



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze Filosofiche
LM-78

Tesi di Laurea Magistrale

**Le competenze comunicative come risorsa
per la riduzione delle disuguaglianze sociali**

Relatore

Ch. Prof.ssa Ines Giunta

Correlatore

Ch. Prof.re Massimiliano Costa

Laureando

Mattia Massa

Matricola 883134

Anno Accademico

2021/2022

Indice

Introduzione

1. Le competenze nella cornice della complessità

1.1 *Quadro storico, politico, economico e culturale della complessità*

1.2 *Per una cittadinanza planetaria: educazione alla comunicazione*

1.3 *Dalle competenze professionalizzanti alle competenze per la vita*

2. Lo sguardo europeo sulle competenze

2.1 *Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC)*

2.1.1 *Le competenze comunicative e interculturali*

2.1.2 *Le competenze digitali*

2.1.3 *Le competenze sociali e civiche*

2.2 *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (2018/C189/01)*

2.3 *QCER: Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue in ambito europeo.*

2.4 *DigComp o "Quadro europeo della competenza digitale 2.1" (2017)*

2.5 *Entre-Comp o "Quadro europeo della competenza imprenditorialità", 2016*

2.6 *Competenze trasversali*

2.7 *Strategia per le competenze dell'OCSE -Italia 2017*

2.8 *LifeComp*

3. Dimensione sociale dell'istruzione

3.1 *Pilastro europeo dei diritti sociali*

3.2 *Agenda 2030*

4. Le competenze comunicative

4.1 *Le competenze comunicative nella prospettiva del superamento delle disuguaglianze sociali*

4.2 *Review della letteratura su Competenze comunicative (Soft Skills, Life Comp)*

4.3 *Le competenze comunicative nei contesti lavorativi*

Conclusioni

Introduzione

Il presente elaborato di tesi si propone di porre l'accento sul ruolo delle *competenze comunicative* all'interno dello scenario globalizzato del XXI secolo. In particolare, il focus è posto sulla trasferibilità di tali competenze all'interno della dimensione interculturale, nella quale gli attori sociali si configurano come attori linguistici. Il tratto che caratterizza lo sviluppo delle competenze comunicative è l'interconnessione profonda con le altre capacità, con il contesto e con gli altri individui. Si tratta di una relazione stretta in cui è possibile scorgere le possibilità di interazione fra persone che si confrontano con la diversità a un tempo socioculturale, storica, economica e, appunto, linguistica. Pratiche, usi e costumi differenti necessitano di un approccio consapevole e mediato dall'utilizzo di strumenti in grado di far fronte agli ostacoli che si originano nella dinamica dell'*incontro*. La domanda di ricerca, dunque, circa il ruolo delle *competenze comunicative* è una domanda che vede coinvolti molteplici aspetti interrelati. L'intento della riflessione è quello di mostrare come le *competenze comunicative* mettano gli individui nelle condizioni di accedere allo spazio pubblico in maniera autonoma e rispettosa della diversità, in un'ottica di riduzione delle disuguaglianze sociali. In particolare, si vogliono rilevare le criticità da affrontare sia nel mondo del lavoro sia nella vita privata in relazione allo sviluppo delle capacità trasversali adeguate e, in particolare, delle capacità comunicative. Inoltre, verranno evidenziate le strategie messe in atto dalle istituzioni europee e mondiali per la riduzione delle disuguaglianze attraverso lo sviluppo delle competenze, con l'obiettivo di una maggiore inclusività, giustizia sociale e consapevolezza di sé e del contesto. Tale prospettiva di ricerca si intreccerà necessariamente con il tema delle altre *competenze trasversali*, in particolare con la capacità di gestione e organizzazione dell'apprendimento. Infine, l'obiettivo è quello di mostrare in che maniera le competenze assumano il carattere di *risorsa* ai fini della riduzione delle disuguaglianze sociali ed economiche, proprio per la loro funzione di mettere le persone nelle condizioni di accedere allo spazio pubblico e potersi sviluppare professionalmente.

L'esigenza di sviluppare competenze trasversali, spendibili sia sul piano educativo e formativo, che su quello professionale e lavorativo, è oggi più che mai necessaria. La nostra società, infatti, ci mette di fronte a sempre maggiori sfide, che necessitano di essere affrontate con gli strumenti più adeguati. Tali sfide sono parte di un sistema complesso che non può più essere interpretato facendo uso di approcci obsoleti e che tendono a semplificare i meccanismi sociali e interculturali. *Flussi, differenze e sistemi fluidi* sono le

parole chiave della nostra realtà, dei fenomeni con cui ci confrontiamo e delle pratiche che adottiamo quotidianamente nei confronti dell'Altro. Per questo motivo si rende fondamentale sviluppare una serie di competenze che ci consentano di relazionarci con la realtà in cui siamo inseriti nel modo più consapevole possibile, ma che ci permettano allo stesso tempo di condurre azioni efficaci in vista della realizzazione di obiettivi comuni come maggiore inclusività e giustizia sociale.

Fra le *competenze trasversali*, quelle inerenti alla sfera sociale si pongono, dunque, come indispensabili: l'interazione non può prescindere dalla capacità di ognuno di comprendere il prossimo, di capire cosa e in che modo comunicare con l'altro e di collaborare con l'altro (LifeComp, 2020). Le *competenze comunicative* si collocano proprio a metà strada fra l'*empatia* e la *collaborazione* e si impongono perciò come uno snodo fondamentale che si costituisce facendosi carico delle emozioni, le intenzioni e i valori di chi ci troviamo di fronte, e che orienta, se non addirittura dirige, la possibilità stessa di collaborare in vista di uno stesso scopo.

Tuttavia, le *competenze comunicative* di cui disponiamo non sempre sono adeguate rispetto al contesto, al messaggio e agli interlocutori, e siamo spinti a dover tenere conto di una serie di fattori che rendono più complessa la relazione e possono mettere in crisi le nostre aspettative. Questi fattori possono comprendere, appunto, il retroterra sociale o la cultura di appartenenza di coloro con cui ci rapportiamo: non sempre conoscere i riferimenti culturali dell'interlocutore è sufficiente. Saper interagire nella comunicazione si impone come il valore aggiunto che consente di fondare l'agire collaborativo. È indispensabile mettere in evidenza come la questione interculturale sia cogente proprio per via della fluidità che di cui siamo parte nel confronto quotidiano con il contesto che abitiamo. Lo sviluppo di competenze nasce anche dall'incontro con l'evento nuovo, inatteso, il quale consente di apprendere nuove modalità di approccio alle cose. Infine, è necessario sottolineare che le *competenze trasversali* sono risorse che, spesso, non sono a disposizione di tutti, in modo forse ancor maggiore rispetto alle competenze tecniche. Le disuguaglianze sociali, infatti, non pongono tutti nella condizione di poter sviluppare le proprie competenze e, di converso, proprio perché sono inaccessibili ai molti, si riproducono quelle stesse disparità che non consentono, in primo luogo, un'adeguata formazione e una successiva applicazione delle competenze apprese.

Nel Capitolo 1, verrà tracciato un quadro storico, politico ed economico dei cambiamenti radicali a cui le nostre società sono andate incontro a partire dalla metà del XX secolo e in che modo questi stravolgimenti abbiano stimolato una revisione delle strutture

fondamentali della riflessione filosofica, pedagogica, sociologica ed economica. Tale necessità ha spinto verso lo sviluppo del *pensiero sistemico* e dell'*approccio ecologico*, che hanno dato adito a nuove possibilità interpretative sulla relazione dell'uomo con il mondo e con i processi dell'apprendimento. Verrà poi definita la prospettiva della *cittadinanza planetaria*, che si configura come l'obiettivo in vista del quale promuovere una società inclusiva e che tenga conto delle disuguaglianze sociali. Tale prospettiva mette in gioco il processo di riscoperta del legame con l'originaria appartenenza comune a un unico orizzonte, che è quello della Terra Patria. Riconoscersi come parte di un Tutto è il risultato di un percorso di apprendimento e confronto consapevole con la diversità, mediato dall'uso delle capacità comunicative sviluppate in un'ottica di interculturalità. La questione della trasferibilità delle capacità, da professionali a competenze per la vita, sarà poi il focus dell'ultimo paragrafo del Capitolo 1. Si tratta di indicare in che maniera, negli ultimi decenni, si sia rivelato fondamentale condurre delle ricerche sul valore delle capacità e sul rinnovamento a cui queste devono di necessità andare incontro, ai fini di promuovere una loro maggiore spendibilità di fronte ai cambiamenti radicali e sfidanti del XX e XXI secolo, quali la globalizzazione, la digitalizzazione e i flussi migratori.

Nel Capitolo 2 verranno analizzati alcuni dei documenti dell'UE più importanti ai fini della presente ricerca. Essi, infatti, sono delle vere e proprie linee guida che ci consentono di comprendere quali sono gli obiettivi istituzionali e qual è la condizione di partenza attuale su cui lavorare al fine di rendere concreti quegli stessi scopi. A partire dalla *Raccomandazione del Consiglio Europeo e del Parlamento sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006, in cui vengono definite le competenze sociali, comunicativo-linguistiche, digitali e imprenditoriali, si passerà all'analisi delle strategie da mettere in pratica ai fini di uno sviluppo coerente delle stesse, che sia accessibile attraverso percorsi di apprendimento per tutti. La *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 2018 sarà analizzata per le integrazioni fondamentali rispetto alla precedente, nella ridefinizione degli obiettivi alla luce dei cambiamenti che sono intercorsi fra la stesura della prima e l'elaborazione della seconda. Nei paragrafi che seguiranno, verranno presi in esame documenti specifici per ogni singola competenza già accennata per quanto riguarda la *Raccomandazione* del 2006. Innanzitutto, si considererà l'apporto costituito dal *QCER*, ovvero del quadro di riferimento comune europeo per le competenze linguistiche, per via del valore aggiunto costituito dalla definizione di una comune prospettiva regolata in maniera precisa da indicatori, modalità di applicazione e valutazione delle capacità. Il *DigiComp* e l'*EntreComp* saranno di fondamentale importanza per carpire i legami fra le

competenze comunicative e quelle *digitali* e *imprenditoriali*. La sfida della digitalizzazione, infatti, consente da un lato flussi comunicativi veloci e in cui la quantità di informazioni che fluiscono è sempre maggiore. Dall'altro lato, ci si deve approcciare a tale processo in maniera consapevole, in maniera tale da gestire lo scambio comunicativo nell'era digitale seguendo la prospettiva della condivisione. Per quanto riguarda le *competenze imprenditoriali* viene indicata la creazione di valore nella società come traguardo principale nell'utilizzo di tale capacità. Nei paragrafi che seguono, l'attenzione sarà indirizzata verso la trasversalità delle competenze, sul loro carattere di trasferibilità e sul rapporto che queste intrattengono tra di loro sia nel mondo del lavoro che nella vita quotidiana. Sarà indicato anche il *Rapporto OCSE Italia del 2017*, in cui verrà dato spazio all'esame della situazione italiana relativamente allo sviluppo delle competenze, ai processi di apprendimento e di formazione e alla struttura del mercato del lavoro in riferimento ai provvedimenti normativi e legislativi applicati in Italia negli anni precedenti alla stesura del rapporto, definendo così sfide e criticità.

Il Capitolo 3 riguarderà due documenti: il *Pilastro europeo per i diritti sociali* e l'*Agenda 2030*. Questo confronto torna utile per stabilire punti in comune e differenze fra le prospettive delle istituzioni europee e quelle delle Nazioni Unite sul tema dello sviluppo delle competenze e delle disuguaglianze sociali ed economiche nelle società. Inoltre, l'attenzione sarà indirizzata anche sulle sfide poste dal cambiamento climatico e dalla globalizzazione, che hanno costretto le istituzioni a rivedere obiettivi e strategie per lo sviluppo sostenibile.

Infine, nel Capitolo 4, verrà tracciata un'analisi specifica sulle *competenze comunicative*. Esse verranno esaminate nel loro rapporto con le disuguaglianze sociali. L'accento sarà posto sul loro carattere di chiave d'accesso allo spazio sociale, all'interno del quale l'individuo diventa cittadino e può quindi prendere parte attiva nel processo di *decision making*. In seguito, verrà offerta un'analisi della letteratura in materia di *competenze comunicative*, con particolare attenzione all'orizzonte dell'apprendimento permanente e al *wellbeing* prodotto dall'accesso alla dimensione pubblica. Infine, l'ultimo paragrafo sarà modellato sulle *competenze comunicative* nel mondo del lavoro, in cui verranno richiamate alcune nuove strutture delle organizzazioni d'impresa, come ad esempio le *organizzazioni agile* – con particolare riferimento all'adozione dello *smart working* –, di cui la configurazione basata sul modello Scrum verrà analizzata più a fondo.

Capitolo 1

Le competenze nella cornice della complessità

Introduzione

Nel quadro globale che si è costituito a partire dalla seconda metà del XX secolo, le società si sono trovate ad affrontare principalmente tre sfide fondamentali: la mercatizzazione di ogni elemento della società, la digitalizzazione pervasiva e importanti flussi migratori. Questi tre elementi ci hanno costretti a rivedere sia le dinamiche attraverso cui ci relazioniamo con l'Altro, sia quale sia la nostra posizione all'interno di questo scenario. Da un lato, infatti, si rende sempre più necessario un ripensamento della nostra stessa collocazione all'interno del mondo, non solo in termini puramente geografici, ma sotto il profilo etico e civile prima di tutto. Dall'altro lato, siamo anche portati a rivalutare proprio il ruolo della relazione con l'Altro all'interno di questo quadro.

Infatti, per la prima volta nella storia, disponiamo di mezzi e strumenti che ci consentono di essere in “collegamento” con chiunque nel mondo. Ma questi stessi strumenti, avendo migliorato la velocità con cui le informazioni possono essere scambiate, dall'altra hanno posto la problematica di come si costituisca un autentico rapporto con l'Altro, ovvero di quella cifra sociale ed etica che è l'incontro. E l'incontro può realizzarsi solo se prendiamo in considerazione di costituirci come parte di un Tutto più ampio, come cittadini quindi di uno stesso luogo che è prima di tutto la Terra Patria. Per questo motivo, si rende necessario inaugurare con i pensatori della *complessità* il tema della cittadinanza planetaria, che definisce proprio quel sentimento di appartenenza comune a un unico luogo, nella prospettiva ecologica e sistemica che non mostra legami vincolati al principio di causa-effetto, ma le interazioni che si verificano su più livelli.

Proprio per la nostra appartenenza a un contesto complesso e planetario, siamo anche indotti a rivalutare il ruolo delle competenze che oggi ci possono garantire di farci spazio all'interno, non solo del mercato del lavoro, ma nella vita di tutti i giorni. Competenze personali, sociali e relative all'apprendimento. Fra tutte, le competenze comunicative che ci consentono di aprire la relazione con l'Altro, di accedere allo spazio comune del dialogo e di avere voce in capitolo sui processi decisionali che ci riguardano direttamente. Ecco, dunque, la necessità di portare le competenze all'interno del discorso sulla *complessità*, poiché quelle più di tutto si configurano oggi come le risorse attraverso cui è possibile definire il proprio spazio all'interno della società globale.

1.1 La complessità: un quadro storico

La *complessità* si configura come una modalità di approccio all'uomo, al Mondo e al rapporto fra questi due termini di relazione proprio a partire da alcuni, possiamo dire, sconvolgimenti che si verificano soprattutto nel XX secolo. Tali sconvolgimenti sono a un tempo di carattere politico ed economico, sociale e culturale, antropologico, psicologico e filosofico: si tratta quindi di sconvolgimenti di carattere storico nel senso più ampio del termine.

Sotto il profilo politico ed economico, infatti, si assiste in prima istanza, se consideriamo il quadro geopolitico a partire dalla fine del secondo conflitto, alla nascita e al consolidamento di rapporti di forza già latenti fra le macropotenze in lotta per il dominio assoluto sul mondo, talvolta diretto, talvolta indiretto. Lo scontro fra tali macropotenze, che cercano di creare di volta in volta delle vere e proprie sfere d'influenza, ha aperto la strada a nuove possibilità di riflessione storica ed economica, sociale e culturale. Viene alla luce, in questo contesto, la tensione generata dal rapporto ormai logoro fra le potenze del Vecchio Continente e i vari Paesi dominati del secondo e terzo mondo, che iniziano ad autodeterminarsi attraverso lotte per l'indipendenza: ricordiamo qui per inciso gli episodi della Primavera di Praga del 1968, in cui assistiamo a una delle repressioni più feroci attuate dall'allora URSS, che ci costringe a ripensare al rapporto quanto mai problematico tra la Russia sovietica e le varie repubbliche coinvolte nel Patto di Varsavia; la *Baia dei Porci* di sette anni ad essa antecedente che traccia una rimodulazione degli equilibri di potere fra USA e paesi comunisti, e ci costringe a ripensare in maniera meno radicale l'opposizione fra i due poli; la nascita del Movimento dei Paesi non Allineati, con vertice a Belgrado nello stesso 1961, e che mette in discussione completamente la divisione in due poli del mondo e rende problematico senz'altro l'analisi storica di matrice semplicistica che vuole vedere i Paesi gli attori storico-politico come parte dello schieramento filo-NATO o filo-sovietico.

Questi solo alcuni degli episodi per i quali, ai fini di un'analisi geopolitica dei fenomeni storici, si fa seria la necessità di una riflessione ulteriore, non solo sulla fattispecie degli eventi, quasi fossero eccezioni che confermano un qualche paradigma di analisi storico-politico, ma una riflessione proprio su quei paradigmi che, inevitabilmente, dovevano essere rivisti. Un approccio, dunque, organico e sistemico, scevro di inibizioni metafisiche o storicistiche. Siamo senz'altro di fronte ad un periodo turbolento per l'Europa. La nascita

delle varie comunità di scambio economico, che vedono coinvolti solo alcuni dei Paesi (la CEE: Belgio, Francia, Germania Ovest, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi), come progenitori della futura Unione Europea, vedono il coinvolgimento di pochi dei Paesi riconducibili al concetto di *Europa*. Fatta eccezione per i Paesi dell'Est Europa, quelli che gravitano attorno della sfera sovietica, ne sono esclusi, seppur non per lungo tempo, tanti altri Paesi a noi prossimi, a causa di differenze politico-culturali ancora forti: la Spagna franchista e il Portogallo di Salazar, la Grecia culla della cultura europea e l'Austria, fino a qualche tempo prima il cuore pulsante dell'Europa continentale. La problematicità della natura di questa primissima confederazione ci pone di fronte a un autentico problema storico, proprio perché è evidente che, perlomeno inizialmente, fosse complesso dire cosa fosse *Europa*.

Sul piano economico assistiamo di pari passo alla contrapposizione tra due Scuole di pensiero: da una parte il blocco capitalista, dall'altra il blocco socialista. Eppure, anche qui, se non si evidenziano le dovute differenziazioni, si rischia di fraintendere il quadro complessivo della situazione. L'Europa affonda le sue radici economiche sul concetto di *welfare state* (Franzini, 2013). Ciò significa che, nonostante nella maggior parte dei casi i Paesi Membri si assestino su forme di governo liberal-democratiche, la base socioeconomica mantiene una importante impronta "socialista", nel senso che tiene conto delle differenze di molti ordini e gradi in seno alla società: differenze economiche *in primis*, ma non sono escluse differenze etniche, religiose, di genere, culturali e sociali. Parlare di differenze sociali e di disuguaglianze ci pone nella condizione di comprendere che l'accesso alle risorse non è precluso ad alcuni attori sociali solo per motivazioni di carattere economico. Vi sono infatti disuguaglianze che non permettono del tutto, nonostante si acceda allo stesso percorso di istruzione - le scuole dell'obbligo, nella fattispecie -, di fruire delle risorse alla stessa maniera. Questo può valere per opportunità lavorative che non vengono tenute in considerazione da parte di alcuni individui per via, ad esempio, dell'estrazione sociale della famiglia d'origine. L'accesso anche allo sviluppo delle capacità sia tecniche sia trasversali viene messo al vaglio delle disuguaglianze di carattere socioeconomico che il sistema di *welfare* europeo ha l'obiettivo di appianare (Franzini, 2013). Tuttavia, è evidente che le strategie adottate dai governi dei Paesi membri per arginare gli effetti prodotti dalle disuguaglianze sociali non siano le stesse, e per motivazioni diverse, dovute in gran parte alla tessitura socioeconomica stessa delle Nazioni europee. Sarà interessante notare il divario misurato dall'indice di Gini fra i Paesi scandinavi e Paesi mediterranei, fra cui spicca l'Italia con il suo triste primato (Franzini,

2013) Le disuguaglianze generazionali sono infatti degli indicatori interessanti attraverso cui guardare la possibilità di accesso alle risorse, che si va diversificando proprio a partire dal nucleo familiare d'origine: l'accesso alle risorse è infatti tanto più ampio quanto economicamente migliore è la condizione della famiglia di appartenenza. Per farla breve, genitori ricchi potranno, non solo garantire maggiori supporti all'istruzione dei figli e delle figlie, ma la rete sociale sviluppata gli consentirà di vedere di buon occhio l'investimento nell'istruzione e nello sviluppo di capacità di vario genere, fra cui rientrano quelle comunicative, che costituiscono il perno della presente trattazione (Franzini et al., 2007). Anche qui vediamo come le mille sfaccettature visibili ad una analisi pur superficiale come quella condotta qui in via preliminare lascino spazio a una riflessione tutt'altro che riduzionista, ma ci pongano nella condizione di rivalutare i rapporti fra gli attori sociali, sia sul piano regionale-nazionale che su quello internazionale, attraverso un approccio, ancora una volta, sistemico, in virtù del quale non si possono mettere fra parentesi le differenze di ordine socioeconomico, che meritano piuttosto un approfondimento, per comprendere in che maniera le capacità, quelle comunicative fra tutte, si sviluppino in maniera diversa a seconda della condizione sociale ed economica di partenza.

La società cambia radicalmente nella sua forma economica. Assistiamo al processo dell'innovazione tecnologica, in particolare quello della digitalizzazione, che modifica la natura delle società sottoponendole alla legge del profitto, e snatura l'Uomo del suo legame con l'Altro e il Mondo, virtualizzandolo e isolandolo all'interno di dinamiche autoreferenziali. Il progresso tecnologico fa dei grandi passi avanti già a partire dalla fine della Seconda Guerra Mondiale con la comparsa dei progenitori dei computer, il più famoso dei quali noto con il nome di Macchina di Turing, dal nome del suo inventore. Nascono così nuove possibilità di un'interazione comunicativa basata sul calcolo di algoritmi fino a quel momento sconosciuta. Si sviluppa la cibernetica da cui alcuni pensatori, in particolar modo gli strutturalisti, rimangono affascinati. Anche alcuni pensatori della *complessità* si faranno coinvolgere dalle nuove scoperte, proprio per le possibilità di comprendere più a fondo come funzionino apprendimento e meccanismi linguistici. Queste trasformazioni non incidono solo sullo sviluppo del pensiero, ma generano cambiamenti che si rivelano strutturali anche per la vita quotidiana, ponendoci di fronte a nuove sfide di carattere sociale e lavorativo, per via della notevole velocità a cui si sono adeguati processi comunicativi e decisionali. Difatti, con la nascita e diffusione successiva di questi strumenti, si sono innescate "decisive trasformazioni sociali, professionali e culturali. Avere a disposizione dei mezzi veloci ci pone nelle condizioni di

accedere a informazioni numerosissime e di entrare in contatto con chiunque abbia accesso a questi strumenti, accelerando quindi la diffusione di notizie, ma riducendo drasticamente la qualità del rapporto con l'Altro. Infatti, “la rivoluzione informatica genera nuove complessità sistemiche, e l'accrescimento di potenza e di interdipendenze spesso si rovescia nel suo contrario” (LifeComp, 2020)

Tali complessità sistemiche vedono oggi l'interconnessione a un tempo di piani economici, diritti del lavoro e geopolitici che si intrecciano a causa del tentativo da parte delle grandi potenze di “conquistare” tante più quote di mercato possibili mediante l'approvvigionamento di quanti più materiali da utilizzare nella produzione di computer e smartphone. Una produzione problematica che vede coinvolte le grandi potenze e lo sfruttamento di Paesi terzomondisti o di fasce ingenti di popolazione povera.

Per quanto riguarda avvenimenti di carattere storico-culturale, che costringono l'approccio pedagogico e quello filosofico a considerare nuovi paradigmi d'analisi, ricordo qui gli episodi delle lotte studentesche del '68, che hanno scosso dalle fondamenta la riflessione di intellettuali, pensatori e professionisti a partire dai primi anni '70. Tali sconvolgimenti portano con sé le questioni etniche, quelle di genere e quelle educative. Le prospettive sopra citate si inscrivono in un quadro di metodi e approcci che esigono, non solo una sensibilità maggiore per quelle parti della società più svantaggiate, ma la riconsiderazione dei fenomeni locali come parte di processi e meccanismi più *complessi*, potremmo dire, che richiedono di essere inseriti in una dimensione geo-locale.

La sensibilizzazione rispetto alle tematiche ambientali, ad esempio, ci invita a tener conto dell'impatto sociale, oltre a quello meramente economico. Sappiamo oggi che dal punto di vista essenzialmente biologico la vita è un sistema strutturalmente interconnesso all'interno del quale i singoli elementi intrattengono rapporti di interdipendenza fra loro, in un costante equilibrio che, a causa dell'attività umana, rischia di essere compromesso per sempre e in maniera irrimediabile. Scrivono a tal proposito Ceruti e Bellusci [2020] sulla prospettiva ecologica che si conferma uno dei paradigmi cardine della *complessità*, che si andava costruendo proprio a partire dagli anni '60 del XX secolo:

Si sviluppava una prospettiva ecologica [...] una prospettiva tesa a comprendere e affrontare quelli che iniziavano a essere definiti come problemi globali. Prendeva corpo una presa di coscienza dell'interdipendenza planetaria, come testimoniano: la scoperta, negli anni Sessanta [...], dell'enorme portata dell'impatto negativo delle attività umane sulle specie viventi e sugli habitat naturali; il dibattito sui limiti dello sviluppo e sulla necessità di transizione verso

le energie rinnovabili, innescato negli anni Sessanta dal club di Roma; la diffusione di movimenti ecologisti di varia estrazione politico-culturale (Ceruti et al., 2020)

La prospettiva ecologica, un po' come il *principio olografico* [Ceruti e Bellusci, 2020], è molto più che una prospettiva specifica sul rapporto fra Uomo e biosfera: essa si definisce come un paradigma di pensiero e azione a un tempo, che dona una prospettiva di senso all'esistenza della nostra specie e che indica la traiettoria del nostro agire come parti all'interno di un sistema più ampio, ancora, interconnesso, bilanciato e dinamico. Solo all'interno di una prospettiva ecologica acquisisce senso il nostro stare-nel-mondo. Il Mondo è il sistema di cui facciamo parte come elemento strutturale alla stessa maniera di altri elementi, e il tentativo di isolare i termini dell'analisi non può che condurre a risvolti errati o imprecisi. La prospettiva ecologica, allora, si caratterizza proprio per la sua attenzione alla *relazione*. E se la Relazione è il tratto caratteristico del nostro stare-nel-mondo, diventa improvvisamente chiaro come la prospettiva geo-locale o globale garantita dal pensiero ecologico sia applicabile al nostro rapporto con l'Altro, che esso sia un altro individuo, un'altra cultura o la differenza in senso più ampio.

D'altra parte, la prospettiva ecologica si configura come una vera e propria ancora di salvezza rispetto a prospettive riduzioniste e semplicistiche come il populismo e il sovranismo. Altra faccia della medaglia è il pensiero neoliberale che, lungi dal porsi dal punto di vista estremamente localizzato delle posizioni appena ricordate, propone la prospettiva globalizzata in senso forte come l'unica in grado di rispondere alle esigenze moderne, ma senza tenere conto delle specificità, criticità e differenze fra culture anche prossime fra loro. Ciò in particolare ha minato finora le possibilità di diffusione del pensiero e della prospettiva *complessa*, infatti “dopo le “rivoluzioni” dell'Est Europa del 1989 e dopo il tramonto dell'utopia socialista, lo sconforto e lo smarrimento per la perdita dell'universo determinista e delle certezze del progressismo portano la politica non a orientarsi verso il nuovo paradigma della complessità, ma al diktat neoliberale” (Ceruti et al., 2020). Quest'ultimo, più che mai, si nutre della contrapposizione tra “idee buone e idee cattive”, tentando di far cadere in discredito qualsiasi voce fuori dal coro che voglia indicare un percorso meno manicheneo e più attento alla differenziazione degli elementi in gioco, “una nuova organizzazione basata su idee e conoscenze capaci di riconoscere e afferrare la complessità del reale” (Ceruti et al., 2020). E questo, come più sopra ho indicato in maniera sommaria, “nel momento in cui tre fattori imprimono un'impetuosa

accelerazione al processo di complessificazione del mondo: la rivoluzione digitale, l'incremento demografico, la globalizzazione" (Ceruti et al., 2020).

L'esigenza, dunque, è proprio quella di maturare maggiore consapevolezza della posizione in cui ci troviamo, della nostra strutturale interdipendenza rispetto all'ambiente inteso in senso ampio e alla direzione che il nostro agire deve assumere, ovvero verso la realizzazione di una autentica *cittadinanza planetaria* in un contesto sempre più globale, e che sempre più rivendica la necessità di tutela delle frange più colpite dal processo stesso.

1.2 Per una cittadinanza planetaria: educazione alla comunicazione

La svolta che l'epistemologia della complessità e i suoi autori hanno compiuto ci costringe a riconsiderare molti dei paradigmi di pensiero a cui siamo abituati, e che veicolano il nostro rapporto con il Mondo come Altro.

Sono ancora oggi rilevabili alcuni dei bias cognitivi e comportamentali che derivano dal retaggio positivista di fine Ottocento: uno di questi, forse il più ostacolante, è l'etnocentrismo. Nel volume *Communication across cultures: a mutual understanding in a global world* (2014), Bowe, Mann e Martin insistono sul processo di "svecchiamento" che richiede l'era moderna: "In short, essentialist views of culture and language can be limiting and less relevant in the late modern era" (Bowe et al., 2014). Teorie riduzioniste sulla cultura non producono risultati che ci consentono oggi nuovi approcci di studio alle diverse culture, né ci permettono alcuna mediazione/negoziazione che tenga conto delle peculiarità che si possono riscontrare all'interno di qualsivoglia gruppo sociale. Ma risultano altresì incapaci di cogliere la sostanziale interconnessione fra diverse sfere locali: "Questa realtà [...] risulta ineluttabilmente opaca a un pensiero che rimane riduzionista, parcellare, locale, incapace di innalzarsi al livello di un *pensiero complesso e globale*" (Ceruti et al., 2020).

L'etnocentrismo, di cui il populismo è il figlio legittimo, è senza dubbio alcuno uno degli approcci riduzionisti che più fortemente hanno caratterizzato l'Occidente, e che ancora oggi ci impedisce di calarci a fondo nelle questioni strutturali del nostro rapporto con l'Altro, che viene ridotto a semplice oggetto di dominio di vario tipo. Nelle parole di M. Ceruti e F. Bellusci: "Consapevolmente o meno, esplicitamente o meno, la rabbia dei populistici o la retorica dei demagoghi prendono di mira il nemico pi temibile: la complessità" (Ceruti et al., 2020). Se leggiamo attentamente la definizione di *ethnocentric*

che ne danno Bowe, Mann e Martin [2014], che si può riassumere in queste brevi righe, ci rendiamo conto immediatamente di come l'etnocentrismo si costituisca come polo che nega, volente o nolente, i presupposti stessi della complessità:

Sociologist Willam Sumner defined ethnocentrism as 'the technical name for this view of thing in which one's own group is the centre of everything, and all others are scaled and rated with reference to it [...] This positive evaluation of the in-group [...] is perhaps the most potent impediment to successful intercultural communication' (Bowe et al., 2014).

Proprio la connotazione diadica (positivo-negativo) di carattere ontologico-etico, che inficia il valore dell'Altro, impedisce, allo stesso modo, di considerare la relazione con quell'Altro in modo del tutto nuovo: non ci sono centri, ma piuttosto poli o punti tra cui, per mezzo della differenza, si può costituire il rapporto come tale. Ricordo qui brevemente l'altro "nemico" naturale della complessità, il neoliberalismo che si orienta verso il "tutto-profitto" e "tutto sviluppo" (Ceruti et al., 2020).

Alla base di una possibile riflessione sull'Altro nell'ottica della *complessità*, è fondamentale evidenziare come il pensiero di E. Morin abbia contribuito in maniera radicale a fondare una riflessione di carattere filosofico-pedagogico sulla intrinseca costituzione planetaria della cittadinanza. Tale cittadinanza può essere resa possibile non solo per mezzo di un approccio teorico alla questione, ma anche attraverso l'applicazione di strategie di *insegnamento* che mirino a far acquisire agli attori sociali consapevolezza della propria struttura relazionale con l'Altro. Nelle parole del Filosofo della complessità sopracitato: "Un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili" (Morin, 2000). Volendo enfatizzare la metaforica cecità, riporto la sentenza quasi lapidaria di G. Annacontini [2008], il quale sostiene la necessità di educare a "una forma di intelligenza in grado di porre argini all'incapacità di vedere con occhio critico e responsabile la rete di interconnessioni che caratterizzano i contesti di vita e di esperienza del soggetto" (Annacontini, 2008).

Il contesto-complesso planetario merita alcune parole in proposito. Seguendo l'interpretazione di Ceruti e Bellusci [2020] del *principio di auto-eco-organizzazione*: "l'oggetto o essere si può distinguere, ma non disgiungere dal suo ambiente" (Ceruti et al., 2020) Non sembra possibile separare i due termini della relazione proprio per il fatto che chi vuole tenere conto del contesto deve riferirsi al *contesto-come-mondo*: l'intima interconnessione dei piani sociali (locale-globale) si manifesta ogni volta che cerchiamo di

definire “mondo”, assumendo i caratteri dell’epistemologia della complessità. Il contesto è, infatti, da intendersi non come spazio chiuso all’interno del quale si verificano degli eventi isolati, ma come un complesso sistema in cui sono individuabili dei *nodi* che legano, che consentono l’intreccio di sfere e dimensioni non racchiudibili in un orizzonte limitato e asettico. D’altra parte, ciò non significa neppure che ogni interpretazione debba, per considerarsi autentica, tralasciare il piano locale e/o “provinciale”, proprio per lo stesso rischio a cui si va incontro assumendo la posizione etnocentrica come punto di vista fondamentale per l’indagine. Questo è tanto più vero per l’idea, senz’altro problematica, di Europa Unita.

L’antico internazionalismo aveva sottostimato la formidabile realtà mitologico-religiosa dello Stato-nazione. Si tratta non solo ormai di riconoscerla, ma anche di non cercare di abolirla. Si tratta di relativizzarla, come la realtà provinciale è stata relativizzata ma non abolita dalla realtà nazionale. È necessario che nello stesso tempo siano estesi i fondamenti mitologico/religiosi della nazione, il loro carattere patriottico, non più solamente alla scala del nostro continente [...] ma anche all’insieme di un pianeta ormai riconosciuto come sola casa [...] per la specie umana, e minacciata dal più grande pericolo costituito dalla specie umana stessa (Morin, 2000).

È proprio questo ciò che significa *cittadinanza planetaria*. Il modello della complessità offre, proprio grazie a una rinnovata prospettiva sulla *relazione*, una lettura di come i rapporti fra nazioni europee possano in futuro essere indirizzati sia, da una parte, nella tutela delle identità storico-culturali, sia affinché le differenze non continuino a costituirsi come motivo di frizioni. La relativizzazione del contesto ci mette nella posizione di valutare quanto la relazione con l’Altro sia costitutiva quando si esaminino fenomeni interconnessi e, soprattutto, in che modo la dimensione locale e quella globale non siano altro che due facce della stessa medaglia. Nuovamente, occorre evidenziare che, né l’estremo neoliberale, né quello populista-sovrano riescano a racchiudere in maniera compiuta la dimensione globale-locale dell’approccio complesso. Per dirla con le parole di Ceruti e Bellusci [2020], essi “occultano e ignorano [...] il tenue bagliore di un altro mondo, dell’umano *uno e molteplice*, dell’ecosistema delle relazioni [...] che reclamano una politica e un’etica tarate per uno spazio inedito di convivenza planetaria” (Ceruti et al, 2020). Entrambe, costituendosi l’una come ultimo baluardo alla difesa della dimensione locale, l’altra come sostenitrice della globalizzazione come processo necessario per il

superamento delle identità locali, mancano completamente il termine medio costituito dalla relazione fra le due sfere.

La costituzione di una cittadinanza planetaria, specie se vuole realizzarsi a partire dall'Europa, da intendersi in via preliminare come insieme di entità nazionali che condividono in senso forte un comune retroterra storico-culturale e valoriale, deve poggiare le sue fondamenta sull'educazione come pratica in vista di cui i soggetti sociali del futuro acquisiranno consapevolezza maggiore del proprio stare-nel-mondo in senso fortemente dialogico e comunicativo. Costruire la cittadinanza planetaria assume il carattere di missione, che ha come scopo quello di "rafforzare le condizioni che renderanno possibile l'emergenza di una società-mondo composta da cittadini protagonisti, impegnati in modo consapevole e critico" (Morin et al., 2004). Come attori sociali siamo, infatti, veramente impegnati in un continuo *scambio*, che si realizza in maniera dialogica e comunicante, e che si manifesta nella dimensione globale-locale che costituisce la cornice delle nostre interazioni. Tale dimensione non può che possedere il tratto della pluralità, che solo nella sfera della democrazia, intesa come "sistema politico complesso [...] che vive di pluralità, concorrenze e antagonismi, pur restando una comunità" (Morin, 1999), trova la possibilità concreta di attuazione. Di contro, ribadisco che visioni riduzioniste, come il populismo, tentano di minare le basi della *complessità*, conducendo delle azioni che non tengono conto in alcuno modo del carattere plurale dei sistemi sociali, politici ed economici:

Il populismo è semplice, la democrazia è complessa [...] Imparare a vivere con la complessità – questo è forse il compito più grande dell'educazione politica democratica [...] La vita è sempre complessa, e qualche passo nella giusta direzione è spesso l'unica cosa che possiamo seriamente fare. Per i politici non populistici ciò significa un compito che è esso stesso complesso. Devono evitare le grandi semplificazioni e tuttavia rendere comprensibile la complessità delle cose (Darhendorf, 2003)

La struttura democratica è quanto mai orientata verso l'interazione dialogica dei singoli attori sociali, non solo fra di loro, all'interno di uno stesso sfondo di riferimento, ma anche con attori di culture estranee alla propria con le quali, ancora una volta, nella connessione globale-locale in cui ci collochiamo, interagiamo. La comunicazione si fa, quindi, ponte per mezzo di cui è possibile, e si realizza, la relazione-incontro fra culture:

a global world entails the need to communicate across cultures. Language is the means through which we engage with others in global endeavours driven by the economy, educational attainment and personal needs, among other things (Bowe et al., 2014)

La questione comunicativa come perno della possibilità stessa di apertura verso l'orizzonte-sistema complesso che abitiamo porta con sé delle difficoltà fondamentali che sono state evidenziate nel dibattito circa la traduzione, che ha coinvolto le aree di ricerca filosofica, linguistica e antropologica, ma non è questo l'obiettivo della trattazione presente. È importante sottolineare, tuttavia, che proprio le difficoltà comunicative prodotte dal *gap* linguistico fra culture differenti hanno generato non pochi tentativi di risolvere la questione, talvolta ponendo l'accento sul mittente del messaggio, talvolta sul suo destinatario. Vediamo infatti come, soprattutto nella quotidianità, la difficoltà permanga e come si sia cercato nel tempo di accorciare il divario per mezzo dell'emergente figura professionale del mediatore culturale. Tuttavia, ciò non è bastato e potrebbe, anzi, aver acuito il divario non offrendo delle soluzioni nuove rispetto alla pratica consueta dell'interpretariato. Si legge:

In Francia l'impiego di personale straniero in risposta ai fenomeni migratori è iniziato già negli anni Settanta. In questo periodo si parla di «interprete linguistico-culturale» e di «agente di comunicazione», restringendo la funzione mediativa unicamente al campo dell'interpretariato e della traduzione linguistica. Dagli anni Ottanta la pratica della mediazione risulta fortemente influenzata dal modello assimilazionista francese, per cui la sua azione è tesa a «conformare» i migranti alla cultura, alle istituzioni e ai valori francesi. (Villano et al., 2008)

Come ho scritto più sopra, non è obiettivo della presente condurre una riflessione sui limiti della pratica di traduzione, ma è fondamentale sottolineare come tali difficoltà, che ostacolano certamente l'attività di mediazione stessa, e di dialogo nella fattispecie, siano da vedersi non solo sul piano della riflessione, ma hanno dei risvolti di grande importanza anche nel quotidiano, coinvolgendo diversi attori allo stesso tempo.

