



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE

Curriculum: Lifelong Learning

CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO

XXIX Ciclo

Lifelong Learning, ricerca e innovazione: politiche e programmi europei

Dottoranda	Sara Robabeh Djelveh
Docente Guida/ Tutor	Prof. Pierpaolo Limone
Coordinatore del Dottorato	Prof. Francesco Mattei
Referente del curriculum Lifelong Learning	Prof.ssa Isabella Loiodice

Indice

ELENCO DELLE PRINCIPALI ABBREVIAZIONI	5	
INTRODUZIONE	7	
Capitolo 1 - PROSPETTO DELLA RICERCA		
1.1	Prospetto della ricerca e quadro concettuale della tesi	12
1.2	Metodologia di ricerca	13
1.2.2	Tecniche di ricerca qualitativa: la ricerca bibliografica	15
1.2.3	Tecniche di ricerca qualitativa: le interviste non strutturate	16
1.2.4	Tecniche di ricerca qualitativa: l'osservazione partecipante	17
1.2.5	Cenni di analisi quantitativa dei dati	20
1.3	Partecipazione: Ricerca, azione e progettazione	21
1.3.1	Tecniche di progettazione	21
1.3.2	La Gestione del Ciclo del Progetto	21
Capitolo 2 - LIFELONG LEARNING: STRATEGIE, POLITICHE E PROGRAMMI DELL'UE		
2.1	La prospettiva del Lifelong Learning	26
2.1.2	Lifelong Learning, società della conoscenza e Università	28
2.2	La prospettiva dell'apprendimento permanente nella ricerca educativa	30
2.2.1	Nascita e affermazione del Lifelong Learning: contributi teorici	30
2.2.2	Dall'Educazione degli Adulti al Lifelong Learning: approcci epistemologici	34
2.2.3	Lifelong Learning e Lifewide Learning - Dimensione verticale e orizzontale	41
2.2.4	Educazione e politica	42
2.3	Le rappresentazioni del Lifelong Learning nel discorso politico europeo	43
2.3.2	Il contesto di riferimento: il processo di integrazione europea	46
2.3.3	Dalla Comunità Europea all'Unione Europea: mezzo secolo di politiche d'istruzione e formazione in Europa	49
2.3.4	Il Processo di Bologna: verso uno Spazio comune dell'istruzione superiore europea	54
2.3.5	La Strategia di Lisbona	56
2.3.6	La revisione della Strategia di Lisbona	66
2.4	La nuova Strategia per l'Europa del 2020	70
2.4.1	Europa 2020: la risposta europea alla crisi economico-finanziaria	70
2.4.2	Europa 2020: priorità, obiettivi e iniziative-faro	72

2.4.3	Crescita intelligente: un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione	73
2.4.4	Crescita sostenibile: un'economia più efficiente, verde e competitiva	76
2.4.5	Crescita inclusiva: competenze per migliorare l'occupazione e la qualità della vita	76
2.4.6	La prima fase di realizzazione di Europa 2020	78
2.4.7	Il Lifelong Learning nel 2020	81
2.5	Lifelong Learning, ricerca e innovazione: le chiavi per il futuro delle politiche europee	82
2.5.2	Uno Spazio Comune Europeo per l'educazione	84

Capitolo 3 – RICERCA E INNOVAZIONE: STRATEGIE, POLITICHE E PROGRAMMI DELL'UE

3.1	Lifelong Learning e Innovazione nel dibattito politico europeo	88
3.1.1	Apprendimento, innovazione, competenze	88
3.1.2	Innovazione e Innovazione Sociale	90
3.1.3	Valorizzazione delle competenze e innovazione	93
3.1.4	Capitale umano, capitale sociale e innovazione	97
3.2	Le politiche europee per la ricerca e l'innovazione	102
3.3	Il ruolo dell'Università: da monastero a laboratorio	105
3.4	Il ruolo dell'Università nel discorso politico europeo	107
3.4.1	La terza missione delle Università	107
3.4.2	Il triangolo della conoscenza	111
3.4.3	L'Istituto Europeo d'Innovazione e Tecnologia (EIT)	114
3.5	L'approccio dello Scambio di Conoscenze	116
3.6	Le "sfide" della conoscenza: quale ruolo per l'Università?	120

Capitolo 4 – LE RISORSE DELL'UE PER LIFELONG LEARNING, RICERCA E INNOVAZIONE

4.1	Le fonti di finanziamento dell'Unione Europea	125
4.1.1	Il bilancio dell'Unione Europea: Fondi a gestione indiretta e diretta	125
4.1.2	I Fondi a gestione indiretta: coesione e convergenza in Europa	126
4.1.3	I Fondi a gestione diretta: transnazionalità e valore aggiunto europeo	130
4.1.4	Complementarietà e sinergie tra Fondi e politiche	132
4.2	Erasmus Plus: il Programma per Istruzione, Formazione, Gioventù e Sport	136
4.2.1	Genesi del Programma Erasmus Plus	138
4.2.2	La struttura del Programma Erasmus Plus	141
4.3	Orizzonte 2020: il programma europeo per la ricerca e l'innovazione	145
4.4	I risultati dei bandi	154
4.4.1	Analisi dei risultati dei bandi del Programma Erasmus Plus	154

4.4.2	Analisi dei risultati dei bandi del Programma Orizzonte 2020	160
4.5	Cosa c'è dietro alle strategie, alle politiche e ai programmi EU?	168
4.5.1	La governance di EU2020	168
4.5.2	La definizione dei programmi: gli attori	169
4.5.3	Erasmus Plus: gli attori	173
4.6	La partecipazione delle Università ai programmi tematici dell'UE	174

Capitolo 5 – ATTORI, RETI E STAKEHOLDER EUROPEI

5.1	Gli stakeholder delle Università	178
5.2	Università e processi di conoscenza: gestione e valorizzazione delle risorse territoriali	181
5.2.1	Università e gestione della conoscenza	181
5.2.2	Gestione delle relazioni e dei processi	182
5.3	Università e processi di conoscenza: le reti internazionali	184
5.4	Gli attori del Lifelong Learning nell'Unione Europea	185
5.4.1	Gli attori coinvolti nel processo di formulazione delle politiche europee	185
5.4.2	Le agenzie europee per il Lifelong Learning	187
5.4.3	Gli altri attori chiave nel campo del Lifelong Learning in Europa	191
5.5	Lifelong Learning e approccio di "rete" in Europa	197
5.5.1	Categorie di reti: accesso "aperto" e "regolato"	197
5.5.2	Le reti ad accesso "regolato"	198
5.5.3	Le reti ad accesso "aperto"	199
5.6	Reti aperte e a composizione "mista" - Settori di attività, composizione, caratteristiche	201
5.7	La partecipazione delle Università alle reti europee per il Lifelong Learning	208

Capitolo 6 – LIFELONG LEARNING E CONOSCENZA: PROGETTARE L'UNIVERSITA'-LABORATORIO

6.1	L'Università come laboratorio per lo sviluppo territoriale	212
6.1.1	Università, gestione della conoscenza e territorio	212
6.1.2	La conoscenza come risorsa territoriale: multidisciplinarietà e ricerca sociale	214
6.1.3	L'Università di Foggia come laboratorio per lo sviluppo territoriale: il progetto SKIN	216
6.2	Un approccio unitario al Lifelong Learning	219
6.2.1	Lifelong Learning, Innovazione e Scambio di Conoscenze	219
6.2.2	Progettare lo scambio di conoscenze: il progetto SKIN	221
6.3	La progettazione degli interventi: costruzione della rete internazionale e ricerca risorse finanziarie	225
6.3.1	Il Ciclo di Vita del Progetto e i requisiti formali della proposta vincente	225

6.3.2	La progettazione degli interventi: un caso pratico	231
6.3.3	Lo studio della documentazione programmatica e il Programma di Lavoro	
6.3.4	La definizione dell'idea progettuale	238
6.3.5	L'individuazione del bando	239
6.3.6	La progettazione dell'intervento	241
6.3.7	La logica d'intervento del progetto	244
6.4	L'osservazione partecipante per la comprensione dei meccanismi europei	246
6.4.1	Introduzione alla ricerca di osservazione partecipante	246
6.4.2	La definizione del problema	247
6.4.3	Modalità di osservazione e accesso	251
6.4.4	L'analisi e l'interpretazione dei dati	255
6.4.5	Osservazione partecipante: quali indicazioni concrete per la progettazione degli interventi?	263
6.5	L'Università come laboratorio e centro di conoscenze	267
	CONCLUSIONI	271
	ALLEGATI	278
	Allegato I	278
	Allegato II	280
	BIBLIOGRAFIA	282

Elenco delle principali abbreviazioni

- AE Adult Education (Educazione degli Adulti)
- AUE Atto Unico Europeo
- CE: Commissione Europea
- CEE: Comunità Economica Europea
- CER Consiglio europeo della Ricerca
- CIP Competiveness and Innovation Programme (Programma per la competitività e l'innovazione)
- COSME Programme for Competitiveness of Enterprises and SMEs (Programma per la competitività delle imprese e delle PMI)
- CRELL Centre for Education and Lifelong Learning (Centro per l'Educazione Permanente)
- CSA Coordination and Support Action (Azione di Coordinamento e Sostegno)
- DG EAC Directorate General Education and Culture (Direzione Generale Educazione e Cultura)
- EAEA European Association for the Education of Adults (Associazione Europea per l'Educazione degli Adulti)
- EBSN European Basic Skills Network (Rete Europea per le Competenze di Base)
- EdA Educazione degli Adulti
- EIT European Institute of Innovation & Technology (Istituto europeo di innovazione e tecnologia)
- ELGPN European Lifelong Guidance Policy Network
- ENQA European Association for Quality Assurance in Higher Education (Associazione Europea per il Controllo di Qualità nell'Istruzione Superiore)
- EQAVET European Quality Assurance in Vocational Education and Training (l'Associazione Europea per il Controllo di Qualità nel settore della Formazione)
- ERA European Research Action (Spazio Comune della Ricerca)
- ET 2020 Education & Training 2020
- ETP European Technology Platform (Piattaforme Tecnologiche Europee)
- EU2020 Strategia Europa 2020
- EUA European University Association (Associazione delle Università Europee)
- EUCEN European University Continuing Education Network
- EUCIS-LLL The European Civil Society Platform on Lifelong Learning (Piattaforma della Società Civile Europea per il Lifelong Learning)
- EURASHE European Association of Institutions in Higher Education (Associazione Europea degli Istituti di Istruzione Superiore)
- EVS European Voluntary Service (Servizio di Volontariato Europeo)
- FEAMP (Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca)
- FEASR (Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale)
- FESR (Fondo Europeo di Sviluppo Regionale)

- FSE (Fondo Sociale Europeo)
- H2020 Horizon 2020 (Orizzonte 2020)
- HES Higher Education Structure (Istituti di Istruzione Superiore)
- ICAE International Council for Adult Education (Consiglio Internazionale per l'Educazione degli Adulti)
- IFP Istituti di Formazione Professionale
- IA Innovation Action (Azione per l'Innovazione)
- IND Individuale
- JPI Joint Programming Initiative (Iniziativa di Programmazione Congiunta)
- JTI Joint Technology Initiative (Iniziativa Tecnologica Congiunta)
- KA Key Action
- KETs Key Enabling Technologies (Tecnologie chiave abilitanti)
- KIC Knowledge & Innovation Community (Comunità per la conoscenza e l'innovazione)
- LEIT Leadership in Enabling Industrial Technologies (Leadership nelle tecnologie industriali abilitanti)
- LLL: Lifelong Learning
- MCSA Marie Skłodowska-Curie actions (Azioni Marie Skłodowska-Curie)
- MEC Mercato Europeo Comune
- NEET Not in Education, Employment or Training
- NCP National Contact Point (Punto di Contatto Nazionale)
- OMC Open Method of Coordination (Metodo del Coordinamento Aperto)
- ONG Organizzazione Non Governativa
- OTH Other (Altri)
- PL Programma di Lavoro
- PMI Piccole Medie Imprese
- PQ Programma Quadro per la ricerca
- PPP Partenariati Pubblico-Privati
- PRC Private Company (Società/ Impresa privata)
- ProS Promozione Sociale
- PSR Programma di Sviluppo Rurale
- PUB Organizzazioni Pubbliche
- RIA Research & Innovation Action (Azioni di Ricerca & Innovazione)
- REC Research Center (Centri di Ricerca)
- SER Spazio Europeo della Ricerca
- TCE Trattato della Comunità europea
- TFUE Trattato sul funzionamento dell'Unione europea
- TIC Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione
- UE (UE28) Unione europea
- VET Vocational Education and Training (Formazione Professionale)
- WP Work Package

INTRODUZIONE

Il lavoro di ricerca affronta le problematiche relative al ruolo dell'Unione Europea nella promozione del *Lifelong Learning* in un'ottica inter-disciplinare che incorpora tanto la prospettiva storica, quanto quella sociologica, pedagogico-educativa e politico-economica.

L'obiettivo centrale della ricerca è quello di comprendere come l'evoluzione degli orientamenti europei per le politiche educative abbiano contribuito a trasformare il ruolo delle Università nella società della conoscenza, con il fine di trarne indicazioni concrete in termini di strategie attivabili all'interno delle organizzazioni accademiche stesse. L'obiettivo centrale della ricerca così esposto è stato quindi articolato in tre diverse domande di ricerca, tra loro strettamente legate: Quali sono i principali indirizzi europei nel campo delle politiche per il Lifelong Learning? In che modo le strategie e gli indirizzi di politica europea hanno contribuito a trasformare il ruolo delle Università nel mondo contemporaneo? Quali strategie possono essere effettivamente perseguibili in una prospettiva di apprendimento permanente?

Il Lifelong Learning (LLL) abbraccia ogni attività di apprendimento intrapresa in tutte le fasi della vita, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità e competenze, in una prospettiva multidimensionale: personale, civica, sociale ed occupazionale. Il Lifelong Learning, pertanto, combina le conoscenze acquisite attraverso tutti i tipi di formazione (formale, informale e non formale) con quelle derivanti dall'esperienza personale del soggetto. Viene operato quindi un cambiamento di prospettiva, nel senso che il centro dell'attenzione si sposta dal percorso scolastico alla centralità del soggetto apprendente, ai suoi bisogni e necessità, ma anche al suo vissuto, le sue esperienze e capacità. Tale cambiamento di prospettiva, che porta al riconoscimento del Lifelong Learning quale "principio universale"¹, si colloca all'interno della transizione dalla società industriale verso la cosiddetta "Società della Conoscenza" (Learning Society)²: una società in cui, cioè, apprendere diventa la condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo individuale, così come collettivi.

Aureliana Alberici sintetizza i tratti caratteristici della società della conoscenza, definendola come quella società che:

" [...] stimola e consente che tutti i suoi membri e gruppi sviluppino continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini. L'istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza. Ciò è considerato altamente importante nei programmi di molte istituzioni sociali.

¹ Cfr. Meghnagi, S. & Susi, F., 1977, *Educazione permanente*, Firenze: Guaraldi.

² Cfr. Bauman, Z., 2002, *La società individualizzata*, Bologna: Il Mulino.

Oltre ai sistemi di istruzione numerose altre agenzie sono coinvolte, i mass-media, le organizzazioni sindacali, le industrie e il commercio, i servizi sanitari [...] ³

Come chiosa Annalisa Pavan, il tema del Lifelong Learning definisce in campo educativo e formativo il nuovo percorso intrapreso dalle società moderne nell'era post-industriale: nella società della conoscenza, il sapere diventa una risorsa indispensabile e, quindi, i processi di apprendimento la condizione indispensabile per abitarla in senso pieno⁴, ma anche consapevole e sostenibile, tenendo cioè conto del processo dinamico, intergenerazionale e intra-generazionale dello sviluppo⁵.

Nella stessa prospettiva, Daniela Dato rileva come il Lifelong Learning risponda alla *“necessità etica ed emancipativa di promuovere la partecipazione sociale di ciascun individuo. Si propone, pertanto, come strumento per il pieno esercizio del diritto inalienabile al riconoscimento dei fondamentali diritti dell'uomo, che, almeno nelle società più industrializzate, si possono realizzare a patto di garantire lo sviluppo dell'autonomia personale, sociale e, in particolar modo, critica dei cittadini caratterizzandosi, pertanto, come processo stesso di sviluppo sostenibile⁶”*.

Lungo questo percorso, la prospettiva del Lifelong Learning permette di superare la logica di apprendimento basata sulla trasmissione delle conoscenze e di delineare un approccio capace di *“cambiare la sostanza stessa dell'atto educativo⁷”*. Dal punto di vista del soggetto apprendente – o *in una prospettiva civico-politica, del cittadino* - questo implica la necessità di un continuo aggiornamento delle proprie competenze, conoscenze e abilità in un'ottica di apprendimento permanente. Parallelamente, dal punto di vista istituzionale, ciò comporta la necessità di fornire ai cittadini le condizioni per sviluppare le proprie potenzialità e poter partecipare attivamente ad un processo permanente e continuo di apprendimento, crescita e sviluppo.

La trasformazione radicale che ha accompagnato il riconoscimento del Lifelong Learning quale approccio unitario all'educazione può naturalmente essere affrontata con diversi focus di ricerca e logiche interpretative. Lo stesso Rapporto Faure, nel 1972, anticipava due dei filoni interpretativi principali, preannunciando come il Lifelong Learning sarebbe stato destinato a cambiare tanto la sostanza dell'atto educativo, quanto le strategie e politiche dell'educazione.

Seguendo questa prima presentazione *“ufficiale”* del significato e delle implicazioni del Lifelong Learning in termini istituzionali, sociali, economici e personali, il percorso che ha portato all'elaborazione della presente ricerca si è in particolare concentrato sul ruolo delle Istituzioni europee tanto nella definizione, quanto nella realizzazione dell'approccio dell'apprendimento permanente. Le Istituzioni europee (*in primis* Commissione e Parlamento Europei) sono state,

³ Cfr. H. Van Der Zee, *The learning society*, in P. Raggat, R. Edwards e N. Small (a cura di), *The learning society*, Rotledge, London-New York 1996, p. 165. Citazione tradotta da Alberici Aureliana, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002, p. 5.

⁴ Stando al passo coi cambiamenti repentini che attraversano la società stessa, quali la globalizzazione, la diffusione delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), il cambiamento demografico, i cambiamenti climatici, la scarsità delle risorse, la competitività internazionale.

⁵ Cfr. Pavan, A.L., 2003, *Formazione continua – Dibattiti e politiche internazionali*, Roma: Armando Editore.

⁶ Cfr. Dato D., 2010, *Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze*, in R.M. Capozzi (a cura di), *Piccole e medie imprese. Bisogni formativi. Il caso Puglia*, Progedit, Bari 2010, pag. 2

<http://www.irma.ba.cnr.it/FORI2008/Docs/02%20Educazione%20degli%20adulti.pdf>

⁷ Cfr. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. and Champion Ward, F., 1972, *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.

infatti, tra i principali “laboratori d’idee⁸” per l’elaborazione e l’alimentazione delle “nuove proposte di politiche dell’educazione⁹” basate sul concetto di apprendimento lungo l’intero corso della vita.

Come si vedrà, in particolare, nel secondo capitolo del presente elaborato, il percorso che ha portato al riconoscimento del Lifelong Learning come generale quadro teorico di riferimento per le politiche europee della formazione e dell’istruzione, è stato lungo e tutt’altro che lineare ed è progredito di pari passo con il processo stesso d’integrazione europea. La persistente tensione tra fini sociali ed economici dell’apprendimento ha accompagnato e caratterizzato questo cammino, traducendosi in orientamenti che, pur riflettendone la dicotomia, dipendono dall’andamento della congiuntura socio – economica in cui sono emersi ed hanno un effetto diretto sulla definizione del ruolo delle Università nella società (europea) della conoscenza e degli obiettivi ad esso associati.

L’Unione Europea, inoltre, non si è limitata alla definizione di linee guida politiche, ma – in particolare dalla fine degli anni ottanta, in funzione dell’ampliamento delle competenze comunitarie – ha progressivamente fornito una serie di risorse e strumenti per promuovere, facilitare e supportare la realizzazione di queste politiche, tra cui, ovviamente, le risorse derivanti dall’attivazione dei diversi “Fondi” europei. Le modalità di gestione ed attribuzione dei finanziamenti provenienti da tali Fondi e, nello specifico, da quelli gestiti direttamente dalla Commissione europea, in funzione delle loro caratteristiche peculiari, come si vedrà in particolare nel capitolo quattro, possono essere considerati come una buona approssimazione dell’approccio europeo, in particolare per quanto concerne il campo del Lifelong Learning e il ruolo delle Università.

Forse inevitabilmente, una buona parte degli studi e delle analisi che hanno riguardato il Lifelong Learning, tanto quelli centrati “sull’atto educativo” quanto quelli di stampo istituzionale, si sono focalizzati sull’educazione degli adulti e, in particolare, su politiche e pratiche della formazione professionale. Il processo di Lifelong Learning è, in effetti, strettamente legato al concetto di apprendimento in età adulta ed alla teoria e alle pratiche di Educazione degli Adulti (EdA)¹⁰ ed è stato quindi prevalentemente affrontato nei contesti di formazione professionale. Ciononostante, come si è già avuto modo di sottolineare, il Lifelong Learning emerge, specie a partire dagli anni ’90, come il quadro teorico di riferimento unitario per l’interesse delle politiche europee dell’educazione, ivi incluse quelle di istruzione, a tutti i livelli: ed è in quest’ottica che viene affrontato all’interno della presente ricerca.

