

Riforme e processi educativi nell'età della *Knowledge Society*: prospettive e limiti del modello culturale fondato sulle "competenze chiave"
Introduzione

Antonella Cirillo
Elena Gremigni
Università di Pisa

Riassunto

Il costrutto delle "competenze" presenta una complessa polisemia. In molte teorie pedagogiche le competenze sono considerate il vero obiettivo della formazione, in quanto contrapposte alle conoscenze fini a se stesse. Tuttavia è soprattutto nel campo delle scienze del management e delle risorse umane che il termine è stato utilizzato in senso specifico manifestando la sua connessione con il mercato del lavoro. La ricerca che è stata condotta in questa sede mira a esaminare, attraverso l'analisi di alcuni casi specifici, il ruolo assunto dalle competenze nelle istituzioni educative e nella formazione lavorativa a partire dalle indicazioni provenienti dall'Unione europea nell'ambito del *Lifelong Learning Programme*.

Parole chiave: Knowledge Society, Lifelong Learning Programme, competenze

Abstract. *Reforms and Educational Processes in the Age of the Knowledge Society: Perspectives and Limits of the Cultural Model Based on "Key Competences"*

"Competence" is a polysemic construct. Many pedagogical theories, instead of pursuing knowledge as an end in itself, consider developing competences as the main goal of the education process. However, it is especially in the field of management sciences and human resources that the term has been used in a specific sense, showing its connection with the labour market. The research carried out aims to examine, through the analysis of some specific cases, the role played by competences within educational institutions and job training courses in the light of the European Union's recommendations as a part of the Lifelong Learning Programme.

Keywords: Knowledge Society, Lifelong Learning Programme, competences

DOI: 10.32049/RTSA.2019.1.01

Il termine "competenza" ha iniziato a essere utilizzato nell'ambito del lavoro e della formazione a partire dagli anni Settanta, assumendo nel tempo una complessa e articolata polisemia, che solo recentemente è stata analizzata in modo accurato (Benadusi e Molina, a cura di, 2018).

Un comune denominatore delle molteplici definizioni del concetto di competenza è rintracciabile nel riferimento all'insieme di risorse e dispositivi che si acquisiscono mediante la prassi, immergendosi in contesti reali all'interno dei processi di socializzazione familiare, scolastica e professionale, e che promuovono l'azione e la formazione di identità individuali e sociali (Viteritti, 2018). Tuttavia i diversi orientamenti teorici e valoriali che hanno contribuito ad arricchire la semantica del termine, accentuando alcuni aspetti piuttosto che altri, muovono

in direzioni anche molto diverse tra loro. La stessa scelta di utilizzare il vocabolo al plurale o al singolare implica due prospettive differenti (Viteritti, 2018): nel primo caso la parola rimanda a una visione atomistica della formazione, intesa come uno strumento finalizzato a moltiplicare le risorse spendibili nelle diverse situazioni di vita o lavoro; nel secondo indica una forma di metacognizione pratica e sociale da sviluppare attraverso i processi educativi per consentire all'individuo di mobilitare tutte le proprie risorse nei diversi contesti (Ajello, 2002).

Il costrutto delle competenze ha invero origini remote che precedono la diffusione del termine specifico ed è presente in tutte quelle prospettive educative che propongono sistemi formativi che intendono superare l'obiettivo di perseguire conoscenze fini a se stesse (Perrenoud, 2000). In età moderna e contemporanea questa impostazione che mira a intrecciare i saperi con le pratiche della vita quotidiana, dalle relazioni sociali al mondo del lavoro, può essere rintracciata nella tradizione dell'empirismo anglosassone – basti pensare alle teorie pedagogiche di John Locke – e del pragmatismo statunitense di John Dewey. Proprio quest'ultimo, anticipando alcuni dei temi centrali dell'attuale pedagogia fondata sulle competenze, sottolinea l'importanza di una didattica laboratoriale e valorizza il lavoro come strumento formativo in *The School and Society* (Dewey, 1899), fino a proporre azioni e pratiche di cittadinanza attiva in *Democracy and Education* (Dewey, 1916) che prevedono forme di apprendimento a partire dagli interessi e dalle esperienze dirette dei discenti. L'integrazione tra teoria e pratica e il ruolo centrale degli studenti sono alla base anche dell'attivismo pedagogico e del movimento delle scuole nuove.

