, 18 maggio 2004, 9600/04.

<sup>88</sup> Cedefop, *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, 2009.

<sup>89</sup> Maggiori dettagli sulla strategia Europa 2020 nel cap. 2, infra.

<sup>90</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni – COM 2010 682 definitivo del 23.11.2010.

*giore sinergia tra competenze individuali ed opportunità di lavoro; valorizzando la mobilità geografica in tutta l'UE ed il potenziale della migrazione)"*;

Pochi giorni più tardi il comunicato di Bruges<sup>91</sup> avrebbe ripreso tali osservazioni, stabilendo al contempo come fosse necessario *"realizzare una governance coordinata degli strumenti nazionali ed europei nell'area della trasparenza, del riconoscimento, dell'assicurazione della qualità e della mobilità"*.

Nel 2012, la raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale, nello stabilire che la convalida dei risultati di apprendimento di tale genere può svolgere un ruolo cruciale per migliorare l'occupabilità e supportare situazioni di svantaggio sociale, contestualizzando tale posizione nel contesto di una crisi economica globale per la quale l'attenzione alle politiche attive di lavoro rivestono un ruolo di fondamentale importanza, ha definito gli specifici confini all'interno dei quali ricomprendere le differenti tipologie di apprendimento stabilendo i seguenti criteri di classificazione:

**a) apprendimento formale:** *apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta all'ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi; comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore;*

**b) apprendimento non formale:** *apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente; sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le abilità dei propri dipendenti, come ad esempio le abilità relative alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (ITC), l'apprendimento strutturato online (ad esempio con l'uso di risorse educative aperte) e i corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro aderenti, i gruppi interessati o il pubblico generale;*

<sup>91</sup> Comunicato dei Ministri europei responsabili dell'istruzione e della formazione professionale, delle parti sociali europee e della Commissione europea, riuniti a Bruges il 07/12/2010 per riesaminare l'approccio strategico e le priorità del processo di Copenhagen per il periodo 2011-2020.

**c) apprendimento informale:** *apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente; esempi di risultati di apprendimento acquisiti mediante l'apprendimento informale sono le abilità acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti o le abilità ITC acquisite sul lavoro; le lingue e le abilità interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro paese; le abilità ITC acquisite al di fuori del lavoro, le abilità acquisite nel volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell'animazione socio educativa e mediante attività svolte in casa (ad esempio l'accudimento dei bambini).*

Da ultimo, questa definizione viene ripresa e normata di conseguenza anche dal Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013<sup>92</sup> che, oltre a definire le tipologie di competenze e richiedere l'attuazione dei livelli essenziali di prestazione relativi per la certificazione e la validazione delle competenze, nelle more della definizione definitiva di un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali<sup>93</sup>, definisce che l'operazione di riconoscimento debba avvenire secondo il principio di "*sussidiarietà verticale e orizzontale, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, organicamente nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale[...]*". Nello specificare ciò il Decreto stabilisce al contempo degli standard minimi di attestazione che prevedono la presenza non solo delle certificazioni di competenze di tipo formale ma anche la validazione delle competenze informali e non formali<sup>94</sup>, stabilendo che in quest'ultimo caso l'attestazione debba indicare "*i dati essenziali relativamente all'esperienza svolta*".

Andare ad interfacciare la tematica delle competenze chiave con le tipologie di apprendimento e le capacità di validazione previste, nell'ottica del Programma LLP - Leonardo da Vinci o, più in generale, nell'ottica dei Programmi di Apprendimento permanente, pone, come accennato, alcuni limiti a cui necessariamente si va incontro in mancanza di riferimenti obbliga-

<sup>92</sup> Decreto Legislativo n.13 del 16 gennaio 2013

<sup>93</sup> La definizione del repertorio nazionale di cui all'art. 8 del decreto è stabilita in un arco di 18 mesi dalla pubblicazione dello stesso, ibidem, art. 8 e 11.

<sup>94</sup> Ibidem, art. 6 c.4.

tori alla competenza chiave all'interno delle progettualità realizzate. Tuttavia, appare rilevante qui riportare per ciascuna delle competenze chiave alcune osservazioni riguardo la possibilità/capacità di riconoscimento e sulla effettiva spendibilità della stessa nel mercato del lavoro.

Tali osservazioni sono il risultato di un'analisi "orizzontale" sul tema delle convalide delle competenze, sulla base dei dati della presente ricerca che, in considerazione del carattere di sperimentaltà dell'intero lavoro presentato, ha un'evidente connotazione indicativa dello *stato dell'arte* sul tema:

### **1) comunicazione nella madrelingua:**

La competenza è facilmente certificabile all'interno del curriculum di studi derivante dal ciclo di istruzione del cosiddetto "nuovo obbligo formativo"<sup>95</sup>; nell'azione progettuale non si rileva un incremento della competenza chiave se non attraverso l'azione di co-progettazione e il diretto coinvolgimento dei destinatari in azioni per loro natura extracurricolari, dunque aggiuntive rispetto al ciclo di studi ordinario. La competenza è difficilmente valorizzabile attraverso sistemi di validazione specifica derivanti da azioni di progetto.

### **2) comunicazione nelle lingue straniere:**

Prerequisito della capacità progettuale e, spesso, anche dell'accesso alle azioni previste da progetto, la competenza non solo può essere certificata attraverso il ciclo di istruzione ordinario<sup>96</sup> e la formazione professionale, ma è anche oggetto di validazione attraverso gli strumenti già attivi per l'autovalutazione e la valutazione da parte di terzi. Il riferimento in questo caso è al complesso degli strumenti Europass, primo tra tutti il Passaporto delle lingue che, ricompreso nel più ampio quadro del Passaporto Europass

<sup>95</sup> La certificazione di tali competenze, stabilita dal Decreto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica del n. 9 del 27 gennaio 2010 è demandata alle istituzioni scolastiche o agli enti di formazione accreditati per l'obbligo formativo; essa viene rilasciata d'ufficio al 18° anno di età o precedentemente su richiesta dell'interessato. Le competenze certificate sono su quattro assi, in particolare l'asse "dei linguaggi" prevede la certificazione delle competenze in Italiano, Lingua straniera e Altri Linguaggi (intendendosi per tale espressione "la capacità d'uso degli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario", o "la capacità di produzione di testi multimediali"); vengono inoltre certificate le conoscenze dell'allievo relativamente ad ulteriori tre "assi", quello delle "competenze matematiche", l'asse "scientifico e tecnologico", l'asse "storico-sociale".

<sup>96</sup> Decreto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica del n. 9 del 27 gennaio 2010, ibidem.

delle Competenze<sup>97</sup>, permette di partire dall'autovalutazione della propria conoscenza linguistica e di inserire, in maniera organizzata e leggibile, tutti gli attestati di formazione e le esperienze di studio e lavoro che permettono di "testimoniare" la propria competenza.

Proprio la diffusione dei programmi di mobilità e il progressivo riconoscimento dei progetti internazionali come strumento di crescita competenzaale dei giovani, hanno facilitato l'identificazione di tale competenza da parte del mercato del lavoro come un naturale "portato" dell'esperienza di mobilità. È utile ricordare che il Passaporto delle Competenze Europass comprende anche lo strumento Europass Mobilità, dispositivo che permette, invece, la validazione da parte di terzi dell'esperienza di mobilità effettuata e delle competenze acquisite in via informale e non formale. Bisogna naturalmente sottolineare, in relazione a tale tematica, che la terzietà della validazione sottopone alla facile critica che sarebbe necessario definire "chi valida cosa" e come tale ente o soggetto validante possa essere riconosciuto *univocamente* come accreditato ad effettuare tale validazione. Non sfugge che, da questo passaggio cruciale, possa dipendere gran parte della spendibilità effettiva sul mercato del lavoro delle validazioni.

È opportuno, infine, sottolineare come sia stato più volte analizzato, anche in recenti ricerche Isfol<sup>98</sup>, come la conoscenza di una o più lingue straniere favorisca di per sé l'occupabilità del soggetto, mentre ciò che a volte si tende a sottovalutare è la competenza culturale che consegue dalla conoscenza delle lingue anche minoritarie e, dunque, la specificità che tale competenza riveste ad esempio in determinati territori (è il caso ad esempio della conoscenza del Dutch nell'area di Bruxelles e nelle Fiandre, così come del Catalano nella Comunidad Autónoma spagnola relativa).

### **3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia:**

Con riferimento alle competenze matematiche anche in questo caso il riconoscimento all'interno del curriculum verticale (se ne è detto nel paragrafo precedente) appare abbastanza naturale<sup>99</sup>, ciò che non sempre, invece, tra-

<sup>97</sup> Maggiori informazioni sugli strumenti Europass su <http://europass.cedefop.europa.eu/it/home;jsessionid=792CE33DBD4FA65DAFAAA2B067EED25A.wpnew2> – controllato il 14-2-2013.

<sup>98</sup> Tra gli altri, il riferimento più recente è allo studio del Focus Group *Il Multilinguismo per la mobilità e l'occupazione*, svoltosi tra il 12 novembre 2012 e il maggio 2013 e del quale saranno presto pubblicati gli atti relativi.

<sup>99</sup> Decreto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica del n. 9 del 27 gennaio 2010, ibidem.

spare da tale percorso di certificazione "standard" è la capacità applicativa di tali competenze all'interno dei percorsi lavorativi. Sebbene sia vero, infatti, che i percorsi di studio di tipo tecnico abbiano una riconoscibilità che posiziona il soggetto all'interno di un determinato mercato del lavoro, è altrettanto vero che, non sempre, l'orientamento che il soggetto stesso ottiene in uscita dal percorso curriculare è in grado di indirizzarlo verso una possibile occupazione. Si è invece rilevato nell'analisi che i percorsi progettuali indirizzati a tale tipo di competenza offrono un vantaggio competitivo derivante dall'universalità del linguaggio scientifico e tecnologico, che abbassa le "barriere all'entrata" nei percorsi progettuali e sviluppa notevolmente la dimensione del "saper fare", collocando, potenzialmente, il soggetto in una posizione tale da poter dimostrare la propria competenza anche all'estero. In questo senso, sarebbe di grande rilevanza la scelta di implementare strumenti di riconoscimento delle competenze acquisite attraverso il percorso progettuale (valorizzando quanto già presente a livello europeo e sistematizzando i repertori nazionali di riferimento di conseguenza) e, soprattutto, rendere tali strumenti facilmente intellegibili dalle imprese potenzialmente fruitrici del capitale umano così formato.

#### **4) competenza digitale:**

La competenza, per come correntemente viene intesa oggi, non viene certificata né validata in maniera chiara dai dispositivi nazionali<sup>100</sup>, dove la "capacità operativa con i testi multimediali" rientra tra gli "altri linguaggi" mentre nell'asse scientifico tecnologico si cita l'"essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate"<sup>101</sup>. Quest'ultima definizione, per quanto in maniera ancora generica, richiama, in qualche modo, l'esigenza dell'inserimento all'interno di un "paniere di competenze di cittadinanza" non tanto della conoscenza informatica<sup>102</sup>, quanto dell'abilità d'uso degli strumenti digitali

<sup>100</sup> In tema di validazione delle competenze digitali è opportuno citare l'ECDL, strumento che pur non essendo stato sviluppato a livello europeo (a dispetto del nome con il quale è conosciuto "European Computer Driver License") è in grado di restituire con una sufficiente di standardizzazione delle competenze acquisite, il livello di conoscenza informatica dei soggetti esaminati. Nelle more di dispositivi pubblici in grado di offrire tale servizio al cittadino (l'ECDL è come è noto un dispositivo di certificazione privata elaborato e gestito dall'AICA - Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico), i centri di educazione pubblica e privata hanno in gran parte scelto di offrire tale sistema di riconoscimento delle competenze ai propri allievi.

<sup>101</sup> Decreto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica del n. 9 del 27 gennaio 2010, *ibidem*

<sup>102</sup> Per altro verso richiamata dai dispositivi del Passaporto Europass delle competenze, *ibidem*.

nell'ambito delle proprie future o correnti attività professionali e soprattutto dell'uso cosciente di tali strumenti in ragione dei rischi e delle opportunità che essi rappresentano specialmente per le nuove generazioni. Quest'ultima esigenza, quindi, rilevata invece più volte nell'ambito delle indagini fin qui effettuate, lascia pensare alla necessità di uno sviluppo delle competenze specifico anche tra i formatori. È possibile pensare a percorsi strutturati che affrontino il problema del *digital divide* e, al contempo, permettano alle istituzioni scolastiche e formative di "educare" la competenza in maniera strumentale e trasversale anche rispetto al ciclo formativo curriculare. Con riferimento alla possibilità di sviluppare, e di conseguenza validare la competenza digitale all'interno dei percorsi progettuali previsti dal Programma di Educazione Permanente, si è rilevato che:

- da una parte, seppur parzialmente, la competenza informatica di base riveste un'importanza capitale nella corretta gestione dei rapporti partenariali e, di conseguenza, che essa si configura come una potenziale "barriera all'entrata" per i soggetti coinvolti nella gestione del progetto,
- dall'altra, la validazione effettiva della competenza viene affrontata solo se il percorso progettuale prevede, di fatto, un output di progetto che preveda l'uso esplicito di tali competenze per lo svolgimento di attività lavorative specifiche.

## **5) imparare a imparare:**

Il tema della validazione della competenza imparare ad imparare, va a scontrarsi con la difficile definizione dei limiti della competenza stessa. Rimandando alla parte specifica di sintesi sulle competenze chiave presente più avanti nel rapporto<sup>103</sup> per una definizione *tipo* così come fornita dalle differenti Raccomandazioni europee<sup>104</sup>, è opportuno qui sottolineare, invece, quanto i programmi di Apprendimento Permanente negli anni abbiano avuto un effetto rilevante per lo sviluppo di tale competenza.

Sia la capacità di progettazione, sia la partecipazione diretta ad attività di progetto sono, di fatto, come si sostiene anche altrove nel rapporto, tra gli strumenti principali dello sviluppo di nuove metodologie e dell'acquisizione

<sup>103</sup> Infra, cap. 2.2; cap 4.1

<sup>104</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

di buone prassi e metodi di studio e lavoro rodati. Questo aspetto viene più volte sottolineato dai soggetti intervistati nel corso della presente ricerca e, non di rado, si affianca all'osservazione della presenza di un "effetto spill-over" (inteso qui come il passaggio da un progetto europeo ad un altro anche su strumenti di finanziamento differenti) che deriva dalla conoscenza del "sistema progettazione internazionale" come strumento di acquisizione di competenze difficilmente acquisibili se non attraverso l'apertura a nuovi sistemi educativi, a nuove realtà professionali, a nuove tipologie di lavoro, a nuovi ambiti culturali. In questo senso la validazione della mobilità attraverso il set Europass costituisce un sistema efficace e performante in grado di restituire la dimensione della capacità di apertura del soggetto ad eventuali nuove condizioni di vita e lavoro e, dunque, la capacità operativa dello stesso in nuovi contesti. Essa tiene, tuttavia, al di fuori delle opportunità di validazione e riconoscimento dell'esperienza gli operatori.

Senza dubbio la competenza ha un valore specifico in termini di opportunità occupazionali. Si rileva, tuttavia, una volta di più in questo caso, il tema spinoso del "chi valida cosa" ovvero delle competenze organizzative e specifiche possedute di cui dispone chi valida l'esperienza di mobilità e, di conseguenza la competenza dell'imparare ad imparare che ad essa è sottesa.

## **6) competenze sociali e civiche:**

La competenza viene in parte certificata all'interno del curriculum di studi relativo all'obbligo formativo<sup>105</sup> all'interno dell'asse "storico-sociale", tuttavia il set dei benchmarks qui offerti appare essere di portata locale e in alcuni casi nazionale, laddove, come per la competenza chiave 5 anche per la 6, il valore delle esperienze internazionali è molto alto all'interno del percorso educativo di riferimento. Anche in questo caso il dispositivo Europass Mobilità è in grado di offrire al lettore una dimensione chiara di quali siano le difficoltà o le capacità di adattamento del soggetto rispetto a nuovi contesti. Tuttavia la validazione di tale competenza appare meno rilevante da un punto di vista del mercato del lavoro, se non per il valore aggiunto che essa offre in termini di complementarietà della competenza relativa alla conoscenza delle lingue straniere. Volendo semplificare, chi si trova a selezionare una risorsa umana troverà certamente delle differenze di competenza – appunto – tra un soggetto che conosce l'Inglese in maniera fluente ed un soggetto che ha vis-

<sup>105</sup> Decreto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica del n. 9 del 27 gennaio 2010, *ibidem*.

suto in Gran Bretagna per un anno: quella differenza è la capacità adattiva e sociale dei soggetti che hanno vissuto l'esperienza internazionale.

### **7) spirito di iniziativa e imprenditorialità:**

Affrontata in Italia da poco anche nell'educazione superiore, attraverso le ITS<sup>106</sup>, la competenza si sviluppa in ambito internazionale come diretta discendenza di azioni di progettualità che prevedano l'apprendimento dei destinatari all'interno di percorsi strutturati di inserimento lavorativo durante o dopo l'esperienza formativa. La validazione della competenza assume in questo caso un'importanza capitale: quali sono state le mansioni del soggetto all'interno del percorso progettuale di inserimento? Quali sono state le difficoltà e le criticità riscontrate? Quali le capacità di adattamento al nuovo contesto? Che capacità operative ha il soggetto rispetto al lavoro svolto? A queste e a molte altre domande un futuro datore di lavoro richiede venga data risposta, onde poter considerare l'esperienza come rilevante e discriminante per la scelta della risorsa umana. Ma la competenza 7, per come definita<sup>107</sup>, non intende educare tanto all'approccio al lavoro in impresa, quanto piuttosto intende educare la capacità di iniziativa privata, la capacità di mettere in piedi un sistema complesso e gestirlo con efficacia. In questo senso l'approccio al progetto e alla progettualità, sia per i destinatari sia per gli operatori di progetto, ha un valore *educativo* rilevante anche in termini di crescita della competenza stessa. Ciò detto, la validazione di tale competenza presenta, tuttavia, elementi di criticità perché, da una parte, si scontra con la mancanza di strumenti dedicati in maniera chiara alla competenza, dall'altra, anche lo strumento Europass Mobilità, che della validazione delle esperienze educative internazionali come si è visto è il dispositivo più rilevante, deve affrontare la difficoltà della credibilità del valutatore in contesti altri da quelli formali del sistema di *education and training*.

<sup>106</sup> Gli Istituti Tecnici Superiori sono "scuole ad alta specializzazione tecnologica", nate per rispondere alla domanda delle imprese di nuove ed elevate competenze tecniche e tecnologiche; formano tecnici superiori nelle aree tecnologiche strategiche per lo sviluppo economico e la competitività e costituiscono il segmento di formazione terziaria non universitaria. Si costituiscono secondo la forma della Fondazione di partecipazione che comprende scuole, enti di formazione, imprese, università e centri di ricerca, enti locali. Gli ITS istituiti sono 65: 29 nell'area delle nuove tecnologie per il made in Italy; 12 nell'area della mobilità sostenibile; 8 nell'area dell'efficienza energetica; 7 nell'area delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali; 6 nell'area delle tecnologie della informazione e della comunicazione; 3 nell'area delle nuove tecnologie della vita, Fonte: Indire <http://www.indire.it/its/> controllato il 14/2/2013.

<sup>107</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

## 8) consapevolezza ed espressione culturale:

La competenza rientra tra quelle tipicamente trasversali e, dunque, per loro stessa natura poco tracciabili, e difficilmente validabili. Il tema del riconoscimento qui si scontra, con tutta evidenza, con la mancanza di una definizione netta e asettica delle capacità, conoscenze e abilità a cui l'acquisizione di tale competenza dovrebbe potersi riferire. Se è vero, difatti, che l'importanza dello sviluppo della competenza da un punto di vista lavorativo corrisponde al grado di apertura mentale che l'individuo possiede e, dunque, alla capacità di "side-thinking" che permette di trovare soluzioni alternative a problemi comuni, è altrettanto vero che secondo altre visuali, questo tipo di approccio varia da contesto a contesto e non può essere definito in assoluto. In mancanza di base-line di riferimento appare pertanto, non immediato e tanto meno standardizzabile definire il valore raggiunto da un soggetto rispetto ad una scala che misuri, a qualche titolo, quel comportamento agito. Si "ripiega", dunque, anche qui nell'utilità di definire il valore dell'esperienza che a quel tipo di capacità avrebbe dovuto portare, di conseguenza alla valutazione, attraverso gli strumenti e i dispositivi già più volte citati, delle opportunità offerte in ambiti di mobilità internazionale, di educazione sperimentale, di inserimento lavorativo in uscita. Un dato da sottolineare che emerge, invece, dalla ricerca in maniera evidente è l'apporto che esperienze legate più direttamente alla competenza chiave 2 (Lingue straniere) danno allo sviluppo nei destinatari di tale competenza. Il riferimento in particolare è alle metodologie CLIL, che per loro natura vanno ben oltre la conoscenza linguistica e diventano dei veicoli di conoscenza di culture, usi, tradizioni, modi di leggere la realtà, di altri popoli. In questo senso, il fatto che non esista un riconoscimento specifico e dedicato, né per gli operatori che si cimentano nella metodologia citata né per gli studenti che ricevono la formazione in CLIL appare essere un *vacuum* evidente del sistema di validazione di tale competenza.

Per chiudere, e prima di analizzare, in maniera sistematica le impressioni e gli input derivanti dall'indagine con specifico riferimento a ciascuna delle competenze chiave, resta da trattare, con tutta evidenza, il problema della capacità effettiva dei sistemi del lavoro di accogliere e valorizzare queste esperienze e renderle plausibili ancorché certificate come esperienze che rafforzano l'occupabilità delle persone.

Come si è detto, il problema appare, da subito, in tutta la sua complessità: alla difficoltà per le agenzie educative ad attrezzarsi adeguatamente sul

piano delle risorse umane e strumentali necessarie a rendere il percorso di certificazione credibile e sostenibile, si aggiunge la mancanza di strumenti di analisi e valutazione in grado, ad oggi, di rispondere in maniera netta a ciascuna delle competenze chiave individuate.

A ciò fa fronte, per altri versi, la necessità che il sistema delle certificazioni sia, sempre più, un sistema a due vie. Si sostiene qui, infatti, la necessità di procedere non solo al riconoscimento delle competenze per il lavoro, a qualsiasi titolo, acquisite dai cittadini ma anche, se non soprattutto, le competenze degli operatori (a tutti i livelli – operatori dei centri per l'impiego, insegnanti di scuola pubblica, insegnanti di agenzia formativa, o mediatori culturali, etc.) condizione necessaria per aumentare la credibilità e la trasparenza dell'intero sistema di certificazione nazionale.

Un sguardo differente alla problematica qui affrontata (più vicina ai *policy makers* e meno ai destinatari e beneficiari dei progetti), infine, richiama la necessità di guardare al futuro nell'ottica della nuova programmazione economica nazionale e comunitaria, con specifico riferimento agli obiettivi tecnici rientranti nell'alveo del Fondo Sociale Europeo. Nelle residualità dei Programmi Operativi Nazionali, le Regioni sono chiamate difatti dall'Accordo di Partenariato<sup>108</sup> all'"*attuazione di un sistema efficace ed efficiente di convalida, certificazione e riconoscimento delle competenze e degli standard formativi e professionali e per il riconoscimento delle qualifiche nell'ambito degli strumenti di trasparenza definiti a livello europeo*"<sup>109</sup>. Allo stesso modo, con riferimento ai servizi per l'impiego si richiama all'apertura verso le esperienze di mobilità internazionale, alla valorizzazione della rete Eures, all'effettiva messa in pratica delle disposizioni previste dalla Garanzia Giovani. Appare chiaro, allora, come questi commitment non possano che vincolare ad una coerente ed efficace riprogrammazione e sistematizzazione del sistema di validazione delle competenze che stimoli il mercato del lavoro in direzione di un mercato unico che garantisca la libera circolazione dei servizi e delle persone e che sia in grado di valorizzare le esperienze, comunque acquisite ma tutte ugualmente rilevanti, che di tale mercato sono il portato diretto e principale.

<sup>108</sup> L'accordo di partenariato è il documento che costituisce il "contratto" tra lo Stato e le Regioni e che disciplina la programmazione economica per il ciclo 2014-2020, il documento è in fase di rielaborazione, il riferimento è alla versione del 9 dicembre 2013.

<sup>109</sup> Italia Accordo di Partenariato 2014-2020 (versione 9 dicembre 2013), pag 77 e ss.

In questa direzione il Programma LLP – Leonardo da Vinci ha fornito alcune indicazioni di natura metodologica, mutuando dalle esperienze concretamente realizzate dai progetti finanziati, offrendo spunti ed indicazioni utili per metodologie e strumenti di validazione. Ciò anche in relazione alle esigenze di cambiamento richieste a livello europeo che hanno spinto fortemente per l'identificazione di Quadri Nazionali di Qualifiche e per processi di accumulazione sistematica e condivisa di crediti maturati in contesti di apprendimento non formali e informali (raccomandazione ECVET) su cui, a diversi anni dal lancio delle raccomandazioni, occorre dare una prima sistematizzazione. A quattro anni circa di avvio della sperimentazione lanciata dal sistema ECVET i passi in avanti compiuti dal nostro Paese sono stati quasi epocali.