Nel tentativo di colmare, almeno parzialmente, questa lacuna di ricerca, lo studio si è concentrato sul ruolo delle Università nella promozione del Lifelong Learning. Nella società della conoscenza, infatti, il ruolo del mondo accademico per la promozione del Lifelong Learning è fondamentale e riguarda non solo le possibilità di apprendimento che esse offrono ai loro studenti, ma anche la formazione di insegnanti e personale dell’Università, le iniziative di ricerca sui temi del Lifelong Learning e, soprattutto, la loro capacità di “democratizzazione”, nel senso di

⁸ Assieme all’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e all’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’educazione, la scienza e la cultura (UNESCO), seppure con obiettivi diversi: economici quelli al centro dell’attenzione dell’OCSE, culturali per l’UNESCO e politici per l’UE. Cfr. Pavan A.L., 2003, op. cit.

⁹ Pavan A.L., 2003, op. cit.

¹⁰ Cfr. Capitolo Due.

fornire opportunità di apprendimento aperte a tutti i cittadini, alle comunità, alla società in senso largo¹¹.

Le Università emergono a questo punto come attori privilegiati della società della conoscenza, grazie al loro ruolo cruciale all'interno dei processi di creazione, circolazione e diffusione delle conoscenze: la sfida principale per le Università è dunque quella di comprendere la natura e le implicazioni del cambiamento della società di cui sono partecipi e che le attraversa, nonché quella di saper rispondere adeguatamente agli stimoli, alle necessità, ma anche alle opportunità, che l'avvento della società della conoscenza porta con sé.

Al fine di analizzare la natura di queste sfide e le implicazioni che ne derivano, oltre che di delineare le possibili strategie di successo per gli attori universitari, il lavoro di ricerca si concentra sui meccanismi messi a disposizione dall'Unione Europea per facilitare e promuovere l'adattamento e la trasformazione delle Università nella società contemporanea.

La ricerca così sviluppata si focalizza, dunque, sulle politiche europee per la promozione del Lifelong Learning e sulle trasformazioni, problematiche ed opportunità che ne derivano, nell'ottica di definire le possibili strategie realizzabili dalle Università nella società (europea) della conoscenza.

La metodologia sviluppata, nel primo capitolo della tesi, a questo scopo, integra contributi provenienti da più discipline ed utilizza diverse tecniche di analisi qualitativa dei dati (analisi della letteratura, interviste non strutturate, osservazione partecipante). L'approccio metodologico sviluppato permette inoltre di integrare le prospettive teoriche ed epistemologiche (risultanti dall'analisi della letteratura e dei documenti programmatici di riferimento) con i risultati della ricerca sul campo (osservazione partecipante) al fine di identificare le strategie ed iniziative concrete potenzialmente attivabili. L'ultima parte della ricerca si sviluppa, pertanto, seguendo un approccio pratico e orientato al risultato, che si è sostanziato nella partecipazione pro-attiva, da parte dell'autrice, al processo programmatico europeo.

Su queste basi, nel corso della ricerca, è stata analizzata l'evoluzione storico-istituzionale delle politiche europee per il *Lifelong Learning* dagli albori fino all'attualità (Strategia Europa 2020) in un'ottica inter-disciplinare che attraversa tanto la prospettiva storica, quanto quella pedagogico-educativa che quella politico-istituzionale (Capitolo Due).

A partire dalle considerazioni e dagli interrogativi emersi in questa fase, viene analizzato il ruolo dell'Università all'interno del costruito politico-programmatico europeo in particolare con riferimento agli indirizzi più recenti delle politiche educative europee (Capitolo Tre). Sulla scorta della letteratura disponibile e dei risultati della ricerca condotta in ambito europeo su questi temi, la tesi di dottorato presenta lo "Scambio di Conoscenze" (*Knowledge Exchange*) come un approccio unitario che, in linea con la prospettiva del Lifelong Learning, descrive il nuovo ruolo delle Università nelle società contemporanee, tanto quanto fonte che come facilitatore dei processi di circolazione della conoscenza finalizzati al raggiungimento di obiettivi di crescita e sviluppo sostenibile (Capitolo Tre).

¹¹ UNESCO, 2015, *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, 2015.

Il lavoro procede, nel quarto e quinto capitolo, con l'analisi e l'interpretazione dei principali orientamenti che il "nuovo ruolo delle Università" nella società europea della conoscenza, implica, a partire dalle indicazioni provenienti dalle regole di gestione, partecipazione e finanziamento dei programmi europei. Su questa base, vengono quindi anzitutto analizzati la struttura, il funzionamento e gli esiti dei principali Programmi europei per ricerca, innovazione ed educazione (Capitolo Quattro) e, successivamente, gli attori coinvolti in questi processi (Capitolo Cinque). Il lavoro svolto in entrambi questi capitoli permette quindi di presentare i principali strumenti e meccanismi europei per favorire quella "trasformazione" delle Università nella direzione indicata dal programmatore europeo. L'analisi viene sviluppata, in primo luogo, tramite l'analisi dei risultati dei bandi di finanziamento (diretto) nei settori d'interesse (Capitolo Quattro), nonché attraverso la realizzazione e successiva interpretazione di una banca dati sulla composizione delle principali reti europee attive nella promozione del Lifelong Learning (Capitolo Cinque).

Dalle analisi sviluppate in questi capitoli, emerge come la conoscenza e la comprensione delle dinamiche e del funzionamento dei programmi di finanziamento diretto, possa rivelarsi d'importanza strategica per la definizione di linee d'azione (strategie ed iniziative) coerenti con le linee-guida europee e con gli obiettivi degli attori universitari nella società della conoscenza. A partire da questa premessa, nel corso del sesto capitolo, vengono studiati ed analizzati i processi e le tecniche sottese al funzionamento dei programmi europei utilizzando, tra gli altri, la metodologia e gli strumenti forniti dalla tecnica di ricerca dell'osservazione partecipante. In questa fase, ci si concentra dunque sull'osservazione delle dinamiche, dei luoghi, gli attori, le relazioni e le interazioni con cui accedere ai finanziamenti provenienti dai programmi europei.

L'ultima parte della tesi di ricerca presenta infine, sempre all'interno del sesto capitolo, un esempio concreto della strategia realizzabile dalle Università nella società (europea) della conoscenza al fine di affrontare le profonde trasformazioni che l'hanno attraversata. Tale strategia viene articolata sulla base dei contenuti del progetto *Short Supply Chain Knowledge and Innovation Network (SKIN)*¹², finanziato nel quadro di Orizzonte 2020 e di cui l'Università degli Studi di Foggia è capofila. Come verrà spiegato nel Capitolo Uno, questa fase della ricerca è stata caratterizzata dalla partecipazione diretta all'interno dei processi descritti nella tesi di dottorato, che si è concretizzata con la presentazione e successivo finanziamento del progetto in questione. Nel sesto capitolo viene dunque presentato il lavoro di costruzione del progetto europeo in questione, cui l'autrice ha partecipato in prima persona e i cui presupposti teorici trovano fondamento proprio nell'attività di ricerca svolta. Il lavoro di pianificazione, strutturazione e creazione su cui il progetto SKIN è basato, rappresenta, infatti, un esempio concreto della strategia realizzabile dalle Università nella società (europea) della conoscenza per la promozione del Lifelong Learning, e degli obiettivi sociali ed economici ad esso connessi.

Per concludere, nel settimo ed ultimo capitolo della tesi, l'autrice presenta alcune considerazioni conclusive circa le tendenze generali del quadro europeo per la ricerca, l'innovazione e l'educazione in un'ottica di Lifelong Learning.

¹² Horizon 2020, SC2 2016, N°728055

Capitolo uno

PROSPETTO DELLA RICERCA

1.1 Prospetto della ricerca e quadro concettuale della tesi

Il lavoro di ricerca affronta le problematiche relative al ruolo dell'Unione Europea nella promozione del *Lifelong Learning* in un'ottica inter-disciplinare che incorpora tanto la prospettiva storica, quanto quella sociologica, pedagogico-educativa e politico-economica.

L'obiettivo centrale della ricerca è quello di comprendere come l'evoluzione degli orientamenti europei per Istruzione e Formazione permanenti abbiano contribuito a trasformare il ruolo delle Università nella società della conoscenza, con il fine di trarne indicazioni concrete in termini di strategie attivabili all'interno delle organizzazioni accademiche stesse.

La definizione dell'obiettivo della ricerca, che ne rappresenta il quesito e problema conoscitivo centrale, sopra sintetizzato, è articolato nelle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono i principali indirizzi europei nel campo delle politiche per il Lifelong Learning?
2. In che modo l'evoluzione delle politiche europee per il Lifelong Learning ha trasformato il ruolo dell'Università nella società contemporanea?
3. Come progettare, costruire, realizzare iniziative e strategie concrete per e nell'Università nella società (europea) della conoscenza?

L'ambito della ricerca è appunto quello della società della conoscenza, in particolare, all'interno dai confini politici dell'Unione Europea.

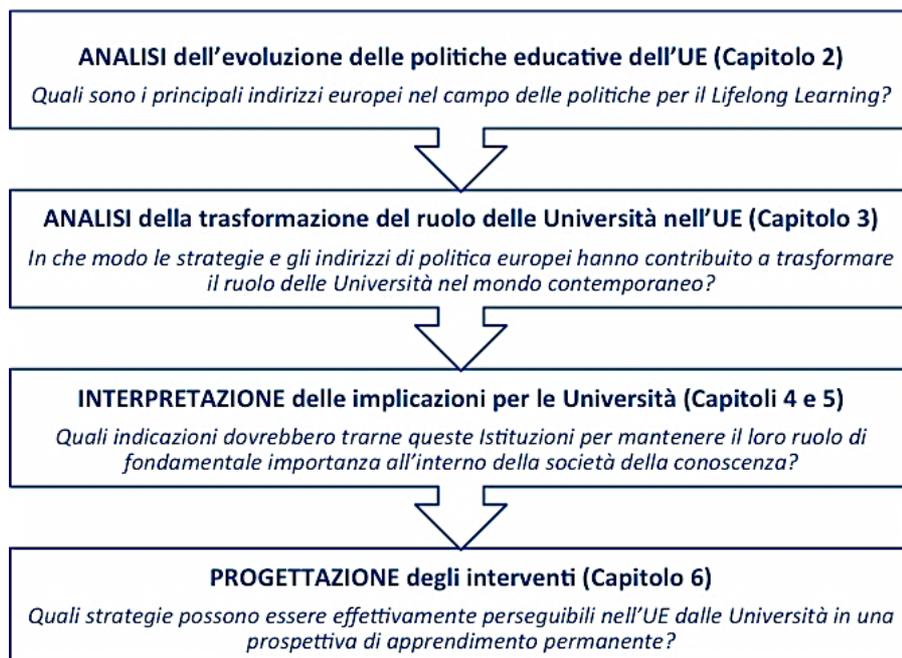
La progressione delle attività di ricerca è il frutto di un metodo che è stato costruito, per così dire, per "*tentativi ed errori*"¹³, in funzione del quale la ricerca stessa ha dovuto adattarsi e trasformarsi sulla base di esigenze diverse, sia in termini difficoltà concrete incontrate, sia delle opportunità che si sono rivelate. Muovendo le mosse dall'accettazione del diritto di sbagliare quale radice stessa dell'apprendimento, il quadro concettuale della ricerca è stato quindi costruito secondo un approccio deduttivo che ha proceduto progredendo dal generale al particolare per cercare, infine, di ricavarne (metodo induttivo) indicazioni anche di carattere generale.

Il prospetto complessivo della ricerca è sintetizzato nella figura sottostante, in cui vengono sintetizzati i passaggi principali attraverso cui sono state realizzate le diverse attività di ricerca e

¹³ Popper, K. R., 1972, *Epistemologia, razionalità e libertà*, Roma: Armando Editori.

che corrispondono alle fasi di analisi, interpretazione e progettazione, così come distribuite all'interno dei sei capitoli da cui è composta la tesi di dottorato.

Figura 1: Prospetto e fasi della ricerca



1.2 Metodologia di ricerca

La ricerca svolta adotta una prospettiva inter-disciplinare che attraversa i confini dell'analisi storica, sociologica, pedagogico-educativa e politico-economica. A questo approccio inter-disciplinare, corrisponde una metodologia di ricerca composita, che utilizza principalmente tecniche di ricerca qualitativa integrandole però anche con l'interpretazione statistica delle serie di dati (in configurazioni diverse) raccolte.

L'interdisciplinarietà della ricerca incide anche sul linguaggio utilizzato nel corso dell'elaborato, che si adatta alle diverse esigenze, tecniche e metodi di ricerca¹⁴:

¹⁴ Dal linguaggio scientifico dei primi capitoli, a quello prevalentemente statistico – economico del quarto e quinto capitolo, a quello narrativo relativo alla ricerca di osservazione sperimentale (capitolo 5) fino a quello tecnico relativo alla descrizione della fase di progettazione.

Figura 2: Le principali differenze tra ricerca qualitativa e quantitativa¹⁵

Elemento	Ricerca Quantitativa	Ricerca Qualitativa
Approccio verso i soggetti studiati	Atomistico. I soggetti studiati sono semplici testimoni di una relazione tra fattori, rilevabile indipendentemente dal contesto in cui avviene.	Olistico. I soggetti studiati sono interessanti in tutti gli aspetti del loro essere ed in tutte le relazioni che stabiliscono con il contesto in cui agiscono.
Strutturazione del processo di ricerca.	Alta. La ricerca segue un elenco di fasi tipiche.	Bassa. La ricerca procede secondo un piano che può variare a seconda di ciò che emerge dalla ricerca stessa.
Strutturazione dei dati raccolti.	Alta. Si opera con test standardizzati, questionari, protocolli rigidi di osservazione. A tutti i soggetti viene somministrato il medesimo strumento.	Bassa. I criteri per la rilevazione dei dati possono variare in itinere a seconda di ciò che emerge dal campo. La rilevazione di ciascun soggetto fa storia a sé.
Tipo di inferenza logica.	Deduzione. Si parte da un insieme di ipotesi e le si controlla alla luce dell'evidenza empirica.	Introduzione ed abduzione. E' possibile avere ipotesi di partenza o meno, ma in entrambi i casi la teoria emerge dall'evidenza empirica

L'analisi qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservazione nella realtà: si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità¹⁶.

Le tecniche di rilevazione della ricerca qualitativa che sono state tutte utilizzate nel corso della ricerca possono essere raggruppare in tre categorie:

- Ricerca bibliografica (leggere);
- Interviste qualitative (interrogare);
- Osservazione diretta (osservare);

Le principali tecniche di ricerca utilizzate sono sintetizzate nella figura sottostante, in cui si fa riferimento ai diversi capitoli e fasi della ricerca, così come sintetizzati nella Figura 1 contenuta nel paragrafo 1.1. Ciononostante va segnalato che tale divisione "rigida" non corrisponde completamente alla struttura della ricerca, seppure ne rappresenti un'approssimazione abbastanza fedele¹⁷.

¹⁵ Fonte: Limone, P., Pedagogia sperimentale: Le tecniche di ricerca qualitativa, ERID Lab - Educational Research & Interaction Design, University of Foggia, Department of Human Sciences, Dispense fornite dal docente – tutor.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Ad esempio, l'analisi della letteratura non è stata condotta esclusivamente nel secondo e terzo capitolo della tesi, ma ha rappresentato un'attività continuata svolta nel corso del triennio dottorale e i cui contenuti e risultati sono distribuiti all'interno della tesi stessa. Considerando, però, che i primi due capitoli della tesi ne rappresentano, in buona parte, i presupposti teorici, tale approssimazione appare realistica ed utile a visualizzare la struttura complessiva della tesi.

Figura 3: Principali tecniche di ricerca utilizzate



1.2.2 Tecniche di ricerca qualitativa: la ricerca bibliografica

La ricerca bibliografica si è concentrata su due tipologie di fonti principali, considerate coerenti con la costruzione generale della ricerca: letteratura scientifica e documenti della politica.

Per quanto riguarda la letteratura scientifica, le fonti utilizzate, in ragione dell'approccio multidisciplinare adottato, spaziano tra le discipline e il tempo. Le fonti di partenza su cui si è costruita la bibliografia inerente il Lifelong Learning¹⁸ sono in particolare le seguenti:

- Demetrio D., Manuale di educazione degli adulti, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Alberici A., L'educazione degli adulti, Carocci, Roma 2002.
- Pavan A., Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo, Armando Editore, Roma, 2008.
- Allulli, G., Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020. Tipografia Pio XI, aprile 2015.
- Maniscalco, R. S., Adult education policy in the European Union, LAP Lambert Academic Publishing, 2014.

A partire da questi contributi si è dunque costruita la bibliografia della ricerca per quanto riguarda epistemologia del Lifelong Learning, evoluzione delle politiche europee ed emergere della società della conoscenza.

Per quanto concerne i temi legati all'innovazione, trattati solo in senso trasversale e con riferimento alle principali implicazioni in termini di indirizzi programmatici europei, essi sono stati affrontati a partire dalla lettura di contributi scientifici compilativi, prevalentemente sotto forma

¹⁸ La ricerca bibliografica ha interessato, in particolare, l'elaborazione del secondo e del terzo capitolo dell'elaborato, seppure questa possa essere considerato un'attività che attraversa e interessa la ricerca nella sua interezza.

di articoli pubblicati in giornali internazionali¹⁹ ed integrati tramite i risultati di alcuni progetti di ricerca finanziati dall'Unione Europea²⁰.

In aggiunta all'analisi della letteratura scientifica, la ricerca bibliografica si è basata sull'esame dei principali documenti politici ufficiali emanati dall'Unione Europea rilevanti per la definizione delle linee guida europee nel campo dell'educazione, in un'ottica storica mirata alla comprensione della realtà contemporanea e che dunque si concentra in particolar modo sugli ultimi quindici anni dell'attività politico – programmatica europea.

L'analisi dei documenti politici combinata con un'analisi cronologica delle diverse fasi di sviluppo delle politiche è finalizzata ad ottenere una visione complessiva del tracciato comunitario in campo di politiche per il *Lifelong Learning*. In particolare, i documenti che sono stati analizzati comprendono i documenti politici emanati dalle diverse Istituzioni europee, in particolare per quanto riguarda la Commissione Europea, integrati con quelli provenienti dalle relative agenzie decentralizzate che operano nell'ambito dell'educazione e della formazione, cui vanno infine aggiunti gli studi empirici a supporto di tali documenti. Per l'identificazione dei documenti, si è partiti dai risultati dell'analisi della letteratura scientifica procedendo quindi ad approfondire, di volta in volta, le fonti dirette cui i contributi scientifici fanno riferimento. La documentazione così raccolta ed analizzata è stata infine integrata con i contenuti provenienti dalla documentazione programmatica dei principali fondi di finanziamento europei²¹ (programmi di lavoro e guida dei programmi, bandi, risultati della valutazione, etc.), considerati rilevanti per i temi analizzati.

1.2.3 Tecniche di ricerca qualitativa: le interviste non strutturate

In aggiunta all'analisi della letteratura, sono state condotte una serie di interviste qualitative con funzionari e professionisti del settore tra il mese di aprile 2015 e quello di marzo 2016. Tale orizzonte temporale avrebbe dovuto assicurare l'emergere di opinioni strutturate e di una visione d'insieme finalizzate ad avere una migliore comprensione dei fenomeni oggetto della ricerca. Per le interviste faccia-a-faccia, si è optato per un grado di strutturazione basso, organizzando la ricerca sulla base di interviste libere, in cui solo il tema risultava predeterminato e basato sull'approccio costruttivista, in base al quale l'intervista è "costruita" dal ricercatore e dall'intervistato.

Lo scopo delle interviste è prevalentemente conoscitivo e orientato ad incorporare la visione dei testimoni privilegiati del progresso programmatico europeo all'interno della ricerca svolta. Per questo, la dottoranda aveva inizialmente deciso di optare per la forma non strutturata con domande a risposta aperta al fine di ottenere l'opinione personale dei soggetti interessati e di

¹⁹ Per la definizione della bibliografia sui temi dell'innovazione, si sono utilizzate prevalentemente le indicazioni fornite nel corso del periodo di visiting estero presso l'Università di Gent, orientandosi dunque verso la forma dell'articolo compilativo (*literature review*) in rivista scientifica.

²⁰ Tra questi, in particolare: il progetto MODERN (Lifelong Learning Programme N° 142354-LLP-1-2008-1-BE-ERASMUS-ENW); il progetto SOLINSA (Settimo Programma Quadro, KBBE 2010, N°266306); il progetto E3M (Lifelong Learning Programme N°2008 - 3599 / 001 – 001) e il progetto SKIN (Horizon 2020, SC2 2016, N°728055).

²¹ Come si vedrà nel corso della ricerca, si tratta principalmente dei Programmi di lavoro di Orizzonte 2020 (in particolare con un focus sulla sfida sociale numero due, incentrata su sicurezza e sostenibilità alimentari) e di Erasmus Plus.

integrare le stesse con le dichiarazioni rilasciate presso la stampa (scritta e audiovisiva) da una serie di attori chiave nel processo europeo (come capi-unità e direttori generali).

La principale bibliografia che è stata utilizzata per definire la metodologia delle interviste è riassunta di seguita:

- Cecconi L. (2002). La ricerca qualitativa in educazione. Roma: Franco Angeli.
- Trincherò R. (2002). Manuale di ricerca educativa. Roma: Franco Angeli.
- Holstein, J.A., Gubrium, J.F. (1995). The active interview. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tansey, O. (2007). Process Tracing and Elite Interviewing: A Case for Non-probability Sampling. Political Science & Politics.