Accanto a queste correnti pedagogiche che focalizzano la loro attenzione sui processi educativi, anche la “pedagogia degli obiettivi” (Ralph Tyler, Robert Frank Mager, Benjamin Samuel Bloom, Joy Paul Guilford, etc.) contribuisce a definire il costrutto delle competenze, spostando tuttavia l'accento sui risultati di una programmazione incentrata sulla psicologia comportamentistica e indicando un insieme di obiettivi osservabili e misurabili attraverso compiute tassonomie (Benadusi, 2018).

L'importanza della dimensione processuale della formazione torna a emergere con il costruttivismo cognitivista di Jean Piaget che individua nella dialettica tra “assimilazione” e “accomodamento” e nella realizzazione di “schemi operazionali” o “di azione” il punto di incontro tra agire e forme di conoscenza attiva (*knowing* invece che *knowledge*). L'attuale

sociocostruttivismo sposta ancora di più l'accento sul valore formativo della dimensione sociale nella costruzione del sapere e può essere riassunto nella formula CSSC: *constructive, situated, self-regulated, collaborative* (De Corte, 2010). A partire da questa prospettiva sono stati proposti percorsi formativi contestualizzati e *child-centered* finalizzati al superamento dei saperi disciplinari in favore di forme di insegnamento per competenze.

Altri pedagogisti, muovendo dalle osservazioni di Jerome Bruner sulla funzione dei curricoli strutturati sui nuclei essenziali delle discipline (Bruner, 1966), sostengono invece la necessità di tornare a valorizzare il ruolo delle diverse materie, riportando in primo piano il valore dei contenuti e delle conoscenze. L'orientamento verso la didattica delle competenze risulta tuttavia oggi ampiamente prevalente anche per la crescente diffusione che questo costrutto ha avuto in ambito lavorativo.

Non è un caso che il termine competenza sia utilizzato in senso specifico per la prima volta proprio all'interno delle scienze del management e della gestione delle risorse umane da David McClelland. In un articolo dal titolo *Testing for Competence rather than for Intelligence* (1973), lo psicologo statunitense proponeva di superare il sistema della selezione del personale basato sui test di intelligenza introducendo nuove prove finalizzate a valutare gli individui misurando le loro *performances* seriali in determinati compiti.

Nel campo delle scienze economiche, a partire dagli anni Sessanta, diversi studi hanno evidenziato la funzione fondamentale del "capitale umano" per le attività produttive e la necessità di selezionare personale adatto a svolgere le attività lavorative con i migliori risultati possibili (Becker, 1964; Schultz, 1971; Stehr, 1994, 2001). In questo senso le competenze sono state ritenute centrali per il superamento dello squilibrio tra domanda e offerta di lavoro (*skills mismatch*) e conseguentemente per i processi di crescita economica (Hanushek e Woessmann, 2008). In particolare, è emerso il ruolo delle cosiddette competenze trasversali o *soft skills* che risulterebbero importanti in ambito lavorativo quanto le *hard skills*, le competenze formali basate sui saperi disciplinari (Heckman e Kautz, 2012). Competenze non formali, connesse alla dimensione sociale ed emotiva, come la perseveranza, la flessibilità, la fiducia in se stessi, le abilità comunicative, la capacità di lavorare in gruppo, la gestione dei conflitti, etc. sono ritenuti aspetti determinanti in ambito lavorativo e sempre più spesso le certificazioni

scolastiche o accademiche rivestono una importanza minore perché giudicate poco utili per valutare le potenzialità dei lavoratori (OECD, 2015).

Il capitale umano e, in particolare, i “lavoratori della conoscenza” hanno assunto una posizione centrale all’interno del nuovo mercato del lavoro determinato dai processi di globalizzazione che hanno favorito la nascita della *New/Net/Knowledge Economy*¹, una nuova configurazione “liquida” del capitalismo (Bauman, 2000). In quella che è stata definita la società del rischio o dell’incertezza (Beck, 1986; Giddens, 1990) sono drasticamente diminuite le posizioni lavorative stabili in favore di quelle flessibili ed è diventato decisivo il ruolo di una formazione continua improntata sullo sviluppo di risorse utili per l’occupabilità. Il possesso di competenze trasversali, di base o tecnico specialistiche risultano infatti fondamentali per il posizionamento dei lavoratori nei diversi livelli delle organizzazioni (Benadusi e Di Francesco, 2002; Di Francesco, 2004) all’interno di quella realtà complessa e articolata che è definita *Knowledge Society* (Boutang, 2011; Drucker, 1993, 1994; Fumagalli, 2011; Gorz, 2003; Kumar, 1995; Lane, 1966; Pastore, 2015; Rullani, 2004; Vercellone, 2006).