I processi di implementazione implicano una verifica dell'effettiva funzionalità degli strumenti europei di trasparenza e della loro efficacia al servizio delle strategie educative, formative ed occupazionali nazionali, che può avvenire solo attraverso l'utilizzo concreto e la sperimentazione di questi dispositivi in settori e contesti specifici da parte degli operatori ai diversi livelli.

Le due piste di lavoro – istituzionale e, per così dire *top down* l'una, operativa e *bottom up* l'altra – devono necessariamente incontrarsi, raccordarsi e fertilizzarsi reciprocamente. Il Programma di apprendimento permanente LLP, e, in particolare, il Programma settoriale Leonardo da Vinci per le questioni più strettamente connesse all'istruzione ed alla formazione professionale, hanno rappresentato uno dei luoghi possibili per questo incontro e per lo sviluppo di un lavoro comune tra attori istituzionali, stakeholder a tutti i livelli ed operatori sul terreno. Storicamente, Leonardo da Vinci ha da sempre dedicato grande attenzione al tema della trasparenza nei propri periodici inviti a presentare proposte; negli ultimi anni, poi, si può dire che il Programma sia assunto a principale *testing ground* per molti dei dispositivi comunitari in questione (in particolare, per il disegno delle qualificazioni collegate ad EQF, per l'attuazione di ECVET ed EQAVET, per l'applicazione dei principi comuni di validazione dell'apprendimento non formale ed informale, per l'utilizzo di alcuni strumenti di Europass, su tutti Europass Mobilità). D'altronde, Leonardo ha offerto due grandi sponde per la sperimentazione. Innanzitutto, la sua azione di Trasferimento dell'innovazione (TOI) ha consentito ed incentivato la realizzazione di progetti finalizzati alla diffusione, all'adattamento, al testing ed al mainstreaming di metodologie e strumenti innovativi a supporto dell'implementazione pratica dei quadri di riferimento comunitari; in secondo luogo, attraverso la sua azione di Mobilità transna-

zionale è stato possibile dare applicazione ai principi ispiratori ed utilizzare concretamente alcuni degli strumenti europei di trasparenza attraverso l'attivazione di programmi di tirocinio in altri Paesi dell'Unione. E in effetti, l'insieme delle pratiche e delle sperimentazioni che Leonardo ha finanziato in materia nei primi anni dell'attuale periodo di programmazione – soprattutto a valere sul Trasferimento dell'innovazione, in misura minore nelle iniziative di Mobilità – costituisce ormai una massa critica assai significativa, sia in termini quantitativi sia per la qualità di alcune delle soluzioni proposte ed applicate dai progetti<sup>110</sup>.

Con la ricerca condotta si è andati ancora più in profondità e si è voluto focalizzare, tra le competenze messe in trasparenza quelle cosiddette trasversali.

Il capitolo che segue intende dare evidenza degli outputs derivanti dalla presente indagine in maniera "verticale" con riferimento a ciascuna delle competenze chiave. La logica della analisi che segue è quella di supportare *policy makers*, progettisti e operatori, nell'approccio allo sviluppo delle competenze chiave ivi descritte attraverso azioni progettuali.

Nell'analizzare i dati, le informazioni e le opinioni raccolte nel lavoro sul campo, si è scelto di indirizzare l'analisi verso una sistematica raccolta che si è concentrata nella elaborazione, competenza per competenza di analisi SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) che riteniamo utili a supportare l'azione di studio e programmazione degli operatori nell'attivazione di progetti e dei *policy makers* nel comprendere alcune rilevanze e predisporre piste di lavoro.

Tali piste di lavoro sono poi, raccolte nella parte conclusiva del rapporto nella quale vengono delineate delle vere e proprie Raccomandazioni di chiusura seguite da quelli che riteniamo essere i Messaggi chiave più rilevanti per la Programmazione 2014–2020 appena avviata.

<sup>110</sup> Isfol, *Mettere in pratica gli strumenti europei di trasparenza: progetti, sperimentazioni e risultati del Programma LLP - Leonardo da Vinci*, Roma, 2011.

## Capitolo 4

### Schede competenze chiave



## 4.1. KC 1 COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA

### DEFINIZIONE

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste stakeholders beneficiari di LdV

- la comunicazione nella lingua madre non è una delle competenze generalmente stimolate in maniera diretta nei percorsi progettuali internazionali
- l'attenzione alle competenze digitali, interculturali e civiche spesso si basa su un sostrato di competenza nella madrelingua
- è prerequisito fondamentale in relazione alla capacità progettuale
- è coinvolta nel processo a molte di selezione dei destinatari

### Output Workshop con Stakeholders dei Sistemi di Istruzione e Formazione

- le agenzie formative tendono a dare per scontato l'acquisizione della competenza, laddove sarebbe invece necessario un maggiore investimento formativo
- gap generazionale fra formatori e destinatari (soprattutto studenti) ridotta capacità nell'utilizzo dei fondi PON per sviluppo di questa competenza base
- mancanza di visione strategica da parte di tutti gli attori coinvolti resistenza alla valutazione da parte delle scuole dei risultati dei progetti
- miglioramento significativo della capacità di comunicazione verbale nella progettazione
- necessità di interazione con le ICT e innovazione nell'insegnamento

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- la competenza è il portato della co-progettazione e del lavoro di gruppo, viene implementata attraverso lo stesso lavoro curricolare che la progettazione stessa prevede
- spesso è parte del criterio valutativo per la selezione dei destinatari finali del progetto
- si può aggiornare nel tempo attraverso la correlazione soprattutto con le competenze digitali

- può essere attivata e migliorata anche senza percorsi formativi specificatamente ad essa dedicati

#### Weaknesses

- difficoltà nel progettare azioni a livello internazionale direttamente inquadrare sulla competenza
- scarsa impatto del percorso formativo dei docenti sui destinatari finali
- esistenza di barriere derivanti da un gap generazionale (decadimento progressivo delle competenze di lettura e di scrittura)
- resistenza al cambiamento da parte dei docenti delle scuole

#### Opportunities

ESOGENI

- la competenza potrebbe essere sviluppata attraverso le discipline artistiche
- possibile miglioramento attraverso il riferimento alla realtà di vita
- numerosi programmi nazionali prevedono lo sviluppo della competenza in madrelingua tra le opportunità di finanziamento

#### Threats

- mancanza di un benchmark per la misurazione della competenza
- reticenza al cambiamento legata alla programmazione curriculare
- semplificazioni nel linguaggio derivanti dalla velocità comunicativa della comunicazione multimediale

## Suggerimenti ed evidenze

La competenza nella madrelingua è implementata dalle azioni progettuali nella misura in cui ne è uno degli strumenti chiave.

- è dunque una competenza trasversale, la cui misurazione tuttavia è complicata dall'assenza di benchmark di riferimento;
- risulta fondamentale aggiornare la capacità di ascolto dei docenti rispetto alle esigenze dei discenti e migliorare di conseguenza l'approccio all'insegnamento;

- le competenze digitali e le competenze artistiche sono direttamente implementate attraverso la competenza in lingua madre e dunque possono esserne strumento operativo;
- l'attenzione delle istituzioni internazionali alle competenze di base in lingua madre deve trovare risposta in metodologie di insegnamento che non necessariamente risultino legate alla programmazione curricolare e alle metodologie tradizionali;
- gli strumenti messi in campo dalla programmazione nazionale (PON) sia per quanto riguarda la formazione discenti che la formazione formatori sono da considerarsi uno degli strumenti più rilevanti nell'evoluzione dell'approccio al miglioramento di tale competenza.

## 4.2. KC 2 COMUNICAZIONE NELLA LINGUA STRANIERA

### DEFINIZIONE

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali (istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero) a seconda dei desideri o delle esigenze individuali.

La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi.

Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali. Le persone dovrebbero essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente.

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV

- È tipicamente un valore aggiunto derivante dalla mobilità e dall'esperienza internazionale e se durante la mobilità viene stimolata ed educata adeguatamente l'esperienza stessa restituisce un livello formativo nettamente superiore a quello derivante da azioni curriculari, peraltro in un tempo significativamente più ridotto
- ha una valenza che va al di là della competenza linguistica in sé per sconfinare nelle competenze sociali e civiche (ciò vale particolarmente per le lingue minori)
- è prerequisito in tutte le selezioni dei destinatari finali, anche se l'entry level in questo caso è meno determinante perché il progetto genera di per sé l'accrescimento delle competenze di base nella lingua di lavoro e nella lingua di mobilità
- spesso risulta essere prerequisito anche per il gruppo di lavoro di progetto, in questo caso l'entry level appare più rilevante perché la capacità comunicativa influisce direttamente sulla riuscita del progetto
- non sempre la lingua veicolare di progetto ha valenza formativa, spesso l'uso della lingua di comunicazione per il progetto si appiattisce sulla capacità di comunicare tralasciando la competenza linguistica vera e propria il valore dell'applicazione della metodologia CLIL in progetti LLP - Leonardo da Vinci va al di là della competenza linguistica e porta, in sostanza, al potenziamento contestuale competenze sociali e civiche. Ha effetti importanti con la competenza "imparare ad imparare" perché educa ad un nuovo metodo di lavoro
- l'insegnamento CLIL dovrebbe essere valorizzato e riconosciuto sia per i docenti che apprendono la metodologia, sia per gli studenti che fruiscono di un insegnamento più completo che va oltre la competenza linguistica in sé
- Il riconoscimento delle esperienze di apprendimento non formale dovrebbe essere implementato attraverso specifici strumenti di riconoscimento titoli e competenze
- si rileva una stretta corrispondenza tra competenze linguistiche, mobilità e occupabilità
- l'uso di strumenti di riconoscimento delle competenze (EQF, ECVET, ECTS) permette un migliore posizionamento sul mercato del lavoro in uscita dai percorsi formativi e progettuali

## Output Workshop con Stakeholders di sistema

- livello di competenze per gli adulti tra i più bassi in Europa (indagine PIAAC 2013)
- le fasce più giovani della popolazione ottengono migliori risultati e la differenza – oltre venti punti in entrambe le competenze, linguistiche e matematiche – è superiore alla media dei Paesi partecipanti (Indagine OCSE PIAAC 2013)
- il processo di insegnamento e apprendimento varia in ragione del target a cui è rivolto e dell'utilizzo che si fa della competenza stessa, dunque la misurazione della competenza dovrebbe considerare descrittori tipizzati rispetto alle esigenze
- la mancanza di competenze di base nella lingua straniera influisce sulla riuscita dei progetti anche se sono dedicati allo sviluppo di altre competenze chiave
- si rileva spesso la necessità di un aggiornamento di competenze nel corpo docente/negli operatori
- è necessario rendere trasparenti i procedimenti di valutazione delle competenze e riportare la valutazione alle esigenze del soggetto formato
- mancanza di un riconoscimento chiaro per l'uso della metodologia CLIL

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- Competenza trasversale e strumentale a tutte le azioni progettuali, a prescindere dall'oggetto del lavoro
- sempre presente tra i criteri valutativi per la selezione dei destinatari finali del progetto
- trascina con sé le "competenze sociali e civiche" (KC6) e di "consapevolezza ed espressioni culturali" (KC8)
- è strumento di integrazione
- ha valore per l'occupabilità
- competenza facilmente riconoscibile attraverso gli strumenti internazionali

## Weaknesses

- distanza tra lingua veicolare di progetto e lingua parlata
- il possesso della competenza costituisce una barriera all'entrata nel processo formativo derivante da azioni progettuali
- la mancanza di competenza linguistica degli operatori rischia di inficiare la buona riuscita del progetto
- mancanza cronica di competenze nelle generazioni over 50

## Opportunities

ESOGENI

- CLIL e mobilità dovrebbero essere oggetto di specifico riconoscimento sia per il docente sia per lo studente
- le competenze che generano sono rilevanti per il mondo del lavoro
- la mobilità se accompagnata da percorsi di apprendimento è particolarmente efficace per l'acquisizione della competenza
- i PON possono rappresentare un valido strumento di acquisizione di competenze sia per i giovani (anche attraverso metodi extracurricolari) sia per gli adulti e per i formatori
- la progettualità Leonardo da Vinci (Erasmus Plus) potrebbe supportare lo sviluppo di metodi di valutazione e riconoscimento titoli alternativi o complementari agli esistenti

## Threats

- Le competenze acquisite nei progetti potrebbero essere poco utili in ambito lavorativo se non adeguatamente supportate da percorsi formativi complementari
- I benchmark per la misurazione della competenza dovrebbero essere adattati al fine ultimo per il quale la si studia
- Mancanza di riconoscimento per gli sforzi di aggiornamento dei docenti CLIL e per l'esperienza di mobilità
- Il gap generazionale nella competenza è il più ampio in Europa (OCSE PIAAC 2013)

## Suggerimenti ed evidenze

- La competenza è trasversale ed è sempre presente nei progetti qualsiasi sia la competenza di base trattata direttamente;
- spesso, nei percorsi progettuali, risulta essere una barriera all'entrata per i docenti, ciò è determinato da un livello di conoscenza molto basso (specie nel confronto con i livelli di competenza delle nuove generazioni, OCSE PIAAC 2013) e dal rischio che la mancanza di capacità comunicativa nella lingua veicolare è spesso una delle cause di cattiva riuscita dell'azione progettuale
- la misurazione della competenza dovrebbe essere implementata per tener conto della finalità per la quale la competenza viene acquisita, della presenza di percorsi di formazione alternativi, anche non formali (mobilità) o di tecniche formative particolarmente valide, in grado di facilitare l'acquisizione rapida di linguaggio tecnico specifico (es. CLIL, ma non solo);
- il riconoscimento dello sforzo formativo dei docenti e dei discenti per l'acquisizione di nuove tecniche di insegnamento e di nuove metodologie di apprendimento dovrebbe essere opportunamente riconosciuto (es. CLIL);
- lo sviluppo di competenze specifiche in lingue minoritarie porta come risultato ad un accrescimento delle competenze culturali e sociali, nonché (specie in percorsi formativi che prevedano l'inserimento lavorativo) spinge verso la creazione di future possibilità occupazionali, dunque l'insegnamento relativo non andrebbe sottovalutato;
- gli strumenti messi in campo dalla programmazione nazionale (PON) per quanto riguarda sia la formazione discenti sia la formazione formatori sono da considerarsi rilevanti nell'evoluzione dell'approccio al miglioramento di tale competenza;
- il livello di riconoscimento dell'apprendimento non formale e delle competenze strumentali quali le lingue straniere dovrebbe essere implementato ulteriormente, in tale processo il programma Erasmus Plus potrebbe rappresentare uno strumento pilota di rilievo e un'area strategica di implementazione degli strumenti.

### 4.3. KC 3 COMPETENZA MATEMATICA E COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA

#### DEFINIZIONE

A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte).

B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

#### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La conoscenza necessaria nel campo della matematica comprende una solida conoscenza del calcolo, delle misure e delle strutture, delle operazioni di base e delle presentazioni matematiche di base, una comprensione dei termini e dei concetti matematici e una consapevolezza dei quesiti cui la matematica può fornire una risposta. Una persona dovrebbe disporre delle abilità per applicare i principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e sul lavoro nonché per seguire e vagliare concatenazioni di argomenti. Una persona dovrebbe essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di cogliere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico oltre a saper usare i sussidi appropriati.

Un'attitudine positiva in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare motivazioni e a determinarne la validità. Per quanto concerne la scienza e tecnologia, la conoscenza essenziale comprende i principi di base del mondo naturale, i concetti, principi e metodi scientifici fondamentali, la tecnologia e i prodotti e processi tecnologici, nonché la comprensione dell'impatto della scienza e della tecnologia sull'ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie e delle applicazioni scientifiche e della tecnologia nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisioni, ai valori, alle questioni morali, alla cultura, ecc.). Le abilità comprendono la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti.

Le persone dovrebbero essere anche in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica ed essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti. Questa competenza comprende un'attitudine di valutazione critica e curiosità, un interesse per questioni etiche e il rispetto sia per la sicurezza sia per la sostenibilità, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico in relazione all'individuo, alla famiglia, alla comunità e alle questioni di dimensione globale..

## OUTPUT DI RICERCA

### **Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV**

- l'acquisizione di competenze matematiche non necessariamente va ottenuta attraverso la didattica matematica o scientifica in senso stretto. È stata spesso sperimentata la possibilità di accoppiare questo genere di competenze con altri linguaggi universali (musica, arti)
- la progettualità sperimentale per l'acquisizione di competenze matematiche si presta ad essere successivamente oggetto di applicazioni concrete anche nella didattica curriculare
- riferendosi ad un linguaggio universale l'acquisizione della competenza scientifico-matematica, anche attraverso progettualità internazionali,

porta, spesso, alla creazione di significative opportunità di inserimento lavorativo. I progetti realizzati che impattano su questa competenza sembrano essere in grado di essere realizzati in cicli successivi (differenti annualità) grazie alla validità dei risultati ottenuti

### Output Workshop con Stakeholders di sistema

- Le indagini internazionali fanno rilevare nel nostro Paese un livello di competenze piuttosto basso (OCSE PISA 2013), necessità di implementazione della metodologia di insegnamento
- necessario un sostegno allo sviluppo delle competenze matematico scientifiche che hanno subito nel tempo una sorta di svalutazione rispetto alle competenze umanistiche e culturali
- le metodologie di insegnamento necessitano di un avanzamento
- i percorsi di formazione iniziale e in servizio sono poco frequentati
- è fondamentale introdurre nuove metodologie che accompagnino le competenze scientifiche attraverso le competenze digitali che sono strumentali ad esse e che facilitino l'avvicinamento dei giovani alle materie relative
- il confronto con altri linguaggi e altre esperienze è spesso arricchente, ma la lingua rischia di essere una barriera all'entrata.
- il metodo di posing/solving e le metodologie sperimentali si dimostrano sempre efficaci per l'ottenimento di risultati rilevanti
- l'esistenza di specifiche valutazioni di impatto nell'uso di metodologie innovative (es. M@t.Abel) (PON FSE Competenze per lo Sviluppo) nell'insegnamento della matematica nella scuola facilita l'innovazione metodologica

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- investe linguaggi universali dunque facilmente trasferibili anche attraverso progettazioni internazionali
- può essere sviluppata anche attraverso percorsi alternativi alla didattica curricolare

- ha una grande importanza dal punto di vista occupazionale
- è facilmente misurabile nei risultati

### Weaknesses

- spesso accoppiata alla competenza linguistica
- di non facile comprensione per tutti i destinatari
- comprende una competenza logica e stili cognitivi non sempre facilmente misurabili e implementabili
- scarso appeal sulle nuove generazioni
- marcata dipendenza dalla didattica tradizionale

### Opportunities

ESOGENI

- la metodologia di insegnamento orientata alla pratica e al posing/ solving migliorano l'approccio dei discenti
- la metodologia di insegnamento orientata alla pratica e al posing/ solving migliorano l'approccio dei discenti alle materie
- la competenza si appresta ad essere educata attraverso linguaggi alternativi (musica, arte) che la rendono più "appealing"
- la mobilità è facilmente perseguibile con risultati positivi evidenti perchè l'approccio operativo riduce i costi derivanti dal possesso della competenza linguistica
- PON e programmi europei (Erasmus Plus) sono un valido ambiente di sperimentazione e nel tempo hanno portato a follow up di rilievo anche nei curricula scolastici

### Threats

- se non opportunamente indirizzate alle esigenze lavorative le competenze rischiano di restare fini a sé stesse
- la scarsa relazione di tali competenze con i sistemi digitali rischia di allontanare le nuove generazioni dall'apprendimento
- la mancanza di riconoscimento per l'esperienza di mobilità in sé rischia di vanificare risultati rilevanti
- per i docenti di tali materie che non hanno interessi specifici per lo sviluppo di competenze linguistiche accessorie alla KC 3, i corsi di formazione in servizio organizzati in progettualità internazionali rischiano di perdere di appeal

## Suggerimenti ed evidenze

La competenza viene meglio implementata a livello internazionale se supportata da una conoscenza della lingua veicolare da parte dei destinatari; tuttavia la barriera all'entrata che la lingua pone in generale nello sviluppo di questa competenza ha un valore relativo perchè mitigata dalla tecnicità del linguaggio matematico-scientifico (technicalities):

- un approccio sperimentale è da privilegiare ai fini dell'ottenimento di un risultato positivo sui destinatari
- la competenza, se ben educata, può portare ad ampi risvolti occupazionali per i destinatari delle azioni
- la formazione dei formatori dovrebbe essere orientata anche all'uso del digitale come strumento per l'aggiornamento delle competenze e per il miglioramento del grado di attrattività delle stesse sul pubblico giovane
- i percorsi di didattica sperimentale hanno portato a risultati rilevanti e spesso replicabili nel tempo attraverso una progettualità pluriennale o anche attraverso l'inserimento dei percorsi nella didattica curricolare
- lo strumento della progettazione europea (Leonardo da Vinci e Erasmus Plus), per verità poco utilizzato in proporzione alle altre competenze, e i fondi PON, si sono dimostrati nel tempo strumenti molto efficaci ai fini della sperimentazione di metodologie innovative in grado di generare follow-up di rilievo.

## 4.4. KC 4 COMPETENZA DIGITALE

### DEFINIZIONE

la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC:

- l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI.

Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

- l'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV

- le competenze digitali sono strumentali rispetto alle altre;
- sono da considerarsi non come una competenza in informatica ma come una capacità di muoversi nel mondo del digitale;
- l'esperienza dimostra che lo strumento del digitale può diventare fondamentale per il riconoscimento delle competenze e la valorizzazione delle esperienze anche informali ottenute in ambito internazionale;
- l'acquisizione di competenze digitali anche in maniera strumentale e complementare rispetto alle competenze oggetto diretto della progettualità si rivela fondamentale per l'inserimento lavorativo;
- l'acquisizione della KC è un facilitatore del reinserimento lavorativo e delle iniziative di seconda opportunità solo se incapsulate in processi di crescita dal basso orientati alla acquisizione della competenza stessa e all'opportunità di inserimento;
- è portatrice di un linguaggio universale. La sua acquisizione può essere facilmente promossa anche attraverso progettualità internazionali;
- lo sviluppo della KC è spesso accoppiato allo sviluppo di competenze in lingua straniera nei casi di progettualità internazionale;

### Output Workshop con Stakeholders di sistema

- è necessario fornire una migliore definizione di competenza digitale. In termini generali si individuano due livelli di competenza ben distinti:
- competenze di base/traversali e competenze specialistiche
- è necessario garantire attraverso politiche pubbliche l'accesso massimo alla rete
- è necessario educare la competenza sin dalla scuola, inserendo la KC nel paniere di competenze necessarie per il cittadino

- si rileva una certa resistenza al cambiamento che rischia di rallentare l'uso di nuove tecnologie nelle attività ordinarie di Education
- è necessario restare sempre aggiornati rispetto alle tecnologie disponibili per garantire la "strumentalità" della competenza
- necessario comprendere nei percorsi di aggiornamento anche le aziende e i lavoratori perché la KC generi un risvolto economico rilevante
- garantire che il digital divide strutturale si riduca attraverso l'attivazione di politiche di diffusione della banda larga
- garantire l'accessibilità delle tecnologie attraverso l'open source e la semplificazione delle interfacce di utilizzo per i sistemi dedicati all'educazione
- valorizzare le competenze non formali comunque acquisite nel settore delle KC4
- Fanno parte del quotidiano di ciascun soggetto, dunque devono essere parte del paniere di beni dell'educazione

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- la ricaduta occupazionale può essere molto rilevante
- è un linguaggio universale dunque facilmente trasferibile anche attraverso progettazioni internazionali
- è una KC strumentale alle altre, dunque trasversale rispetto alle progettualità
- permette collaborazioni complesse a costi contenuti

### Weaknesses

- la crescita della KC spesso presuppone una competenza linguistica in inglese
- è sottoposta ad un digital divide generazionale non sempre semplice da superare
- è limitata spesso dalla mancanza di strutture fisiche adeguate a garantirne la diffusione

- scarso appeal sugli adulti
- si contrappone alla didattica tradizionale e rappresenta una barriera all'entrata per alcuni formatori
- scarso investimento nella educazione al digitale fondamentale nella definizione delle competenze di cittadinanza

### Opportunities

ESOGENI

- l'open source permette il massimo ampliamento dell'accessibilità alle tecnologie
- se educata dall'inizio del percorso formativo si presta ad essere parte del quotidiano e l'aggiornamento personale assume la caratteristica di diventare "naturale"
- offre un'opportunità di testing delle partnership internazionali che ha dimostrato di portare a successi importanti
- PON e programmi europei (Leonardo da Vinci e dunque Erasmus Plus) sono un valido ambiente di sperimentazione
- se ben targettizzata la formazione specifica può offrire nuove chance di inserimento o garantire una permanenza più lunga nel mercato del lavoro
- può offrire opportunità di "mobilità" lavorativa virtuale, riducendo i costi sociali ed economici dello spostamento fisico del lavoratore

### Threats

- il continuo avanzamento della tecnologia impone un aggiornamento continuo
- rischio nella una mancanza di competenza nei decisori di sistema
- rischio di un discostamento tra la normativa e la messa in pratica
- necessità di una forte motivazione esogena per facilitare l'apprendimento nella KC ai soggetti con skill bassi

## Suggerimenti ed evidenze

la competenza digitale dovrebbe essere parte del fare quotidiano di ogni cittadino, a tal fine sarebbe necessario:

- ridurre il gap che separa la normativa con la pratica dell'applicazione delle tecnologie nei vari settori
- implementare un percorso educativo iniziale orientato al "movimento agevole" nel digitale da parte dei giovani
- stimolare, targettizzandolo, l'avvicinamento degli adulti alle competenze digitali onde sfruttarne appieno le potenzialità di riqualifica e inserimento
- è necessario pensare a tale KC come strumentale rispetto alle altre, l'utilizzo del digitale riduce il gap generazionale e migliora l'approccio all'apprendimento
- è dunque, altresì, necessario lavorare sulla formazione formatori, nonché sull'educazione all'uso corretto e continuo delle tecnologie anche in ambienti di studio curriculare
- nei percorsi di progettualità internazionale l'uso delle tecnologie offre importanti vantaggi in termini economici e strutturali e facilita la validazione e la misurabilità delle competenze comunque acquisite (contesti formali e informali)
- è necessario garantire il più ampio accesso alle tecnologie intervenendo, da una parte, sui limiti strutturali che ne impediscono la diffusione (banda larga) dall'altra sullo sfruttamento delle tecnologie a costo zero (OS) e il più possibile intuitive e user friendly che ne possano favorire l'ampio utilizzo da parte di formatori e discenti, ma anche da parte di imprenditori e lavoratori.