Ben presto, tuttavia, la metodologia scelta (interviste qualitative) si è dimostrata non adatta ad ottenere l'obiettivo prefissato. Le dichiarazioni registrate si presentavano, infatti, spesso come mere dichiarazioni di principio che riprendevano, in maniera abbastanza fedele, i contenuti dei principali documenti politici e programmatici analizzati. Questo era dovuto, oltre al limitato scarto temporale tra i fenomeni osservati e le opinioni rilevate, anche all'eterogeneità dei soggetti coinvolti ed alla limitata disponibilità dei rispondenti nel partecipare ad interviste in questa forma e, soprattutto, ad approfondire le tematiche critiche.

Pur non abbandonando del tutto l'utilizzo della tecnica dell'intervista qualitativa, a partire dai mesi di ottobre – novembre 2015, si è deciso di circoscrivere la portata delle interviste, optando per un approccio in cui le interviste qualitative sono utilizzate a complemento della ricerca di osservazione. Tale cambiamento di approccio è stato ritenuto più opportuno al fine di ottenere l'obiettivo desiderato di integrare la visione "interna" dei testimoni privilegiati del progresso programmatico europeo, all'interno della ricerca svolta. Tale tecnica di ricerca, che corrisponde all'osservazione partecipante, è descritta nel paragrafo seguente.

I contenuti considerati rilevanti delle interviste qualitative svolte sono comunque presentati all'interno dell'elaborato in forma logico – consequenziale rispetto agli argomenti trattati nelle diverse sezioni della ricerca. La lista del totale delle interviste effettuate è presentata nell'allegato I alla ricerca. Ciononostante, considerando che tali interviste sono state condotte, almeno in parte, in parallelo rispetto alla ricerca di osservazione partecipante, è stato deciso, anche per assicurare il corretto svolgimento della ricerca di osservazione e per tutelare le vicende umane dei protagonisti dell'osservazione, di mantenere la forma anonima anche per una parte delle interviste qualitative²².

1.2.4 Tecniche di ricerca qualitativa: l'osservazione partecipante

Come anticipato, a causa delle difficoltà in fase di realizzazione delle interviste, a partire dai mesi di ottobre – novembre 2015, le interviste qualitative hanno accompagnato lo svolgimento della ricerca di osservazione partecipante.

L'osservazione partecipante è una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce:

²² Oltre che in quello dell'osservazione partecipante, come si vedrà nel paragrafo seguente.

- In maniera diretta (quindi in prima persona)
- Per un periodo di tempo relativamente lungo (fino a qualche anno) in un determinato gruppo sociale
- Preso nel suo ambiente naturale
- Instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri
- Allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni (vedere il mondo con gli occhi dell'osservato).

Nata come strumento della ricerca antropologica tra il XIX e il XX secolo, l'osservazione partecipante è stata originariamente applicata allo studio di comunità e subculture (volume "Argonauti del Pacifico occidentale" dell'antropologo polacco Bronislaw Malinowski - 1914), ma successivamente anche a studi sulla "normalità sociale": su segmenti della cultura ufficiale, o in etnografia organizzativa, in senso di analisi delle organizzazioni come culture²³.

Durante il primo anno della ricerca, l'analisi della letteratura che ho condotto ha portato la mia attenzione sugli strumenti per il finanziamento di progetti ed iniziative innovative, almeno inizialmente, nel campo di istruzione e formazione professionale. Allo stesso tempo, ho osservato come il mio interesse fosse condiviso da molti altri colleghi, ricercatori e, incluso, docenti, con cui ho avuto degli scambi d'opinione. In particolare, tra le diverse e molteplici forme di finanziamento possibile, i finanziamenti di tipo "diretto"²⁴ sembravano gli strumenti attorno ai quali ci fosse, al contempo, grande interesse generale e scarsità d'informazioni e, soprattutto, comprensione. I finanziamenti o fondi diretti emergevano dalla ricerca svolta, così come dalla mia esperienza personale, come degli strumenti che sottendevano fenomeni:

- Poco conosciuti: per quanto non completamente "nuovi", nel senso che i primi finanziamenti diretti sono stati stanziati a partire dagli anni ottanta, e per quanto non completamente sconosciuti, la comprensione e la conoscenza di questi fenomeni appare ancora molto superficiale.

- Questa conoscenza superficiale è legata alla forte asimmetria informativa tra professionisti del settore, individui ed organizzazioni che lavorano e si districano nella progettazione europea, e persone "esterne" che, spesso, faticano a barcamenarsi nell'enormità di informazioni disponibili, anche a causa dei modi con cui esse sono rese disponibili, che spesso peccano di eccessivi tecnicismi, oppure di generalizzazioni altrettanto inappropriate.

- In qualche modo, questa asimmetria informativa appare legata, oltre ai contenuti tecnici innegabili dello strumento in questione, anche da una certa lontananza delle dinamiche esistenti attorno alla progettazione europea dal mondo esterno che ne occulta, in qualche modo, la conoscenza ai "non esperti" e contribuisce a mantenere tali dinamiche "riparate" da sguardi esterni.

Tramite la tecnica dell'osservazione partecipante, ho quindi potuto focalizzare la mia attenzione sulle dinamiche, i processi e le tecniche sottese al funzionamento dei programmi europei, partecipando alle interazioni tra gli attori coinvolti in questi processi e, entrando, quindi,

²³ Alcuni esempi trovati in bibliografia sono gli studi sui modelli di burocrazia e gli scioperi (Gouldner), quelli sulla cultura dei medici (Akinson) o ancora quelli sulla tifoseria organizzata (Dal Lago).

²⁴ Cfr. Capitolo Quattro

a far parte del fenomeno sociale in se stesso. Come racconto nel sesto capitolo della tesi, la ricerca ha avuto come luogo d'indagine la città di Bruxelles e si è svolta tra la fine del mese di ottobre 2015 al marzo 2016 durante il mio periodo di *visiting* estero in Belgio.

Il processo di registrazione dei dati osservati è stato, nei limiti del possibile, preciso ed ha seguito le indicazioni generali fornite dalla letteratura sull'osservazione partecipante²⁵, in particolare per quanto concerne la presa di note durante gli incontri.

Giustificare ai partecipanti la mia intensa attività di scrittura nel corso degli incontri è stato abbastanza semplice visto che la prassi vuole che ad ogni incontro segua uno scambio di minute tra i partecipanti, la cui responsabilità è assegnata ad uno degli stessi. Nel momento in cui prendevo le note, inoltre, ho cercato di separare gli appunti relativi a fatti oggettivi (descrizione dei fatti, sede, tempi, persone, momenti – chiave del dibattito, decisioni prese, etc.) da quelli inerenti la mia interpretazione degli stessi. Per farlo, ho usato una forma strutturata di presa di note per la parte "oggettiva", cui aggiungevo degli asterischi che rimandavano alle mie considerazioni soggettive, oppure, più rapidamente, delle parentesi. Inoltre ho provveduto a creare una "lista" delle persone che incontravo, annotandone alcune delle principali caratteristiche: lavoro, età, professione, Paese di origine, Paese in cui si svolge l'attività lavorativa, frequenza degli incontri, ed arricchendole con alcuni commenti frutto della mia osservazione.

A partire dai dati così raccolti, la descrizione oggettiva degli avvenimenti è stata, in genere, sviluppata dopo la fine dell'incontro (oppure nei giorni immediatamente successivi) nella forma delle minute che, con qualche piccolo aggiustamento, ho fatto anche circolare tra i partecipanti ai vari incontri, seguendo dunque la prassi. Per l'organizzazione delle informazioni così raccolte, ho seguito una logica schematica abbastanza semplice in cui, oltre ai partecipanti, al luogo e alla durata dell'incontro, indicavo: (i) la tematica discussa, (ii) le persone intervenute e i loro principali contributi; (iii) l'esito della discussione; (iv) le azioni da intraprendere in conformità a quanto concordato; (v) chi sarebbe stato responsabile, tra i partecipanti, delle diverse azioni concordate.

Per quanto riguarda la registrazione delle mie interpretazioni, invece, ho dovuto, necessariamente, prendere note meno schematiche. La registrazione dei dati soggettivi ha mantenuto, per lungo tempo, una forma meno strutturata che ho poi sviluppato progressivamente in sede di redazione della tesi di dottorato²⁶. Allo stesso tempo, grazie allo schema "rigido" delle minute che mi sono, in qualche modo, imposto, ho potuto agevolmente separare le mie interpretazioni da quelle dei protagonisti-chiave della ricerca: una parte di queste ultime sono poi confluite nelle diverse interviste qualitative effettuate nel corso della tesi.

La tecnica utilizzata per la registrazione dei dati mi ha permesso di evitare di affidarmi alla memoria in fase di rielaborazione, ma ha anche comportato l'impossibilità a utilizzare una parte del materiale che avevo raccolto, proprio in funzione della necessità di selezionare le informazioni e i dati e mantenere una linea interpretativa coerente nel corso dell'esposizione.

²⁵ La principale bibliografia che è stata utilizzata per definire la metodologia delle interviste è riassunta di seguito: (i) Cecconi, L., 2002, *La ricerca qualitativa in educazione*, Roma: Franco Angeli.; (ii) Trincherò, R., 2002, *Manuale di ricerca educativa*, Roma: Franco Angeli; (iii) Corbetta, P., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna : Il Mulino..

²⁶ Nella mia idea originaria, gli appunti interpretativi presi a margine degli incontri, avrebbero dovuto tradursi in un diario dell'esperienza etnografica ma, nell'applicazione pratica, ho dovuto scontrarmi con la difficoltà oggettiva di utilizzare lo strumento del diario e pubblicarne i contenuti senza pregiudicare la privacy delle persone osservate e la fiducia accordatami dagli informatori.

1.2.5 Cenni di analisi quantitativa dei dati

Una delle ambizioni del progetto di ricerca era, almeno inizialmente, quella di pervenire ad una mappatura degli attori (e delle loro relazioni) determinanti per lo sviluppo e la realizzazione delle politiche europee del Lifelong Learning. A tal proposito, sono stati raccolti una serie di dati in configurazioni diverse, riguardanti:

- Gli attori – chiave presenti ed elencati all'interno della Piattaforma EPALE²⁷;
- Le principali agenzie decentralizzate dell'UE nel settore del Lifelong Learning²⁸;
- I principali attori riconosciuti all'interno del Programma Erasmus Plus²⁹;
- I risultati degli appelli a proposta pubblicati nell'ambito dei Programmi Erasmus Plus e Orizzonte 2020³⁰.

Considerata l'incapacità di pervenire ad una mappatura completa, nonché rilevante ai fini della ricerca³¹, i dati raccolti sono comunque stati elaborati al fine di ricavarne indicazioni quantitative – statistiche utili per gli obiettivi della ricerca. La tecnica di analisi statistica utilizzata è quella della statistica bivariata che, tramite l'utilizzo di tabelle pivot³², ha permesso di esaminare e interpretare un enorme quantitativo di dati in configurazioni diverse e di ricavarne implicazioni rilevanti per le fasi successive della tesi, in particolare con riferimento a:

- L'importanza della capacità di fare rete;
- Il ruolo delle Università all'interno dei programmi a finanziamento diretto dell'UE;
- L'ammontare e la distribuzione dei finanziamenti concessi.
- Le principali differenze e dinamiche in termini di distribuzione geografica della partecipazione.

La tecnica utilizzata ha dunque permesso di aggregare, snellire e strutturare un grande quantitativo di dati (numerici e testuali) altrimenti difficilmente gestibili.

La tipologia dei dati così raccolti ed elaborati è contenuta nell'allegato II alla ricerca.

²⁷ Raccolta dati dal sito EPALE (<https://ec.europa.eu/epale/fr/stakeholders>); raccolta, elaborazioni e interpretazioni dell'autrice.

²⁸ Dal sito: <https://euagencies.eu/>; elaborazioni e interpretazioni dell'autrice.

²⁹ Dalla Guida del Programma Erasmus Plus; elaborazioni e interpretazioni dell'autrice.

³⁰ Dati disponibili sul sito CORDIS (<http://cordis.europa.eu/>); elaborazioni e interpretazioni dell'autrice.

³¹ Di cui si rende conto nel quarto capitolo della ricerca.

³² Un rapporto di tabella pivot è una tabella interattiva che consente di riassumere le informazioni della distribuzione doppia. Una delle caratteristiche più interessanti di quest'analisi interattiva dei dati si ha con la possibilità di visualizzare diversi riepiloghi dei dati filtrandoli e facendo ruotare righe e colonne, visualizzando così solo i dati d'interesse. Ad esempio in questo caso si punta a visualizzare le frequenze assolute di due variabili in una tabella a doppia entrata.

1.3 Partecipazione: Ricerca, azione e progettazione

1.3.1 Tecniche di progettazione

L'attività di ricerca è articolata in tre passaggi principali, che corrispondono alle fasi di analisi, interpretazione e partecipazione: anzitutto si sono studiate evoluzioni e dinamiche del quadro politico-programmatico europeo (fase di analisi); da queste si sono ricavate le principali implicazioni (tecniche di ricerca qualitativa) per il futuro delle Università nella società europea della conoscenza (fase di interpretazione) e, infine, le conseguenze concrete in termini di progettazione degli interventi (fase di partecipazione).

Sulla base dell'interpretazione dei risultati delle analisi condotte e, in particolare, grazie alla ricerca di osservazione partecipante condotta, l'ultima fase della ricerca ha avuto una chiara connotazione pratica e orientata al risultato, che si è sostanziata – a seguito della ricerca d'osservazione – nella partecipazione diretta al processo programmatico europeo. Questa fase ha rappresentato una vera e propria "immersione totale" all'interno dei processi descritti nella tesi di dottorato che si è concretizzata con la presentazione e successivo finanziamento del progetto SKIN - *Short supply chain Knowledge & Innovation Network*³³, presentato come caso-studio del progetto di ricerca nell'ultimo capitolo della tesi di dottorato.

In questa fase, l'approccio metodologico utilizzato, deriva dal bilanciamento tra teoria e pratica della progettazione e ne segue le principali linee guida a partire dai principi generali di Gestione del Ciclo di Vita del Progetto, presentati nel paragrafo che segue e basati su:

- Workshop formativi sulla pratica della progettazione europea che si sono seguiti nel corso del triennio;
- Esperienza pratica maturata nel campo, anche grazie all'attività di osservazione partecipante e a quella, successiva, di partecipazione ai processi inizialmente osservati e interpretati;
- Manuali e letteratura sulla Gestione del Ciclo del Progetto, così come indicati in bibliografia.

1.3.2 La Gestione del Ciclo del Progetto (GCP)

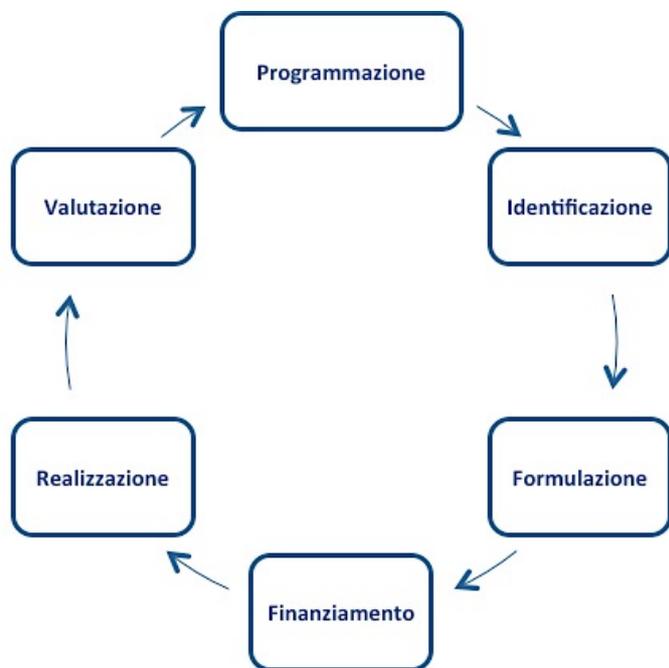
Il Project Cycle Management o Gestione del Ciclo del Progetto (GCP) identifica la sequenza delle fasi di preparazione e realizzazione dei progetti³⁴. Il ciclo (figura 4) inizia con la strutturazione di un'idea progettuale da sviluppare all'interno di un piano di lavoro, sulla base di una strategia concordata tra gli attori coinvolti. La condivisione e co-creazione dei contenuti dell'idea sono quindi individuati congiuntamente dai diversi attori coinvolti nel processo, seppure seguendo una leadership ben definita, ed è fondamentale assicurare un efficiente flusso di informazioni tra questi soggetti al fine tanto di strutturare una proposta progettuale competitiva, quanto, in

³³ Horizon 2020, SC2 2016, N°728055

³⁴ Un progetto è definito come la sequenza di attività che hanno l'obiettivo di identificare obiettivi chiaramente definiti all'interno di un periodo di tempo definito e finito e con un limite di risorse finanziarie a disposizione: cfr. Unione Europea (UE 2004), European Commission, EuropeAid Cooperation Office, Project Cycle Management Guidelines, marzo 2004, Bruxelles.

seguito, assicurare la corretta realizzazione del progetto stesso. Complessivamente, il Ciclo del Progetto è composto di sei fasi: la Programmazione, l'Identificazione, la Formulazione, il Finanziamento, la Realizzazione e la Valutazione (figura 4).

Figura 4: Il Ciclo di Vita del Progetto



Nella fase di **Programmazione**, l'Ente finanziatore stabilisce le linee guida di un programma, identificandone i principali obiettivi e emanando (con tempistiche diverse, che variano a seconda dell'ente preposto, del tipo di programma, dei negoziati e delle consultazioni, nonché delle procedure precedentemente definite) il bando (o *call for proposal*).

Sulla base dei contenuti della programmazione, i soggetti beneficiari (singolarmente o in partenariato, a seconda dei requisiti del bando) definiscono una prima bozza, ancora non dettagliata, dell'idea progettuale da sviluppare, in altre parole essi identificano le problematiche, gli attori e la strategia globale su cui si baserà il progetto (**Identificazione**). Terminata questa fase, che coincide con la *progettazione di massima*, i soggetti beneficiari, sulla base delle analisi e degli studi di fattibilità e sostenibilità condotti, definiscono l'idea progettuale nel dettaglio (**Formulazione**). Questa fase corrisponde alla "progettazione esecutiva" vera e propria ed include la definizione di costi e risorse umane allocate per il progetto.

Una volta che l'idea progettuale è stata presentata in risposta al bando pubblicato, le autorità competenti esamineranno le proposte onde valutare se finanziare o meno il progetto sulla base di criteri precedentemente stabiliti (**Finanziamento**). Se il progetto è selezionato per il finanziamento, le attività fino a quel momento solo proposte, devono essere effettivamente realizzate dai beneficiari del progetto³⁵ (**Realizzazione o Implementazione**). Infine, la **Valutazione** si concentra sui risultati raggiunti dal progetto e li confronta con i risultati attesi. Questa fase è

³⁵ Rientrano in questa fase anche le attività di monitoraggio e valutazione intermedia del progetto.

importante tanto per l'ente finanziatore (che può trarne indicazioni rilevanti ad esempio sulla programmazione successiva) che per i beneficiari (che possono trarne spunti per identificare nuove idee-progetto da re-immettere nel ciclo così descritto).

Lo strumento principale utilizzato all'interno del GCP è l'Approccio al Quadro Logico (AQL). L'AQL rappresenta tanto il processo analitico, quanto l'insieme degli strumenti che permettono di verificare la pertinenza, coerenza e sostenibilità del progetto in quanto identifica ed analizza: (i) le principali problematiche che si vogliono risolvere, (ii) gli obiettivi del progetto, (iii) le attività necessarie al raggiungimento di tali obiettivi, e dunque, a risolvere i problemi precedentemente individuati; (iv) il sistema di monitoraggio necessario alla sostenibilità del progetto³⁶.

L'Approccio del Quadro Logico è il processo principale utilizzato in particolare durante le fasi progettuali dell'identificazione e della formulazione e, tramite la Matrice del Quadro Logico è dunque il principale strumento usato nella progettazione.

Figura 5: AQL e MQL a confronto

Approccio del Quadro Logico (AQL)	Matrice del Quadro Logico (MQL)
<ul style="list-style-type: none"> • Il processo analitico. • Include l'analisi degli stakeholder, dei problemi, la definizione degli obiettivi e la scelta delle strategie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo strumento utilizzato. • Ulteriore analisi degli obiettivi (come possono essere raggiunti) e dei potenziali rischi. • Fornisce la documentazione relativa al processo analitico

L'AQL nella fase dell'identificazione assicura la pertinenza dell'idea-progetto, mentre, in quella di Formulazione, ne assicura la fattibilità e la sostenibilità. Come si vedrà nel capitolo 5, gli strumenti principali dell'approccio del Quadro Logico sono la Matrice del Quadro Logico e i workshop partecipativi (o workshop GOPP).

La Matrice del Quadro Logico, strumento principale del Quadro logico consiste in una matrice composta, nel suo formato-base da quattro colonne e quattro righe:

- Nelle colonne troviamo: la Logica d'Intervento, gli Indicatori, le Fonti di Verifica, e le Condizioni o incertezze che dipendono dal contesto esterno al progetto. Leggendo verticalmente la matrice, s'individua dunque cosa il progetto intende fare, vengono chiariti i rapporti causali così come le incertezze che non dipendono direttamente dalla gestione del progetto, ma dai condizionamenti esterni.
- Nelle righe troviamo invece: gli Obiettivi Generali, gli Obiettivi Specifici, i Risultati e le Attività. La lettura orizzontale della matrice permette dunque di misurare gli effetti del progetto sulla base di indicatori, mezzi di verifica e risorse utilizzate.