L'educazione al dialogo, e a pratiche dialogiche che tengano in maggiore conto la diversità ed evitino l'assimilazione culturale come forma, non di integrazione e contaminazione, ma di predominio etnocentrico, deve costituire il mezzo attraverso cui raggiungere un maggior

senso di *cittadinanza planetaria*. Interessante, a questo proposito, l'indagine condotta da A. Ghidini [2012] sulla questione educativa nello sfondo della complessità di E. Morin, che chiarifica il nesso fra comunicazione, educazione e cittadinanza. Il tentativo di ricondurre la cittadinanza a “esercizio della parola significa dunque assumere come centrale per un insegnamento educativo l'arte dialogica”, scrive Ghidini (2012).

Come sottolineato nell'introduzione più sopra, è fondamentale pensare alle *capacità comunicative*, specie nella direzione di una più consapevole interculturalità, come a delle vere e proprie risorse, che, coltivate attivamente mediante una educazione alla complessità, compongano, come un puzzle, la nostra cittadinanza planetaria. La posta in gioco è l'accesso alle risorse. La *complessità* è proprio per la sua vocazione l'approccio che pone “la riduzione delle disuguaglianze nell'accesso a beni, servizi e conoscenza” (Bellusci, 2020) al centro delle sue priorità. “E il pensiero complesso si offre come lo strumento principale per costruire una mondializzazione che sia un'interdipendenza reciproca, un mutuo rapporto basato sul riconoscimento e sulla solidarietà” affermano Ceruti e Bellusci (2020).

1.3 Dalle competenze professionalizzanti alle competenze per la vita

La posta in gioco nel tentativo di ridurre le disuguaglianze, nella prospettiva di una *cittadinanza planetaria*, mette in gioco la questione delle competenze, che devono intendersi come capacità trasferibili dal contesto lavorativo a quello della vita quotidiana. Come accennato nell'introduzione al capitolo, le competenze trasversali, le cosiddette *soft skills*, assumono nella società odierna il carattere di risorsa. Ciò vale senz'altro nella sfera delle professioni, che oggi più che mai mutano al mutare delle esigenze del mercato e, dunque, delle esigenze dei singoli individui. Tali risorse, come abbiamo visto, sono più o meno accessibili, a seconda di diversi fattori fondamentali, come l'estrazione sociale ed economica, l'accesso alla cultura, la trasmissione delle disuguaglianze per via ereditaria. Notiamo, inoltre, come nel XXI secolo il mercato del lavoro, modificandosi, richieda degli aggiornamenti professionali che non riguardano tanto o solo le competenze tecniche, acquisibili con maggiore facilità per certi versi, ma anche le competenze trasversali, indispensabili non solo nel mondo del lavoro, ma anche nel nostro vivere quotidiano. Difatti, come ci fa notare Stéphanie Thomson, in un articolo del World Economic Forum: “The Fourth Industrial Revolution will mean that, over the next four years, a third of the

skills the economy needs will change due to automation. It is therefore impossible to predict which “hard skills” children in today’s classrooms will need for jobs they will enter in 15 years’ time” (Thomson, 2016). Il punto nodale è dunque comprendere che, mentre le *hard skills* cambiano continuamente in base alle esigenze poste dalla tecnica, le *soft skills* ci permettono di relazionarci ai continui cambiamenti in maniera consapevole e di essere in grado di impattare sulle questioni cogenti della nostra società. La digitalizzazione e il cambiamento generato da questo fenomeno storico ci conduce, oggi, verso strade diverse, per alcuni versi incerte, per via delle quali si rendono necessarie valutazioni sulle competenze sempre più fluide: “In addition to digital skills, specialized interpersonal skills will be in high demand in the new hybrid workplace. As jobs evolve and demand new skills, hiring managers need to focus less on degrees, and more on finding talent whose current skills match the role” (Rolansky, 2022). L’imperativo, dunque, è quello di comprendere quali saranno da oggi a cinque, dieci o quindici anni le competenze richieste dal mercato del lavoro, attraverso l’analisi di tendenze, che consentono delle valutazioni più accurate, ma soprattutto con lo sguardo rivolto verso candidati e figure professionali in grado di muoversi liberamente su più ruoli o su ruoli diversi, che ancora non sono presenti sul mercato del lavoro. Il filo conduttore rappresentato dalle competenze trasversali indica come individui formati ad apprendere nuove competenze, a pensare criticamente e lateralmente, a dialogare in maniera chiara con i colleghi - anche culturalmente distanti - siano inevitabilmente meglio preparati ad accogliere le sfide del futuro rispetto a coloro i quali si adattano difficilmente al cambiamento e stagnano nello sviluppo e implementazione di nuove capacità.

Di più, le competenze trasversali ci consentono di apprendere, e apprendere ad apprendere, a relazionarci con le sfide del futuro, nei termini del *know-how* spesso richiesto nel mondo del lavoro e non solo. Sono queste competenze che ci permettono di non venire trasportati dalla corrente e che ci rendono attori protagonisti di un cambiamento e miglioramento possibili.

Proprio per la dinamicità che le rivoluzioni industriali hanno comportato, in particolare la cosiddetta *rivoluzione digitale*, ci troviamo incastrati nell’ambigua situazione di dover insegnare competenze tecniche, per esempio nelle scuole, e di renderci conto che quelle stesse competenze potrebbero risultare obsolete solo alcuni anni dopo. Infatti, “According to research from the World Economic Forum, 35% of the skills necessary to thrive in a job today will be different five years from now” (Thomson, 2016) scriveva S. Thomson nel 2016.

Le competenze trasversali, per il loro carattere di fluidità e applicabilità a situazioni fra le più diverse (Pellerey, 2017), si configurano come la soluzione educativa e di apprendimento maggiormente in linea con le esigenze della nostra società. Thomson sostiene che “[...] will need empathy – the ability to persuade and to work well with others. They will need a positive attitude – the ability to relearn, go back to college, and adapt to new situations as old skills become obsolete” (Thomson, 2016). A evidenziare in maniera ancora più forte la necessità di sviluppare una serie di capacità che non fungono da strumento specifico pronto all’uso a seconda della professione, S. Thomson richiama l’empatia come *skill* che, se acquisita, fornisce una serie di possibili vie d’accesso al lavoro con gli altri: da qui la collaborazione, la comunicazione attenta, l’ascolto attivo e la capacità di negoziazione (Balboni, 2015). Tutte queste *skills* non sembrano infatti ridursi all’applicabilità per una professione o mestiere, ma delineano il profilo di un professionista in grado di affrontare la sfida del mondo che cambia in maniera proattiva. Ancora, “the ability to relearn” si configura come quella capacità che ci consente di predisporci mentalmente all’acquisizione di nuove pratiche efficaci nella relazione con il mondo del lavoro e, più un generale, con gli altri. Non soltanto, dunque, insegnare competenze tecniche, ovvero, di volta in volta, l’utilizzo corretto di strumenti specifici (ad esempio, l’utilizzo di un software gestionale), ma insegnare ad imparare costantemente cose nuove (Pellerey, 2017). Come evidenziato dall’esperienza di lavoro in Indonesia di S. Thomson, “If we can ensure people like those I have worked with in Indonesia are equipped with these skills, we will help create a generation of innovators who are not only surviving, but are actually contributing to improving the state of the world”¹. La posta in gioco, qui, è quella di fornire i professionisti e, più in generale, i cittadini di domani con delle competenze che li rendano non solo più efficienti lavorativamente, ma che possano garantire il contributo al miglioramento dello stato attuale delle cose. Oltre a ciò, sembrerebbe che una organizzazione del mercato del lavoro basata sulle competenze, in particolare quelle trasversali, favorisca, proprio per il loro intrinseco carattere *fluidido*, la transizione dalla dimensione della vita quotidiana a quella professionale e a quella sociale:

Shifting to a skills-based system can not only provide more efficient mechanisms by which employers can identify the talent they need for business to flourish but can also create fairer labour markets where individuals are able to rapidly transition between roles; have greater access to learning opportunities; and be

¹ *Ibid.*

matched to employment through unbiased and skills-based evaluation. (WEF, 2021)

Questo *shift* dell'attenzione dei datori di lavoro verso una valutazione basata sulle competenze rientra, sul piano d'azione, fra gli obiettivi previsti dal WEF proprio perché la rilevanza delle *skills* coinvolge a un tempo la dimensione educativa e quella economica: trattandosi di risorse, si vede come l'accesso più o meno garantito a queste risorse e la possibilità di servirsene garantisca non solo un migliore rapporto azienda-dipendente, ma più in generale si tende di necessità verso una società con persone più istruite, consapevoli e in grado di influire positivamente sullo stato attuale delle cose. Una valutazione quindi i cui benefici si estendono ben oltre la sfera professionale, da cui tuttavia si origina quella già richiamata tendenza verso il *know how* che rende le competenze trasversali “spendibili” nella dimensione sociale e interculturale. Proprio per questo si afferma che “over the past year, the World Economic Forum has brought together several communities of influential leaders committed to the Reskilling Revolution—an ambitious goal to provide 1 billion people with improved education, jobs and skills by 2030” (WEF, 2021)

Abbiamo più sopra osservato come dall'empatia, la capacità di “mettersi nei panni dell'altro”, ovvero di comprendere il punto di vista, il retroterra culturale e sociale e le motivazioni che lo muovono a dire ciò che dice e fare ciò che fa, derivino una serie cospicua nel numero di capacità trasversali di fondamentale importanza per il mondo del lavoro. Fra queste le competenze comunicative, che da taluni vengono indicate come una delle capacità più importanti nel mondo del lavoro: “Communication is one of the most effective soft skills. You might have the most brilliant ideas in the room, but if you aren't able to effectively communicate those ideas, you'll never get anywhere. Being able to communicate clearly is vital to working with managers, teams, and clients” (Marr, 2021). Le capacità comunicative ci permettono, infatti, non soltanto di “vendere” un'idea brillante di fronte a un uditorio con interessi diversi, ma di mediare fra posizioni non allineate alle nostre, di evitare conflitti con l'altro, che esso sia culturalmente vicino o lontano da noi, e di mediare fra diverse posizioni che possono risultare apparentemente inconciliabili. Nello specifico, questo viene fatto attraverso diverse tecniche che linguisti, psicologi e antropologi hanno scoperto durante le loro ricerche. Ad esempio, S. Benna [2015] indica alcuni accorgimenti interessanti individuati a sua volta da Weisman:

The tricky part is making debates respectful and productive [...]
“Communicating with disrespectful rebuttals is a very common communication

habit and extremely, extremely hard to break,” Weisman says. So how exactly do you break it? The answer is largely word choice, and the keyword is “and.” Words like “but” and “however” set the other person up for negative feedback and essentially shut down their opinion. So the next time you find yourself in a debate at work, you might try saying, “I like what you’ve done, and we could add...” rather than “Good idea, but I think...” (Benna, 2015)

In un altro articolo dello stesso anno, S. Benna offre altre indicazioni sulle *communicative skills* che possono essere prese alla lettera sia quando si tratta di condurre il dialogo fra leaders e risorse, sia quando si tratta, più in generale, di rivolgersi all’interlocutore: “[...] important to show you’re acting with good intentions and in the best interest of the person. It’s also critical to make sure a two-way conversation takes place rather than a one-sided waterfall of criticism” (Benna, 2015). La biunivocità dialogica evocata qui in queste righe è requisito indispensabile affinché la comunicazione tenga conto di entrambi i poli della relazione. Difatti, si rende necessario evitare l’ostacolo rappresentato dallo sbilanciamento dei rapporti di forza da una parte all’altra. Se questo vale nel mondo del lavoro, a mio avviso vale in maniera ancora più forte quando si tratta di rapporti fra individui anche nella sfera privata, nel confronto quotidiano con l’altro, e con quell’Altro che incarna il carattere della Differenza.

Il presupposto stabilito dal WEF con il documento sulla possibilità di una *tassonomia globale* è quello di dare dignità di caratteristiche chiave alle *soft skills*, garantendo che esse fungano da “moneta di scambio” nel mercato del lavoro: è proprio su queste che si deve investire tenendo conto proprio il loro carattere trasversale, in grado di trovare applicazione su diverse professioni e nella dimensione extra-lavorativa. Il target è quello di formare ed educare degli individui che siano in grado, proprio grazie all’implementazione delle capacità trasversali, di assumere delle traiettorie e prendere decisioni impattanti anche al di fuori della dimensione professionale. Ancora più avanti leggiamo che “aligning on a global skills taxonomy is the first step toward making skills the currency of the labour market, which will pay off for individuals, businesses and governments” (WEF, 2021), a dimostrazione del fatto che gli effetti che le *soft skills* producono non “ripagano” soltanto, per utilizzare un termine caro agli investitori, sotto il profilo del mercato del lavoro, ma gli individui in quanto tali, le imprese e i governi. L’educazione alle *soft skills*, ancora, produce dei frutti che possono essere colti anche al di là della loro mera applicazione a una professione o un mestiere. Lungi da possedere un carattere di chiusura rispetto alla loro reale spendibilità, le capacità trasversali sono *fluide* per definizione: formare dei

professionisti all'ascolto attivo e alla capacità di comunicare in maniera chiara e non sfrontata, tenendo quindi conto della prospettiva dell'interlocutore, è indubbio che trova applicazione nel quotidiano rapporto con l'Altro, oltre che nella sala riunioni di una multinazionale al cui tavolo si decidono le sorti della compagnia dopo lunghe ore di negoziazioni. Bisogna, tuttavia, tener conto anche del rigore con cui ci si rapporta al tema delle capacità trasversali. Il rigore e la definizione sono ciò che dona legittimità all'oggetto di studio, e se ciò è vero per gli oggetti presi in esame dalle scienze esatte e non, lo è tanto più nel caso delle *soft skills*, proprio perché il terreno diventa estremamente scivoloso dato che si tratta di oggetti difficilmente misurabili e le cui peculiarità non sono di certo chiare e distinte a prima vista. Definire quindi l'oggetto di analisi, *che cos'è x*, pone le basi per una indagine condotta in maniera scientifica, che può dunque essere sostenuta con dati, statistiche, indagini e questionari, e infine può essere facilmente individuabile in casi di necessità, come ad esempio durante un colloquio di lavoro. Ancora più interessante è notare che, conoscendo l'oggetto di analisi mediante la donazione di senso, si può guidare l'azione formatrice sugli individui, che a loro volta orientano il proprio fare quotidiano in linea con quanto appreso di volta in volta.

L'idea della tassonomia, però, porta con sé anche un implicito tratto etico: rendere chiaro a tutti *cosa è x*, e soprattutto *in quali circostanze/comportamenti si verifica x*, è una chiave utile per indicare a tutti, a prescindere dalle differenze socioculturali, cosa si intende quando si parla di competenze trasversali. Questo perché spesso culture e contesti diversi intendono in maniera completamente diversa la stessa cosa. La tassonomia sembrerebbe un primo passo per indicare a tutti di che cosa si parla quando si indica una competenza. E nella vocazione globale che assumono le definizioni delle varie *soft skills* nel documento del WEF, si prospetta la possibilità di un'educazione globale alle competenze trasversali. Nonostante ciò, sia quanto mai utopico, è però un tentativo ben riuscito, perché in grado di fornire uno strumento quasi universale che supera le differenze e i continui malintesi su cosa si intenda quando si dice qualcosa.

La tassonomia si configurerebbe anche come un primo passo verso la progressiva diminuzione delle disuguaglianze sociali. Nel documento del WEF, leggiamo infatti: "Aligning on a common language for skills will enable employers to better understand workforce needs and hire based on skills acquisition, rather than on social factors such as networks and access to recognized institutions" (WEF, 2021). La conoscenza di cosa è *capacità di comunicazione* consente infatti di sviluppare questa capacità in modo da poterla utilizzare e spendere non solo nel mercato del lavoro, ma anche come singolo individuo e

cittadino calato nella complessità offerta dalla differenza. Ciò per garantire quella *social cultural awareness* utile in una società stratificata e diversificata, che oggi più che mai richiede un'interazione con l'Altro non convenzionale rispetto alle modalità adottate in particolare dagli individui occidentali rispetto a popolazioni non occidentalizzate che rispondono a uno schema di valori talvolta completamente diverso dal nostro. Nell'ottica di un costante miglioramento del nostro rapporto con il Mondo, la definizione offerta dal WEF sembra essere quanto mai in linea: “Respecting and valueing others. Awareness of the wider world, of history and of social justice issues” (WEF, 2021). Questa definizione mi sembra la più adeguata a definire una modalità di rapporto con l'Altro quanto mai consapevole e attenta; una modalità di approccio, ancora, che tiene conto della Differenza e indirizza l'azione verso la tutela della Differenza, con tutto ciò che questo comporta. Essa si rivela adeguata proprio nell'ottica di una piena e compiuta *cittadinanza planetaria*. L'accortezza dovuta nei confronti dell'Altro ci rende partecipi di quel continuo scambio dialogico e comunicativo che tiene conto dell'Altro in quanto tale e non lo annulla, ma lo include tutelandolo nell'ottica di quella prospettiva ecologica più sopra richiamata. Il WEF offre sulla *cittadinanza planetaria* uno sguardo che abbraccia proprio questi presupposti, poiché se ne può parlare davvero solo se la si intende come una competenza che mira a dirigere l'azione. Una competenza, dunque, che trova la sua “spendibilità” ben oltre la sfera delle professioni. Le possibilità offerte dall'uso di una simile competenza non favoriscono solo i rapporti fra colleghi in una multinazionale il cui tessuto è quanto mai variegato, ma il rapporto che intratteniamo quotidianamente con il nostro vicino di casa, il nostro compagno di classe o di corso, e con l'Altro nella forma più ampia che si possa intendere. Per questo si rileva importante indicare la *cittadinanza planetaria* come quella forma più ampia di *inclusività* che ci permette di assumere un ruolo attivo nella società.

La prospettiva delineata dal WEF è proprio quella di un via via maggiore sviluppo delle competenze interculturali, fra cui tutte spiccano le competenze comunicative interculturali. Il presupposto è proprio quello di formare, a partire dal mondo del lavoro, le figure professionali in grado di interagire con gli altri attraverso processi che coinvolgono pienamente la cosiddetta *cultural intelligence*. Questa capacità si configura proprio con il tratto distintivo della consapevolezza interculturale, la sopraccitata *intercultural awareness*, che è proprio il rendersi conto della posizione della Differenza. L'Altro appare come tale proprio per la sua “distanza”, in senso linguistico, sociale e culturale. La mediazione, messa in pratica attraverso le più varie attività e nelle sfere più disparate, coinvolge allo stesso tempo la vita quotidiana degli individui, e quindi il mondo del lavoro stesso. La mediazione

è di volta in volta realizzata a partire dalla possibilità di mettere in gioco quelle capacità che si sviluppano proprio in contesti multiculturali e a partire dall'contatto prolungato con l'Altro.

La consapevolezza, dunque, della “posizione” dell'Altro è il primo passo verso l'apertura al dialogo: intendere le ragioni, il retroterra culturale e sociale, e le motivazioni intrinseche che muovono le azioni dei singoli è ciò che consente maggiormente lo sviluppo di un dialogo in cui l'Altro venga valorizzato per il suo essere-Altro. Lo sviluppo delle capacità comunicative diventa così il fulcro dell'interazione con l'alterità, e tale prospettiva viene evidenziata anche dal WEF:

Cultural intelligence and intercultural communication skills include uncertainty management in complex and diverse contexts, and the elimination of unconscious bias, for example. They help employees to relate to colleagues of different and diverse backgrounds, guaranteeing a respectful and inclusive working environment. Moreover, these skills help employees to accomplish their goals successfully when interacting with culturally diverse interlocutors or audiences (Reuil, 2022).

Conclusioni

La necessità posta dalla sfida della globalizzazione, come esaminato da M. Ceruti e F. Bellusci, di orientarci sempre più verso un panorama sistemico e complesso, in cui le interazioni generano riverberi e risonanze su elementi distanti dal luogo di origine di un fenomeno qualsiasi – sia esso migratorio, sanitario, finanziario, biologico – va incontro, non solo allo sviluppo imponente delle multinazionali, all'interno di cui singoli individui dislocati su diverse parti del globo si ritrovano a condividere lo stesso “spazio”, a confrontarsi con idee, progetti e strategie, ma soprattutto all'implementazione massiva della pratica di *smart-working* [Reuil, 2022]. Per inciso, tale fenomeno permette oggi a molti professionisti di poter, lavorando da casa propria, interagire con i propri colleghi, spesso collocati a migliaia di chilometri, che provengono da retroterra culturali completamente diversi fra loro e con cui bisogna però fare i conti. Oggi più che mai, quindi, il fabbisogno aziendale, in termini di candidati, richiede lo sviluppo o il possesso di tali capacità: “companies should not only to train employees in interpersonal and intercultural

skills, but also recruit people with these abilities. A global mindset should be a top recruitment requirement in this new era of remote work” (Reuil, 2022).

Queste poche righe definiscono un percorso che, con molte probabilità, verrà sempre più seguito nei prossimi anni, in risposta, ancora, alle sfide poste dalla globalizzazione, dalla società dei flussi e dalla “contaminazione” culturale che investe la nostra sfera del quotidiano proprio a partire dal luogo di lavoro. Avere a che fare con la Differenza, infatti, è la reale sfida che porta, da una parte i riduzionisti a adottare posizioni quanto mai semplicistiche e miopi, come il sovranismo e il populismo di cui più sopra, e dall’altra a valutare l’interazione fra individui differenti come oggetti intercambiabili che stanno semplicemente gli uni di fianco agli altri con l’unico obiettivo di accrescere il capitale aziendale nella visione neoliberale. La terza via è quindi rappresentata proprio dall’interazione consapevole, mediata e dialogica fra individui diversi che si può realizzare a partire dalla creazione di contesti aziendali multi-interculturali, in cui interagiscano dipendenti di estrazione diversa e con competenze diverse, ma in grado di relazionarsi con il prossimo per mezzo di competenze comunicative affinate. Inclusione, rispetto per l’altro e capacità di lavorare in gruppo si dimostrano, infatti, capacità sempre più richieste dalle proprie risorse nel futuro prossimo da parte di coloro che oggi ricoprono ruoli di responsabilità in aziende chiave per il loro impatto economico e sociale sul territorio in cui operano: “Underlining the growing importance of intercultural skills even more, these CEOs ranked demonstrating respect for others, building trust and working effectively among diverse teams as the three most important required skills” (Reuil, 2022).

La formazione di individui che siano in grado di sviluppare interazioni consapevoli con l’Altro e di impattare sulla società di domani in maniera positiva si pone come una delle principali prerogative da utilizzare proprio per arginare le sfide del futuro, e che già oggi ci richiedono un approccio sempre più diversificato. In particolare, la possibilità di sviluppare competenze comunicative sempre più efficaci si configura come un’esigenza che non può essere scansata, proprio per la natura stessa della nostra società, ora più complessa di prima e meno sfidante di quella di domani. Proprio in virtù della sempre più notevole entità di flussi migratori e sviluppo di realtà aziendali di carattere multinazionale, abbiamo quasi il dovere di formarci e formare gli individui a relazionarsi con il prossimo in maniera consapevole e rispettosa delle differenze, a mediare fra posizioni estremiste e a cercare il dialogo invece che lo scontro. Questo vale ancor di più se prendiamo come sfondo quello dell’Unione Europea, che chiede più che mai per le generazioni del futuro un

approccio alle *soft skills* più intenso e attento. Proprio su quest'ultima questione mi soffermerò più a lungo nel capitolo che segue.

Capitolo 2

Lo sguardo europeo sulle competenze

Introduzione

La questione del *welfare* sociale nello scenario dell'Unione Europea è più che mai centrale oggi. Esso si costituisce come la vera conquista per cui può sussistere un concetto come quello complesso di Europa. Nell'ottica di uno sviluppo sostenibile e accessibile a tutti, le proposte europee sul tema delle competenze sono innumerevoli. Alla base di ciò vi è la consapevolezza degli stravolgimenti apportati dal fenomeno della globalizzazione e delle sfide ad essa legate. L'attenzione quindi verso le competenze digitali, quelle comunicative e imprenditoriali è un vero e proprio *leitmotiv* che accompagna i vari documenti che verranno affrontati nel capitolo presente.

L'attenzione maggiore, però, dal mio punto di vista riguarda appunto la trasferibilità delle competenze nell'ottica di una sorta di economia circolare delle capacità: capacità comunicative e digitali difficilmente sono scindibili in due cose separate, proprio per la loro costante applicazione simultanea nei contesti quotidiani. Il tema delle disuguaglianze sociali è più che mai presente, proprio nella prospettiva di garantire l'accesso alle competenze e a percorsi educativi identici per tutti, che possano garantire lo sviluppo di quelle competenze che permettono non solo un inserimento nel mondo del lavoro, ma anche di affrontare le sfide del cambiamento nella vita quotidiana. Sia, dunque, processi di apprendimento estesi a tutti e che garantiscano lo sviluppo delle principali competenze, sia il processo di apprendimento permanente che garantisce a tutte le persone di continuare ad apprendere nel corso della vita in modo da essere pronte per le sfide del futuro.

2.1 Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC)

Nell'ottica di un quadro europeo comune per lo sviluppo e per l'implemento delle competenze trasversali, si comprende meglio quali siano le traiettorie formative da seguire per consentire un progressivo sviluppo degli individui come professionisti e come cittadini di una medesima macroregione geografica, che al proprio interno racchiude storie, culture e lingue diverse fra loro. Il proposito di creare e sviluppare un quadro delle competenze europee si va delineando proprio nel documento intitolato *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave*

per l'apprendimento permanente (2006/962/EC). I presupposti tracciati a partire dal 2000, durante il Consiglio di Lisbona del 23 e 24 marzo, evidenziano la necessità di “definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente”, in modo da realizzare “un’iniziativa chiave nell’ambito della risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza”, ribadendo “che le persone costituiscono la risorsa più importante dell’Europa” (Raccomandazione del Consiglio Europeo e del Parlamento (EC) 2006/962). Tali considerazioni, che aprono il documento, mettono in luce due elementi fondamentali: il bisogno di *definire* le nuove competenze in funzione dell’implementazione dell’apprendimento permanente come chiave di accesso ad uno sviluppo delle altre competenze; il focus sugli individui come la risorsa fondamentale per l’Europa.

Proprio nell’*Allegato alla Raccomandazione* viene reso per inciso l’obiettivo da tenere a mente ai fini della realizzazione di un quadro comune delle competenze: “identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza” (Consiglio dell’UE, 2006). Come si vede, l’occupabilità nel sistema delle professioni è solo uno degli obiettivi perseguiti dalla *Raccomandazione*: il resto si iscrive nella sfera della vita quotidiana e nella relazione fra gli individui in un contesto globale e multiculturale. Più avanti, leggiamo infatti: “Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di 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” (Consiglio dell’UE, 2006).

Nel capitolo precedente, è stato evidenziato come, da alcuni anni a questa parte, la necessità di *definire* in maniera scientifica le singole competenze, e l’organizzazione di queste in uno schema che chiarisca le relazioni reciproche, sia tuttora uno dei punti più importanti stabiliti dal World Economic Forum. La definizione delle competenze, dunque, non solo garantisce una certa lucidità nell’individuare quali siano oggi le competenze necessarie e nella vita quotidiana e in quella professionale, ma consente di affrontare le sfide del domani. Il focus sulle persone *come* risorse indica la consapevolezza raggiunta dagli organismi europei di dover investire sui percorsi formativi proprio come si investe sulle infrastrutture, sulla sanità o sull’innovazione tecnologica.

Il target esposto nel documento indica infatti l’orientamento dell’UE nei confronti dell’apprendimento: “[...] sviluppo di abilità per la società della conoscenza nonché obiettivi specifici per promuovere l'apprendimento delle lingue, sviluppare

l'imprenditorialità e rispondere all'esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell'istruzione" (Consiglio dell'UE, 2006). Questi sono infatti gli obiettivi posti, non solo nei termini di un investimento per le generazioni future, come già indicato, ma anche nei confronti delle attuali generazioni e di un apprendimento che va via via snodandosi lungo tutto o quasi il percorso di vita, e le misure da mettere in campo devono di necessità tenere conto proprio di quelle categorie svantaggiate di persone che, per varie ragioni, presentano difficoltà concrete nell'accesso alle competenze e al loro sviluppo: "Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili" (Consiglio dell'UE, 2006). Ancora, l'apprendimento delle competenze chiave delineate nella *Raccomandazione* non coinvolge solo le giovani generazioni in forza lavoro, ma il progetto auspicato dall'UE è quello di abilitare soprattutto le categorie svantaggiate nell'accesso alle risorse in seno a una maggiore inclusività e all'accorciamento del divario fra gruppi sociali, proprio nell'ottica di quel *welfare* di cui poc'anzi che costituisce una delle colonne portanti dell'idea di Europa.

La questione dell'accesso a sistemi educativi migliori, e quindi a uno sviluppo sempre maggiore delle competenze, è legato saldamente alla tendenza che si manifesta nel mercato del lavoro richiedere capacità sempre più specifiche, come messo in evidenza nel capitolo precedente nelle analisi del WEF, e come mostra anche il documento preso in oggetto in questo capitolo, offrendo un dato proprio sul conseguimento di titoli di studio di diverso ordine e grado: "si è stimato che entro il 2010 quasi il 50% dei nuovi posti di lavoro richiederà qualifiche di livello terziario, poco meno del 40% richiederà un diploma di scuola secondaria superiore e solo circa il 15% sarà adatto a persone in possesso soltanto di una scolarizzazione di base" (Consiglio dell'UE, 2006). Questi dati mettono in evidenza da una parte che l'accesso a sistemi educativi diversi porta, in modo inevitabile e progressivamente maggiore, alla possibilità di intraprendere percorsi professionali socialmente più qualificanti, ma soprattutto che lo sviluppo delle competenze dipende strettamente dalla possibilità di accesso a sistemi educativi differenti. Da ciò dipende in gran parte l'efficacia delle misure da intraprendere per costruire un'educazione volta sempre più al raggiungimento di *skills* da ricondurre non solo al mondo delle professioni, ma soprattutto a quello della vita. Uno sguardo, nello specifico, alla condizione dei giovani

svantaggiati e alle misure da introdurre affinché la forbice si riduca il più possibile viene offerto in due punti legati saldamente l'uno con l'altro:

1. l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;
2. si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative (Consiglio dell'UE, 2006)

Proprio la portata delle disuguaglianze sociali è qui messa in luce per fare in modo che si tengano in considerazione quelle che sono le difficoltà alla base nell'accesso alle risorse educative più adeguate a formare i cittadini e i professionisti di domani, coloro che saranno in grado, grazie proprio alle competenze acquisite, di perseguire azioni impattanti per il miglioramento della società.

Abbiamo più volte indicato infatti come le competenze apprese attraverso processi educativi siano proprio da considerarsi, non solo come risorse fini a se stesse o al più limitate alla sfera professionali, ma si configurino come l'autentica via d'accesso alla *cittadinanza planetaria* e allo scambio interculturale. È proprio infatti nel documento qui in esame che troviamo il riferimento a un contesto più ampio di quello meramente professionale. Tale riferimento alla sfera del quotidiano è racchiuso in alcune righe del comma (6) della *Raccomandazione*, come una dichiarazione di intenti rispetto alla costruzione di alcuni pilastri fondamentali: “[...] cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto, [...] in un momento in cui tutti gli Stati membri si trovano innanzi al problema di come affrontare la crescente diversità socioculturale” (Consiglio dell'UE, 2006).

Un breve sommario delle competenze raccolto nell'*Allegato* ci aiuta a individuare l'obiettivo predisposto con la *Raccomandazione*. Si dice infatti:

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e 8) consapevolezza ed espressione

culturale. Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro (Consiglio dell'UE, 2006)

2.1.1 Le competenze comunicative e interculturali

Le competenze comunicative e interculturali, che sono quelle che qui ci interessano maggiormente, rientrano fra le priorità fondamentali della *Raccomandazione* e, più in generale, delle traiettorie formative individuate dall'Ue. Comunicazione nella madrelingua e comunicazione nelle lingue straniere sono le due competenze linguistico-comunicative che riassumono perfettamente il proposito dell'UE a volersi confermare come un organismo complesso che, di là dal snaturare completamente il carattere di relazione che mantiene la diade di identità e differenze culturali, consapevole della propria natura, tutela e garantisce lo sviluppo su un terreno comune di individui conoscitori e consci del contesto fortemente orientato alla pluralità di cui fanno parte in qualità di cittadini. Quando si tratta di considerare la *microsfera* dei territori locali o regionali, la comunicazione nella madrelingua è generalmente il canale d'accesso privilegiato nella comunicazione, in linea di massima. Essa si configura proprio come “la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta [...] e di interagire adeguatamente [...] in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero” (Consiglio dell'UE, 2006). Si nota già una certa diversificazione nella comunicazione nella madrelingua determinata dalla presenza in uno stesso contesto di più piani sociali e culturali in cui, chiaramente, la stessa capacità viene declinata a seconda del suo utilizzo. L'acquisizione di quella sensibilità che ci consente di interagire con attori diversi in contesti diversi non fa parte dell'apprendimento delle logiche grammaticali o sintattiche del discorso, ma fa riferimento alla più ampia concezione di madrelingua che è connaturata al suo apprendimento: è chiaro che, imparando a parlare, e via via a fare discorsi più complessi, si impara allo stesso modo cosa dire e cosa no in alcuni contesti, come rivolgersi agli insegnanti e agli estranei, quali forme sintattiche e quali vocaboli è più consono utilizzare nella scrittura di un articolo accademico o di una email. Infatti:

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 (Consiglio dell'UE, 2006)

Lo sviluppo della comunicazione nella madrelingua, come più sopra indicato, “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” (Consiglio dell'UE, 2006). La consapevolezza linguistica è dunque il prodotto naturale di una educazione degli individui alla comunicazione nella propria lingua, che dovrebbe avere come obiettivo, non solo quello di comprendere e potersi esprimere secondo le regole grammaticali e sintattiche, ma quello di orientare i cittadini verso l'acquisizione di una coscienza di gruppo che consenta loro di interagire secondo rispetto e responsabilità sociale nei confronti del prossimo.

La comunicazione nelle lingue straniere si configura come quella capacità che deve muovere inevitabilmente dalla consapevolezza interculturale, quella che più sopra ho indicato come *intercultural intelligence*. Essa richiede infatti “abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale” (Consiglio dell'UE, 2006) e varia chiaramente in base agli interessi dei singoli. Ancora, essa richiede che si presti particolare attenzione nei confronti del retroterra culturale di riferimento della lingua straniera e dell'interlocutore: “È importante anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi” (Consiglio dell'UE, 2006). Queste conoscenze si rivelano, infatti, indispensabili nell'interazione sempre maggiore portata dalla globalizzazione con individui che provengono da contesti socioculturali completamente diversi dal nostro. La questione fondamentale riguarda l'obiettivo inquadrato nella *Raccomandazione*, ovvero quello di generare nelle persone “l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale” (Consiglio dell'UE, 2006).

2.1.2 *Le competenze digitali*

La sfida posta dall'avvento della Quarta Rivoluzione Industriale ha portato alla luce l'esigenza di una riflessione sulle competenze digitali, che venisse presa in considerazione all'interno della *Raccomandazione*. Nel capitolo precedente è stato accennato in quale maniera la possibilità di mettersi in contatto con persone provenienti da contesti lontani e diversi dal nostro ci abbia costretto a ripensare le competenze digitali non più come ad abilità meramente tecniche, ma come a capacità trasversali che possono essere spese con la dimensione interculturale: "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" (Consiglio dell'UE, 2006). Tali mezzi di informazione, sempre meno di natura locale o regionale, e sempre più orientati al *geo-locale*, con l'avvento del *digital* riescono a coinvolgere una comunità la cui identità non è più riconducibile a un contesto piuttosto che a un altro: si tratta infatti di uno scambio di informazioni transnazionale che manifesta il suo carattere di flusso in un sistema complesso.

Apprendere ad apprendere rappresenta, come si diceva, la capacità che consente alle persone di mantenere attiva la loro capacità di adattarsi a nuovi fenomeni e a nuovi scenari, e che nel caso delle categorie più svantaggiate è questione ancora più cogente. Nelle parole sottoscritte nella *Raccomandazione*:

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 (Consiglio dell'UE, 2006).

Tale competenza si configura come la base su cui possono essere sviluppate le altre competenze, trasversali e non. I meccanismi dell'apprendimento di ogni singolo sono quindi ciò mediante cui, acquisendo maggiore consapevolezza, si sviluppano competenze comunicative, interculturali e di diverse tipologie. La possibilità di investire sulle abilità trasversali come risorse significa anche, in particolar modo, investire sui processi di apprendimento dei singoli, in maniera tale che la sfida rappresentata dalla fluidità del mercato del lavoro e, in generale, dalla società dei flussi possa essere affrontata con maggiore responsabilità ed efficacia. Le ricerche del WEF hanno indicato, infatti, in maniera chiara che le tendenze del mercato del lavoro rivelano che alcune competenze tecniche saranno obsolete fra cinque o dieci anni, e che oggi è quanto più necessario formare a una serie di capacità che ci rendono maggiormente adatti ad affrontare scenari a cui non siamo abituati: competenze quindi che potranno essere messe in pratica su professioni/mansioni che verranno all'esistenza solo a distanza di anni di tempo. La capacità di apprendere ad apprendere, allora, si manifesta come la possibilità reale di generare negli individui maggiore consapevolezza per le sfide del futuro e maggiore fluidità per i cambiamenti continui e sostanziali che si verificano nella nostra società.