## 4.5. KC 5 IMPARARE AD IMPARARE

### DEFINIZIONE

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

Laddove l'apprendimento è finalizzato a particolari obiettivi lavorativi o di carriera, una persona dovrebbe essere a conoscenza delle competenze, conoscenze, abilità e qualifiche richieste. In tutti i casi imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili.

Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura e il calcolo e l'uso delle competenze TIC necessarie per un apprendimento ulteriore. A partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò comporta una

gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nel-

l'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento. Una persona dovrebbe essere in grado di consacrare del tempo per apprendere autonomamente e con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso.

Le persone dovrebbero inoltre essere in grado di organizzare il proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario. Un'attitudine positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento. Il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita sono elementi essenziali di un'attitudine positiva.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV

- è una competenza trasversale che deriva di per sé dalla progettazione internazionale e dalla condivisione di nuove esperienze
- offre un effetto spill-over perchè stimolando l'apprendimento di nuovi metodi si apre la porta a nuove esperienze
- è di difficile misurazione, non esistono veri e propri benchmark di riferimento per misurare quanto un progetto o un'azione siano in grado di generare l'acquisizione di nuove metodologie di apprendimento
- lo sviluppo della competenza porta all'acquisizione di ulteriori competenze chiave che non sempre sono certificabili perchè ottenute in maniera informale e come effetti indotti dall'acquisizione di una competenza di "rango" superiore
- Gli strumenti di riconoscimento dei titoli se opportunamente utilizzati possono essere un mezzo per valorizzare le esperienze acquisite e, dunque, il fatto che il discente abbia sviluppato capacità nella KC5 che sono spendibili nel mercato del lavoro
- le imprese valorizzano la competenza nella misura in cui essa testimonia adattabilità a nuovi contesti, capacità di analisi, capacità di apprendimento rapido di nuove competenze

### Output Workshop con Stakeholders di sistema

- è tipicamente favorita dall'apprendimento on the job e laboratoriale, dal lavoro in rete, dalla progettualità complessa tra stakeholders multilivello
- viene stimolata principalmente dall'applicazione di buone pratiche che non sempre però vengono considerate come esempi da cui partire
- necessiterebbe di aggiornamenti didattici più rilevanti e frequenti relativamente alle metodologie di insegnamento
- stimola la capacità auto-valutativa e dunque stimola la crescita personale e professionale, tali obiettivi vengono raggiunti principalmente attraverso un lavoro di rete
- l'innovazione metodologica rischia spesso di fermarsi alla singola progettualità e non diventare patrimonio di campi più aperti di esperienza (reti, partenariati, etc)

- l'azienda non è vista sempre come un ambiente di apprendimento;
- inoltre le risorse economiche necessarie a supportare un cambiamento strutturale negli approcci aziendali sono poche e il percorso di innovazione ne risultata limitato.

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- è una competenza trasversale, naturale portato della progettualità complessa
- ottiene facilmente un effetto moltiplicatore, se educata in sistemi in grado di cogliere le potenzialità dello sviluppo metodologico
- non soffre di barriere all'entrata derivanti da conoscenze linguistiche
- è stimolata dal lavoro in rete e dalla formazione on-the-job, dunque è una diretta derivazione di politiche di apertura del mercato del lavoro e di correlazione tra il lavoro e l'educazione e formazione

### Weaknesses

- è di difficile misurazione in termini di output e di impatti su persone e organizzazioni
- soffre della naturali difficoltà di adattamento degli adulti rispetto a metodologie nuove che generalmente comprendono il ricorso a competenze digitali (anche se di base)
- spesso presuppone costi non gestibili dalle aziende
- il riconoscimento delle competenze acquisite non è chiaramente rilevabile e, quindi, l'investimento in direzione dello sviluppo di questa KC rischia di perdere appeal
- la formazione continua è spesso un costo per le imprese e poco rilevante nella PA

### Opportunities

- una semplificazione delle procedure stimolerebbe la progettualità e dunque la KC5
- una metodologia di misurazione delle competenze acquisite in contesti informali potrebbe migliorare l'approccio alla progettualità
- è necessario garantire il miglioramento delle metodologie di valutazione delle competenze da parte degli operatori dei centri per l'impiego per valorizzare le opportunità di ciascun soggetto richiedente
- la mobilità genera un effetto spill-over e offre nuove chance di sviluppo personale
- l'approccio interdisciplinare può educare la competenza e migliorare le opportunità di ingresso nel mercato del lavoro

### Threats

- la burocrazia rischia di ridurre l'appeal della progettualità che è il primo motore della KC5
- carenza del processo di inserimento lavorativo nella valorizzazione delle competenze in entrata e delle potenzialità
- paga la scarsa propensione all'avvicinamento dei sistemi scuola-formazione-lavoro
- la mancanza di cultura digitale ne limita fortemente lo sviluppo per gli adulti o in generale per le categorie colpite da digital divide

## Suggerimenti ed evidenze

Essendo derivazione diretta delle azioni progettuali, la competenza può essere uno dei più forti stimoli all'innovazione in ambito educativo

- la mobilità internazionale è probabilmente l'ambiente più tipico in cui tale competenza si sviluppa. Essa ha dimostrato, nel tempo, di portare ad effetti moltiplicatori notevoli sui destinatari diretti e indiretti
- soffre notevolmente della "complicazione" delle procedure e di una

burocrazia a volte pesante o percepita come tale soprattutto dalle imprese

- dovrebbe essere valorizzata attraverso un percorso di riconoscimento delle competenze informali comunque acquisite, che stimoli l'ottenimento di un risultato pratico in termini inserimento/reinserimento lavorativo
- un'implementazione dei percorsi di formazione metodologica potrebbe essere rilevante ai fini di un avvicinamento al tema discenti e formatori
- un'implementazione della formazione on-the-job potrebbe offrire risultati rilevanti in grado di dare coscienza al discente delle proprie potenzialità
- è necessario che i servizi di inserimento lavorativo implementino le capacità di analisi e misurazione delle competenze comunque acquisite e delle potenzialità dei soggetti e ne valorizzino, di conseguenza, il curriculum.

## 4.6. KC 6 COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE

### DEFINIZIONE

Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea. La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa. Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV

- la competenza viene direttamente educata attraverso le attività progettuali e in particolari dalle attività che prevedono una mobilità
- la lingua può essere una barriera all'entrata
- le competenze linguistiche non sono particolarmente rilevanti se l'attività che porta all'educazione della competenza si concretizza in un'attività pratica di lavoro
- l'apprendimento della lingua porta, viceversa, con sé anche l'educazione di questa competenza
- i percorsi di insegnamento sperimentale e la metodologia CLIL promuovono indirettamente, anche, le competenze sociali e culturali
- la competenza ha un valore anche da un punto di vista occupazionale perché permette l'acquisizione di una metodologia di analisi che tiene conto di un numero più ampio di punti di vista, educa alla capacità relazionale e operativa, prepara in breve all'accesso al mercato del lavoro.
- le imprese valorizzano la competenza nella misura in cui essa testimonia adattabilità a nuovi contesti, capacità di analisi, capacità di apprendimento rapido di nuove competenze
- la competenza non è facilmente misurabile né certificabile

### Output Workshop con Stakeholders di sistema

- le attività che sviluppano questa competenza si avvantaggiano del coinvolgimento attivo delle istituzioni del territorio e degli attori locali e dei beneficiari
- anche l'esportazione delle buone pratiche porta ad un miglioramento delle competenze degli attori oggetto del trasferimento
- si rileva un vantaggio nell'apprendimento quando le competenze sociali e le competenze linguistiche si sviluppano di pari passo con un approccio formativo integrato
- risulta molto importante coinvolgere i destinatari anche nel momento della preparazione delle azioni progettuali
- la corretta educazione della competenza richiede una capacità di adattarsi al cambiamento da parte degli operatori e un partenariato in grado di collaborare e comunicare efficacemente

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- la competenza viene naturalmente educata dalle azioni progettuali e in particolare dalla mobilità
- è il portato di un approccio formativo integrato che deve essere presupposto base anche delle attività curriculari
- è stimolata dal lavoro in rete e dalla formazione sul campo
- una rete correttamente concepita potrebbe essere la chiave di sviluppo delle competenze anche in progetti non necessariamente orientati al raggiungimento di tale risultato
- educa la capacità di adattamento e dunque migliora la capacità operativa in ambienti non conosciuti, supportando quindi l'accesso al mercato del lavoro

### Weaknesses

- la conoscenza linguistica costituisce una barriera all'entrata per i destinatari così come per i beneficiari organizzatori delle azioni progettuali ad essa dedicate
- è di difficile misurazione e per conseguenza di difficile certificazione difficilmente trasferibile senza approcci integrati che prevedano azioni di sensibilizzazione linguistica e culturale
- le competenze acquisite derivano soprattutto da esperienze informali o orientate al raggiungimento di risultati ufficiali differenti

### Opportunities

ESOGENI

- una semplificazione delle procedure di accesso al Programma stimolerebbe la progettualità
- la co-progettazione porta già con sé una crescita nella competenza tra gli attori coinvolti
- si avvantaggerebbe dello sviluppo di metodologie di misurazione delle competenze acquisite
- i partenariati ben concepiti portano al miglioramento della competenza nei destinatari finali

- l'approccio interdisciplinare può educare la competenza e migliorare le opportunità di ingresso nel mercato del lavoro

#### Threats

- la resistenza al cambiamento rischia di limitare la capacità/portata educativa di tale competenza
- la burocrazia appesantisce i processi e porta a difficoltà progettuali che inficiano l'azione educativa
- la scarsa conoscenza delle lingue di operatori e destinatari può rappresentare un problema

## Suggerimenti ed evidenze

- La competenza è un diretto portato delle azioni progettuali internazionali e in particolare si avvantaggia della presenza di percorsi di mobilità
- la scarsità (relativa) di risorse per le mobilità e l'onere burocratico/procedurale spesso percepito come eccessivo rischiano di essere una limitazione allo sviluppo della competenza stessa
- l'approccio interdisciplinare sembra essere quello che offre risultati migliori, ciò lascia intendere che un'educazione della competenza possa avvenire già nel ciclo educativo curriculare, per come concepito nelle più recenti riforme dei sistemi di istruzione e formazione
- la conoscenza linguistica di partner e destinatari ha una sua rilevanza. Il miglioramento nella KC6 difatti appare molto più rilevante nel caso di conoscenza della lingua del Paese partner
- se da una parte la competenza viene apprezzata dalle imprese che "ricercano" capitale umano con una "mentalità aperta", d'altra parte la mancanza di metodi di analisi della competenza e di certificazione della stessa rischia di ridurre l'impatto di tale competenza per l'occupabilità dei soggetti coinvolti nelle azioni progettuali.

## 4.7. KC 7 SENSO DI INIZIATIVA E DI IMPRENDITORIALITÀ

### DEFINIZIONE

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale.

Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza. Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata

da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV

- la competenza risente della mancanza di capacità progettuale della gran parte delle imprese
- perchè si attivi la competenza è necessario uno stretto rapporto con il tessuto imprenditoriale e un avvicinamento del triangolo educazione-formazione-impresa
- le PMI non sono sempre in grado di accedere alle opportunità progettuali se non supportate da consulenze esterne
- è necessario che si possa pervenire all'interno del ciclo di vita del progetto ad un risultato "tangibile" per l'impresa
- il sistema delle PMI è un sistema spesso chiuso in sé stesso e non sempre interessato all'innovazione di metodo suggerita dalle azioni progettuali
- la lingua può essere una forte barriera all'entrata
- le competenze linguistiche non sono particolarmente rilevanti se l'attività che porta all'educazione della competenza si concretizza in un'attività pratica di lavoro
- i progetti rispondenti a tale competenza necessitano di una validazione dei risultati attraverso un percorso di inserimento lavorativo in uscita dal progetto, perchè le azioni risultino rilevanti ai fini occupazionali

### Output Workshop con Stakeholders di sistema

- è necessario che l'educazione scolastica sia attivata sin dai primi anni educare gli studenti la sviluppare le idee imprenditoriali
- la formazione all'imprenditorialità non corrisponde necessariamente alla formazione per la creazione dell'impresa

- la mancanza dell'attitudine delle scuole a facilitare l'alternanza scuola lavoro e la capacità di adattamento del docente all'educazione all'imprenditorialità rischiano di limitare lo sviluppo della competenza chiave nei discenti
- il work based training è uno strumento in grado di educare questa competenza più di ogni altro (fino ad oggi)
- è necessario uno sforzo di riconoscimento delle capacità imprenditoriali anche nel percorso di studi curriculare del discente
- è necessario valorizzare le buone pratiche diffondendo le storie di successo anche nelle strutture formative e scolastiche puntando dunque sui "role models"

## Analisi SWOT (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- la competenza è educata direttamente nelle azioni progettuali che prevedono work experiences
- è stimolata dal lavoro in rete e dalla formazione sul campo
- ha un valore occupazionale diretto e spesso molto concreto
- è avvantaggiata da approcci laboratoriali sempre più presenti nei percorsi curricolari

### Weaknesses

- deve scontrarsi con una resistenza al cambiamento metodologico delle Agenzie formative (in senso lato)
- soffre di una resistenza al cambiamento da parte delle imprese e di un basso grado di percezione delle potenzialità derivanti da una progettualità specifica in questo ambito
- il vantaggio competitivo che essa propone è di medio periodo, dunque di difficile percezione per imprese e destinatari
- soffre di una scarsa capacità di fare squadra da parte degli attori di sistema per la presenza di atteggiamenti non prevedibili di free riders

## Opportunities

ESOGENI

- si potrebbe migliorare l'approccio delle imprese al "tema" prospettando vantaggi immediati insiti nell'avvicinamento al sistema formativo (ad esempio attraverso un coinvolgimento diretto facilitato)
- una semplificazione delle procedure stimolerebbe la progettualità da parte delle imprese e potenzierebbe le strategie legate alla responsabilità sociale e all'impresa formativa
- si avvantaggia dell'uso di strumenti didattici innovativi che migliorino il coinvolgimento diretto dei discenti e prevedano l'uso di nuove tecnologie
- i partenariati ben concepiti portano al miglioramento della competenza nei destinatari finali
- le azioni di avvicinamento tra scuola e imprese porterebbero a percorsi maggiormente condivisi e alla percezione di uno sgravio d'oneri da parte delle imprese nei percorsi progettuali

## Threats

- soffre della mancanza di integrazione tra educazione-formazione-lavoro
- soffre di una carenza di capacità programmatica delle politiche pubbliche
- la scarsa valorizzazione delle buone prassi porta ad un interesse basso delle imprese
- si rileva un mismatching tra l'offerta di competenza e le necessità delle imprese
- il mondo delle imprese non conosce adeguatamente gli strumenti progettuali che permettono il loro coinvolgimento all'interno del percorso formativo
- la burocrazia appesantisce i processi e porta a difficoltà progettuali che inficiano l'azione educativa

## Suggerimenti ed evidenze

- L'acquisizione di tali competenze deriva in via diretta dalla valorizzazione del percorso educazione-formazione-impresa
- le imprese percepiscono il percorso progettuale come un aggravio burocratico, laddove nel medio periodo potrebbe, invece, rappresentare un forte vantaggio competitivo in termini di formazione del capitale umano
- è necessario che le imprese vengano facilitate nell'accesso alle opportunità progettuali perché percepiscano la progettualità come un'occasione di crescita strutturale e non come un aggravio economico e burocratico
- il rischio del mancato sviluppo della competenza deriva principalmente dalla difficoltà di modificare procedure stabili in sistemi ancora troppo rigidi: gli strumenti di role models e training on the job possono essere un modo per intervenire offrendo la formazione pratica di cui i discenti hanno bisogno e che le imprese richiedono
- la valorizzazione delle buone pratiche pur presenti e l'implementazione dei percorsi informativi per le imprese potrebbe risultare in un avvicinamento dei differenti sistemi coinvolti.

## 4.8. KC 8 CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI

### DEFINIZIONE

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

### CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI ESSENZIALI LEGATE A TALE COMPETENZA

La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.

Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.

## OUTPUT DI RICERCA

### Output interviste Stakeholders beneficiari di LdV

- è una competenza che deriva in parte dalla progettualità internazionale e dallo scambio di esperienze e buone pratiche, dunque è trasversale alle tematiche trattate dalla progettualità Leonardo da Vinci (Erasmus Plus)
- si rivela strategica se utilizzata a supporto della promozione di altre competenze chiave
- si sviluppa in maniera rilevante attraverso azioni di conoscenza diretta che, all'interno delle progettualità internazionali, corrispondono, di solito a percorsi di mobilità
- si avvantaggia della presenza di reti di partner ben organizzati sul territorio
- si avvantaggia di metodologie di insegnamento quali il CLIL che prevedono un coinvolgimento culturale attraverso la lingua
- le competenze linguistiche possono essere una barriera all'entrata per destinatari e beneficiari

### Output Workshop con Stakeholders di sistema

- lo scambio di esperienze è un elemento chiave per lo sviluppo della competenza, dunque la co-progettazione e il confronto tra partner sono fondamentali per lo sviluppo di percorsi efficaci per i destinatari delle azioni
- gli approcci formativi integrati si sono dimostrati utili allo sviluppo della competenza
- il coinvolgimento diretto dei destinatari anche nella fase di progettazione migliora lo sviluppo della competenza
- è necessario perchè il progetto si sviluppi in maniera coerente, che la rete sia in grado di comunicare efficacemente, che si sia disposti alla flessibilità procedurale che la progettualità implica e che, all'interno della rete, siano rinvenibili competenze in materia culturale, tali da poter essere trasferite.

# Analisi SWOT

## (Strengths Weaknesses Opportunities Threats)

### Strengths

ENDOGENI

- la competenza è un portato diretto della progettualità
- può servire da strumento per educare altre competenze, di conseguenza è una competenza trasversale all'azione progettuale
- richiede un coinvolgimento diretto dei destinatari dell'azione progettuale, dunque migliora le possibilità di successo del programma di lavoro
- ha un potenziale valore occupazionale
- si adatta all'approccio multidisciplinare correntemente presente nei percorsi curriculari
- tratta linguaggi universali in grado di essere trasportati da un Paese all'altro e da un sistema all'altro (dunque la competenza è facilmente perseguibile attraverso mobilità internazionali)
- favorisce la crescita umana dell'individuo e di conseguenza ne migliora le capacità relazionali e la consapevolezza operativa (empowerment)

### Weaknesses

- la differenza tra modelli culturali rischia di far sorgere incomprensioni nella rete di progetto
- è necessaria una competenza linguistica di base all'interno della rete
- richiede una flessibilità degli attori e dei destinatari
- la misurazione delle competenze risulta essere difficoltosa

### Opportunities

ESOGENI

- si avvantaggerebbe di un sistema di riconoscimento delle competenze acquisite in contesti informali
- si avvantaggia di competenze ICT che favoriscano la comunicazione tra i membri della rete
- i partenariati ben concepiti e il coinvolgimento diretto dei destinatari portano al miglioramento della competenza stessa

- percorsi di formazione linguistica in entrata potrebbero migliorare la comunicazione tra i partner e dunque migliorare il trasferimento delle competenze
- una maggiore disponibilità di risorse nella mobilità permetterebbe un trasferimento molto più efficace per un maggior numero di destinatari

#### Threats

- soffre della mancanza di capacità comunicativa nella lingua veicolare e della mancanza di competenze nella rete
- soffre della mancanza di una rete omogenea e ricca di competenze si scontra con eventuali difficoltà di affrontare il cambiamento

## Suggerimenti ed evidenze

La competenza è particolarmente sviluppata attraverso azioni progettuali che prevedano la mobilità, in questo senso una maggiore disponibilità finanziaria per le mobilità internazionali così come l'ottimizzazione dei fondi dedicati a tale attività offrono ottimi risultati

- il percorso progettuale in sé, la comunicazione delle reti e il coinvolgimento diretto dei destinatari sono già da sé veicolo della competenza la capacità comunicativa degli attori coinvolte, è fondamentale perché le competenze vengano opportunamente veicolate, dunque la conoscenza di base della lingua veicolare andrebbe implementata e supportata anche con azioni formative dedicate
- alcune azioni formative multidisciplinari anche presenti nel ciclo curriculare di istruzione e formazione sono tra i veicoli migliori per implementare tali competenze
- nella misura in cui le esperienze multiculturali e interculturali migliorano l'empowerment dell'individuo esse sono anche strumento di implementazione delle opportunità occupazionali: andrebbero dunque sviluppate in maniera trasversale alle azioni progettuali, qualsiasi sia il loro obiettivo finale
- lo sviluppo di un sistema di riconoscimento delle competenze acqui-

site in contesti informali e che supportano direttamente e indirettamente l'accrescimento di tali competenze potrebbe trovare uno spazio più adeguato nei programmi di finanziamento nazionali ed europei che prevedono azioni di ricerca nella trasparenza dei titoli e delle competenze.

Le principali acquisizioni ottenute dall'analisi SWOT delle 8 competenze chiave consentono di definire un quadro chiaro di evidenze empiriche che delineano delle piste di lavoro utili per gli ulteriori sviluppi del dibattito. Tali piste connettono il tema delle competenze chiave a specifici ambiti di riflessione, nell'ambito di uno scenario di riferimento che, come evidenziato nel corso del testo, è profondamente mutato e che si caratterizza per un cambio paradigmatico. Le piste di lavoro che si delineano riguardano il contributo che le competenze chiave possono fornire:

- alla crescita dell'occupabilità degli individui
- ai processi di innovazione nei sistemi di istruzione e formazione
- alla crescita del know how delle imprese
- ai processi di validazione, certificazione e trasparenza delle qualifiche
- alla diffusione delle ICT e all'attuazione dell'Agenda Digitale.

Le pagine che seguono hanno, pertanto, lo scopo di portare a sintesi quanto la ricerca ha suggerito attraverso l'offerta di suggerimenti specifici per il Programma LLP – Leonardo da Vinci nell'ottica di una sua ricollocazione all'interno del Programma Erasmus Plus. Chiuderanno il lavoro le Raccomandazioni e i principali Messaggi chiave.

# Capitolo 5

## Le indicazioni per il futuro

### 5.1. Suggerimenti per il Programma

- Investire nel miglioramento delle capacità di internalizzazione dei risultati delle esperienze realizzate attraverso il Programma LLP - Leonardo da Vinci, potenziando, al tempo stesso, gli strumenti di osservazione e di valutazione delle esperienze realizzate (mobilità, innovazione, reti).
- Il miglioramento delle strategie e degli strumenti di valutazione dei risultati dei singoli progetti può portare alla valorizzazione dell'uso di strumenti di validazione e di certificazione (es. Passaporto delle lingue, Euro-pass Mobility, strumenti previsti dalla regolazione nazionale Dlgs 13/2013, etc.).
- Il miglioramento generalizzato delle competenze linguistiche in lingua straniera può fare da volano ad un utilizzo più efficace dell'insieme delle esperienze di mobilità, di sviluppo delle reti partenariali, di trasferimento di innovazione e costituisce un prerequisito essenziale in tutti i percorsi centrati sull'apprendimento delle lingue.
- La valorizzazione adeguata delle mobilità per le alte qualificazioni (es. PhD, master di I e II livello) può ridurre il gap nell'utilizzo mirato ed efficace del capitale umano a disposizione dei territori e delle imprese.
- Sviluppare il ruolo delle imprese come luoghi per la promozione della interculturalità attraverso il potenziamento degli strumenti e della strategia di integrazione e di inclusione dei lavoratori immigrati.
- Sviluppare il ruolo delle imprese come luoghi per la promozione del multilinguismo attraverso la valorizzazione delle esperienze di tirocinio

- Sviluppare ulteriormente il ruolo delle imprese come luoghi per la promozione apprendimento in situazione e dell'imparare ad imparare.