Non è un caso che a partire dagli anni Novanta anche alcuni organismi internazionali come l’Unione europea e l’UNESCO abbiano iniziato a definire una nuova metodologia di istruzione fondata sull’apprendimento per “competenze”. Questo termine, utilizzato nel *Libro Bianco dell’Istruzione* (Cresson e Flynn, Eds., 1995) e nel rapporto della commissione dell’UNESCO coordinata da Jacques Delors (*et al.*, 1996), rimanda espressamente alla cultura del lavoro nel sistema capitalistico e indica la volontà di collocare in primo piano lo sviluppo di attitudini spendibili in campo lavorativo. La “competenza” è infatti definita «a mix, specific to each individual, of skill in the strict sense of the term, acquired through technical and vocational training, of social behavior, of an aptitude for teamwork, and of initiative and a readiness to take risks» (p. 89).

L’attenzione dell’Unione Europea alla individuazione di nuovi obiettivi formativi allineati con la richiesta di posizioni lavorative sempre più flessibili all’interno della *Knowledge Society*

¹ L’espressione *New Economy* è nata negli anni Novanta in contrapposizione alla cosiddetta *Old Economy*, o economia tradizionale su base industriale, per indicare quelle imprese del settore terziario che forniscono servizi senza la necessità di utilizzare uno spazio fisico determinato. È più opportuno utilizzare la locuzione *Net Economy*, o altre sostanzialmente equivalenti da un punto di vista lessicale (*Digital Economy, Internet Economy, Web Economy*), quando nei processi di erogazione dei servizi diventa centrale la connessione alla rete. L’espressione *Knowledge Economy* pone invece l’accento sul capitale umano come risorsa intellettuale che può mettere in atto processi economici attraverso l’uso del web (Rullani, 2004).

costituisce uno dei cardini della strategia di Lisbona (European Council, 2000). In particolare, nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006) sono state definite otto "competenze chiave" per la società del XXI secolo che hanno assunto un ruolo centrale nella definizione del successivo programma "Europa 2020" (European Commission, 2010): comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale (European Council, 2006).

Attraverso l'"European Qualifications Framework" (EQF) (European Council, 2008) – recentemente rielaborato e aggiornato (European Council, 2017) – l'Unione europea ha poi introdotto un sistema in grado di confrontare i livelli di formazione raggiunti dai cittadini europei. Il modello di apprendimento delineato in ambito europeo risulta sostanzialmente articolato su due piani: a un primo livello i sistemi formativi dovrebbero contribuire a sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti. L'obiettivo più alto dei processi educativi dovrebbe però essere quello di creare delle competenze, intese come capacità di utilizzare molteplici risorse.

Gli estensori dei documenti emanati dall'Unione europea sembrano interpretare il costrutto delle competenze in senso molto ampio. Da una parte, sono presenti nei testi richiami alle fonti più propriamente pedagogiche, con una attenzione particolare alla necessità di andare oltre lo sviluppo di semplici abilità strumentali e soprattutto di insegnare competenze civiche che possano favorire l'inclusione sociale, il rispetto dei diritti fondamentali e promuovere la tolleranza (European Council, 2018b). Dall'altra, tuttavia, in diversi passaggi si focalizza l'attenzione sulla dimensione professionalizzante della formazione e si pone l'accento su un individuo che si suppone in grado di diventare artefice del proprio destino lavorativo attraverso una formazione continua finalizzata all'acquisizione di competenze, apprendimenti non formali e informali ritenuti utili dal mercato (European Council, 2006, 2012, 2018a), secondo una chiara espressione del paradigma neoliberista oggi ampiamente diffuso (Dardot e Laval, 2009).

Questo diverso orientamento presente nelle raccomandazioni dell'Unione europea ha finito per tradursi in politiche educative dei Paesi membri che hanno inteso la competenza talora in senso più ampio come un *life requirement*, ma più spesso come un *job requirement*. Nel quadro delle indicazioni europee, lo Stato italiano, in particolare, ha focalizzato la propria attenzione

sulla necessità di superare la distanza tra formazione e attività lavorativa. In questo senso sono state adottate la certificazione delle competenze (d.p.r. 8 marzo 1999, n. 275; d.m. 22 agosto 2007, n. 139; d.m. 27 gennaio 2010, n. 9; d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62) e l'alternanza scuola-lavoro (l. 28 marzo 2003, n. 53; d.lgs. 15 aprile 2005, n. 77; d.p.r. 15 marzo 2010, nn. 87, 88, 89; l. 8 novembre 2013, n. 128; l. 13 luglio 2015, n. 107).