2.1.3 Le competenze sociali e civiche

Sul filo conduttore di quanto detto finora, è evidente che la presa di coscienza della fluidità deve partire dall'accettazione della differenza, nelle diverse forme in cui si manifesta. Ancora più importante, in funzione di una relazione sempre più ravvicinata con l'Altro, e in vista della costruzione di una *cittadinanza planetaria* autentica, è lo sviluppo delle *competenze sociali e civiche*: esse "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" (Consiglio dell'UE, 2006). Esse si manifestano come quello strumento che ci pone nelle condizioni di tenere conto dell'Altro nel pieno rispetto della sua identità e del suo essere-Altro. Esse, ancora, ci consentono di abitare il terreno della democrazia nel costante e ininterrotto dialogo che nasce proprio in seno alla diversità. Le competenze sociali e civiche, infatti, ci dotano di una gamma di elementi di cui dobbiamo fare uso nel

rapporto con l'Altro, ai fini di una convivenza pacifica e dialogante. Questo può realizzarsi solo a partire da una profonda consapevolezza dell'Altro come tale, e cioè come portatore della diversità e dell'estraneità nel senso più radicale. Pertanto, si evidenzia che:

è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro) [...] 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 (Consiglio dell'UE, 2006).

Difatti, la possibilità di accesso alla dimensione *altra* non può che muovere da una solida conoscenza e consapevolezza profonda dei diversi usi e costumi, degli aspetti non solo culturali, ma anche economico-politici dei diversi popoli. Ciò, in maniera più ampia, viene costantemente realizzato nello studio della storia, attraverso cui si scoprono tradizioni culturali, motivazioni intrinseche a tensioni secolari, questioni religiose e artistico-letterarie: soprattutto attraverso il continuo studio e rapporto con la storia e con la storia delle culture si fa pratica di intercultura, come un'incubatrice per le azioni impattanti per il miglioramento dello *status quo*. E questo rapporto con la storia “comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale” (Consiglio dell'UE, 2006). Dal rapporto con la storia nasce proprio la costituzione di obiettivi comuni che nascono dal confronto costante e dialogico, “dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici”. Oltre a ciò, “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” (Consiglio dell'UE, 2006) nell'ottica di una maggiore consapevolezza dei cittadini di essere parte di un contesto più ampio di quello regionale e di misura più complesso.

Più in generale, mantenendo sempre presente il quadro europeo, bisogna dire che le abilità sociali e civiche “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 [hanno a che fare, n.d.r.] la collettività locale e la comunità allargata” (Consiglio dell'UE, 2006). La comunità allargata prevede soprattutto che si comprendano e vengano rispettati “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” (Consiglio dell’UE, 2006). Valori condivisi che guidano l’azione e che sono il risultato di un processo storico-culturale sovra e transnazionale che si esprime nella possibilità di comunicazione reciproca all’interno dello spazio democratico.

Infine, il *sensu di iniziativa e di imprenditorialità* è ciò che consente di produrre azioni impattanti per il miglioramento della società. Esso, infatti consente “di tradurre le idee in azione”. Tale competenza assicura un appoggio costante agli individui sia nella sfera professionale che in quella quotidiana “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” (Consiglio dell’UE, 2006). La possibilità di agire sulla società nella creazione di aziende e contesti lavorativi in grado di avere un impatto positivo, talvolta di riqualificazione, sul tessuto socioeconomico nel quale si inseriscono garantisce la creazione di una rete di persone-aziende-territori, in grado di promuovere il miglioramento dello spazio circostante. Sono infatti le aziende che non operano in maniera conforme al senso etico, al rispetto per persone e territorio, a rendere ancora più sbilanciato il rapporto di potere generato dalle disuguaglianze sociali, dove i più indigenti sono anche coloro che non hanno accesso alle risorse e sui cui ricade il fardello dei vari danni provocati dall’attività di imprenditori sregolati; danni ambientali, fisici, sanitari e sociali di cui si farebbe meno incetta se le persone fossero formate a tenere conto 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” (Consiglio dell’UE, 2006).

2.1 Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018

La *Raccomandazione* del 2006 analizzata nel paragrafo precedente, che certamente ha orientato le azioni intraprese sull’apprendimento e sullo sviluppo delle competenze chiave negli anni seguenti, si è scontrata tuttavia con dei risultati non conformi all’obiettivo del documento proposto dal Consiglio dell’Ue. Come si legge nella *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (2018/C189/01)*: “indagini internazionali [PISA, OCSE, e PIAAC dell’OCSE, n.d.r.] indicano che una quota costantemente elevata di adolescenti e

adulti dispone di competenze di base insufficienti. Nel 2015 uno studente su cinque aveva gravi difficoltà nello sviluppo di competenze sufficienti in lettura, matematica e scienze. Il 44 % della popolazione dell'Unione possiede competenze digitali scarse, e il 19 % nulle" (Raccomandazione del Consiglio 2018/C 189/01). Queste considerazioni basate su studi statistici effettuati sul territorio europeo rilevano quindi una sostanziale discrepanza tra gli scopi prefissati nella *Raccomandazione* del 2006 e i dati riscontrati appena una decina di anni più tardi. La nuova *Raccomandazione* del 2018, che si presenta quasi come un'integrazione alla prima, soprattutto per quanto riguarda metodi e approcci da predisporre nello sviluppo per docenti e discenti di competenze chiave, muove lungo la linea dell'apprendimento permanente e del suo statuto di diritto fondamentale nella tutela degli individui e nell'appianamento delle disuguaglianze sociali, sia nei termini di una istruzione migliore, sia in prospettiva di sbocchi occupazionali in linea con uno stile di vita dignitoso. Infatti, "il documento afferma inoltre il diritto di ogni persona a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione" (Consiglio dell'UE, 2018), ma soprattutto "promuovere lo sviluppo delle competenze è uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione che possa «sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità»" (Consiglio dell'UE, 2018). È evidente, come già richiamato più volte, che lo scopo fondamentale del Consiglio dell'Unione, ovvero quello di favorire la riduzione del divario fra classi sociali, debba passare per una costruzione ponderata di cittadini consapevoli e competenti, in grado di promuovere lo sviluppo di una società maggiormente orientata verso la sopra richiamata giustizia sociale e la cittadinanza attiva.

Proprio in un'epoca come la nostra, in cui viviamo continui e repentini cambiamenti, l'attenzione nei confronti dei rapporti intrattenuti fra cittadini e processi globali, che siano essi culturali, tecnologici o economico-politici, si traduce spesso nella volontà di tenere il passo con le esigenze del costante confronto con la dimensione internazionale e interculturale, spesso sul piano delle competenze sul posto di lavoro. Anche per questo motivo, lo sviluppo delle competenze viene ritenuto necessario dall'UE, in modo da consentire, non solo il sopracitato accorciamento del divario, ma più in generale la competitività fra individui che altrimenti si ritrovano schiacciati dalla globalizzazione e i suoi effetti correlati. Di più, il mantenimento dello *status quo* non è esente da questi processi di aggiornamento delle competenze chiave:

È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi (Consiglio dell'UE, 2018)

In queste poche righe, viene messo in evidenza come il movimento dell'UE verso le nuove sfide affondi le sue radici proprio sulle solide basi della giustizia sociale (Franzini, 2013), il *welfare*, che caratterizza questo processo nel senso dell'inclusività e di uno sviluppo all'unisono delle competenze di tutti i cittadini. Trattandosi di una prospettiva che tiene conto degli individui di tutte le età, generi, retroterra culturali ed estrazione sociale, si confronta in maniera costante con gli ostacoli che si trovano anzitutto nella stessa Europa, e con quelli che sono rappresentati dalla mondializzazione e dal confronto costante con altri attori geopolitici in continuo cambiamento. Proprio lo sviluppo delle competenze è quindi la "bandiera" di queste nuove sfide. Il presupposto si articola infatti a partire dalla possibilità di garantire un'istruzione adeguata a tutti i cittadini, ma soprattutto di consentire l'implementazione degli strumenti attraverso cui si possano apprendere nuove competenze che vanno via via strutturandosi in maniera sempre più complessa. Come viene evidenziato nella *Raccomandazione* del 2018, "le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (Consiglio dell'UE, 2018). Anche il WEF, di cui ho riportato alcune considerazioni nel capitolo precedente, ha evidenziato la necessità di contrastare, mediante lo sviluppo di un insegnamento fluido delle competenze, il continuo *shift* delle competenze soprattutto all'interno del mondo del lavoro, che inevitabilmente coinvolge le vite di tutti noi. Abbiamo visto anche quale sia il nesso, mostrato anche nella *Raccomandazione* del 2006, fra le competenze nel mondo del lavoro e le competenze per la vita, che ci offre un'indicazione del legame a sua volta fra il mondo del lavoro e la cittadinanza attiva: legame che passa proprio per il nodo delle competenze. Sono, d'altra parte, proprio anche in base ai risultati degli studi indicati più sopra, le competenze di base il target definito dal Consiglio dell'UE per raggiungere una maggiore equità sociale e preparare i cittadini alle

sfide del futuro: “È pertanto diventato più importante che mai investire nelle competenze di base. L’istruzione di alta qualità, corredata di attività extracurricolari e di un approccio ad ampio spettro allo sviluppo delle competenze, migliora il conseguimento delle competenze di base” (Consiglio dell’UE, 2018). Si legge in riferimento agli obiettivi posti dalla *Raccomandazione* che “la definizione del corredo di competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la salute, l’occupabilità e l’inclusione sociale ha risentito non solo dell’evoluzione della società e dell’economia ma anche di varie iniziative realizzate in Europa nell’ultimo decennio” (Consiglio dell’UE, 2018), nell’ottica di una maggiore attenzione verso il “miglioramento delle abilità di base, all’investimento nell’apprendimento delle lingue, al miglioramento delle competenze digitali e imprenditoriali, all’importanza dei valori comuni per il funzionamento delle nostre società e alla necessità di motivare un maggior numero di giovani a intraprendere carriere in ambiti scientifici” (Consiglio dell’UE, 2018). È a partire da quella serie di competenze non specifiche ma trasversali, che garantiscono un livellamento in termini di acquisizione di maggiore consapevolezza della posizione nel quadro europeo e nel quadro globale da parte da parte dei cittadini che si effettua quella leva in grado di garantire maggiori certezze rispetto alla possibilità di apprendere costantemente e in maniera progressiva delle abilità fluide, che funzionano quindi come chiavi di accesso a dimensioni sociali in linea con le linee guida stabilite nel Consiglio dell’UE.

Il quadro delle competenze europee viene ulteriormente integrato nella seconda *Raccomandazione*, e vengono precisati pratiche da adottare, scopi e linee guida in generale sullo sviluppo delle abilità. Sulla questione delle lingue e delle capacità comunicative vengono stabiliti alcuni punti ulteriori rispetto alla prima *Raccomandazione*. Si sostiene infatti che il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) “semplifica l’individuazione degli elementi principali delle competenze e funge da ausilio al processo di apprendimento [...] pone inoltre le basi per la definizione delle competenze linguistiche, in particolare quelle relative alle lingue straniere, e ha influito sull’aggiornamento del quadro di riferimento” (Consiglio dell’UE, 2018), a dimostrazione del fatto che conferire un sistema definitorio all’albero delle competenze, in particolare per quelle comunicative, garantisce non solo il presupposto per l’insegnamento delle lingue straniere negli istituti di formazione, ma conferisce una traiettoria formativa orientata sullo sguardo verso un’Europa fatta di cittadini in grado di interagire fra di loro in maniera più frequente e senza mediazioni o ausili esterni, sia nel mondo del lavoro, sia nella sfera quotidiana.

Seguendo ciò che viene messo in luce proprio sulle capacità comunicative e linguistiche, la *Raccomandazione* del 2018 introduce alcuni obiettivi, già tracciati nella *Raccomandazione* del 2006, definendone ulteriormente i caratteri specifici in termini di metodologie didattiche e dell'oggetto dell'insegnamento. Il quadro delle competenze chiave si propone dunque di “innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente” (Consiglio dell'UE, 2018), ovvero di garantire la scolarizzazione di base a tutti i cittadini europei e consentire loro di apprendere competenze digitali a un livello base, tale per cui si sia in grado di utilizzare correttamente i principali sistemi informatici, quest'ultima proposta in linea con le sfide di fronte a cui si trova l'Europa sopra citate. In modo particolare, più sotto ci si concentra proprio sulle competenze linguistiche, sostenendo che l'UE si propone di “aumentare il livello delle competenze linguistiche sia nelle lingue ufficiali che nelle altre lingue, e fornire sostegno ai discenti nell'apprendimento di lingue diverse che siano utili nella vita lavorativa e personale e in grado di contribuire alla comunicazione e alla mobilità transfrontaliere” (Consiglio dell'UE, 2018). Non è un caso, infatti, che le *competenze alfabetiche funzionali* e quelle *multilinguistiche* rientrino fra gli obiettivi del quadro di riferimento delle competenze europee. Della prima viene definito un quadro articolato e preciso, come segue: “La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti” (Consiglio dell'UE, 2018), quasi sovrapponibile alle *competenze comunicative nella madrelingua* riportate nella *Raccomandazione* del 2006. Le *competenze alfabetiche funzionali* emergono come quelle abilità in grado di porre gli individui nella condizione di “comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica” (Consiglio dell'UE, 2018). Esattamente come per le *competenze comunicative nella madrelingua*, anche queste competenze producono effetti che si estendono ben oltre le semplici conoscenze delle regole grammaticali. Difatti “tale competenza [...] comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale” e le persone “dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione”, oltre che “esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al

contesto” (Consiglio dell’UE, 2018). Tale competenza chiave mette in evidenza la sua naturale relazione, dunque, con altre competenze chiave di rilevante importanza, ad esempio, per lo sviluppo della cittadinanza attiva, ovvero “il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene” (Consiglio dell’UE, 2018).

Lo stesso approccio dialogico e mediatore, più volte richiamato, è l’esito naturale della *competenza alfabetica funzionale*, sempre con un occhio in funzione della consapevolezza sociale e di una cittadinanza attiva: “[La *competenza alfabetica funzionale*, n.d.r.] Implica la consapevolezza dell’impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile” (Consiglio dell’UE, 2018). Queste stesse caratteristiche sono riscontrabili anche nella *competenza multilinguistica*, quasi a delineare una sorta di *continuum* fra la dimensione locale-regionale e quella internazionale e interculturale. Si dice, infatti, più avanti nella *Raccomandazione* del 2018 che “tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione [...] essa può comprendere il mantenimento e l’ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l’acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese” (Consiglio dell’UE, 2018). La natura di mediazione fra lingue e, quindi, culture si manifesta proprio nella acquisizione di capacità linguistiche e comunicative che consentano di mettere in relazione la dimensione autoreferenziale della località con quella multiculturale dell’Altro-diverso-da-noi. Ancora, proprio questa capacità non può che svilupparsi a partire da una profonda consapevolezza del contesto *complesso* e organico in cui l’individuo del XXI secolo è calato. Inoltre, proprio questa capacità consente nella fase di apprendimento e sviluppo di entrare in contatto con la rete di interlocutori che parlano una lingua diversa dalla nostra e, di conseguenza, con quegli individui che sono portatori di istanze culturali più o meno radicalmente differenti dalle nostre. Lo sviluppo di capacità multilinguistiche si propone come chiave d’accesso privilegiata a tutto ciò che, in una lingua, non si limita alle leggi della grammatica e della sintassi, ma che comunque ne fa parte in maniera strutturale: “Un atteggiamento positivo comporta l’apprezzamento della diversità culturale nonché l’interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale [...] rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione” (Consiglio dell’UE, 2018). In queste righe, due cose è fondamentale richiamare: da un lato, viene indicato il fenomeno migratorio che esige una ristrutturazione e un ripensamento delle competenze chiave

proprio per la peculiarità della nostra società di essere una *società di flussi*; dall'altro lato, la questione della tutela delle identità locali e della loro valorizzazione a fronte di un processo dinamico e influente come la globalizzazione, che rischia, se non gestita nel modo più corretto, di non tenere conto delle differenze e, soprattutto, delle disuguaglianze. Nelle parole della *Raccomandazione* si intravede proprio il nocciolo della questione sulle competenze chiave, ovvero la consapevolezza del fatto che a partire dallo sviluppo delle competenze, in particolare di quelle comunicative, può muovere la valorizzazione dell'interazione interculturale in vista di un mondo in cui gli individui interagiscano nel rispetto della diversità e sulla linea dell'inclusività come elementi propedeutici all'implementazione di una autentica *cittadinanza planetaria* di matrice europea. E proprio nello scenario della comunicazione interculturale e dell'era globale, l'ausilio rappresentato dal digitale riveste un ruolo cruciale, proprio per via della possibilità di creare reti di persone di culture e lingue diverse che comunicano in maniera responsabile e consapevole. Secondo la raccomandazione “le persone dovrebbero essere in grado di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali [...] Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione. Impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti” (Consiglio dell'UE, 2018). Riprendendo la questione a partire dall'elemento della cittadinanza, all'interno della *Raccomandazione* le linee guida in materia sono in gran parte riconducibili a ciò che più sopra ho evidenziato a proposito della *competenza multilinguistica*:

La competenza in materia di cittadinanza si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, espressi nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale (Consiglio dell'UE, 2018)

La conoscenza del quadro storico nazionale, europeo e mondiale si configura come la *conditio sine qua non* dell'apertura al dialogo e allo spazio condiviso entro cui il dialogo stesso può prendere piede. A partire da simili conoscenze in materia storica può costruirsi la *competenza in materia di cittadinanza* che favorisce da un lato la propensione a un

dialogo interculturale e dall'altro lato lo sviluppo di quelle competenze essenziali nella costruzione del dialogo stesso. E gli interlocutori devono tenere conto proprio delle differenze fra culture al fine di tutelarne le identità attraverso la partecipazione attiva e costruttiva che “presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche” (Consiglio dell'UE, 2018). Diventa quindi indispensabile “la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società [...] pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale” (Consiglio dell'UE, 2018). L'accento posto sulla possibilità di azione mediante l'interazione è il vero valore aggiunto che la *competenza in materia civica* propone. Non è sufficiente una conoscenza della storia dei popoli, delle lingue e delle altre culture: il passaggio successivo è quello di trasformare queste conoscenze in competenze che siano in grado di garantire agli individui gli strumenti necessari per agire in maniera negoziale e proattiva rispetto a obiettivi comuni che riguardino lo sviluppo dell'inclusività nel rispetto delle identità e una economia sempre più sostenibile e meno impattante. Proprio tale competenza, infatti, mira a tutelare quelle fasce di popolazione che risentono maggiormente dei cambiamenti globali di cui sono in balia. Difatti, una maggiore cittadinanza attiva “comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale”, ma proprio a partire da capacità che consentano, appunto, una comunicazione interculturale efficace, che manifesti “l'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche [...] per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali” (Consiglio dell'UE, 2018).

In vista del raggiungimento degli obiettivi richiamati, fra le proposte messe per iscritto nella *Raccomandazione* da parte del Consiglio dell'Unione, ci sono alcuni punti interessanti relativi proprio per le competenze già delineate. Ad esempio, al punto *f.* si dice che “la competenza multilinguistica può essere sviluppata grazie alla stretta cooperazione con contesti educativi, formativi e di apprendimento all'estero, alla mobilità del personale didattico e dei discenti e all'uso di eTwinning, EPALE e/o portali online simili” (Consiglio dell'UE, 2018) in grado di migliorare l'apprendimento multilinguistico di discenti che

vogliono migliorare le competenze comunicative interculturali che hanno la funzione di ridurre il divario fra ciò che si vuole dire e ciò che si dice effettivamente (Mariani, 2013). Oltre a ciò, le proposte educative proposte negli ultimi quindici anni a questa parte, come scambi interculturali, simulazioni di assemblee ONU, progetti Erasmus + sono tutti progetti che rientrano perfettamente nella concezione di pluralismo proposta dall'Ue, e che possano garantire uno sviluppo ancora maggiore della mediazione interculturale. Ancora, il QCER (quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue in ambito europeo), di cui tratterò nel paragrafo seguente, si configura come un vero e proprio strumento di riferimento in ambito europeo per l'acquisizione e la valutazione delle competenze linguistiche in cui possiamo ritrovare alcuni spunti interessanti sia per l'insegnamento e apprendimento delle lingue, sia per quanto riguarda la costituzione di una autentica prospettiva interculturale e interlinguistica.

2.3 QCER: Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue in ambito europeo

In prima battuta, si legge nelle note introduttive al QCER che esso “rientra nel continuo lavoro del Consiglio d'Europa teso a garantire che un'educazione inclusiva di qualità sia un diritto di tutti i cittadini” (QCER, 2020), quindi si tratta di uno strumento mirato a garantire una riduzione del *gap* fra gruppi sociali diversi, in particolare agevolando una educazione standardizzata su tutto il territorio europeo al di là delle differenze. Ancora più importante è che il QCER ha come obiettivo quello di fornire gli stessi strumenti ai gruppi più svantaggiati, e su tutto il territorio europeo, per l'apprendimento delle lingue, definendo così nuove possibilità di collaborazione alla creazione di significato sul piano interculturale.

Il QCER identifica nella persona non solo un deposito di nozioni e capacità fini a loro stesse, ma degli attori interagenti all'interno di uno spazio sociale plurilinguistico e pluriculturale, e gli attori stessi sono a un tempo plurilinguistici e pluriculturali. Si dice, infatti, che “il QCER considera chi usa/apprende la lingua come un “attore sociale”, che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento”. Quello che viene definito poco oltre un “approccio innovativo” (QCER, 2020) consente di trattare i discenti come qualcosa di completamente diverso da acquirenti di nozioni grammaticali, ma come attori, ovvero figure che agiscono in continuazione all'interno della

società, e che nella loro interazione continua contribuiscono allo sviluppo di una società diversificata e plurale. La società globale, lo ripeto ancora, rappresenta una delle sfide per l'Unione Europea, e il QCER viene identificato come uno fra gli strumenti in grado di superare l'ostacolo, proprio perché è solo attraverso l'educazione alla dimensione globale e multilinguistica che viene consentito il passaggio da individui mono-linguistici e monoculturali a individui che incarnino quella *cittadinanza planetaria* più volte richiamata. Viene dato per assodato, ormai, il nesso chiaro fra il fenomeno della globalizzazione e la necessità di educare i cittadini alla dimensione plurale, e a un'attività continua di mediazione. Come si legge, “nella realtà delle società oggi sempre più diversificate, la costruzione del significato può avvenire in più lingue e attingere ai repertori plurilingui e pluriculturali degli utenti/apprendenti” (QCER, 2020), indicando con questo la presa di coscienza del fatto che la costruzione del significato nella società diversificata avviene proprio a partire dalle possibilità offerte dall'acquisizione di capacità linguistiche e comunicative. E tali capacità si strutturano proprio nel seno della *flessibilità* che un parlante manifesta nel passaggio da una lingua a un'altra e, più in generale, da un quadro di riferimento culturale a un altro. Oltre a ciò, è implicito nello sviluppo della competenza plurilingue, è possibile individuare altre caratteristiche, come ribadito all'interno del Quadro Comune, di cui ne riporto alcune qui sotto:

la competenza plurilingue implica la capacità di utilizzare un repertorio interdependente, non equilibrato, plurilinguistico e flessibile per:

- ▶ passare da una lingua o da un dialetto (o da una varietà di lingua o di dialetto) all'altra/o;
- ▶ esprimersi in una lingua (o in una varietà di lingua o di dialetto) e comprendere una persona che parla un'altra lingua;
- ▶ ricorrere alla propria conoscenza di differenti lingue (o di varietà di lingua o di dialetto) per comprendere un testo;
- ▶ riconoscere sotto una nuova forma parole che appartengono ad un repertorio internazionale comune;
- ▶ mediare tra individui che non hanno alcuna lingua (o varietà di lingua o di dialetto) in comune o che ne hanno solo qualche nozione;
- ▶ mettere in gioco tutto il proprio repertorio linguistico, sperimentando forme alternative di espressione (QCER, 2020)

Gli elementi comuni alle azioni consentite dall'acquisizione della competenza plurilingue condividono il carattere dell'adattamento al contesto, della collaborazione e della consapevolezza del punto di vista dell'Altro (Wiemann et al., 1980) e della già richiamata flessibilità. Come possiamo notare, inoltre, il focus non è sulla lingua, ovvero sulle sue intrinseche regole e leggi che ne esplicano il funzionamento corretto, ma sugli individui come attori sociali che si relazionano fra loro, facendo un utilizzo anche improprio della lingua, e che, nonostante ciò, cercano ugualmente di comunicare, di realizzare obiettivi comuni e di collaborare. È, infatti, la possibilità offerta dall'interazione a costituirsi come lo scopo principale nell'acquisizione della competenza plurilingue: “Collaborare con gli altri è spesso necessario per svolgere un compito; da qui il bisogno di una lingua. [...] Nello spostare un armadio una qualche comunicazione, preferibilmente linguistica, è certamente raccomandabile, ma la lingua non è il focus del compito” (QCER, 2020). Questo, di là da essere una banalizzazione della lingua come tale, vuole configurarsi piuttosto come la realizzazione della necessità che si sviluppino nuovi approcci allo studio delle lingue, con gradi di complessità progressivi, ma che pongano l'accento sulla realizzazione di compiti nell'interazione tra individui che provengono da retroterra culturali differenti. Proprio la collaborazione è ciò che qui viene maggiormente messo in luce come aspetto fondamentale della interazione fra parlanti, che si realizza nella possibilità offerta dalla comunicazione di interagire per agire.

Come si dirà, è l'accento posto sull'azione a garantire alla competenza plurilingue il suo statuto di competenza professionale e competenza per la vita, allo stesso tempo. Il riferimento di carattere filosofico, sociologico e pedagogico di fondo è riconducibile all'approccio ecologico, richiamato nel capitolo primo della presente trattazione, come uno degli approcci che inquadrano lo *shift* compiuto dal nuovo paradigma educativo verso l'agire linguistico²: “Secondo questo approccio la competenza non esiste se non quando è messa in pratica attraverso l'uso della lingua, riflettendo sia a) la visione più ampia di “competenza come azione” della psicologia applicata, in particolare in relazione al mondo del lavoro e della formazione professionale, sia b) il punto di vista adottato dall'approccio socio-culturale all'apprendimento” (QCER, 2020). Quest'ultimo punto di vista, ovvero quello offerto dall'approccio socioculturale, si riferisce in particolare all'azione di

² In effetti, lo schema QCER è del tutto compatibile con diversi approcci all'apprendimento della seconda lingua, compresi l'approccio basato sulle attività, l'approccio ecologico e in generale tutti gli approcci che si ispirano alla teoria socio-culturale e a quella socio-costruttivista.

mediazione condotta dagli attori sociali all'interno dello spazio comune creato a partire dall'interazione multiculturale. Il punto di vista della psicologia applicata definisce piuttosto il carattere di azione, più volte richiamato, dell'interazione stessa, ovvero la caratteristica della competenza plurilingue di prestare attenzione agli obiettivi della comunicazione e alle persone come attori sociali, come di individui indirizzati all'azione comune, al raggiungimento di obiettivi e al riconoscimento da parte dell'Altro.

La mediazione, considerata uno dei nodi fondamentali del QCER, si costituisce proprio come punto di incontro fra diverse pratiche linguistiche, che hanno a che fare con la comprensione, scritta e orale, e la produzione, scritta e orale. In particolare, la mediazione comunicativa, ai fini della presente, risulta la pratica che risponde all'esigenza di formare degli individui che siano in grado di portare a termine compiti in vista di obiettivi all'interno dello spazio plurale nella *società dei flussi*. Essa viene estesamente analizzata, nell'ottica di fornire uno strumento definito e misurabile proprio in funzione di un utilizzo quanto più consapevole e di una valutazione da parte dei docenti quanto mai oggettiva:

“Mediare a livello comunicativo” mira a facilitare la comprensione e a dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi. Il contesto della mediazione sarà spesso [...] un'attività in cui i partecipanti hanno condiviso obiettivi comuni. Le capacità coinvolte riguardano la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti, ma anche le quotidiane interazioni sociali e/o professionali. La mediazione della comunicazione si riferisce quindi prima di tutto agli incontri personali (QCER, 2020)

L'attività di costante relazione fra attori sociali pone, quindi, la problematica necessità di implementare capacità di mediazione plurilinguistiche e pluriculturali, ovvero di continua trasposizione nel punto di vista dell'Altro, con tutto ciò che porta con sé, nei termini di retaggio culturale, educazione ricevuta e insieme di valori di riferimento. Tale punto fermo viene esplicitamente considerato nel corso della trattazione in questa maniera: “Comprendere l'altro richiede uno sforzo di trasposizione del proprio punto di vista a quello di un altro, tenendo presenti nella mente entrambe le prospettive [...] Per creare le condizioni favorevoli alla comprensione e di conseguenza alla comunicazione, si devono talvolta affrontare situazioni delicate, tensioni e perfino conflitti” (QCER, 2020), ancora una volta a rimarcare da una parte la comune traiettoria evidenziata nei documenti di natura

europea – come si è visto per le due *Raccomandazioni*, e come si vedrà per i successivi documenti -, dall'altra aver stabilito che il quadro complesso e plurale delle nazioni europee, e il contesto globale in cui si inserisce questo organismo, necessita un approccio diversificato che permetta una comunicazione quanto mai *target oriented*, proprio perché “chi usa/apprende la lingua mira a facilitare la creazione di un ambiente interattivo positivo affinché la comunicazione tra partecipanti di diversa estrazione culturale, anche in contesti multiculturali, possa avere successo” (QCER, 2020).

Al fine di promuovere uno spazio pluriculturale, il QCER propone alcuni punti chiave nello sviluppo della competenza sottostante. Essi sono, nell'ordine:

- ▶ porre domande e manifestare il desiderio di promuovere la comprensione delle norme e dei punti di vista culturali tra i partecipanti;
- ▶ dimostrare sensibilità e rispetto per i diversi punti di vista e per le norme socioculturali e sociolinguistiche;
- ▶ anticipare, affrontare e/o superare malintesi dovuti a differenze socioculturali e sociolinguistiche (QCER, 2020)

In linea con le osservazioni contenute nelle *Raccomandazioni*, anche il QCER mette in evidenza, in maniera più o meno diretta, la questione dei valori europei, in particolare di rispetto della diversità, giustizia sociale e inclusione. In particolar modo, ciò diventa ancora più evidente quando si tratta di mediare situazioni difficili e conflittuali, la cui esigenza è ancor più forte in un contesto in cui i flussi migratori sono sempre più intensi, gli interessi economici devono fare i conti con le sfide della globalizzazione e i suoi fenomeni collaterali, quali le delocalizzazioni e l'impatto sul tessuto socioeconomico, e con il cambiamento climatico i cui effetti ricadono inevitabilmente sulle fasce di popolazione meno tutelate. Tale capacità di mediare, vien detto, “non si avvale del suo punto di vista, ma cerca l'equilibrio nella rappresentazione dei punti di vista di tutte le parti coinvolte” (QCER, 2020). I concetti chiave riportati di seguito riguardano la possibilità di “esaminare, nel corso del dialogo, con sensibilità e equilibrio, i diversi punti di vista dei partecipanti [...] sviluppare i punti di vista espressi per migliorare e approfondire la comprensione delle questioni discusse”, nell'ottica di una *intercultural intelligence* di cui ho accennato nel capitolo precedente a proposito degli interventi nel WEF, e “[...] definire un terreno comune [...] definire delle possibilità di concessioni tra i partecipanti [...] tentare di modificare il punto di vista di uno o più partecipanti per avvicinarsi a un accordo o a una soluzione” (QCER, 2020), in prospettiva di una concreta azione dialogante che sia il più

possibile orientata al raggiungimento di un risultato a partire da un compito comune. Proprio l'ultimo punto chiave merita ulteriori accorgimenti da parte dell'interlocutore, a causa della sua difficile posizione di "ponte". Il mediatore si fa infatti portatore di una responsabilità della propria posizione neutrale che non vuole rappresentare l'annullamento della identità culturale di cui si fa portatore, ma ne vuole mantenere e valorizzare gli aspetti interattivi e in grado di portare a una risoluzione della tensione o del conflitto.

Proprio nell'attività di chi media riscontriamo diverse delle proprietà della/e lingua/e e della competenza plurilingue, della loro mobilità e dei confini piuttosto fluidi tra le diverse lingue. Esse sono "interdipendenti e interconnesse, in particolare a livello individuale", intrattengono piuttosto delle relazioni che ne definiscono la fluidità dei confini e la potenzialità delle interconnessioni (QCER, 2020). La capacità di modulare le lingue in maniera diversa a seconda dei contesti sociali di utilizzo è indicato nel documento come una delle peculiarità chiave nello sviluppo di una competenza pluriculturale e plurilingue. Difatti, è l'acquisizione della capacità di modulare fra diverse lingue, anche se non le si padroneggia ad alto livello, a definire la possibilità di abbattere "le barriere tra le lingue" (QCER, 2020) che "possono essere superate nella comunicazione" (QCER, 2020).

All'interno del QCER, poco oltre, viene chiarito ulteriormente cosa si intende per fluidità e mediazione con l'Altro. Tale capacità plurilingue e pluriculturale, infatti, è finalizzata proprio "per identificare somiglianze e differenze, per gestire caratteristiche culturali conosciute o meno ecc., al fine di consentire la comunicazione e la collaborazione" (QCER, 2020), mettendo il mediatore al riparo da malintesi e fraintendimenti, permettendogli di "rispondere in modo sociolinguisticamente appropriato, integrando elementi di altre lingue e / o cambiamenti linguistici nel proprio discorso per scopi comunicativi" (QCER, 2020). Questo presupposto contribuisce in maniera radicale a "gestire l'ambiguità di fronte alla diversità culturale, di reagire di conseguenza, di modificare il proprio linguaggio" (QCER, 2020). Nel seno della diversità via via più presente nella nostra società, di una ristrutturazione dei rapporti di potere, di una sensibilizzazione verso maggiore inclusione sociale, assistiamo anche nella sfera linguistico-comunicativa ad un radicale ripensamento destinato a far entrare in relazione diversi elementi, attori e contesti in cui si possa costruire quella interazione che tiene conto dell'Altro come tale e che ne tutela l'identità, ovvero si rende necessario "comprendere che in culture diverse le pratiche e le norme culturali possono essere diverse e che le azioni possono essere percepite in modo diverso da persone di altre culture" (QCER, 2020). La collaborazione, dunque, sembra essere il veicolo più adeguato al raggiungimento di una autentica interazione, una collaborazione che poggia su

solide conoscenze del quadro complesso e articolato della diversità, di cosa significa Europa e di cosa significa società globale. Queste conoscenze si pongono come il punto di inizio per un dialogo interculturale produttivo e orientato verso la giustizia sociale, un dialogo quindi che non tiene conto di stereotipi, ma si rende in grado di riconoscere e agire su “convenzioni / codici culturali, socio-pragmatici e socio-linguistici [...] interpretare le somiglianze e le differenze nei punti di vista, nelle pratiche e negli eventi [...] valutare in modo neutrale e critico” (QCER, 2020).

2.4 DigComp o “Quadro europeo della competenza digitale 2.1” (2017)

Abbiamo più volte richiamato le capacità digitali come delle abilità oggi più che mai fondamentali per consentirci di muoverci all’interno dell’ambiente digitale, prodotto della rivoluzione che si è consolidata durante gli ultimi vent’anni del secolo scorso. Il bisogno, quindi, di stabilire delle indicazioni valide sul piano europeo e internazionale che ci consentano di misurare e definire il livello di competenza nasce da questa più volte menzionata Quarta Rivoluzione Industriale. L’Unione Europea ha quindi indicato diversi livelli, con le loro specificità, all’interno del documento in oggetto al paragrafo. Dall’alfabetizzazione su informazioni e dati alla comunicazione e collaborazione, dalla creazione di contenuti alla sicurezza fino alla risoluzione di problemi, le capacità messe in gioco sono molteplici e sfaccettate, con diverse possibilità di relazione e di combinazione fra di loro.

Mentre l’*Area delle Competenze 1: Alfabetizzazione su informazioni e dati* ha a che vedere con la funzione “grammaticale” del rapporto con il digitale, che si muove sul che cosa, ovvero la semplice decodifica dell’informazione, l’*Area delle Competenze 2: Comunicazione e collaborazione* riguarda in maniera diretta il presente elaborato di tesi. All’interno della Tavola delle competenze, la sezione 2 viene suddivisa in ulteriori sezioni con maggiore specificità. Ogni sottosezione corrisponde a diversi gradi e livelli di competenza, per cui dal grado base all’altamente specializzato troviamo una serie di gradi intermedi a cui corrispondono abilità specifiche che costruiscono come dei mattoncini la più grande competenza della comunicazione e collaborazione digitale. La sottosezione 2.1 riguarda *l’Interazione con gli altri attraverso le tecnologie* si articola appunto secondo questi gradi, per cui troveremo, ad esempio, al grado base queste specificazioni:

A livello base e con l'aiuto di qualcuno, sono in grado di:

- scegliere tecnologie digitali semplici per l'interazione, e
- identificare adeguati mezzi di comunicazione semplici per un determinato contesto (DigiComp, 2017)

Il riferimento al contesto, che abbiamo trovato più volte anche in altri documenti dell'UE, ci pone di fronte alla questione, appunto, della relazione dell'utilizzatore del digitale con il contesto in cui è inserito. Come vediamo, almeno nell'ottica dell'UE, la relazione con il contesto non è elemento che viene precluso anche in riferimento all'avvento del digitale, dimensione che invece sembrerebbe non avere nulla a che fare con cose come "contesto". La capacità di scegliere adeguatamente le tecnologie e i mezzi di comunicazione in relazione al contesto pone le condizioni in base a cui è possibile sviluppare delle relazioni più complesse con il contesto e con l'utilizzo degli strumenti digitali.

Ad un livello avanzato, viene indicato che:

In modo indipendente, secondo i miei fabbisogni e risolvendo problemi ben definiti e non sistematici, sono in grado di:

- scegliere svariate tecnologie digitali semplici per l'interazione, e
- scegliere una varietà di mezzi di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto (DigiComp, 2017)

Qui vediamo appunto la presa in considerazione dei fattori molteplici, le "svariate tecnologie digitali semplici", proprio a indicare il carattere plurale del *digital*, che costringe gli attori digitali ad utilizzare diversi strumenti e capire, in relazione ai fini da perseguire, quale fra quelli sia il più adeguato.