- Sviluppare attraverso opportune strategie di coinvolgimento e accompagnamento lo spirito di innovazione e di ricerca delle imprese coinvolgendole come parte attiva nello sviluppo dell'imprenditorialità e come luoghi di apprendimento a tutto campo delle competenze chiave.

La valorizzazione della competenza chiave dell'imprenditorialità deve poter trovare all'interno del sistema scolastico e formativo una sua specificità. Questo porta alla creazione di strumenti e al potenziamento dei metodi che valorizzino le vocazioni dei giovani, stimolino tutti all'assunzione di responsabilità e alla promozione di idee progetto sostenibili come attitudini utili anche in altri contesti di vita.

- La presenza di giovani immigrati di seconda e di terza generazione nelle scuole e nelle università (come anche nelle imprese) spinge in direzione di una valorizzazione di ambienti interculturali e multilingue. Questi ambienti possono contribuire allo sviluppo di metodologie di osservazione e di intervento sulle differenti competenze chiave (lingua madre e straniera, senso civico, intercultura).

- Spingere in direzione del miglioramento della progettazione per competenze dei curricula come delle esperienze di mobilità facilitando, per tale via, ricadute sui destinatari e sui contesti di provenienza.

- Promuovere il miglioramento dei sistemi di valutazione dei risultati di apprendimento nelle esperienze di tirocinio internazionale (ruolo del tutor aziendale) attraverso la diffusione di format/tools di successo mutuati da buone pratiche riconosciute a livello europeo.

- Promuovere e potenziare lo sviluppo di applicazioni portatili (es. apps digitali) come strumenti di diffusione di conoscenza tecnica (utilizzo degli strumenti) e tematica (ampiezza e variabilità dei contenuti e dei metodi veicolati nelle applicazioni stesse).

- Potenziare le attività comuni di ricerca e di innovazione tra Università centri di ricerca e imprese per I) allargare l'uso delle nuove tecnologie; II)

sviluppare nuove metodologie di apprendimento utili al cambiamento anche nei contesti aziendali; III) definire migliori e più adeguati contenuti di insegnamento da inserire nelle attività curriculari.

- Stimolare la crescita di partenariati orientati alla ricerca e all'innovazione anche allo scopo di favorire le strategie di potenziamento del multilinguismo e gli approcci centrati sulla multiculturalità.
- Valorizzare l'idea della scuola come luogo di educazione all'uso degli strumenti digitali di massa (accesso al social network, rispetto della privacy, partecipazione individuale responsabile alla Rete) e al conseguente sviluppo nell'allievo di uno spirito critico in relazione all'uso dei nuovi mezzi di comunicazione e delle nuove tecnologie e alla consapevolezza dei rischi e delle questioni etiche e giuridiche.
- Provvedere al potenziamento e all'infrastrutturazione delle scuole come Ambienti per l'apprendimento digitale.
- Investire in maniera più decisa sullo sviluppo della cultura matematica e scientifica (KC 3) attraverso un più deciso sviluppo di attività partenariali e ricerche orientate al potenziamento della competenza chiave migliorando la sua integrazione strumentale e metodologica con la competenza digitale (KC 4).
- Supportare l'apertura delle scuole al territorio come strumento di potenziamento della socialità dello spirito di iniziativa. Le scuole possono diventare centri locali di apprendimento multifunzionali.
- Intervenire in maniera risoluta per ridurre il calo delle competenze di lettura come azione di supporto alla cittadinanza e all'inclusione sociale.
- Rafforzare i partenariati tra scuole, Università e imprese come strumenti per lo sviluppo dell'imprenditorialità come competenza chiave.
- Sviluppare la creazione di reti partenariali di livello internazionale come strumento di riduzione dei gap linguistici, di apertura a nuove opportunità e di potenziamento dell'imparare ad imparare.

- Esplicitare un più preciso riferimento alle competenze chiave come valore aggiunto nei format di accesso alle opportunità progettuali previste dal nuovo programma Erasmus Plus.
- La relazione tra i sistemi di istruzione formazione e lavoro, ottenuta sia attraverso il potenziamento delle esperienze di alternanza scuola-lavoro, sia attraverso lo sviluppo dell'apprendistato sia attraverso esperienze di mobilità internazionale centrate sui tirocini in azienda, è un processo strategico che necessita di essere messo al centro del dibattito sullo sviluppo delle competenze chiave.
- Il servizio civile è stato individuato nel Piano di attuazione italiano della Garanzia per i Giovani come una delle modalità di esercizio della Garanzia stessa. Questo muove verso il potenziamento anche all'esterno dell'alveo dei sistemi di istruzione e formazione le possibilità di un adeguato potenziamento di tale competenza.

## 5.2. Raccomandazioni

### Competenze chiave ed elementi di scenario

- La difficoltà di integrazione tra i sistemi di istruzione e formazione è un elemento persistente nello scenario nazionale e internazionale. Le competenze chiave possono rappresentare il terreno privilegiato attorno al quale costruire l'integrazione.
- La scarsa propensione della popolazione adulta per l'apprendimento delle lingue e lo sforzo rivolto alle nuove generazioni per sviluppare un ampio set di opportunità per l'apprendimento delle lingue rischiano di aggravare un gap generazionale anche su questo tema.
- Il dibattito istituzionale sembra risentire della complessità del processo di integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro nonché delle difficoltà di tenere contestualmente presenti I) i fabbisogni di validazione delle esperienze individuali; II) gli assetti istituzionali regionali in

materia di accreditamento dei fornitori della formazione III) l'utilizzo effettivo dei sistemi di validazione e di certificazione di livello regionale e nazionale (titoli, qualifiche, competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali) dei percorsi di istruzione e di formazione realizzati da ognuno.

## Competenze chiave e occupazione

- Il miglioramento dei sistemi di incrocio di domanda e offerta di lavoro si fonda su una aumentata capacità di selezionare i fabbisogni delle imprese e di connetterli con i repertori di competenze già disponibili e con quelli che necessariamente verranno istituiti.
- I servizi territoriali per il lavoro saranno sempre più coinvolti nell'accertamento delle competenze di base dei destinatari e, quindi, esposti alla necessità di un miglioramento generalizzato delle competenze di accertamento in ingresso da parte degli operatori di front-office e di accompagnamento (es. bilancio di competenze e orientamento di II livello).
- L'accesso ad "una opportunità di lavoro qualitativamente valida" prevista dalla Garanzia Giovani definisce un sistema a due vie che spinge da una parte in direzione della qualità dell'esperienza lavorativa e dall'altra sull'adeguamento necessario delle competenze del giovane per poterla valorizzare pienamente.
- L'integrazione tra il sistema dell'*education* e i sistemi del lavoro (CPI e sistema di incrocio tra domanda e offerta di lavoro) appare un processo fondamentale per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il potenziamento dei servizi per lo sviluppo dell'imprenditorialità giovanile e il supporto allo sviluppo delle idee imprenditoriali stimolato di recente dal Piano di attuazione italiano della Garanzia per i Giovani sembra muovere verso il potenziamento di servizi dedicati all'imprenditorialità presso i Centri per l'impiego e, in generale, presso i Servizi per il lavoro territoriali.
- Essenziale lo sviluppo di opportunità per il fare che abilitino e rafforzino l'autopercezione individuale dei processi di apprendimento. La di-

stanza tra le esperienze di studio (istruzione e formazione) e le esperienze formative work based andrebbe ridotta attraverso un significativo investimento nella collaborazione tra i servizi per il lavoro (soprattutto i CPI), il sistema delle imprese, la scuola, l'Università e le agenzie di formazione.

## Competenze chiave e sistema Istruzione

- Occorre potenziare la programmazione curricolare (scolastica) basata sulle competenze chiave (come suggerito dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - settembre 2012) per favorire la costruzione precoce delle competenze per la cittadinanza attiva in ambito scolastico.
- Sembra necessaria una maggiore diffusione di metodologie di Inquiry learning per i soggetti maggiormente svantaggiati che necessitano di riposizionare le proprie competenze in processi percettivi e autovalutativi fondati su dati di realtà (evidence based) e processi cognitivi più "maneggevoli" che favoriscano l'autostima e stimolino il loro rientro in formazione e/o nei circuiti di ricerca attiva del lavoro (Neets).
- Lo sviluppo delle attività di istruzione web based deve rappresentare un canale essenziale della trasmissione delle conoscenze.
- Potenziare in relazione allo sviluppo delle competenze chiave le strategie già messe in atto nella passata programmazione, dai PON FSE Competenze per lo sviluppo e FESR Ambienti per l'apprendimento relative al miglioramento continuo delle performance delle scuole in materia di insegnamento-apprendimento.
- Opportuno rafforzare gli strumenti di indagine nazionali e internazionali sul livello raggiunto dagli studenti nelle competenze di base (italiano, matematica e lingua) e farne un uso più diretto per promuovere trasformazioni mirate nei metodi, negli strumenti, nelle forme organizzative delle istituzioni scolastiche.

- Stimolare all'interno delle esperienze orientate, a qualsiasi titolo, verso lo sviluppo delle competenze chiave la ricerca di un maggiore equilibrio tra il sapere (conoscenze) il fare (le abilità e le attitudini) e il saper fare (esperienza) in situazione.
- Investire in maniera sistematica e ricorrente nella formazione dei docenti, dirigenti scolastici ma anche degli operatori della formazione come prerequisito per lavorare in direzione della quality assurance (EQAVET) dei sistemi di istruzione e formazione.
- Se tutte le competenze chiave acquistano pari dignità e importanza per la crescita intelligente e inclusiva e per lo sviluppo della cittadinanza si pone la necessità di individuare con maggiore chiarezza e sistematicità gli ambiti (contesti organizzativi e istituzionali) nei quali ogni singola competenza viene precipuamente sviluppata non tralasciando, altresì, le opportune e necessarie integrazioni tra percorsi curriculari ed extracurriculari.

### Competenze chiave e mondo dell'impresa

- Il ritardo nell'internazionalizzazione delle imprese appare essere una delle conseguenze dirette e indirette della scarsa propensione del nostro Paese verso l'apprendimento delle lingue. Il ricambio generazionale che investe il mondo imprenditoriale trova nel tema delle lingue un elemento chiave ricco di potenzialità e di contraddizioni.
- Migliorare la capacità delle imprese a ragionare sui propri fabbisogni formativi e, quindi, sul fabbisogno di competenze effettivo che produca una domanda di *skills* e di conoscenze specifiche per il sistema formativo e, a monte, di istruzione.
- La formazione professionale iniziale e continua in impresa deve essere sempre più pertinente con i fabbisogni dell'impresa. La formazione deve partire sempre più dall'analisi dei grappoli di competenze costituiti dalle specializzazioni professionali.

## Competenze chiave e validazione, certificazione e trasparenza delle qualifiche

- Valorizzare opportunamente il Libretto del cittadino come strumento di trasparenza e di facilitazione nell'accesso al mercato del lavoro e di potenziamento della mobilità territoriale a fini lavorativi.
- Intensificare il ricorso a sistemi di promozione del riconoscimento reciproco delle qualifiche europee a fini occupazionali, migliorando il matching tra la descrizione dei profili professionali e i profili di competenze dei titoli di studio e delle qualificazioni European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO).
- Favorire lo sviluppo a tutti i livelli dei sistemi di istruzione e di formazione di adeguati strumenti di valutazione e validazione delle competenze acquisite nei percorsi formali, informali e non formali. In quanto comportamenti agiti e visibili e non più solo conoscenze o abilità le competenze necessitano di nuove visuali metodologiche e strumentali per essere individuate e validate correttamente.
- Consentire una migliore correlabilità tra gli strumenti di referenziazione dei sistemi, quali EQF (European Qualification Framework) con i quadri nazionali di titoli e qualificazioni, NQF (National Qualification Framework) a partire dalla valorizzazione degli strumenti di tracciabilità e trasparenza già a regime, in particolare, ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training).
- Potenziare e diffondere l'utilizzo del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) allo scopo di agevolare il trasferimento, il riconoscimento degli apprendimenti di tutti coloro che sono interessati ad acquisire una qualifica o parti di una qualifica, anche allo scopo di favorire la trasparenza e la mobilità transnazionale tra gli Stati membri.
- Promuovere nei differenti contesti formativi e di istruzione forme e metodi di self assessment basati sul riconoscimento delle competenze personali nei vari campi di sapere e di azione.

- Appare opportuno evitare i rischi di genericità dell'offerta di formazione mirata alla acquisizione di determinate competenze e favorire la trasparenza e la valutazione degli apprendimenti attraverso una migliore definizione settoriale degli standard minimi di competenza.

## Competenze chiave e ICT

- Intensificare gli sforzi per sostenere lo sviluppo delle competenze digitali nella popolazione attraverso una opportuna diversificazione per livelli di complessità crescente (vedi programma agenzia Digitale). Il processo su cui investire può essere Internet per tutti, ma ad ognuno la sua personale via di accesso alla tecnologia e alle strategie di riduzione del digital divide.
- Occorre sfruttare meglio le potenzialità che le nuove tecnologie offrono in termini di promozione dell'innovazione e della creatività, nuovi partenariati e personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Trasformare le strategie previste dal Piano nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali in opportunità di cambiamento dei sistemi di istruzione e formazione nell'ambito delle ICT.
- Costruire basi di dati e sistemi di monitoraggio efficaci e interoperabili che permettano di analizzare adeguatamente quanto si realizza e di comprendere le direzioni del cambiamento.
- Promuovere strumenti quali il portfolio delle competenze come occasione di co-costruzione (es. studente/insegnante, allievo/formatore) delle proprie strategie e dei propri risultati di apprendimento.
- Rendere disponibili e facilmente accessibili informazioni sui partecipanti ai progetti sul potenziamento delle Competenze chiave per facilitare gli accessi ai programmi.

### 5.3. Messaggi chiave

- Lo sviluppo delle Competenze chiave costituisce un contributo di valenza strategica a supporto della crescita intelligente sostenibile e inclusiva dell'Unione Europea e del nostro sistema Paese.
- L'integrazione tra i sistemi di istruzione formazione e lavoro si realizza in maniera prevalente attraverso iniziative orientate alla promozione delle competenze chiave di ogni cittadino come componenti essenziali del paniere della cittadinanza sociale.
- L'educazione linguistica (anche delle lingue minoritarie) è un processo che moltiplica le potenzialità del confronto tra conoscenze, metodi, persone, organizzazioni, culture.
- Il potenziamento dei sistemi di valutazione e certificazione delle competenze chiave e delle competenze acquisite in contesti formali e informali è condizione essenziale per lo sviluppo dell'occupabilità e favorisce accessibilità e trasparenza dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro.
- Il potenziamento delle esperienze di mobilità internazionale rivolte a tutti i target destinatari del Programma LdV (e del futuro Erasmus Plus) contribuisce allo sviluppo di tutte le competenze chiave ne facilita l'effettiva integrazione.
- La promozione di partenariati e di reti tra attori e istituzioni di varia natura è condizione essenziale per la diffusione di buone pratiche orientate al rafforzamento dell'apprendimento permanente.
- La crescita dello spirito imprenditoriale è il processo attorno al quale si costruisce una nuova idea dello sviluppo delle società.
- I nuovi programmi su cui si concentrerà la nuova programmazione devono garantire il più ampio accesso alle risorse finanziarie, di conoscenza, di collaborazione reciproca a tutti i cittadini senza alcuna discriminazione.
- La centralità accordata alle politiche rivolte alle nuove generazioni co-

stituisce la *conditio sine qua non* della sopravvivenza dell'Unione come entità sociale, politica, economica e culturale.

- Il rafforzamento di uno Spazio Europeo fondato su sistemi di conoscenza integrati e fruibili da tutti all'interno di cornici istituzionali e progettuali capaci di ridurre le barriere linguistiche e culturali tra Paesi è condizione essenziale per lo sviluppo della democrazia di tutti Paesi Membri.



## Bibliografia e sitografia

- ACRL, 2000, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, Chicago, Illinois, American Library Association.
- Adam S., 2004, *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland.
- Ajello A.M., 2002, *La competenza*, Bologna, il Mulino.
- Akinsola M.K., Olowojaiye, F. B., 2008, *Teacher instructional methods and student attitudes towards mathematics*, International Electronic Journal of Mathematics Education, 3 (1), pp. 60-73.
- Alfonsi R. A., Pedreschi D., Scarabattolo N., 2006, *Il computer per la soluzione di problemi*, Mondo Digitale, 3, 3-15.
- Ananiadou K. & Claro M., 2009, *21st Century Skills and competences for new millennium learners in OECD countries.*, Paris.
- Bateson, 1977, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bauman G. et collaborateurs, 2000, *Compétences*, CPS/WBZ.
- Bauman G. et collaborateurs, 1998, *Construire des compétences*, CPS/WBZ.
- Bayard Y., 1993, *Le bilan de compétences: pour qui? Pour quoi? Comment?* Demos.
- Birenbaum M. & Dochy F., 1996, *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, Kluwer, Dordrecht.
- Blomert L., 2009, *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2.*
- Brickman P., Gormally C., Armstrong N., & Hallar, B., 2009, *Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence*. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3(2), pp. 1-22.
- Brooks G. Pahl K., Pollard, A. & Rees, F., 2008, *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*, Reading, CFBT Education Trust.

- Burkhardt H., 1987, *"What You Test Is What You Get" The Dynamics of Curriculum Change in Developments in School Mathematics Worldwide*. Chicago, University of Chicago School Mathematics Project.
- Castoldi M., 2005, *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola.
- Castoldi M., 2011, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore.
- Castoldi M., 2013, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore.
- Cattaneo A., Boldrini E., 2007, *ICT Innovazione, Competenze, tecnologie*, Roma, Carocci Editore.
- Cedefop, 2012, *Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes*.
- Cedefop, 2008, *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop working paper N°1, Thessaloniki, Cedefop.
- Cedefop, 2012c, *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué*, Working paper No 16.
- Cedefop, 2013, *Quality: a requirement for generating trust in qualifications*, Briefing note, March 2013.
- Centre for Social and Economic Research (CASE), 2009, *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, Warsaw, CASE.
- Centre for Social and Economic Research (CASE), 2009, *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, Warsaw, CASE.
- Cerini G., Spinosi M. (a cura di), 2012, *Strumenti e cultura della valutazione, Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Comoglio M. 2003, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri.
- Comoglio M., *Le rubriche valutative, in L'Educatore*, Annata 2006/2007, n.5.
- Council of Europe, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford, La Nuova Italia.
- Council of Europe, 2004, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg Council of Europe.
- Council of Europe, O'Shea K., 2003, *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica*, Strasburgo, Edizioni del Consiglio d'Europa.
- Da Re F., 2013, *La didattica per competenze*, Milano-Torino, Pearson.
- Danusso L., Testa I. & Vicentini M., 2010, *Improving Prospective Teachers' Knowledge about Scientific Models and Modelling: Design and evaluation of a teacher education intervention*, In *International Journal of Science Education*, 32(7), pp. 871-905.
- Darling-Hammond L., Anness J., Falk B., 1995, *Authentic Assessment in Action*, Teachers College, New York, Columbia University.

- Deci E. L., Ryan R. M., 2002, *The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets*, In J. Aronson, ed. *Improving academic achievement*, Contributions of social psychology, New York, Academic Press, pp. 59-85.
- Dierick S., & Dochy F., 2001, *New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria*. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (4), 307-331.
- Di Fabio A. M., Majer V., 2004, *Il bilancio di competenze. Prospettive di approfondimento*, Milano, Franco Angeli.
- Di Francesco G., Ruffini M., 1999, *L'approccio alle competenze come base per il lifelong learning*, Osservatorio Isfol, Roma.
- Dolz J., Ollagnier E., 2000, *L'énigme de la compétence en éducation, Raisons éducatives*, Oxford, De Boeck.
- Dowker A., 2004, *What Works for Children with Mathematical Difficulties*, Research report, London, DfES.
- EACEA/Eurydice, 2009, *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009, *Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e suoi dei risultati*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010, *New Skills for New Jobs: Policy Initiatives in the Field of Education*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011, *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011a, *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011b, *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011c, *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011d, *L'insegnamento della matematica in Europa: sfide comuni e politiche nazionali*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011e, *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011f, *L'insegnamento delle scienze in Europa: politiche nazionali, pratiche e ricerca*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011g, *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012a, *Citizenship Education in Europe*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012a, *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012b, *Key data on education in Europe 2012*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012b, *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, Bruxelles, Eurydice.

- EACEA/Eurydice, 2012c, *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*, Bruxelles, Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012e. *The European Higher Education Area in 2012, Bologna Process*, Bruxelles, Eurydice.
- Ellerani P., Gentile M., Sacristani Mottinelli M., 2007, *Valutare a scuola, formare competenze*, Torino, SEI Frontiere.
- Ellerani P., Zanchin M. R., 2013, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*, Trento, Erickson.
- European Commission, 2008, *New Skills for New Jobs*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM (2008) 868 final {SEC (2008) 3058}.
- European Commission, 2007, *Opportunities, access and solidarity: towards a new social vision for 21st century Europe*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM (2007) 726 final.
- European Commission, 2009, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, COM(2009) 640 definitivo.
- European Commission, 2009a, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009. Commission staff working document*, SEC (2009) 16.130
- European Commission, 2009b, *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*.
- European Commission, 2011a, Commission Staff working Document. *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, 2010/2011, Bruxelles, European Commission.
- European Commission, 2012, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012 COM(2012) 669 final.
- European Commission, 2012, Commission Staff Working Document, *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Accompanying the document Communication from the Commission, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 371 final.
- European Commission, 2012, *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)*, Redecker, Ch., 2012e. A review of evidence on the use of ICT for the assessment of key competences.
- European Commission, 2012a, *Annual Growth Survey 2013*, Communication from the Commission.

- European Commission, 2012b, *Education and Training Monitor 2012*, [pdf] Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, 2012d, *Survey Lang 2012, First European Survey on Language Competences*, Final Report.
- European Commission, 2013a, *Barcelona objectives*, The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. [pdf] Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM (2008) 865 final {SEC (2008) 3047} & {SEC (2008) 3048}.
- European Commission, Council of the EU, 2010, *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 – Adozione della relazione*, Bruxelles, 18 gennaio 2010, 5394/10, EDUC 11, SOC 21.
- European Commission, *Erasmus+ Programme Guide, valide as of 1 January 2014*.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States, Eurydice Report*, Bruxelles, Eurydice.
- European Council, 2009, *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*, Education, Youth and Culture - Council meeting, Brussels, 12 May 2009
- European Council/Council of Ministers of the EU, 2008, *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st Century: an agenda for a European cooperation on schools*, Official Journal of the European Union, 13.12.2008.
- European Parliament and Council of Ministers of the EU, 2006, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, L 394/10, GU-CE 30.12.2006.
- European Parliament and Council of Ministers of the EU, 2013, *Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che Istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. /2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE*.
- European Parliament, 2011, *Reducing Early School Leaving in the EU*. Luxembourg Publications.
- Eurostat, 2011, *Education Statistics*.
- Eurostat, 2012, *Statistics: Education and Training*.
- Eurydice, 2005, *Citizenship education at school in Europe*, Bruxelles, Eurydice.