Soprattutto dopo la “grande recessione” iniziata nel 2007, invece di attuare politiche tese ad aumentare in maniera consistente gli interventi dello Stato nell'ambito dei mercati per rilanciare i settori produttivi, sono state ritenute centrali le riforme nel campo dell'istruzione sulla base dell'assunto che le competenze e le nuove competenze tecnico-informatiche in particolare producano necessariamente un aumento dei posti di lavoro. Se da una parte appare ancora prematuro compiere una valutazione dei reali effetti generati dagli ultimi provvedimenti nel campo dell'istruzione in Italia, è possibile tuttavia evidenziarne alcune criticità relativamente al modello culturale proposto. Emerge infatti con chiarezza che le forme di conoscenza pura, che non sono immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, risultano marginalizzate per dare un maggiore spazio al sapere applicativo e alle competenze acquisite anche attraverso apprendimenti non formali e informali. Il crescente ruolo assunto dalle prove INVALSI sembra muovere nella direzione di una standardizzazione e misurabilità dei saperi che tende a escludere quelle forme di cultura che non possono essere ridotte ad item prestabiliti e pone l'accento sulla competenza come prestazione anziché sulla competenza come potenziale etico-morale o cognitivo (*learning to learn*).

Più in generale, la *Competence Society* sembra ormai definire gli obiettivi dei sistemi educativi, ponendo al centro la formazione di individui che non potranno più fare affidamento su politiche di Welfare State, ma dovranno assumersi sempre maggiori responsabilità riguardo al loro futuro lavorativo, apprendendo a gestire l'incertezza dei mercati in modo autonomo e flessibile. Rimane da chiedersi quanto queste finalità potranno essere conciliate con la necessità di sviluppare competenze sociali e civili, di cui pure l'Unione europea sottolinea l'importanza, la cui carenza viene quotidianamente portata in primo piano dagli avvenimenti della cronaca. Soprattutto occorre interrogarsi se davvero è opportuno adeguare i sistemi educativi a un modo di produzione oggi prevalente o se piuttosto non sia il caso di provare a modificare questo stesso sistema economico

che intende improntare anche la formazione delle nuove generazioni, contribuendo a definirne traiettorie e persino *habitus* a cui risulta difficile sottrarsi (Bourdieu, 1972).

I contributi che sono stati raccolti in questo numero monografico della rivista nascono dalla attività di un gruppo di ricerca che ha focalizzato la propria attenzione su questi temi cercando di porre in luce nodi problematici e rischi che stanno emergendo negli ultimi anni e di indicare possibili direzioni di cambiamento.

Il numero si apre con una ricostruzione teorica e un approfondimento analitico e critico del processo di transizione alla *Knowledge Society*. Gerardo Pastore si propone di dimostrare come i mutamenti che a partire dagli anni Novanta del secolo scorso hanno interessato i sistemi di istruzione e formazione delle società avanzate, sebbene avviati all'insegna della crescita economica sostenibile, dell'occupabilità e della coesione sociale, sottoposti ad un'analisi più approfondita rivelino un loro «lato oscuro». Nel saggio sono posti in evidenza gli aspetti ambivalenti e paradossali insiti nel modello di economia e di società basato sulla conoscenza – su un certo tipo di conoscenza – e, in linea con il paradigma produttivo prevalente, negli attuali processi di insegnamento e di apprendimento per competenze. Dall'adattamento delle nuove logiche formative alle esigenze di modernizzazione e competitività del mercato derivano infatti preoccupanti tendenze quali l'iperspecializzazione e la frammentazione della conoscenza, la mercificazione e la rapida obsolescenza dei saperi, la standardizzazione dei processi e delle pratiche educative e il dominio delle conoscenze tecnico-specialistiche più direttamente spendibili nel mercato del lavoro a discapito di quelle forme di conoscenza critica e riflessiva necessarie a una crescita davvero responsabile e inclusiva.