³⁶ In aggiunta, l'AQL offre anche un quadro di riferimento per la valutazione.

Tabella 1: Matrice del Quadro Logico

Logica d'intervento	Indicatori	Fonti di Verifica	Ipotesi
Obiettivi generali	Impact Indicator: misurano contributi agli obiettivi generali, ma in genere non devono essere forniti dalla progettazione.	Fonti delle informazioni, come sono state raccolte (metodo), come sono state verificate.	
Scopo del progetto:	Outcome Indicators: misurano in termini quantitativi e/o qualitativi, nonché temporali, i contributi allo scopo del progetto. Rispondono alla domanda: come sappiamo che lo scopo è stato raggiunto?	Fonti delle informazioni, come sono state raccolte (metodo), come sono state verificate.	Fattori esterni il controllo della GCP che possono influire sulla relazione obiettivi-scopo.
Risultati	Output Indicator. Rispondono alla domanda: come sappiamo che i risultati (servizi) siano stati forniti? Anche in questo caso in termini quantitativi e/o qualitativi, nonché temporali.	Fonti delle informazioni, come sono state raccolte (metodo), come sono state verificate.	Fattori esterni il controllo della GCP che possono influire sulla relazione risultati-scopo.
Attività	Facoltativo: sintesi delle attività svolte (in termini di risorse, tempo e mezzi).	Facoltativo: sintesi delle tabelle di costo.	Fattori esterni il controllo della GCP che possono influire sulla relazione attività-risultato.
			Precondizioni

Come si può notare, nella colonna delle Ipotesi, esiste uno spazio dedicato a quelle che abbiamo definito come “precondizioni”, queste ultime indicano le condizioni che devono essere verificate prima dell’inizio del progetto per evitare che la logica stessa del progetto sia minacciata alla sua radice. È dunque necessario valutare le probabilità che queste precondizioni siano esaurite, e valutare la loro possibile influenza sul progetto, considerandole quindi come elementi di potenziale rischio.

Gli indicatori devono essere definiti in maniera oggettivamente verificabile (*Objectively Verifiable Indicators – OVI*), sia per quanto concerne gli obiettivi generali del progetto (Indicatori di Impatto), sia per lo scopo (Indicatori di Outcome) che per i risultati (Indicatori di Output), nel senso che:

- Le informazioni raccolte siano le stesse se operate da soggetti diversi: gli indicatori devono essere oggettivi.
- Devono esprimersi in termini misurabili quantitativamente e/o qualitativamente.

Essi vanno definiti nella fase di formulazione, ma diventano ancora più rilevanti in quella di monitoraggio in quanto permettono di identificare i progressi fatti dal progetto rispetto alla situazione di partenza e rispetto agli obiettivi identificati. Essi dovrebbero rispondere alle caratteristiche sintetizzate nell’acronimo “**SMART**”:

S	→ Specifico rispetto all’obiettivo che misura.
M	→ Misurabile quantitativamente e/o qualitativamente.
A	→ <i>Available</i> , cioè disponibile ad un costo congruo.

R	→ Rilevante rispetto alle informazioni in oggetto.
T	→ <i>Time-bound</i> , cioè vincolato da scadenza.

Le fonti di verifica, infine, vanno definite congiuntamente agli indicatori per definire:

- Come vanno raccolte le informazioni e/o quali sono le fonti d'informazione disponibili³⁷;
- Chi deve raccogliere e fornire tali informazioni.
- Quando queste vanno raccolte e con quale frequenza.

³⁷ In un'ottica di efficienza, è sempre opportuno verificare prima le fonti d'informazione già disponibile e solo in seguito, se necessario, attivarne di nuove.

Capitolo 2

LIFELONG LEARNING: STRATEGIE, POLITICHE E PROGRAMMI DELL'UE

2.1 La prospettiva del Lifelong Learning

Il Lifelong Learning abbraccia ogni attività di apprendimento intrapresa in tutte le fasi della vita, con l'obiettivo di migliorare conoscenze, abilità e competenze degli apprendenti, in una prospettiva che può essere personale, civica, sociale ed occupazionale.

Pur essendo promosso come un concetto relativamente nuovo, l'idea per cui l'essere umano debba apprendere durante tutto l'arco della sua vita non è nuova:

“Since life means growth, a living creature lives as truly and positively at one stage as at another, with the same intrinsic fullness and the same absolute claims. Hence education means the enterprise of supplying the conditions which insure growth, or adequacy of life, irrespective of age³⁸”.

Ciononostante, non va sottovalutata la radicale trasformazione che accompagna il riconoscimento del ruolo dell'apprendimento lungo l'intero corso della vita quale prospettiva unitaria dell'educazione e della formazione: con il Lifelong Learning, il concetto di apprendimento si espande, supera la dimensione specifica dei percorsi scolastici, intesi come fasi standardizzate della vita degli individui, diventando una vera e propria fonte di legittimazione dell'individuo.

Diviene quindi necessario, per le politiche istituzionali e sociali, la creazione di un sistema di educazione che offra opportunità di formazione su misura per il singolo individuo sia in termini di bisogni, che di possibilità ad accedere a tali opportunità.

Prende forma, con il Lifelong Learning, il principio dell'educazione permanente in un'ottica che sposta l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso scolastico e post-scolastico, al soggetto e al suo bisogno di formazione; per far sì che, i soggetti sociali siano sollecitati a cooperare attivamente in tutte le sfere della vita pubblica.

³⁸ Cfr. Dewey, J., 1916, Education and democracy, New York: The Free Press. p. 51.

Se l'apprendente è un soggetto che non smette mai di imparare per tutto l'arco della vita, la processualità degli apprendimenti non si svolge in ordine lineare-gerarchico ma bensì secondo forme riflessive e sistemiche. Continuità e discontinuità rappresentano i processi dell'arco vitale; forma e riforma sembrano dunque rappresentare i due pilastri dell'evoluzione formativa dell'adulto.

Il concetto di Lifelong Learning, sottintende quindi il superamento della concezione tradizionale per cui nei primi anni di vita si acquisisca buona parte del bagaglio di conoscenze e competenze che verrà utilizzato negli anni successivi, ed uno spostamento verso un approccio in cui l'apprendimento avvenga "lungo l'intera vita" del soggetto.

L'educazione, oggi, coinvolge sempre di più i soggetti in età adulta. Essa può essere vista come un obiettivo, e allo stesso tempo un metodo, una pratica e una "politica" che si prefigge di creare progressivamente le condizioni necessarie per lo sviluppo delle possibilità di poter apprendere a tutte le età, il Lifelong Learning. In questo senso, l'educazione degli adulti ha una storia antica in tutti i paesi europei che, nel corso del tempo, in funzione delle proprie culture pedagogiche e politiche, hanno sviluppato sistemi con caratteristiche e forme diverse tanto in termini di obiettivi, che di *governance* e percorsi formativi³⁹.

Questa tendenziale disomogeneità osservabile in Europa a livello nazionale ha dovuto misurarsi, in particolare dalla metà degli anni novanta, con gli indirizzi e gli approcci elaborati in seno alle Istituzioni europee. A partire da questi anni, infatti, seppure i sistemi educativi rimangano, così come tutt'oggi, di competenza nazionale, si riscontra un'aumentata importanza dell'impatto che sulle politiche della formazione assume la dimensione internazionale⁴⁰. Non è un caso che il concetto di Lifelong Learning venga lanciato, negli anni '70, proprio da un'agenzia internazionale, e cioè l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO)⁴¹. Non solo, come ricorda Annalisa Pavan, le sedi principali di pianificazione e progettazione della cultura e delle politiche dell'educazione sono proprio tre Istituzioni internazionali: quelle europee (in particolare Commissione e Parlamento Europei), l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e la già richiamata UNESCO:

"Per quanto [queste tre Istituzioni] rappresentino tre preoccupazioni diverse rispetto ai processi della formazione – economica l'OCSE; politica l'Unione europea; culturale l'UNESCO – e abbiano strutture e composizioni diverse – ma che spesso s'intersecano – [esse] concorrono ad alimentare il grande flusso delle nuove idee educative e delle nuove proposte di politiche dell'educazione, spesso anche in collaborazione tra loro"⁴².

³⁹ Cfr. Croce, G., La formazione continua in Europa e in Italia: investimenti privati e politiche pubbliche, Convegno CRISS, Riprendere la marcia – Roma, Università La Sapienza, 5-6 luglio 2004.

⁴⁰ Cfr. Pavan, A.L., 2008, Nella società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo, Armando Editore, Roma.

⁴¹ Come si vedrà nel paragrafo 2.2.1, la data di nascita del Lifelong Learning in quanto approccio all'apprendimento durante tutta la vita del soggetto sociale, si fa risalire al 1972, con il Rapporto dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) dal titolo "Learning to Be: The world of education today and tomorrow",

⁴² Cfr. Pavan, A.L., 2003, op. cit. pag. 19.

2.1.2 Lifelong Learning, società della conoscenza e Università

Il cambiamento della prospettiva educativa operato dall'emergere del Lifelong Learning si colloca nel contesto della transizione dalla società industriale verso la *società dell'informazione*, o anche *società della conoscenza*, cui Aureliana Alberici, nel definirne le caratteristiche fondamentali⁴³, si riferisce come "*villaggio globale dei media*"⁴⁴, sottolineando il ruolo cruciale dei nuovi mezzi d'informazione di massa sui sistemi educativi. Gli individui sono continuamente tenuti, nella vita personale e nel lavoro, ad individuare, elaborare, acquisire e comprendere le informazioni per raggiungere il più elevato livello di conoscenza. Tale livello di conoscenza, nella società contemporanea, rappresenta una risorsa imprescindibile per lo sviluppo sociale e, quindi, i processi di apprendimento la condizione indispensabile per abitarla in senso pieno⁴⁵, ma anche consapevole e sostenibile, tenendo cioè conto del processo dinamico, intergenerazionale e intra-generazionale dello sviluppo. Come efficacemente sintetizzato da Annalisa Pavan⁴⁶, allora, la prospettiva del Lifelong Learning definisce in campo educativo e formativo il nuovo percorso intrapreso dalle società moderne nell'era della conoscenza.

Nella società della conoscenza, la globalizzazione, accompagnata dalla rapida diffusione delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione, ha trasformato radicalmente il lavoro e l'organizzazione della produzione, in cui le attività produttive ripetitive si riducono ad appannaggio di un nuovo modello fondato sull'adattamento, la creatività e l'autonomia. A queste evoluzioni si aggiungono una serie di sfide globali, quali i cambiamenti climatici, la scarsità delle risorse, l'invecchiamento della popolazione, che hanno profondamente mutato i rapporti sociali, economici ed istituzionali. Le Università, in quanto principali sedi dell'istruzione superiore in età adulta, non si sottraggono a questi cambiamenti e, anzi, ne subiscono effetti ed implicazioni, trasformandosi esse stesse, in risposta ai cambiamenti della società.

A tal proposito, delle molteplici interpretazioni e letture che si possono dare della società della conoscenza⁴⁷, quella di *organizzazione che apprende (Learning Organization)*⁴⁸ è forse la più adeguata per descrivere il cambiamento del ruolo delle Università nella società contemporanea. Seguendo questa linea interpretativa, le conoscenze e gli individui emergono come gli elementi fondamentali per il corretto funzionamento dell'organizzazione stessa. I singoli soggetti divengono indispensabili poiché portatori di saperi espliciti e trasmissibili, ma soprattutto portatori di

⁴³ Si faccia riferimento al capitolo introduttivo del presente elaborato, in cui si riporta la definizione della Prof.ssa Alberici di società della conoscenza, come quella società che "*stimola e consente che tutti i suoi membri e gruppi sviluppino continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini. L'istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza*". Cfr. Van Der Zee H., *The learning society*, in P. Ragat, R. Edwards e N. Small (a cura di), *The learning society*, Rotledge, London- New York 1996, p. 165. Citazione tradotta da Alberici Aureliana, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002, p. 5.

⁴⁴ Cfr. Alberici, A., 2002, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.

⁴⁵ Stando al passo coi cambiamenti repentini che attraversano la società stessa, quali la globalizzazione, la diffusione delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), il cambiamento demografico, i cambiamenti climatici, la scarsità delle risorse, la competitività internazionale.

⁴⁶ Cfr. Pavan A.L., 2003, op. cit.

⁴⁷ Ci si può riferire alla lettura della società della conoscenza in chiave politica, filosofica, pedagogica, etc. e con varie metafore, oltre a quella dell'organizzazione che apprende (*learning organization*), la società della conoscenza può essere considerata ad esempio in termini di società dei consumi, o di società "a rischio", o ancora di "società riflessiva". Per una disamina completa, si veda: Alberici, A., 2002, op. cit.

⁴⁸ Cfr. Alberici, A., 2002, op. cit.

conoscenze “tacite”, ovvero, relative alle proprie esperienze di vita che diventano una risorsa fondamentale da custodire, accrescere e diffondere.

In questa prospettiva, si pone l’accento sul cambiamento del rapporto lavorativo che non si esaurisce nella realizzazione di attività subordinate principale – dipendente, ma in cui il lavoratore viene coinvolto nella creazione e valorizzazione del bene o servizio, si assume nuove responsabilità e, allo stesso tempo, riscopre la sua possibilità di affermarsi e realizzarsi in maniera personale proprio tramite il lavoro. Questa nuova visione del ruolo delle risorse umane è dunque la chiave di volta della *Learning Organization*, in quanto aspetti informali del rapporto lavorativo e della vita sono messi in diretta relazione tanto con la crescita personale dell’individuo (ad esempio in termini di affermazione personale) quanto con quelle dell’organizzazione. Le dimensioni individuali e collettive dei processi di apprendimento procedono dunque di pari passo per favorire tanto il successo delle attività dell’organizzazione, quanto per conservare e valorizzare le abilità, le competenze e le conoscenze degli individui che la compongono. Perché questo avvenga, l’organizzazione, e la società nel suo complesso, devono essere in grado di valorizzare le loro rispettive risorse umane, gli individui che la compongono, favorendo una cultura dell’apprendimento permanente che faciliti, allo stesso tempo, l’aggiornamento, il rinnovamento, la creazione di nuove competenze e conoscenze, specie in un contesto in cui i processi di creazione e distruzione delle conoscenze sono molto più rapidi che in precedenza⁴⁹.

E’ in quest’ottica che le Università, organizzazioni della conoscenza per eccellenza, vedono trasformato il loro ruolo in risposta a una società che appare, inesorabilmente e, sempre più velocemente, in profondo mutamento. A tal proposito, si osservi come, storicamente, l’Università sia stata chiamata ad assolvere ad una duplice funzione rispetto alla conoscenza: quella di elaborare o “creare” conoscenza, intesa in termini di saperi scientifici, e quella di trasmettere la conoscenze, tramite l’istruzione e la formazione superiori. Nella società della conoscenza, tali funzioni si ampliano per includere il ruolo dell’attore accademico nella promozione e realizzazione di una cultura dell’apprendimento permanente per e nella società. In questo senso, come si analizzerà nel dettaglio nel terzo capitolo della ricerca, il Lifelong Learning rappresenta quell’approccio olistico, unitario ed unificante, cui gli attori universitari dovrebbero far riferimento per assolvere la loro funzione di *Learning (and Knowledge) Organization* nella società europea della conoscenza⁵⁰.

Prima di addentrarci, però, nell’analisi del nuovo ruolo delle Università nella società contemporanea (capitolo 3) ed analizzarne le principali implicazioni (capitoli 3 e 4), appare opportuno offrire una visione globale del Lifelong Learning tanto come teoria educativa, quanto come “pratica” o “azione” politica. Tale disamina appare necessaria anche per delineare, da un lato, i principali contributi epistemologici da cui muove la prospettiva dell’apprendimento permanente e, dall’altro, per mettere in luce le evoluzioni con cui il Lifelong Learning è stato rappresentato all’interno del dibattito politico europeo, a sua volta identificato come il principale terreno e contesto di ricerca del presente elaborato.

⁴⁹ Piazza, R. e Rizzari, S., L’università nella learning society. Un’indagine sul lifelong learning nell’Ateneo catanese, in «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, Catania, 2006 (V), 2008, pp. 309-352

⁵⁰ *Ibidem*.

2.2 La prospettiva dell'apprendimento permanente nella ricerca educativa

2.2.1 Nascita e affermazione del Lifelong Learning: contributi teorici

L'idea per cui l'essere umano debba apprendere durante tutto l'arco della sua vita non è nuova, le sue origini possono essere fatte risalire fin all'opera di Platone che, nel 427 a.C. descriveva il percorso formativo dei futuri governanti con i termini che seguono:

“Fatti cinquantenni, quelli che si siano mantenuti integri e abbiano sotto ogni riguardo e in tutto primeggiato in opere e scienze, van finalmente condotti al punto finale, e obbligati, rivoltando in su il lume dell'anima, a guardare ciò che dà a tutti luce; e visto che abbiano il Bene in sé, e di esso servendosi come modello, a dar ordine allo stato, ai privati a sé stessi nel resto della vita, ciascuno a turno, passando la maggior parte del tempo intenti alla filosofia, e quando giunge il loro turno, travagliandosi nelle faccende politiche e ricoprendo uffici di governo, ciascuno per amor dello stato, e non come facendo qualcosa di bello bensì necessario; e così educando altri consimili, e lasciandoli al loro posto come Guardiani della città, se ne andranno infine ad abitare le Isole dei beati. E la città dovrà far loro pubblici monumenti funebri e sacrifici⁵¹”.

Comenio, circa duemila anni più tardi, fa riferimento ad un piano di studi graduale e ciclico, per di più differenziato sulla base delle capacità di comprensione dei destinatari. Comenio si concentra in particolar modo su quella che chiama "l'età crescente" e che suddivide in quattro fasi cui fa corrispondere una scuola particolare: (i) la scuola dell'infanzia (0-6 anni, in tutte le case); (ii) la scuola di lingua nazionale (6-12 anni, in tutti i villaggi); (iii) la scuola di latino (12-18, in tutte le città) e, infine, (iv) l'Accademia (18-24 anni, in tutte le regioni).

Il piano di studi immaginato da Comenio si caratterizza per una progressione graduale: dal facile al difficile, dal semplice al complesso, dal noto all'ignoto, e, attraverso questo piano⁵², si pongono le basi affinché il processo di formazione possa durare in maniera permanente, nel tempo e nello spazio, diacronicamente e sincronicamente. Non solo, l'educazione emerge già in Comenio, come una necessità di principio per l'uomo, significa educare tutti, adulti compresi: *"L'educazione o è per tutti- adulti compresi, quindi- o non è educazione"*.

La prima vera scuola per gli adulti dovrà però attendere l'opera degli svedesi Grundtvig e Kold nella metà dell'Ottocento per vedere la luce. Come osserva Daniela Dato a tal proposito:

“I presupposti storico-sociali sono ovviamente ben altri rispetto a oggi ma è giusto sottolineare che continuano ad essere valori guida della formazione degli adulti i principi che ispirarono all'epoca questo intervento: l'affermarsi progressivo e progressista degli ideali democratici, le lotte per l'emancipazione di vaste fasce della società, il far fronte al cambiamento macroscopico dell'economia conseguente ai rivoluzionamenti nel settore della produzione industriale⁵³”.

⁵¹ Platone, La Repubblica, 1999, p. 555 - Libro VII, 540 b, c, BUR, Milano.

⁵² Il piano di studi teorizzato da Comenio si basa, inoltre, sulle idee di Liberalità (senza punizioni corporali, ma con mezzi ragionevoli), interesse (piacere di apprendere), sperimentazione (imparare dalle cose e dalla parole), democraticità (istruzione a tutti su tutto, senza alcuna discriminazione).

⁵³ Dato, D., 2010, Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze. In: Capozzi, R.M., (a cura di), *Piccole e medie imprese. Bisogni formativi. Il caso Puglia*, Progedit, Bari, p. 2.

Nelle società occidentali della seconda rivoluzione industriale (seconda metà dell'ottocento), l'idea di educazione permanente viene però perlopiù interpretata in un'ottica di "produttività del lavoro" e, dunque, prevalentemente legata alla formazione "tecnica" dei lavoratori: è in questo senso, che va inquadrato il contributo taylorista alla formazione permanente, che trovò il suo padre fondatore nell'ingegnere e studioso americano Taylor e un appoggio fondamentale per la sua diffusione nell'industriale Ford⁵⁴.

Verso la fine del XIX secolo il progresso tecnico consentiva ormai una produzione di massa, standardizzazione dei prodotti e dei processi produttivi e la specializzazione delle macchine. Questa evoluzione tecnica, consentì di aumentare enormemente la produzione, ma anche di ridurre il costo del lavoro, data la minore qualificazione professionale degli addetti macchina. Il progresso tecnologico si accompagnava a un altro importante fenomeno, la progressiva crescita delle dimensioni quantitative delle fabbriche. Vi erano dunque tutte le premesse tecniche e sociali perché l'economia capitalistica a cavallo dei due secoli conoscesse un impetuoso balzo in avanti verso la produzione di massa basata su ampie economie di scala. Taylor, si proponeva di organizzare il modello lavorativo separando nettamente l'attività di chi deve "pensare, dirigere e controllare" e chi invece deve solo "eseguire compiti elementari e parcellizzati". Egli focalizzava la sua attenzione su tempi e metodi e considerava le persone come appendici delle macchine. L'organizzazione scientifica del lavoro era basata sulla razionalizzazione del ciclo produttivo secondo criteri di ottimizzazione economica, raggiunta attraverso la parcellizzazione dei processi di lavorazione nei singoli movimenti costitutivi, cui sono assegnati tempi standard di esecuzione.

