

Scenari di transizione verso il 2020: diritto allo sviluppo delle *capabilities*

Giuditta Alessandrini
Università degli studi di Roma Tre

“L’università deve essere il luogo dove è possibile ristrutturare, riorganizzare, criticare e gerarchizzare le conoscenze acquisite in diversi luoghi anche in modo informale ma dalle quali può emergere un potenziale contributo da parte di ogni soggetto al cambiamento”
(M. Feutrie)¹.

Lo scenario

Ringrazio sentitamente la Seconda Università degli Studi di Napoli – ed in particolare Vasco D’Agnesse ed il CTS del Centro – per l’invito a questo importante convegno che avrà il merito di rappresentare concretamente un’iniziativa, il Centro di Ateneo per l’Educazione Permanente, capace di dare sostegno alle politiche di educazione degli adulti modernamente intese.

L’idea del *life long learning* è parte integrante di un quadro composito di politica attiva per il lavoro, elemento fondamentale per accompagnare la crescita del paese. L’approccio *strategico* elaborato all’interno dell’Unione Europea, a partire dal quadro di Lisbona fino allo scenario attuale, ha considerato il sostegno dell’apprendimento formale ed informale non solo come canale di ampliamento dell’occupabilità ma anche come ambito di sviluppo sostanziale della democrazia, in quanto condizione capace di generare inclusione e coesione sociale.

L’attivazione della RUIAP ha consolidato in modo meritorio un approccio all’apprendimento permanente nel solco della *European Universities’ Charter on Lifelong Learning*.

La “Carta” stabilisce dieci “tesi”-chiave su cui sviluppare le politiche di sviluppo dell’università nei paesi membri e dieci indirizzi all’attenzione dei governi per la realizzazione del potenziamento del ruolo degli atenei nel promuovere l’apprendimento permanente nelle università europee. Si tratta, dunque, di una stagione importante che richiama ad una nuova progettualità le università sul tema dell’educazione degli adulti.

Un passo in avanti significativo è stato compiuto di recente nella direzione di scenari auspicabili di transizione formazione-lavoro dal documento *Europa 2020*, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell’economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo.

In particolare, il documento rivendica l’esigenza – nonché priorità – di:

- una *crescita intelligente*, al fine di sviluppare un’economia basata sulla conoscenza e sulla innovazione;
- una *crescita sostenibile*, per promuovere un’economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- una *crescita inclusiva*, per promuovere un’economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

Alla base della strategia, sono stati definiti – in riferimento a specifiche iniziative² – gli obiettivi da raggiungere in vista del 2020: a) il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un

¹ Cfr. M. Feutrie, *L’université entre autonomie, qualité e responsabilité*, in L. Galliani (a cura di), “Il docente universitario”, Pensa Multimedia, Lecce 2011. Si confronti sul tema anche www.eucen.eu/.

² In particolare: a) *L’Unione dell’innovazione* per migliorare le condizioni generali e l’accesso ai finanziamenti per la ricerca e l’innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e

lavoro; b) il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S, migliorando in particolare le condizioni per gli investimenti in R&S del settore privato, e definire un nuovo indicatore per seguire i progressi in materia di innovazioni.

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

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

Questi obiettivi – naturalmente disegnati con l'ottimismo della volontà – devono fare i conti con i dati disponibili sul fronte della formazione per gli adulti nel paese, laddove emerge una situazione di “sottoinvestimento strutturale” (dagli indicatori OCSE). Da qui l'esigenza di affrontare il tema della formazione permanente in vista della possibilità di una nuova *governance* del *workfare*.

Centralità dell'investimento in capitale umano

La focalizzazione sull'occupabilità non può non correlarsi con una visione più ampia ed articolata di una *policy* per lo sviluppo. Nel dibattito sociologico e pedagogico degli ultimi anni è emersa la consapevolezza che occorra una rappresentazione delle *strade per la crescita* più ricca e complessa di quella rappresentata dal calcolo del PIL o di una visione meramente quantitativa del rapporto educazione-occupabilità.