A livello avanzato, invece, si evidenzia una sfumatura che fa comprendere quale sia l'effettivo salto di qualità fra il livello intermedio e quello avanzato, ovvero la presa in considerazione non solo dei propri fabbisogni, ma anche di quelli degli altri, oltre che tenere in considerazione una variegata gamma di tecnologie digitali e l'adeguamento dei mezzi di comunicazione più appropriati per un determinato contesto.

Il livello altamente specializzato invece è quello su cui i risultati sono più determinanti:

A un livello altamente specializzato, sono in grado di:

- creare soluzioni a problemi complessi con definizione limitata inerenti il modo di interagire con gli altri attraverso le tecnologie digitali e i mezzi di comunicazione digitali.
- integrare le mie conoscenze per fornire un contributo alle prassi e alle conoscenze professionali e fornire supporto ad altri per gestire dati nell'interazione con gli altri attraverso le tecnologie digitali (DigiComp, 2017)

Mettere in gioco mediante l'interazione con gli altri le competenze digitali, tali che si possa adottare un comportamento proattivo per il miglioramento della società, è una delle chiavi per contribuire, proprio grazie alle competenze apprese, all'apprendimento delle medesime capacità da parte degli altri. Interessante notare che il livello successivo e ultimo, ovvero quello che ha a che fare con l'iperspecializzazione, si configura come la capacità di risolvere problemi complessi, in maniera tale da mettersi in gioco al cospetto di situazioni multifattoriali e sfaccettate, in cui proprio nell'interazione si verifica quella proattività che si accompagna alla creazione di idee, spesso la creazione di valore, che come vedremo nel prossimo paragrafo, si tratta del nodo centrale della competenza di imprenditorialità. Ecco, come segue, il livello avanzatissimo e super specializzato della competenza digitale, specificamente con riguardo alla comunicazione e collaborazione, per quanto riguarda l'interazione con l'altro:

A un livello avanzatissimo e super specializzato, sono in grado di:

- creare soluzioni per risolvere problemi complessi con molti fattori di interazione inerenti il modo di interagire con gli altri attraverso le tecnologie e i mezzi di comunicazione digitali,
- proporre nuove idee e processi nell'ambito specifico (DigiComp, 2017)

La Tav. 2.2 del *DigiComp* ruota attorno al concetto chiave di *condivisione*, ovvero quello di “condividere dati, informazioni e contenuti digitali con altri attraverso tecnologie digitali appropriate. Agire da intermediari, conoscendo le prassi adeguate alla citazione delle fonti e attribuzione di titolarità” (DigiComp, 2017), quindi una sorta di costante attività mediatrice che ci pone nelle condizioni di metterci in contatto con l'altro e di cercare quelle che sono di volta in volta le migliori strategie di mediazione per cercare di far giungere i propri contenuti a persone che abitano una cultura differente. Anche qui si passa da un

livello base, in cui si ha il semplice riconoscimento di “tecnologie digitali appropriate per condividere dati, informazioni e contenuti digitali” e “individuare prassi semplici di riferimento e attribuzione” (DigiComp, 2017), fino al livello intermedio in cui si è capaci, in autonomia, di utilizzare tecnologie digitali per la condivisione di contenuti, essere capaci di spiegare prassi e metodi di condivisione.

Sul livello avanzato e altamente avanzato, come abbiamo visto per l’interazione con gli altri, vediamo che sia l’adattamento a contesti altamente specifici e la risoluzione di problemi complessi, come si dice nella Tav. 2.2:

At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:

- assess the most appropriate digital technologies to share information and content.
- adapt my intermediation role,
- vary the use of the more appropriate referencing and attribution practices (DigiComp, 2017)

L’adattamento rispetto al contesto risponde infatti alle necessità poste dalla *società dei flussi* che ci mette nelle condizioni di avere a che fare con un numero sempre crescente di interlocutori, numero che va elevato all’ennesima potenza nella sfera del digitale, e quindi di essere costretti ad adottare delle strategie di mediazione e interazione che ci permettano di condividere di volta in volta contenuti nella maniera più adeguata al contesto in maniera tale che il messaggio veicolato raggiunga il massimo dell’efficacia sia nel contenuto che nel destinatario.

La Tav. 2.3 tocca un nodo fondamentale appena accennato nel concetto di condivisione, ovvero quello di *proattività*, che ci conduce, mediante la costante interazione con l’Altro, all’idea di esercizio della cittadinanza. Essa viene definita in questa maniera: “Partecipare alla vita sociale attraverso l’utilizzo di servizi digitali pubblici e privati. Trovare opportunità di self-empowerment e cittadinanza partecipativa attraverso le tecnologie digitali più appropriate” (DigiComp, 2017). È interessante passare subito al livello avanzato della tavola per capire quali sono effettivamente le potenzialità del digitale per quanto riguarda le competenze maturate e di che natura siano gli interventi messi in atto dagli utilizzatori degli strumenti. Come per ogni tavola, vengono portati in campo degli esempi, uno operativo con orientamento verso lo sbocco occupazionale, l’altro educativo e che si

interessa maggiormente al processo di apprendimento. Si dice infatti che la competenza digitale può migliorare e valorizzare la cittadinanza attiva e inclusiva perché, ad esempio, è possibile “proporre e utilizzare vari micro-blog (ad es. Twitter), blog e wiki, per una consultazione pubblica relativa all’inclusione sociale dei migranti nel nostro quartiere per raccogliere proposte sull’argomento del lavoro di gruppo” (DigiComp, 2017), che consentirebbe quindi alle persone di sentirsi coinvolte nel processo democratico di generare opinioni sull’andamento della di una situazione in cui si trovano immediatamente coinvolti. Quindi a livelli avanzati si deve essere in grado, affinché la cittadinanza attiva sia pienamente sviluppata a partire da chi incarna la competenza digitale a un simile grado, di “variare l’utilizzo dei servizi digitali più opportuni per partecipare alla vita sociale [...] variare l’utilizzo delle tecnologie digitali più adeguate per potenziare le mie capacità personali e professionali e partecipare come cittadino alla vita sociale” (DigiComp, 2017). Da ciò, il livello super specializzato, ovvero quello successivo, si concentra proprio sulla creazione di idee e soluzioni per essere in grado di contribuire attivamente, come cittadini, al tessuto sociale in cui si è inseriti, con la finalità di creare e generare valore sociale proprio sfruttando al massimo grado le abilità digitali che ci permettono di potenziare indefinitamente la portata e l’efficacia dunque del messaggio.

Nella Tav. 2.4 viene alla luce la *collaborazione* come portato della competenza digitale. Ad un livello avanzato, si può, per esempio essere “in grado di superare situazioni impreviste che si verificano nell’ambiente digitale durante la co-creazione di dati e contenuti digitali e la realizzazione di video in un lavoro di gruppo (ad es. un file non si aggiorna con le modifiche fatte dai membri, un membro non sa come caricare un file nello strumento digitale)” (DigiComp, 2017), contribuendo appunto in questa maniera allo sviluppo di una collaborazione tale per cui, al livello successivo, si è in grado di confrontarsi con gli altri ai fini della risoluzione di problemi complessi, ma ancora di più si è capaci di generare attraverso il confronto con l’Altro, idee e soluzioni di valore che possano apportare delle migliorie allo *status quo* del contesto in cui l’attore digitale si trova ad apprendere e sviluppare le competenze.

Come osservato precedentemente, l’interazione con l’Altro, con la differenza, che sia un’interazione di carattere linguistico o di carattere digitale, come in questo caso, è bene in ogni caso conoscere quelle che sono le norme etiche e di comportamento dell’interlocutore e del contesto con cui cerchiamo di confrontarci. Per la sfera del digitale, nulla di diverso: attraverso questa competenza, gli utenti digitali sono “al corrente delle norme comportamentali e del know-how per l’utilizzo delle tecnologie digitali e l’interazione con

gli ambienti digitali. Adeguare le strategie di comunicazione al pubblico specifico e tenere conto delle differenze culturali e generazionali negli ambienti digitali” (DigiComp, 2017). Come vediamo, la specificità dell’audience non va assolutamente data per scontata quando si tratta del digitale, e ancora di più quando si tratta del web, proprio per le potenzialità dello strumento digitale nel raggiungere possibilmente ogni destinatario dotato di minime competenze digitali di base. Vediamo, oggi più che mai, quanto sia effettivamente semplice scatenare polemiche sul web a seguito di una comunicazione imprecisa e non chiara, data forse da una scarsa propensione a capacità comunicative che dovrebbero sottintendere quelle applicate tramite l’uso di strumenti tecnologici. Non solo: ad un livello altamente specializzato, è presupposto che si sia in grado di generare le regole stesse che gli utenti dovrebbero osservare nell’utilizzo di determinate piattaforme o di strumenti digitali.

L’ultima tavola sulla Comunicazione e collaborazione, la tav. 2.6, ci pone di fronte, infine alla *tutela dell’identità* nel processo di comunicazione digitale, proprio perché nel costante confronto con l’Altro, ovvero con gli altri utenti digitali, è possibile che l’infrazione delle regole di cui poco sopra generino la necessità di una tutela delle identità digitali. Su un livello altamente specializzato, in cui è prevista non solo la capacità di risolvere problemi complessi, ma è prevista la proposta di idee e soluzioni per un miglioramento, in questo caso, dei sistemi di tutela dell’identità digitale, viene adottato l’esempio seguente: “Sono in grado di proporre una nuova procedura alla mia scuola che eviti la pubblicazione di contenuti digitali (testi, immagini, video), che possono danneggiare la reputazione degli studenti” (DigiComp, 2017), ovvero sono in grado di produrre una soluzione affinché nel costante flusso di comunicazioni in cui l’utente digitale “scuola” si vede protagonista, sia riservata particolare attenzione all’identità dei singoli studenti, di modo che le strategie adottate rispondano all’esigenza di dover tenere unito il corpo collettivo come una macro-identità costituita da altri utenti che rispondono alla categoria di “facenti parte della macro-categoria.

2.5 *Entre-Comp o “Quadro europeo della competenza imprenditorialità” (2016)*

Fra le competenze indicate all’interno della già esaminata *Raccomandazione* del 2006, ritroviamo la competenza relativa all’imprenditorialità, ovvero la capacità di “agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri” (EntreComp, 2016).

Cogliere le opportunità e trasformarle in valore, valorizzarle, significa, nel quadro di riferimento europeo

sulle competenze, non solo produrre valore economico, ma può avere natura culturale e sociale. Difatti, nell'ottica delle disposizioni offerte dal Consiglio dell'Ue, e in relazione alle traiettorie stabilite dall'Unione Europea, si parla di valore non soltanto per ciò che possa produrre un impatto economicamente vantaggioso per la comunità, ma afferisce alla sfera più ampia di cosa significa effettivamente valorizzazione. Nel senso di competenza trasversale, si tratta di una capacità che, come sostenuto nello studio pubblicato nel 2016, si rende utile in più sfere della vita, garantendole lo statuto di competenza per la vita.

Tale competenza viene presentata come un ponte fra il mondo dell'educazione e il mondo del lavoro. Con le parole dell'*Entre-Comp*, essa "intende produrre una definizione comune di "imprenditorialità" che aiuti a stabilire un ponte tra i mondi dell'educazione e del lavoro e possa essere assunta come riferimento per qualsiasi iniziativa che miri a promuovere e sostenere l'apprendimento dell'imprenditorialità". Due elementi interconnessi, quello dell'apprendimento e quello dell'imprenditorialità, vengono quindi interconnessi proprio per mostrare quella relazione indissolubile fra l'educazione e lo sviluppo e la promozione di valore. Proprio l'insegnamento delle nozioni e degli strumenti educativi per l'acquisizione della competenza possono promuovere lo sviluppo di quelle competenze complesse e interrelate, corredate da una base solida in termini di conoscenze del tessuto sociale e di quello economico-imprenditoriale del territorio in cui operano e agiscono i cittadini. Di conseguenza, nella continua interazione degli individui fra loro all'interno della società e con le varie dimensioni della società stessa, la creazione e sviluppo di valore riguarda quell'incastro che va a crearsi a partire dall'utilizzo di competenze che possano coinvolgere alcuni e avere un impatto su più dimensioni della vita degli individui:

Questa definizione si concentra sulla creazione di valore, non importa quale tipo di valore o contesto. Essa copre la creazione di valore in qualsiasi dominio. Si riferisce alla creazione di valore nei settori privato, pubblico e del terzo settore e in qualsiasi combinazione ibrida dei tre. Essa abbraccia quindi diversi tipi di imprenditorialità, e si applica a tutti gli ambiti della vita. Permette ai cittadini di coltivare il loro sviluppo personale, di contribuire attivamente allo sviluppo sociale, per entrare nel mercato del lavoro come dipendenti o come lavoratori autonomi, e di imprese start-up o di scale-up che possono avere uno scopo culturale, sociale o commerciale (EntreComp, 2016)

Il carattere profondamente trasversale di questa competenza si riflette soprattutto nelle possibili sfere di applicazione in cui emergono la costante mira alla generazione e sviluppo del valore, oltre che dell'orientamento verso il rispetto e la presa in considerazione della differenza. Questo si può riferire a un tempo alla dimensione socioeconomica, forse il risolto più naturale della capacità imprenditoriale, ma proprio nel coinvolgimento degli individui che abitano lo spazio sociale, si confronta costantemente con la diversità in termini di tipologie di professionisti, ma soprattutto di persone e cittadini che agiscono dando forma al contesto nella loro costante e mai esaurita interazione.

La composizione della competenza dell'imprenditorialità non si esaurisce nel semplice "rendersi conto" delle opportunità a disposizione dell'individuo, ma si articola e si stratifica proprio come competenza *complessa*, che tiene insieme altri fattori cruciali richiamati più volte, dalla comunicazione alla collaborazione, dalla consapevolezza del background culturale degli attori sociali alla capacità di mettersi-in-relazione con la differenza. Nella Tavola 1 all'interno dell'Entre-Comp, ritroviamo delle indicazioni fondamentali sulla struttura vera e propria della competenza imprenditoriale.

A partire dal riconoscimento delle *opportunità*, articolate come identificazione delle opportunità per la creazione di valore e delle sfide e bisogni, in funzione della creazione di connessioni capaci di generare valore, si passa a competenze fondamentali che aiutano la costruzione della competenza imprenditoriale, come la creatività e la vision, abilità in grado di permettere la combinazione di più approcci in vista della preveggenza nei confronti degli effetti futuri. Sulle idee di valore è necessario prestare una maggiore attenzione rispetto alla traiettoria della trattazione presente: esse si costituiscono proprio come l'elemento che ci dà la possibilità di soppesare valori "sociali, culturali ed economici" (EntreComp, 2016), ovvero di rendere manifesto i caratteri del contesto che ci permettono di interagire all'interno dello spazio sociale, avendo maturato e continuando a maturare una consapevolezza del territorio, del contesto e dell'altro. Da ciò dipende in gran parte anche la

poss

abilità di identificare gli strumenti di volta in volta più appropriati per la creazione di valore, strumenti che tengono in conto, quindi, del punto di vista dell'altro e del contesto in cui ci si trova ad agire. La capacità di indirizzare l'azione verso uno sviluppo del valore etico e sostenibile, altro tema da tenere in conto proprio per i cambiamenti radicali a cui siamo

andati incontro negli ultimi settant'anni, e che hanno costretto un ripensamento delle grammatiche del pensiero e della teoria economico-sociale, oltre che valoriale, consentono al cittadino di agire con cognizione di causa rispetto all'effetto prodotto dal proprio agire, ovvero di valutare le conseguenze delle proprie azioni “sulla comunità di destinazione, il mercato, la società e l'ambiente” oltre che “agire in modo responsabile” (EntreComp, 2016). La sezione dedicata alle *risorse* mette in luce come anche gli individui siano effettivamente delle vere e proprie risorse, che l'utilizzatore di capacità imprenditoriale mobilita nel senso di una ispirazione rispetto all'azione e al coinvolgimento nella creazione di valore, e dunque di un miglioramento della società, in cui si manifestano anche le capacità comunicative sia nel senso della negoziazione sia nel senso della persuasione, e più in generale in quello della mediazione di cui abbiamo parlato nel paragrafo 2.3 della presente. L'altro, dunque, non è una semplice risorsa da sfruttare in vista di uno scopo, ma entra, attraverso la collaborazione, nella sfera dell'azione diventando così partecipe del processo di generazione di valore a tutti i livelli.

La sezione successiva, ovvero quella afferente all'*azione* vera e propria, è messo in evidenza il carattere fondamentale della capacità imprenditoriale come capacità sociale. Al punto 3.4 dell'Entre-Comp, si va delineando proprio il carattere della capacità imprenditoriale più sopra richiamato di collaborazione. La capacità di lavorare con gli altri, infatti, mette in luce alcuni elementi che caratterizzano la relazione comunicativo-collaborativa che istituisce l'uso di questa capacità, che certo non può essere vista come l'atto del singolo che si focalizza sulla generazione di valore senza tenere in considerazione il contesto e gli attori sociali che lo abitano. “Lavorare insieme e cooperare con gli altri per sviluppare idee e trasformarle in azione” (EntreComp, 2016) è il primo punto stabilito per questa competenza: generare valore è possibile grazie alla cooperazione verso l'obiettivo comune, consentendo quindi un approccio plurale e sfaccettato nella dimensione sociale. Questo consente di portare a compimento il programma dell'UE in seno a una maggiore inclusione sociale interculturale, che permette quindi, a partire dalla comunicazione pluriculturale e plurilingue, di interagire integrando diversi retroterra, punti di vista e metodi di approccio alla risoluzione di conflitti e tensioni. Ciò è tanto più rilevante se si considera di misurare gli effetti prodotti in termini di valore generato nell'azione collaborativa. Parlare di concorrenza, in questo senso, acquisisce un nuovo significato: si concorre alla creazione di valore, di varia natura, e in questa maniera si instaura una relazione che consente un perpetuo susseguirsi di metodi sempre migliori, ovvero più consapevoli e maggiormente orientati allo sviluppo etico e sostenibile, dello *status quo*

dell'ambiente sociale in cui ci si trova ad agire. Ambiente che, nella società del XXI secolo, acquisisce tutti i caratteri della globalità, in cui attori, imprenditori e aziende sono in perenne concorrenza per la creazione di valore economico. Le indicazioni dell'Entre-Comp risultano allora di fondamentale importanza per due ragioni: si presuppone che il valore economico, il profitto, non sia l'unico valore possibile, e che ne esistano altri accanto a quello dalla cui commistione si è in grado di trarre maggior valore in seguito alle azioni imprenditoriali; secondo, si indica nella collaborazione e nella consapevolezza del contesto le due chiavi per l'efficacia di questa competenza che, attraverso la già richiamata inclusione e l'empatia nei confronti dell'altro, del diverso, dell'estraneo, specie in una realtà organica come quella dell'Europa, possono garantire la riuscita nella generazione di valore in vista di un miglioramento dello stato attuale delle cose.

2.6 Competenze trasversali

Le abilità che rientrano nel quadro definito dall'UE riguardano anche, come indicato, la sfera delle competenze trasversali, che dipendono in gran parte dalla capacità di comprendere quali siano le implicazioni di trovarsi inseriti all'interno di un contesto organico e sistemico, in cui i fattori di cui tenere conto sono senz'altro molteplici e di complessità via via maggiore laddove si va incontro a quadri plurali. Non solo, però, la questione degli obiettivi molteplici nello sviluppo delle competenze trasversali, ma la stessa centralità dello studente – nel caso del mondo del lavoro il lavoratore – deve essere riconsiderata come un punto nevralgico del processo dell'apprendimento (Linee guida PCTO, 2021). Infatti, lo studente, proprio perché è l'attore direttamente coinvolto nel processo, è il soggetto che sviluppa le competenze, che se ne serve come di risorse. Nella prospettiva globale, inoltre, la trasferibilità delle competenze costituisce la vera sfida della formazione: la facoltà di utilizzare la stessa competenza nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana consente ai cittadini quella flessibilità che permette di affrontare i cambiamenti del XXI secolo.

Il punto in questione sulla trasferibilità delle competenze viene messo in risalto anche dal documento *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - Linee Guida* del 30 dicembre 2018 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: "L'attività didattica, quindi, deve mirare a promuovere un processo culturale in cui le competenze trasversali, siano le componenti essenziali per affrontare la complessità del reale ed attivino nei giovani

una maggiore sensibilità nel guardare il contesto in cui vivono e operano” (Linee guida PCTO, 2021). Gli studenti devono quindi maturare, prima di tutto, la consapevolezza del contesto in cui interagiscono, sia sotto il profilo socioculturale sia nella conoscenza del tessuto socioeconomico. Si tratta, tuttavia, della consapevolezza di un contesto dominato dall'imprevedibilità e dall'incertezza, in cui i fattori che interagiscono sono molteplici e sfaccettati, contribuendo a produrre effetti che non sono direttamente riconducibili a un'unica causa, ma che vanno analizzati nella loro interazione costante. Ed è per questa ragione che si richiede lo sviluppo della capacità di adattarsi a contesti mutanti e di sviluppare la competenza di apprendere ad apprendere, per poter consolidare strategie efficaci da mettere in atto di fronte a scenari inediti, per non farsi trovare impreparati rispetto alle sfide del futuro, in particolare quella rappresentata dalla richiesta, sempre nuova, di competenze diverse e via via sempre più specifiche. Si legge infatti che:

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (Linee guida PCTO, 2021)

Da un lato, quindi, il rapporto con gli altri che deve instaurarsi nel seno della collaborazione e dell'empatia, dall'altro lo sforzo compiuto su se stessi è tutto indirizzato verso una maggiore consapevolezza di sé (Ruben, 1976), nel riconoscimento della propria appartenenza a un contesto plurale e che deve tenere in conto il fattore chiave della relazione con l'Altro. Tale relazione, talvolta difficile, non può che tenere conto del tratto etico-civile costituito dal senso di responsabilità che si sviluppa nei confronti di questo Altro, che è il mio vicino, il mio concittadino in un senso planetario e cosmopolita.

La complessità con cui i cittadini interagiscono è lo stimolo da cui origina la necessità di comprendere di più del contesto, ma anche di costituirsi come attori sociali veri e propri, che possano compiere delle scelte responsabili e di interesse pubblico: “La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture

e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità" (Linee guida PCTO, 2021). Lo sviluppo della *competenza in materia di cittadinanza* definisce proprio il rapporto del singolo all'interno dello spazio comune, del discorso politico e del rapporto con il prossimo in quanto concittadino. Ed è proprio a partire da questa relazione che si origina la necessità di sviluppare competenze comunicative che orientino la discussione su tematiche di dominio condiviso verso pratiche di mediazione, negoziazione e collaborazione (Marciano, 2004). Una simile competenza orienta lo studente a confrontarsi con il prossimo in maniera autentica e a responsabilizzare le proprie azioni all'interno dello spazio pubblico, cercando il più possibile di fare in modo che le proprie azioni non allarghino la forbice delle disuguaglianze sociali, ma possano invece favorire la solidarietà fra pari, che è la base su cui si costituiscono le politiche di *welfare* e sostenibilità.

È senz'altro un punto tenuto in considerazione come il fulcro della questione delle competenze da parte degli organi dell'UE, come si evince dai rapporti riportati sopra. La natura, ancora, plurale, nel senso plurilingue e pluriculturale, dell'UE, oltre che diversificato dal punto di vista socioeconomico, conduce le ricerche in merito alle politiche di *welfare* verso azioni che siano mirate a tenere in conto proprio quei caratteri sfaccettati e molteplici che costituiscono l'organismo Europa fin nel profondo. E sotto un certo rispetto, la globalizzazione ha reso questa necessità tanto impellente quanto condivisa. La forbice sociale tra le classi sociali si è andata pian piano allargando sempre più soprattutto negli ultimi vent'anni, alla luce dei grossi cambiamenti che hanno consentito quindi alle classi sociali più abbienti di allungare il distacco rispetto a quelle meno abbienti, con un conseguente smembramento del ceto medio che si ritrova sempre più orientato verso le classi sociali più disagiate. Tale processo, se è vero che ha preso forza su scala globale, è tanto più vero considerando lo scenario europeo: oggi una persona appartenente al ceto medio italiano si trova ad avere molto più da condividere con un cittadino spagnolo dello stesso ceto piuttosto che con un cittadino italiano che appartiene a una classe sociale abbiente. Questo perché appartenere alla classe dei ricchi consente di avere accesso ad ambienti in cui il sistema dei valori slitta, anche se non radicalmente, rispetto a quello dei meno ricchi, in termini di orizzonte di possibilità – non solo lavorative –, di accesso a migliori e più efficaci sistemi educativi e sviluppo di competenze.

Il processo trasversale che ho voluto riportare mette in luce quale sia la reale importanza del ciclo *investimenti in politiche di welfare – sviluppo di competenze – produzione di migliori sistemi di welfare in base grazie a cittadini più competenti*. Le competenze, specie

quelle trasversali, che consentono una maggiore adattabilità e il processo dell'apprendimento permanente, vanno intese, proprio come delle risorse su cui compiere degli investimenti per avere nel futuro un profitto che si traduce, in questo caso, nella generazione di profitto, valore nel senso più ampio del termine come indicato a proposito dell'*Entre-Comp*. Ecco che, allora, le competenze trasversali assumono un senso pieno all'interno della cornice della multiculturalità quando la prospettiva è quella di formare una generazione di cittadini europei che condividano valori, orizzonti e modalità di approccio alla differenza. E lo è a maggior ragione, se si considera che la competenza imprenditoriale è proprio quella relazione con il contesto che ha l'obiettivo di dare valore e che permette alle imprese del territorio di connettersi, legarsi e confrontarsi. Tale competenza trova spazio nel mondo del lavoro, ma anche nella quotidianità, in quanto permette ai cittadini non solo di dotarsi di iniziativa e creatività – tratti fondamentali nella dimensione pubblica per l'atteggiamento proattivo verso uno sviluppo sostenibile dei progetti condivisi – ma soprattutto nell'ottica della valorizzazione a ciò che viene prodotto. Essa, infatti “si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri [e si fonda, n.d.r.] sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario” (Linee guida PCTO, 2021).

Lo sviluppo delle competenze trasversali, però, non può che svilupparsi attraverso un programma ben definito e scandito per punti, che mettano lo studente in grado di potenziare o implementare le competenze e le conoscenze acquisite durante il proprio percorso di studi:

I percorsi PCTO per essere efficaci richiedono un'accurata attività di progettazione, gestione e valutazione da impostare in maniera flessibile e resa funzionale ai seguenti fattori:

- contesto territoriale in cui si colloca l'istituto;
- scelte generali della scuola (presenti nel PTOF), in particolare alle priorità relative alle competenze trasversali da promuovere e in continuo raccordo con le azioni di orientamento;
- diversa natura e tipologia degli indirizzi di studio (licei, istituti tecnici e istituti professionali) data anche la varietà del monte ore minimo e la possibilità di attuare i percorsi con modalità differenti ed integrate (Linee guida PCTO, 2021)

Questi punti mettono in evidenza la necessità di diversificare il percorso formativo per lo sviluppo delle competenze proprio in relazione con le differenze riscontrabili fra territori, specifiche scelte dell'istituto scolastico e natura degli indirizzi di studio. In alcuni casi, come nel caso degli ITS, un simile prospetto ha prodotto i suoi frutti, permettendo agli studenti di sviluppare delle competenze altamente specializzate e diversificate con percorsi alternativi a quelli tradizionali.

Nello specifico, in Italia, il quadro degli investimenti e delle politiche messe in atto assume senso solo se posto in relazione con quanto detto precedentemente. Investire sullo sviluppo di nuove competenze puramente tecniche e trasversali è il punto di partenza nello sviluppo di un possibile dialogo fra cittadini che, pur provenendo da contesti socioculturali differenti condividono lo stesso orientamento al risultato, modellato sulle esigenze e la specificità del territorio. Il rapporto OCSE del 2017 di cui nel prossimo paragrafo indica, infatti, quelle che sono le innovazioni portate dalla strategia dei governi, in particolare il Governo Renzi, in vista dell'allineamento alle esigenze europee, seguendo la scia di una maggiore condivisione di intenti e di azioni che comportano, sicuramente nelle intenzioni, uno sviluppo delle competenze trasversali e non solo.

2.7 Strategia per le competenze dell'OCSE Italia (2017)

Il documento in analisi nel presente paragrafo riguarda, appunto, l'insieme delle analisi, dei dati e delle strategie per implementare lo sviluppo delle competenze, a partire da quelle base, in Italia. La rilevazione, compiuta diversi anni fa, è tuttavia illuminante senz'altro per la riflessione di fondo sulla natura di "risorsa" costituita dalle competenze. Alla fine della *Sintesi del rapporto* relativa alla *Strategia per le competenze dell'OCSE. Italia (2017)*, viene infatti indicato che "le competenze sono diventate la fonte principale del benessere individuale e del successo economico nel 21° secolo" e che "senza gli investimenti adeguati mirati a migliorare le competenze, gli individui languono ai margini della società" (OCED, 2017). Da qui, risulta evidente in che maniera la presa in considerazione delle competenze come risorse costituisca la base per una consapevolezza da parte dei cosiddetti *policy makers* nello stabilire verso quale direzione orientare gli investimenti e come stabilirli di volta in volta. Vedremo infatti in questo paragrafo alcune delle misure adottate in Italia e riportate dal rapporto, e quali criticità sono riscontrate sia per quanto riguarda la condizione

di partenza, sia per quanto riguarda gli ostacoli che sono stati incontrati lungo la strada in fase di applicazione di alcune manovre. Il nocciolo della questione, tuttavia, risulta proprio questo, cioè concepire le competenze come risorse spendibili, che hanno e generano un valore, e che sono meritevoli di investimento affinché vengano implementate e consentano, non solo di avere sempre più persone “capaci”, ma soprattutto che sia abbiano cittadini consapevoli e in grado di comunicare fra di loro, sia nella sfera lavorativa che nella vita in generale.

Quasi in apertura al rapporto, si cerca di fare chiarezza sulla condizione del tessuto socioeconomico italiano, indicando come la collocazione geopolitica sia rapidamente cambiata proprio a causa di una condizione stagnante sul piano economico e produttivo:

L’Italia è cresciuta a ritmo serrato riuscendo a convergere rapidamente verso le economie più ricche del mondo. Il successo italiano si è fondato su un modello di produzione decentralizzato, basato su distretti industriali che sfruttavano, e al contempo alimentavano, competenze tecniche e professionali molto avanzate. Negli ultimi quindici anni, invece, la performance economica dell’Italia è apparsa piuttosto fiacca. A fronte dei miglioramenti nei tassi di occupazione, la produttività è rimasta stagnante, anche a causa di un livello di competenze relativamente basso, di una debole domanda di competenze avanzate, e di un uso limitato delle competenze disponibili (OCED, 2017)

Il tessuto imprenditoriale altamente polverizzato, tipico del panorama italiano, in cui troviamo distretti, appunto, specializzati su un prodotto o settore merceologico, non consente infatti delle manovre omogenee su tutto il territorio nazionale per quanto riguarda degli investimenti sulla formazione delle persone, ai fini di una implementazione di competenze già acquisite a un livello base, come ad esempio quelle digitali di cui abbiamo parlato nel paragrafo 2.4. Anche la scarsa capacità di innovazione, dovuta in parte alla specificità dei distretti produttivi, ci mette di fronte alla difficoltà con cui abbiamo a che fare e che i dati confermano inevitabilmente. Vero è che di fronte a una situazione come quella del panorama italiano, alcune *skills* sono tuttavia più diffuse, e ad un livello superiore degli altri Paesi OCSE, e altre meno diffuse, con gradi di complessità tendenzialmente molto al di sotto della media dei Paesi OCSE (fra queste figurano, ad esempio, la capacità di *team work* e quelle digitali). Come indicato, si raggiungono invece buoni livelli di capacità di *problem solving* e di capacità di apprendimento, che rendono senz’altro più

semplice l'implementazione di nuove *skills* e il rapporto con nuove situazioni inedite (OCED, 2017).

Questi fattori si confrontano anche con il fatto che il livello generale delle competenze richiesto sia decisamente inferiore rispetto agli altri Paesi OCSE, soprattutto per quanto riguarda posizioni manageriali e decisionali, che subiscono tutto l'influsso della polverizzazione del tessuto imprenditoriale italiano, prevalentemente composto di start-up e PMI, spesso a conduzione familiare e specializzate sul prodotto tipico di un territorio. Questa situazione, come riportato nel rapporto, genera una sorta di circolo vizioso:

l'Italia è intrappolata in un low-skills equilibrium [...] una situazione in cui la scarsa offerta di competenze è accompagnata da una debole domanda da parte delle imprese. Accanto a molte imprese, relativamente grandi, che competono con successo sul mercato globale, ve ne sono tante altre che operano con un management dotato di scarse competenze e lavoratori con livelli di produttività più bassi. Modesti livelli di skills dei managers e dei lavoratori si combinano con bassi investimenti in tecnologie che richiedono alte competenze dei lavoratori e con scarsa adozione di pratiche di lavoro che ne migliorino la produttività (OCED, 2017)

Lo scarso livello generalizzato di competenze costringe a ripensare o a pensare da capo ad una serie di strategie che siano in grado di produrre, per il futuro, persone in grado di combinare le proprie *skills* con i supporti tecnologici e digitali che si hanno a disposizione, in maniera tale da migliorare la produttività generale, tirandosi fuori dalla situazione stagnante di cui poc'anzi.

All'interno del Rapporto sono stati richiamati alcuni dei passaggi cardine del governo Renzi, come il Jobs Act e la Riforma della Buona Scuola, che vengono considerate in maniera del tutto positiva, sia per lo sviluppo delle competenze indotto, sia per una riduzione delle disuguaglianze che sarebbe stata toccata in maniera collaterale e da altre riforme. Se, infatti, prendiamo in considerazione il *welfare*, ci troviamo di fronte ai sussidi di disoccupazione, che garantiscono una esistenza dignitosa, per un certo lasso di tempo, a coloro i quali non hanno lavoro, per un motivo o per l'altro. Tramite il Jobs Act, inoltre, come vien fatto notare, si consentirebbe agli inoccupati a spendere il proprio tempo ad acquisire nuove competenze, in grado di essere spese nel mercato del lavoro. Altra interessante manovra più e più volte citata nel rapporto è l'istituzione dell'ANPAL, ovvero di un ente che regola gli interventi mirati di messa in atto delle politiche attive nel mercato

del lavoro. Fra le diverse misure di riqualificazione ed apprendimento delle competenze, oltre che di ricollocazione su una professione, troviamo per esempio Garanzia Giovani e l'Assegno per il lavoro.

Altra questione presentata nel rapporto OCSE è appunto la digitalizzazione e informatizzazione delle imprese verso l'industria 4.0. Viene detto, infatti, che “il Piano è composto da un insieme di misure organiche e complementari in grado di favorire l'innovazione e la competitività delle imprese attraverso lo stimolo degli investimenti e la crescita delle competenze al fine di recuperare la produttività persa dalle imprese italiane durante la crisi” (OCED, 2017), con l'intento di costruire l'ambiente adeguato a uno sviluppo delle competenze tecniche e non al servizio del mondo del lavoro e della comunità di riferimento. E il punto di partenza non possono che essere le competenze di base, indicate principalmente nella lettura e nella matematica, potremmo dire nella competenza alfabetica funzionale, ad esempio, di cui abbiamo discusso in questo capitolo: sulle competenze di base l'Italia registra delle percentuali più basse rispetto ad altri Paesi OCSE e si registrano delle sostanziali differenze fra regioni del Centro-Nord e regioni del Meridione (OCED, 2017). Ciò vale, in maniera esponenziale, per quanto riguarda la conoscenza della lingua inglese e, quindi, della competenza plurilingue: “Gli esperti e i professionisti del settore scuola hanno ripetutamente rilevato che in Italia molti giovani [...] non hanno una conoscenza approfondita della lingua inglese” (OCED, 2017). Questo dato è quanto mai inquietante rispetto ai due fattori che abbiamo più volte preso in considerazione, ovvero la digitalizzazione e il processo di globalizzazione, proprio per la pervasività e l'onnipresenza degli effetti di questi due fenomeni. Di fronte alla *società dei flussi*, infatti, l'uomo del XXI secolo non può trovarsi impreparato nella condizione di non potere o riuscire a comunicare. Flussi di migranti, di denaro e di informazioni ci coinvolgono in prima persona ogni giorno come individui, ma soprattutto come cittadini. L'impossibilità, dunque di comunicare con l'Altro è, oggi, un vero e proprio deficit, che non consente né lo sviluppo di nuove competenze che si originano dalla significazione plurale nello spazio interculturale, né ci permette di migliorare la condizione attuale delle cose trovandoci nella situazione perenne di quel confronto *amico vs. nemico* ormai superato, e non più adeguato alla concezione di *relazione* offerta dalla *complessità*.

Fra le varie proposte messe in campo all'interno del rapporto, troviamo, per esempio, delle indicazioni mirate all'apprendimento professionalizzante che sarebbe in grado, attraverso diversi percorsi formativi, di agevolare la costruzione e sviluppo di profili competenti. Si dice, infatti che “la maggior parte degli stakeholder considera l'ITS come un'innovazione

positiva il cui modello potrebbe essere esteso ad altri contesti. Altri stakeholder, specialmente coloro che rappresentavano le università, erano dell'opinione che l'istruzione professionale terziaria dovesse essere sviluppata ed effettuata dalle università, anche per garantire una copertura più ampia dei servizi in tutto il paese" (OCED, 2017). Difatti, l'annosa questione formativa che vede contrapposti istituti universitari e istituti professionalizzanti manca completamente l'obiettivo nel voler diversificare il panorama delle competenze in Italia. La pretesa di ridurre il percorso formativo al percorso universitario rischia infatti di far crollare vertiginosamente il livello delle competenze richieste ad uno studente universitario, urtando dall'altra parte con il fatto che il settore produttivo non è più in grado di far fronte alle necessità del mercato per mancanza di figure formate e che siano capaci di svilupparsi nel mondo del lavoro alternativamente rispetto a chi viene formato per l'università. Infatti, il contraccolpo è duplice: da una parte la pretesa che l'università debba essere l'unico luogo a cui è demandato il compito di formare; dall'altro lato, proprio perché la formazione universitaria non è l'unica possibile, né l'unica di cui la società ha bisogno, siamo costretti a ripensare daccapo la natura del percorso formativo in Italia, avendo in mente, appunto, la formazione tecnica e quella professionale come di altre strade altrettanto valide e necessarie.