Il Taylorismo si configura dunque come una formula organizzativa che riguarda essenzialmente l'organizzazione del lavoro esecutivo, che viene segmentato e standardizzato in modo da aumentare l'intensità uniforme delle prestazioni. Su queste premesse, nella prima decade del 1900, l'industriale Henry Ford introduce la catena di montaggio, costruendo l'approccio che sarebbe passato alla storia con il nome di "fordismo" e che avrebbe caratterizzato l'organizzazione dell'attività produttiva occidentale nell'epoca industriale.

Ford adatta così i principi tayloristi incorporando nella tecnologia meccanica della catena il ritmo di lavoro che Taylor pretendeva di imporre alla manodopera per via gerarchico-burocratica. L'idea di fondo, però, era sempre la stessa: aumento dello sforzo fisico e psichico a ritmi frenetici di lavori senza senso per più di dieci ore al giorno e impoverimento dei contenuti intellettuali del lavoro.

A partire dalla fine degli anni venti, buona parte degli studi organizzativi ha tentato di superare i limiti della prospettiva tayloristica attribuendo, sempre più importanza alla natura relazionale e sociale dell'individuo. Rientrano in questa linea interpretativa gli studi di Elton Mayo sul rendimento degli operai alla Western Electric Company di Hawthorne. Il contributo di Mayo rilevò l'esistenza di una variabile interveniente, il cosiddetto "fattore umano", che consiste nel complesso dei fattori psicologici latenti che condizionano il comportamento dei soggetti e che influisce sul rendimento produttivo dei lavoratori. Per questo, Mayo conclude che andrebbe favorita la creazione di un buon clima di lavoro e di gruppi di lavoro, oltre che di attività di svago e

⁵⁴ Cfr. Rullani, E., Romano, L., 1998, *Il postfordismo, Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Milano: Etas Libri.

di creatività, e che andrebbero soprattutto curati i rapporti informali. Tale comportamento produce un miglioramento delle prestazioni lavorative e di conseguenza un aumento della produttività. A differenza di quanto predicato dal taylorismo, la teoria delle relazioni umane raccomanda che il lavoro sia organizzato riunendo i lavoratori in piccoli gruppi: in tal modo il piacere di lavorare insieme può diventare una motivazione per eseguire l'obiettivo del proprio lavoro.

A partire da questo momento, nasce la figura dello psicologo di azienda e si moltiplicano quelle attività di formazione volte ad aumentare la sensibilità del management agli aspetti emozionali dei propri dipendenti⁵⁵. Il tema comune era quello di riorganizzare il lavoro fino a che i compiti affidati ai lavoratori fossero più responsabili, intelligenti e soprattutto più dotati di senso. Due sono i presupposti di questa scuola. Anzitutto che lavori più ricchi di contenuti intelligenti portino ad una maggiore soddisfazione e consentano una crescita della personalità e che l'arricchimento del lavoro favorisca la motivazione dei lavoratori, portando ad una maggiore efficienza, minore assenteismo e conflittualità. Il secondo presupposto, in netta contrapposizione al Taylorismo, è che la tecnologia non impone un solo modo in cui organizzare il lavoro, ma consente vari gradi di libertà⁵⁶. Nascono così varie soluzioni per superare l'oppressione e l'alienazione imposte dal Taylorismo: il lavoro a "isole", il lavoro di gruppo con rotazione delle mansioni, l'appiattimento della gerarchia e una maggiore comunicazione interna⁵⁷.

Fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, il modello taylorista-fordista entra in crisi, lasciando il posto al sistema produttivo *postfordista*, caratterizzato dalla mondializzazione dell'economia, l'accresciuta importanza dei mercati finanziari, lo sviluppo delle nuove tecnologie, nonché importanti cambiamenti nel mondo del lavoro, caratterizzati dall'accresciuta importanza del lavoro autonomo su quello dipendente e dalla nascita di nuove figure e professionalità⁵⁸.

A partire dagli anni sessanta, inoltre, il campo dell'educazione permanente irrompe sulla scena internazionale in quanto approccio all'apprendimento durante tutta la vita del soggetto sociale: si fa risalire al 1972, con il Rapporto dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) dal titolo "*Learning to Be: The world of education today and tomorrow*", passato alla storia anche come "Rapporto Faure", dal nome di quello che ne è considerato il principale autore, il giurista francese Edgar Faure, appunto. Nel Rapporto, l'educazione permanente viene definita come quell'istruzione che accompagna il singolo individuo lungo tutto l'arco della vita, in diversi modi e diverse modalità che sono "cucite addosso" all'individuo.

Il Rapporto Faure parla tuttavia di "educazione" (*Education*) e non ancora di "apprendimento" (*Learning*). Nell'idea di apprendimento sono infatti comprese tutte le conoscenze pregresse che l'individuo ha nel suo bagaglio personale e che utilizza nel momento e nel modo giusto, il cui riconoscimento è dunque legato anche all'aumento della consapevolezza del soggetto apprendente.

⁵⁵ Questa scuola trova i suoi principali rappresentanti in psicopsicologi come A. Maslow (v., 1954 e 1962), F. Herzberg (v., 1959 e 1966), R. Likert (v., 1961 e 1967), C. Argyris (v., 1957 e 1960).

⁵⁶ Cfr. La Rosa M. Il lavoro nella sociologia, Carocci, Roma, 1999.

⁵⁷ *Ibidem*

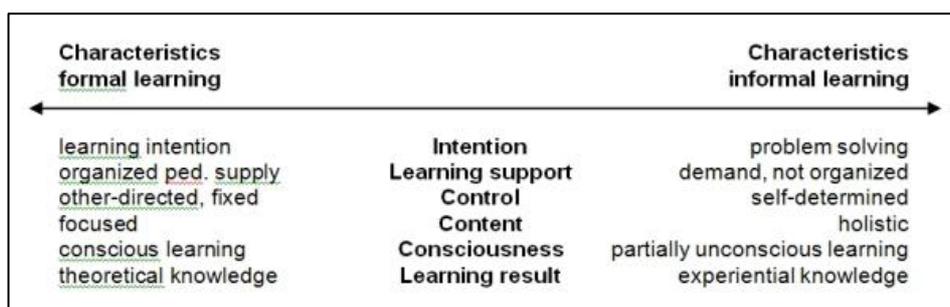
⁵⁸ *Ibidem*.

Nella seconda metà degli anni '90, con la proclamazione dell'Anno Europeo del Lifelong Learning (1996) e le altre iniziative intraprese in ambito internazionale anche dall'UNESCO e dall'OCSE, la definizione di Lifelong Learning si affina e viene riconosciuta, progressivamente, la valenza delle varie forme di apprendimento, non solo formale, ma anche informale e non formale. E' questo uno degli esiti della Quinta Conferenza mondiale dell'UNESCO sull'Educazione degli Adulti tenutasi ad Amburgo nell'estate del 1997, in cui l'agenzia dell'ONU ha affrontato, oltre al tema dell'EdA, anche una serie di problematiche globali caratteristiche della società della conoscenza (ecologia, totalitarismi, giustizia, razzismo, pari opportunità, violenza, economia e scienza, salute, invecchiamento della popolazione, informazione, diversità culturale e multiculturalismo), individuando una serie di settori d'azione prioritari⁵⁹. Come si legge nel testo della Dichiarazione: "L'educazione degli adulti include l'insieme dei processi di apprendimento, formale e non, attraverso i quali gli adulti sviluppano la loro abilità, arricchiscono le conoscenze tecniche e professionali e le orientano secondo le loro necessità⁶⁰".

A partire da questo momento, l'Educazione degli Adulti e il Lifelong Learning distingueranno tre forme di apprendimento:

- **Apprendimento formale**, che si verifica all'interno di strutture dedicate alla funzione formativa;
- **Apprendimento non formale**, quello che ha luogo al di fuori del curriculum previsto dall'istruzione formale. Queste attività si svolgono, su base volontaria e sono accuratamente progettate per favorire lo sviluppo personale e sociale;
- **Apprendimento informale**, che avviene nella vita quotidiana e consiste essenzialmente nell'imparare facendo.

Figura 6: Caratteristiche del processo di apprendimento informale⁶¹



Il superamento di queste divisioni, permette di promuovere una formazione in grado di migliorare lo sviluppo e la crescita dell'individuo. Prendono così vita una serie di strutture

⁵⁹ Si tratta di: alfabetizzazione degli adulti; diritto al lifelong learning; il diritto alle pari opportunità; cultura della pace; diversità culturale; promozione della salute; educazione ambientale, accesso all'informazione, integrazione dei disabili ed apprendimento in età senile. Cfr. Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, Amburgo 14-18 luglio 1997 [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/lda/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf]. Ultima consultazione: 27/05/2015].

⁶⁰ *Ibidem*, p. 1

⁶¹ Fonte: Zürcher, R. (2010). 'Teaching-learning processes between informality and formalization', *the encyclopaedia of informal education*. [www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm]. Ultima consultazione: 27/05/2015] da Rohs, M. (2007) Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Hamburg: Helmut-Schmidt-University.

finalizzate all'educazione non formale: associazioni, università della terza età, infrastrutture culturali pubbliche, che offrono attività di educazione non formale agli adulti al fine di permettere e sostenere il pieno sviluppo della personalità dei cittadini, anche attraverso la diffusione della cultura.

A questo corrisponde l'obiettivo della neonata Unione Europea⁶² di adattare la formazione e l'istruzione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale.

Come si vedrà in seguito, inoltre, a partire dai primi anni del XXI secolo, la definizione di Lifelong Learning viene progressivamente ampliata, con l'inclusione di tutte le attività iniziate in qualsiasi momento della vita e finalizzate a migliorare la conoscenza e la capacità e la competenza in una prospettiva personale, civica sociale ed occupazionale.

2.2.2 Dall'educazione degli Adulti al Lifelong Learning: approcci epistemologici

Seguendo la linea interpretativa proposta da Marina Cacace e Stefano Taurelli (2005⁶³), si può osservare come, pur di recente diffusione, il concetto di Lifelong Learning rappresenti il punto di convergenza di un intreccio di storie e di differenti approcci, ognuno dei quali ha contribuito, seppur con modi ed intensità differenti, a centrare l'attenzione sul soggetto che apprende e sulle sue necessità e caratteristiche⁶⁴, anziché sugli aspetti istituzionali del percorso formativo. Molteplici e diversi percorsi di ricerca e di pensiero, principalmente derivati dal campo dell'educazione degli adulti, possono essere ricondotti attorno a questo spostamento del centro dell'attenzione, quali: progressismo, pragmatismo, cognitivismo, umanismo, trasformazionismo, postmodernismo e, incluso, alcuni approcci critici.

Il progressismo ha come maggiori esponenti Dewey e Lindeman, per i quali il punto centrale è l'esperienza vista come massima fonte di apprendimento. John Dewey⁶⁵ riteneva che l'educazione è, come l'esperienza, ovvero costituita da tutti i momenti esistenziali, essa è un processo che non conosce conclusioni, ma solo momenti significativi, i quali sono a ben vedere punti di partenza per ulteriori approfondimenti. Per Dewey, l'educazione degli adulti è strettamente congiunta al problema della democrazia, intesa come stile di vita in cui ciascuno deve essere messo in grado di dare il meglio di sé.

L'educazione degli adulti, ha dunque un senso nell'ottica dell'educazione che non può che essere permanente, ovvero costante compagna dell'uomo in tutti i suoi tentativi di interpretazione e trasformazione del mondo. Dewey sostiene la necessità di una "scuola nuova", democratica, dove tutti sono uguali.

Il nodo centrale della sua pedagogia nasce proprio dall'introduzione del concetto di esperienza: fare esperienza deriva dal latino *experior*, "passare attraverso", passare, cioè, attraverso un

⁶² Con la ratifica del Trattato di Maastricht nel 1993 (cfr. paragrafo successivo).

⁶³ In questo paragrafo si tenterà, a partire dalla linea interpretativa proposta dai due autori, di rinvenire i punti di contatto tra questi approcci e la prospettiva del Lifelong Learning. Cacace, M., & Taurelli, S., 2005, "MOSL. Modello per la valutazione della qualità dell'offerta formativa nell'ottica del lifelong learning". Linee guida, Roma: CERFE.

⁶⁴ ISFOL, 2004, L'offerta di formazione permanente in Italia, Roma.

⁶⁵ Cfr. Dewey, J., 1938, Experience and education, New York: Collier Books.

pericolo mortale, dove si rischia di perdersi, anzi dove ci si perde. Si tratta di un momento non statico, non è un atto circoscritto al momento, ma un percorso di sviluppo della personalità e delle potenzialità umane. Lo stesso Dewey parla di "un'intima e necessaria relazione fra il processo dell'esperienza effettiva e l'educazione". Vale a dire che c'è un rapporto di causa-effetto fra l'esperienza e l'educazione. La pedagogia è educativa qualora favorisce l'acquisizione di nuove future esperienze. La scuola nuova per Dewey è quella basata su tre principi dell'esperienza:

- Continuità: ci deve sempre essere una qualche forma di continuità nell'esperienza, facendo in modo che l'influenza di ciascun'esperienza sulle successive sia positiva, favorisca cioè l'acquisizione di nuove esperienze qualitativamente di grado più elevato.
- Crescita: l'educazione riesce quando la continuità dell'esperienza consente una crescita effettiva dell'uomo, in termini di capacità di acquisizione di nuove esperienze, di una migliore capacità di interagire positivamente col mondo, imparando continuamente dall'esperienza.
- Interazione: le condizioni dell'esperienza sono sempre due e sono due anche i fattori che consentono il buon esito dell'azione educativa. Cioè l'educatore e l'identità del soggetto.

L'educatore deve assicurarsi uno sviluppo armonico della personalità del soggetto, creando situazioni di apprendimento e maturazione che rispettano il principio di continuità e crescita in modo tale da legare insieme passato, presente e futuro del soggetto. È fondamentale che l'educatore conosca a fondo "l'oggetto" del suo intervento cioè abbia una solida formazione psico-pedagogica. Dewey concepisce l'esperienza come rapporto tra uomo e ambiente, dove l'uomo non è uno spettatore passivo, ma interagisce con ciò che lo circonda. Il pensiero dell'individuo nasce dall'esperienza sociale. L'educazione deve quindi aprire la via a nuove esperienze e al potenziamento di tutte le opportunità per uno sviluppo ulteriore. Un ambiente in cui vengono accettate le pluralità di opinioni di diversi gruppi in contrasto tra loro, favorisce lo sviluppo progressivo delle caratteristiche dell'individuo.

Eduard Christian Lindeman⁶⁶, amico e collega di John Dewey, ha condiviso con John Dewey, una forte preoccupazione per la giustizia sociale, la fiducia nelle possibilità di formazione e un profondo impegno per la democrazia. Ma il più importante interesse che condivisero, fu l'allargamento del concetto di formazione direttamente attraverso il significato di educazione degli adulti. E' esatto dire che l'educazione degli adulti come articolato da Lindeman, deriva dalla progressiva educazione di Dewey.

Lindeman, scrisse il significato di educazione degli adulti nel 1926, ma già qualche anno prima si era dato da fare scrivendo anche altri svariati articoli sull'educazione degli adulti, e pubblicato libri su organizzazione comunitaria (1921) e gruppi (1924) e lavorò come educatore in una varietà di luoghi con giovani e adulti. Il pensiero di Lindeman ovviamente, va contestualizzato all'interno dei profondi cambiamenti che facevano parte dell'esperienza nord americana negli ultimi decenni

⁶⁶ Marescotti E., 2013, Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature, Roma, Anicia, 2013.

dell'Ottocento e la prima parte del XX secolo: industrializzazione, sviluppo tecnologico, immigrazione, insieme a quei cambiamenti ideologici e religiosi associati al darwinismo, che hanno avuto su Lindeman, Dewey e molti altri studiosi un impatto potente. L'istruzione, quindi, continua a ricoprire nei loro ideali un ruolo fondamentale come componente di cambiamento sociale.

Per quanto riguarda più nello specifico, la visione che Lindeman ha dell'educazione degli adulti è che essa non doveva essere costretta all'interno di aule né dai programmi di studio formale⁶⁷. Tutti quei concetti che delimitano il processo di apprendimento nel periodo della giovinezza, sono quindi superati. L'intera vita è considerata un periodo di apprendimento, per cui la formazione non ha termini. Secondo Lindeman, per far in modo che la formazione possa essere considerata di un ordine più elevato, essa deve coincidere con gli ideali che l'individuo ha, anche se non sono tipici della professione, poiché essi permettono al lavoratore di vedere il vero significato del suo lavoro⁶⁸.

L'educazione degli adulti inizia quindi, laddove la formazione professionale è lasciata fuori e dove, ogni sfera della vita dell'individuo si arricchisce di significato. Fondamentale in Lindeman è il ruolo degli insegnanti. La risorsa più importante nell'educazione degli adulti è l'esperienza del discente. Come è vita l'educazione, lo è anche la formazione. Noi impariamo ciò che facciamo, di conseguenza ogni valida educazione deve essere completa del "fare" e del "pensare" insieme. Ciò che abbiamo appreso, grazie alla nostra esperienza, ci permetterà sicuramente di rispondere meglio alle sfide che ci troveremo di fronte, poiché le abbiamo già provate sulla nostra pelle e quindi assorbite dentro di noi. In questo senso, piccoli gruppi di discussione facilitano il confronto e la capacità del docente/ insegnante/ formatore di seguire il discente⁶⁹.

All'interno dell'approccio pragmatico, David Kolb vede nell'apprendimento un processo in cui la conoscenza si sviluppa mediante l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza⁷⁰. Il processo di apprendimento esperienziale da lui delineato coinvolge quattro fasi in un ciclo ricorsivo in cui ogni conoscenza si crea a partire da una precedente esperienza di cui ne è il risultato. Le quattro fasi sono:

1. La fase delle esperienze concrete, dove si apprende attraverso le percezioni e quindi, un'interpretazione personale di esperienze;
2. La fase dell'osservazione riflessiva, in cui l'apprendimento avviene attraverso l'osservazione e l'ascolto e diviene possibile la comprensione dei significati;
3. La fase della concettualizzazione astratta, nella quale l'apprendimento deriva dall'analisi e dall'organizzazione logica dei flussi di informazioni;
4. La fase della sperimentazione attiva, in cui l'apprendimento è il risultato di azione, sperimentazione e verifica di funzionamento ai fini dell'evoluzione o di possibili cambiamenti.

⁶⁷ *Ibidem.*

⁶⁸ *Ibidem.*

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ *Ibidem.*

Elemento caratteristico di questo approccio, cui i massimi esponenti sono, assieme al già richiamato Kolb, anche Agrys e Schon⁷¹, è dunque quello relativo al valore esperienziale dell'apprendimento (*experiential learning*).

Caratteristica questa, comune anche all'approccio del cognitivismo, il cui principale contributo, per quanto riguarda il Lifelong Learning, risiede nell'importanza dell'interpretazione come stimolo educativo dell'apprendente e, ancora una volta, nel ruolo cruciale dell'esperienza⁷². A tal riguardo, la ricerca di Kurt Lewin⁷³, in particolare, si è incentrata in particolare sul contributo apportato dall'esperienza e dall'azione nella formazione dei concetti e, dunque, sulla necessità di integrazione tra teoria e pratica ai fini dell'apprendimento⁷⁴. Lewin elabora inoltre il concetto di *Learning Circle* che costituirà poi il fulcro su cui si basano le teorie successive sull'*Experiential Learning*: il ciclo dell'apprendimento inizia e termina con la concreta esperienza che costituisce sia la spinta sia lo scopo del processo. Si passa dalla concreta esperienza attraverso l'osservazione e la riflessione e utilizzando le teorie si giunge anche con la sperimentazione a tradurre la riflessione in azione che diviene quindi esperienza: ciò che permette al ciclo di essere dinamico e continuo è il processo di feedback che in modo sistematico informa di eventuali inefficienze in modo che si possa intervenire a bilanciare nuovamente i momenti di osservazione-riflessione e quelli di azione⁷⁵.

Il tema della "motivazione" e del bisogno di autorealizzazione individuale è invece centrale negli autori di riferimento dell'approccio umanista⁷⁶, di cui Maslow resta uno degli autori più citati, in virtù dell'omonima piramide delle motivazioni da questi elaborata. All'interno di questo approccio, inoltre, Malcolm Knowles elabora il concetto di andragogia, come teoria dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti. Si tratta di un modello incentrato sulla

⁷¹ Con Agrys e Schon, si arriva a una distinzione tra apprendimento individuale e apprendimento organizzativo. Questo perché elaborano l'Organizzazione come un'espressione conoscitiva, dove gli attori oltre ad essere soggetti di azione, ma sono anche in grado di trasformare il modo di vedere la realtà nel contesto organizzativo, sono quindi anche soggetti di apprendimento organizzativo. L'apprendimento organizzativo si ha quando individuato un errore, la sua correzione coinvolge l'intero apprendimento collettivo, andando a modificare le mappe collettive utilizzate in quell'organizzazione. Si differenzia quindi da apprendimento individuale quando la risoluzione di un errore rimane una conoscenza dei singoli soggetti. L'apprendimento individuale giunge alla sua realizzazione quando si trasforma in apprendimento organizzativo.

Inoltre Argry, introduce un'altra distinzione quella tra apprendimento a giro semplice, dove l'individuazione e la correzione degli errori consentono di mantenere i concetti principali della mappa cognitiva, e l'apprendimento a giro doppio, dove l'individuazione degli errori porta alla modifica o al cambio della mappa cognitiva, permettendo così di superare l'incompatibilità tra l'organizzazione e l'arricchimento della personalità.

⁷² Cacace, M., & Taurelli, S., 2005, op. cit.