Le raccomandazioni ad accrescere il capitale umano sono una costante del dibattito della politica economica negli ultimi tempi (Visco, 2009). La quota dei laureati sulla popolazione – pur aumentata dal 9 al 14% tra il 1998 ed il 2008 – è cresciuta meno dei partner europei: il divario è salito da 12 a 14 punti percentuali rispetto alla media europea (Cipollone, Sestito, 2010). L'istruzione *formale* non è l'unica certo: se poniamo l'attenzione sulle competenze, scorgiamo che le competenze della popolazione oltre l'età dell'obbligo sono inferiori a quelle di tutti i paesi che hanno partecipato all'ultima indagine OCSE 2003 *Adult Literacy and Life Skills* (fonte: Indagine “ALL”).

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

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

Complementarità tra apprendimento formale ed informale

Nel dibattito intorno ad una visione moderna dell'educazione permanente, un elemento centrale ha acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea della complementarità dell'apprendimento *formale*, di quello *informale* e *non formale* (Alessandrini, 2004, 2005, 2007, 2010). Tra i soggetti interessati le popolazioni *più deboli* (giovani poco qualificati, non-occupati, i socialmente svantaggiati, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale). Questo tema si correla indissolubilmente con il tema della crescente disoccupazione giovanile. Nel mondo, la probabilità per i giovani di essere disoccupati oggi è praticamente tre volte superiore a quella degli adulti. Di fronte a quest'emergenza che riveste i connotati della più grande questione sociale della contemporaneità,

l'occupazione; b) *Youth on the move* per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro; c) *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; d) *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

occorre richiamare il tema della responsabilità e, quindi, richiamare il tema dell'etica, e quindi un tema dalla valenza filosofica e pedagogica.

Bisogna considerare che la nostra costituzione impegna il sistema normativo, istituzionale ed economico a garantire l'occupazione come elemento di assicurazione della dignità della persona. La dimensione solidaristica implicita in quest'istanza fa riferimento necessariamente al tessuto sociale nel quale vive l'individuo e le comunità di cui è parte. Il disagio oggi avvertito da tante persone e famiglie in Europa rispetto alla perdita di sicurezza generatasi dalla precarietà dei rapporti di lavoro si traduce in *emergenza sociale*. Da qui il bisogno di una sensibilizzazione ai temi del lavoro, della formazione alla mobilità, e di una nuova *cultura* del lavoro.

Nell'ambito di tale *cultura* deve acquisire cittadinanza una nuova attenzione agli strumenti istituzionali che potrebbero garantire nell'ottica di una nuova "educazione degli adulti" lo sviluppo nel soggetto di una migliore propensione a percorsi di formazione verso opportunità di inserimento in altri comparti ed ambiti professionali.

Questi strumenti (si veda ad esempio il bilancio di competenze, il libretto formativo, ecc.) aiutano il soggetto a sviluppare la propria identità professionale anche in un'ottica di *lifelong guidance*.

Valorizzare le capabilities

In questo contesto di ragionamento, intendo ricordare il tema delle competenze in un'ottica definitoria più ampia: l'idea di *capabilities*. Queste ultime – secondo la visione di A. Sen e Nussbaum – sono il potenziale effettivo su cui si basa la "fioritura umana" (Nussbaum, 2010). La "capacità" (*capabilities*) sono poteri innati che possono essere *alimentati* o no e diventano capacità di base. Chiariamo ancora che capacità significa *opportunità di scelta* e che, pertanto, promuovere capacità significa promuovere sfere di libertà.

L'*empowerment* delle persone, grazie allo sviluppo del "capitale formativo", può essere il primo passo di un processo che conduca loro a guadagnare "libertà sostanziali", ovvero – come ripete Sen – "una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé"³.

Le capacità sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate. Lo schema teorico dell'approccio alle capacità era stato formulato già a partire dalla prima metà degli anni ottanta da A. Sen ma è stato arricchito e coniugato nei termini di politica pubblica e correlato a problematiche più ampie di tipo etico e giuridico negli ultimi anni da diversi autori (tra cui Robeyns, 2005) e da differenti prospettive⁴.

Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità. Secondo il pensiero della Nussbaum, è possibile disporre di una tassonomia di *dieci* capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale.