- Eurydice, 2012. *Curricula and Learning Outcomes*, Bruxelles, Eurydice.
- Èvèquoz G., 2004, *Les compétences clés*, Paris, Liaisons.
- Fini A., 2007, *Come intendere la cultura digitale*. Je-LKS Journal of E-learning and Knowledge Society, 3, 1, 33-41.
- Fiorin I., 2012, *Scuola accogliente, Scuola competente*, Brescia, La Scuola.
- Frega R., 2001, *Dalla competenza alla navigazione professionale*, Professionalità, N°62
- Furlong, A., Biggart A., 1999, *Framing 'Choices': a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds*. Journal of Education and Work, 12(1), pp. 21-35.
- Geffroy F., Tijou R., 2002, *Il management delle competenze nelle imprese europee. Politiche e pratiche. (European Training and Development Federation)*, Milano, Franco Angeli.
- Ghisla G., Bassetti T., Nicoli M., Spinedi G., 2006, *Esperienze di valutazione didattica nella maturità professionale. Quaderno ISFPF 33*. Lugano.
- Giambelluca G., Rigo R., Tollot M. G., Zanchin M. R., *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Gordon, Jean et al., 2009, *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, CASE Network Reports, No. 87.
- Grimm K. J., 2008, *Longitudinal associations between reading and mathematics achievement*. Developmental Neuropsychology, 33, pp. 410-426.
- Gross J., 2007, *Supporting children with gaps in their mathematical understanding: the impact of the National Numeracy Strategy (NNS) on children who find mathematics difficult*, Educational and Child Psychology, vol. 24, no. 2, pp. 146-156.
- Guasti L., 2012, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson.
- Hackett G., Betz, N. E., 1989, *An exploration of the mathematics self efficacy/mathematics performance correspondence*, Journal for Research in Mathematics Education, 20, pp. 261-273.
- Hager P Halliday J., 2009, *Recovering Informal Learning*. Wisdom, Judgement, and Community, Dordrecht, Springer.
- Halász G., & Michel, A., 2011, *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*, European Journal of Education, 46(3), 289-306.
- Harlen W., 2007, *Assessment of Learning*, London, Sage Publications LDT.
- Harlen W., 2009, *Teaching and learning science for a better future. The Presidential Address 2009 delivered to the Association for Science Education Annual Conference*, School Science review, 333, pp. 33-41.
- Hoskins B. et al., 2006, *Measuring Active Citizenship in Europe*. CRELL Research Paper 4, EUR 22530 EN.

- ICCS IEA, 2009, *La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza, Rapporto Nazionale*, Tecnodid Editrice, Roma.
- IEA, 2010, *ICCS 2009, European Report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam, IEA.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010a, *ICCS 2009 International report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*, Amsterdam, IEA.
- Invalsi, 2011, *La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza*, Napoli, Tecnodid.
- Invalsi, 2013, *Linee guida per i valutatori VALES e Valutazione e Miglioramento, Il Progetto Valutazione e Miglioramento, Obiettivi, strumenti e protocolli di ricerca*, Roma.
- Ivic I., 1994, *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Roma, Armando Editore.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Kelly, A. V., 2009, *The Curriculum: Theory and Practice*, Sage Publications.
- Kerr D. et al., 2004, *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report*.
- Kerr D., 1999, *Citizenship education: an International Comparison*, London, QCA.
- Kerr D., Keating A. & Ireland E., 2009, *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*, Slough, NFER/CIDREE.
- Kerr D., Sturman L., Schulz W., Burge B., 2010, *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*, Amsterdam, IEA.
- Koch J., Appleton K., 2007, *The Effect of a Mentoring Model for Elementary Science Professional Development*. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), pp. 209-231.
- Krogh L.B., Thomsen, P.V., 2005, *Studying students' attitudes towards science from a cultural perspective but with a quantitative methodology: border crossing into the physics classroom*. *International Journal of Science Education*, 27(3), pp. 281-302.
- Kuhn T., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago.
- Lakshmanan A., Heath B., Perlmutter A. & Elder M., 2011, *The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction*, *Journal of Research in Science Teaching*, 48, pp. 534-551.
- Lavonen J. et al., 2008, *Students' motivational orientations and career choice in science and technology: A comparative investigation in Finland and Latvia*, *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), pp. 86-102.

- Lawrence-Brown D., 2004, *Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning That Benefit the Whole Class*, American Secondary Education, 32 (Summer 2004), pp. 34-63.
- Le Boterf G., 2008, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Napoli, A. Guida Editore.
- Le Boterf, G., 1990, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation.
- Lepper M. R., Henderlong J., 2000, *Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation*. In C. Sansone & J. Harackiewicz, eds. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York, Academic Press, pp. 257-307.
- Levati W., Saraò M.V., 1998, *Il modello delle competenze: un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e sviluppo delle risorse umane*, Milano, Franco Angeli.
- Levy-Leboyer C., 1996, *La gestion des compétences*, Les Ed. d'Organisation.
- Margiotta U. (a cura di), 1997, *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Roma, Armando.
- Margiotta U., 2007, *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Lecce, Pensata Multimedia.
- Mari L., 2013, *Gli strumenti di finanziamento e le politiche comunitarie per i giovani* in Il barometro sul valore della cittadinanza dell'Unione europea, a cura di Meoli, Pellegrini ed., 2013.
- Moretti M. A., *Esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, Notizie della scuola n. 19, a.s. 2012/2013*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Mariani L., 2000, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara, Libro per lo studente e Guida per l'insegnante*, Bologna, Zanichelli.
- Mc Tighe J., Wiggins G., 2004, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.
- McWayne, C. et al., 2004, *A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children*, Psychology in Schools, 41, pp. 363-377.
- Moretti M. A. *Successo formativo e percorsi di apprendimento personalizzati*, in Agen- da della scuola a.s. 2012/2013, Secondo Trimestre, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Motiejunaite-Schulmeister, A., Noorani S. & Delhaxhe A., 2012, *Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe*, Paper presented at the conference 'Improving skills: Evidence from Secondary analysis of international surveys'. Limassol, Cyprus 15-16 November 2012.
- Mullis I.V.S., Martin M.O. & Foy P., 2008, *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center.

- Nicoli D. (a cura di), 2003, *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Milano, Vita e Pensiero.
- OCSE, 2003, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società, Rapporto finale della Ricerca*, DE.SE.CO.
- OECD, 2006, *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori OCSE 2006*, Armando Editore.
- OECD, 2010a, *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris, OECD Publishing.
- OECD, 2010b, *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris, OECD Publishing.
- OECD, 2011a, *PISA in Focus: does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* Paris, OECD Publishing.
- OECD, 2011b, *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Reviews and Country Background Reports*.
- OECD, 2011c, *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*, OECD Office of the European Union.
- OECD, 2012, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
- Ornstein A., Hunkins F.P., 1998, *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*, 5th ed. Pearson.
- Pajares F., Graham L., 1999, *Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students*. Contemporary Educational Psychology, 24, pp. 124–139.
- Pajares F., Kranzler J., 1995, *Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving*. Contemporary Educational Psychology, 20, pp. 426–443.
- Pajares F., Miller M. D., 1994, *Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis*. Journal of Educational Psychology, 86, pp. 193–203.
- Paquay L. et coll., 2002, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Presses Universitaires de Louvain, Belgique Paris, OECD Publishing.
- Pellerey M., 2004, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia/RCS Libri.
- Pellerey M., 2010, *Competenze. Conoscenze-Abilità-Atteggiamenti*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Pellerey M., 2004, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Perrenoud P., 2002, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- Perrenoud P. 2003. *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- Perrenoud P., 2002. *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- Rey B., 2003, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli.

- Roca E., Sánchez Núñez-Arenas R., 2008, *Citizens' competences and education for the 21st century - Working and assessing competences in the Spanish education system*. In C. Van Woensel, ed. 2008. *A toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*, Slough: NFER, pp. 107-122.
- Roger A., Duffield J., 2000, *Factors Underlying Persistent Gendered Option Choices in School Science and Technology in Scotland*, *Gender and Education*, 12(3), pp. 367-383.
- Rychen D. S., Salganik L. H. (a cura di), 2007, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, Franco Angeli, Milano.
- Salatin A., 2010, *Le competenze nei curricoli dei Paesi europei*. In M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità: Promuovere apprezzare certificare*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Salatin A., 2012. *Formare alla competenza tra formale e informale*, in Reggio P., Righetti E., *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*, Roma, Carocci Editore.
- Salini D., 2006, *Guida al portfolio delle competenze nella formazione professionale*, Cantone Ticino GLIMI-DFF.
- Scallon G., 2007, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences [Assessing learning in a competence-based approach]*, Bruxelles, De Boeck.
- Scallon G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- Schoon I., Ross A. & Martin P., 2007, *Science related careers: aspirations and outcomes in two British cohort studies*, *Equal Opportunities International*, 26(2), pp. 129-143.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J, Kerr D., Losito B., 2010, *ICCS International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, Amsterdam, IEA.
- Schulz W., Ainley J., Friedman T., Lietz, P., 2011, *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*, Amsterdam, IEA.
- Schulz W., Fraillon J., Ainley J., Losito B., Kerr D., 2008, *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*, Amsterdam, IEA.
- Schwartz B., 1995, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia.
- Shanahan T., Shanahan C., 2008, *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy*, *Harvard Educational Review*, 78(1), pp. 40-59.
- Shatkin G. & Gershberg, A. I., 2007, *Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability*, *Urban Education* 42, p. 582.

- Spinosi M. (a cura di), 2010, *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere apprezzare certificare*, Napoli, Tecnodid.
- Stevens T., Olivarez A., Lan W. & Tallent-Runnels M., 2004, *Role of mathematics self-efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity*, *Journal of Educational Research*, 97, pp. 208-222.
- Tessaro F., 2002, *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando Editore.
- Tessaro F., 2002, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando Editore.
- UNESCO, 2005, *Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies, Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*, Paris, UNESCO- Council of Europe-CEPS.
- Urduan T., Turner J. C., 2005, *Competence motivation in the classroom*, In A.J. Elliot & C.S. Dweck, eds. *Handbook of competence and motivation*, New York, NY, Guilford, pp. 297-317.
- Van Woensel C., 2010, *Unity in diversity: the cross-Europe debates surrounding key skills and competences*, In S.M. Stoney, ed. 2010, *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe* (CIDREE Yearbook 2010), Slough: NFER, pp. 27-46.
- Varisco B.M., 2000, *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano, Guerini Studio.
- Varisco B. M., 2004, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci.
- Vertecchi B., 2003, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Firenze, FrancoAngeli.
- Vertecchi B., Agrusti G., Losito B., 2010. *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Firenze, FrancoAngeli.
- William D., 2009, *What kinds of assessment support learning of key competences? Paper presented at the Directorate-General of Education and Culture*, Brussels.
- Wright R., Martland J. & Stafford, A., 2000, *Early Numeracy: Assessment for Teaching and Intervention*, London, Chapman.
- Zan R., Martino P.D., 2007, *Attitudes towards mathematics: Overcoming positive/negative dichotomy*, *The Montana Mathematics Enthusiasts*, Monograph 3, pp. 157-168.
- Zanchin M. R. (a cura di) e Laboratorio RED, 2002, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Roma, Armando.
- Zanchin M. R. (a cura di) e Laboratorio RED, 2002. *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Roma, Armando.
- Zientek L. R., Thompson B., 2010, *Using commonality analysis to quantify contributions that self-efficacy and motivational factors make in mathematics performance*, *Research in The Schools*, 17, pp. 1-12.

Zientek L. R., Yetkiner Z. , & Thompson, B., 2010. *Characterizing the mathematics anxiety literature using confidence intervals as a literature review mechanism*, Journal of Educational Research, 103, pp. 424-438.

## Sitografia

Bevilacqua B., 2011, *Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie*, Rivista Scuola IaD, Università degli Studi di Roma – Tor Vergata, N.4/2011 Ricerca & Tecnologia, <http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie>

Crestoni L. (a cura di), 2009, *Il frutto della conoscenza. Riflessioni ed esperienze sull'uso delle tecnologie nella comunicazione didattica*, Provincia Autonoma di Trento, in [http://www.didapat.net/frutto\\_della\\_conoscenza.pdf](http://www.didapat.net/frutto_della_conoscenza.pdf)

Crestoni L., *Costruttivismo sociale e genere nella didattica*, in [http://www.j4u.provincia.vr.it/allegati/ConsiglieraParita/le\\_altre\\_stelle\\_copertina\\_indice\\_report.pdf](http://www.j4u.provincia.vr.it/allegati/ConsiglieraParita/le_altre_stelle_copertina_indice_report.pdf)

Da Re F., 2013, *Curricolo per il primo ciclo di istruzione*, <http://www.piazzadelle-competenze.net/primoCicloIstruzione/CurricoloPrimoCicloIndicazioni2012.pdf> e in <http://www.pearson.it/ladidatticapercompetenze>

Ellerani P., *Le rubriche per la valutazione autentica*, [http://www.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/rubriche\\_cosa\\_come.pdf](http://www.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/rubriche_cosa_come.pdf)

IPRASE, *documentazione delle produzioni delle reti trentine nell'ambito del progetto di sperimentazione dei Piani di Studio Provinciali in quelli di Istituto* (azioni F.S.E. 2007-2013), <http://www.fse.iprase.eu/page/piani-di-studio>

Mariani L., *Documentare e personalizzare il curricolo: verso un portfolio di processi e di competenze*, <http://www.learningpaths.org/Articoli/competenzeprocessi.html>

Cedefop, 2009a, *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5196\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5196_EN.PDF)

Cedefop, 2009b *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards* [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195_en.pdf)

Cedefop, 2010, *Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries*, Luxembourg, Publications Office of the European Union [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf)

Cedefop [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060_en.pdf)

Cedefop, 2011b, *Glossary, Quality in Education and Training*  
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/17663.aspx>

Cedefop, 2011c, *Using learning outcomes*, European Qualifications Framework Series: Note 4 Luxembourg, Publications Office of the European Union,  
<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4en.pdf>

Eurostat, 2012, *Statistics: Education and Training*,  
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>  
[Consultato il 3 settembre 2012].

Eurostat, 2011, *Education Statistics*.  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Education\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics) [Consultato il 2 ottobre 2012].

Isfol, 2011, *Mettere in pratica gli strumenti europei di trasparenza: progetti, sperimentazioni e risultati del Programma LLP - Leonardo da Vinci*  
[http://www.programmaleonardo.net/llp/docdocumentazione/Approfondimento%20tematico%202011\\_ECVET.pdf](http://www.programmaleonardo.net/llp/docdocumentazione/Approfondimento%20tematico%202011_ECVET.pdf)

Isfol, 2012, *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo eqf*, mimeo

Isfol, 2012, *Il Programma Leonardo da Vinci: il Trasferimento dell'Innovazione a supporto della mobilità transnazionale*  
[http://www.programmaleonardo.net/llp/docdocumentazione/Libretto\\_TOI\\_mobilita.pdf](http://www.programmaleonardo.net/llp/docdocumentazione/Libretto_TOI_mobilita.pdf)

Isfol, 2012, *Le innovazioni di Leonardo Valutazione dell'impatto dei Progetti finanziati dal Lifelong Learning Programme - Leonardo da Vinci negli anni 2007, 2008, 2009*. [http://www.programmaleonardo.net/llp/docdocumentazione/Rapporto\\_tematico\\_02-2013.pdf](http://www.programmaleonardo.net/llp/docdocumentazione/Rapporto_tematico_02-2013.pdf)

Isfol, 2012, *Progetti di Trasferimento dell'Innovazione Mobilità Transnazionale, Partenariati Multilaterali*

[http://www.programmameleonardo.net/llp/docdocumentazione/rapporto\\_annuale\\_monitoraggio2012.pdf](http://www.programmameleonardo.net/llp/docdocumentazione/rapporto_annuale_monitoraggio2012.pdf)

Isfol, 2012, *Metodi, forme e strumenti di Inclusione Sociale Il contributo del Programma LLP - Leonardo da Vinci alle politiche di lotta alla povertà e all'esclusione sociale* [http://www.programmameleonardo.net/llp/docdocumentazione/Rapporto\\_Inclusione\\_Sociale.pdf](http://www.programmameleonardo.net/llp/docdocumentazione/Rapporto_Inclusione_Sociale.pdf)

Isfol, 2012, *Il Programma Leonardo da Vinci 2000-2010 10 anni di sperimentazioni a sostegno delle politiche comunitarie di istruzione e formazione professionale*, [http://www.programmameleonardo.net/llp/docdocumentazione/Rapporto\\_Leonardo\\_2000-2010\\_finale.pdf](http://www.programmameleonardo.net/llp/docdocumentazione/Rapporto_Leonardo_2000-2010_finale.pdf)

Linee Guida per la pratica didattica, la valutazione e la certificazione delle competenze,  
[http://www.piazzadellecompetenze.net/FSE/reteBarsanti/BAR\\_3-\\_linee\\_guida\\_2\\_rev3\\_151210.pdf](http://www.piazzadellecompetenze.net/FSE/reteBarsanti/BAR_3-_linee_guida_2_rev3_151210.pdf)

Lotti P., (a cura di), *Globalizzazione ed Educazione* intervista ad Edgar Morin disponibile su <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&tid=165>,

Piano di attuazione italiano della Garanzia per i Giovani  
[http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Documents/01\\_08\\_2014%20%20Piano%20di%20attuazione%20italiano%20della%20Garanzia%20per%20i%20Giovani.pdf](http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Documents/01_08_2014%20%20Piano%20di%20attuazione%20italiano%20della%20Garanzia%20per%20i%20Giovani.pdf)

Psifidou I., 2011a, *The fading paradox in teacher education and training policies in Europe. In Teacher Education in Modern Era, Trends and Issues*, the University of Crete and the Pedagogical Institute of the Greek Ministry of Education, <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookeng/Teacher%20Education%20in%20Modern%20Era.html>

Psifidou, I., 2011b, *Methodological approaches to test the EQF descriptors on qualifications and curricula: experiences drawn from LdV pilot projects*, In *European Journal of Qualifications*, No 3, June 2011, pages 33-42., [http://www.ce-defop.europa.eu/EN/Files/EJQ3\\_-\\_ebook1.pdf](http://www.ce-defop.europa.eu/EN/Files/EJQ3_-_ebook1.pdf)

RVC, Rete veneta Competenze, Linee Guida per la valutazione finale  
[http://www.piazzadellecompetenze.net/FSE/reteBarsanti/BAR\\_3\\_linee\\_guida\\_2\\_rev3\\_151210.pdf](http://www.piazzadellecompetenze.net/FSE/reteBarsanti/BAR_3_linee_guida_2_rev3_151210.pdf)

Salatin A., 2010, *La risorsa formazione: ruolo strategico per lo sviluppo dell'econo-*

*mia e della formazione*, presentazione al Consiglio Regionale del Veneto-CREL-Terza Commissione Consiliare, Stati Generali dell'economia e del lavoro, "La crisi e il cambiamento: lavoro e impresa verso Veneto 2020"  
<http://www.cislveneto.it/Eventi/Stati-Generali-dell-economia-e-del-lavoro/Documentazione/Relazione-Arduino-Salatin.-Istituto-Universitario-IU-SVE.-slide>

Salatin A., *Il disegno del riordino del secondo ciclo: l'istruzione tecnica e professionale, Incontri per i coordinatori di dipartimento*, novembre-dicembre 2010, USR Veneto, UST Treviso, <http://www.istruzioneetreviso.it/utxi/wp-content/uploads/2010/12/Presentazione-prof.-Salatin.pdf>

### **Principali siti istituzionali**

<http://ec.europa.eu/eurostat>  
[http://europa.eu/index\\_it.html](http://europa.eu/index_it.html)  
<http://professionioccupazione.isfol.it/>  
<http://www.cedefop.europa.eu/EN>  
<http://www.cnel.it>  
<http://www.erasmusplus.it/>  
<http://eur-lex.europa.eu/it/index.htm>  
<http://www.gioventu.gov.it/>  
<http://www.indire.it/>  
<http://www.invalsi.it>  
<http://www.isfol.it/>  
<http://www.istat.it/>  
<http://www.istruzione.it/>  
<http://www.lavoro.gov.it>  
<http://www.oecd.org/>  
<http://www.piazzadellecompetenze.net/>  
<http://www.programmaleonardo.net>

### **Diritto derivato e working documents**

(suddivisione per Anni)

ANNO 2001

Report from the Commission of 31 January 2001, *The concrete future objectives of education systems* [COM(2001) 59 final - Not published in the Official Journal]

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_en.htm)

European Commission, 2001, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Communication from the Commission*. COM (2001) 678 final,  
<http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

Report from the Commission, *The concrete future objectives of education systems* [COM(2001) 59 final - Not published in the Official Journal]  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_en.htm)

ANNO 2002

*Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* [Official Journal C 142/01 of 14.06.2002].  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_en.htm)

*Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa* [Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002].  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_it.htm)

Comunicazione della Commissione, del 13 febbraio 2002, al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, *Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità* [COM(2002) 72 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale].  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/internal\\_market/living\\_and\\_working\\_in\\_the\\_internal\\_market/c11056\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/c11056_it.htm)

*Council Resolution of 19 December 2002 on the promotion of enhanced European cooperation in vocational education and training* [Official Journal C 103 of 18.01.2003]  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_en.htm)

ANNO 2003

*Council Resolution of 19 December 2002 on the promotion of enhanced European cooperation in vocational education and training* [Official Journal C 103 of 18.01.2003]  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_en.htm)

#### ANNO 2004

Comunicazione della Commissione al Consiglio, del 6 febbraio 2004, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, *Relazione sull'attuazione del piano d'azione della Commissione in materia di competenze e di mobilità* [COM(2004) 66 def. Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].[http://europa.eu/legislation\\_summaries/internal\\_market/living\\_and\\_working\\_in\\_the\\_internal\\_market/c11056\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/c11056_it.htm)

#### ANNO 2005

Decisione n. 2005/600/CE del Consiglio, del 12 luglio 2005, relativa alle linee di orientamento per le politiche per l'occupazione degli Stati membri.

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/community\\_employment\\_policies/c11323\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c11323_it.htm)

*Proposta di raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* /\* COM/2005/0548 def. - COD 2005/0221 \*/ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CE-LEX:52005PC0548:IT:NOT>

Communication to the spring European Council of 2 February 2005 entitled *Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy*, Communication from President Barroso in agreement with Vice-President Verheugen. [COM(2005) 24 final – Not published in the Official Journal].  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/eu2020/growth\\_and\\_jobs/c11325\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/growth_and_jobs/c11325_en.htm)

Commission Communication of 30 May 2005 on European policies concerning youth *Addressing the concerns of young people in Europe - implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship* [COM(2005) 206 final - Not published in the Official Journal].

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/youth/c11081\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_en.htm)

Resolution of the Council of 24 November 2005 on addressing the concerns of young people in *Europe Implementing the European Pact for Youth and promoting active citizenship*[Official Journal C 292/5 of 24.11.2005]

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/youth/c11081\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_en.htm)

#### ANNO 2006

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2006/962/CE)

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_it.htm)

European Commission, 2006. Staff working document - accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, *Efficiency and equity in European education and training systems*. COM(2006) 481 final, SEC(2006) 1096.

<http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2006:1096:FIN:EN:HTML>

Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio, del 18 dicembre 2006 relativa alla mobilità transnazionale nella Comunità a fini di istruzione e formazione professionale, *Carta europea di qualità per la mobilità*, 2006/961/EC, OJ L394, 30.12.2006.

<http://eurlex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=it&ihtmlang=it&lng1=it,en&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=438335:cs>

Parere del Comitato economico e sociale europeo in merito alla Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente COM(2005) 548 def. – 2005/0221 (COD) – GU C 195 del 18.8.2006, pagg. 109–113

<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2006:195:SOM:it:HTML>

Risoluzione legislativa del Parlamento europeo sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (COM(2005)0548 - C6-0375/2005 - 2005/0221(COD)) GU C 306E del 15.12.2006, pagg. 165–175

[http://eur-lex.europa.eu/Result.do?direct=yes&lang=it&where=GRP\\_CITATION:52005PC0548&whereihm=Atti+citati:52005PC0548](http://eur-lex.europa.eu/Result.do?direct=yes&lang=it&where=GRP_CITATION:52005PC0548&whereihm=Atti+citati:52005PC0548)

Parere del Comitato delle regioni in merito alla Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente GU C 229 del 22.9.2006, pagg. 21–28 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006AR0031:IT:NOT>

## ANNO 2007

Relazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 25 gennaio 2007, dal titolo *Relazione finale sull'attuazione del piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità* [COM(2007) 24 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/internal\\_market/living\\_and\\_working\\_in\\_the\\_internal\\_market/c11056\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/c11056_it.htm)

#### ANNO 2008

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica* {SEC(2008) 2177}; COM(2008) 425 final.

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/ef0004\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0004_it.htm)

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, GU C 111, 6.05.2008, pp. 1-7. LINK

#### ANNO 2009

Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009]. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm)

Decisione del Consiglio del 27 novembre 2009 su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018), OJ C311, 19.12.2009. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0010:01:IT:HTML>

Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale, OJ C 155, 08.07.2009. <http://www.initalia.rai.it/pop2.html>

*Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009.* Commission staff working document, SEC (2009) 1616.