⁷³ Assieme a Lewin, i principali esponenti del cognitivismo (cfr. Cacace, M., & Taurelli, S., 2005, op. cit.) sono Piaget e Bruner. Con Jean Piaget si ha il passaggio dall'azione alla rappresentazione e concentra le sue teorie sullo studio dell'intelligenza del fanciullo e, in particolare, del ruolo che l'esperienza concreta gioca sullo sviluppo della mente del bambino. Dopo anni di osservazioni, Piaget conclude che lo sviluppo intellettuale è il frutto sia di fattori ereditari che ambientali. Mentre i bambini crescono e interagiscono continuamente con il mondo intorno a loro, la conoscenza è reinventata e reinterpretata. Per Piaget sono due i processi cognitivi cruciali per il progredire intellettuale: l'assimilazione ed il riordino. L'assimilazione si ha quando il bambino acquisisce un evento o un oggetto all'interno di uno schema comportamentale o cognitivo già raggiunto. Il riordino si ha invece quando vanno incamerati nuovi oggetti o eventi. I due processi si susseguono in una continua ricerca di equilibrio.

Bruner, sempre sulle tracce degli studi di Piaget, sviluppa un pensiero in cui la cultura gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino. Qualsiasi atto di conoscenza, secondo Bruner, nasce dalla mente che crea la cultura, ma allo stesso tempo la cultura, in cui sono espresse le conoscenze stesse, crea a sua volta la mente. Infatti, l'uomo non si preoccupa solo di come insegnare ma anche di quali contenuti e conoscenze insegnare e la scelta sul cosa insegnare deriva ed è influenzata dalla cultura di appartenenza.

⁷⁴ Lewin K., *Field theory in social sciences*, Harper & Row, New York, 1951.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Cfr. Cacace, M., & Taurelli, S., 2005, op. cit.

comprensione della diversità di bisogni e interessi di apprendimento degli adulti rispetto ai bambini, che ha trovato in Malcom Knowles il suo massimo esponente⁷⁷.

In Knowles, i processi formativi in età adulta sono una conseguenza nata della presa di coscienza che l'uomo si modifica in modo permanente ed è soggetto di educazione per l'intero ciclo della vita, e inoltre le esigenze del mondo del lavoro e delle professioni richiedono un costante adeguamento delle conoscenze. I processi educativi in età adulta, oltre ad occuparsi delle persone adulte interessate alla formazione, si rivolge anche agli adulti non in formazione e che talvolta non ne avvertono il bisogno. Il concetto di "alfabetizzazione" viene in qualche modo superato in favore di quello di "educazione permanente", per la quale, oltre alla scuola, devono portare il loro contributo anche il mondo del lavoro, le comunità locali e religiose, i mass-media e le forze imprenditoriali. Per poter quindi sviluppare un apprendimento in età adulta è necessario prendere coscienza delle caratteristiche degli adulti come soggetti, ovvero cercando di capire come l'adulto impara e quella dei comportamenti che possono e devono essere attivati per conseguire e promuovere il risultato effettivo dell'apprendimento.

Fu proprio Knowles, educatore statunitense di fama mondiale che ha sviluppato il modello andragogico, a rendere popolare questo tema, specialmente in Inghilterra. Professore di Educazione degli Adulti alla North Carolina State University, scrisse diverse opere dedicate al tema dell'andragogia ed ai suoi sviluppi, arrivando a definire sei concetti fondamentali dell'apprendimento degli adulti:

1. **Il bisogno di conoscere:** negli adulti è forte l'esigenza di comprendere perchè debbano apprendere qualcosa. Il primo ruolo del facilitatore dell'apprendimento è proprio quello di aiutare i discenti in questo *risveglio di consapevolezza*.
L'educatore deve quindi sempre partire con argomenti che supportano l'importanza e il valore dell'apprendimento, per poter migliorare l'efficienza dei discenti o della loro qualità di vita.
2. **Il concetto di sé del discente:** con l'aumentare dell'età, con la maturazione dell'individuo, il concetto di sé si trasforma passando da un senso di totale dipendenza ad un senso di crescente indipendenza e autonomia. E' importante quindi, che l'adulto si senta collocato in una situazione di autonomia, sentendo che il proprio concetto di sé viene rispettato dall'educatore.
3. **Il ruolo dell'esperienza:** più l'esperienza degli adulti è maggiore, più questo assicura maggiore ricchezza e possibilità di utilizzo di risorse interne dell'individuo. Un'altra ragione che sottolinea l'importanza dell'esperienza è che, mentre per i bambini è qualcosa che "capita loro", per gli adulti essa ormai rappresenta chi sono. Le esperienze tendono a definire quindi la loro identità personale.
4. **La disponibilità ad apprendere:** ciò che viene insegnato agli adulti deve migliorarne le competenze e deve essere facilmente applicabile alla vita quotidiana, però, in modo efficace.

⁷⁷ Cfr. Knowles, M. S., *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge, 1970

5. **L'orientamento verso l'apprendimento:** è importante che l'apprendimento sia incentrato sulla vita reale e non sulle materie, infatti in questo contesto gli adulti apprendono capacità di comprensione, abilità, nuove conoscenze e atteggiamenti molto più efficacemente quando sono presentati in questo modo, contesto. Questo punto ha un'importanza cruciale soprattutto nelle modalità in cui l'insegnante espone, negli obiettivi e nei contenuti definiti e anche nella progettazione più generale dell'intervento formativo.
6. **La motivazione:** nel caso degli adulti, generalmente, sono molto più forti in lui le motivazioni interne rispetto alle pressioni esterne.

Tabella 2: *Pedagogia e Andragogia a confronto*⁷⁸

PRESUPPOSTI			ELEMENTI		
	Pedagogia	Andragogia		Pedagogia	Andragogia
Concetto di sé	Dipendenza	Autonomia	Clima	Orientato verso l'autorità. Formale. Competitivo.	Reciprocità. Rispetto. Collaborazione informale
Esperienza	Di poco valore	I discenti costituiscono una risorsa per l'apprendimento.	Pianificazione	Da parte del docente	Meccanismo di pianificazione comune
Disponibilità	Sviluppo biologico. Pressione sociale	Compiti evolutivi dei ruoli sociali	Diagnosi dei bisogni	Da parte del docente	Auto-diagnosi reciproca
Prospettiva temporale	Applicazione posticipata	Applicazione immediata	Formulazione degli obiettivi	Da parte del docente	Negoziazione comune
Orientamento all'apprendimento	Centrato sulle materie	Centrato sui problemi	Progetto	Logica delle materie. Unità di contenuto	Sequenze, secondo le disponibilità ad apprendere. Unità di problemi
			Attività	Tecniche di trasmissione dei contenuti	Tecniche basate sull'esperienza e la ricerca
			Valutazione	Da parte del docente	Re-diagnosi comune dei bisogni. Valutazione comune del programma

A Knowles, si riconosce il merito di aver permesso e tracciato l'ascesa di questa nuova disciplina, l'educazione degli adulti, negli Stati Uniti, poiché è stato il primo in grado di sviluppare una teoria completa e a individuare prassi di educazione informale degli adulti. I suoi scritti e le sue pubblicazioni hanno avuto, ed hanno tuttora, una grande influenza su tutti

⁷⁸ Fonte: M. Knowles, Quando l'adulto impara, Franco Angeli, Milano, 1996 in http://www.geminieuropa.com/n0502_3.htm [ultimo accesso: ottobre 2016]

coloro che operano nell'educazione degli adulti e le sue teorie hanno dato nuovi punti di vista, a numerosi educatori, plasmando le loro idee sull'educazione⁷⁹.

Ciononostante, questa divisione netta tra andragogia e pedagogia ha fatto sì che, almeno fino alla metà degli anni ottanta del Novecento, l'educazione degli adulti fosse trattata come "altra cosa" rispetto ad altri canali formativi, partendo dal presupposto che i bisogni adulti siano sempre specifici, e finendo dunque con il separare i discorsi sull'apprendimento in età adulta dal più generale dibattito scientifico sul mondo dell'educazione⁸⁰.

Appare interessante menzionare, infine, la visione di alcuni approcci critici all'apprendimento degli adulti e, più in generale, all'apprendimento permanente. A tal riguardo, negli anni settanta, il brasiliano Freire, interessato ai temi dell'inclusione e della democrazia, sottolinea in particolare l'importanza dei processi di apprendimento non formali per la presa di coscienza degli adulti e il ruolo "politico" dell'educazione stessa⁸¹. Il contributo di Freire ha portato gli educatori degli adulti ad un maggior avvicinamento e comprensione delle necessità dei ceti meno abbienti e delle loro abitudini. L'approccio è in particolare quello di non separare l'azione educativa dalla vita quotidiana e privata degli allievi, ma al contrario, di partire da questa per comprendere a pieno il loro mondo, i loro problemi e trovarne le possibili soluzioni. Il suo pensiero pedagogico risultò molto rivoluzionario, attaccò le figure del maestro e connotò l'insegnamento attraverso le modalità tipiche del dialogo, studiò infatti "il linguaggio del popolo" e insegnò "le ragioni della povertà".

La sintesi del breve excursus sull'Educazione degli Adulti (EdA) e Lifelong Learning (LLL) è presentato in questo paragrafo è fornita nella tabella sottostante.

Tabella 3: EdA e LLL - elementi comuni⁸²

Approccio	Autori	Elemento caratteristico nell'approccio	Elemento caratteristico nel LLL
Progressismo	Dewey, 1938; Lindeman, 1938	Centralità dell'esperienza come fonte di apprendimento	Centralità dell'esperienza come fonte di apprendimento
Pragmatismo	Kolb, 1984; Argyris e Schön, 1978	<i>Experiential Learning</i>	Dimensioni <i>Lifelong</i> e <i>Lifewide</i>
Cognitivismo	Piaget, 1932; Lewin, 1951; Bruner, 1965	Interpretazione dello "stimolo educativo" da parte dell'apprendente	Centralità del soggetto che apprende
Costruttivismo	Vigotsky, 1978; Lave, 1988; (Dewey e Piaget)	Apprendimento come processo di attribuzione di significati alle esperienze	Ha senso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita
Umanismo	Maslow, 1954; Rogers, 1969; Knowles, 1970	Motivazione e autonomia del learner e del suo bisogno di realizzazione	Centralità crescente del LLL nelle società postmoderne, caratterizzate da un aumento diffuso della soggettività sociale
Orientamento trasformatore	Mezirow, 1991	Apprendimento degli adulti come strumento capace di trasformare	Capacità di adattamento (in campo professionale: maggiore occupabilità)

⁷⁹ Cfr. Cacace, M., & Taurelli, S., 2005, op. cit.

⁸⁰ Cfr. Demetrio D., *La ricerca in Educazione degli adulti*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 2002, p. 19.

⁸¹ Cfr. Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1970

⁸² Fonte: Cacace e Taurelli, 2005, op. cit.

		le strutture portanti dell'identità	
Approcci critici	Freire, 1970; Illich, 1970	Importanza dei processi di apprendimento non formali per la coscientizzazione degli adulti	Inclusione delle pratiche, anche individuali, collegate ai temi dei nuovi movimenti sociali (cittadinanza)
Postmodernismo	Usher, Bryant, Johnston, 1997	Apprendimento permanente come strumento di differenziazione delle identità personali	Superamento delle demarcazioni tra ambiti della conoscenza e convergenza di educazione formale, non formale e informale

2.2.3 Lifelong Learning e Lifewide Learning - Dimensione verticale e orizzontale

Il Lifelong Learning è immaginabile in senso dimensionale, come linea che procede in verticale dalla nascita alla morte, poiché rappresenta l'apprendimento durante tutto l'arco della vita. L'individuo impara quindi durante tutta la sua vita.

Per Lifewide Learning, s'intende la dimensione orizzontale che fa riferimento a tutti i contesti di vita e rappresenta il superamento dei luoghi decisi dall'apprendimento per cui oltre al contesto formale si tende a valorizzare ogni esperienza di vita (informale e non formale). Evidenzia quindi che, l'apprendimento non è necessariamente limitato all'educazione né è necessariamente intenzionale, ma anzi, avviene in un'ampia varietà di contesti (lavoro, vita sociale, famiglia): il Lifewide Learning si concentra sulla larghezza o ampiezza della vita soffermandosi quindi sui vari contesti. Fondendo i due termini, si può parlare di "Lifelong and Lifewide Learning", in cui tempi e spazi dell'apprendimento si ampliano fino a comprendere ogni ambito di vita e ogni periodo/tempo di vita del soggetto (dimensione verticale e orizzontale).

Nella nostra epoca storica, in cui le trasformazioni economiche, politiche e sociali impongono un ripensamento della formazione in generale, va dato il giusto spazio al ruolo ricoperto dalla formazione delle risorse umane. Da qui, l'esigenza di fare del Lifelong Learning un concetto globale che guidi e ispiri tutte le politiche di sviluppo sostenibile e di crescita professionale.

Bisogna partire dalla concezione di lavoro inteso come un ambiente di apprendimento dove l'intelletto, il giudizio, la ragione, la responsabilità morale sono le attività specifiche e il luogo di formazione come opportunità di crescita personale. In tale ambito, è opportuno recuperare la dimensione costruttiva del lavoro, la parte intesa come modo fondamentale di partecipazione alla società: costruire rapporti, imparare facendo.

Nasce l'esigenza, da parte degli addetti ai lavori, di promuovere uno studio dei fabbisogni formativo-professionali che connotano l'attuale società, descritta sempre più come spazio in cui la formazione assume un ruolo permanente, oltre i confini scolastici fino ad arrivare nel pieno delle esperienze professionali nelle forme della riqualificazione e dell'apprendimento.

Sempre più indissolubile è il legame tra formazione e lavoro e per questo il sistema formativo deve integrare e fortificare il **Lifelong Learning** (l'apprendimento durante tutta la vita) e il **Lifewide Learning** (la formazione diffusa in tutti i campi in cui l'uomo cresce, vive e si forma). A tal proposito, l'ISFOL⁸³ precisa che si tratta di un approccio di ampio respiro per migliorare i processi

⁸³ ISFOL, 2004, op. cit.

di apprendimento e al contempo collegare e mettere a sistema l'istruzione tradizionale, la formazione professionale, quella regionale, così come le iniziative di collaborazione tra le imprese e le Parti sociali e che si concretizza con le attività rivolte alla formazione dei dipendenti delle aziende sviluppate nel quadro dei fondi paritetici interprofessionali⁸⁴.

2.2.4 Educazione e politica

L'educazione degli adulti, come teoria e prassi della ricerca educativa⁸⁵, superata la sua prima fase storica in cui era circoscritta a sola funzione remunerativa, prevalentemente di alfabetizzazione primaria, oggi si configura come un vero strumento d'inclusione sociale e di partecipazione attiva del cittadino. Come si legge nel terzo preambolo della già menzionata Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti:

“L'educazione degli adulti diviene per questo più di un diritto; è la chiave di volta del ventesimo secolo, poiché appare sia come una conseguenza di una partecipazione attiva dei cittadini, sia come una condizione per una piena partecipazione alla vita sociale. E' un concetto forte a sostegno di uno sviluppo coerente dal punto di vista ecologico, e democratico, promotore di giustizia ed equità e di una spinta scientifica, sociale ed economica, indirizzati alla costruzione di un mondo, in cui il conflitto violento sia sostituito dal dialogo e da una cultura della pace, basata sul senso di giustizia. L'apprendere in età adulta, e durante tutta la vita, può aiutare a ridefinire la propria identità e a dar senso alla propria vita, stimolando a riflettere e a rivedere tematiche quali l'età, le differenze di sesso, di lingua, cultura e status economico, l'handicap⁸⁶”.

L'EdA, si rivolge dunque a tutti quegli adulti che sentono il bisogno di perfezionare, aggiornare, acquisire e specializzare competenze e conoscenze utili per l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita adulta e professionale, al fine di svolgere compiti sempre nuovi e per i noti bisogni formativi e professionali legati all'incursione delle nuove tecnologie⁸⁷.

Oggi, quindi, l'educazione degli adulti fa riferimento a una duplice funzione, strumentale ed esistenziale: la prima, si concentra nel colmare gap formativi o analfabetismo di ritorno; la seconda, invece è legata alla dimensione valoriale, culturale e di realizzazione di sé e del processo di sviluppo personale⁸⁸.

Entrambe queste dimensioni assumono un ruolo di cruciale importanza all'interno del discorso politico europeo sul ruolo dell'educazione, sugli orientamenti che ne derivano e, dunque, sugli effetti di tali rappresentazioni politiche sulla società. A tal riguardo, Foucault, nell'analizzare la

⁸⁴ I Fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua sono organismi di natura associativa promossi da accordi stipulati dalle organizzazioni di rappresentanza delle Parti Sociali (sindacati dei lavoratori e dei datori di lavoro) più rappresentative a livello nazionale. I Fondi (che possono essere istituiti per ciascuno dei settori dell'economia) finanziano piani formativi aziendali, settoriali e territoriali che le imprese realizzano per i propri dipendenti. In Italia, la maggior parte delle risorse a supporto della formazione continua proviene proprio da questi Fondi, dimostrando dunque il ruolo centrale di agenti diversi dalle istituzioni pubbliche per lo sviluppo del capitale umano. Cfr. <http://fondinterprofessionali.it> [ultima consultazione: settembre 2014]

⁸⁵ Marescotti E., 2013, op. cit.

⁸⁶ UNESCO, 1997, Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, Amburgo 14-18 luglio 1997.

⁸⁷ Demetrio D., *La ricerca in Educazione degli adulti*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 2002.

⁸⁸ Cfr. Loidice, I., 2004, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: Franco Angeli.

natura relazionale e discorsiva del potere⁸⁹, suggerisce come gli apparati educativi moderni agiscano in parte come strumenti del potere politico, trasmettendo quelle che il potere considera come le forme comportamentali accettabili⁹⁰. Come si traducono, allora, queste diverse tensioni all'interno del paradigma educativo europeo? Quali forme assume e quali obiettivi persegue la prospettiva di apprendimento permanente promossa dall'Unione Europea? Quali principali orientamenti se ne possono desumere per l'apprendimento permanente come teoria e prassi della ricerca educativa?

2.3 Le rappresentazioni del Lifelong Learning nel discorso politico europeo

All'interno del discorso politico, il Lifelong Learning non è un tema unitario: esso è invece emerso nel corso degli anni, in tempi e posti diversi e con enfasi altrettanto differenti. Trainata da numerosi fattori di diversa natura: demografica (struttura della popolazione), economica (competitività nel mercato globale), tecnologica (rapidità dei cambiamenti), l'Unione Europea ha svolto un ruolo cruciale nella promozione del Lifelong Learning e nel riconoscimento del suo ruolo chiave nell'ambito delle strategie di sviluppo economico e sociale.

Il percorso che ha portato al riconoscimento del Lifelong Learning come politica unitaria per l'istruzione e la formazione europea è lungo ed inizia con le origini del processo stesso d'integrazione, seppure si sostanzia solo a partire dagli anni novanta del secolo scorso, in particolare in funzione degli sforzi portati avanti dalla Commissione Delors e dai successori del Commissario francese. Il Lifelong Learning emerge ufficialmente nel vocabolario politico europeo nel 1996, dichiarato "Anno europeo del Lifelong Learning", seppure i primi riferimenti nei documenti ufficiali europei siano ben precedenti a questa data⁹¹. La novità rispetto al passato nell'approccio al Lifelong Learning a partire dagli anni '60 consiste piuttosto nello sforzo di democratizzazione che vuole elevare l'educazione permanente a principio universale⁹².

Da allora fino ad oggi, vari tentativi sono stati intrapresi dalla letteratura per analizzare l'evoluzione delle politiche sul Lifelong Learning nel dibattito europeo. Con approcci e seguendo priorità diverse, la maggior parte di queste interpretazioni conferma il cosiddetto *dilemma di Cotton*⁹³. Nell'analisi condotta negli anni '60 circa l'evoluzione della formazione degli adulti nel periodo tra le due guerre mondiali, Webster Cotton aveva osservato come due tradizioni di pensiero caratterizzino l'evolversi dell'educazione degli adulti in questa fase: la tradizione "sociale" e quella "professionale" che, in buona sostanza, rimandano alle dimensioni esistenziale e

⁸⁹ Con il concetto di *Governmentality*, Foucault sottolinea la natura relazionale e discorsiva del potere: il potere non appartiene ad una persona o ad un oggetto, ma esiste solo attraverso l'azione, esso rappresenta le varie modalità con cui le azioni in relazione (nel senso delle interazioni tra individui e gruppi sociali) modificano i comportamenti altrui. Cfr. Foucault, M., 2003. *Governmentality*, in P. Rabinow and N. Rose (eds), *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954–1984*, New York: The New Press.

⁹⁰ Cfr. Foucault, M., 2003, op. cit.

⁹¹ Per il dettaglio delle varie fasi e passaggi, così come dei momenti e documenti chiave che hanno portato al riconoscimento del Lifelong Learning come politica unitaria per l'istruzione e la formazione dell'Unione Europea, si rimanda al paragrafo §.

⁹² Cfr. Meghnagi, S. & Susi, F., 1977, *Educazione permanente*, Firenze: Guarnaldi.

⁹³ Cfr. Maniscalco, R. S., 2014, *Adult education policy in the European Union*, LAP Lambert Academic Publishing.

strumentale⁹⁴, cui si è fatto riferimento in precedenza. Come rileva Maniscalco, queste tipologie sembrano essere ancora presenti e influenzano il discorso politico e accademico sul Lifelong Learning e l'educazione degli adulti⁹⁵.