L'altra faccia della medaglia che possiamo riscontrare nel rapporto OCSE del 2017 riguarda la presa di posizione nei confronti delle disuguaglianze sociali che sono rilevate proprio a partire dall'analisi di competenze, che intese come risorse, sono più o meno disponibili per alcuni gruppi sociali piuttosto che per altri. Ci si rende conto, infatti, che nel Paese esistono diversi gruppi sociali, i cui attori non sono sempre in possesso della capacità richieste dal mondo del lavoro "le donne, i giovani (vedi sfida 5), e coloro che vivono nelle regioni meridionali che sperimentano le maggiori difficoltà ad entrare e rimanere nel mercato del lavoro" (OCED, 2017). Su alcune categorie di persone si è intervenuto, in un modo o nell'altro, attraverso le politiche attive per il lavoro, tra cui la già menzionata Garanzia Giovani, ma è chiaro che su altri gruppi è sempre più difficile intervenire proprio per la competitività crescente e la difficoltà che persone in età avanzata trovano nel processo di aggiornamento richiesto. Gli stakeholder, dal canto loro, hanno rilevato che l'intero pacchetto di riforme messo in atto durante Le misure introdotte con il Jobs Act, che hanno generato senz'altro dibattiti e prese di posizione forti tra i sostenitori e i detrattori, fra imprenditori che hanno "lodato il Jobs Act" (OCED, 2017) e "sindacati e rappresentanti dei governi regionali, sono stati meno positivi" (OCED, 2017). Entrambe le parti concordano, in linea di massima, che la riforma incoraggia la formazione continua

proprio grazie alla creazione di nuovi contratti a tempo indeterminato, garantendo così che sia imprese sia professionisti vedano di buon occhio l'investimento nella formazione, che non ha quindi un costo che si quantifica rispetto a un lasso di tempo più o meno breve di un contratto a tempo determinato. Il legame fra *welfare*, giustizia sociale e formazione, quindi sviluppo delle competenze, è così forte che queste ultime risultano una vera e propria risorsa in grado di produrre dei benefici nella società e su cui vale la pena investire delle risorse, tempo e capitali fra tutte, per creare delle condizioni migliori per il futuro. Lo sviluppo delle capacità nell'ottica delle riforme già menzionate consente di creare delle condizioni di vita migliori per tutti, combinando allo stesso tempo le riforme sullo sviluppo delle competenze con quelle del mercato del lavoro, in maniera tale da consentire un bilanciamento fra le due sfere d'intervento.

Le manovre indicate nell'OCSE, infatti, mirano ad appianare le differenze sociali e a modulare l'acquisizione delle competenze proprio sulla base di accorgimenti rispetto allo stato attuale delle cose. Ad esempio, come sottolineavo nel primo capitolo, è stato indicato che le competenze che insegniamo oggi potrebbero non essere più fondamentali fra cinque anni, e che addirittura fra cinque anni esisteranno dei lavori per cui nessuno è stato preparato. Di conseguenza, nel rapporto viene indicato che una strategia potrebbe essere proprio quella di “utilizzare i fondi disponibili per la formazione per sviluppare delle competenze che sono veramente richieste sul mercato del lavoro (come le competenze che preparano i lavoratori ad adattarsi al rapido cambiamento tecnologico e alla globalizzazione)” (OCED, 2017). La capacità di adattamento al cambiamento che si traduce come il rovescio della medaglia della capacità di apprendere ad apprendere che ci pone nelle condizioni di riuscire a fronteggiare i cambiamenti del mondo del lavoro, oltre che della società in generale. Oltre allo svantaggio cui si trovano davanti i lavoratori che non sono in possesso delle competenze necessarie per competere nel mercato del lavoro, specie coloro i quali non si sono aggiornati, c'è anche tutta un'altra categoria, quella delle donne, che in Italia si colloca al quartultimo posto rispetto agli altri Paesi europei per occupazione. Ciò, in parte, può essere dovuto al fatto che i congedi di maternità siano spesso dei periodi di inattività tanto lunghi da non consentire alle donne di stare al passo con gli aggiornamenti professionali richiesti dal mercato del lavoro.

Altro dato allarmante richiamato nel rapporto OCSE è senz'altro relativo alla sottovalutazione delle competenze di lavoratori laureati: pare infatti che:

l'Italia è l'unico paese del G7 in cui la quota di lavoratori laureati impiegati in posti di lavoro con mansioni di routine (attività che possono essere eseguite seguendo una serie di norme specifiche e ben definite) è più alta rispetto alla quota di lavoratori laureati impegnati in attività non di routine (attività che comportano l'esecuzione di attività più complicate, problem solving creativo e processi decisionali) (OCED, 2017)

Come rilevato più sopra, sia la struttura manageriale, sia il tessuto socioeconomico in Italia tendono appunto a non costituirsi a partire da solide competenze trasversali per fattori che convergono spesso in un unico punto: abbiamo richiamato la scarsa propensione agli investimenti in tecnologie innovative, spesso perché non ci sono risorse in possesso di abilità tali da utilizzarle; percorsi formativi di aggiornamento professionale non sufficientemente al passo con le attuali necessità del mondo del lavoro; “bassi livelli di partecipazione alla formazione e bassi tassi di pratiche di prestazioni avanzate sul luogo di lavoro” (OCED, 2017); domanda di competenze specialistiche richiesta per mansioni di routine e viceversa. Altro elemento indicativo della valutazione rispetto all'importanza delle competenze è il fatto che è l'anzianità a determinare la progressione salariale e non la performance consentita dalla messa in pratica grazie a strategie riconducibili a *soft skills* e percorsi di formazione per acquisizione delle stesse (OCED, 2017).

Con la Sfida 6 riportata nel rapporto OCSE, ovvero sulla riqualificazione delle competenze per il mondo del lavoro, ci troviamo di fronte proprio all'importanza di far fronte alla sfida rappresentata dal cambiamento sia presente che, in particolar modo, futuro. Interessante, ai fini della presente trattazione, riportare qui alcune considerazioni sulle posizioni degli stakeholder. Il tema degli investimenti nello sviluppo delle competenze costituisce il fondo della posizione generale degli stakeholder: il basso livello di investimenti e, allo stesso tempo, la scarsa domanda per competenze strutturate sembra infatti costituire strutturalmente il mercato delle *skills* in Italia. Abbiamo sottolineato più sopra che, anche a causa della trama del tessuto socioeconomico italiano, della tipologia di imprese sul territorio, spesso a conduzione familiare, ritroviamo una svalutazione complessiva delle *skills* più strutturate, di cui non sono spesso in possesso figure che ricoprono ruoli manageriali o di forte responsabilità. L'appiattimento, però, non segue solo la traiettoria dell'investimento, appunto, ma anche quello della domanda: il circolo vizioso di domanda-offerta delle competenze, infatti, non consente oggi di programmare delle assunzioni che siano mirate ad acquisire talenti che siano in grado di utilizzare strumenti innovativi e di un alto grado di specializzazione. L'azienda 4.0 richiede infatti oggi un grado di

specializzazione di alto livello, sia per quanto riguarda tutti quei lavoratori in ruoli di responsabilità, sia per quanto riguarda le mansioni operative, gli operai specializzati in particolar modo, che rappresentano anche quella categoria il cui svantaggio è quello di dover adattare le proprie competenze alle esigenze dell'avanzamento tecnologico in età nelle quali l'apprendimento, spesso se non corredato dalla capacità di apprendere ad apprendere, e se non coadiuvato dal contatto costante con le pratiche dell'apprendere, si rende particolarmente difficoltoso. Questi sono gli ostacoli più grossi alla sfida rappresentata dalla riqualificazione delle competenze secondo gli stakeholder come riportato nel rapporto OCSE, in linea con quanto più sopra riportato. I miglioramenti che potrebbero essere apportati, dunque, riguardano proprio gli investimenti da compiere per garantire lo “sviluppo di competenze spendibili sul mercato del lavoro [...] premiare i lavoratori che partecipano all'istruzione e alla formazione” (OCED, 2017). Da un lato, quindi è necessario considerare di studiare dei piani per l'apprendimento delle competenze imprenditoriali e manageriali che, in linea con quanto scritto nell'*EntreComp*, si orientano verso la creazione di valore in senso assoluto, oltre che economico, anche sociale, culturale ed etico. In particolar modo, proprio la natura del tessuto imprenditoriale italiano costituita da imprese di famiglia e PMI, si pensa dovrebbe adottare incentivi per “per l'adozione di pratiche di performance avanzate sul posto di lavoro (HPWP) come la rotazione delle mansioni, la formazione, il tutoraggio e la flessibilità del lavoratore nei processi per il raggiungimento degli obiettivi aziendali (task discretion)” (OCED, 2017). Oltre a ciò, anche la possibilità di accesso e scambio dell'informazione costituisce materia importante: secondo il rapporto OCSE incoraggiare e promuovere lo scambio di informazioni che riguardano l'adozione di pratiche che consentano di migliorare l'adozione del piano Industria 4.0, oltre che di miglioramento delle competenze consente maggiori qualità dei network fra aziende sul territorio. Altra indicazione che si riferisce allo sviluppo delle competenze prende di mira proprio l'annosa questione degli incentivi che dovrebbero essere promossi a partire dai risultati ottenuti in termini di apprendimento e capacità di innovazione rispetto al contesto, e non, come sottolineato, esclusivamente rispetto all'anzianità di ruolo. Quest'ultimo meccanismo, infatti, che garantisce dei premi solo sulla base della *quantità* d'esperienza e non sulla *qualità* della medesima, non promuovendo lo sviluppo delle competenze come via d'accesso a condizioni economiche e lavorative migliori, non viene perseguito perché visto come uno sforzo che non produce alcunché di valore.

Su queste ultime note viene tracciato il profilo della *Sfida 7*, di cruciale importanza: la questione dell'innovazione delle competenze. Innovazione che coinvolge direttamente le capacità, proprio perché gli strumenti e i metodi di produzione prendono man mano la piega verso nuove e più efficienti modalità di “fare impresa”. Ma a loro volta strumenti innovativi richiedono la presenza di persone che siano dotate di capacità di adattamento al contesto, di apprendere ad apprendere e che, dunque, pensino e operino in maniera innovativa, in un circolo vizioso che vede come nodo fondamentale il sistema di premi e incentivi, che sicuramente svolgono un ruolo importante per l'*appeal* dell'apprendimento permanente. Fra le misure richiamate nel Rapporto, ricordiamo lo StartUp Act, nonché il potenziamento dell'Italtrade, di importanza fondamentale nello sviluppo, rispettivamente, delle nuove imprese, spesso fondate da giovani di talento che decidono di volersi mettere in gioco promuovendo valore all'interno del mercato del lavoro, e delle imprese che hanno caratura internazionale, che ogni giorno sono portate a confrontarsi con stakeholder internazionali, nell'ottica della vocazione europea alla comunicazione e al dialogo. Fra gli stakeholder la questione dell'innovazione delle competenze non può essere non considerare il rapporto fra tessuto imprenditoriale e università come nodo problematico che spesso, e in maniera difficoltosa, si è tentato di sciogliere, proprio per le motivazioni già menzionate, fra cui la tipologia di tessuto imprenditoriale italiano, costituito, ancora, da una prevalenza di PMI e imprese familiari e per la natura delle competenze di figure di responsabilità all'interno delle stesse. Oltre a ciò, la diversità e pluralità del tessuto imprenditoriale italiano, che, come ho indicato, tende a costituirsi per poli specializzati, potrebbe sfruttare questa sua caratteristica come potenziale vantaggio per valorizzare le “eccellenze attive in ambito nazionale” (OCED, 2017), il tutto tenendo d'occhio l'innovazione verso l'Industria 4.0 in cui ci troviamo in svantaggio competitivo rispetto ad altre realtà nazionali che ne hanno piuttosto fatto il cardine del progresso industriale ed economico.

Infine, la *Sfida 10*, che riguarda proprio gli investimenti sul mercato delle competenze, evidenzia da una parte lo scarto fra l'investimento promosso nelle prime fasi della vita scolastica degli individui in Italia e l'investimento compiuto, invece, su fasi più avanzate della vita educativa, rilevando come effettivamente lo sviluppo di competenze strutturate e di valore nel mercato del lavoro non ricevano adeguata attenzione da parte delle istituzioni, in parte anche perché ci si affida ad istituzioni private o se ne fanno carico le aziende stesse. L'Italia è poi uno dei Paesi che investe meno in Europa, nonostante la quantità di fondi ricevuti dalla Commissione Europea, che si fa difficoltà ad investire in maniera efficace. Dal canto loro gli stakeholder richiedono una presenza maggiore delle istituzioni

nell'investimento dei capitali per la formazione e l'apprendimento, nonostante siano consapevoli del margine di manovra limitato delle istituzioni. Proprio per questo motivo invocano allo stesso tempo maggiore complementarità delle politiche per il lavoro e la formazione, in modo da migliorare l'efficacia degli investimenti. Fra le misure che indicate dall'OCSE nel rapporto e che potrebbero rivelarsi vantaggiose, abbiamo le clausole di *payback*, già utilizzate da altri Paesi membri dell'Ue, ma anche la formula contrattuale *train-or-pay*, che potrebbe essere un deterrente pericoloso sul nostro territorio, ma che consentirebbe maggiori possibilità di detrazione di spesa per le aziende. Oltre a ciò, è necessario pensare in maniera efficace quale sia la modalità di spesa delle risorse, determinando il costo dell'istruzione universitaria, migliorare la formula di finanziamento in modo da tener conto della qualità e quantità degli studenti, definire la soglia per la creazione o chiusura di dipartimenti universitari che prendano in considerazione il numero degli iscritti e il loro rendimento, migliorare le procedure di selezione dei docenti e i sistemi di governance.

L'intento del rapporto OCSE in questione è proprio quello di realizzare collaborazione, coesione e comunicazione fra le parti. Non solo il proposito di creare degli enti di governo, come un ministero sulle competenze, che si occupi a tutto tondo di realizzare dei piani di governo mirati ad un uso delle risorse il più possibile mirato allo sviluppo di nuove competenze. La comunicazione fra *policy-makers* e *stakeholder* diventa la questione di fondo del progetto introdotto dall'OCSE nella creazione di idee di valore. Infatti, proprio nello scambio per niente scontato fra il mondo delle imprese e quello delle strategie di governo ci aiuta a definire fino a che punto le misure introdotte dal secondo siano o non siano bene accolte dal primo, e in che modo, soprattutto, si possa guardare al miglioramento dei legami fra i due.

2.8 *LifeComp*

Nell'Introduzione alla presente trattazione, è stato citato, senza approfondire ulteriormente, il rapporto *LifeComp* che riunisce le conclusioni delineate finora. La posta in gioco, si è detto più volte, è di fatto quella di indicare in che maniera lo sguardo sulle competenze come risorsa rifletta quella interconnessione, assolutamente irrinunciabile, fra competenze nel mondo del lavoro e competenze per la vita che, in un certo senso, sono legate dal fenomeno della formazione e il processo dell'apprendimento in maniera forte e biunivoca.

Il quadro delle competenze offerto nasce infatti dall'esigenza di fornire una "cornice" (LifeComp, 2020) per le capacità inerenti alla sfera personale, sociale e per la capacità di apprendere ad apprendere, nell'ottica dell'apprendimento permanente, di cui abbiamo modo di delineare alcuni contorni. Tale Rapporto fornisce dunque degli strumenti per la definizione, messa in atto e valutazione delle competenze chiave indicate per la vita. Per avere una idea chiara del quadro delle competenze chiave, viene utilizzata la figura dell'albero, di cui viene così sintetizzato il significato:

[the metaphor of a tree, n.d.r.] stresses the dynamic interdependence of all competences in an individual and a growth model over time. The tree has overlapping branches, which are fed by the roots, representing the individual's connection to the sociocultural context and to others. Every element of the tree is equally necessary for its development as a whole. Roots and the crown grow up simultaneously, and are equally necessary for the livelihood and flourishing of the tree as a living being (LifeComp, 2020)

La struttura dell'albero suggerisce una crescita "simultanea" dei suoi elementi presi singolarmente. Da un lato il tronco e le radici che rappresentano appunto l'individuo calato nel contesto socioculturale, di cui deve sempre tenere conto. Rami e germogli, dall'altro canto, sono rappresentati come le competenze necessarie al sostentamento della pianta, che trae linfa vitale dall'apprendimento che si realizza proprio grazie e per mezzo della crescita personale e professionale degli individui nel continuo arricchimento di quel patrimonio che indichiamo con il nome di abilità. Il circolo virtuoso conteso-individuo-apprendimento, che abbiamo già inquadrato nei paragrafi a proposito delle due *Raccomandazioni*, si nutre per l'appunto proprio delle competenze che gli consentono di adattarsi al cambiamento che oggi rappresenta la sfida più difficile, ma anche la più irrinunciabile.

Le competenze del LifeComp (2020) vengono suddivise in tre aree principali: *personal area*, *social area*, *learning to learn area*. Rispettivamente, ognuna di queste viene a sua volta suddivisa in altrettante competenze a cui vengono assegnati dei descrittori specifici. In ordine, all'interno della *personal area* troviamo la *self-regulation*, la flessibilità e il *wellbeing*, ovvero la capacità di perseguire una vita soddisfacente e di prendersi cura della propria salute psicofisica. Passando poi alla *social area*, vengono collocate le competenze che prevedono una interazione nello spazio sociale: l'empatia attraverso cui possiamo metterci nella posizione dell'altro e capirne punti di riferimento culturali e valoriali e ragioni dell'agire; le competenze comunicative che ci consentono di utilizzare specifiche

strategie e dominare codici e strumenti linguistici in relazione al contesto; la collaborazione che raccomanda il rispetto per gli altri, oltre che la predisposizione a seguire un medesimo obiettivo nelle attività compiute in gruppo. Infine, nella *learning to learn area* si inseriscono il *growth mindset*, il *critical thinking* e la capacità di gestire l'apprendimento attraverso un'attività di monitoraggio e organizzazione del proprio apprendimento.

Ai fini della presente, il tema delle competenze della cosiddetta *social area* ci tocca più da vicino. Nella parte introduttiva a quest'area di competenze, si dice: "The social area is related to learning to live together and to awareness of the social nature of the human being. It implies the ability and willingness to interact, communicate and collaborate with others constructively" (LifeComp, 2020). L'attenzione verso l'Altro è richiamata appunto in ogni parte dell'area di abilità, assieme alla consapevolezza del contesto sociale e culturale. Le competenze della *social area*, empatia, comunicazione e collaborazione, si costituiscono proprio sulla base della *social context awareness*, ovvero la consapevolezza del contesto socioculturale, che richiama elementi di consapevolezza di valori e punti di vista dell'altro e l'abilità di calarsi nei panni dell'altro. La capacità di comprendere emozioni espresse attraverso ciò che l'altro dice, il suo linguaggio del corpo sono quegli indizi che possiamo rilevare appunto durante una conversazione. L'ostacolo costituito dalla differenza, che può essere di natura, appunto, culturale, ma anche religiosa, etnica e linguistica può essere superato da un processo di apprendimento costante che alleni la cosiddetta "empatia cognitiva" (LifeComp, 2020), ovvero quella capacità che ci consente di calarci nel punto di vista dell'altro in maniera mediata, ma non per questo meno autentica.

Per quanto riguarda la competenza puramente comunicativa, il richiamo alla tradizione linguistico-filosofica è piuttosto presente, proprio a partire dalle funzioni del linguaggio di R. Jakobson, richiamate in prima istanza proprio nella parte introduttiva al paragrafo dedicato:

A 'linguistic model' of interpersonal communication identifies six fundamental elements that are necessary for a communication to occur: the sender who transmits a message; the message: or object of the communication; the receiver: who receives and decode the message; the context: the situation in which the message is sent, the frame of reference that allows understanding the message, which is also set by receiver's level of knowledge; the code: the system of rules that allows a message to be formulated, for example, the language that the sender chooses to use to communicate. The code of communication must be understandable both by

the sender and by the receiver of the message to be interpreted correctly; the channel: it connects the sender and the receiver physically and psychologically allowing the communication to take place (LifeComp, 2020)

L'attenzione verte su tutte e sei le dimensioni coinvolte nel fenomeno della comunicazione, alcune delle quali, come abbiamo avuto modo di riscontrare, rappresentano un punto cruciale per le prospettive UE in particolare sul fenomeno della globalizzazione, in relazione al mondo del lavoro e per ciò che riguarda le competenze, fra cui la capacità di adattarsi a contesti nuovi e in continuo movimento. Il mittente, infatti, non è mai un'entità che si interfaccia con l'altro in un ambiente statico e asettico, ma si trova già da sempre calato nel contesto, che prende le forme della dimensione socioculturale, economica e storica. L'oggetto della comunicazione, ovvero ciò che vien detto, non deve essere considerato come un elemento la cui dipendenza dal resto non debba essere tenuta in considerazione: difatti, proprio l'oggetto della interazione linguistica, che spesso non varia anche a seconda dei fattori che intervengono nella comunicazione, modella l'atteggiamento del mittente, che a sua volta tiene conto del contesto, e si serve della funzione fatica del linguaggio proprio per raggiungere il destinatario, che rappresenta la differenza e che potrebbe essere in possesso di un retaggio culturale totalmente diverso da quello del mittente. Oltre a ciò, il codice in cui si comunica è di massima importanza e tiene conto del contesto, non solo perché la lingua potrebbe variare, ma anche per via di altri codici che si accompagnano a quello verbale, come il linguaggio del corpo o la pratica della gesticolazione, comunemente utilizzata in alcuni ambienti, ma interpretata come un segno di maleducazione in altri. La questione del canale della comunicazione, da tenere in conto oggi più che mai con l'avvento del digitale, è di vitale importanza nella società del XXI secolo, in cui social media, streaming e incontri da remoto si costituiscono come mezzi con cui ci confrontiamo ogni giorno e tramite cui ci mettiamo in comunicazione fra di noi. Questo fattore mette in moto il rapporto fra competenze comunicative digitali, di cui abbiamo accennato nell'analisi a proposito delle due *Raccomandazioni* e del *DigiComp*.

Variare le metodologie comunicative richiede quindi una serie di competenze che vadano a limare le pratiche con cui ogni giorno abbiamo a che fare nell'interazione con l'Altro. Si dice, infatti, che:

They need to modulate their messages taking into account the audience (e.g., the average level of knowledge on the topic being communicated about), the kind of relationship with the speaker (e.g., a friend, a manager, a teacher), the context in which the communication takes place, its purpose (to instruct, inform, persuade, order, entertain, inquire, socialise...), and the tools that will convey the message (text, email, smartphones, web conferencing, group messaging, social networks...). Both verbal and non-verbal communication strategies can be articulated using different registers, from formal to informal, which are needed to communicate effectively (LifeComp, 2020)

Nella maniera più semplice possibile, e utilizzando degli esempi tratti dalla quotidianità, lo sviluppo delle competenze comunicative risulta di vitale importanza tanto nel mondo del lavoro, consentendoci di realizzare dei progetti in cui il confronto con i colleghi o gli stakeholder faccia parte della quotidianità, ma anche nella vita privata per trovare il modo migliore di mediare fra individui che spesso potrebbero non provenire dallo stesso retaggio socioculturale (Ellis, 1996), e addirittura appartenere a culture diverse, parlare lingue diverse, oggi più che mai grazie al fenomeno, lo ribadisco della *società dei flussi* e ad una struttura sociale tendente verso forme maggiormente complesse e sistemiche. Si legge nel Rapporto “This descriptor [Understanding and managing interactions and conversations in different socio-cultural contexts and domain-specific situations, n.d.r.] highlights the importance of being able to adapt the communication style to different socio cultural context” (LifeComp, 2020). Questo appunto nell’ottica dell’apertura verso la differenza e il rispetto della diversità, oltre che in vista di una maggiore inclusione e giustizia sociale, tenendo conto dei *bias* più vari in cui possiamo incappare nel corso della conversazione, tra cui il citato *confirmation bias*, la tendenza a tenere in considerazione e prestare attenzione maggiore a tutto ciò che in un modo o nell’altro conferma le credenze pregresse e i pregiudizi che ci si costruisce in prima istanza.

Il passo successivo alla comunicazione è rappresentato dalla collaborazione attiva al raggiungimento di obiettivi comuni, la cui base non può che essere appunto quella sensibilità dell’altro che è identificata come l’empatia e che si esprime sia attraverso il linguaggio verbale e no. La collaborazione, infatti, prevede la possibilità di compiere assieme a qualcuno una serie di azioni che riescano a generare un risultato positivo, ovvero a creare valore, nell’ordine della condivisione di valori stabiliti e di cui tutti sono a conoscenza. Proprio nella prospettiva di questa condivisione, ci si rende conto di come la comunicazione di consigli utili, riscontri, indicazioni possa avvenire solo grazie a

competenze comunicative solide e ben sviluppate. Tale atteggiamento, si rende utile quando, ad esempio, si deve mediare tra le parti in situazioni conflittuali, che possono essere di ordine quotidiano, oppure in situazioni straordinarie, specialmente nel mondo del lavoro e nella sfera del *policy making* in cui le decisioni coinvolgono l'interesse di diversi stakeholder, con background culturali anche molto diversi.

Capitolo 3

Dimensione sociale dell'istruzione

Introduzione

Per una prospettiva futura sull'istruzione, si rende necessario evidenziare il contributo di due documenti fondamentali: il *Pilastro europeo dei diritti sociali* e l'*Agenda 2030*. Entrambi i documenti, che hanno natura programmatica e propositiva, convergono per quanto concerne il tema dell'inclusione e della giustizia sociale, sulla riduzione della disparità di genere e sulle prospettive occupazionali in seno allo sviluppo di competenze mediante l'educazione per tutti e percorsi formativi finalizzati proprio a realizzare, nell'ottica della giustizia sociale, quell'eguaglianza nelle condizioni in cui si rende possibile l'apprendimento.

In particolare, l'*Agenda 2030* offre una prospettiva di respiro più ampio, prendendo in esame fattori legati al cambiamento climatico, la sostenibilità dello sviluppo e la disponibilità delle risorse, temi questi che colpiscono in particolar modo i Paesi meno sviluppati e subiscono il peso delle decisioni prese nei Paesi occidentali in materia di sviluppo industriale, di scelte per la tutela dell'ambiente e per la promozione e valorizzazione dell'ambiente naturale. Difatti, la questione dell'apprendimento, in questo caso, è quanto mai pregnante, in quanto può garantire che vengano conseguiti quegli obiettivi che sono il superamento delle sfide e degli ostacoli posti dalla globalizzazione. Lo sviluppo delle competenze, infine, si inserisce nella progettazione di un futuro abitato da generazioni consapevoli e dotate di capacità che consentano loro di interfacciarsi in maniera proattiva con il contesto in cui sono inseriti, sotto la luce di una maggiore inclusione, giustizia e garanzia per tutti di tutele, in particolare per le fasce più fragili della popolazione.

3.1 Pilastro europeo dei diritti sociali

Il documento *Pilastro europeo dei diritti sociali* del 26 aprile 2017 presentato dalla Commissione europea ai Paesi membri si configura come un documento di sintesi rispetto ai presupposti valoriali, che dirigono l'azione, dell'UE in materia di diritti sociali, ovvero la sfera di diritti inerenti al tema della giustizia sociale, l'inclusione, la tutela delle

differenze e il lavoro. La base su cui poggia la politica europea, ovvero il concetto di *welfare*, garantisce una continuità generale rispetto ai concreti provvedimenti indicati nei documenti illustrati nel capitolo precedente. La linea di continuità si evince proprio in quel costante tentativo di rimarcare lo scopo di fondo di un'organizzazione come l'Ue.

Tali scopi, più volte evidenziati nel breve testo, offrono una panoramica molto chiara di quelle che sono la struttura, i fini e gli ostacoli al perseguimento degli stessi, tutti elementi che disegnano il profilo di un sistema complesso che necessita di tenere conto di fattori molteplici e, a loro volta, *complessi*, che si intrecciano fra di loro in maniera dinamica e sempre nuova, grazie al rapporto che intrattengono le parti fra di loro e queste con il *globale*. Ancora di più, ciò di cui tiene conto il documento preso in esame qui evidenzia in maniera ancora più netta il carattere *geo-locale*, di cui si è parlato nei capitoli precedenti, degli intrecci fra i vari Paesi membri, che si vedono inseriti in un contesto che tiene conto di valori per la maggior parte condivisi, ma che cerca, in un modo o nell'altro, di tutelare la propria identità, tanto in termini di politiche per la riduzione del *gap* fra gruppi sociali, quanto in termini di politiche messe in atto ai fini di promuovere lo sviluppo e la dignità lavorativa e formativa dei cittadini. Come si legge nel corso del testo:

un'Unione che tenga conto della diversità dei sistemi nazionali e del ruolo fondamentale delle parti sociali; un'Unione che promuova la parità tra donne e uomini e diritti e pari opportunità per tutti; un'Unione che lotti contro la disoccupazione, la discriminazione, l'esclusione sociale e la povertà; un'Unione in cui i giovani ricevano l'istruzione e la formazione migliori e possano studiare e trovare un lavoro in tutto il continente; un'Unione che preservi il nostro patrimonio culturale e promuova la diversità culturale (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017)

Di più, il *Pilastro europeo dei diritti sociali* pone in maniera molto chiara l'importanza dell'autonomia identitaria fra i vari membri dell'unione, che tuttavia si devono trovare nella condizione di potersi allinear rispetto alla direzione generale condivisa all'interno della Commissione europea. È interessante notare, anche se di sfuggita, che tutto il documento in oggetto al paragrafo non esprime, soprattutto nelle predicazioni che si fanno dell'Ue, una prospettiva deontologica, ma bensì proprio uno statuto *ontologico*. L'Unione Europea è quell'organismo che si configura esattamente secondo i valori indicati nel *Pilastro*, li incarna e li indica come proprio fondamento ultimo. L'Unione europea non indica ciò che dovrebbe essere, nonostante l'elaborato abbia tutto il sapore di una prospettiva per il futuro,

ma ciò che già è, ovvero un sistema complesso che si fa portatore di certi valori e persegue delle azioni concrete tenendo conto della Differenza.

Infatti, come viene indicato nel testo, i punti esplicitati “hanno come obiettivi la promozione dell’occupazione, il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, che consenta la loro parificazione nel progresso, una protezione sociale adeguata, il dialogo sociale, lo sviluppo delle risorse umane atto a consentire un livello occupazionale elevato e duraturo e la lotta contro l’emarginazione” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017). Questo a dimostrazione della natura dell’UE a volersi definire anche e soprattutto come un organismo che mira a tutelare, attraverso gli interventi verso maggiore giustizia sociale, l’interesse dei cittadini che ne fanno parte. Quello che matura qui è il progetto non di una organizzazione puramente economico-finanziaria, come vorrebbe l’argomentazione principale dei detrattori dell’Unione Europea, ma il progetto di un sistema che produca valore attraverso la costituzione di condizioni favorevoli per lo sviluppo di migliori prospettive di vita per le persone, grazie alla creazione di occupazione, lo sviluppo di competenze e l’invito ad un atteggiamento dialogante. Se, da un lato, è vero questo, bisogna pur dire che in merito agli interventi economici finalizzati al raggiungimento degli obiettivi indicati, l’UE non ritiene di dover tenere in considerazione la natura stessa degli investimenti proposti. Si dice che “il progresso economico e quello sociale sono interconnessi e lo sviluppo di un pilastro europeo dei diritti sociali dovrebbe essere parte di un più ampio sforzo teso a costruire un modello di crescita più inclusivo e sostenibile, migliorando la competitività dell’Europa e rendendola più propizia agli investimenti, alla creazione di posti di lavoro e al rafforzamento della coesione sociale” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017). L’interconnessione indicata fra i due poli del progresso viene tenuta in conto proprio per la relazione di cui poco più sopra – e nella fattispecie dell’Italia nel paragrafo 2.7 della presente trattazione – fra giustizia sociale, che potremmo identificare proprio nella sostenibilità e inclusività indicate, competitività e competenze.

Le competenze, cui viene attribuito il carattere di risorse, sono infatti la base su cui costruire una prospettiva in cui gli investimenti mirati a una migliore istruzione, possibilmente diversificata, e che tenga conto delle sfide del presente e del futuro, affinché garantiscano migliori possibilità occupazionali in concomitanza con stili di vita ben al di sopra della soglia della povertà. Oltre a questo, come è stato ripreso più volte, le competenze, che vengono impiegate sul lavoro, offrono una gamma di applicazione che si trasferisce alla sfera della vita, del quotidiano confronto con l’Altro e con il diverso. E questo nell’ottica ben tenuta in conto da parte dell’UE di una posizione nella società globalizzata sempre più

competitiva non fa che produrre effetti positivi proprio sulla vita delle persone. Infatti, proprio con maggiore competitività si riesce a garantire uno stile di vita per i cittadini che sia supportato da seri interventi di supporto, soprattutto per le categorie più svantaggiate, disoccupati, senzatetto e giovani fra tutti (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017). Come indicato nel testo: “Sono garantite retribuzioni minime adeguate, che soddisfino i bisogni del lavoratore e della sua famiglia in funzione delle condizioni economiche e sociali nazionali, salvaguardando allo stesso tempo l’accesso al lavoro e gli incentivi alla ricerca di lavoro. La povertà lavorativa va prevenuta” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017).

Nell’ottica di una maggiore competitività, mi sembra chiaro che il valore aggiunto sia costituito proprio dal prospetto di un investimento concreto nel *welfare* e nella formazione intesa come apprendimento permanente. Non solo lavori più qualificati e retribuiti secondo le norme stabilite, ma maggiori e migliori abilità che consentano ai cittadini di esercitare la cittadinanza attiva e, quindi, il dialogo. Ancora, le competenze intese come risorse garantiscono, rispetto a coloro i quali non investono sulla formazione, una generazione di cittadini consapevoli anzitutto del contesto socioculturale e storico che abitano, ma soprattutto adattivi, che riescono ad adeguarsi nel migliore dei modi alle questioni poste dal futuro. Ed è, infatti, uno dei punti salienti all’interno del *Pilastro europeo per i diritti sociali*, proprio perché si delinea il riconoscimento del guadagno solo in tempi più lunghi, ma che “paghino” effettivamente l’attesa. Lo scopo del testo, infatti, viene riassunto brevemente nelle parole seguenti: “[le finalità del *Pilastro*, sono quelle di, n.d.r.] rafforzare i diritti sociali e produrre effetti positivi sulla vita delle persone nel breve e medio termine, nonché per sostenere la costruzione europea nel 21° secolo” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017).

In primis, l’effetto primario del progetto illustrato nel testo è quello di migliorare le condizioni di vita dei cittadini attraverso una “lotta contro l’esclusione sociale e un elevato livello di istruzione, formazione e tutela della salute umana” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017). Da una parte si riconosce la presenza di una disparità crescente fra categorie sociali, e di una esclusione ai margini di quelle persone che, come dicevamo, rappresentano la fascia svantaggiata, che avrà maggiori difficoltà a reperire informazioni, che non potrà accedere a sistemi educativi in grado di consentirgli di sviluppare competenze spendibili, soprattutto in previsione futura, e che sarà totalmente esclusa dal *policymaking*, ritrovandosi così isolata e incapace di agire sulla propria condizione. Questo processo, purtroppo, prende le pieghe proprio del circolo vizioso, rendendo impossibile, in mancanza di investimenti e interventi concreti, una qualsiasi possibilità di fuga.

Proprio il tema dell'istruzione viene sottolineato a più riprese all'interno del testo, ponendo quest'ultima come uno dei diritti sociali fondamentali e da garantire ad ogni costo. L'effetto dell'istruzione, infatti, sul miglioramento della vita delle persone e sulla società è riconosciuto come inevitabile nel momento in cui si sviluppano delle competenze in grado di essere spese. Si dice che “ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017). L'apprendimento permanente, che permette lo sviluppo delle capacità, ma soprattutto la capacità di adattamento di queste al contesto che cambia, permettono di adeguare il proprio rapporto con la società che ci circonda proprio attraverso quella partecipazione attiva, la *cittadinanza attiva*, che riesce a produrre dei miglioramenti grazie all'atteggiamento dialogante che può essere messo in atto in ogni sfera della vita quotidiana, dal lavoro – nell'ottica di una maggiore competitività sul mercato, nell'interesse degli *stakeholders* e dei lavoratori stessi – alla vita privata, in cui il confronto con la Differenza può rivelarsi particolarmente complicato specie quando diritti sociali basilari, come il diritto a un'occupazione che offra delle prospettive di stabilità, mancano del tutto.

La tutela nei confronti delle fasce svantaggiate della popolazione deve partire proprio da coloro che, non essendo in possesso di un'occupazione, si trovano appunto privati delle condizioni per cui possano costituirsi come cittadini attivi nel più ampio senso di cui sopra, ovvero rendersi partecipi del dialogo sociale che vede interagire persone interessate allo sviluppo comune di una relazione in vista di uno scopo, e che siano in grado di agire sul miglioramento della società, proprio attraverso l'acquisizione di quelle competenze che, a partire dal mondo del lavoro, sono indispensabili nella vita quotidiana. L'UE indica dunque che “i disoccupati hanno diritto a un sostegno personalizzato, continuo e coerente. I disoccupati di lungo periodo hanno diritto a una valutazione individuale approfondita entro 18 mesi dall'inizio della disoccupazione” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017), definendo così anche un concreto limite temporale entro cui intervenire affinché l'esclusione sociale non proliferi in maniera indiscriminata.