*Competenze chiave per un mondo in trasformazione.* Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", Bruxelles, 25.11.2009, COM(2009) 640 definitivo. <http://www.initalia.rai.it/pop2.html>

#### ANNO 2010

Consiglio dell'Unione europea. Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*

Adozione della relazione. Bruxelles, 18 gennaio 2010, 5394/10, EDUC 11, SOC 21.  
<http://documenti.camera.it/leg17/odg/assemblea/xhtml/2013/06/11/20130611.html>

Competenze chiave per un mondo in trasformazione: attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010* Risoluzione del Parlamento europeo del 18 maggio 2010 sulle competenze chiave per un mondo in trasformazione: attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" (2010/2013(INI))

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2010-0164+0+DOC+XML+V0//IT>

Comunicazione della Commissione, del 3 marzo 2010, intitolata *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* [COM(2010) 2020 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/eu2020/em0028\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/em0028_it.htm)

Europe 2020, a strategy for jobs and smart, sustainable and inclusive growth, adopted by the European Council on 17 June 2010, EUCO 13/1/10 REV 1.  
<http://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vilec9cwkgfzy>

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo al Consiglio al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni su Youth on the Move, *Un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva nell'Unione europea*, Brussels, 15.9.2010, COM(2010) 477 final.<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0477:EN:NOT>

Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, CM/Rec(2010)7. [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter_EN.asp)

Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training 2010 work programme, Adoption of the report, Ref 5394/10, EDUC 11, SOC 21.  
[http://eng.uvm.dk/news/~/UVMEN/Content/News/Eng/2010/Feb/~/media/UVM/Filer/English/PDF/100222\\_4th\\_report\\_Ministerraadsmoede15\\_februar\\_Coreper.ashx](http://eng.uvm.dk/news/~/UVMEN/Content/News/Eng/2010/Feb/~/media/UVM/Filer/English/PDF/100222_4th_report_Ministerraadsmoede15_februar_Coreper.ashx)

The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners

and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020. <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-policy/bruges-communicue.aspx>

#### ANNO 2011

Conclusioni del Consiglio del 14 febbraio 2011 sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020, GU C 70/1, 04/03/2011. [http://eng.uvm.dk/news/~UV-MEN/Content/News/Eng/2010/Feb/~media/UVM/Filer/English/PDF/100222\\_4th\\_report\\_Ministerraadsmoede15\\_februar\\_Coreper.ashx](http://eng.uvm.dk/news/~UV-MEN/Content/News/Eng/2010/Feb/~media/UVM/Filer/English/PDF/100222_4th_report_Ministerraadsmoede15_februar_Coreper.ashx)

Reducing early school leaving, Commission Staff Working Paper accompanying document to the Proposal for a Council recommendation on policies to reduce early school leaving. SEC (2011) 96 final, <http://eur-lex.europa.eu/SEC-Month.do?year=2011&month=01>

Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti, OJ C372, 20.12.2011. <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2011:372:SOM:IT:HTML>

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni *Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa* SEC(2011) 1063 final, COM (2011) 567 final, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/ef0030\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0030_it.htm)

#### ANNO 2012

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Ripensare l'istruzione, investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, COM(2012) 669/3 <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:327:SOM:IT:HTML>

Commission Staff Working Document, *Assessment of Key Competences in initial education and training, Policy Guidance, Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, (contiene Mainstreaming Assesment on Key Competences – pag. 39) <http://europeanmemoranda.cabinetoffice.gov.uk/memorandum/communication-from-the-commission-to-the-european-parliament-the-council-the-european-economic-social-committee-1356680761>

Commission Staff Working Document, Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes, Accompanying the document Communication from the Commission, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, Ref SWD(2012) 374, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0376:FIN:EN:PDF>.

Quality Framework for Traineeships, Commission staff working document accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Towards a job-rich recovery, SWD(2012) 99 final, <http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/document.do?code=SWD&year=2012&number=0099&extension=FIN>

Vocational education and training for better skills, growth and jobs. Accompanying the document Communication from the Commission, Rethinking Education, Investing in skills for better socio-economic outcomes. Commission staff working document, SWD (2012) 375 final. [http://www.efvet.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=455&Itemid=238](http://www.efvet.org/index.php?option=com_content&task=view&id=455&Itemid=238)

Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, OJ C 398, 22.12.2012. <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2012:398:SOM:IT:HTML>

ANNO 2013

Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una Garanzia per i giovani (Youth Guarantee), OJ C 120/01, 26.04.2013. <http://www.lavoro.gov.it/Priorita/Pages/Giovani.aspx>

Council conclusions of 16 May 2013 on the social dimension of higher education, OJ C168, 14.06.2013.

Conclusioni Consiglio Europeo del 27-28/06/2013, sul tema della disoccupazione giovanile EUCO 104/2/13 REV 2 [http://www.google.it/url?sa=t&trct=j&eq=&esrc=s&source=web&ecd=2&tved=OCDU-QFjAB&url=http%3A%2F%2Feuropa.eu%2Frapid%2Fpress-release\\_DOC-13-5\\_it.doc&ei=8rT3Uqj2G5KrhQflzIFw&usg=AFQjCNH0y7ce6tlf5iJP3VoYHEMLZ4O-gw&sig2=11uJnYc-uErTZ99PMNm\\_hg&tbvm=bv.60983673,d.ZG4](http://www.google.it/url?sa=t&trct=j&eq=&esrc=s&source=web&ecd=2&tved=OCDU-QFjAB&url=http%3A%2F%2Feuropa.eu%2Frapid%2Fpress-release_DOC-13-5_it.doc&ei=8rT3Uqj2G5KrhQflzIFw&usg=AFQjCNH0y7ce6tlf5iJP3VoYHEMLZ4O-gw&sig2=11uJnYc-uErTZ99PMNm_hg&tbvm=bv.60983673,d.ZG4)

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Lavorare insieme per i giovani d'Europa, Invito ad agire contro la disoccupazione giovanile*, COM/2013/0447 final, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0447:FIN:IT:HTML>

---

I link relativi a questa webgrafia sono stati controllati tra il 1 e il 15 febbraio 2014



Schede descrittive dei progetti intervistati  
nel corso della field analysis



# PROGETTI DI TRASFERIMENTO DELL'INNOVAZIONE

## Progetto "ACUME - Advancing cross cultural mediation"

Codice identificativo 2011-1-IT1-LEO05-01899

**Università per stranieri di Siena**

Piazza Roselli, 27/28 - 53100 Siena  
0039/0577 240249  
[www.unistrasi.it](http://www.unistrasi.it)

**Partner**

Associazione Centro Ricerche e Attività (IT) - Dida Network Srl (IT) - FH Joanneum Gesellschaft mbH (AT) - Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Empleo (ES)- International Consulting and Mobility Agency S.L. (ES)

**Priorità di intervento** Promozione dell'acquisizione delle competenze chiave nell'IFP

**Area tematica** Nuove competenze per nuovi lavori

**Settore** Assistenza sociale

**Destinatari** Migranti - giovani - inoccupati

### OBIETTIVI, CONTENUTI E RISULTATI

Il progetto è finalizzato a trasferire i risultati di due precedenti esperienze, una spagnola dal titolo "Curso de mediación intercultural" e una austriaca denominata "CCLVET", dirette allo sviluppo delle competenze specifiche della figura del Mediatore linguistico-culturale. Lo scopo principale è quello di fornire le competenze necessarie per svolgere tale attività, con riferimento a specifiche aree di sapere proprie di tale figura professionale, in particolare le competenze comunicativo-relazionale, linguistiche e di lavoro in team. Si fa anche riferimento all'uso di uno specifico processo di validazione delle competenze acquisite mutuato dal modello francese della VAE Validation des Acquis de l'Expérience.

## Progetto "Genti - Scuola Competenze - Borgo Dei Mestieri"

Codice identificativo LLP-LdV-TOI-10-IT-501

**ISFOR API**

**Istituto di Formazione della Confapi Sardegna**  
Via Nervi, snc - 09030 Elmas (CA)  
0039/070 2110378  
[www.isforapi.org](http://www.isforapi.org)

**Partner**

Associazione Piccole Industrie della Provincia di Lecce (IT) - Centro Studi per l'innovazione d'Impresa Srl (IT) - Consorzio Servizi Artigianato e Piccola Industria (IT) - Municipality of Sykies (EL) - Türkiye Özürlüler Eğitim ve Dayanışma Vakfı (TR)

**Priorità di intervento** Sviluppare la qualità e l'attrattiva dei sistemi e delle prassi di istruzione e formazione professionale

**Area tematica** Qualità dei sistemi IFP

**Settore** Istruzione

**Destinatari** Soggetti svantaggiati - Operatori del terzo settore - Decisori politici

### OBIETTIVI, CONTENUTI E RISULTATI

Il progetto ha trasferito i risultati di un'esperienza denominata "Progetto Spazio Integrazione - La Scuola delle competenze di Nuoro", con la quale sono stati realizzati approcci metodologici innovativi, caratterizzati da percorsi educativi flessibili rivolti ad utenti diversamente abili. Mettendo al centro di ogni attività la persona disabile, valorizzando le sue potenzialità e rafforzando le sue abilità, si è cercato di dare una risposta alle esigenze d'inserimento professionale delle persone diversamente abili, rendendo disponibili, nelle realtà locali coinvolte, percorsi formativi individuali, flessibili e fortemente esperienziali e trasferendo il modello della Scuola delle Competenze. Il sito web è <http://www.gentileonardo.org/>.

## Progetto "Glottodrama Transfer of Innovation"

Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO05-02861

<b>Novacultur Srl</b> Via Bocca di Leone, 36 - 00187 Roma 0039/0577 240249 <a href="http://www.glottodrama.eu">www.glottodrama.eu</a>	<b>Partner</b> Euroinform Ltd (BG) - Perugia Language School (EL) - Universidad Politécnic de Valencia (ES) - Centre de Recherches et d'Etudes Italiennes (FR) - Langues Plurielles (FR) - Centro de Linguas (PT) - Fundatia EuroEd (RO) - Ankara University's Turkish and Foreign Languages Research and Application Centre Tomer (TR)
--	--

<b>Priorità di intervento</b> Promozione dell'acquisizione delle competenze chiave nell'IFP
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor- Dirigenti scolastici

### OBIETTIVI, CONTENUTI E RISULTATI

Il progetto è finalizzato a trasferire una metodologia innovativa per l'insegnamento delle lingue straniere attraverso la rappresentazione teatrale. L'obiettivo generale è quello di rafforzare la motivazione degli studenti, partendo da un approccio olistico che va al di là di un concetto formale di competenza linguistica, e di migliorare le loro capacità di comunicazione durante l'esecuzione in contesti specifici, basandosi su compiti pragmatici. Trae origine da un precedente progetto realizzato nella cornice del Programma di Apprendimento Permanente, finanziato con la Key Activity 2, con cui si è creato il quadro teorico. Il metodo trasferito ha l'italiano come lingua di partenza per l'insegnamento di altri 8 idiomi europei: francese, spagnolo, portoghese, rumeno, bulgaro, greco, turco e inglese.

## Progetto "FA.RE - Facilitate transcultural relationships in multiethnic manufacturing enterprises"

Codice identificativo LLP-LdV-TOI-10-IT-551

<b>Centro Servizi PMI</b> Via E. Che Guevara, 55 - 42123 Reggio Emilia 0039/0522 267711 <a href="http://www.cspmi.it">www.cspmi.it</a>	<b>Partner</b> ANOLF Nazionale Associazione Nazionale Oltre Le Frontiere (IT) - CESPIM Centro Studi per l'Innovazione d'Impresa Srl (IT) - Fondazione ECAP (CH) - CGIL Bildungswerk E.V. (DE) - CEEI SYNERGIE (FR) - GIF FCIP Groupement d'Intéret Public Formation Continue et Insertion Professionnelle Alsace (FR)
---	---

<b>Priorità di intervento</b> Sviluppare le competenze professionali a seconda dei fabbisogni del mercato del lavoro - Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Manifatturiero
<b>Destinatari</b> Migranti - Imprenditori/Manager - Parti sociali - Associazioni di categoria

### OBIETTIVI, CONTENUTI E RISULTATI

Il progetto ha trasferito i risultati del progetto EQUAL "AIM", che ha utilizzato la leva dell'apprendimento per contrastare le disuguaglianze di trattamento dei lavoratori stranieri nel mercato del lavoro. L'iniziativa era incentrata sulla figura del facilitatore interculturale aziendale, un lavoratore straniero in organico, in grado di interpretare le dinamiche aziendali ed i rapporti organizzativi in relazione ai lavoratori stranieri. Il progetto ha trasferito diversi strumenti per la formazione di tali figure nei contesti aziendali che occupano personale di diversa origine. In particolare il trasferimento ha riguardato il referenziale di competenze ed il programma formativo del facilitatore delle relazioni transculturali in azienda.

**Progetto "ST-ART APP - Interactive learning space for developing entrepreneurial skills in cultural and assets and heritage"**

**Codice identificativo 2013-1-IT1-LEO05-03977**

<b>Fondazione Flaminia</b> Via Baccarini, 27 - 48121 Ravenna 0039/0544 34345 <a href="http://www.fondazioneflaminia.it">www.fondazioneflaminia.it</a>	<b>Partner</b> Ecipar di Ravenna Srl (IT) - Ecipar Emilia Romagna (IT) - Panebarco di Daniele Panebarco & C. S.a.S. (IT) - FLE Foreningen af Lærere i Erhvervs økonomi (DK) - Maniatakeion Foundation (EL) - Centar za mediteranske studije Dubrovnik Sveučilista u Zagrebu (HR) - Institute for Social & European Studies (HU) - Universidade de Evora Laboratório Heranca Cultural Estudo e Salvaguarda Hercules (PT) - Highland Opportunity Limited (UK)
--	---

<b>Priorità di intervento</b> Promozione dell'acquisizione delle competenze chiave nell'IFP
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Attività di Biblioteche, Archivi, Musei ed Altre Attività Culturali
<b>Destinatari</b> Docenti - Formatori - Tutor - Lavoratori autonomi- Giovani

**OBIETTIVI, CONTENUTI E RISULTATI**

Attraverso il trasferimento dei risultati di un precedente progetto LLP, l'iniziativa si propone di sviluppare competenze e aumentare il lavoro autonomo mediante la creazione di collegamenti tra l'IFP e il mercato del lavoro nel settore dei beni culturali e patrimonio. Il progetto mira, in particolare, a definire specifici strumenti didattici e metodologie multimediali per supportare i beneficiari nell'acquisizione di conoscenze, competenze e qualificazioni al fine di facilitarne sviluppo personale, occupabilità e partecipazione al mercato del lavoro europeo, rendendo al contempo più attraente l'acquisizione di competenze chiave nella formazione di giovani e persone interessate alla creazione di imprese culturali e creative.

**Progetto "EU Key Competence in High Interaction Learning"**

**Codice identificativo 2013-1-IT1-LEO05-04095**

<b>Ente Acli Istruzione Professionale Friuli Venezia Giulia</b> Via dell'Istria, 57 - 34137 Trieste 0039/040 3788888 <a href="http://www.enaip.fvg.it">www.enaip.fvg.it</a>	<b>Partner</b> AESSEFFE Agenzia Servizi Formativi S.C.P.A (IT) - Ente Acli Istruzione Formazione Professionale Piemonte (IT) - Ente Acli Istruzione Formazione Professionale Veneto (IT) - Fondazione Enaip Lombardia (IT) - Fondazione Enaip S. Zavatta Rimini (IT) - Fondazione Opera Sacra Famiglia (IT) - IAL Innovazione Apprendimento Lavoro Emilia Romagna Srl Impresa Sociale (IT) - EVTA The European Vocational Training Association (BE) - Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CH) - FAST Track into Information Technology Limited (IE)
--	---

<b>Priorità di intervento</b> Promozione dell'acquisizione delle competenze chiave nell'IFP
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Docenti - Formatori - Tutor - Studenti

**OBIETTIVI, CONTENUTI E RISULTATI**

Il progetto mira ad innalzare le competenze digitali e pedagogiche degli insegnanti, promuovendo l'uso combinato della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e delle risorse per l'Apprendimento ad Alta Interazione per la didattica incentrata sullo sviluppo delle competenze chiave. L'iniziativa è, inoltre, orientata a stimolare i docenti all'inserimento dello sviluppo delle competenze chiave nelle loro lezioni, in particolare rispetto all'insegnamento delle lingue straniere, dell'imprenditorialità, della matematica e delle discipline scientifiche, e della capacità di imparare a imparare. Il progetto si propone di generare e condividere buone pratiche per l'utilizzo delle TIC per l'insegnamento e la valutazione delle competenze chiave.

**Progetto “Do.RE.MAT - La Musica della Matematica - Trasferimento di metodologie innovative per l’insegnamento della matematica attraverso la musica”**

**Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO05-02810**

<b>ENFAP Emilia Romagna</b> Via Bigari, 3 - 40128 Bologna 0039/051 352932 <a href="http://www.enfap.emr.it">www.enfap.emr.it</a>	<b>Partner</b> AECA Associazione Emiliano - Romagna Centri Autonomi di formazione professionale (IT) - Associazione di Promozione Sociale Lo Schiaccianoci (IT) - Centro Ricerche Sociali Soc. Coop. (IT) - Esprit Soc. Cons. a R.L. (IT) - IIS Faenza Istituto Professionale Statale Agricoltura-Ambiente, Servizi Commerciali, Turistici e della Pubblicità (IT) - Istituto di Istruzione Superiore “Roberto Ruffilli” (IT) - Liceo Artistico Istituto Statale d’Arte “Gaetano Chierici” (IT) – TRUST Tecnologie e Risorse per lo Sviluppo e Trasferimento Srl (IT) - National and Kapodistrian University of Athens (EL) - National Centre for Education (LV)
---	--

<b>Priorità di intervento</b> Promozione dell’acquisizione delle competenze chiave nell’IFP
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor

**SINTESI**

“Do.re.mat” rappresenta una metodologia d’insegnamento grazie alla quale la matematica viene insegnata attraverso la musica. Tale metodo introduce l’apprendimento musicale nei programmi scolastici ed è caratterizzato da un approccio innovativo, che collega le competenze matematiche alla musica, sfruttando le analogie esistenti tra tali discipline, pur concentrandosi sugli argomenti matematici previsti dal quadro normativo italiano per l’Istruzione e la Formazione. Si intende rispondere all’esigenza di incrementare nei discenti la motivazione all’apprendimento della matematica, senza venir meno all’obbligo di rispettare contenuti e obiettivi pedagogici definiti nei curricula nazionali.

**Progetto “European Entrepreneurs Campus: Transfer, configuration and development of a multidisciplinary model for promoting entrepreneurship in VET and higher education”**

**Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO05-02794**

<b>CEDIT Centro Diffusione Imprenditoriale della Toscana</b> Via S. Caterina D’Alessandria,12 - 50129 Firenze 0039/055 489597 <a href="http://www.cedit.org">www.cedit.org</a>	<b>Partner</b> Regione Toscana (IT) - Università di Pisa (IT) - Association of Small and Medium-Sized Enterprises and Crafts CZ (CZ) - Vysoká škola finanční a správní, o.p.s. (CZ) - University of Southern Denmark Idea (DK) - Instituto Espanol para el desarrollo de la Productividad Laboral (ES) – Sociedad Espanola de Evaluacion de Politicas Publicas (ES) - Universidad de Sevilla (ES) - BD Center Pawet Walawender (PL)
---	---

<b>Priorità di intervento</b> Promozione dell’acquisizione delle competenze chiave nell’IFP
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Attività manifatturiere
<b>Destinatari</b> Imprenditori/Manager - Docenti - Formatori - Tutor - Parti sociali/Associazioni di categoria

**SINTESI**

L’obiettivo del progetto è quello di definire un modello multidisciplinare per promuovere l’imprenditorialità nella formazione professionale e nell’istruzione superiore, trasferendo e adattando le pratiche innovative sviluppate attraverso il progetto danese “IDEA”. Il modello prevede un sistema di valutazione per misurare i risultati dell’impatto delle attività imprenditoriali. Gli esiti del progetto saranno costituiti da un modello innovativo per promuovere lo sviluppo delle competenze imprenditoriali, definite come competenze chiave, e da un percorso di formazione imprenditoriale che potrà essere utilizzato come parte di percorsi di formazione professionale. Sarà predisposta anche una guida didattica per la formazione dei formatori.

## Progetto "ITACA - IT Administrator Competences Development and Acknowledgment"

Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO05-02806

<b>Istituto Tecnico Industriale Statale "Francesco Giordani"</b> Via Caravaggio, 184 - 80126 Napoli 0039/081.644553 <a href="http://www.itigiordaniinapoli.com">www.itigiordaniinapoli.com</a>	<b>Partner</b> Associazione Hermes (IT) - Associazione Italiana Informatica e Calcolo Automatico (IT) - Associazione Nazionale Imprese ICT (IT) - Confederazione Nazionale dell'Artigianato e della Piccola e Media Impresa Lombardia (IT) - Istituto di Istruzione Superiore "Enrico Mattei" (IT) - Istituto Tecnico Industriale Statale "Antonio Meucci" (IT) - Fundaci3n EUCIP Espana (ES) - Scienter CID (ES) - GAK Educational, Research and Innovation Nonprofit Limited Company (HU) - PROMPT-H Information Technology Educational, Trade and Service Ltd.n Technology (HU) - Számalk Post-Secondary Vocational School (HU)
---	--

<b>Priorità di intervento</b> Sistema ECVET per la trasparenza e il riconoscimento dei risultati di apprendimento e delle qualifiche
<b>Area tematica</b> Trasparenza delle competenze e delle qualificazioni
<b>Settore</b> Telecomunicazioni
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor

### SINTESI

Il progetto intende promuovere l'adozione, da parte delle scuole, del sistema di competenze e certificazioni EUCIP applicato, in particolare, al profilo dell'IT Administrator. Si tratta di uno strumento per superare l'autoreferenzialità del sistema della formazione professionale riferendosi a standard affermati sul mercato del lavoro e a una certificazione esterna. L'iniziativa vuole trasferire al mondo della scuola e della formazione professionale in ambito ICT l'utilizzo del Sistema EUCIP IT Administrator. Si tratta di un trasferimento dall'ambito aziendale al mondo della scuola, da strumento per i professionisti informatici e per le aziende a modello per una formazione degli studenti adeguata alle richieste del mercato del lavoro.

## Progetto "REBASING - Research based competence brokering"

Codice identificativo LLP-LdV-TOI-10-IT-546

<b>Confindustria Veneto SIAV</b> Via Torino, 151/c - 30172 Mestre (VE) 0039/041 2517511 <a href="http://www.siaav.net">www.siaav.net</a>	<b>Partner</b> Treviso Tecnologia Azienda Speciale per l'Innovazione della Camera di Commercio di Treviso (IT) - Università degli Studi di Padova Dipartimento di Ingegneria Industriale (IT) - Università di Napoli Federico II Dipartimento di Ingegneria Economico-Gestionale (IT) - CFC Conferenza della Svizzera italiana per la formazione degli adulti (CH) - August Horch Akademie GmbH (DE) - Tallin University of Technology (EE) - CEFORALP (FR) - Bergen University College (NO)
---	--

<b>Priorità di intervento</b> Sviluppare le competenze professionali a seconda dei fabbisogni del mercato del lavoro - Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori
<b>Settore</b> Altro
<b>Destinatari</b> Imprenditori/Manager

### SINTESI

Il progetto era finalizzato a favorire il rapporto tra università e impresa attraverso il trasferimento e la contestualizzazione del profilo di Research based competence broker sperimentato con successo in Norvegia. Grazie a tale profilo si è inteso definire e relazionare i bisogni delle PMI nel campo tecnologico e dell'innovazione con le opportunità del mondo della ricerca, nonché facilitare collaborazioni stabili tra istituti di ricerca e università con le imprese. Il profilo è stato adattato ai contesti produttivi dei Paesi in cui l'intervento è stato realizzato ed è stato trasferito ai soggetti che operano in ambito aziendale nei settori dei servizi e dell'industria dove è necessario un supporto all'innovazione.

**Progetto "RES - Rete europea per l'educazione scientifica"**

**Codice identificativo LLP-LDV/TOI/07/IT/372**

<b>Ud'Anet Srl</b> Piazza San Rocco, 2 - 66010 Torrevecchia Teatina (CH) 0039/0871 360600 www.udanet.it	<b>Partner</b> Artemis Srl (IT) - Insight& co Srl (IT) - Provincia di Chieti (IT) - Università degli Studi "G. d'Annunzio" Dipartimento Scienze Cliniche e Bioimmagini (IT) - Aristotele University of Thessaloniki Department of Physics (EL) - University of Amsterdam Amstel Instituut (NL)
---	---

<b>Priorità di intervento</b> Sviluppare contenuti rilevanti e innovativi in materia di e-learning
<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Docenti - Formatori - Tutor - Studenti

**SINTESI**

L'iniziativa ha inteso innalzare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento, dell'apprendimento e dell'orientamento nelle discipline scientifiche incentivando l'uso delle ICT, attraverso il trasferimento dei risultati del progetto "ePhys" sulle pratiche innovative per l'insegnamento della fisica. Partendo dall'analisi dei fabbisogni degli insegnanti e da uno studio comparato dei sistemi di gestione e-learning, sono state realizzate una guida di buone pratiche per l'insegnamento della fisica con l'utilizzo delle ICT e l'analisi di piattaforme open source per l'uso dei Learning Object. Nel portale di progetto ([www.resnetwork.eu](http://www.resnetwork.eu)) è disponibile la Piattaforma per i Physics Learning Object (PLO) e i Laboratori virtuali di fisica (PVL).