Le rapide e imprevedibili trasformazioni scientifiche, tecnologiche e produttive della società globale impongono un ripensamento delle pratiche orientative tradizionali in direzione di un tipo di orientamento che possa rispondere più efficacemente alle richieste dell'apprendimento permanente e ai bisogni mutevoli e complessi dell'individuo. Nella società del *Lifelong Learning* la scuola in particolare è chiamata a promuovere lo sviluppo, inclusivo e democratico, delle cosiddette “competenze orientative” necessarie per favorire l'autodeterminazione dei soggetti rispetto ai propri percorsi formativi, lavorativi e di vita. Dall'analisi condotta da Franca Settembrini emerge come il mondo scolastico italiano sia impegnato fin dagli anni '90 alla realizzazione di un modello che intende la funzione di orientamento in senso assai generale,

tanto da coincidere quasi con l'azione formativa nel suo complesso. Tuttavia – mette in rilievo l'autrice – alcuni ostacoli limitano l'applicazione di tale modello nella prassi educativa quotidiana e, soprattutto nel momento cruciale della scelta della scuola superiore, rischiano di perpetuare le disuguaglianze sociali esistenti. In tal senso diventa di fondamentale importanza la formazione dei docenti e il ruolo che la psicologia dell'orientamento potrebbe svolgere per consentire alla scuola di realizzare la sua fondamentale missione orientativa.

Tra le competenze da sviluppare sempre in ambito scolastico, stanno assumendo un ruolo centrale quelle di natura digitale promosse dal Piano Nazionale Scuola Digitale. Come emerge dalla lettura critica del documento offerta da Elena Gremigni, il Piano, introdotto dal Governo, sulla base delle indicazioni provenienti dall'Unione europea, allo scopo di accelerare il percorso di innovazione digitale della scuola italiana, pare rispondere anzitutto all'esigenza di sostenere gli attuali processi economici promuovendo azioni volte a favorire l'imprenditorialità digitale. Nella definizione stessa delle competenze digitali considerate essenziali per la realizzazione della cosiddetta *Media Education* non si pone sufficientemente attenzione alla necessità di contrastare in modo efficace vecchie e nuove forme di disuguaglianze digitali correlate al background socio-economico e culturale degli studenti. Il PNSD pare attribuire al coding la funzione di panacea di ogni problema anche in ambito educativo, trascurando invece l'importanza di quelle discipline che potrebbero consentire un uso realmente “autonomo” e consapevole delle ICTs.

Gli effetti prodotti dall'affermazione della *Competence Society* sull'istruzione terziaria in generale e sul diritto allo studio in particolare sono analizzati da Renata Leardi, a partire da un'indagine qualitativa svolta su studenti dell'Università di Pisa che hanno beneficiato delle agevolazioni e dei servizi dell'Ente Regionale per il Diritto allo studio Toscana. Dopo una ricostruzione normativa delle principali tappe che hanno segnato il processo di riforma e di autonomizzazione dell'istituzione universitaria, in linea con il contesto di riferimento europeo e con il modello culturale di tipo imprenditoriale, nel saggio l'attenzione è posta più specificatamente sulle ripercussioni dell'introduzione del sistema meritocratico dei crediti formativi e delle competenze certificate sulle biografie di studenti provenienti da situazioni economiche svantaggiate destinatari dei benefici del DSU. Adottando una chiave interpretativa di ispirazione neo-marxista, si evidenzia come l'interiorizzazione di una concezione meramente

quantitativa e utilitaristica dello studio da parte di studenti che non possono contare sulle risorse economiche e culturali della famiglia di origine finisca per rafforzare le condizioni iniziali di svantaggio e produrre conseguenze che possono essere lette come risultato dei meccanismi di perpetuazione dello status quo messi in atto dall'ideologia dominante.

Anche i mutamenti normativi, organizzativi e tecnologici che stanno riguardando negli ultimi anni la Pubblica Amministrazione sono da leggersi in connessione con l'avvento della società della conoscenza. L'affermazione dei moderni principi di pubblicità e trasparenza, lo sviluppo della cultura del servizio, il percorso di semplificazione e di digitalizzazione dell'attività amministrativa sono solo alcune delle tappe che hanno reso la formazione continua una risorsa fondamentale per la gestione strategica del cambiamento. Alessandro La Monica analizza il caso degli Enti Locali, chiamati, nell'ambito della loro autonomia regolamentare, organizzativa e finanziaria, ad adattarsi alle trasformazioni in corso elaborando nuove politiche di sviluppo delle risorse umane. Oggetto di studio sono sia le condizioni oggettive (normative e piani di formazione, risorse stanziabili e vincoli di spesa, etc.), sia i sistemi di disposizioni soggettive (strategie di adattamento ai mutamenti e prese di posizione dei dipendenti) che influenzano la domanda dei servizi di formazione. Dopo aver messo in evidenza la situazione paradossale che si viene a creare per effetto della riduzione delle attività formative derivante dai vincoli alla spesa pubblica in materia di formazione in un momento in cui i repentini mutamenti normativi e organizzativi richiederebbero al contrario maggiori investimenti nella formazione, l'autore avanza ipotesi su possibili politiche da intraprendere per far fronte alle esigenze di formazione continua.