A tal proposito, Rubenson⁹⁶ parla di tre orientamenti rispetto al Lifelong Learning all'interno del discorso politico: un primo orientamento umanista (*humanist*), proprio degli anni settanta; un secondo di tipo fortemente economico (*strong economicist*) caratteristico degli anni ottanta e novanta; e infine un orientamento di tipo economico morbido (*soft economicist*), emerso negli anni più recenti. Esempiativo dell'approccio umanista degli anni '70 sarebbe il Rapporto Faure pubblicato dall'UNESCO nel 1972⁹⁷, che, in virtù dell'ottimismo di quegli anni, promuove un ruolo trasversale per il Lifelong Learning, legato all'uguaglianza, all'equità e allo sviluppo personale⁹⁸.

Il neo-liberalismo degli anni '80 avrebbe sostituito questa visione incentrata sullo sviluppo personale degli individui con una centrata sugli obiettivi economici dell'apprendimento permanente, che sarebbe sopravvissuta fino agli ultimi anni '90⁹⁹. Il ruolo di istruzione e formazione è, in questo senso, quello di educare e formare una forza lavoro qualificata e competente al fine di raggiungere l'obiettivo generale di migliorare la produttività del tessuto economico europeo. Sul finire degli anni '90, ed in concomitanza con la pubblicazione della Relazione dell'OCSE "*Making Lifelong Learning a Reality for All*"¹⁰⁰, si delinea un nuovo approccio che, nella lettura di Rubenson (op. cit.), rappresenta una sorta di sintesi tra le due precedenti visioni. In questo approccio di tipo "economico morbido", la responsabilità per il Lifelong Learning è condivisa tra mercato, Stato e società civile e il focus è sulla responsabilità individuale¹⁰¹.

L'importanza degli obiettivi economici negli orientamenti educativi dell'Unione Europea è condivisa, seppure con enfasi divergenti, da vari autori¹⁰². Alcuni, come Ruben Muñoz, ritengono che i valori neoliberali, legati agli obiettivi di competitività, profitto per la crescita economica, hanno guidato l'intera evoluzione delle politiche europee, incluse quelle per l'educazione¹⁰³.

La tradizione neoliberale¹⁰⁴, i cui massimi esponenti sono gli economisti della Scuola di Chicago, tra cui Milton Friedman, si fonda sul ruolo della libera competizione, intesa come motore trainante

⁹⁴ Cfr. paragrafo 2.2.2.

⁹⁵ Cfr. Maniscalco, R. S., 2014, op. cit.

⁹⁶ Cfr. Rubenson, K., 2004, Lifelong learning: a critical assessment of the political project. In : P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen and K. Rubenson (eds), *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*, Roskilde: Roskilde University Press.

⁹⁷ Cfr. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnama, M. and Champion Ward, F., 1972, *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.

⁹⁸ Cfr. Biesta, G., 2006, What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5, pp.169–80.

⁹⁹ Cfr. Rubenson, K., 2004, op. cit.

¹⁰⁰ Cfr. OECD, 1996, *Making Lifelong Learning a Reality for All*, Paris: OECD.

¹⁰¹ Cfr. Nicoll, K., Fejes, A., 2008, *Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning*. In : A. Fejes & Katherine Nicoll (eds), *Foucault and Lifelong Learning – Governing the subject*, Routledge: London & New York.

¹⁰² Cfr. Biesta G., 2006; Rubenson K., 2004; Maniscalco R. S., 2014, Muñoz R. A., 2015.

¹⁰³ Cfr. Muñoz R. A., 2015, *European Education Policy: A Historical and Critical Approach to Understanding the Impact of Neoliberalism in Europe*. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 13, Number 1, ISSN 1740-2743, pp. 19-42, <http://www.jceps.com/archives/2454>

¹⁰⁴ Esiste una certa confusione semantica tra neoliberalismo e neoliberalismo che tendono ad essere differenziati in base alla loro afferenza alle scienze politiche (neoliberalismo) oppure economiche (neoliberalismo). La tradizione neoliberale (politica) è comunque strettamente legata a quella neoliberalista che, però si focalizza sulla sola dimensione economica, mentre il neoliberalismo abbraccia altri campi, da quello sociale, a quello politico ed antropologico. Per queste ragioni ci riferiremo qui all'approccio neoliberale, seppure per gli scopi della ricerca, le due definizioni possono essere considerate valide: entrambe presuppongono, infatti, il minimo

dello sviluppo economico. Neoliberalismo e neoliberalismo presuppongono dunque il minimo intervento statale sugli affari economici, cui corrisponde l'importanza cruciale dell'intervento dei privati: privatizzazione dei servizi pubblici, flessibilità del mercato del lavoro, riduzione dei limiti al commercio estero sono i presupposti fondanti del neoliberalismo per promuovere efficienza, produttività e imprenditorialità¹⁰⁵. In questo senso, il liberalismo (di cui il neoliberalismo rappresenta l'evoluzione moderna) sintetizzerebbe il principio storico ed ideologico delle politiche contemporanee promosse dall'Unione Europea¹⁰⁶.

Vicino a questa interpretazione, ma allo stesso tempo anche a quella di Rubenson, seppure con un'interpretazione leggermente diversa, Gert Biesta parla, anziché di fasi distinte, di una dimensione multidimensionale e triadica del Lifelong Learning all'interno delle rappresentazioni politiche, che include tanto fini personali, quanto democratici ed economici.¹⁰⁷ L'autore afferma che queste tre visioni dell'apprendimento permanente convivono all'interno dei diversi periodi storici in cui le politiche per il Lifelong Learning si sono evolute, seppure con gradi di intensità diversi e variabili nel tempo. Se, ad esempio, nel Rapporto Faure la funzione economica era subordinata a quella democratica e, in parte, a quella personale; nei più recenti sviluppi delle politiche per il Lifelong Learning, la funzione economica avrebbe preso il sopravvento a scapito delle altre due funzioni che assumono un ruolo ad essa subordinato. In questo senso, come rileva lo stesso Biesta, la crescita economica diventa un valore intrinseco e fine a sé stesso e, le politiche per il Lifelong Learning (ma non solo esse) sono gli strumenti per ottenere il fine generale, inteso in un'ottica prettamente neoliberale e capitalista¹⁰⁸.

Il cammino verso il riconoscimento del concetto e della prassi del Lifelong Learning è stato lungo e tutt'altro che lineare, e si è costruito sulla base di esperienze diverse che, progressivamente e non senza remore e resistenze interne, hanno contribuito alla definizione di un nuovo modo di apprendere ed insegnare. Se il ruolo delle Istituzioni Europee è stato centrale all'interno di questo cammino, esso non può considerarsi in alcun modo disgiunto dal percorso parallelo, di più vasta portata, che ha portato all'evolversi del processo d'integrazione europea stesso.

In quest'ottica, si possono distinguere diverse fasi storiche all'interno della politica educativa dell'Unione Europea, come, ad esempio, nella tabella seguente¹⁰⁹.

Tabella 4: Fasi storiche della politica educativa dell'UE¹¹⁰

intervento dello Stato sull'economia del Paese per rafforzare la competitività privata e promuovere la crescita economica. Cfr. Sasso T., Nel labirinto del neoliberalismo in Pandora, rivista di Teoria e Politica, 27/04/2015, <http://www.pandorarivista.it/articoli/nel-labirinto-del-neoliberalismo/>

¹⁰⁵ Cfr. Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁰⁶ Cfr. Munoz R. A., 2015, op. cit.

¹⁰⁷ Cfr. Biesta, G., 2006, op. cit.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ La letteratura propone varie alternative per analizzare l'evoluzione e le fasi della politica educativa europea. Munoz, ad esempio, propone una divisione in quattro fasi: una prima di Istituzionalizzazione (1971-1982); una seconda di Strumentalizzazione (1983-2000); una terza relativa all'elaborazione e realizzazione della Strategia di Lisbona (2001-2010) e, infine, un'ultima legata alla congiuntura contemporanea e rappresentata dalla Strategia Europa 2020 (2011-oggi). Volendo tracciare l'evoluzione delle politiche educative europee dagli albori ad oggi, si è scelto in questa sede di utilizzare, adattandola, la proposta di Maniscalco [2014, op. cit.], senza nulla togliere all'interpretazione di Munoz [2015, op. cit.] che, infatti, verrà ripresa in seguito nel corso dell'elaborato.

Anni	Fase	Base Legale	Caratteristiche
1951-1957	1. Cultura europea e valori comuni	Trattato di Parigi (1951)	Priorità all'integrazione economica, Definizione di cultura e valori europei comuni (diritto alla formazione), lancio della politica comune della formazione europea
1957-1987		Trattato di Roma (1957)	
1986-1992	2. Cooperazione e mobilità	Atto Singolo Europeo (1986)	Rafforzamento della cooperazione europea. Progetti sulla mobilità e apprendimento delle lingue
1992-1997	3. Sussidiarietà e VET (formazione professionale)	Trattato di Maastricht (1992)	Sussidiarietà e framework comune europeo nell'area dell'educazione e della formazione.
1997-2000		Trattato di Amsterdam (1997)	Programma d'azione per l'implementazione della politica europea comune per la formazione
2000-2007	4. Metodo del coordinamento aperto (OMC) e spazio educativo europeo	Dichiarazione di Bologna (1999); Trattato di Nizza (2001); Dichiarazione di Copenaghen (2002).	Lancio del programma di lavoro "Education and training 2010"; Utilizzo del Metodo del coordinamento aperto (OMC); Soft law: definizione di standard, indicatori e buone pratiche;
2007- presente		Trattato di Lisbona (2007)	Lancio della Strategia Europa 2020 (nel 2010)

Questo percorso, della durata di circa 65 anni e tuttora ancora in essere, e che ha condotto alla formulazione della Strategia Europa 2020, ha inizio agli albori stessi del processo d'integrazione europea. Nei prossimi paragrafi, si tenteranno di sintetizzare, nei limiti del possibile, le diverse fasi di questo percorso per focalizzarsi sui suoi momenti più recenti ed in particolare sulle politiche per il Lifelong Learning nel contesto dell'attuale Strategia Europa 2020.

2.3.2 Il contesto di riferimento: il processo di integrazione europea

Il Trattato che istituisce la Comunità Economica Europea (Trattato CEE), firmato a Roma il 25 marzo 1951, segna un momento fondamentale di tale processo giacché, assieme al Trattato che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica (EURATOM) e al Trattato CECA (Trattato che istituisce la Comunità europea del carbone e dell'acciaio) rappresenta il momento costitutivo delle Comunità europee.

Il nome del Trattato CEE è stato in seguito modificato in "Trattato che istituisce la Comunità europea" (TCE) dopo l'entrata in vigore del Trattato di Maastricht e di nuovo cambiato in "Trattato sul funzionamento dell'Unione europea" (TFUE), all'entrata in vigore del Trattato di Lisbona (dicembre 2009). I due Trattati, entrati in vigore dal 1° gennaio 1958 e meglio conosciuti come "Trattati di Roma" furono sottoscritti nella capitale italiana dai sei paesi fondatori dell'Unione Europea: Italia, Francia, Germania Occidentale, Belgio, Paesi Bassi e Lussemburgo.

Uno degli obiettivi fondamentali del Trattato CEE era la creazione di un mercato europeo comune (MEC). A questo fine, i Trattati di Roma fissavano un periodo transitorio di dodici anni¹¹¹

¹¹⁰ Fonte: adattata da Maniscalco R. S., 2014, op. cit.

¹¹¹ Questi dodici anni si distinguono in tre fasi successive, come disciplinato dall'art. 8 del Trattato stesso.

(conclusosi il 31 dicembre 1969) entro cui si sarebbe dovuto realizzare il mercato unico, vale a dire il riconoscimento e la realizzazione di quattro libertà fondamentali (libera circolazione delle persone, dei servizi, delle merci e dei capitali) su tutto il territorio dei sei Paesi aderenti. Nello specifico, il Trattato CEE prevedeva:

- L'eliminazione dei dazi doganali tra gli Stati Membri;
- L'istituzione di una tariffa doganale esterna comune;
- L'introduzione di politiche comuni nel settore dell'agricoltura e dei trasporti;
- La creazione di un Fondo Sociale Europeo;
- L'istituzione della Banca europea degli investimenti;
- Lo sviluppo della cooperazione tra gli Stati Membri.

Per raggiungere questi obiettivi, a Roma vengono definite le linee guida ed il quadro per l'attività legislativa delle istituzioni comunitarie, in particolare riguardo alla politica agricola comune (articoli 38-43), la politica dei trasporti (articoli 74-75) e la politica commerciale comune (articoli 110-113).

L'avvio del processo d'integrazione europea è dunque prevalentemente, se non esclusivamente, di natura economica: alcuni autori sottolineano come, in realtà, la crescita economica e il mercato libero siano i veri fondamenti ideologici dell'UE¹¹². In ogni caso, va rilevato come la natura economica del processo d'integrazione europea sia il risultato di un lungo e non indolore processo di negoziazione politica e del compromesso che ne è derivato¹¹³.

L'impossibilità di un'integrazione di carattere politico era divenuta manifesta già alla metà degli anni '50 a causa dell'opposizione francese nei confronti del progetto d'intesa militare (CED) tra i sei paesi fondatori della Comunità. Assodato tale dato di fatto, seppur nella confermata volontà di procedere verso una maggiore integrazione delle politiche e delle strategie europee, il compromesso risultante s'ispirava alla cosiddetta "opzione funzionalista" espressa da Schumann e secondo la quale la realizzazione della federazione politica avrebbe potuto realizzarsi solo tramite progressive politiche ed istituzionali sovranazionali settoriali che, col tempo, avrebbero evoluto verso un'integrazione "completa" o politica¹¹⁴. Come lo stesso Jean Monnet, uno dei padri fondatori dell'Unione Europea, aveva chiosato: "*Organizziamo prima l'economia, e la politica la seguirà*"¹¹⁵.

A proposito del Trattato di Roma, Olivi parla di "Trattato delle procedure" o Trattato "quadro", poiché alla definizione degli obiettivi non corrispondeva quella dei tempi di realizzazione e delle procedure di attuazione, e dunque lasciava nelle mani delle Istituzione europee, nuove protagoniste del dibattito europeo, il compito di mediare tra le diverse istanze rappresentate per pervenire a un progressivo (quanto inevitabile, almeno nelle intenzioni degli ideatori

¹¹² Cfr. Munoz R. A., 2015, op. cit.

¹¹³ Cfr. Mammarella G., Cacace P., Storia e politica dell'Unione Europea (1996-2005), Laterza, 2005.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ Cfr. Commission of the European Communities. (2006b). The history of European cooperation in education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p. 54 [traduzione dell'autrice].

dell'approccio funzionalista) trasferimento di sovranità dai diversi quadri nazionali a quello unico federale europeo¹¹⁶.

La natura prettamente economica del Trattato CEE trova conferma nelle previsioni in materia di politiche d'istruzione e formazione. In questo senso, si osserva uno scarto, che è perdurato per oltre venti anni, tra politiche della formazione e dell'istruzione in seno europeo. A tal proposito, si può osservare che, mentre le politiche per l'istruzione chiamano in causa il versante "politico" dell'integrazione europea (e dunque sono soggette agli stessi ostacoli che hanno impedito, o almeno rallentato, l'integrazione politica europea), quelle formative sono più legate al versante economico¹¹⁷. La formazione professionale emerge dunque in questa fase, all'interno dell'architettura europea, come uno strumento di tutela sociale per accompagnare i processi di mobilità e riqualificazione dei lavoratori, in un contesto di bassi tassi di disoccupazione in cui la formazione svolge la funzione prevalente di strumento compensativo finalizzato ad interventi specifici e non ancora strutturali.

Tale separazione teorica del concetto di formazione e di quello di istruzione, ancora una volta legata alle discussioni in merito agli obiettivi del processo di integrazione europea stesso, trova conferma all'interno del Trattato CEE. Quest'ultimo, infatti, pur non contemplando nessun obiettivo specifico in materia d'istruzione, prevede l'adozione di una politica comune in materia di formazione, inserita all'interno delle politiche sociali europee, e legata all'obiettivo comune di contribuire allo sviluppo armonico delle economie degli Stati membri, così come del mercato comune.

Prevalentemente a causa delle difficoltà ideologiche legate al riconoscimento di una politica di istruzione che valichi i confini nazionali, dunque, i primi passi del processo di integrazione europea operano una vera e propria frattura tra i due settori della formazione e dell'istruzione. Il risultato è stato che, almeno fino all'inizio degli anni novanta (con il Trattato di Maastricht), la politica europea dell'istruzione si è basata prevalentemente su iniziative di stampo intergovernativo (dunque saldamente nelle mani dei governi nazionali) mentre quella della formazione ha potuto evolversi all'interno delle istituzioni europee stesse¹¹⁸.

2.3.3 Dalla Comunità Europea all'Unione Europea: mezzo secolo di politiche d'istruzione e formazione in Europa

A partire dalla nascita della Comunità Europea fino alla firma dell'Atto Unico Europeo (1986), la prima fase delle politiche europee nei settori d'istruzione e formazione¹¹⁹ attraversa più di tre decenni (1951-1986). Le diverse congiunture economiche che si susseguono in questo trentennio influenzano lo sviluppo delle politiche europee.

Dal lato della formazione, essa viene introdotta all'interno del dibattito europeo inizialmente in chiave prevalentemente compensativa: sono gli anni '50-'60 e i bassi tassi di disoccupazione non

¹¹⁶ Cfr. Olivi, B., 1995, *L'Europa difficile. Storia politica della Comunità Europea*. Bologna: Il Mulino.

¹¹⁷ Cfr. Simoncini, A., 2007, *Le politiche comunitarie per lo sviluppo delle risorse umane. Una lettura evolutiva*, Roma: Editrice Nuova Cultura.

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ Cfr. tabella 4 - Fasi storiche della politica educativa dell'UE.

preoccupano il programmatore europeo. La formazione nasce quindi principalmente come uno strumento dedicato ad interventi specifici di tutela sociale, come accompagnare i processi di mobilità e riqualificazione dei lavoratori. E' solo nella prima metà degli anni '70, in risposta alla fine del ciclo di piena occupazione ed allo shock petrolifero del 1974, che la formazione inizia a configurarsi come strumento attivo delle politiche per l'occupazione. E' più o meno nello stesso periodo che la "resistenza politica" nei confronti del riconoscimento di una politica di istruzione che valichi i confini nazionali, inizia a vacillare, anche in funzione dei moti studenteschi del 1968 e dell'emergere della domanda di educazione come istanza di mobilità sociale¹²⁰. Come osserva Field, tra gli anni '60 e gli anni '70, sono le politiche per l'educazione lungo l'intero corso della vita (*Lifelong Education*) piuttosto che quelle per l'apprendimento lungo l'intero corso della vita (*Lifelong Learning*) ad emergere nel discorso politico europeo¹²¹.

Gli anni ottanta (che attraversano due delle fasi precedentemente identificate: la prima 1951-1986 e la seconda 1986-1992¹²²) vedono aggravarsi la situazione della disoccupazione in Europa: gli effetti della crisi petrolifera del 1974 si scontano in questo decennio soprattutto in termini di aumento della disoccupazione. Nel corso degli anni '80, il processo d'integrazione europea è caratterizzato allora da due spinte opposte: una proveniente dall'azione della Commissione Delors, mirata ad una radicale per quanto progressiva estensione degli ambiti d'intervento della CEE e che sarebbe sfociata, nel 1986, nell'Atto Unico Europeo (AUE)¹²³; l'altra, dalle spinte degli Stati membri più scettici¹²⁴, il cui approccio si basava sul Trattato di Roma, il quale, come si è detto, non menzionava l'educazione. In questo settore, il decennio che ha visto protagonista indiscusso dello scenario politico il Commissario Delors ha portato a delle evoluzioni che hanno poi inciso sull'intera evoluzione delle politiche europee per il Lifelong Learning nel corso degli anni '90:

- 1986 – Firma dell'AUE e l'estensione degli ambiti d'intervento della CEE.
- 1988 – Riforma dei Fondi Strutturali e nascita della stagione dei "programmi"¹²⁵.
- Fine anni '80 – Direttive sul riconoscimento dei Certificati e dei Diplomi (coerentemente con una delle necessità cui le politiche educative e formative devono raffrontarsi e cioè quella di assicurare la libera circolazione dei lavoratori).
- 1989 – Comunicazione: "Istruzione e formazione nella Comunità Europea – Orientamenti a medio termine: 1989-1992".

Proprio quest'ultima Comunicazione rappresenta uno dei presupposti chiave per l'evoluzione successiva degli anni '90. La Commissione Europea, infatti, rilanciando contemporaneamente le politiche di formazione e istruzione, in qualche modo anticipa l'assottigliamento dei confini tra questi due settori di politiche che l'introduzione del concetto di Lifelong Learning introdurrà negli anni '90.

¹²⁰ In questo senso, le politiche europee per l'educazione emergono come necessarie in funzione della richiesta di cambiamento mossa dalla società e dall'immagine negativa che la società appariva avere dell'educazione, così come rilevato, in questi anni, dall'UNESCO. Cfr. Munoz R. A., 2015, op. cit.

¹²¹ Cfr. Field, J., 2000, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent: Trentham Books.

¹²² Cfr. tabella 4 - Fasi storiche della politica educativa dell'UE.

¹²³ E, successivamente, alla firma del Trattato di Maastricht (1992).

¹²⁴ Tra cui, in particolare, la Danimarca, cfr. Field, J., 2000, op. cit.

¹²⁵ Negli stessi anni, e più precisamente nel 1984, nasce anche il Primo Programma Quadro europeo per la Ricerca (1PQ).