Questo, se è vero in generale per tutti i gruppi sociali, è ancor più vero se si prende in considerazione la fascia dei giovani, i quali sono individuati come la risorsa per il futuro e che si trovano già da sempre a confrontarsi con i cambiamenti già in atto da diversi decenni. Essi, infatti, sono da subito calati nel processo della globalizzazione, essendo maggiormente abituati a confrontarsi con mezzi e strumenti che ricomprendono proprio

quell'interconnessione plurale tipica dei fenomeni globali. L'istruzione ricevuta oggi può certamente produrre risultati differenti se prendiamo in considerazione aree geografiche diverse, come abbiamo visto con i dati riportati nel *Rapporto OCSE* del 2017 sull'Italia, ma prevede una base consolidata di insegnamento della lingua inglese, un indicatore importante che, sicuramente, garantisce almeno le basi su cui può realizzarsi un dialogo plurale. Anche l'attenzione verso lo sviluppo di competenze trasversali, che oggi più che mai rappresenta un'esigenza profonda, è questione relativamente nuova, che pone il sistema dell'istruzione di fronte alle sfide che abbiamo visto nei capitoli precedenti. In particolare, quindi, la tutela verso i giovani merita un'attenzione specifica, considerato soprattutto che il momento di passaggio dal mondo dell'istruzione a quello del lavoro è uno dei più delicati nella storia professionale e formativa di un individuo. D'altra parte, la stessa continuità nel percorso formativo deve essere assolutamente garantita, per evitare che la forbice fra coloro che hanno accesso a condizioni migliori di vita, quindi a uno sviluppo delle competenze migliore qualitativamente, sia il più possibile limitato. Il testo del *Pilastro* indica quindi che “i giovani hanno diritto al proseguimento dell'istruzione, al tirocinio o all'apprendistato oppure a un'offerta di lavoro qualitativamente valida entro quattro mesi dalla perdita del lavoro o dall'uscita dal sistema d'istruzione” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017), definendo così anche le modalità e le tempistiche del passaggio, talvolta reso difficile, in particolare per la discrepanza fra le competenze richieste nel mondo del lavoro e quelle sviluppate nel corso dell'istruzione, fra i due momenti della vita. I presupposti dell'Ue, ovvero di un'organizzazione fondata sull'idea di giustizia sociale, di *welfare sociale* nel senso di cui abbiamo detto, sono fondanti allo stesso tempo delle traiettorie intraprese da questa in vista di quegli obiettivi sullo sviluppo di un sistema che valorizzi le persone come cittadini, a partire proprio dai diritti sociali. Si dice, infatti, all'inizio del documento in esame in questo paragrafo:

A norma dell'articolo 3 del trattato sull'Unione europea, gli obiettivi dell'Unione sono, tra l'altro, promuovere il benessere dei suoi popoli e adoperarsi per lo sviluppo sostenibile dell'Europa, basato su una crescita economica equilibrata e sulla stabilità dei prezzi, su un'economia sociale di mercato fortemente competitiva, che mira alla piena occupazione e al progresso sociale, e su un elevato livello di tutela e di miglioramento della qualità dell'ambiente. L'Unione combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e la protezione sociali, la parità tra donne e uomini, la

solidarietà tra le generazioni e la tutela dei diritti del minore (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017)

Su quest'ultima citazione possiamo indicare fondamentalmente tre questioni salienti: il tema del benessere e dello sviluppo sostenibile, il tema del progresso sociale e quello dell'inclusività. Sul primo punto, ho indicato più sopra il problema fondamentale della diversità e autonomia dei singoli Stati membri dell'Unione, di cui è interesse dell'organizzazione stessa tutelarne il più possibile le identità a fronte di un panorama che tende snaturare la conservazione dell'autenticità di un patrimonio a discapito del fenomeno della globalizzazione. Dall'altra parte, tuttavia, abbandonarsi a forme sterili di etnocentrismo e populismo, non solo non produce soluzioni convincenti, ma impone un rifiuto del mercato internazionale nella forma della competitività di cui spora. Difatti, la competitività consente alle imprese e ai singoli individui di confrontarsi con l'Altro, di mettere al servizio le proprie competenze al fine di un utile a beneficio non solo dei singoli, ma dell'intera comunità sociale che può dunque aprirsi a nuove possibilità di confronto, specie se si intendono rapporti che avvengono nel mercato internazionale. Oltre a ciò, l'impatto sociale positivo portato da nuovi accordi che favoriscono l'occupazione sul territorio è certamente uno dei vantaggi principali da cui la società può trarre nuova linfa. Viene poi richiamata l'attenzione anche sulla stabilità dei prezzi nella prospettiva della costruzione di un'economia sociale che tenga conto da un lato del costo della vita e dell'accessibilità ai beni di prima necessità, fra i quali istruzione e lavoro, e dall'altro a consentire un ricircolo di capitali che migliori le condizioni di vita di tutti.

Tali punti sono la base su cui effettivamente costruire il progresso sociale, in cui cittadini che possono vantare un maggior benessere si trovano ad essere professionalmente qualificati e in grado di interagire con il prossimo in maniera sana. Proprio le competenze, che costituiscono gli strumenti principali che possiamo utilizzare nella vita di tutti i giorni, consentono questo rapporto sano. In particolar modo, l'atteggiamento dialogante, che mette in comunicazione categorie sociali differenti, garantisce che il processo si reiteri, generando effetti positivi, e miglioramenti nel corso del tempo. L'importanza della comunicazione e predisposizione al dialogo viene più volte toccata all'interno del testo. Viene reso esplicito che "il dialogo sociale svolge un ruolo centrale nel rafforzare i diritti sociali e nell'incrementare la crescita sostenibile e inclusiva" (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017), e si aggiunge oltre che "in linea con la loro autonomia nel negoziare e concludere accordi e con il loro diritto alla contrattazione collettiva e all'azione collettiva,

le parti sociali a tutti i livelli hanno un ruolo cruciale da svolgere nello sviluppo e nella realizzazione del pilastro europeo dei diritti sociali” (Pilastro Europeo dei diritti sociali, 2017). Il ruolo della mediazione e della negoziazione consente appunto di raggiungere, attraverso gli accordi fra parti, risultati positivi che incidano concretamente sul benessere delle persone, e nel *policymaking* di coinvolgere effettivamente uno strato di popolazione ben più ampio rispetto a quello che si vede nel caso di accordi fra imprese. E nel caso dell’UE è ancora più vero: fornire, ad esempio, una serie di quadri comuni di riferimento per le competenze più diverse è il frutto dell’accordo fra parti a costruire dei percorsi per obiettivi comuni che garantiscano al cittadino di poter spendersi sul mercato del lavoro in maniera efficace. Proprio nel rispetto della convivenza fra gli Stati membri è interesse dell’UE facilitare il dialogo per promuovere l’idea di autonomia di ogni stato.

Infine, sul tema dell’inclusività, è stata evidenziata la problematica dei disoccupati e dei giovani in relazione alle competenze e al mercato del lavoro, ovvero rispetto alle possibilità di realizzare la propria costruzione di uno spazio di valore all’interno della società. Si rende necessario indicare anche che la disparità fra prospettive di occupazione e possibilità di esercitare i propri diritti sociali riguarda in particolar modo la parità uomo-donna. Ho accennato riguardo la riqualificazione delle competenze in seguito al periodo di maternità delle donne come uno dei momenti critici nella storia professionale delle donne, e come uno degli elementi di divario nello sviluppo delle competenze fra queste due parti. Il tema è molto più complesso e richiederebbe una trattazione a parte che si concentri sulle questioni di genere in relazione a processi sociali e secolari che vedono oggi degli accenni al cambiamento, ma è chiaro che la strada verso la parità sia ancora lunga. In questa sede è però importante notare che sicuramente la questione non viene lasciata da parte nel *Pilastro europeo dei diritti sociali*, e se ne rileva tutta l’importanza proprio a partire dalla questione chiave delle competenze e della possibilità di svilupparle in maniera continua.

3.2 Agenda 2030

Il documento programmatico *Agenda 2030: Trasformare il nostro mondo* redatta nel Summit delle Nazioni Unite il 25 settembre del 2015 dai 193 Paesi aderenti all’organizzazione traccia ufficialmente una direzione comune per tutte le Nazioni sugli obiettivi e gli sviluppi in ottica di sostenibilità, giustizia sociale e inclusione in vista della scadenza portata al 2030. L’obiettivo coincide ed amplia anche su altri fronti le conclusioni

del testo programmatico europeo di cui al paragrafo precedente. Le sfide epocali che l'Agenda 2030 pone di affrontare e superare sono senz'altro da inquadrare nella prospettiva della *complessità*, in cui fenomeni si intrecciano fra di loro producendo effetti anche inaspettati. La coesistenza e la relazione di temi quali il cambiamento climatico, lo sviluppo sostenibile e la disuguaglianza sociale, fra cui si inserisce spesso la questione delle competenze, come vedremo, mette in luce un grado di consapevolezza dell'interconnessione di fattori e di effetti che è l'essenziale punto di partenza per discutere di fenomeni sistemici e organici.

Le parole di apertura del Summit evidenziano già la volontà di ricomprendere nella sfera degli obiettivi da realizzare alcuni dei più ardui e difficili da conseguire. Così si apre il documento:

Ci riuniamo in un periodo di enormi sfide per gli sviluppi sostenibili. Miliardi dei nostri concittadini continuano a vivere nella povertà e sono privati di una vita dignitosa. La disuguaglianza è in crescita sia fra i diversi paesi, sia all'interno degli stessi. Ci sono enormi differenze per ciò che concerne opportunità, ricchezza e potere. La disparità di genere continua a rappresentare una sfida chiave. La disoccupazione, specialmente quella giovanile, rappresenta una priorità (Agenda 2030, 2015)

Vediamo da subito una certa linearità fra questi propositi e quelli illustrati nel *Pilastro europeo dei diritti sociali*. A partire dalla presa in considerazione dello sviluppo sostenibile, inteso a un tempo economicamente e in relazione all'ambiente, fino alla domanda di maggiori tutele per le fasce di popolazione più colpite dalla povertà, dai processi della globalizzazione e dell'esclusione sociale, di cui una delle cause è certamente il tasso di disoccupazione specie quello giovanile. Infine, uno sguardo verso la disparità fra generi, con focus in particolare sulle condizioni di "donne e ragazze" (Agenda 2030, 2015). Il focus sul carattere di azione della proposta dell'Agenda 2030 si concentra proprio sulla triade *persone-pianeta-prosperità* (Agenda 2030, 2015), consci del fatto che qualsiasi tentativo di tenere in considerazione, escludendo gli altri, solo uno di questi fattori predisponga la strada verso la parzialità dell'intervento, e quindi verso un fallimento nel raggiungimento del target. La compresenza di piani molteplici che si influenzano vicendevolmente, e in cui gli effetti prodotti su uno di questi piani non sono mai totalmente sganciati da quelli prodotti su più piani, ci restituisce in maniera sintetica la linea guida di ciò che viene indicato con l'espressione "pensiero ecologico" (Papa Francesco, 2015). La

lotta alla povertà come uno dei più importanti fra gli obiettivi garantisce stili di vita che siano dignitosi e permettano l'implementazione delle capacità dei cittadini in vista di uno sviluppo sostenibile che miri a tutelare l'ambiente, proprio attraverso investimenti mirati alla riqualificazione di aree degradate e la formazione alla difesa delle aree naturali e urbane (Agenda 2030, 2015). L'obiettivo comprende, ovviamente, anche il tema della collaborazione verso società pacifiche che siano propense al dialogo sia per fini economici che culturali, che affondino le basi su un sentimento di solidarietà globale e transnazionale. In particolare, l'attenzione sull'educazione come presupposto per lo sviluppo di competenze che i cittadini possano sfruttare in vista dello sviluppo della società nell'ottica della sostenibilità è messa in chiaro proprio in alcune righe della *Dichiarazione*: “Un mondo con accesso equo e universale a un'educazione di qualità a tutti i livelli, a un'assistenza sanitaria e alla protezione sociale, dove il benessere fisico, mentale e sociale venga assicurato” (Agenda 2030, 2015). A proposito dell'istruzione, più avanti si sottolinea quello che è lo *status quo* al momento della pubblicazione dell'*Agenda 2030*. Si vuole mettere l'accento sui due punti che stanno più a cuore alle Nazioni Unite, ovvero la parità di genere e lo sviluppo delle competenze digitali. Le due sfide rappresentate dalla disuguaglianza uomo-donna da un lato, e quella sulla digitalizzazione – cui si legano il tema dell'Industria 4.0 e dell'innovazione, ma anche quello della circolazione e accessibilità delle informazioni nella rete – sono riportate alla dimensione dell'istruzione. Come dicevo, la situazione fotografata nel momento della pubblicazione del documento programmatico, orienta l'attenzione verso le sfide di cui poco più sopra: “L'accesso all'istruzione è notevolmente aumentato sia per i ragazzi che per le ragazze. La diffusione dei mezzi di comunicazione e d'informazione di massa e l'interconnessione globale permettono di accelerare il progresso dell'uomo, di colmare il divario digitale e di sviluppare società basate sulla conoscenza” (Agenda 2030, 2015). L'impegno da parte dell'UN è infatti globale, con la consapevolezza che “lasciare indietro” alcune fasce di popolazione non è solo uno slogan privo di contenuto, ma che per ottenere un autentico sviluppo della società è necessario tenere conto in particolar modo dei più svantaggiati proprio perché è ciò che costituisce il metro di misura dell'avanzamento e del benessere di una popolazione. L'impegno è quindi universale e trasversale:

Ci impegniamo affinché vi sia un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso,

dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, migranti, popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale. Ci impegneremo ad assicurare ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per la piena realizzazione dei loro diritti e la messa in pratica delle loro capacità, aiutando i nostri paesi a beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie (Agenda 2030, 2015)

Come si evince, in linea con le conclusioni dell'Unione Europea espresse all'interno dei documenti presentati nel capitolo precedente, trova uno spazio centrale proprio la questione dell'apprendimento permanente. Tale processo deve essere garantito in previsione del perseguimento di obiettivi la cui scadenza non è proiettata in un immediato futuro, ma sul medio termine. Un processo che richiede quindi uno sforzo costante nel tempo, per l'acquisizione di conoscenze e abilità da mettere al servizio della comunità, sicuramente nello sviluppo di una cittadinanza attiva che venga esercitata da persone che abbiano a cuore gli obiettivi condivisi delle UN.

Il documento programmatico non può che tenere conto quali siano le conseguenze della globalizzazione e della struttura in *flussi* della società. Ciò significa che si deve tener conto degli obiettivi dell'*Agenda* in relazione a processi complessi, come il fenomeno migratorio che ha coinvolto in particolare il Mediterraneo negli ultimi vent'anni e i processi migratori in generale. Nell'analisi effettuata da F. Perocco (2012) tale fenomeno viene esaminato in maniera precisa per quanto riguarda la situazione italiana. Si evidenzia, infatti, uno slittamento di senso di cosa significa "migrante", a mano a mano che si avanza nel tempo verso forme sempre più globali di società. Bisogna riconoscere che lo sviluppo dell'interesse verso la tematica non ricade soltanto nella sfera etico-morale del riconoscimento della dignità dell'Altro, che dovrebbe costituire la base della relazione con l'Altro stesso. Si impone la necessità di uno sguardo che vada al di là del riconoscimento e che si trasformi in azione nei confronti del fenomeno. Da un lato, la questione migratoria solleva il problema umanitario. Dall'altro, le considerazioni da effettuare prendono una piega geopolitica ed economica. W. Parker, all'interno del volume intitolato *Philosophy of social science: a new introduction*, ha messo in evidenza in maniera molto chiara le conseguenze dell'attività antropocentrica, di cui una di queste è l'utilizzo indiscriminato delle energie ricavate da combustibili fossili, l'inquinamento prodotto dagli sprechi e il

fabbisogno di risorse e materiali, tutti elementi i cui effetti positivi vengono goduti dalle società che ne utilizzano il prodotto migliore, mentre le conseguenze negative ricadono sulle popolazioni meno sviluppate tecnologicamente e le cui persone vengono spesso utilizzate proprio per ricavare quelle risorse di cui le società più sviluppate si servono (Parker, 2014). Ciò non garantisce a tutte le popolazioni del mondo uguale dignità umana e lavorativa, priva i popoli del principio di autodeterminazione ed autonomia, rendendoli totalmente insufficienti da un punto di vista produttivo, contribuendo così a perpetuare un sistema in cui l'accesso alle risorse, fra cui educazione e formazione, sono appannaggio di pochi miliardi di persone, in grado di vivere ben al di sopra della soglia di povertà minima. Oltre a questo, il valore aggiunto è costituito dalla diversità multiculturale. Come si legge: "Ci impegniamo a promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa. Prendiamo atto della diversità naturale e culturale del mondo, e riconosciamo che tutte le culture e le civiltà possono contribuire a, e sono attori fondamentali per, lo sviluppo sostenibile" (Agenda 2030, 2015). Il concetto viene ribadito a più riprese:

Riconosciamo il contributo positivo dei migranti ad una crescita inclusiva e ad uno sviluppo sostenibile [...] che la migrazione internazionale è una realtà multidimensionale di grandissima rilevanza per lo sviluppo dei paesi d'origine, di transito e di destinazione, che richiede risposte coerenti e comprensive. Lavoreremo insieme a livello internazionale per garantire flussi migratori sicuri, regolari e ordinati, secondo il pieno rispetto dei diritti umani e il trattamento umano dei migranti, a prescindere dallo status di migrante, rifugiato o sfollato. Inoltre, tale cooperazione dovrebbe rafforzare le comunità che ospitano i rifugiati [...] Sottolineiamo il diritto dei migranti a fare ritorno al paese di cittadinanza e ricordiamo che gli stati devono assicurarsi che i cittadini rimpatriati vengano regolarmente accolti (Agenda 2030, 2015)

In previsione di un sempre maggiore flusso di persone che abbandonano i propri Paesi d'origine per costruirsi un futuro che possa garantire i diritti fondamentali e quelli sociali, la promessa delle Nazioni Unite è quella di garantire, anche attraverso uno sviluppo sostenibile delle società occidentali, un impatto positivo sull'organizzazione delle società dei Paesi in via di sviluppo anche nelle zone più remote del nostro pianeta. A partire da un minore sfruttamento delle risorse di tali Paesi e della loro manodopera, dalla solidarietà operata verso chi fugge dal proprio Paese e un impegno attivo sulla negoziazione di accordi

bilaterali che garantiscano la dignità umana. L'obiettivo per condurci verso un mondo in cui le società collaborano in vista di un obiettivo comune e che intrattengono rapporti pacifici deve essere raggiunto a partire dalla mediazione, dalla comunicazione e condivisione di conoscenze e risorse. E questo può essere reso possibile, come nel caso dell'Ue, nel momento in cui una organizzazione sovranazionale, che abbraccia universalmente tutte le parti in causa, interviene per creare questi ponti e per assicurare la buona riuscita del programma: "La nuova Agenda riconosce il bisogno di costruire società pacifiche, giuste ed inclusive, che forniscano un accesso equo alla giustizia e che si basino sul rispetto dei diritti umani (incluso il diritto allo sviluppo), sullo stato di diritto, sul buon governo a tutti i livelli e su istituzioni responsabili, effettive e trasparenti" (Agenda 2030, 2015). È chiaro, d'altra parte, che la natura plurale di un'organizzazione come l'ONU richieda la collaborazione di tutti i membri e si debba confrontare con le tante relazioni problematiche che questi intrattengono fra di loro, per motivi economici e socioculturali. L'autonomia dei singoli Stati membri e la loro traiettoria comune verso la pace sono i presupposti per lo sviluppo sostenibile. Al punto 47 dell'Agenda 2030 viene stabilito che "I nostri governi hanno la responsabilità primaria di monitoraggio e di revisione, a livello globale, regionale e nazionale, in relazione al progresso fatto nel raggiungere gli Obiettivi e i traguardi nei prossimi 15 anni" e che "Al fine di supportare la responsabilità verso i nostri cittadini, forniremo strumenti di monitoraggio e revisione sistematici ai vari livelli, come specificato in questa Agenda e nel Piano d'azione di Addis Abeba" (Agenda 2030, 2015). E ancora più avanti, al punto 55 si evidenzia da un lato la prospettiva globale del programma del documento, dall'altro il concetto di autonomia degli Stati membri, in linea con il principio organico del *pensiero complesso* che vuole che il tutto sia compreso nella parte e viceversa, mettendo in risalto il tema dell'interdipendenza fra micro e macro e la loro irriducibile complementarità:

Gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile e i traguardi sono interconnessi e indivisibili; sono di natura globale e universalmente applicabili, tenendo conto delle diverse realtà nazionali, delle capacità e dei livelli di sviluppo e nel rispetto delle politiche e delle priorità di ogni stato. Gli obiettivi sono definiti come ambiziosi e globali, ed ogni governo è libero di impostare i propri traguardi nazionali guidati dal livello globale di ambizione, ma tenendo conto delle circostanze nazionali (Agenda 2030, 2015)

Di seguito, verranno messi in evidenza alcuni dei punti del programma che mettono maggiormente in evidenza l'attenzione verso la formazione e l'acquisizione delle competenze, la multiculturalità e l'inclusione sociale. A cominciare da quest'ultima, il programma delle Nazioni Unite al riguardo si concentra proprio sul fenomeno della povertà assoluta, specie nei Paesi in via di sviluppo. Vediamo infatti che il concetto di *welfare*, proprio delle società occidentali, e di quella europea nello specifico, viene ripreso e integrato nella visione globale dell'ONU in vista del 2030. La tutela delle fasce più deboli della popolazione, grazie alla messa in atto di strategie che riducano l'impatto con i cambiamenti, specie quelli che non sono controllabili e che si rendono necessari da affrontare. Innanzitutto, l'implementazione di sistemi di protezione sociale, in maniera tale da assicurare che i più poveri ed esposti ai rischi possano accedere allo stesso modo dei meno vulnerabili alle risorse economiche, formative e lavorative (Agenda 2030, 2015). Ciò significa, in particolare accesso alle competenze e all'informazione, in particolar modo quella informatizzata, ai fini di perseguire quello sviluppo sostenibile che costituisce il focus della dichiarazione programmatica dell'ONU.

La sfida per un'educazione adeguata quindi rappresenta uno degli obiettivi cruciali dell'*Agenda 2030*, in concomitanza, come riportato poco più sopra, con lo sviluppo di competenze adeguate a uno sviluppo sostenibile e inclusivo delle società. Come viene detto:

4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Agenda 2030, 2015)

Anche qui, il focus è proiettato sulle fasce più fragili della società, in particolare i giovani, le donne, i disabili e coloro che non dispongono delle risorse economiche per un'adeguata istruzione. Come rilevato da M. Franzini (2013), le categorie svantaggiate non solo non accedono a sistemi di istruzione adeguati allo sviluppo di competenze, ma l'ambiente sociale in cui sviluppano le loro relazioni non consentirà l'accesso a informazioni che circolano in *network* formati da individui che possono garantire questo stesso accesso, contribuendo in questa maniera al perpetuo reiterarsi delle disuguaglianze sociali generazionali tali per cui i figli dei ricchi saranno sempre più ricchi. Se il processo tende a

replicarsi, e in maniera tanto più solida in Paesi come gli Stati Uniti e l'Italia, in cui si rileva il più alto valore dell'indice di Gini, l'obiettivo di una società inclusiva in cui l'accesso all'educazione sia garantito a tutti in maniera identica è senz'altro sfidante. Per questo motivo richiede interventi mirati e azioni concrete per la riduzione della forbice sociale sia all'interno di una stessa società, sia sul piano internazionale per evitare la comparsa di differenze abissali fra i giovani di un Paese industrializzato e un Paese in via di sviluppo. Nei propositi dell'*Agenda 2030* è necessario:

4.1 Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti

4.5 Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità

4.4 Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria (*Agenda 2030, 2015*)

Le disparità di genere, che nei Paesi occidentali va verso una riduzione esponenziale rispetto ai fenomeni sociali osservati nel corso del XX secolo, riguardano in maniera maggiore le società di Paesi in via di sviluppo e i Paesi in cui per motivi culturali e religiosi viene impedito alle ragazze un accesso all'istruzione egualitario, e in alcuni Paesi viene negato del tutto. Questo non deve però far calare l'attenzione nei confronti del fenomeno nei Paesi occidentali, in cui le società vedono ancora una diffusa disparità, in particolare nei Paesi del Mediterraneo, fra le condizioni lavorative di uomini e donne, oltre che, come rilevato più sopra, una differenza sostanziale nel percorso di sviluppo delle competenze. Infatti, l'obiettivo proposto è quello di “Garantire piena ed effettiva partecipazione femminile e pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica” (*Agenda 2030, 2015*).

La promozione di competenze che generino valore sociale, come la competenza dell'imprenditorialità esaminata a proposito dell'*Entre-Comp*, rimane uno dei target più importanti, proprio per lo sforzo per la promozione di abilità che consentano a cittadini consapevoli del contesto e delle sfide, ambientali e di giustizia sociale fra tutte, di interagire in maniera competente. Anche lo sviluppo delle abilità tecniche, si rileva, dovrebbe

costituire un obiettivo da perseguire. Nello specifico, ho evidenziato come il rapporto OCSE del 2017 sulla situazione italiana rilevi le azioni introdotte nel processo di *policy making* e le richieste degli *stakeholders* proprio per il perseguimento di sistemi di istruzione che siano il più possibile orientati verso un incremento di queste competenze nel futuro, grazie all'integrazione di percorsi formativi esistenti e il riorientamento del mercato del lavoro in direzione di abilità tecniche più strutturate. Anche per questi motivi viene ritenuto necessario rapportarsi al lavoro domestico, eseguito in maggior parte da donne e ragazze, con delle garanzie che pongano tutelino questo tipo di attività affinché non gravi completamente sulle famiglie: “Riconoscere e valorizzare la cura e il lavoro domestico non retribuito, fornendo un servizio pubblico, infrastrutture e politiche di protezione sociale e la promozione di responsabilità condivise all'interno delle famiglie, conformemente agli standard nazionali” (Agenda 2030, 2015).

Il processo educativo, come già sottolineato, non può che passare anche attraverso una riqualificazione della figura dell'insegnante. In linea con un generale slittamento del valore delle competenze, consapevoli del fatto che negli anni scolastici si viene formati su abilità obsolete a distanza di alcuni anni dal termine del percorso, e che spesso non si conosce la specificità delle competenze che verranno richieste, l'Agenda 2030 si confronta con questo fenomeno fino in fondo, specie per quanto riguarda le aree più svantaggiate del pianeta, con queste parole: “Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati A/RES/70/1 Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile 18/35 in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo” (Agenda 2030, 2015).

La questione dello sviluppo delle competenze è saldamente legata alle prospettive occupazionali e allo sviluppo sostenibile. Non si tratta di una crescita economica fine a se stessa, ma deve essere capace di diversificazione proprio per il carattere plurale e diversificato delle società. Nel capitolo precedente si è parlato della specificità del territorio italiano, in cui la frammentazione in centri produttivi più piccoli, specializzati in manifatture diverse, nasce proprio delle esigenze e dalle tradizioni delle società che vi abitano. L'innovazione e il processo tecnologico devono essere accompagnati da un investimento concreto nello sviluppo di competenze e delle figure operative e di quelle dirigenziali, entrambe orientate verso la creazione di valore in vista di un processo di crescita condiviso che tuteli la qualità l'ambiente. Anche gli aiuti finanziari, spesso inaccessibili alle PMI, devono essere promossi nell'ottica dell'investimento nella

formazione dei lavoratori e dei dirigenti. Questi elementi vengono riportati punto per punto all'interno del documento programmatico:

8.1 Sostenere la crescita economica pro capite in conformità alle condizioni nazionali, e in particolare una crescita annua almeno del 7% del prodotto interno lordo nei paesi in via di sviluppo

8.2 Raggiungere standard più alti di produttività economica attraverso la diversificazione, il progresso tecnologico e l'innovazione, anche con particolare attenzione all'alto valore aggiunto e ai settori ad elevata intensità di lavoro

8.3 Promuovere politiche orientate allo sviluppo, che supportino le attività produttive, la creazione di posti di lavoro dignitosi, l'imprenditoria, la creatività e l'innovazione, e che incoraggino la formalizzazione e la crescita delle piccole-medie imprese, anche attraverso l'accesso a servizi finanziari

8.4 Migliorare progressivamente, entro il 2030, l'efficienza globale nel consumo e nella produzione di risorse e tentare di scollegare la crescita economica dalla degradazione ambientale, conformemente al Quadro decennale di programmi relativi alla produzione e al consumo sostenibile, con i paesi più sviluppati in prima linea

8.5 Garantire entro il 2030 un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per donne e uomini, compresi i giovani e le persone con disabilità, e un'equa remunerazione per lavori di equo valore (Agenda 2030, 2015)

In linea con quanto successivamente presentato nel *Pilastro europeo per i diritti sociali*, il focus sulle categorie fragili, come donne, giovani e disoccupati, è in più punti del programma riportato in maniera chiara: la volontà di non “lasciare indietro nessuno” deve tenere in conto in particolar modo le classi svantaggiate, coloro che non hanno accesso alle risorse come le classi meno svantaggiate – e ovviamente questo vale ancor di più se si prende in considerazione la disuguaglianza esistente fra Paesi occidentali e il resto del mondo. Questi ultimi, in vista dell'instaurazione di un rapporto simmetrico tra le società, devono essere il più possibile tutelati negli scambi, in maniera da favorire relazioni economiche pacifiche e l'incontro plurale e multiculturale fra persone che appartengono a contesti socio-culturali completamente diversi: “8.a Aumentare il supporto dell'aiuto per il commercio per i paesi in via di sviluppo, in particolare i meno sviluppati, anche tramite il Quadro Integrato Rafforzato per l'assistenza tecnica legata agli scambi dei paesi meno sviluppati” (Agenda 2030, 2015).

Questi passaggi si accompagnano di necessità al programma di uno sviluppo dell'industrializzazione, in particolare di quella sostenibile, che tuteli quindi l'ambiente, la salute dei cittadini e garantisca loro il riconoscimento dei diritti fondamentali, soprattutto nei Paesi meno sviluppati, e di cui i Paesi occidentali, specie l'UE si dovrebbero prendere l'incarico di fare da pionieri. Come sottolineato più avanti nel testo programmatico, il compito di aiutare i Paesi meno sviluppati ad accedere alle risorse attraverso cui è possibile il perseguimento dello sviluppo sostenibile deve essere perseguito in linea con gli obiettivi globali e multidimensionali dell'*Agenda 2030*. Viene indicato che l'esigenza è quella di:

17.3 Mobilitare ulteriori risorse economiche per i paesi in via di sviluppo da più fonti
17.4 Aiutare i paesi in via di sviluppo a sostenere il debito a lungo termine attraverso politiche coordinate volte a stimolare il finanziamento, la riduzione e la ristrutturazione del debito, e affrontare il debito estero dei paesi più poveri e più fortemente indebitati al fine di ridurre il peso [...]

17.9 Accrescere il supporto internazionale per implementare nei paesi non industrializzati uno sviluppo delle capacità efficace e mirato al fine di sostenere i piani nazionali per la realizzazione di tutti gli obiettivi dello Sviluppo Sostenibile, attraverso la cooperazione Nord-Sud, Sud-Sud e quella triangolare

17.10 Promuovere un sistema di scambio universale, regolamentato, aperto, senza discriminazioni e multilaterale sotto il controllo dell'Organizzazione Mondiale del Commercio, attraverso negoziazioni nell'ambito dell'Agenda di Doha per lo Sviluppo (Agenda 2030, 2015)

Il dialogo e la collaborazione internazionale, quindi, volte a disegnare una traiettoria globale nel perseguire uno stesso obiettivo che ne racchiude di complessi e articolati, i cui fattori si intrecciano in maniera del tutto organica e sistemica. Le competenze sociali chiave, quelle riportate nel documento *LifeComp* di cui al capitolo precedente, sono i mezzi tali per cui è possibile un confronto su una prospettiva condivisa. In linea con le prospettive del *pensiero ecologico* e del *pensiero complesso* troviamo infatti una certa corrispondenza delle competenze chiave da utilizzare al fine di raggiungere gli stessi fini sia sul piano nazionale e regionale, per quanto riguarda la relazione fra diverse categorie sociali, sia su quello internazionale, come evidenziato più sopra. Le competenze multiculturali e multilingue, in supporto alle competenze decisionali e gestionali, permettono di comprendere fino in fondo i punti di vista plurali, le condizioni socioculturali e storico-economiche, oltre che essere in grado con gli adeguati strumenti di orientare la

comunicazione e la negoziazione verso azioni condivise per sviluppi collettivi. Le imprese, in particolare le multinazionali, sono le protagoniste punto di partenza nel rilancio economico globale proprio perché per loro natura si trovano già nelle condizioni ideali per un confronto sugli obiettivi dell'*Agenda 2030*. Questo perché dipendenti, territori in cui si sviluppano le singole filiali o centri produttivi, e la concorrenza possiedono un carattere multiplo e plurale. Gli accordi e i negoziati fra queste realtà, dunque, se orientato verso le finalità del documento delle Nazioni Unite, può garantire quella prosperità e quello sviluppo ambiti. Attraverso le negoziazioni, il mercato di scambio e l'apertura a forme economico-politiche che lo consentano:

68. Il commercio internazionale è il motore per una crescita economica inclusiva e per la riduzione della povertà, ed esso contribuisce alla promozione dello sviluppo sostenibile. Continueremo a promuovere un sistema multilaterale di commercio che sia universale, basato sulle regole, aperto, trasparente, prevedibile, inclusivo, non discriminatorio ed equo nell'ambito dell'Organizzazione Mondiale del Commercio, così come una liberalizzazione significativa del commercio. Invitiamo tutti i membri dell'Organizzazione Mondiale del Commercio a duplicare i propri sforzi al fine di concludere prontamente le negoziazioni sull'Agenda di Doha per lo Sviluppo (Agenda 2030, 2015)

L'apertura verso mercati multilaterali in cui vigono delle leggi e delle normative che permettano un commercio equilibrato, uno sviluppo delle economie di scambio e la tutela delle fasce svantaggiate affinché non vengano inghiottite dai colossi imprenditoriali o da nazioni maggiormente sviluppate sono gli elementi che consentono il raggiungimento degli obiettivi dell'*Agenda*.

Tale prospettiva deve passare per due punti chiave: l'educazione e gli investimenti. Da un lato, infatti l'esigenza è quella di formare nuove generazioni consapevoli dei cambiamenti in atto e che possiedano gli strumenti per affrontarli: "13.3 Migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale per quanto riguarda la mitigazione del cambiamento climatico, l'adattamento, la riduzione dell'impatto e l'allerta tempestiva" (Agenda 2030, 2015). Dall'altro lato, è chiaro che, come detto precedentemente, tale processo deve essere sostenuto da investimenti massivi nella formazione, non solo degli studenti, ma anche e soprattutto dei lavoratori e dei manager, nei sistemi energetici e di produzione e nella forza dell'import-export ai fini di garantire la reperibilità delle materie.

Tale obiettivo viene perseguito tenendo presente l'autonomia di ciascuno Stato (Agenda 2030, 2015). Tale autonomia deve essere tutelata proprio attraverso il possesso di competenze, non da vincolare a una ristretta cerchia di persone o società. Si deve infatti garantire che le risorse formative siano alla portata di tutti, ed è proprio questo a rendere autonome le società nei processi decisionali e di messa in atto di una strategia: "12.a Supportare i paesi in via di sviluppo nel potenziamento delle loro capacità scientifiche e tecnologiche, per raggiungere modelli di consumo e produzione più sostenibili" (Agenda 2030, 2015).

Oltre a ciò, si deve tenere conto dell'esigenza di investire nelle infrastrutture e sugli ambienti di lavoro al fine di rendere possibile il processo di industrializzazione:

9.4 Migliorare entro il 2030 le infrastrutture e riconfigurare in modo sostenibile le industrie, aumentando l'efficienza nell'utilizzo delle risorse e adottando tecnologie e processi industriali più puliti e sani per l'ambiente, facendo sì che tutti gli stati si mettano in azione nel rispetto delle loro rispettive capacità

9.5 Aumentare la ricerca scientifica, migliorare le capacità tecnologiche del settore industriale in tutti gli stati – in particolare in quelli in via di sviluppo – nonché incoraggiare le innovazioni e incrementare considerevolmente, entro il 2030, il numero di impiegati per ogni milione di persone, nel settore della ricerca e dello sviluppo e la spesa per la ricerca – sia pubblica che privata – e per lo sviluppo (Agenda 2030, 2015)

Autonomia e industrializzazione, sviluppo delle competenze e innovazione sono le facce della stessa medaglia di una garanzia della democrazia e della giustizia sociale che si confronti con i problemi della ineguaglianza sociale nei Paesi del mondo. Questo processo deve necessariamente passare per il principio dell'inclusione sociale e della rappresentanza nel processo del *policy making*. Garantire lo sviluppo delle competenze e della sostenibilità è un tema che necessariamente si costruisce in concomitanza con il progredire di tutti gli Stati verso forme di governo democratiche e che siano veramente rappresentative del cambiamento richiesto. Esse dovranno essere in grado, oltre che promuovere condizioni di *welfare* favorevole, anche condizioni per cui l'incontro con il diverso, con l'Altro trovi sempre il modo di strutturarsi in maniera sana e inclusiva. Nelle parole dell'*Agenda 2030*:

10.2 Entro il 2030, potenziare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico o altro [...]

10.6 Assicurare una migliore rappresentanza che dia voce ai paesi in via di sviluppo nelle istituzioni responsabili delle decisioni in materia di economia e finanza globale e internazionale, per creare istituzioni più efficaci, credibili, responsabili e legittimate

10.7 Rendere più disciplinate, sicure, regolari e responsabili la migrazione e la mobilità delle persone, anche con l'attuazione di politiche migratorie pianificate e ben gestite (Agenda 2030, 2015)

Ancora più avanti, il concetto chiave viene ribadito in maniera ancora più precisa:

16.7 Garantire un processo decisionale responsabile, aperto a tutti, partecipativo e rappresentativo a tutti i livelli

16.8 Allargare e rafforzare la partecipazione dei paesi in via di sviluppo nelle istituzioni di governance globale (Agenda 2030, 2015)

Nella parte conclusiva vengono poi ribaditi alcuni concetti chiave che sono stati richiamati più volte, quali l'autonomia di ogni stato nel mettere in atto le strategie più adeguate per raggiungere gli obiettivi delineati nell'*Agenda*, nel rispetto dell'esercizio della democrazia di ogni Paese e delle soluzioni adottate per arginare le disuguaglianze sociali; aiuti reciproci ai fini di uno sviluppo globale e lineare delle economie in seno a una maggiore sostenibilità che tenga presente lo stato attuale delle condizioni ambientali e della salute delle persone; lo sviluppo delle tecnologie e l'applicazione di processi innovativi per l'industrializzazione; il riconoscimento del valore delle imprese e del mercato libero che riesca però offrire una regolamentazione che si confronti con le condizioni delle PMI e delle micro-imprese (Agenda 2030, 2015).

Infine, un'ultima considerazione va fatta proprio in merito alla comunicazione, allo scambio di informazioni e alla collaborazione per la riuscita del piano stabilito. L'uso di strumenti che siano finalizzati alla comunicazione efficace dei progressi compiuti, delle strategie attuate e delle direzioni e informazioni su ulteriori sviluppi futuri consente quindi di monitorare costantemente l'operato degli altri utenti, di correggere la strategia decisa, di fornire utili spunti, ma soprattutto avere materiale sufficiente per l'acquisizione di una strategia comune in vista di azioni mirate. La proposta di utilizzare una piattaforma online che faciliti l'accesso alle informazioni e alle risorse digitali, ma che dia la possibilità agli insegnanti e ai collaboratori in generale di fornire un sostegno concreto ai Paesi membri. Si dice:

La piattaforma online sarà utilizzata al fine di stabilire una mappatura completa ed un accesso alle informazioni sulle iniziative, i meccanismi e i programmi al momento esistenti [...] così come alle migliori pratiche ed esperienze acquisite sulle iniziative e le politiche di facilitazione scientifica, tecnologica e in materia di innovazione [...] Il forum rappresenterà un luogo d'incontro per facilitare l'interazione, consentirà l'incontro e la creazione di network tra gli attori, nonché collaborazioni multilaterali, al fine di identificare ed esaminare le necessità e i vuoti tecnologici esistenti, anche in materia di cooperazione scientifica, innovazione e potenziamento di capacità ed anche al fine di facilitare lo sviluppo, il trasferimento e la divulgazione delle tecnologie più rilevanti per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Agenda 2030, 2015)

L'auspicio, quindi, verso una comunicazione il più possibile orientata verso la chiarezza, la trasparenza e lo scambio è la prospettiva che accompagna le prospettive dell'*Agenda 2030*, ancora una volta a rimarcare la costitutiva importanza, nella dimensione globale, di introdurre delle nuove relazioni che siano interessate esclusivamente a uno sviluppo comune e sostenibile di società sempre più in dialogo fra di loro.