## PROGETTI DI MOBILITÀ TRANSNAZIONALE

### Progetto "Turismo Transnazionale fra paesi di lingua minoritaria catalana"

Codice identificativo LLP-LDV-IVT-09-IT-0147

Istituto Tecnico Commerciale  
per Geometri e il Turismo "Angelo Roth"  
Via Diez, 9 - 07041 Alghero (SS)  
0039/079 988046  
www.istituto-roth.it

**Tirocini** FR-France => 60 Participants - 3 Weeks

**N. Tirocini** 60

**Ambito formativo** Viaggi, turismo ed intrattenimento

**Destinatari** Persone in formazione professionale iniziale

#### SINTESI

Il progetto si è articolato su due piani sinergici ovvero: l'inserimento socio-professionale di giovani in formazione iniziale da un contesto linguistico minoritario dove accanto all'italiano si mantiene l'uso della lingua catalana frutto della storia peculiare del territorio di Alghero, a un contesto economico più ampio che ha fatto della salvaguardia della propria lingua minoritaria un fattore di sviluppo e di integrazione con le realtà europee circostanti. Il progetto ha come finalità primaria l'ampliamento della rete interattiva fra un contesto socio-economico periferico in campo turistico ed aree tradizionalmente votate all'economia turistica di massa.

### Progetto "Careers Promotion"

Codice identificativo LLP-LdV-IVT-11-IT-072

Fondazione Giacomo Rumor  
Centro Produttività Veneto  
Corso Fogazzaro, 37 - 36100 Vicenza  
0039/0444 994700  
www.cpv.org

**Tirocini** DE-Germany => 19 Participants - 4 Weeks; ES-Spain => 14 Participants - 4 Weeks; FR-France => 20 Participants - 4 Weeks; UK-United Kingdom => 122 Participants - 4 Weeks

**N. Tirocini** 175

**Ambito formativo** Contabilità e tasse; Economia aziendale; Elettronica ed automazione; Manifattura (programmi generali)

**Destinatari** Persone in formazione professionale iniziale

#### SINTESI

I beneficiari sono studenti iscritti al IV anno di Istituti scolastici di Vicenza e provincia e Istituto padovano, Istituti Tecnici Commerciali e per Geometri, Istituti Tecnici Industriali e Licei con indirizzo classico, scientifico e tecnologico. La realizzazione di iniziative di mobilità transnazionale finalizzate a tirocini formativi per giovani volti al potenziamento delle competenze linguistiche, tecnologiche e giuridico-economiche ed allo sviluppo di competenze trasversali indispensabili per inserirsi in contesti lavorativi dinamici, multietnici, che spesso presentano situazioni di precarietà. L'obiettivo è far crescere il bagaglio di competenze dei giovani per la loro crescita professionale, il loro inserimento nel mondo del lavoro.

## Progetto "POLAR STAR - Working Experience in Europe"

Codice identificativo LLP-LdV-IVT-11-IT-137

<b>Formazione Professionale</b> <b>Alba Barolo S.c.a.r.l.</b> Strada Castelgherlone, 2a - 12051 Alba (CN) 0039/0173 284922 www.apro-fp.it
---

<b>Tirocini</b> CZ-Czech Republic => 8 Participants - 6 Weeks; ES-Spain => 115 Participants - 20 Weeks; UK-United Kingdom => 26 Participants - 6 Weeks; EL-Greece => 16 Participants - 6 Weeks; IE-Ireland => 36 Participants - 6 Weeks; PL-Poland => 36 Participants - 6 Weeks; SK-Slovakia => 20 Participants - 6 Weeks; TR-Turkey => 8 Participants - 6 Weeks
<b>N. Tirocini</b> 265
<b>Ambito formativo</b> Meccanica e lavorazione dei metalli
<b>Destinatari</b> Persone in formazione professionale iniziale

### SINTESI

Scopo del progetto è il miglioramento dell'integrazione professionale degli studenti. Per il suo raggiungimento sono necessari il miglioramento delle competenze linguistiche; tecnico-pratiche; il miglioramento della propria autostima. Intende sviluppare quattro diverse strategie al fine di raggiungere i risultati attesi. Una prima strategia sviluppa le conoscenze linguistiche. Una seconda è basata sullo sviluppo delle conoscenze e competenze professionalizzanti. Una terza intende sviluppare il senso di cittadinanza europea e l'apertura culturale/interculturale. Una quarta strategia intende sviluppare l'autostima dei partecipanti e la propria conoscenza del sé attraverso processi di autoanalisi e di rafforzamento della personalità.

## Progetto "Energia libera/lavoro utile: libera l'energia in Europa"

Codice identificativo LLP-LdV-IVT-10-IT-115

<b>Istituto Tecnico Industriale e Liceo Scientifico</b> <b>Tecnologico "Tito Sarrocchi"</b> Via Carlo Pisacane, 3 - 53100 Siena 0039/057 721831 www.sarrocchi.it
--

<b>Tirocini</b> UK-United Kingdom => 18 Participants - 5 Weeks
<b>N. Tirocini</b> 18
<b>Ambito formativo</b> Chimica e processi chimici
<b>Destinatari</b> Persone in formazione professionale iniziale

### SINTESI

Il progetto è rivolto studenti delle classi IV dell'indirizzo chimico dell'Istituto. I partecipanti coinvolti dovevano acquisire la qualifica di perito chimico, e hanno svolto il tirocinio in laboratori chimici, all'interno di aziende farmaceutiche, agricole, di allevamento e chimiche in genere, oppure in laboratori di analisi ed istituti di monitoraggio ambientale. Il progetto Energia Libera ha portato principalmente al miglioramento delle competenze professionali ma anche di quelle linguistiche, personali e trasversali, attraverso un'esperienza all'estero di 5 settimane, in Inghilterra (Portsmouth) ed Irlanda (Dublino). All'interno del percorso all'estero è stata realizzata anche una preparazione culturale e linguistica di 40 ore.

## Progetto "Mobilità in Europa per tirocinanti della formazione professionale"

Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO01-02586

<b>Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro della Provincia di Como</b> Via Bellinzona, 88 - 22100 Como 0039/031 571055 www.cfpcomo.com
---

<b>Tirocini</b> DE-Germany => 33 Participants - 3 Weeks; ES-Spain => 11 Participants - 3 Weeks; FR-France => 22 Participants - 3 Weeks
<b>N. Tirocini</b> 66
<b>Ambito formativo</b> Servizi alberghieri, ristorazione e catering; Servizi di estetica e cura dei capelli
<b>Destinatari</b> Persone in formazione professionale iniziale

### SINTESI

Le previste attività di mobilità transnazionale intendono favorire la conoscenza di contesti culturali e professionali diversi per facilitare la transizione e integrazione tra sistemi e contesti formativi e produttivi, favorire l'acquisizione delle competenze chiave nonché di competenze professionali richieste dal mercato del lavoro territoriale e acquisibili in ambito europeo, con particolare riferimento alle abilità linguistiche e di relazione con clienti provenienti dai Paesi coinvolti nel progetto, in quanto fortemente rappresentativi dei flussi turistici presenti sulla provincia di Como. I beneficiari saranno studenti del 3° e 4° anno dei percorsi di formazione professionale dei settori ristorazione-alberghiero e cure estetiche.

## Progetto "Skills to CLIL 2 - Developing teachers' skills needed to teach their subject through the medium of english"

Codice identificativo LLP-LdV-VETPRO-07-IT-152

<b>Istituto Tecnico Industriale "Arturo Malignani"</b> Viale Leonardo da Vinci, 10 - 33100 Udine 0039/0432 46361 www.malignani.ud.it
---

<b>Tirocini</b> UK-United Kingdom => 95 Participants - 1 Week
<b>N. Tirocini</b> 95
<b>Ambito formativo</b> Formazione formatori in ambito IFP
<b>Destinatari</b> Professionisti della istruzione e della formazione professionale

### SINTESI

Il progetto ha inteso promuovere la cooperazione transnazionale nel settore della formazione curriculare plurilingue, favorendo, attraverso la mobilità dei formatori, il confronto e il trasferimento di competenze specifiche e la disseminazione di metodologie d'insegnamento aggiornate ed adeguate agli specifici contesti didattici della sperimentazione CLIL (Content and Language Integrated Learning) includendo l'uso delle nuove tecnologie.

## Progetto "GLO CLIL - Training teachers to design and share CLIL modules in a virtual global village"

Codice identificativo LLP-LdV-VETPRO-10-IT-075

Istituto Tecnico Commerciale

"Domenico Romanazzi"

Via Celso Ulpiani 6/A - 70125 Bari

0039/080 5425611

[www.itcromanazzi.it](http://www.itcromanazzi.it)

**Tirocini** UK-United Kingdom => 34 Participants - 1 Week

**N. Tirocini** 34

**Ambito formativo** Formazione formatori in ambito IFP

**Destinatari** Professionisti dell'istruzione e della formazione professionale

### SINTESI

Il progetto ha inteso sviluppare la professionalità degli insegnanti di scuole secondarie di secondo grado di tipo tecnico-professionale alla luce della considerazione che le risorse umane svolgono un ruolo rilevante se si desidera avere un'offerta educativa migliore e promuovere la mobilità in Europa. Tutte le attività del progetto sono state concentrate intorno all'approccio CLIL e a tematiche e argomenti ad esso correlati, per incentivare l'apprendimento della lingua inglese attraverso l'insegnamento di una varietà di discipline. Il progetto può essere visto, dunque, come occasione speciale per l'apprendimento dell'inglese, per l'acquisizione di competenze metodologiche e per uno scambio culturale ed interculturale.

## Progetto "RUN CLIL - Runway to CLIL"

Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO03-02646

Istituto Tecnico Commerciale "Enrico Tosi"

Viale Stelvio, 173 - 21052 Busto Arsizio (VA)

0039/0331 372011

[www.itctosi.va.it](http://www.itctosi.va.it)

**Tirocini** FR-France => 7 Participants - 1 Week; UK-United Kingdom => 53 Participants - 1 Week

**N. Tirocini** 60

**Ambito formativo** Formazione formatori in ambito IFP

**Destinatari** Professionisti dell'istruzione e della formazione professionale

### SINTESI

Il progetto promuove la pratica di apprendimento CLIL coinvolgendo 60 docenti, che insegnano sia discipline tecnico-professionali sia discipline di più ampio respiro formativo, in attività di formazione per fornire loro le abilità per insegnare parte della loro disciplina in lingua inglese o francese. Attraverso le attività di mobilità transnazionale, dunque, si intendono sviluppare nei docenti le competenze per gestire un intervento didattico nel quale la lingua straniera diviene lingua veicolo per l'insegnamento del contenuto disciplinare.

**Progetto "Up and Go! - Transnational placements for personal empowerment and independent life - Third Edition"**

**Codice identificativo LLP-LdV-PLM-11-IT-234**

**VOLONTARIMINI**

**Associazione per lo sviluppo del Volontariato**

**nella provincia di Rimini**

Via IV Novembre 21 - 47921 Rimini

0039 / 0541 709888

[www.volontarimini.it](http://www.volontarimini.it)

**Tirocini** ES-Spain => 36 Participants - 4 Weeks; LT-Lithuania => 36 Participants - 4 Weeks; PT-Portugal => 24 Participants - 4 Weeks; SE-Sweden => 6 Participants - 4 Weeks

**N. Tirocini** 102

**Ambito formativo** Studi umanistici, Arte e Design

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

**SINTESI**

Il progetto si propone di realizzare delle esperienze di studio e lavoro all'estero per giovani con bisogni speciali (persone con disagio mentale, in situazioni di emarginazione sociale, con disturbi di salute mentale), residenti in Emilia-Romagna e Marche, segnalati dalle associazioni e già inseriti in percorsi tesi alla vita indipendente. I ragazzi, in gruppi di 6 persone, sono accompagnati da volontari e operatori. L'idea nasce dall'analisi del bisogno di fare esperienze concrete fuori dai percorsi protetti di famiglia e servizi e dalla positiva valutazione di precedenti analoghe esperienze. L'obiettivo principale è di aumentare l'autostima personale dei partecipanti e la loro autonomia e spendibilità sul mercato del lavoro.

**Progetto "Programma di tirocini internazionali per favorire lo sviluppo locale"**

**Codice identificativo LLP-LdV-PLM-07-IT-270**

**Aforisma Srl**

Via Umbria, 19 - 73100 Lecce

0039/0832 217879

<http://www.aforisma.org>

**Tirocini** ES-Spain => 11 Participants - 12 Weeks; UK-United Kingdom => 7 Participants - 12 Weeks; PT-Portugal => 10 Participants - 12 Weeks; MT-Malta => 5 Participants - 12 Weeks; IE-Ireland => 7 Participants - 12 Weeks

**N. Tirocini** 40

**Ambito formativo** Studi sullo Sviluppo; Economia aziendale (programmi generali); Marketing e Pubblicità; Scienze bancarie, finanziarie e assicurative; Gestione amministrativa e contabilità

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

**SINTESI**

Il progetto ha permesso a giovani neolaureati d'integrare la propria preparazione teorico/pratica locale mediante un'esperienza di stage transnazionale. In tal modo il progetto ha voluto rispondere alla richiesta delle aziende locali e regionali, con cui il promotore ha strutturato una rete di partnership, di personale altamente qualificato adeguato alle necessità del mercato del lavoro. Per questo motivo il progetto ha mirato a colmare le conoscenze di dimensione transnazionale dei beneficiari, in grado di utilizzare in maniera ottimale strumenti analitici e decisionali per la corretta definizione degli obiettivi di marketing, amministrazione e finanza, le politiche di gestione delle risorse umane e del diritto dell'innovazione digitale.

## Progetto "GREEN-AP - Green Jobs in Ascoli Piceno"

Codice identificativo LLP-LdV-PLM-11-IT-087

### Provincia di Ascoli Piceno

Piazza Simonetti, 36 - 63100 Ascoli Piceno  
0039/0736 277413  
[www.provincia.ap.it](http://www.provincia.ap.it)

**Tirocini** AT-Austria => 3 Participants - 15 Weeks; BG-Bulgaria => 3 Participants - 15 Weeks; DE-Germany => 3 Participants - 15 Weeks; ES-Spain => 8 Participants - 30 Weeks; FR-France => 3 Participants - 15 Weeks; UK-United Kingdom => 18 Participants - 15 Weeks; IE-Ireland => 7 Participants - 30 Weeks; PL-Poland => 3 Participants - 15 Weeks; SE-Sweden => 4 Participants - 15 Weeks

**N. Tirocini** 52

**Ambito formativo** Architettura e costruzioni; Chimica e processi chimici; Diritto; Elettricità ed energia; Ingegneria e ingegneria del commercio; Protezione ambientale; Scienze naturali; Studi economici

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

### SINTESI

GREEN-AP è stato finalizzato a sostenere l'occupabilità di giovani con azioni integrate di orientamento e facilitazione all'inserimento lavorativo, adeguate all'attuale situazione di crisi. I partecipanti, attraverso l'esperienza di mobilità, hanno avuto l'opportunità di potenziare e sviluppare ulteriormente competenze professionali, trasversali e linguistico-settoriali, particolarmente apprezzate dal mondo produttivo e, quindi, immediatamente spendibili nel mercato del lavoro. L'esperienza all'estero ha permesso di allineare i profili dei partecipanti ai fabbisogni di un mercato del lavoro in cui sono imprescindibili la conoscenza di una lingua straniera e la disponibilità alla mobilità.

## Progetto "UNIPHARMA - GRADUATES 6: Tirocini per neolaureati in centri di ricerca chimici, farmaceutici e biotecnologici"

Codice identificativo LLP-LDV-PLM-09-IT-0015

### Fondazione di Noopolis

Via Domenico Tardini, 35 - 00167 Roma  
0039/06 6633103  
<http://www.noopolis.eu>

**Tirocini** AT-Austria => 1 Participant - 23 Weeks; BE-Belgium => 1 Participant - 23 Weeks; SE-Sweden => 1 Participant - 23 Weeks; NL-Netherlands => 3 Participants - 23 Weeks; UK-United Kingdom => 1 Participant - 20 Weeks; UK-United Kingdom => 9 Participants - 23 Weeks; UK-United Kingdom => 1 Participant - 25 Weeks; DE-Germany => 7 Participants - 23 Weeks; FR-France => 1 Participant - 13 Weeks; FR-France=>2 Participants - 16 Weeks; FR-France=> 9 Participants - 23 Weeks; FR-France=> 1 Participant - 25 Weeks; ES-Spain => 1 Participant - 13 Weeks; ES-Spain => 1 Participant - 17 Weeks; ES-Spain => 1 Participant - 20 Weeks; ES-Spain => 14 Participants - 23 Weeks; ES-Spain => 5 Participants - 24 Weeks

**N. Tirocini** 59

**Ambito formativo** Chimica e processi chimici

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

### SINTESI

Il progetto ha promosso la realizzazione di tirocini nei settori chimico, farmaceutico, biologico e biotecnologico coinvolgendo neolaureati delle Facoltà di Scienze e Farmacia di Università italiane. Il partenariato europeo è stato basato su collaborazioni avviate nell'ambito di precedenti progetti ed ha ricompreso centri di ricerca pubblici e privati in campo chimico-farmaceutico e biotecnologico. Le competenze acquisite dai partecipanti durante i tirocini all'estero sono state attestate attraverso il documento Europass-Mobility nonché attraverso report di valutazione e report scientifici sul lavoro svolto elaborati dai tirocinanti con la supervisione e la validazione dei tutor.

## Progetto "CompeTer - Nuove Competenze al servizio dello sviluppo Territoriale"

Codice identificativo LLP-LdV-PLM-11-IT-199

**Istituzione dei Distretti Industriali della Provincia di Arezzo**  
Via XXV aprile 20 - 52100 Arezzo  
0039/ 0575 324090  
[www.distretti.arezzo.it](http://www.distretti.arezzo.it)

**Tirocini** DE-Germany => 9 Participants - 13 Weeks; ES-Spain => 30 Participants - 13 Weeks; FR-France => 9 Participants - 13 Weeks; UK-United Kingdom => 30 Participants - 13 Weeks; MT-Malta => 21 Participants - 13 Weeks

**N. Tirocini** 99

**Ambito formativo** Economia aziendale; Servizi alla persona

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

### SINTESI

Il progetto ha inteso contribuire allo sviluppo dei sistemi economici locali, attraverso la diffusione di competenze chiave, in grado di stimolare l'innovazione e facilitare l'apertura ai mercati globalizzati, consentendo a diplomati e/o laureati in materie umanistiche, economiche e tecnico/scientifiche, di svolgere un tirocinio di formazione professionale all'estero, finalizzato allo sviluppo dell'imprenditorialità e alla creazione di nuove imprese e di figure libero professionali, in particolare nei settori marketing, comunicazione, logistica, e-business e nuove tecnologie della comunicazione, turismo, energie rinnovabili e industria agroalimentare.

## Progetto "Transynergy : Sinergie produttive per il micro-management transnazionale. Formazione di junior ICT managers per reti di piccole e medie imprese distribuite su più regioni Europee"

Codice identificativo LLP-LdV-PLM-11-IT-280

**Università degli Studi di Milano**  
Via Festa del Perdono, 7 - 20122 Milano  
0039/02 50313500  
<http://www.unimi.it>

**Tirocini** BG-Bulgary=> 1 Participant - 21 Weeks; CZ-Czech Republic => 5 Participants - 20/21 Weeks; PL-Poland => 1 Participant - 20 Weeks; SI-Slovenia => 2 Participants - 24 Weeks; SK-Slovakia => 6 Participants - 21 Weeks

**N. Tirocini** 15

**Ambito formativo** Tecnologie per l'informazione e la comunicazione

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

### SINTESI

Il progetto si è posto come obiettivo prioritario quello di offrire a neolaureati in discipline informatiche un'esperienza operativa presso selezionate aziende dell'Est Europa volta ad acquisire e perfezionare metodi di implementazione di moderne tecnologie ICT in ambienti di lavoro "ostili", ovvero realtà sprovviste di ambienti informatici a meno di strumenti hardware e software molto elementari. Lo stage è stato volto all'acquisizione delle best practices e delle norme europee nei processi di internazionalizzazione nonché all'aggiornamento delle conoscenze metodologiche nel campo del cloud computing ed affini.

## Progetto "S - T.E.P. Training European Professionals"

Codice identificativo LLP-LdV-PLM-10-IT-180

<b>CEDIT Centro Diffusione Imprenditoriale della Toscana</b> Via S. Caterina D'Alessandria,12 - 50129 Firenze 0039/055 489597 <a href="http://cedit.org">http://cedit.org</a>
--

**Tirocini** CZ-Czech Republic => 5 Participants - 13 Weeks; DE-Germany => 5 Participants - 13 Weeks; ES-Spain => 6 Participants - 13 Weeks; FR-France => 5 Participants - 13 Weeks; IE-Ireland => 27 Participants - 13 Weeks

**N. Tirocini** 48

**Ambito formativo** Economia aziendale; Scienze Agrarie e Veterinaria; Scienze sociali, Scienze economiche e Studi giuridici; Studi umanistici, Arte e Design

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

### SINTESI

Il principale obiettivo è quello di offrire a giovani, che hanno terminato gli studi dell'istruzione superiore ed universitari, l'opportunità di seguire un percorso europeo di formazione in alternanza come occasione privilegiata per accrescere le proprie competenze ed ottenere opportunità occupazionali nei settori interessati dal progetto. Il confronto con un diverso ambiente linguistico, professionale, culturale, permette di rinforzare oltre alle capacità professionali anche il proprio bagaglio culturale sempre più richiesto dal mondo del lavoro e determinante per accedere a funzioni direttive.

## Progetto "S.O.S. - Smart of Skills- mobility opportunities to foster social innovation ideas"

Codice identificativo 2013-1-IT1-LEO02-03814

<b>EUROMEDIA sas</b> Via Don Rizzi, 7 - 38100 Trento 0039/0461 980909 <a href="http://www.euromediasite.it">http://www.euromediasite.it</a>
--

**Tirocini** BG-Bulgaria => 14 Participants - 13 Weeks; DE-Germany => 7 Participants - 13 Weeks; ES-Spain => 14 Participants - 39 Weeks; UK-United Kingdom => 11 Participants - 13 Weeks; EL-Grece => 2 Participants - 13 Weeks

**N. Tirocini** 48

**Ambito formativo** Marketing e Pubblicità; Servizi sociali; Studi sullo Sviluppo; Viaggi, turismo ed intrattenimento

**Destinatari** Persone disponibili sul mercato del lavoro

### SINTESI

Il progetto è multisettoriale ed ha l'obiettivo di sviluppare l'acquisizione delle competenze di social innovation per facilitare lo sviluppo di idee, procedure e metodologie innovative nel settore dello sviluppo sociale, urbano e rurale al fine di "creare" professionisti capaci di avviare processi di valorizzazione territoriale attraverso la riscoperta di quelle potenzialità che lo rendono unico, favorendo il passaggio da una competizione tra soggetti economici ad una tra sistemi territoriali. I settori in cui verranno attivati percorsi formativi, specifici e qualificanti, sono nella green economy.

## PROGETTI DI PARTENARIATO MULTILATERALE

### Progetto "Integration Program for School Dropouts"

Codice identificativo 2012-1-TR1-LEO04-35828 7

<b>F.I.L. SpA</b> <b>Formazione Innovazione Lavoro</b> Via Galcianese, 20/h - 59100 Prato 0039/057 456571 www.filprato.it	<b>Partner</b> Best Institut fur Berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH (AT) - Fondacia "Socialni Praktiki V Obshtnostta" (BG) - Siciopolitical Studies Institute (CY) - Verein fur Jugendhilfe und Sozialarbeit E.V. (DE) - Institute of Training and Vocational Guidance (EL) - ISESP Instituto Superior de Espinho (PT) - Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" Iasi (RO) - Pendik Mesleki Egitim Merkezi (TR) - Suleyman Sah Universitesi (TR)
---	--

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Dispersione / Abbandono scolastico
<b>Settore</b> Istruzione secondaria
<b>Destinatari</b> Giovani - Apprendisti- Docenti - Formatori - Tutor

#### SINTESI

Le finalità principali del progetto sono: sviluppare approcci educativi in un ambiente di supporto rivolti ai giovani che hanno appena abbandonato gli studi; mettere a punto programmi di reinserimento che prevedano una formazione comunicativa, tecnologica, socio-culturale e occupazionale; creare una rete tematica dedicata alla formazione di giovani apprendisti. Alcuni dei risultati auspicati: analisi dei bisogni dei paesi partner e un database di organizzazioni che operano con giovani lavoratori svantaggiati che hanno abbandonato gli studi.