Infine, Romano Benini offre un'analisi teorica ed empirica del complesso rapporto di interconnessione che viene a determinarsi nell'economia della conoscenza tra sistema educativo e formativo, mercato del lavoro e cambiamenti sociali. A una prima parte in cui l'autore si propone di descrivere in generale il processo di adattamento dell'offerta formativa alla rapida evoluzione della domanda di competenze scientifiche e tecnologiche e ai cambiamenti organizzativi che si susseguono nel mondo del lavoro, segue una seconda parte dedicata più specificatamente al sistema nazionale. Dallo studio del caso italiano, interpretato alla luce delle opportunità offerte dalla prospettiva del Quarto capitalismo e dal sistema territoriale del Made in Italy, emergono indicazioni utili per un'idea di crescita centrata sullo

sviluppo di competenze in grado di rispondere alle vocazioni produttive del territorio e sul recupero della dimensione umanistica del sapere. Per fronteggiare la complessa realtà del terzo millennio occorrono politiche e metodologie di intervento fondate sulla specificità dei sistemi sociali e produttivi locali e in grado di coniugare quantità e qualità, innovazione e tradizione, competitività e coesione.

È questa la sfida che il nostro Paese dovrà prepararsi ad affrontare negli anni a venire: limitare la sempre più diffusa tendenza a considerare l'uomo come semplice strumento dei processi economici globalizzati e promuovere invece lo sviluppo di capacità critiche e di competenze etiche e sociali che sono necessarie per interpretare e costruire la realtà sociale.

Bibliografia

- Ajello A.M. (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Benadusi L. (2018). Le competenze nei sistemi educativi e formativi. In Benadusi L., Molin S., a cura di (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Benadusi L., Di Francesco G., a cura di (2002). *Formare per competenze. Un sentiero di innovazione tra scuola e formazione professionale*. Napoli: Tecnodid.
- Benadusi L., Molina S., a cura di (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Boutang Y.M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- Bruner J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belkapp Press.
- Cresson É., Flynn P., Eds. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (28/02/2019).

- Dardot P., Laval C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- De Corte E. (2010). Historical Developments in the Understanding of Learning. In Dumont H., Istance D., Benavides S., Eds., *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264086487-en.
- Delors J., Al Mufti I., Amagi A., Carneiro R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Padrón Quero M., Savane M.A., Singh K., Stavenhagen R., Won Suhr M., Nanzhao Z. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Dewey J. (1899). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Di Francesco G. (2004). *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Drucker P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: HarperBusiness.
- Drucker P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century*. Conferenza alla John F. Kennedy School of Government della Harvard University. Video visibile all'indirizzo web: <https://iop.harvard.edu/forum/knowledge-work-and-knowledge-society-social-transformations-century> (28/03/2019).
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> (28/02/2019).
- European Council (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?textMode=on (28/02/2019).
- European Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (28/02/2019).

- European Council (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: European Council. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN) (28/02/2019).
- European Council (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Non-formal and Informal Learning*. Brussels: European Council. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN) (28/02/2019).
- European Council (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: European Council. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN) (28/02/2019).
- European Council (2018a). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&qid=1550423002420&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&qid=1550423002420&from=EN) (28/02/2019).
- European Council (2018b). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN) (28/02/2019).
- Fumagalli A. (2011). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Giddens A. (1990). *Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gorz A. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.
- Hanushek E.A., Woessmann L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46, 3: 607. DOI: 10.1257/jel.46.3.607.
- Heckman J.J., Kautz T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19, 4: 451. DOI: 10.3386/w18121.

- Kumar K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford, UK : Blackwell.
- Lane R.E. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 31, 5: 649.
- McClelland D. (1973). Testing for Competence rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28: 1. DOI: 10.1037/h0034092.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264226159-en.
- Pastore G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*. Pisa: Pisa University Press.
- Perrenoud P. (2000). *Construire les compétences dès l'école*. Paris: PUF.
- Rullani E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Schultz T.W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.
- Stehr N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Stehr N. (2001). *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.
- Vercellone C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
- Viteritti A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In Benadusi L., Molina S., a cura di, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.