Capitolo 4

Le competenze comunicative

Introduzione

Nel capitolo quarto, l'obiettivo è di delineare il carattere di inclusione delle competenze comunicative, ovvero vedere in che modo tali capacità possano contribuire alla riduzione delle disuguaglianze sociali da un lato e dall'altro aprire la strada verso forme di organizzazione delle imprese che consentano una distribuzione del potere decisionale fra gli attori coinvolti. Le sfide poste dalla globalizzazione hanno senz'altro acuito le disuguaglianze sociali presenti, facendo sì che alcune fasce sociali non potessero accedere allo spazio pubblico in cui, mediante il dialogo, si compiono quelle scelte fondamentali che incidono sulla vita dei singoli. Tale fenomeno non è diverso nel mondo del lavoro, proprio perché il processo di *decision making*, in particolare nelle organizzazioni verticistiche è demandato a coloro che occupano ruoli manageriali di alto livello.

Le competenze comunicative, dunque, si interfacciano da un lato con l'inclusione sociale e dall'altro con il processo di apprendimento permanente, in un circolo virtuoso in cui l'inclusività è assicurata da una partecipazione dialogante diffusa e allo stesso tempo, grazie allo scambio maieutico reciproco³, si può garantire che le persone continuino ad apprendere nel corso della vita, sia nello spazio sociale sia nelle organizzazioni di impresa. Tuttavia, tali competenze, oggi, non sono garantite per tutti. Infatti, se da un lato l'esclusività del discorso pubblico è meno evidente nei Paesi europei, grazie alla presenza di istituzioni e organizzazioni sociali che permettono ai singoli di interagire fra di loro e di avere voce in capitolo nel processo decisionale, che definisce obiettivi e strategie, dall'altro lato bisogna dire che ci sono fasce intere di società, in particolare nei Paesi meno industrializzati, per le quali non è possibile accedere allo spazio pubblico, e in cui le persone non possono esprimere opinioni sulla direzione che dovrebbe prendere la propria società, sulle decisioni rilevanti che mirino a una maggiore inclusività e a uno sviluppo delle competenze per tutti. La loro condizione è quella del *subalterno* di G. C. Spivak

³ D. Dolci propone un processo di apprendimento reciproco e dialettico. Egli ritiene che la formazione debba scaturire da un costante processo che passa continuamente dall'autoanalisi e autoascolto, all'ascolto attivo, che si fonda sul domandare, l'esplorare e il creare condiviso. Il concetto di maieutica di derivazione socratica viene rivisitato sotto la lente della reciprocità, tale che questo processo avvenga in gruppo e si costituisca a partire dalla capacità dei singoli di interagire esplorando le proprie riflessioni ed esperienze.

(1983)⁴, appunto zittita, lasciata in silenzio e quindi incapace di definirsi all'interno dello spazio sociale, che subisce così la complessità della società globalizzata senza potersi costituire come attore sociale vero e proprio, in quanto è lo strumento fondamentale a mancare del tutto.

Un concetto che si rivela efficace per definire il rapporto del soggetto con l'ambiente è quello ripreso da Damiano (2009) di *unità dialogante* ripreso dall'elaborazione vareliana, utilizzato per caratterizzare le individualità a un livello più complesso di quello cellulare. Si tratta di individualità che si auto-separano dal paesaggio circostante e organizzano i propri rapporti in maniera attiva con l'ambiente: "Varela pensa a un modello in grado di definire in modo generale la relazione che l'autopoiesi ha descritto rigorosamente – paradigmaticamente – al livello cellulare: il rapporto di stretta interdipendenza tra "individualità e cognizione" – tra auto-produzione dell'identità e creazione di un mondo" (Bich et al., 2017). Si tratta quindi di inquadrare tali *unità* attraverso il carattere di interdipendenza, in cui si definiscono i tratti di *chiusura, emergenza, co-evoluzione*.

Realizzarsi nell'*unità dialogante*, ritrovare quel legame perduto con l'originario che ci rende parte del tutto, questo è l'obiettivo chiave dello sviluppo delle competenze comunicative, perché solo attraverso l'apertura all'Altro, che è prima di tutto apertura al dialogo, alla comunicazione, si può veramente giungere a quell'inclusione sociale di cui nei documenti europei e nell'*Agenda 2030*. Tale processo deve seguire un percorso parallelo tra la società in generale e le imprese in particolare, in maniera tale che sia nello spazio privato che in quello lavorativo si compia quel circolo virtuoso tra inclusione, apprendimento e comunicazione di cui si diceva.

4.1 Le competenze comunicative nella prospettiva del superamento delle disuguaglianze sociali

Nel presente paragrafo, verrà messo in evidenza su quali basi teoriche, con il supporto delle analisi di alcuni pensatori, teorici dell'economia, pedagogia e sociologia, sia corretto parlare di disuguaglianze sociali in relazione alle competenze comunicative. Ho

⁴ G. C. Spivak introduce il concetto di "imparare dal basso". Differenziando il concetto di "subalterno" da quello proposto da A. Gramsci, indica con questo termine una figura neutralizzata, zittita ed esclusa, facendo riferimento alla figura della donna indiana, appartenente a una cultura sottomessa. Proprio per la diversità delle esperienze vissute dal subalterno, si rende necessario imparare dal basso, in alternativa al pensiero femminista dominante, quello occidentale.

evidenziato che la traslazione da competenza come mera capacità a risorsa costituisce la base su cui può articolarsi un discorso sulle disuguaglianze sociali. Trovo che le considerazioni espresse da A. Sen sulle capacitazioni e i funzionamenti, principi cardine del *capability approach*, possa tornare utile ai fini di un inquadramento di cosa significhi competenze come risorsa. Se, infatti, teniamo conto del fatto che la natura delle capacità può essere ricondotta all'idea di *agency* (Sen, 1997), ovvero delle azioni messe in pratica per perseguire un obiettivo di valore, possiamo dedurre che le singole competenze in gioco siano molteplici e che interagiscano tra di loro. I funzionamenti, dunque, grazie alla loro combinazione, mettono in moto le capacitazioni, che possiamo indicare come delle competenze complesse e stratificate, prodotte dalla combinazione delle singole abilità più semplici.

Ora, fra le possibilità che si dischiudono nell'interazione con l'Altro, possiamo individuare senz'altro le competenze comunicative. Queste non sono separate, come ho cercato di mostrare, da altre dimensioni dell'interazione, come ad esempio la consapevolezza del contesto, l'empatia e la prospettiva al raggiungimento di obiettivi comuni, (LifeComp, 2020) propria nell'ottica del raggiungimento di chiarezza e comprensione di ciò che viene detto da parte delle singole parti. Nel mettersi in gioco, soprattutto su un piano interculturale e plurilingue, i fattori da tenere in considerazione sono, chiaramente, quelli manifesti della differenza del contesto socioculturale, della lingua, ma soprattutto dello sviluppo dall'altra parte delle competenze necessarie affinché il più fondamentale degli obiettivi possa essere portato a termine: che la comunicazione vada a buon fine. Alla base, dunque, si deve riconoscere che gli attori sociali dovranno sviluppare le abilità richieste per una comunicazione efficace. Nell'atto comunicativo, tuttavia, la distanza nello sviluppo delle competenze si rende manifesta nella misura in cui le parti non riescono a garantire che l'interazione vada a buon fine, proprio per le differenze riscontrabili nel livello raggiunto sulle competenze dei singoli.

La questione, allora, deve essere inquadrata sotto l'ottica delle possibilità che un determinato attore sociale possiede per sviluppare le proprie competenze. Ancora meglio, nella concezione di M. Nussbaum (2000), che integra le conclusioni proposte da A. Sen, il quale definisce le capacitazioni come ciò che le persone sono in grado di fare, si parla esattamente di condizioni tali per cui si *può* essere messi in grado di perseguire i propri obiettivi di valore e mettere in atto la propria capacità di *agency* (Sen, 2012). Queste condizioni sono quelle basilari da una parte – come, ad esempio, procurarsi il cibo – e quelle che consentono alle persone di vivere una vita degna di tale nome (Nussbaum, 2000).

Se dobbiamo considerare le condizioni che permettono lo sviluppo delle competenze, il diritto a una educazione interculturale, viste le esigenze poste dalle sfide della globalizzazione, si pone come una delle necessità di importanza capitale. Lo sviluppo delle capacità comunicative, ancor di più, dipende proprio da quella stessa educazione. Sappiamo anche che trovarsi in una posizione di svantaggio sotto questo profilo rende fondamentalmente impossibile il raggiungimento di pari diritti all'interno della società. Questo perché il concetto stesso di società si è trasformato e abbiamo a che fare con confini fluidi e non ben definiti. Tale problematica ci costringe a valutare nuovamente il senso delle disuguaglianze all'interno della dimensione sociale, ponendo al centro della questione il tema della differenza culturale e linguistica di attori che provengono da contesti culturalmente "distanti" per le differenze nel processo educativo e di apprendimento in generale, per il quale spesso viene a mancare quell'orientamento comune verso gli obiettivi richiamati nell'*Agenda 2030*.

Le competenze comunicative, dunque, si delineano come la chiave di accesso all'Altro, e si configurano come un indice importante del processo di reiterazione delle disuguaglianze. Riflettere sulla questione del "subalterno" di G. C. Spivak offre un'indicazione precisa sulla cifra antropologica della condizione degli ultimi, dei più fragili e di coloro ai quali la possibilità di costituzione di un sé autonomo all'interno dello spazio pubblico è costantemente negata. Per descrivere il subalterno viene utilizzata la figura della donna indiana: essa è zittita, messa in silenzio (Spivak, 2012). Dal mio punto di vista, è significativo che per indicare una condizione esistenziale simile, ovvero quella dell'incapacità di accedere a condizioni che rendano possibile l'apprendimento permanente, e dunque lo sviluppo lungo il corso della vita di competenze e conoscenze utili per stare nel mondo, ci si riferisca a un lessico afferente alla sfera della comunicazione. L'impossibilità di parlare, di entrare all'interno della sfera dialogico-comunicativa è uno degli indici fondamentali attraverso cui misurare la democrazia e la cittadinanza attiva. La partecipazione allo spazio sociale, nell'ottica di una cittadinanza planetaria, dipende proprio dalla possibilità di esercitare la parola. Entrare nel discorso pubblico significa entrare nella dimensione dialogica in cui l'Altro si presenta come tale, come una Differenza con cui confrontarsi.

Sia il sé sia l'Altro portano con loro stessi la loro appartenenza a una cultura, a una lingua, a un retaggio storico-economico e socioculturale talvolta diverso. Proprio per questo, la Differenza, che si costituisce come il punto da cui si origina la possibilità dell'Altro, ha sempre a che fare con la *complessità* di cui gli individui presentano una traccia su di sé,

una traccia profonda che li fa essere, a un tempo, soggetti sociali, linguistici, culturali, storici e psicologici. Lo spazio comune costituito dalla società, dunque, è uno spazio plurale, diversificato e che si costituisce a partire dalla complessità di cui sono partecipi i singoli individui che vi accedono. Soggetti complessi e plurali che hanno a loro volta a che fare con la complessità e la pluralità. Fra le differenze riscontriamo appunto quelle linguistiche, che, come ho indicato, sono di fondamentale importanza per l'accesso alla cittadinanza e all'esercizio del potere: coloro i quali vengono relegati a una condizione di silenzio si trovano nella posizione di non essere in grado di esercitare la loro cittadinanza in quanto non accedono al discorso pubblico. Nella prospettiva della *complessità* non può realizzarsi un autentico sviluppo che sia tale se non grazie all'interazione fra fattori molteplici che producano un cambiamento. Due sono gli elementi fondamentali qua in gioco: la questione dell'*autopoiesi* e il tema dell'*apertura* (Bich, e Damiano, 2017). Il sistema vivente, che comprende anche la società come organismo composito è in grado di produrre da sé quei processi che ne regolano il funzionamento interno, tra cui proprio l'apprendimento. Ma l'apertura termodinamica, che costituisce il secondo tratto di cui tener conto, è quell'elemento che ci permette di chiudere il cerchio, individuando la breccia che ci permette di dare conto dello sviluppo a partire dalla Differenza e dalla pluralità. Il carattere di *apertura* dei sistemi complessi consente la modificazione dei caratteri interni a partire dalle perturbazioni dell'ambiente. Inevitabilmente, la diversità e la pluralità di cui sono portatori gli individui consente questo continuo scambio, che origina quindi, in un circolo virtuoso, maggiori differenze e una più strutturata complessità. Escludere dal discorso pubblico intere componenti della società, il subalterno ad esempio, riduce drasticamente la possibilità di nuovi sviluppi, proprio perché è la diversità a mancare del tutto, e di conseguenza il processo dell'apprendimento risulterà inevitabilmente carente perché conformato rispetto a chi occupa posizioni di potere, ovvero coloro i quali esercitano la democrazia perché abilitati per mezzo della parola.

La dialettica tradizionale servo-padrone, con cui si sono aperti nuovi spunti interpretativi, ad esempio quello di P. Freire (2018) che cerca di superare la semplice dicotomia elaborata da G. W. F. Hegel, è una dialettica che vuole superare la lettura per cui il servo, una volta liberatosi attraverso la rivoluzione dal giogo del padrone, si sostituisce a quest'ultimo. L'accesso alla dimensione del *policy making*, dunque, deve poter dare spazio proprio a coloro i quali vengono indicati come i subalterni, nell'ottica di G. C. Spivak, oppure come gli oppressi nella interpretazione di P. Freire. Secondo quest'ultima interpretazione, le disuguaglianze sociali si costituiscono a partire dalla dialettica oppressore-oppresso: c'è

sempre una classe sociale che esercita il proprio potere sulle altre classi sociali, imponendo loro un sistema di valori che gli oppressi finiscono per accettare e fare loro (Freire, 2018): proprio la scissione avvertita dagli oppressi, fra la loro naturale tendenza a una forma di autoaffermazione e libertà e la condizione di accettazione del dominio dell'oppressore che conforma il sistema valoriale non sul modello degli oppressi, ma su quello degli oppressori (Freire, 2018). Chiaramente, nell'ottica della complessità e della tutela delle differenze, questa dialettica non produce uno sviluppo significativo, poiché non genera interazioni che possano *perturbare*⁵ i singoli individui, i quali restano nelle loro posizioni di subalternità rispetto agli individui in posizione dominante. Ciò significa che non si produrranno novità dal punto di vista dell'apprendimento, perché il processo rimarrà il medesimo e tenderà a reiterare quanto già a disposizione. Solo una "rivoluzione" la cui necessità deve essere avvertita da parte degli oppressi consentirà nuove interazioni e dunque nuove modificazioni dell'individuo a partire dalle perturbazioni esterne. Tale risposta degli oppressi agli oppressori, però, non deve mirare al ricostituirsi degli stessi rapporti di forza in cui però gli uni si trovano al posto degli altri e viceversa. Si tratta, appunto, piuttosto di una svolta dialogante, che mette le parti in condizioni di interagire in vista del comune raggiungimento degli obiettivi, ovvero dello sviluppo sociale e dei singoli in esso.

Anche in questa ultima interpretazione vediamo comparire la centralità del discorso come flusso comunicativo, del dialogo come interazione basata sulla collaborazione e della dialettica da intendersi come struttura della relazione con l'Altro. Tale strumento è, lo ribadisco, la chiave di accesso autentica e immediata al ristabilimento della *leanza* originaria (Giunta, 2020). Esso consente, a un tempo, di modificare lo *status quo* grazie all'interazione che genera perturbazioni e di generare quindi nuove possibilità di sviluppo delle competenze attraverso un apprendimento che tenga conto delle classi più svantaggiate. G. C. Spivak, infatti, conclude che è proprio a partire dal subalterno che bisogna imparare ad imparare ad apprendere. Mediante l'interazione fra individui, che idealmente consente l'ingresso nello spazio pubblico a tutti i membri di tutte le classi sociali, si realizza appunto quella diversità che è possibilità di sviluppo. Ancora, una interazione che è primariamente dialogica, discorsiva e dunque dialettica. Così viene tenuta in conto la *relianza*, ovvero quel ritorno all'alleanza originaria che si esprime come solidarietà nei confronti dell'Altro nel continuo riconoscimento della sua *ipseità*.

⁵ "L'ambiente, per i sistemi autopoietici, è una sorgente non di *informazioni*, ma di *perturbazioni*. Costituendo una fonte di alimentazione energetica e materiale dotata di una dinamica indipendente da quella dei sistemi, esso permanentemente perturba i loro processi di auto-produzione, attivando nei sistemi modificazioni correlate dei processi elementari" (Bich et al., 2017)

L'accesso a una educazione adeguata per tutti è il punto di partenza per la realizzazione di quella *leanza* con l'originario che possa realizzare uno sviluppo delle competenze in linea con le richieste poste dalle sfide del XXI secolo. Se da un lato l'accesso allo spazio democratico si realizza solo nello scambio dialogico, dall'altro bisogna tenere in considerazione che lo sviluppo delle competenze comunicative può essere realizzato solo a partire dall'implementazione del processo dell'apprendimento permanente, che sia *lifelong*. L'orizzonte dell'apprendimento permanente consentirebbe proprio lo sviluppo delle competenze comunicative che vanno a modificarsi di pari passo con le esigenze delle sfide del nostro secolo, ovvero con le sfide poste dalla globalizzazione. Gli scenari mutanti oggi non permettono che una stessa competenza sia "spendibile" allo stesso modo e in ogni circostanza, e ciò vale in maniera ancora maggiore per le competenze comunicative. Di più, proprio le strategie di apprendimento dovranno modificarsi relativamente alle perturbazioni dell'ambiente. In relazione a quanto stabilito, proprio la posizione di M. Nussbaum, già richiamata, sulle *capacitazioni* ci offre una delle più accurate prospettive sulle disuguaglianze sociali in relazione alle competenze. Proprio le condizioni economiche e socioculturali di partenza, che dovrebbero essere garantite a tutti indistintamente, consentono l'accesso a percorsi formativi che ricadono nell'orizzonte dello sviluppo di competenze (Nussbaum, 2001). Specificamente, le condizioni di possibilità della realizzazione di sé, mediante il processo educativo, possono essere rese possibili nel rispetto dei diritti fondamentali degli individui. Oltretutto, bisogna tenere in considerazione che, proprio nella prospettiva della riduzione delle disuguaglianze, la possibilità di realizzarsi per mezzo della propria *agency* consente l'accesso a un percorso di sviluppo democratico e in cui la partecipazione alla cittadinanza planetaria è il vero punto di arrivo per la riduzione delle disuguaglianze.

Il processo di *decision making* può realizzare pienamente la sua vocazione universale e democratica nel momento in cui tutte le fasce della società sono rappresentate, oppure quando possono esercitare il loro potere decisionale sulla scelta dei rappresentati. La figura del subalterno è indice della mancata estensione degli stessi diritti fondamentali a tutti. Quando si manifesta questa figura, ci si dovrebbe chiedere se e come è possibile un cambio di rotta. Dal mio punto di vista, la proposta della Nussbaum è senza dubbio il punto di inizio. Solo riconoscendo pari dignità a tutti si consente l'accesso allo spazio pubblico, in cui, allora, la *parola* – e per *parola* qui si deve intendere l'atto discorsivo che ha rilevanza o che è ritenuto rilevante nel discorso democratico – diventa non solo lo strumento privilegiato dello scambio *informativo*, ma si costituisce come l'autentico atto *formativo*,

che modifica la realtà conferendole nuovi significati, talvolta slittati, e che consente l'accesso all'Altro mediante il duplice atto della parola-ascolto. Lo spazio sociale realizza la propria unità come *unità dialogante* (Bich e Damiano, 2017), che è il legame profondo dell'io con il tu: esattamente come la relazione fra organi all'interno dell'organismo, così la relazione fra persone in uno spazio sociale è prima di tutto comunicativa. Il meccanismo "ereditario" della cultura e dei modelli sociali non può non tenere conto della trasmissione per mezzo della parola di quelle *perturbazioni* che hanno modificato e continuano a modificare l'orizzonte-Mondo entro cui è possibile la relazione con la Differenza.

Il punto è, quindi, focale: coloro i quali sono lasciati fuori dall'*unità dialogante* non possono né esercitare la propria cittadinanza attiva, né possono sviluppare le altre competenze che sono previste nel processo dell'apprendimento permanente. Le disuguaglianze sociali, dunque, si possono produrre proprio a partire dall'equilibrio del potere che si origina dall'esclusività-inclusività della dimensione dialogica. Gli individui che non hanno accesso alla sfera dell'interazione dialogante non potranno esercitare i loro diritti fondamentali attraverso la parola e saranno perennemente relegati ad una condizione sociale marginale. Lo sviluppo dell'apprendimento dipende in gran parte proprio dalla possibilità di accedere allo spazio sociale condiviso e lo sviluppo delle competenze a partire dall'interazione dialogica.

Oggi più che mai si rende quindi necessario lo sviluppo delle competenze comunicative per tutti, di modo che nessuno venga lasciato indietro nel processo di apprendimento e di continua conquista e acquisizione della cittadinanza planetaria, l'autentica via verso uno sviluppo per tutti e di tutti nella direzione dei programmi europei illustrati nel capitolo precedente.

4.2 Review della letteratura su Competenze comunicative (Soft Skills, Life Comp)

Le *competenze per la vita* e le *competenze trasversali* tracciano un rapporto con l'apprendimento che, piuttosto che essere esclusivamente relegato alla sfera dei luoghi dell'istruzione, mostra la sua relazione inesauribile con il carattere piuttosto onnipresente della formazione. Una differenziazione di base fra istruzione e formazione è altresì necessaria per comprendere anzitutto quale sia l'effettiva dimensione del processo di apprendimento. La formazione, infatti, coinvolge oltre allo spazio istituzionale della scuola, anche la vita extra-scolastica, il contesto sociale e culturale. Essa si sviluppa a

partire dall'incontro evento-pensiero, in cui l'evento si configura come "problematico" e il pensiero si specifica in un "processo di risoluzione del problema attraverso procedure di indagine di tipo riflessivo" (Margiotta, 2015). Dall'incontro con l'evento problematico, il pensiero esprime "l'intelligenza creativa" dell'uomo, con cui riesce a esercitare il controllo sull'esperienza, la quale assume allora un significato nel percorso di vita dell'individuo, sia per la trasformazione individuale, sia per quella sociale.

La formazione, come si vedrà, non solo accompagna l'intero arco dell'esistenza del singolo, ma lo caratterizza in maniera strutturale come persona e come essere sociale. Come si può leggere in uno studio di C. Melacarne: "L'apprendimento infatti non è più un processo che si colloca in modo esclusivo all'interno dei contesti scolastici e non è più un obiettivo imposto dall'esterno dei contesti di vita delle persone. Esso è una condizione del vivere umano nelle società industrializzate" (Melacarne, 2019). La questione qui è la centralità del concetto di apprendimento come carattere fondamentale della struttura complessa chiamata Uomo, una struttura che si sviluppa nel corso del processo storico inteso come fenomeno entro cui si inscrivono le esperienze acquisite e maturate dal soggetto stesso all'interno del contesto sociale. Se uno dei costituenti base dell'essere-umano è l'apprendimento, ci troviamo, come per una definizione rigorosa delle competenze trasversali e di quelle per la vita, anche in questo caso di fronte a una sfida concettuale, per cui la natura dell'apprendimento, del suo *che cosa*, non consente spesso una teorizzazione condivisa, producendo modelli, modalità e approcci alla pedagogia talvolta discordanti:

la società dell'apprendimento è ancorata a questa complessità. Essa si basa su un ordito spesso discordante di teorici che cercano di integrare e applicare modelli disparati, ossia razionali, psicologici, comportamentali, di cognizione incorporata, spirituali e olistici, all'apprendimento in diversi contesti di costruzione della conoscenza – luoghi di lavoro, fabbrica, negozio e ufficio, biblioteche, musei, strutture alloggiative per rifugiati, penitenziari, istituzioni militari o altri istituti di custodia (Melacarne, 2019)

La distinzione fra i due tipi di competenze, usate spesso e volentieri come sinonimi, ci porta a riconsiderare il ruolo delle competenze e il loro luogo d'applicazione. Se, infatti, da un lato l'istruzione, con il suo carattere formale di processo attraverso cui il sapere e le conoscenze vengono trasferite, si esplica all'interno delle istituzioni, dall'altro lato il processo educativo e, ancor di più, quello formativo, non essendo vincolati esclusivamente

ai luoghi istituzionali, bensì inserendosi nella rete sociale – il contesto, l’ambiente, lo sfondo – abitata dal soggetto, sviluppa possibilità ulteriori di generare nuovi processi di apprendimento. Una difficoltà aggiuntiva rilevata da parte di C. Melacarne riguarda anche il carattere plurale, a tratti di difficile risoluzione, di una sistematica concettualizzazione di cosa siano effettivamente le competenze trasversali: “La difficoltà di pervenire a un inquadramento comune è infatti testimoniata dalla copiosità di denominazioni che, nei diversi Paesi, fanno riferimento a tali competenze: core skills, key skills, common skills (Regno Unito); basic skills, soft skills, transversal competences (Stati Uniti); essential skills, generic competencies (Australia); compétences transverses, compétences transversales o douces (Francia)” (Melacarne, 2019). Tale differenza lessicale è indice della natura intrinsecamente elusiva di tale concetto. In uno studio condotto dall’Università di Padova, che “aveva l’obiettivo di delineare delle raccomandazioni e delle linee guida per la realizzazione di dispositivi di validazione e certificazione delle Competenze Chiave Europee” viene indicato che “Ciò che emerge da un punto di vista concettuale è l’opacità delle competenze trasversali e la loro multidimensionalità che, molto spesso, le rende tacite, implicite, incorporate all’azione tecnica o alle qualità individuali” (Melacarne, 2019).

Lo sviluppo delle LifeComp diventa quindi un processo formativo a tutti gli effetti, in quanto il vincolo del luogo in cui avviene tale processo non è più quello dell’istituzione – scuola e università, ad esempio – ma si estende alla rete sociale in cui l’individuo è inserito. Tale passaggio consente alla persona di implementare le conoscenze acquisite con delle abilità, potremmo dire, la cui utilità si applica a diverse sfere della vita quotidiana. L’apprendimento di alcune competenze nel corso del percorso scolastico o universitario, come le competenze linguistiche o quelle digitali, trovano pieno campo di applicazione proprio nel contesto lavorativo, nello scambio interculturale e nel consolidamento della cittadinanza attiva, intesa in senso planetario, grazie allo scambio di informazioni che viene costantemente promosso. Prendiamo in esame quello che viene rilevato in via introduttiva nel documento *Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence*:

Life skills can be described as adaptive attitudes and behaviour to tackle life challenges (WHO, 1997). They span personal skills (personal awareness, agency and self-management); interpersonal skills (communication and negotiation, teamwork, empathy and advocacy); cognitive, meta-cognitive and reflective skills

(processing information and knowledge, problem solving, critical thinking and responsible decision making) (JRC, 2019)

La questione cruciale riguarda appunto il concetto di comportamenti adattivi messi in atto per affrontare le sfide della vita. Come si può evincere facilmente, lo sviluppo di competenze che siano in grado di renderci più adatti ai cambiamenti dell'ambiente, alle *perturbazioni* (Varela, 1979), è oggi sempre più importante, per la diversità e pluralità di confronti che intratteniamo ogni giorno con gli altri nello spazio sociale. In questo senso, il rapporto con le istituzioni che viene intrattenuto dal cittadino, e soprattutto dagli attori del *policy making* fornisce o meno migliori possibilità di consentire uno sviluppo di alcune competenze che riducano le disuguaglianze sociali prodotte dalla globalizzazione e dalla digitalizzazione, e che ci permettano di affrontare nuove sfide, non soltanto nel mondo del lavoro, ma nel quotidiano rapporto con l'Altro.

Le sfide cui ci troviamo dinanzi nel XXI secolo sono senza dubbio tra le più importanti mai affrontate, con il mondo come *sfondo* cangiante a velocità impressionanti: non solo dal punto di vista ambientale-climatico, in cui si registrano cambiamenti tali da mettere in difficoltà sempre maggiore le fasce di popolazione più fragili, e i cui danni vanno a detrimento di tutti e di uno sviluppo condiviso sostenibile, ma anche dal punto di vista dello scenario socioeconomico e culturale cui andiamo incontro. Le trasformazioni apportate dal processo di globalizzazione incidono in maniera cruciale proprio sulla struttura della nostra società, con sempre maggiori flussi di persone e capitali, che ci costringono a rinnovare le modalità di interazione con il prossimo, facendo affidamento sulle capacità che sviluppiamo nel corso della vita. Si dice: “21st-century competences focus on higher-order thinking, problem solving, effective communication, selfdirected and collaborative learning - required by a global, digital society. They can be clustered as ways of thinking, ways of working, tools for working, and living in the world” (JRC, 2019). Ancora di più, l'obiettivo del 2030 richiama proprio l'esigenza di inquadrare le competenze chiave all'interno di una cornice di cambiamenti radicali, in cui le competenze per la vita acquisiscono tutto il loro vigore:

Competences for 2030 are viewed as relational (acting for a purpose, respecting others), integrated (for long-term vision, with multiple solutions to big problems) and holistic (helping develop as a whole person) (OECD, 2019a). In particular, three transformative competences empower learners as change agents for individual and societal well-being: creating new value, reconciling tensions and

dilemmas, and taking responsibility (OECD, 2019b). Learning to learn and higher-order thinking, socio-emotional skills and creativity are viewed as key for system thinking (JRC, 2019)

Per fare un esempio, prendiamo ad esame la *learning to learn area*. Per questa area di competenza, rileviamo una stretta correlazione fra il processo educativo e quello formativo lungo il corso di tutta la vita. Se ci focalizziamo sul *growth mindset* che nel framework LifeComp costituisce una parte dell'area di competenza dell'apprendere ad apprendere, rileviamo che, trattandosi di un processo continuo e non vincolato strettamente all'età scolastica, il contesto sociale e il *policy making* costituiscono un fattore determinante nello sviluppo della competenza. L'abilità di comprendere sotto quali condizioni i cittadini sono in grado di apprendere ad apprendere coinvolge, appunto, delle considerazioni che vanno a toccare i processi sociali, le dinamiche economiche e la possibilità stessa di contare su una buona educazione. Oltre a ciò, si rileva che tale competenza è di fatto fondamentale nel continuo passaggio dal mondo scolastico al mondo del lavoro. In un *discussion paper* dal titolo *Investing in people's competences: a cornerstone for growth & wellbeing in the EU* viene indicata l'importanza della partecipazione al processo di apprendimento permanente fin dalla giovanissima età, in maniera da produrre stimoli e incentivare lo sviluppo della competenza di apprendere ad apprendere. Si dice infatti:

Early intervention to increase participation and raise achievement is the most efficient method to improve education outcomes and employment prospects but interventions easing the transition from education to work and from work to work are also crucial [...] Children from a disadvantaged background, who are more likely to be less stimulated owing to a home environment potentially less conducive to learning, get the highest benefits from their participation in early childhood education and care. If these children fall behind at early stages, their returns to investment at later stages will suffer because they lack the key competences that enhance their possibility to acquire new skills at later stage (their skill production technology is less productive) [...] In countries with well-developed systems of vocational education and training – particularly with a strong work-based learning component (European Commission 2020a) and good quality tertiary education systems, participants tend to expect reasonable earnings returns and other economic and social benefits. (Thum-Thysen, Cravetto, Varchola, 2021)

Vediamo, quindi, che come richiamato più volte nei capitoli precedenti il processo di *policy making*, specie quello europeo, deve tener conto di una pluralità che è quella della differenza sociale, ovvero della presenza all'interno della stessa società, e trasversalmente a livello internazionale di disuguaglianze che possono inficiare o rallentare il processo di apprendimento perenne. Più avanti, il nodo cruciale fra condizioni socioeconomiche e apprendimento viene evidenziato come segue:

Some performance differences between schools may be related to the socioeconomic composition of the school's student population or other characteristics of the student body. Residential segregation, based on income or on cultural or ethnic background, may translate into disparities in the quantity and quality of resources (Reardon and Owens 2014). However, disadvantaged students have generally been shown to benefit from sharing school with more privileged peers (Thum-Thysen, Cravetto, Varchola, 2021)

Come possiamo vedere, la connessione fra apprendere ad apprendere e contesto sociale, disuguaglianze e *wellbeing* è esplicitato proprio in relazione al *welfare state* che dovrebbe consentire un maggiore accesso alle risorse formative a tutti i membri di una società. L'elemento che si inserisce qui è quello della *agency*, ovvero “the will and capacity to initiate and control events, act and make a difference in relation to others and contexts” (JRC, 2019). Un'ulteriore specificazione garantisce una maggiore comprensione di come i piani che abbiamo messo in evidenza in precedenza si intersechino fra di loro proprio intorno al concetto di *agency*: “Personal agency is key in relation to growth mindset, resilience and wellbeing (OECD, 2019d). Co-agency relies on effective collaboration and communication, promoting social responsibility” (JRC, 2019). Qui vediamo infatti interrelato il tema del *growth mindset* con quello della *social responsibility* nel fattore chiave della *agency*, fondamentale soprattutto nel processo del *policy making*. Ma in maniera ancora più decisiva, il concetto di *mindful agency* viene indicato proprio come quell'elemento in grado di generare la disposizione “for effective learning and metacognition, resulting in reflection and meaningful learning. It includes self-awareness and self-efficacy to achieve a purpose and engage in learning, the ability to recognise and recover from negative feelings in learning, and the ability to effectively plan and manage the self in learning” (JRC, 2019). Una delle *componenti legate proprio al concetto di mindful agency* è quello di *critical thinking*, che si lega in maniera profonda con l'idea di contesto in cui agiscono fattori multipli interagenti fra di loro, che producono dunque effetti

incerti e plurivoci, i quali a loro volta si presentano all'individuo in maniera talvolta poco chiara non presentando sulla superficie degli evidenti nessi causa-effetto. Ciò significa che la capacità del pensiero critico si esplica in misura maggiore proprio nell'intrattenimento costante di una relazione strutturale fra individuo *complesso* e ambiente-sfondo plurale, in cui perturbazioni di ogni carattere consentono lo sviluppo di nuovi rapporti con l'ambiente grazie all'evidenza accumulata (JRC, 2019), per il processo storico che caratterizza l'apprendimento in maniera strutturale di cui più sotto.

Questo elemento è cruciale proprio per le competenze della *learning to learn area*. La metacognizione coinvolge infatti un processo *complesso* che è stato messo in luce proprio nella elaborazione dei temi sull'apprendimento come fenomeno che indica *apertura termodinamica* – ovvero la capacità del vivente di intrattenere una relazione con l'ambiente caratterizzata da *perturbazioni* -, che nel caso dell'Uomo calato nella dimensione sociale, è caratterizzata dal processo storico, inteso come sviluppo che determina dei cambiamenti sulla base di esperienze acquisite. Tale processo, che dura tutta la vita, che trae linfa a partire dalle perturbazioni dell'ambiente e che si iscrive nella struttura stessa del vivente come sistema *autopoietico*, è proprio il processo dell'apprendimento permanente che è l'autentico movimento del vivente e dell'Uomo [Capra, Luisi, 2014]. La connessione fra sviluppo delle competenze, in particolare della competenza di apprendere ad apprendere, il fenomeno del *decision making* e del *welfare state* è quindi riconducibile proprio, sul piano teorico e filosofico, ai caratteri fondamentali del *pensiero complesso*: la messa in discussione del legame univoco causa-effetto mostra che per un'analisi attenta non si possa prescindere dalla considerazione della retroattività, per lo meno informazionale, della prima sulla seconda, oltre che avere consapevolezza dell'eterogenesi dei fini che i processi decisionali e i fenomeni socioeconomici e storico-culturali producono automaticamente.

Non è affatto un caso che fra i *core elements* riportati nel documento di cui più sopra il *growth mindset* costituisca a tutti gli effetti l'elemento chiave per eccellenza. Si indica, di fatto, come segue che “The learning dispositions of hope [...] and optimism [...] are also connected, to energize learning and change (Deakin Crick et al., 2015). This broad conceptualisation of a growth mindset can thus be flagged as a core element, required for developing other competences” (JRC, 2019). Proprio la disposizione ad accogliere i cambiamenti e ad apprendere con la prospettiva di una crescita è a tutti gli effetti una competenza per la vita, non solo perché si interfaccia con l'ambiente scolastico e quello lavorativo, ma proprio perché tale disposizione cognitiva e comportamentale abbraccia il processo dell'apprendimento perenne. Completano quest'elemento la *self-regulation* intesa

come “the ability to understand, activate, monitor, control and adapt emotions, thoughts, attention, behaviour and cognitive strategies” (JRC, 2019), ovvero la disposizione che incoraggia l’uso di strategie per regolare elementi emotivo-cognitivi che possano condurre a una crescita nel percorso dell’apprendimento. Infine, la *social skill* dell’empatia che consente un’attitudine nel collocarsi nel punto di vista dell’altro, specie nel contesto interculturale in cui le competenze sociali raggiungono un livello di complessità senz’altro più elevato.

In maniera ancora più specifica, C. Melacarne delinea un profilo del *lifelong learning* delimitato per quanto riguarda una sistematizzazione del processo indicato, caratterizzato dal tratto della interazione: “il quadro concettuale del programma Definizione e selezione delle competenze chiave (OECD, 2003) ha identificato nove competenze trasversali principali, riunite nell’ampia cornice trasversale del *lifelong learning* in tre aree principali: uso interattivo degli strumenti; interagire in gruppi eterogenei; agire autonomamente” (Melacarne, 2019). La questione è rilevante se si considera che sono coinvolte, a un tempo, competenze tecniche, relazionali e sociali, oltre che competenze personali. L’azione autonoma, infatti, non può prescindere da uno sviluppo attento e mirato della *self-regulation* e del *critical thinking* che pongono la persona nelle condizioni di esercitare un controllo personale sulle proprie azioni e sulla dimensione emotiva, oltre che tenere in considerazione e ponderare la propria relazione con l’Altro e con l’ambiente. L’interazione con gruppi eterogenei richiama proprio quella sfera di competenze che, a partire dalla consapevolezza del contesto e della dimensione interculturale in cui l’individuo è calato, presuppone la capacità comunicativa interculturale quale abilità in grado di consentire lo scambio, la negoziazione e la collaborazione verso lo stesso fine. Il processo del *lifelong learning*, quindi, è indicato come il nodo da cui si dipanano dei fili che costituiscono la rete in cui il soggetto interagisce con l’Altro, si dona per l’altro entro lo sfondo-ambiente che viene modificato e va a modificare, attraverso le perturbazioni, il *network* di competenze sviluppate.

Nel novero delle competenze personali più importanti, vediamo comparire il concetto di auto-regolazione e flessibilità che vengono inquadrare tutte nel seno della relazione al cambiamento, in particolar modo rispetto alle sfide del XXI secolo. La terza di queste delinea non solo uno stato fisico, ma una condizione cognitiva che comporta un legame forte fra il concetto di *eudaimonia* greca e quello di resilienza di fronte alle avversità, di cui più sopra, efficacia nel controllo delle proprie interazioni con l’ambiente – la capacità caratteristica di sistemi dotati di *chiusura organizzazionale* – di definire le perturbazioni

che arrivano dall'ambiente stesso, oltre che mantenere una integrità nel processo di apprendimento permanente. Tale processo infatti risponde ai caratteri della *complessità* in quanto non si tratta di un concetto che indica un uso descrittivo del fenomeno in questione, bensì ci informa di un suo uso regolativo (Baldacci, 2016) che risulta in una attività costante che si riferisce all'intero percorso di vita della persona.