Le capacità possono articolarsi, quindi, in due categorie: *Capacità interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento) e le *Capacità combinate* (acquisite grazie all'interazione con l'ambiente).

Le capacità sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i "funzionamenti".

Un ulteriore concetto, quello di "agency" (o agentività), è fondamentale nello schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori* ed *obiettivi*⁵.

³ Si tratta di un approccio rintracciabile sia nella *Job Strategy* dell'OCSE, sia nella *Employment Strategy dell'Unione europea*, Cfr. anche A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori, 2000.

⁴ Dal 2004 è stata costituita un'Associazione internazionale che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio alle capacità. L'associazione "HDCA – Human Development Capability Association" promuove attività di ricerca di alta qualità relativa allo sviluppo umano e all'approccio della capacità. Tale ricerca scientifica comprende più discipline per le quali lo sviluppo umano e l'approccio delle capacità hanno dato un significativo contributo, come la ricerca inerente alla qualità della vita, alla povertà, alla giustizia, agli studi di genere, all'ambiente. L'associazione si propone di produrre ulteriori contributi in tutte le discipline inerenti, tra cui l'economia, la filosofia, la teoria politica, la sociologia e gli studi sullo sviluppo

⁵ Alla base dell'idea di capacità è possibile rintracciare il concetto *aristotelico* di *dunamis* (potenza) correlato ad *energeia* (atto). "Dunamis" è anche capacità di produrre un mutamento, capacità attiva (non dimentichiamoci che anche l'anima può

Per fare un esempio, possiamo immaginare un'insegnante di scuola secondaria che condivide l'esigenza di formare i giovani alla sostenibilità in via teorica considerando la letteratura e la reportistica in merito. In questo caso possiamo sostenere che ci troviamo di fronte ad un set di valori. Ma se lo stesso insegnante si impegna personalmente nel dare sostanza ed attuazione a tali valori, sviluppando elementi innovativi nel curriculum in questa direzione e si mobilita ancor più ispirando e sostenendo un gruppo di giovani che elaborano nuove responsabilità in ambito extrascolastico (ad esempio organizzandosi come gruppo di lavoro, community sul web), ebbene, in questo caso l'insegnante sviluppa "agentività" perché elabora (o stimola ad elaborare) obiettivi che danno sostanza ad un set di valori di cui si fa sostenitore. L'obiettivo di una società giusta dovrebbe essere la realizzazione dell'eguaglianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita. La lista delle capacità comprende le seguenti dieci dimensioni⁶:

1. *Vita*: ogni individuo deve avere la possibilità di vivere fino alla fine una condizione umana di vita di normale durata, non morire prematuramente e non trovarsi nelle condizioni di minaccia esterna alla propria incolumità.
2. *Salute fisica*: godere di buona salute, fruire del nutrimento adeguato, potersi riprodurre ed avere condizioni abitative adeguate.
3. *Integrità fisica*: essere nelle condizioni di muoversi liberamente da un luogo all'altro, essere protetti di fronte ad aggressioni anche sessuali, abusi (in particolare quando si è nell'età infantile) e violenza domestica; godere del piacere sessuale e capacità di scelta nelle funzioni riproduttive.
4. *Sensi, immaginazione e pensiero*: poter usare i propri sensi per immaginare, ragionare e soprattutto pensare in modo umano ovvero in contesti dove è possibile accedere all'istruzione ed alla conoscenza. Utilizzare immaginazione e pensiero ai fini dell'auto-espressione. Essere in grado di sviluppare scelte autonome, di natura religiosa, letteraria, artistica. Poter andare in cerca del significato ultimo dell'esistenza in modo autonomo. Fare esperienze piacevoli ed evitare forme di dolore inutile.
5. *Sentimenti*: poter elaborare sentimenti di affetto per cose e persone. Essere in grado di sviluppare forme di sostegno a tali capacità attraverso le forme associative.
6. *Ragion Pratica*: essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e male, impegnando se stessi in una riflessione critica su come pianificare la propria esistenza, ancorando tale capacità al bisogno di protezione della propria libertà di coscienza.
7. *Appartenenza*: poter vivere con gli altri esseri umani, ed impegnarsi in forme di interazione sociale, esercitando empatia e compassione; essere capaci di giustizia e di amicizia. Proteggere istituzioni che sono alla base della tutela di tali forme di appartenenza. Proteggere la libertà di parola e di associazione politica. Poter essere trattati come persona dignitosa, senza incorrere in forme di umiliazione del sé. Essere protetti dalle discriminazioni in base all'etnia, sesso, tendenza sessuale, e religione, casta, origine nazionale. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, stabilendo un rapporto di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori.
8. *Altre specie*: vivere in relazione con gli animali e le piante e con il mondo della natura, potendo averne cura.
9. *Gioco*: poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
10. *Controllo del proprio ambiente*: partecipare alle scelte politiche che governano la propria vita e godere delle garanzie di libertà di parola e di associazione. Aver diritto al possesso di terra e beni mobili in termini di concrete opportunità, cercare lavoro essere garantiti da arresti e perquisizioni. Godere dei diritti di proprietà.