### Progetto "Creativity in language learning"

Codice identificativo 2010-1-DE2-LEO04-04747 2

<b>Europass Centro Studi Europeo</b> Via Sant'Egidio, 12 - 50122 Firenze 0039/055 2345802 www.europass.it	<b>Partner</b> Kolping-Bildungswerk Wuerttemberg E.V. (DE) - Etela-Pohjanmaan Opisto (FI) - Kolping College (LT) - English Unlimited Sp. Z O.O. (PL)
--	--

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Formazione dei professionisti dell'IFP
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Docenti - Formatori - Tutor - Studenti

#### SINTESI

Comunicare in una lingua straniera è una competenza necessaria per l'occupabilità, lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva e la coesione sociale. C'è una forte necessità da parte delle scuole di garantire allo staff docente nuovi metodi didattici per rispondere alle mutevoli esigenze educative degli studenti. Il partenariato ha mirato a rafforzare le competenze linguistiche degli studenti e a migliorare la qualità dell'insegnamento delle lingue tramite l'adattamento e l'applicazione di metodi creativi (Story-telling, drama pedagogy, o movie making). Sono state presentate basi teoriche e competenze tecniche necessarie per applicare le metodologie creative con successo e sviluppate linee guida per la loro integrazione nell'insegnamento.

**Progetto “MDE Expertise - Exchanging knowledge, techniques and experiences around Model Driven Engineering education”**

**Codice identificativo 2010-1-PL1-LEO04-11309 2**

<b>Politecnico di Milano Dipartimento di Elettronica e Informazione</b> Piazza Leonardo da Vinci, 32 - 20133 Milano 0039/02 23993400 www.dei.polimi.it	<b>Partner</b> University of Alicante (ES) - Ecole des Mines de Nantes (FR) - Lublin University of Technology (PL)
---	--

<b>Area tematica</b> Qualità dei sistemi IFP
<b>Altra area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento ed apprendimento
<b>Settore</b> Altre Attività Professionali, Scientifiche e Tecniche
<b>Destinatari</b> Occupati - Soggetti svantaggiati

**SINTESI**

L'iniziativa ha avuto l'obiettivo di produrre materiali formativi e competenze per il settore del Model Driven Engineering (MDE). Il MDE rappresenta il paradigma emergente per lo sviluppo di applicazioni software ed è, quindi, un elemento cruciale per garantire una formazione tecnologicamente aggiornata e completa dei progettisti software, che tenga conto della crescente complessità delle applicazioni software. Finalità del progetto è stato trasferire e adattare la formazione MDE alle necessità specifiche dei Paesi partner, accrescendo così le conoscenze degli organismi coinvolti e migliorando la formazione rivolta agli occupati del settore.

**Progetto “School Wire Broadcasting Centre”**

**Codice identificativo LLP-LDV-PA-08-IT-0341**

<b>Istituto Professionale per l'Industria e Artigianato “Antonio Meucci”</b> Via Bainsizza, 30 - 09100 Cagliari 0039/070 201631 www.jpsemi.meucci.it	<b>Partner</b> Professional High School of Mechanics and Electrical Engineering Stoicho And Kitsa Marchevi (BG) - Zespol Szkol Informatycznych Im Gen Hauke Bosaka W Kielcach (PL) - Colegiul National de Informatica “Grigore Moisil” (RO) - Grup Scolar Industrial “I.L. Caragiale” Moreni (RO) - Iskenderun Vocational Education Centre (TR)
---	---

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento ed apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Qualità dei sistemi IFP
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor- Tirocinanti

**SINTESI**

Scopo principale del progetto era quello di unire e mettere in pratica le conoscenze teoriche di elettronica e informatica degli studenti per creare dei centri di trasmissione nelle scuole coinvolte. I ragazzi hanno lavorato in piccoli gruppi: il primo ha individuato i dispositivi elettronici necessari e ha elaborato un piano per la creazione di un centro scolastico di radiodiffusione; il secondo gruppo si è occupato della produzione di un'applicazione informatica utile nei centri di trasmissione, il terzo gruppo ha iniziato la trasmissione e ha avuto il compito di scegliere la strumentazione adatta per l'utilizzo nella sala di trasmissione e per i collegamenti esterni con gli altoparlanti.

**Progetto “Tomorrow Becomes Today - Student-Made Advanced Real Technology”****Codice identificativo 2012-1-PL1-LEO04-28187 5 beneficiario Istituto Superiore Statale “E. Montale”****Codice identificativo 2012-1-PL1-LEO04-28187 6 beneficiario Scuola di Robotica**

<b>Istituto Superiore Statale “E. Montale”</b> Via Timavo, 63 - 16132 Genova 0039/010 376131 www.iscsmontalegenova.it	<b>Partner</b> Scuola di Robotica (IT) - Stredni Prumyslova Skola Karvina (CZ) – Powiatowe Centrum Kszaltacenia Ustawicznego (PL) - Zespol Szkol Zawodowych W Wodzislawiu Slaskim (PL) - Arif Molu Anadolu Teknik Ve Endustri Meslek Lisesi (TR) - Kayseri Teknik Ve Endustri Meslek Lisesi (TR)
--	---

<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori New skills for new jobs
<b>Altra area tematica</b> Inserimento lavorativo
<b>Settore</b> Istruzione secondaria
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor

**SINTESI**

La struttura del progetto consiste in diverse linee operative che, rispettivamente, serviranno da base per diverse attività, i cui obiettivi saranno i seguenti: acquisire la conoscenza reciproca dei progetti dei partecipanti (studenti, comunità educative) e degli attuali interessi in ambito culturale, sociale, cooperativo e solidale, scientifico, ambientale e tecnologico; acquisire conoscenze sulla posizione della gioventù europea in merito ai risultati ottenuti nei vari paesi nei contesti precedenti, nonché sull’ impegno dei giovani nel raggiungimento di futuri obiettivi negli stessi contesti.

**Progetto “From Digital Divide to Digital Device: over 50 Working to Improve Silver Economy”****Codice identificativo 2012-1-IT1-LEO04-02943 1**

<b>Provincia di Livorno</b> Piazza del Municipio, 4 - 57123 Livorno 0039/0586 257226 www.provincia.livorno.it	<b>Partner</b> ACZ Spol. S R.O. (CZ) - FIC Fagligt Internationalt Center (DK) - Pole Emploi Paca (FR)
--	--

<b>Area tematica</b> Inclusione sociale
<b>Altra area tematica</b> Educazione degli Adulti
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Discenti adulti - Occupati- Docenti – Formatori - Tutor

**SINTESI**

L’associazione riunisce organizzazioni specializzate nel facilitare l’accesso alle competenze digitali per i lavoratori anziani, al fine di consentire loro di restare attivi nella società e nel lavoro ed evitando situazioni di emarginazione e disoccupazione, mediante un intervento sull’analfabetizzazione informatica. Il progetto si propone quindi di valorizzare e massimizzare il potenziale di lavoro già esistente nel mercato del lavoro, agendo sui servizi forniti agli enti pubblici per consentire ai lavoratori anziani l’accesso a percorsi di e-learning e sviluppando metodi di apprendimento specifici che prevedano lo sviluppo di attenzione, concentrazione, sintesi e reporting, anche grazie a strumenti multimediali e l’apprendimento a distanza.

**Progetto "Integrating Digital Resources and Voice Science into modern European Vocal Pedagogy: Developing, training and presenting non-formal vocal methods for the modern voice teacher emphasizing computer/web-based resources and voice analysis tools"**

**Codice identificativo 2010-1-DE2-LEO04-04767 7**

<b>AICI - Associazione Insegnanti di Canto Italiana</b> <b>c/o Scuola Musicale di Fiesole</b> Via delle Fontanelle, 24 50014 San Domenico di Fiesole (FI) 0039/06 58238042 <a href="http://www.aici-associazioneinsegnanticanto.it">http://www.aici-associazioneinsegnanticanto.it</a>	<b>Partner</b> Evta-Austria Bund Osterreichischer Gesangspadagen (AT) - Bundesverband Deutscher Gesangspadagen Bdg E.V. (DE) - European Voice Teachers Association Evta E.V. (DE) - Laulupedagogit Ry Finats (FI) - AFPC Association Francaise des Professeurs de Chant (FR) - HUVOP Hrvatska Udruga Vokalnih Pedagogoga (HR) - Polskie Stowarzyszenie Pedagogow Spiewu (PL) - DSPP Drustvo Slovenskih Pevskih Pedagogov (SI)
---	---

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Qualità dei sistemi IFP
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor- Discenti adulti

**SINTESI**

Focus del progetto è stato il miglioramento della qualità nel canto 'crossover' e l'insegnamento vocale in ambienti multi-culturali, nonché l'integrazione di forme di tecnologia digitale nell'insegnamento del canto attraverso il miglioramento delle competenze digitali dei partecipanti e delle loro conoscenze e abilità in metodi vocali non-formali. Lo sviluppo di questi aspetti è avvenuto tramite una formazione teorica e pratica sull'uso di hardware e software specifici e la partecipazione a corsi di studio in pedagogia vocale di insegnanti e allievi, che hanno poi sviluppato e testato nuovi metodi digitali in materia. La partecipazione di giovani insegnanti di canto al progetto dà garanzie di cooperazione transnazionale nel lungo termine.

**Progetto "Enrich Vocational Training Through Unconventional Methods in the EU Countries"**

**Codice identificativo 2012-1-ES1-LEO04-51544 4**

<b>Istituto Istruzione Secondaria Superiore "Rosa Luxemburg"</b> Via Primocielo - 70021 Acquaviva delle Fonti (BA) 0039/080 759251 <a href="http://www.luxemburg.ba.it">www.luxemburg.ba.it</a>	<b>Partner</b> Profesionalna Gimnaziya Po Transport, Razlog (BG) - Doumag Ltd (CY) - Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung E.V. (DE) - St Epal Trikalon (EL) - Fundación Docete Omnes (ES) - Inspectoratul Scolar al Municipiului Bucuresti (RO) - Bornova Selcuk Yasar Dyeing Technical and Industrial Vocational Secondary School (TR) - Karatay Rehberlik Ve Arastirma Merkezi (TR)
--	--

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Inserimento lavorativo
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Soggetti svantaggiati - Inoccupati- Docenti - Formatori - Tutor

**SINTESI**

La rapida evoluzione della tecnologia e lo sviluppo in ambiente economico moderno richiede nuove modalità di insegnamento e apprendimento a scuola. L'idea principale di questa partnership è quella di fornire un quadro con metodi innovativi e qualitativi (e-learning, formazione pratica, educazione teorica e con forme non convenzionali di istruzione) al fine di rendere la formazione professionale più attraente per quelle persone fuori dal sistema di formazione comune, come i giovani lavoratori, abitanti di piccoli villaggi, giovani madri, immigrati e altri gruppi di esclusione sociale dando loro le conoscenze e le competenze necessarie per ottenere accesso al mercato del lavoro.

## Progetto "Activity Based Learning and Entertainment: Lifelong Learning Challenges in the Digital Age"

Codice identificativo 2011-1-TR1-LEO04-24311 2

<b>Polo Informativo Srl</b> Corso Mazzini, 146 - 66054 Vasto (CH) 0039/087 3378524 <a href="http://poloinformatico.net">http://poloinformatico.net</a>	<b>Partner</b> Club Life Long Learning (AT) - Sdruzenie "Grajdani Za Obstestveni Inicijativi Sv. Sv. Petar I Pavel" (BG) - Danmar Computers (PL) - Universidade de Evora (PT) - Cukurova Ilce Milli Egitim Mudurlugu (TR) - Muradiye Kiz Teknik Ve Meslek Lisesi (TR) - Niksar Ilce Milli Egitim Mudurlugu (TR) - Staffordshire University (UK)
---	---

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Inclusione sociale
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Giovani - Studenti - Docenti - Formatori - Tutor

### SINTESI

La partnership mira a condividere conoscenze e buone pratiche nel campo dei metodi più moderni ed efficaci di insegnamento/apprendimento con l'utilizzo di tecnologie informatiche e multimediali innovative, concentrandosi su e-learning, m-learning, il gioco e la simulazione. Il progetto interesserà le giovani generazioni che hanno familiarità con l'IT e le nuove tecnologie, ma non possiedono conoscenze su come usare questi strumenti nei loro studi e nella vita professionale; si rivolge a professionisti altamente qualificati, che essendosi formati nell'era pre-digitale, hanno bisogno di adattarsi alle più recenti tecnologie, alle persone svantaggiate, per fornire loro una possibilità per l'inclusione sociale.

## Progetto "European Network of Education in Cultural Awareness for Ethnic Minority and Migrant Elders"

Codice identificativo 2010-1-DE2-LEO04-04775 3

<b>Aracne - Associazione di Promozione Sociale</b> Via dell'Epomeo, 175 - 80126 Napoli 0039/081 7675070 <a href="http://www.aracne.eu">www.aracne.eu</a>	<b>Partner</b> Kreisvolkshochschule Verden (DE) - Greta du Velay (FR) - Studieforbundet Folkeuniversitetet (NO) - Studium Jezykow Obcych, Spolka Jawna (PL) - Asociatia Euroed (RO) - Kingston University (UK)
---	--

<b>Area tematica</b> Formazione dei professionisti dell'IFP
<b>Altra area tematica</b> Interculturalità / Inclusione sociale
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Docenti - Formatori - Tutor - Occupati - Profughi, richiedenti asilo, rifugiati

### SINTESI

Il partenariato si è riunito per unificare e sviluppare il materiale utilizzato per la formazione professionale degli operatori che si occupano di anziani di comunità immigrate. A fronte di una crescente richiesta di conoscenza dei bisogni specifici relativi alla cura, al cibo e alla nutrizione degli anziani appartenenti a minoranze etniche, la formazione in quest'area del socio-sanitario non è ancora ben sviluppata e sistematizzata. I partecipanti al progetto hanno imparato a conoscere questioni specifiche su rifugiati e immigrati in cura in Italia e sulle comunità di immigrati negli altri Paesi, portando un enorme valore aggiunto e offrendo spunti trasferibili ad altri contesti interculturali.

## Progetto "Jobs for Youth, Skills for Companies"

Codice identificativo 2013-1-FR1-LEO04-49614 4

<b>Centro di Formazione ed Orientamento Professionale "Don Tonino Bello"</b> Via Bruno Buozzi, 3 a/b - 76123 Andria (BT) 0039/0883 598521 <a href="http://centrodiformazione.it">http://centrodiformazione.it</a>	<b>Partner</b> Vocational Training Centre At "London College Dublin" Ltd (BG) - Kaufmannische Berufsbildende Schulen Nordhorn (DE) - ΕΠΙΛΑ Επαγγελματικό Λύκειο Σητείας (EL) - Ies Xabier Zubiri Manteo Bhi (ES) - Issec Pigier (FR) - Escola Secundaria Rafael Bordalo Pinheiro (PT)
--	---

<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori New skills for new jobs
<b>Altra area tematica</b> Imprenditorialità / PMI
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Studenti - Tirocinanti- Docenti - Formatori - Tutor

### SINTESI

Finalità del progetto è la creazione di un'impresa divisa in comparti. Ogni paese dirigerà un comparto nel quale ha esperienza. Il comparto aziendale e il prodotto gestiti terranno conto della sostenibilità, attraverso il supporto ad aziende locali sostenibili e lo sviluppo delle responsabilità sociali. Questi comparti saranno gestiti da studenti, che prenderanno le decisioni e i provvedimenti necessari per farli funzionare. I comparti saranno: gestione, produzione, risorse umane, marketing e comunicazione, tecnologie informatiche, vendite, amministrazione, comitato d'impresa. La comunicazione fra i vari comparti formerà la base delle competenze da condividere e il successo dell'impresa sarà l'obiettivo comune del lavoro di squadra.

## Progetto "New Job opportunities for unemployed people in rural areas in thematic trails like culture, greenways and nutrition/food"

Codice identificativo 2013-1-DE2-LEO04-16051 6

<b>Comune di Monastero Bormida</b> Piazza Castello, 1 - 14058 Monastero Bormida (AT) 0039/0144 88012 <a href="http://www.comunemonastero.at.it">www.comunemonastero.at.it</a>	<b>Partner</b> Asociación Para El Estudio y Promocion del Bienestar Social (ES) - Inibia Ewiv Institut fur Internationale Bildungs und Arbeitsmarktprojekte (DE) - Pecs-Mecseki Borut Kozhasznu Egyesulet (HU) - Utenos Verslo Informacijos Centras (LT) - Co-Operative and Social Enterprise Support Ltd (UK)
--	--

<b>Area tematica</b> Nuove competenze per nuovi lavori New skills for new jobs
<b>Altra area tematica</b> Imprenditorialità / PMI
<b>Settore</b> Attività di Biblioteche, Archivi, Musei ed altre Attività Culturali
<b>Destinatari</b> Imprenditori/Manager - Discenti adulti

### SINTESI

Il progetto NewTrailJob si occupa dei cosiddetti percorsi culturali/enogastronomici/verdi, attraverso i quali vengono protette le identità culturali, naturali e gastronomiche dei luoghi. Questi percorsi rappresentano un'enorme opportunità per gli imprenditori agricoli, oltre a creare nuovi posti di lavoro. NewTrailJob favorisce la formazione professionale, lo sviluppo economico e l'impiego nelle zone a economia rurale in Europa, fornendo al contempo nuove risposte ai cambiamenti demografici e alla crisi economica.

## Progetto "Taste the Past"

Codice identificativo 2012-1-TR1-LEO04-35792 4

<b>IAL Innovazione Apprendimento Lavoro Friuli Venezia Giulia Srl Impresa Sociale</b> Via Oberdan, 22/a - 33170 Pordenone 0039/043 4505503 <a href="http://ialweb.it">http://ialweb.it</a>	<b>Partner</b> Business Incubator-Gotse Delchev, Entrepreneurship Promotion Centre (BG) - Technikum Zakladu Doskonalenia Zawodowego W Lublinie (PL) - Bursa Esnaf Ve Sanatkarlar Odalari Birligi (TR) - Bursa Yildirim Imkb Kiz Teknik Ve Meslek Lisesi (TR) - Hayat Lokantasi Mustafa Selek Gida San. Turizm. Ltd. Sti. (TR) - Lewisham College (UK)
---	---

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Trasparenza delle competenze e delle qualificazioni
<b>Settore</b> Attività dei Servizi di Ristorazione
<b>Destinatari</b> Studenti - Discenti adulti - Docenti - Formatori - Tutor

### SINTESI

Il progetto è fondato sulla collaborazione tra gli studenti degli istituti professionali nel campo della ristorazione e i cuochi in pensione (oltre i 50 anni). I gruppi condivideranno informazioni teoriche e pratiche durante laboratori, nel corso dei quali i giovani aspiranti cuochi realizzeranno delle ricette con la supervisione dei cuochi più anziani e degli insegnanti; tutti i passaggi della preparazione, nonché i piatti finiti, verranno fotografati e archiviati. Al termine del progetto, ogni istituzione partecipante porterà le proprie ricette, caratteristiche della cultura gastronomica del proprio paese, che verranno inserite in un libro che illustrerà la gastronomia europea in generale.

## Progetto "Sharing Innovate Language Teaching Methods at Vocational Schools"

Codice identificativo 2011-1-TR1-LEO04-24523 3

<b>Istituto Tecnico "Luigi Einaudi"</b> Via S. Giacomo, 14 - 37135 Verona 0039/045 5011110 <a href="http://www.einaudivt.it">www.einaudivt.it</a>	<b>Partner</b> Klapka Gyorgy Technikai and Vocational School (HU) - Kedainiu Profesinio Rengimo Centras (LT) - Zespol Szkot W Zlotym Potoku Im. W. Szafera (PL) - Agrupamento de Escolas de Penacova (PT) - Higher Education Centre Novo Mesto School of Business and Management Novo Mesto (SI) - Manisa Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi (TR)
--	--

<b>Area tematica</b> Nuovi metodi, strumenti e contesti di orientamento e apprendimento
<b>Altra area tematica</b> Qualità dei sistemi IFP
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Studenti - Docenti - Formatori - Tutor

### SINTESI

Utilizzare ed esercitare l'inglese professionale, parlare ed entrare in contatto con persone di altri paesi che condividono lo stesso interesse per le lingue straniere e che desiderano apprendere gli uni dagli altri. Così gli studenti potranno avere la possibilità di incontrarne altri e esercitare le loro abilità linguistiche sotto la supervisione degli insegnanti. Lo scopo del progetto è stato quello di creare nuovi metodi di insegnamento per gli istituti tecnici e professionali con cui condividere conoscenze ed esercitare le abilità linguistiche; è stato creato un sito web con all'interno una mailing list, dove chiunque può prendere contatto con persone di altri paesi per imparare e praticare le lingue in modo professionale.

### Progetto "Fascinating ICT Tools for people with disabilities"

Codice identificativo 2013-1-PL1-LEO04-38514 5

<b>Associazione Viaindustriae</b> Via delle Industrie, 9 - 06034 Foligno (PG) - 0039/349 5240942 <a href="http://viaindustriae.it">http://viaindustriae.it</a>	<b>Partner</b> Initiatives for Civil Society (BG) - Socialas Inovacijas Centrs (LV) - Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osob z Uposlzedzeniem Umyslowym (PL) - Zespol Szkol Nr 6 W Rybniku (PL) - Instituto Politecnico de Santarem (PT)
---	--

<b>Area tematica</b> Inclusione sociale
<b>Altra area tematica</b> Inserimento lavorativo
<b>Settore</b> Istruzione
<b>Destinatari</b> Soggetti svantaggiati - Studenti - Docenti - Formatori - Tutor

#### SINTESI

Il mancato accesso alle tecnologie informatiche è visto come un "divario digitale" dalle persone con disabilità. Il progetto FIT svilupperà e renderà loro disponibili strumenti informatici, attraverso moduli, quali: attività educative e di tutoring, film digitali interattivi, laboratori sull'Arte Terapia e sulla realtà registrata, creazione di magazine su Internet. Verrà inoltre costruito un portale con i suddetti moduli per la comunità virtuale, a vantaggio di terapeuti, insegnanti e studenti. Questo strumento informatico potrà essere utilizzato nella terapia delle persone con disabilità, per facilitare il loro inserimento nella vita sociale e nel mercato del lavoro.

### Progetto "Increase motivation and improve employability"

Codice identificativo 2011-1-DE2-LEO04-07890 3

<b>ASIS - Consorzio Cooperative Sociali</b> Via Provinciale Botteghele di Portici, 139 80139 Napoli 0039/081 292481 <a href="http://www.consorzioasis.eu">www.consorzioasis.eu</a>	<b>Partner</b> Chancengleich In Europa E.V. (DE) - Fundacion Ramon Rey Ardid (ES) - Simenntunarmidstodin A Vesturlandi (IS) - Quarter Mediation (NL) - Prywatne Centrum Ksztazenia Kadr (PL)
--	--

<b>Area tematica</b> Inclusione sociale
<b>Altra area tematica</b> Inserimento lavorativo
<b>Settore</b> Altro
<b>Destinatari</b> Disoccupati - Inoccupati - Docenti - Formatori - Tutor

#### SINTESI

L'idea del progetto nasce dall'analisi delle conseguenze negative della disoccupazione e si pone l'obiettivo di prevenirla, partendo dal concetto che lo sviluppo delle capacità imprenditoriali e delle competenze interculturali sono ormai fondamentali per l'accesso al mondo del lavoro. Il Partenariato si è concentrato sul rafforzamento di queste tematiche all'interno dei gruppi di disoccupati, attraverso lo sviluppo del senso di iniziativa, la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, così come la capacità di pianificare e di gestire progetti per il raggiungimento di obiettivi. È stata prodotta una Guida pratica che tra l'altro descrive esempi di buone pratiche da utilizzare come potenziali guide per altre organizzazioni.



Finito di stampare nel mese di febbraio 2014  
da Grafiche del Liri s.r.l.  
Via Napoli 85 – 03036 Isola del Liri (Fr)

Il tema delle competenze, come *life skills*, come competenze chiave, come competenze di cittadinanza, si è progressivamente imposto sul piano internazionale all'attenzione di studiosi, di professionisti dell'istruzione e della formazione, delle organizzazioni produttive e dei decisori politici.

Con il nuovo Programma Erasmus Plus questa tematica ha assunto una valenza centrale evidenziando come giovani e adulti avranno bisogno di una più ampia gamma di competenze in un'economia globalizzata e in una società sempre più diversificata, dove molti faranno lavori che ancora non esistono e dove creatività e capacità di continuare ad apprendere e innovare conteranno tanto quanto, se non di più, le aree specifiche di conoscenza che rischiano di diventare obsolete.

In questo quadro, un tema ricorrente riguarda la validazione di queste competenze in contesti di apprendimento formali, non formali ed informali e diversi sono i contributi teorici e pratici che il programma LLP – Leonardo da Vinci ha fornito nei sei anni di attuazione. Giunti all'ultimo anno di programmazione, l'Isfol – Agenzia Leonardo da Vinci ha voluto approfondire proprio tali contributi in un quadro di riferimento concettuale che passa da una concezione statica dei contenuti curriculari del sistema di istruzione e formazione a una combinazione dinamica di conoscenze, abilità, attitudini adeguata ai molteplici contesti di vita e di lavoro.

Il lavoro qui riportato intende quindi fornire, attraverso raccomandazioni e messaggi chiave, un supporto teorico, metodologico e tecnico a chi si appresta nell'immediato futuro a mettere in pratica tale mutamento paradigmatico.