In che maniera, però, la questione del *wellbeing* si lega alle competenze comunicative? Dal mio punto di vista, trovo che siano due gli elementi "leganti": il concetto di unità dialogica e il concetto di *reliance*. Perché si possa parlare di benessere in maniera autentica, che prende la forma di uno stato antropologico ben definito, complesso e caratterizzato dall'autentico rapporto con l'Altro, è necessario ricordare che la scissione e la virtualizzazione dell'Uomo in seguito a una progressiva tecnicizzazione del suo modo di stare nel Mondo, processo consolidatosi dalla metà del XIX secolo in avanti, ha permeato completamente le dimensioni della nostra vita. Tale condizione non permette quella autentica connessione indicata da M. Bolle de Bal con il termine di *reliance*, tradotto come *relianza*, termine che rimanda più che mai alla condizione di *leanza* o *alleanza* fra l'Uomo e il Tutto multidimensionale di cui egli è parte (Giunta, 2020). La connessione ritrovata fra l'Uomo e l'Altro, ovvero con gli altri e il Mondo, riproduce uno stato originario in cui il Tutto e le sue parti intrattengono una strettissima interconnessione, che è cifra dell'appartenenza a delle dimensioni che vanno di là dalla sfera dell'*ego*. Il carattere di *de-lianza* dell'attuale stato di cose, invece, ci allontana e fa di-vergere rispetto allo stato originario di rapporto solidale con il prossimo, ma soprattutto con la Terra-patria che abitiamo. La riscoperta a un tempo cosmica e biologica, cognitiva e sociale della nostra natura più profonda si costituisce come la chiave della manifesta ma ignorata e tacita *unità dialogica* fra l'Uomo e il Mondo. Tale unità non a caso richiama proprio il paradigma del dia-logo, ovvero dell'interazione fra due o più che si fa carne proprio nella parola. Parola che non è solo veicolo di informazioni, ma che *perturba* e ci costringe a modificarci, ad affrontare le nostre certezze, ma soprattutto le nostre credenze. L'interazione dialogica, quindi, assume un tratto importantissimo nella costituzione dell'Altro. L'educazione permanente, che costituisce l'orizzonte di senso dell'operatività del *lifelong learning*, dovrebbe dunque avere come obiettivo, fra gli altri, quello di formare le persone a interagire in maniera dialogante nella risoluzione dei conflitti, ma soprattutto ad utilizzare la comunicazione come forma di interazione con la Differenza, di incontro con l'Altro e, in maniera ancora più forte, come metodo di apprendimento che richiama proprio il concetto di *maieutica reciproca* (Dolci, 1996). Oggi più che mai una costante interazione con

contesti socioculturali diversi ci costringe a rapportarci in maniera dialogica, di ricorrere all'atto comunicativo, a sviluppare una maggiore conoscenza della nostra e delle altre lingue.

La capacità comunicativa, infatti, riferendosi al linguaggio comporta la considerazione che, appunto, tale funzione formi ed *in-formi* la realtà, il rapporto con l'Altro e contribuisca allo sviluppo di idee, talvolta stereotipate, di alcuni gruppi sociali. Proprio in un rapporto con l'Altro, nell'approccio sistemico, viene definito il legame che mette in evidenza la complementarità fra complessità delle problematiche e complessità delle capacità utili nella risoluzione delle tensioni. Se pensiamo, ad esempio, a negoziati che coinvolgono parti che non parlano la stessa lingua, dobbiamo immaginare che, le competenze richieste minime riguardino la conoscenza della lingua inglese (Bratt Paulson, 1992) o di una lingua franca che costituisca una vera possibilità di comunicazione. Su tale questione viene riconosciuto proprio il valore della relazione interculturale fra le nazioni, le culture e i Paesi, proprio nell'ottica di una valorizzazione della diversità e della comunicazione che tenga conto di questa stessa pluralità, seguendo il principio della cittadinanza globale, di quel senso di appartenenza a una prospettiva di insieme che vede interrelati molteplici fattori. Proprio l'educazione *globale*, ovvero che miri a stimolare il senso di appartenenza a un mondo plurale, dovrebbe avere di mira lo sviluppo di competenze comunicative interculturali che diano alle persone la possibilità di "connettersi" a questa dimensione multilingue e multiculturale che costituisce la natura degli scambi negoziati fra le parti. Se infatti le competenze linguistiche sono la chiave che consente l'apertura verso il plurale, dobbiamo accettare l'idea che l'apprendimento non possa limitarsi soltanto alla dimensione della scuola, ma deve estendersi, nell'ottica del *lifelong e widespread learning* a tutte le età della vita, e ancora di più in luoghi che esulino dal tradizionale percorso scolastico. Questo perché è nella natura delle competenze linguistiche trovare applicazione di là dalla scuola e di là dal mondo del lavoro, ma nella vita quotidiana in cui si manifesta l'incontro con l'Altro (Ferronatti, 2000). Tale competenza, dunque, deve costituire, in un certo senso, uno degli orizzonti di senso entro cui la comunicazione è resa possibile nell'inevitabile e quotidiano incontro con l'Altro.

Competenze comunicative, dunque, e *wellbeing* trovano il loro punto di raccordo nella pratica dell'apprendimento per tutti ed esteso nel corso della vita. La scissione vissuta dal soggetto nella società contemporanea, infatti, si manifesta prima di tutto nel malessere di fronte all'incapacità di potersi realizzare all'interno dello spazio sociale. La progettualità dell'individuo si deve confrontare costantemente con l'Altro e il sentimento di de-liance

contribuisce ad acuire quella distanza con l'originario che è la causa principale dell'incapacità di riconoscersi nel prossimo che si realizza autenticamente come *incontro*. Tale relazione con il prossimo è prima di tutto linguistico-comunicativa e consente la riscoperta dell'appartenenza comune dell'io e del tu. Solo un'adeguata formazione può quindi sopperire alla carenza di competenze comunicative e consentire quel riallacciamento all'originario che produce una maggiore unità e coesione con il prossimo, che è condizione fondamentale per superare la scissione prodotta dalla società tecnocratica e ritrovare il senso di benessere autentico.

4.3 Le competenze comunicative nei contesti lavorativi

I cambiamenti profondi del XX e XXI secolo hanno senza dubbio modificato la struttura del mercato del lavoro, costringendoci a rivedere le prospettive occupazionali in base allo sviluppo delle competenze e all'apprendimento da cui si originano queste stesse competenze. Oggi più che mai, il tema delle capacità si definisce per il suo carattere di urgenza. Come è stato indicato più volte negli articoli citati dal WEF, le competenze maturate in questo momento potrebbero non essere richieste a cinque o dieci anni di tempo, e si rende dunque necessario, proprio per il tratto fluido e imprevedibile del mercato del lavoro, impostare una discussione sul percorso di apprendimento a partire dalle scuole e dalle imprese.

Ho evidenziato, infatti, che da un lato sono le competenze trasversali a consentire l'adattamento alle nuove sfide, ovvero lo sviluppo della capacità di apprendere ad apprendere che consente uno sviluppo delle cosiddette *soft skills* in concomitanza agli scenari che si modificano nel tempo, a nuovi fenomeni e avvenimenti. Dall'altro lato, la questione dell'apprendimento a scuola e sul lavoro, in cui docenti da una parte e figure che ricoprono ruoli di responsabilità all'interno dell'impresa non sono in possesso delle *skills* a cui devono essere formati alunni e dipendenti. Lo sviluppo delle competenze trasversali, dunque, si traduce come una problematica seria in particolare all'interno del mondo del lavoro, del tessuto socioeconomico di un Paese che non si doti delle misure preventive di fronte a scenari sfidanti e che mettono in dubbio la struttura stessa delle realtà di impresa. Alcune proposte esaminate all'interno del *Rapporto OCSE 2017 sull'Italia* mettono in evidenza delle prospettive interessanti, a partire proprio dalla costituzione di percorsi formativi specifici che siano finalizzati all'acquisizione di competenze spendibili in settori

definiti del mercato del lavoro. Faccio riferimento qui, ad esempio, agli ITS, in cui delle competenze specifiche per determinati ruoli vengono associate delle competenze trasversali grazie a metodi di insegnamento che prevedono laboratori, confronti con i docenti e con i compagni di corso finalizzati al raggiungimento di uno stesso obiettivo comune.

Lo sviluppo, in particolare, delle competenze comunicative si rende di vitale importanza proprio perché oggi le imprese stanno subendo delle modificazioni che non vedono più la struttura gerarchica come l'unica possibile, in cui al vertice è detenuto tutto il potere decisionale, spesso nelle mani di un singolo o pochi più. Il panorama delle aziende ci offre piuttosto una prospettiva diversificata, in cui metodi, tempi e strutture vanno a modificarsi assieme con le competenze che si integrano man mano con le nuove strutture d'impresa. Al di là della struttura multinazionale, in cui le competenze comunicative sono più che mai richieste e di fondamentale importanza, bisogna riconoscere la comparsa di nuove formule aziendali che rimettono in discussione proprio il principio verticale della gerarchizzazione. Nuove formule, quindi, che consentono nuove possibilità comunicative nella direzione di una maggiore inclusività all'interno delle imprese, e che rende in un qualche modo realizzabile il processo di *decision making* orizzontale.

In particolare, soprattutto negli ultimi vent'anni, abbiamo assistito a uno slittamento della struttura del lavoro e delle organizzazioni di impresa verso l'adozione di nuove pratiche, in cui nuovi approcci al lavoro modificano non solo le abitudini, ma l'organizzazione delle realtà aziendali. La comparsa dello smart working, come già indicato, ha consentito ai lavoratori un bilanciamento occupazione-vita privata, che ne ha migliorato in molti casi la produttività. A questo proposito, l'analisi condotta nella rivista *Sociologia del lavoro*, viene indicato che: “Sono ormai numerose le pratiche positive e le prove tangibili che lo smart working non sia solamente un vantaggio per il lavoratore, ma che contribuisca ad una riduzione dei costi e ad un miglioramento della produttività per le imprese oltre alle esternalità positive per la società in generale (minor traffico e minor inquinamento)” (Chiaro et al., 2015). Oltre a questo, la domanda di competenze trasversali e tecniche è cresciuta. Infatti, l'utilizzo sempre maggiore di strumenti digitali ha richiesto lo sviluppo di competenze già acquisite, ma anche l'apprendimento di nuove competenze. Come già delineato nel Capitolo 2, le competenze digitali sono senza dubbio state sfidate dalle nuove modalità di lavoro, e allo stesso modo lo sono state le competenze comunicative. Queste ultime, infatti, si sono dirette verso la richiesta di maggiore chiarezza da un lato e, per converso, di una maggiore economia dall'altra. I flussi comunicativi da una parte all'altra

hanno dovuto conformarsi rispetto alla richiesta sempre maggiore di informazioni chiare e puntuali, e i lavoratori che praticano lo *smart working* hanno dovuto fare affidamento sulla propria autonomia, oltre che sulle proprie capacità di comunicare quante più informazioni possibili e nella maniera più efficiente ed efficace. Dunque, vediamo come le competenze coinvolte siano molteplici e combinate: da quelle comunicative si passa rapidamente alla capacità di adeguarsi a contesti diversi, fino a coinvolgere le competenze per la vita. L'adozione dello *smart working* ha modificato radicalmente le nostre abitudini a lavoro, costringendoci a fare affidamento sulla nostra capacità di apprendere ad apprendere nel continuo processo di adattamento a nuovi contesti.

Un altro interessante approccio al lavoro è senz'altro quello basato sul modello Scrum sviluppato da K. Schwaber e J. Sutherland, che trova applicazione in area IT per la gestione del ciclo di sviluppo dei software. Tale modello pone le basi per una tipologia di interazione basata strettamente sul continuo scambio comunicativo che consente, appunto, quel flusso di informazioni che garantisce il raggiungimento di obiettivi, in questo caso lo sviluppo di software e soluzioni digitali. Al centro del processo troviamo lo Sprint, ovvero delle iterazioni che “non durano più di quattro settimane ciascuno (più comunemente due settimane), e avvengono una dopo l'altra, senza pause. Gli Sprint sono a tempo limitato (timeboxed) - finiscono ad una data fissata, che il lavoro sia stato completato o meno, e non sono mai prolungati” (Deemer et al., 2012). Lo Sprint consente di dedicarsi alla mansione, ma il raggiungimento degli obiettivi e la definizione della strategia vengono elaborati nell'interazione quotidiana fra i membri del Team di sviluppo.

L'organizzazione ciclica dello sviluppo del progetto permette, infatti, che tutti conoscano i passaggi che vengono compiuti per giungere allo step successivo, passaggi che vengono monitorati dal Product Owner. Tutto il processo poi viene supervisionato dallo Scrum Master che comunica attivamente con il Team di sviluppo per assicurarsi che il modello Scrum sia applicato nella maniera corretta:

Lo ScrumMaster aiuta il gruppo di prodotto ad apprendere e applicare Scrum per conseguire valore di business [...] fa tutto ciò che è in suo potere per aiutare il Team, il Product Owner e l'organizzazione ad avere successo. Lo ScrumMaster non è il manager dei membri del Team, né è un project manager, team leader, o rappresentante del team [...] serve il Team, aiuta a rimuovere gli ostacoli, protegge il Team da interferenze esterne, e aiuta il Team ad adottare moderne pratiche di sviluppo [...] educa, allena e guida il Product Owner, il Team e il resto dell'organizzazione nell'uso sapiente di Scrum. Lo ScrumMaster è un *allenatore* e

un *insegnante* [...] fa in modo che tutti [...] capiscano i principi e le pratiche di Scrum, e aiuta a guidare l'organizzazione attraverso il cambiamento spesso difficile ma necessario per raggiungere il successo con lo sviluppo agile (Deemer et al., 2012)

Lo Scrum Master, quindi, ha il compito di comunicare attivamente con il team di sviluppo senza mai intervenire in maniera diretta nel processo. Egli può non suggerisce direttamente quello che è necessario fare per completare il processo, ma è colui che instilla il dubbio, che socraticamente si propone di aiutare, con un processo maieutico, il team di sviluppo a valutare modificazioni del processo, se lo step successivo debba essere posticipato o debba subire delle modifiche. Come per il processo della *maieutica reciproca*, il team di sviluppo si pone il compito di comunicare e di confrontarsi in maniera *agile*, efficiente ed efficace, ma tenendo sempre conto di quelle che sono le proposte e le iniziative dei colleghi, i suggerimenti del Product Owner e le domande poste dallo Scrum Master. Lo sviluppo di una comunicazione efficace e agile, quindi, è la chiave del successo di un lavoro condotto attraverso il modello Scrum. Non è chiaramente l'unica competenza richiesta: fra le altre spiccano la flessibilità che consente appunto di apportare le modificazioni necessarie e di passare da uno Sprint all'altro.

Lo Sprint di lavoro è organizzato in ogni sua parte in maniera tale da consentire la comunicazione fra le parti. Il Product Owner, ad esempio, si relaziona continuamente con il Team di Sviluppo, confrontandosi su quelli che sono gli impegni da portare a termine ad ogni step, sui tempi e metodi di ogni singolo passaggio: "il Product Owner è un ruolo un po' diverso rispetto a un tradizionale Product Manager perché il primo interagisce attivamente e regolarmente con il Team, assegna le priorità lavorando con tutte le parti interessate e rivedendo i risultati ad ogni Sprint, piuttosto che delegare le decisioni sullo sviluppo ad un project manager" (Deemer et al., 2012). Non si tratta quindi di un semplice supervisore, ma di un collega con cui il team interagisce in continuazione e con cui si confronta, che ha il compito quindi di guidare il processo verso il risultato, tenendo conto delle modifiche, degli imprevisti e degli improvvisi cambi di rotta che il progetto potrebbe attraversare. L'apertura all'imprevedibilità deve essere una delle caratteristiche comuni a tutto il gruppo allargato di sviluppatori e Product Owner e la capacità di comunicare in maniera precisa queste stesse modificazioni rispetto alle esigenze che si possono presentare di volta di fronte al gruppo di lavoro. Difatti, ci troviamo di fronte a un gruppo che, proprio per la sua multifunzionalità deve necessariamente tenere conto di abilità e competenze

plurali. Viene infatti detto che “Il Team Scrum è "cross-funzionale", vale a dire che include tutte le competenze necessarie per rilasciare potenzialmente il prodotto ad ogni Sprint, ed è "auto-organizzato" (auto-gestito), con un elevato grado di autonomia e responsabilità” (Deemer et al., 2012). Ritorna ancora una volta il tema dell’autonomia accennata per quanto riguarda lo *smart working* su cui si fonda gran parte del lavoro condotto con l’adozione del modello Scrum. I singoli devono essere autonomi e stabilire un rapporto di fiducia reciproca nelle capacità dei colleghi, rapporto che consente di poter procedere con gli incarichi e di potersi di volta in volta confrontare in maniera proficua. Un altro dettaglio da non lasciare indietro si costituisce proprio al punto di incontro fra autonomia ed efficacia comunicativa. Proprio nell’ottica di snellire il flusso comunicativo, si rende necessario che ogni singolo sviluppatore sia in grado di procedere con i singoli incarichi assegnati in maniera autonoma e responsabile, affinché il flusso comunicativo non venga ostruito dal passaggio di informazioni non necessarie o superflue.

Una caratteristica interessante del modello Scrum riguarda appunto l’attenzione verso lo scambio comunicativo come spazio utile al confronto e alla definizione del piano di lavoro. Infatti, sia i cosiddetti Daily Scrum, sia lo Sprint Planning Meeting sono di fondamentale importanza per il procedimento e l’impostazione dei lavori. “All’inizio di ogni Sprint, si svolge lo Sprint Planning Meeting. È diviso in due incontri distinti, il primo dei quali si chiama Sprint Planning Parte Prima. Nello Sprint Planning Parte Prima, il Product Owner e il Team passano in rassegna le voci ad alta priorità nel Product Backlog per il quale il Product Owner è interessato all’implementazione nello Sprint che sta per iniziare” (Deemer et al., 2012). L’incontro iniziale, prima di ogni Sprint, serve quindi a tracciare e definire le priorità e il piano di lavoro, le informazioni di cui si dispone e le esigenze del cliente. Nell’ottica di organizzazione del lavoro *agile*, definito da D’Amato (2014) come un ambiente di lavoro dinamico in funzione di ciò di cui si ha bisogno in un determinato momento, in nome di una maggiore libertà e responsabilizzazione dei lavoratori, il confronto non è una semplice assegnazione di compiti, ma un confronto fra il Product Owner e il Team. Difatti, i tempi con cui viene scandito il piano di lavoro non vengono dettati dal Product Owner, bensì è il Team di sviluppo che si fa carico di questo compito: “Questa è una pratica fondamentale in Scrum: è il Team a decidere quanto lavoro porterà a termine, piuttosto che farselo assegnare dal Product Owner” (Deemer et al., 2012). Il Team, quindi, ha un ruolo attivo non solo nell’operatività degli incarichi assegnati, ma nella definizione anche della strategia, in accordo con il Product Owner, e della scansione del

lavoro, che tuttavia segue uno schema preciso e consolidato che è quello del modello Scrum, in cui i Daily Scrum sono di importanza fondamentale.

L'importanza delle riunioni giornaliere, infatti, può essere riassunta nell'esigenza di collaborazione e condivisione delle informazioni. Tali incontri sono appunto di fondamentale importanza per definire criticità, progressi compiuti e successivi step dello Sprint. Per garantire che la comunicazione all'interno di queste riunioni giornaliere sia il più efficace ed efficiente possibile, infatti, si adottano delle regole ben precise: la riunione deve durare dieci minuti al massimo, e per garantire che ciò accada tutti i partecipanti devono stare in piedi. Questo consente infatti al Team e al Product Owner di ridurre al minimo divagazioni che non hanno a che fare direttamente con l'oggetto dello Sprint. Inoltre, il confronto si tiene in maniera paritaria, per cui non ci sono leader che prevalgono. Piuttosto si verifica la costituzione di un *network* e di una comunicazione a rete, che ha l'obiettivo non di stabilire compiti da svolgere, ma si iscrive nell'ottica della condivisione e dello scambio. Infatti "il Daily Scrum non è una riunione di stato per riportare ad un manager, è un po' di tempo in cui un Team auto-gestito condivide al suo interno quello che sta succedendo, per contribuire a coordinarsi" (Deemer et al., 2012). Nella prospettiva, dunque, di una comunicazione snella e agile, le competenze maturate dal Team di sviluppo non possono non includere quelle comunicative. La struttura del modello Scrum impone alla comunicazione di non appiattirsi sul modello circolare o su quello centro-periferia, ma deve prendere come esempio proprio la rete, che consente più degli altri modelli alle parti coinvolte di interagire fra di loro, senza l'utilizzo di mediatori che si configurino come centro a cui tutte le informazioni devono essere riportate e da cui poi si originano tutte le altre comunicazioni. L'elevata probabilità che il Team sia di natura multiculturale, specie nelle multinazionali, porta inoltre le competenze comunicative a strutturarsi come competenze comunicative multilinguistiche avanzate. La conoscenza di altre lingue diverse dalla lingua madre consente uno scambio comunicativo rapido ed efficiente, che consente al team di poter scambiare informazioni senza barriere linguistiche alcune. Ciò vale anche nel caso della lingua franca, come ad esempio la lingua inglese. La conoscenza della lingua inglese a livello avanzato consente all'interno di una multinazionale una comunicazione il cui esito è senz'altro positivo, ma soprattutto in Team di sviluppo Scrum multiculturati. Non sarebbe infatti pensabile una carenza di competenze comunicative all'interno di un team di lavoro che adotti questo modello, basato per la maggior parte su quelle capacità. Infine, si tratta di un modello che mira veramente a implementare la concezione di inclusione all'interno dello spazio lavorativo facendo leva sulle competenze comunicative

come veicolo che consente non solo lo scambio di informazioni, ma anche la negoziazione del percorso comune, degli obiettivi e degli step da compiere per raggiungerli. Inoltre, i concetti stessi di autonomia e autoregolazione si rivelano, appunto, vincenti. Il modello Scrum trova quindi applicazione soprattutto nelle organizzazioni non gerarchiche, che non verticalizzano il processo lavorativo, ma bensì in quelle organizzazioni che si organizzano orizzontalmente: “La metodologia Scrum ha dimostrato in un contesto semplice alcuni concetti per lo sviluppo di un prodotto, tra cui: team reali, team cross-funzionali, team auto-gestiti, brevi cicli di feedback iterativi e completi, abbassamento del costo del cambiamento” (Deemer et al., 2012).

Il modello Scrum si iscrive perfettamente all'interno della categoria delle *learning organizations* di cui scrive P. Senge (2019). All'interno di questa tipologia di organizzazioni l'apprendimento si costituisce come apprendimento condiviso, in cui proprio lo scambio alla pari fra colleghi e il continuo dialogo permette anche il flusso di perturbazioni che modificano le conoscenze e le competenze acquisite garantendone lo sviluppo. Quest'ultimo elemento e il pensiero sistemico rappresentano proprio la quarta e quinta disciplina, che P. Senge individua come temi di fondo che devono intrecciarsi, essere interdipendenti per permettere lo sviluppo di competenze acquisite. Si rende necessario, infatti, che i singoli siano assolutamente in grado di dialogare fra di loro, per esercitare quella costante attività di *maieutica reciproca* da cui si origina l'apprendimento stesso. Ho evidenziato come all'interno del modello Scrum la funzione di “levatrice” fosse demandato allo Scrum Master, anche se in un certo senso ogni membro del Team di sviluppo esercita la propria attività maieutica sul proprio collega. Ho però anche indicato che lo Scrum Master non è un manager, come non lo è il Product Owner, ma piuttosto un osservatore esterno che offre la propria prospettiva esterna per condurre il team a dubitare, porsi domande e affrontare le criticità. Il mito del manager, infatti, inteso nel senso gerarchico proprio delle organizzazioni verticali, si costituisce come una delle sette incapacità tracciate da P. Senge (2019). L'organizzazione del lavoro *top-down* non presenta infatti la stessa flessibilità per la comunicazione che produce inclusione nello spazio decisionale all'interno di un'azienda.

Il pensiero sistemico, nell'ottica della *complessità*, viene introdotto come la disciplina che include le altre discipline. Questo perché proprio il pensiero sistemico all'interno delle *learning organizations* consente di avere una prospettiva unitaria, evitando così di disperdere le energie sulle singole parti, garantisce che si guardino le interrelazioni e i processi in un'ottica di forte imprevedibilità e per una collaborazione che miri il più

possibile a condividere informazioni nell'*unità dialogica* rappresentata dal sistema complesso in cui ci si inserisce. L'inclusione generata all'interno delle *learning organizations* si sviluppa di pari passo con il decentramento decisionale che si produce nelle organizzazioni inclusive che ammettono una comunicazione a rete e che permettono quindi un confronto costante fra i colleghi, che interagiscono e collaborano in vista del raggiungimento di uno scopo comune.

L'esclusività prodotta dalle organizzazioni verticistiche non tiene conto, infatti, della complessità prodotta da organizzazioni, a loro volta complesse, come le imprese, che interagiscono con il tessuto socioeconomico in cui sono inserite, e i cui dipendenti continuano ad apprendere nel corso del tempo, sviluppano nuove competenze e si interfacciano con la complessità di cui sono parte. L'inclusività, dall'altro lato, prodotta dalle *learning organizations* tiene conto proprio della possibilità che gli attori coinvolti continuino ad apprendere proprio a partire dai propri colleghi di lavoro nel continuo scambio comunicativo che si instaura tra le parti. Un esempio sono le organizzazioni flat in cui la verticalizzazione viene evitata il più possibile e questo consente un processo di *decision making* in cui le parti coinvolte sono poste su uno stesso livello o in cui i livelli non sono così distanti come nelle organizzazioni *top-down*. Oltre a questo tipo di organizzazione, esistono le *holacracy*, le *sociocracy* e le *organizzazioni agile*. Il modello Scrum si modella proprio sulla base delle organizzazioni *agile*, in cui c'è un costante rapporto fra gli sviluppatori e il Product Owner e il processo decisionale è ripartito fra pari nei momenti in cui si dialoga nei Daily Scrum e nello Sprint Planning Meeting. Le altre organizzazioni condividono con questa la modalità di *decision making* che viene diluita e ripartita fra i colleghi, con la differenza che il piano di lavoro non viene deciso in stretta connessione con il Product Owner o con il cliente in generale e manca la figura fondamentale dello Scrum Master.

Le organizzazioni di questo tipo rimettono completamente in discussione non solo la struttura verticalizzata delle imprese, ma pone il lavoratore nelle condizioni di sviluppare le proprie capacità attraverso il processo dell'apprendimento permanente. Le competenze comunicative giocano un ruolo fondamentale sia nelle organizzazioni gerarchiche in senso verticale, sia nelle organizzazioni *agili*, ma la stretta dipendenza del processo decisionale dalla comunicazione fra pari ci pone nelle condizioni di considerare quest'ultimo tipo di organizzazione come la più esigente nei confronti delle competenze comunicative che devono essere ben sviluppate e poggiare su basi solide. Proprio queste competenze permettono una maggiore inclusione e distribuzione del potere su più attori coinvolti e

garantisce allo stesso tempo il processo di continuo apprendimento e sviluppo delle competenze in un circolo virtuoso che non si esaurisce.

Infine, come già indicato, all'interno di ambienti di lavoro dinamici, nei quali la collaborazione per il raggiungimento degli obiettivi deve essere mediata da un'ottima comunicazione. Si rende quindi necessario che, non solo nei contesti multiculturali, ma anche in quelli locali, lo sviluppo delle competenze comunicative venga incoraggiato attraverso aggiornamenti professionali, formazione in pillole e adozione di pratiche normative, che, come obiettivo, abbiano maggiore chiarezza, efficacia e rispetto delle diversità.

Conclusioni

Le *competenze comunicative*, come si è visto, intrattengono dei profondi legami con le altre competenze per il tratto di interconnessione che si sviluppa nel soggetto dell'apprendimento a legare capacità differenti a seconda delle esigenze del contesto. Esse costituiscono, nel XXI secolo, una risorsa fondamentale nello scenario *globale-locale* che abitiamo. Se da un lato esse ci consentono di mediare in situazioni conflittuali, dall'altro ci offrono la possibilità di entrare in contatto autentico con l'Altro. Proprio per via del contesto multiculturale in cui ci collochiamo, abbiamo visto che, oggi, gli attori che hanno accesso ai processi di *policy making* non sono più da individuare nel contesto più vicino a noi: il processo di *decision making* è distribuito su scala planetaria. Infatti, come è stato mostrato, gli effetti dei processi globali non hanno effetto soltanto nel luogo in cui trovano spazio, ma le ripercussioni vengono avvertite lungo tutto il globo. Il peso degli effetti del cambiamento climatico, ad esempio, ricade sui Paesi in via di sviluppo, ma le decisioni vengono spesso prese nei Paesi dell'Occidente, contribuendo così ad acuire quelle differenze nelle società che stanno all'origine del riprodursi delle disuguaglianze sociali. È stato quindi necessario delineare anzitutto le criticità che si riscontrano lungo il percorso verso la riduzione delle disparità. A partire dall'analisi della società globalizzata attraverso i suoi principali effetti – la digitalizzazione, i flussi migratori e il cambiamento climatico appunto – è stato indicato in che maniera le disuguaglianze si siano acuite, sia fra Paesi occidentali e Paesi in via di sviluppo, sia all'interno delle stesse società industrializzate.

La chiave di accesso garantita dalle *competenze comunicative* permette, attraverso un corretto percorso di apprendimento, di padroneggiare le modalità di interazione con l'alterità. Esse consentono infatti di emanciparsi dalla condizione di “subalternità”, già indicata nel testo, e di avere accesso allo spazio sociale come dimensione in cui prendere decisioni rilevanti per il destino comune, traducibili in strategie, obiettivi e percorsi da intraprendere per il raggiungimento degli scopi. Per via della natura globalizzata degli effetti prodotti nel processo di *decision making* si evidenzia la necessità di estendere tale responsabilità a quanti più partecipanti possibili, in maniera tale da consentire anche alle fasce più fragili nella società di tutelarsi grazie alle proprie *competenze comunicative* e allo sviluppo del proprio apprendimento. Tali abilità non garantiscono solo la possibilità di accedere allo spazio pubblico in maniera autonoma e partecipare al processo decisionale in maniera competente. Esse, per il loro legame forte con le altre competenze, consentono anche di modellare la propria comunicazione su strategie negoziali, in cui si costruiscono

nuovi significati e nuovi rapporti con il mondo. Grazie alla connessione con le *competenze digitali*, come è stato mostrato, si dispone di una maggiore consapevolezza relativamente ai flussi ingenti di informazioni e si riesce a mettere a disposizione del prossimo una comunicazione chiara e precisa sulle stesse nozioni acquisite.

Il mondo delle imprese necessita di persone che abbiano sviluppato queste stesse competenze in vista di approcci all'organizzazione del lavoro che cambiano in continuazione e in cui i dipendenti sono o quasi costretti a cercare continuamente un confronto dialogico per raggiungere gli obiettivi stabiliti. Come è stato indicato per il modello Scrum, lo sviluppo di progetti in cui la gerarchizzazione è ridotta al minimo termine riduce la velocità con cui i risultati si possono ottenere, ma dall'altra parte incrementa esponenzialmente la possibilità di sviluppo creativo di nuove idee e approcci che, in velocità, si perderebbero. Di converso, la stessa società risentirebbe, mancando il confronto fra parti interessate dai processi decisionali, di quella creatività che si produce nell'incontro dialogico con il prossimo. Soprattutto, però, la voce di coloro che rimangono esclusi da tale processo rimarrebbe inascoltata e questo continuerebbe a produrre le disuguaglianze sociali così come le vediamo oggi.

Bibliografia

Annacontini G. (2008), *Pedagogia e complessità*, Pisa: ETS.

Balboni, P. (1999). *Parole comuni culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento, In *Educazione Linguistica Language Education* (Vol. 4, No. 1). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Balboni, P. E. (2006). *Intercultural communicative competence: a model*. Perugia: Guerra.

Biasin, C. & Pacquola, M. (2019). How to identify and recognize transversal skills: Italian experiences in professional and craft activities, In *Form@re – Open Journal Per la Formazione in Rete* (Vol. 19, No. 2, p. 211). Firenze: FUP.

Bich, L. & Damiano, L. (2017), Riscoprire la teoria dell'autopoiesi nella caratterizzazione dei sistemi sociali in *Sistemi, modelli, organizzazioni. Management e complessità*, San Sebastian: University of the Basque Country.

Bowe, Manns, Martin (2014). *Communication across cultures: a mutual understanding in a global world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bratt Paulson, C. (1992). *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Bristol: Channel View Publications Ltd.

Building a common language for skills at work. A global taxonomy (2021, January 5). Davos: World Economic Forum.

Carretero, Vuorikari, Punie (2017). *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, trad. it. dell'Agenzia Italiana per l'Italia Digitale, Roma: AgID.

Carretero, Vuorikari, Punie (2017). *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, trad. it. dell'Agenzia Italiana per l'Italia Digitale, Roma: AgID.

Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Milano: Mimesis.

Chiaro, Prati, Zocca (2015). Smart working: dal lavoro flessibile al lavoro agile, in *Sociologia del lavoro*, II fascicolo 2015, Milano: Franco Angeli.

Consiglio d'Europa, 2016. *Entre-Comp: il quadro europeo della competenza "imprenditorialità"*.

Consiglio d'Europa, 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di M. Barsi e E. Lugarini, © Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue".

Consiglio d'Europa, Parlamento Europeo, Commissione europea, 2017. *Pilastro europeo dei diritti sociali*.

D'Amato, V (2014). *Management 3.0. Il manifesto e le nuove competenze per un manager 3.0*, Roma: Franco Angeli.

Dahrendorf R. (2003), Sul populismo: otto osservazioni, in *La società riaperta. Dal crollo del muro alla guerra in Iraq*, Bari: Laterza.

Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? In *ELT Journal* (Vol. 50, No. 3, pp. 213-218). Oxford: Oxford University Press.

European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs, Thum-Thysen, A., Cravetto, R., Varchola, J. (2021), *Investing in people's competences: a cornerstone for growth & wellbeing in the EU*, Publications Office.

European Commission, Joint Research Centre, Caena, F., Punie, Y., (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp) : literature review and analysis of frameworks* (2019), Publications Office.

F. Perocco (2012). *Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze. Il caso italiano*, Milano: Franco Angeli.

Ferronatti, F. (2000). *L'enigma di Alessandro: incontro fra culture e progresso civile*. Roma: Donzelli.

Franzini, M. & Raitano, M. (2007). L'istruzione dei genitori e dei figli: disuguaglianze che persistono, In *Meridiana*, (Vol, 59-60, pp. 1-35). Roma: Viella.

- Franzini, M. (2013). *Disuguaglianze inaccettabili: l'immobilità economica in Italia*. Roma: Laterza.
- Franzini, M. (2019). Disuguaglianza economica, immobilità sociale e crescita stagnante: possibili legami tra i malesseri italiani, In *Italia contemporanea*, 288, pp. 115-131. Milano: F. Angeli.
- Freire, P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, trad. it. di L. Bimbi e C. Alziati, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Ghidini A. (2012). *Generarsi alla società. Educare alla complessità per educare alla cittadinanza*, Bergamo: Università degli Studi di Bergamo.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Marcarino, A. (2004). *Strategie comunicative: linguaggio, interazione, vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Roma: Carocci Editore.
- Mariani, L. (2013). *Le strategie comunicative interculturali. Insegnare a interagire in un'educazione plurilingue e multiculturale*. Learning Paths-Tante Vie Per Imparare.
- Marr, B. (2021, January 8). 7 soft skills of successful people. Davos: World Economic Forum.
- Melacarne, C. (2019). Developing instrumental, transversal and vertical skills through transformative methodologies, In *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* (Vol. 19, No. 2, pp. 75-87). Firenze: FUP.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida*.
- Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin E., Ciurana É.-R., Motta R. D. (2004), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma: Armando.

Nu Parker, W. (2014). Climate Change. In N. Cartwright and E. Montuschi (Eds), *Philosophy of social science: a new introduction* (pp. 31-47). Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2018). *La pedagogia*, trad. it di G. Alessandrini, Milano: Franco Angeli.

OCED (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE. Sintesi del rapporto: Italia*

Papa Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*, Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: Tipografia Istituto Salesiano.

Perocco, F. (2012). *Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze. Il caso italiano*, Milano: Franco Angeli.

Raccomandazione del Consiglio 2018/C 189/01 del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione del Consiglio Europeo e del Parlamento (EC) 2006/962 del 18 Dicembre del 2006 per relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Raitano, M. (2011), La riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze in Italia: istruzione, occupazione e retribuzioni, In *Politica Economica*, 3, pp. 345-374. Bologna: Il Mulino.

Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

Roslansky, R. (2022, March 29). Here's why the world of work urgently needs to put skills first. Davos: World Economic Forum.

Ruben, B. D. (1976) Assessing communicative competency for intercultural adaptation. In *Group and Organizational Studies* (Vol.1, No. 3, pp. 334-352). New York: University Associates.

S. Benna (2015). 7 communication skills all successful leaders have mastered. Davos: World Economic Forum.

S. Benna (2015). The 3 communication skills every leader needs to master. Davos: World Economic Forum.

Sala, Punie, Garkov, Cabrera (2020). LifeComp, The European framework for personal, social and learning to learn key competence, In *JRC Science for policy report*. Bruxelles: Publications Office of the European Union.

Sen, A. K. (2012). *La disuguaglianza. Un riesame critico*, trad. it. di A. Balestrino, Bologna: Il Mulino.

Senge, P. M. (2019). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzato*, trad. it. di L. M. Sicca, Napoli: Editoriale Scientifica.

Spencer-Oatay, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.

Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*, Harvard: Harvard University Press.

T. Reuil (2022, March 15). The rise of remote work means we need better 'intercultural-skills' – this is what that means. Davos: World Economic Forum.

Thomson S. (2016, October 14). The mosto important skills of tomorrow, according to five global leaders. Davos: World Economic Forum.

Trevisani, D. (2005). *Negoziazione interculturale: comunicazione oltre le barriere culturali: dalle relazioni interne sino alle trattative internazionali*. Milano: F. Angeli.

Villano P. & Riccio, B. (2008). *Culture e mediazioni*. Bologna: Il Mulino.

Villano P., Riccio B. (2008). *Culture e mediazioni*, Bologna: Il Mulino.

W. Parker (2014). Climate Change. In N. Cartwright and E. Montuschi (Eds), *Philosophy of social science: a new introduction* (pp. 31-47). Oxford: Oxford University Press.

Wiemann, J. M., & Backlund P. (1980). A summary of current research in communicative competence. *Review of educational research*, 50, 185-199.