La tavola seguente (3) sintetizza in un quadro unico la tassonomia delle dieci capacità.

essere colta un "insieme di capacità"). Su Aristotele cfr in particolare, E. Berti, *Aristotele. Dalla dialettica alla filosofia prima*, Milano: Bompiani, 2004; G. Howie, P. Innocenti, *Aristotele sull'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1975.

⁶ In particolare sulla specifica descrizione delle dieci capacità cfr: Nussbaum (2010), *op. cit.*



Tavola 3 – Le dieci capacità

Il valore della riflessività e dell'intelligenza pratica

Un altro *nodo critico* – dal punto di vista dell'approccio teorico-metodologico – evidenzia il valore euristico delle categorie pedagogiche della *riflessività* in riferimento alle dinamiche trasformative degli adulti (si vedano ad esempio le opere di Schön e Mezirow). Gli approcci orientati a tale ambito concettuale si identificano come visioni interpretative in grado di cogliere la specificità dell'apprendimento adulto nel percorso di discontinuità che nella società attuale. Un altro approccio fondamentale per coltivare l'apprendimento nell'ambito del *life long learning* è l'approccio alle comunità di pratica. Secondo tale prospettiva, l'orientamento alla comunità è caratterizzato da un impegno comune, da codici identitari condivisi e da prassi comuni (Wenger, 2006; Alessandrini, 2007).

Il processo di “crescita della conoscenza” *nelle comunità* non è coordinato da un accordo ma è spontaneo e parte dal basso, dalle reti spontanee. Sono gli attori che agiscono nel contesto di quest'ultima, che si impegnano in strategie di condivisione dell'informazione regolato da reciprocità; è come dire che con la reciprocità si genera una “spirale” cognitiva che genera nuovo apprendimento.

Investire nell'educazione permanente significa anche valorizzazione del patrimonio di *competenze artigianali* del paese. Occorre riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di creare identità ed occupabilità.

La prospettiva dell'apprendimento permanente contempla le transizioni – se non la integrazione – dal percorso formativo a quello lavorativo con la massima flessibilità e dinamicità, a maggior ragione riconoscendo il valore di carriere educative, formative e professionali che combinino formazione e lavoro, superando la logica dei due tempi (prima lo studio, poi il lavoro).

Ricordo il contributo di Richard Sennett in *The Craftsman* (2008), primo volume di una trilogia alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità in cui si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana. Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo rituali sociali, una sorta di solidarietà ritualizzata. Fin dalla Grecia antica, alla Cina al rinascimento italiano al movimento dell'*Encyclopedie* è emersa un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano. Occorre ritornare dunque a far rinascere questo motore di solidarismo connesso alle pratiche collaborative.

Il benessere delle persone è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle *capabilities* di cui sono portatori.

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

Per concludere

Il riconoscimento formale dei diritti economici e sociali in Europa è progredito costantemente generando per i cittadini europei la possibilità di beneficiare di un ambiente sociale senza pari. Come hanno sostenuto recentemente Sylvie Goulard e Mario Monti (2012) “se l’Unione Europea non sarà in grado di mantenere la sua posizione dominante nella competizione mondiale e se non verranno attuate politiche per accrescere la produttività delle sue imprese, stimolando l’innovazione e creando nuova ricchezza, le sue pretese di contare in uno scenario mondiale e di perpetuare il suo ‘modello sociale’ resteranno lettera morta”.

L’esigenza è di tener vivo il dialogo sociale tra attori singoli e collettivi, rappresentanti di istituzioni ed associazioni, ed intellettuali per ripensare il nesso formazione-sviluppo-innovazione.

Le competenze dei cittadini europei sono un *bene comune*: occorre investire nell’evoluzione dei sistemi di competenze e certificazione delle qualifiche pur a fronte delle asimmetrie che caratterizzano lo scenario europeo con programmi di formazione continua ed apprendimento. La Rete RUIAP coinvolgendo oltre alle università, scuole e centri territoriali di formazione professionale, centri per l’impiego, parti sociali ed operativi del sistema formativo-educativo si candida in modo eccellente al presidio di un’educazione permanente intesa in ottica innovativa e fortemente correlata con il sistema educativo-formativo nel suo complesso.

Il ruolo dell’università è fondamentale per progettazione, e la valutazione e gestione dell’apprendimento permanente – come è stato sottolineato ampiamente nel documento strategico della RUIAP⁷ –. Nel prossimo futuro sarà necessario integrare modelli e pratiche di validazione delle competenze con il sistema EQF e con il quadro comunitario per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze⁸. È in questa prospettiva che auguro al Centro per l’Educazione Permanente di poter costituire un punto di riferimento fondamentale non solo nel Sud ma anche per l’intero paese per lo sviluppo e la realizzazione di politiche educative in grado di accelerare la spinta verso l’armonizzazione agli indirizzi europei.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004
- Alessandrini G., *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005 (2011)
- Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007
- Alessandrini G., *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell’impresa*, Guerini, Milano 2010
- Alessandrini G., *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Adapt-Giuffrè, Milano 2013
- Alessandrini G., *Prime riflessioni in margine allo schema di decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea*, in “Bollettino Adapt, 1/2013”
- Alessandrini G., Pignalberi C., *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012
- Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano 2008
- Berti E., *Aristotele. Dalla dialettica alla filosofia prima*, Bompiani, Milano 2004
- Cipollone P. e Sestito P., *Il capitale umano*, Bologna, Il Mulino 2010
- European Commission, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, 2011
- European Commission, *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*
- Feutrie M., *L’université entre autonomie, qualité e responsabilité*, in Galliani L. (a cura di), “Il docente universitario”, Pensa Multimedia, Lecce 2011
- Goulard S., Monti M., *La democrazia in Europa. Guardare lontano*, Rizzoli, Milano 2012

⁷ Cfr. RUIAP-Documento del Direttivo.

⁸ Mi preme ricordare che nel gennaio scorso è stato varato un importante Schema di decreto legislativo recante *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*, approvato dal Consiglio dei Ministri dell’11 gennaio 2013. Lo schema presenta indubbiamente aspetti positivi ma anche alcuni limiti. Per un mio commento al tema, cfr Bollettino Adapt n. 1/2013.

- Howie G., Innocenti P., *Aristotele sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1975
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco 1991 (trad. it., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003)
- Mezirow J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey Bass, San Francisco 2000
- Nussbaum M.C., *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010
- OECD, *Education at a Glance*, OECD Indicators, 2011
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Schema di decreto legislativo recante Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, ai sensi de|l'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92 (approvato in data 11 gennaio 2013)
- Schön D.A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco 1987 (trad. it., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006)
- Schön D.A., *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*, Teachers College Press, New York 1991
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori, 2000
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008
- Visco I., *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna 2009
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006

Giuditta Alessandrini è professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.. È direttore del Centro di Ricerca CEFORC “Formazione Continua & Comunicazione” (<https://www.ceforc.eu>) e del Master “HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane”. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Manuale per l'esperto dei processi formativi* (Roma 2005, 2011), *Comunità di pratica e società della conoscenza* (Roma 2007); *Formare al management della diversità* (Milano 2010); *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro* (Lecce 2010, 2011, 2012); *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (Milano 2013).