Gli anni novanta del secolo scorso sono un passaggio fondamentale per il Lifelong Learning, in quanto è in questi anni che esso ottiene il riconoscimento di un ruolo strategico nell'agenda delle politiche della formazione e dell'educazione in Europa. Proprio in questi anni, infatti, la caduta del muro di Berlino e la fine del bipolarismo che aveva caratterizzato le relazioni internazionali dal secondo dopoguerra in poi, specie in ambito europeo, aprono nuove prospettive in termini di mobilità delle persone, dei capitali e delle informazioni. L'avvento di internet e della nuova società dell'informazione e della conoscenza completano il quadro, rendendo il terreno delle politiche educative fertile per l'emergere di approcci nuovo all'apprendimento, in linea con i cambiamenti della società.

Gli anni '90 rappresentano uno spartiacque non solo per la nuova consapevolezza con cui riemerge il tema del Lifelong Learning, ma anche per la definizione del concetto di sviluppo sostenibile¹²⁶. Con il termine "sviluppo sostenibile", s'intende quel processo di cambiamento, in funzione del quale lo sfruttamento delle risorse, la direzione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti istituzionali sono resi coerenti con i bisogni futuri oltre che con gli attuali.¹²⁷ Se l'elemento centrale di tale definizione è certamente quello legato alla necessità di un'equità intergenerazionale che tuteli le generazioni future così come quelle attuali, è opportuno sottolineare come anche altri elementi vengano implicitamente chiamati in causa dalla sopracitata definizione. Si può evincere, infatti, un riferimento all'equità infra-generazionale, tanto a livello locale che internazionale, che implica pari accesso alle risorse da parte degli attuali cittadini del pianeta, senza distinzioni politiche, economiche, sociali e geografiche¹²⁸.

Un altro concetto che può essere desunto a partire da tale definizione, e che non è nuovo alle teorie economiche, è quello della sostituibilità tra fattori di produzione. La produzione di beni e servizi di una realtà geografica (sia nazionale, che locale, che nel caso europeo sovranazionale) è resa possibile dall'uso di fattori di produzione fisici, umani ed ambientali, la cui disponibilità varia sia su base geografica (diversità di dotazione tra paesi) sia su base temporale all'interno di una stessa unità di riferimento (cambiamento della dotazione nel tempo). La possibilità per le generazioni future di soddisfare i propri bisogni dipende quindi dalla disponibilità di un capitale (inteso in senso lato) composito, come composito è il capitale che la generazione attuale usa. In quest'ottica, la sostenibilità è da intendersi non come uno stato immutabile, ma al contrario come un processo continuo, che richiama la necessità di coniugare la sostituibilità (non perfetta) tra fattori della produzione e, dunque, le tre dimensioni dello sviluppo: ambientale, economica e sociale.

Figura 7: Sviluppo sostenibile e Lifelong Learning

Concetti	Definizioni	Fonte
Sviluppo sostenibile	Un processo di cambiamento tale per cui lo sfruttamento delle risorse, la direzione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti istituzionali siano resi	Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo: Rapporto Brundtland (1987)

¹²⁶ La data di nascita del termine "sviluppo sostenibile" viene fatta risalire al Rapporto Brundtland del 1987, con cui la Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo fornì una prima definizione dell'approccio. Cfr. Lanza A., 2006, Lo sviluppo sostenibile, Il Mulino, Bologna.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ *Ibidem*.

	coerenti con i bisogni futuri oltre che con gli attuali.	
Lifelong learning	Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, da prima della scuola a dopo la pensione, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale.	Commissione Europea: Libro Bianco “Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva” (1996).

Verso gli anni novanta, l'emergere della prospettiva unitaria del Lifelong Learning, in concomitanza con quella del concetto di sviluppo sostenibile, sono esemplificative dell'approccio *soft economist*, analizzato in precedenza¹²⁹. Annalisa Pavan osserva, a tal proposito, come il tema dell'apprendimento continuo definisca in campo educativo il nuovo percorso intrapreso dalle società moderne nell'epoca post-industriale¹³⁰.

Il percorso d'integrazione europea arriva a suo compimento¹³¹ proprio negli anni '90 con la nascita dell'Unione Europea (Trattato di Maastricht) e le successive revisioni operate attraverso il Trattato di Amsterdam (1997, in vigore dal 1999). Protagonista della scena politica europea è, almeno fino alla metà del decennio, ancora una volta il Commissario francese Jacques Delors, il cui ultimo mandato termina nel 1994.

Nel campo dell'istruzione e della formazione, la seconda delle fasi individuate (cfr. tabella 4) prende avvio in concomitanza con la firma del Trattato di Maastricht (1992). Prima di allora, nel 1991, viene pubblicato il Memorandum sull'istruzione, la formazione professionale l'insegnamento aperto e a distanza, che rinforza ancora una volta la consapevolezza dei profondi legami tra istruzione e formazione in un'ottica di apprendimento permanente¹³².

Nei tre anni che hanno seguito la nascita dell'Unione Europea, la pubblicazione di tre Libri Bianchi, tra cui il Libro Bianco Delors (1993), ha segnato le tappe principali che hanno portato alla formulazione della strategia europea per il Lifelong Learning¹³³:

- 1993 – Libro Bianco “Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo” (Libro Bianco Delors), Commissione Europea.
- 1994 – Libro Bianco “La politica Sociale Europea nel 1994”, Commissione Europea.
- 1995 – Libro Bianco “Insegnare e apprendere, verso una società della conoscenza”, Commissione Europea.

Il primo dei tre Libri Bianchi in parte rispecchia le preoccupazioni europee in merito a crescita e competitività internazionali¹³⁴, legate alla congiuntura di ristagno economico e alla conseguente crisi della costruzione politica europea; in parte è un documento ambizioso per quanto riguarda il futuro dell'integrazione europea e affronta due sfide fondamentali, peraltro pressanti nell'agenda

¹²⁹ Rubenson K., 2004, op. cit.

¹³⁰ Pavan A.L., 2003, op. cit.

¹³¹ Per quanto parziale, trattandosi di un processo tuttora in corso e dagli esiti tutt'altro che certi come i recenti sviluppi, tra cui la “Brexit” e la resurrezione dei nazionalismi europei, stanno dimostrando.

¹³² Cfr. Simoncini A., 2007, op. cit.

¹³³ Cfr. Mellini, C., 2008, Nascita e sviluppo delle politiche per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, il ruolo dell'e-learning e i suoi programmi. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(1), 111 - 119.

¹³⁴ Cfr. West, J. (2012) *The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training*, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: <http://www.llakes.org>

politica europea anche oggi, per il futuro dell'UE: disoccupazione da un lato, e inquinamento dall'altro.

Per quanto concerne nel dettaglio l'istruzione e la formazione, il Libro Bianco Delors anzitutto ha il merito di presentare il concetto di Lifelong Learning, nei termini che seguono:

“In their efforts to devise and implement education and training measures which are able to stimulate growth and employment the Community and the Member States must also take account (that) (...) all measures must therefore necessarily be based on the concept of developing, generalizing and systematizing lifelong learning and continuing training¹³⁵”.

Il passaggio però forse più importante del documento preparato dalla Commissione Delors è probabilmente nel ruolo assegnato alle politiche educative e formative in quanto fattori trainanti lo sviluppo economico dell'Unione. L'idea stessa d'istruzione appare mutata, accogliendo quelle istanze di rinnovamento che porteranno, in seguito, al riconoscimento dell'apprendimento informale e non formale. In quest'ottica, si legge sempre nel Libro Bianco del 1993, le politiche per l'istruzione vanno combinate all'interno di un intervento integrato che tenga conto anche delle politiche sociali e delle politiche del lavoro. Come vedremo con il procedere dell'analisi storica dell'evoluzione delle politiche per il Lifelong Learning in Europa, tale approccio votato all'integrazione delle politiche ed alla considerazione del ruolo del Lifelong Learning in termini allo stesso tempo occupazionali e civico-sociali, ispirerà la stessa Strategia di Lisbona e, a sua volta, Europa 2020. Il Libro Bianco di Delors, infatti, analizza ed interpreta i problemi legati alla disoccupazione come parte integrante del processo educativo e formativo¹³⁶.

L'impulso dato dal Libro Bianco del 1993 viene immediatamente colto dal successivo Libro Bianco inerente la “politica sociale” (1994), che rinforza il legame tra istruzione e formazione, laddove parla di un approccio integrato tra i vari attori che operano in questi due settori, ed insiste sull'importanza delle opportunità di istruzione non formale al fine di favorire l'apprendimento lungo l'intero corso della vita.

Tutte queste tematiche verranno riprese dal Libro Bianco del 1995, che ha come tema centrale la funzione strategica del Lifelong Learning nella società della conoscenza. La principale evoluzione del terzo dei Libri Bianchi del triennio 1993-95 sta nell'evolvere della visione strategica del Lifelong Learning: non solo strumento per la competitività e la crescita dell'UE (come nel Libro Bianco Delors, dove il fine economico dell'apprendimento appariva preponderante¹³⁷), ma anche come mezzo per promuovere fini personali e sociali (consapevolezza, capacità critica e capacità di analisi). Fattore fondamentale è, a tal fine, la garanzia delle competenze di base che, ben oltre l'ambito occupazionale, favoriscono la formazione come “sviluppo di conoscenza”. Questi elementi verranno successivamente ripresi dal Memorandum sull'Istruzione e la Formazione Permanente (2000) e dalle conclusioni del Consiglio di Lisbona dello stesso anno che hanno dato

¹³⁵ Cfr. Commissione Europea (CE 1993), Libro Bianco “Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo”, Bruxelles, 1993., p. 120.

¹³⁶ Si parla, ad esempio di: istruzione flessibile ed adattabile ai ritmi di lavoro, ma anche dell'importanza delle competenze digitali e del problema della “disoccupazione tecnologica”.

¹³⁷ Cfr. Mellini C., 2008, op. cit.

vita all'omonima Strategia di Lisbona¹³⁸. Nel frattempo, e sulla scia dei contenuti del Libro Bianco del 1995, il 1996 viene proclamato "Anno europeo del Lifelong Learning".

Parallelamente alla pubblicazione dei tre Libri Bianchi, tra il 1993 ed il 1995, l'impulso europeo verso il Lifelong Learning si sostanzia nella riforma dei Fondi Strutturali europei, da un lato, e nella nascita dei Programmi europei, dall'altro. I finanziamenti proposti tramite questi fondi apportano gli strumenti che emergono, dal risultato del negoziato europeo guidato dalla Commissione, come necessari, al processo di riforma dei sistemi d'istruzione e formazione dell'UE.

Nel 1993 viene portato a compimento il negoziato di revisione dei Fondi Strutturali¹³⁹, con l'adozione di sei Regolamenti dell'Unione Europea¹⁴⁰. Nel campo dell'istruzione e della formazione, il Regolamento 2084 che riforma il Fondo Sociale Europeo¹⁴¹, ne amplia notevolmente il campo di applicazione, tanto in termini di azioni ammissibili che di destinatari delle azioni stesse (giovani, disoccupati di lunga durata, persone esposte al rischio di esclusione, donne, categoria stessa dei disoccupati). Inoltre, il campo di applicazione si estende anche grazie alla nascita di due nuovi Programmi d'iniziativa comunitaria: i Programmi ADAPT e Occupazione.

Sul versante dei fondi a finanziamento diretto, nel 1995, nascono i Programmi Leonardo e Socrates, che assorbono e superano i vari programmi degli anni '80, propendendo verso strategie unitarie nel campo dell'istruzione e della formazione: a partire da questo momento l'idea di apprendimento come "processo che accompagna l'individuo nel corso di tutta la sua vita" diventa il quadro teorico di riferimento di tutti i Programmi europei in tema d'istruzione e formazione¹⁴².

La decade degli anni '90 si chiude con la ratifica del Trattato di Amsterdam che modifica il Trattato di Maastricht con cui l'Unione Europea era nata. Così come a Maastricht, le politiche per il Lifelong Learning entrano all'interno del Trattato passando per le politiche per l'occupazione¹⁴³. Anche in questo caso, la libera circolazione dei lavoratori e dei cittadini dell'Unione porta con sé le varie necessità: banalmente, quella di promuovere l'insegnamento e la diffusione delle lingue degli stati membri tra i cittadini dell'UE, ma anche di migliorare la formazione iniziale e continua per facilitare l'integrazione e la reintegrazione nel mercato del lavoro, nell'ottica, appunto, di

¹³⁸ Cfr. paragrafo 2.3.5

¹³⁹ Per il dettaglio dell'evoluzione dei fondi strutturali e dei fondi a finanziamento diretto, si veda il capitolo quattro.

¹⁴⁰ Nello specifico: (i) Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2080/93 del Consiglio, del 20 luglio 1993, recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda lo strumento finanziario di orientamento della pesca; (ii) Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2081/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 2052/88 relativo alle missioni dei Fondi a finalità strutturali, alla loro efficacia e al coordinamento dei loro interventi e di quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti; (iii) Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2082/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4253/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il coordinamento tra gli interventi dei vari Fondi strutturali, da un lato, e tra tali interventi e quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti, dall'altro; (iv) Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2083/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4254/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo europeo di sviluppo regionale; (v) Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2084/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4255/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo sociale europeo; (vi) Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2085/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4256/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il FEAOG, sezione orientamento.

¹⁴¹ Cfr. Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2084/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4255/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo sociale europeo.

¹⁴² Cfr. Allulli, G., 2015, Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020. Tipografia Pio XI, aprile 2015.

¹⁴³ Titolo VIII (Rev. TUE) – Competenze specifiche nel settore delle politiche per l'occupazione.

facilitare la mobilità dei lavoratori. Nella stessa prospettiva, andava anche facilitato il mutuo riconoscimento tra Paesi membri dei diplomi e dei certificati, così come dei periodi di studio:

“In order to make it easier for persons to take up and pursue activities as self-employed persons, the Council shall (...) issue directives for the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications¹⁴⁴”.

Se i primi ordini di necessità interessano principalmente il settore della formazione, l'ultimo è trasversale e ha un effetto diretto sul settore dell'Istruzione Superiore, in particolare per quanto concerne il riconoscimento e la convalida delle qualifiche. E' proprio in questi anni che si rafforza, infatti, la necessità di costruire una “dimensione europea” dell'educazione, strettamente legata all'esigenza di assicurare la libera circolazione dei cittadini e, almeno teoricamente, in una duplice ottica: da un lato quella funzionalista-economia, legata ad aumentare la competitività internazionale dell'UE tramite l'investimento in risorse umane; l'altra democratico-sociale, legata alla promozione dell'idea di cittadinanza (attiva) europea.

2.3.4 Il Processo di Bologna: uno Spazio comune dell'istruzione superiore europea

Prende così avvio il *Processo di Bologna*, il cui obiettivo è quello di realizzare il cosiddetto “Spazio comune dell'istruzione superiore europea” (EHEA) ed il cui preambolo è contenuto nella Dichiarazione della Sorbona del 1998¹⁴⁵. Un anno dopo la Dichiarazione congiunta tenuta dai vertici dell'Istruzione europea nella più famosa Università parigina, i 29 ministri dell'istruzione europei si spostano nella più antica delle Università europee: Bologna. La Dichiarazione che viene rilasciata al termine degli incontri del 18 e 19 giugno apre le porte a quel processo di costruzione di uno spazio europeo comune dell'Istruzione Superiore che prende il nome di Processo di Bologna¹⁴⁶. Gli obiettivi dichiarati del processo sono quelli migliorare l'occupabilità e la mobilità dei cittadini europei, rafforzare il collegamento tra l'insegnamento e la ricerca ed accrescere la competitività e dell'attrattività dell'istruzione superiore europea a livello globale¹⁴⁷.

Tale riforma passa anzitutto attraverso l'armonizzazione dei titoli di studio e lo sviluppo di un sistema di verifica delle competenze e delle conoscenze che sia comparabile tra tutti i Paesi membri. Ma la Dichiarazione di Bologna non si ferma all'omogeneizzazione dei titoli, legata tra le altre cose, alla già richiamata mobilità di studenti e lavoratori, e anzi, come osserva West¹⁴⁸, forse va addirittura oltre i limiti conferitogli dal TUE. Il Processo iniziato a Bologna mira infatti a promuovere, non solo il mutuo riconoscimento dei titoli e dei diplomi, ma anche:

¹⁴⁴ Trattato di Amsterdam che modifica il trattato sull'Unione europea, i trattati che istituiscono le Comunità europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale n. C 340 del 10/11/1997 pag. 0001 – 0144, art. 47.

¹⁴⁵ Unione Europea (UE 1998), Dichiarazione della Sorbona: Parigi 25 maggio 1998. Per una ricognizione documentaria relativa alle azioni costitutive dello Spazio europeo dell'istruzione superiore si rimanda al portale web del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), al cui interno sono consultabili i Comunicati emanati dai Ministri dell'Istruzione superiore europei partecipanti alle Conferenze biennali di monitoraggio del Processo di Bologna: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/universita/verso-uno-spazio-europeo-dell-istruzionesuperiore> [ultima consultazione: 28 agosto 2016]

¹⁴⁶ Unione Europea (UE 1999), Dichiarazione di Bologna: Bologna 19 Giugno 1999. Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/universita/verso-uno-spazio-europeo-dell-istruzionesuperiore> [ultima consultazione: 28 agosto 2016]

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ West J., 2012, op. cit.

- L'adozione di un sistema con due cicli e diplomi principali (Bachelor e Master) in cui l'accesso al secondo anno avviene solo dopo il conseguimento del primo che ha durata minima di tre anni.
- Il consolidamento del sistema dei crediti formativi (ECTS) anche per facilitare una maggiore mobilità degli studenti.
- La mobilità per studenti e docenti.
- La qualità e la cooperazione nel settore della ricerca.

Il Processo di Bologna mette ancora una volta in luce quella tensione tra fini sociali e fini economici che è alla base della nostra analisi sull'evoluzione delle politiche europee per l'educazione e, in particolare, l'apprendimento permanente. Tale tensione si manifesta all'interno del processo che mira alla costruzione dello Spazio comune dell'istruzione superiore europea nell'opposizione tra necessità di armonizzazione e preservazione delle diversità peculiari dell'Europa. Se alcuni approcci mettono in evidenza come l'obiettivo di Bologna non sia quello dell'uniformità, ma quello di una maggiore diversità, flessibilità e trasparenza¹⁴⁹, anche in funzione degli obiettivi di competitività¹⁵⁰ esplicitamente affrontati dal Processo in questione; altri autori sottolineano, invece, come a partire da Bologna, gli orientamenti europei muovano verso sistemi d'istruzione superiore sempre più omogenei che rafforzino alcuni fattori cruciali per il futuro dell'Unione Europea e cioè, la mobilità, la cooperazione e il riconoscimento dei titoli a livello internazionale.

Possiamo ritenere simbolicamente concluse le prime tre fasi del nostro *excursus* lungo la storia del Lifelong Learning con il Consiglio europeo di Colonia del giugno 1999: è in questa sede, infatti, che viene formalmente annunciata la decisione di convocare una prima riunione straordinaria del Consiglio europeo sull'occupazione, la riforma economica e la coesione sociale, verso un'Europa dell'innovazione e dei saperi, sotto la presidenza portoghese nella primavera del 2000¹⁵¹.

2.3.5 La Strategia di Lisbona

Esiste un legame indissolubile tra le riforme di Bologna e gli obiettivi di Lisbona: *“Queste due agende di politica, in modo improcrastinabile, devono essere considerate insieme per permettere che entrambe massimizzino i risultati a lungo termine”*¹⁵².

La Strategia di Lisbona, approvata nel corso del Consiglio Europeo dei capi di Stato e di governo tenutosi nel marzo 2000 nella capitale portoghese, ha rappresentato il principale quadro strategico di riferimento per lo sviluppo dell'Unione Europea nella prima decade degli anni 2000. Essa si presenta come un ambizioso programma decennale di riforme economiche elaborato

¹⁴⁹ Cfr. Associazione TreeLLLe, 2003, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, Genova, Associazione TreeLLLe, 2003.

¹⁵⁰ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, in «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, Catania, 2006 (V), 2008, pp. 309-352

¹⁵¹ Pavan A.L., 2001, *Learning society: Lifelong learning : figure e linee-guida dal recente dibattito europeo*, in A.L. Pavan – F. Russo (ed.), *Formazione in età di Learning society*, Napoli : Edizioni Scientifiche Italiane.

¹⁵² Cfr. European University Association (EUA), 2005, *Dichiarazione di Glasgow*, Bruxelles, 15 aprile 2005 (http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOWdeclaration_FINAL.1113840794089.pdf [accesso: 15 novembre 2014]).

dall'Europa in risposta alle nuove sfide della società globale, quali globalizzazione e concorrenza internazionale, mutamento demografico, e sviluppo della società della conoscenza.

L'elaborazione della strategia di Lisbona si colloca dunque in un momento di radicale evoluzione dell'economia e della società contemporanee, nei confronti delle quali l'Unione Europea, per la prima volta, ha tentato di fornire una risposta congiunta ed unitaria. Tale risposta si sostanzia nel potenziamento e l'adattamento degli strumenti e dei processi già attivati in ambito comunitario¹⁵³ al fine di *“consentire al potenziale di crescita economica, occupazionale e di coesione sociale di svilupparsi pienamente.”*¹⁵⁴

La Strategia di Lisbona nasce quindi con le intenzioni del Consiglio Europeo di Lisbona di *“dare nuovo slancio alle politiche comunitarie”* in una congiuntura economico-sociale in profondo mutamento. Alla fine degli anni '90, infatti, terminato il processo di Unione Monetaria e varata la moneta unica europea, i bassi livelli di crescita economica europea, aggravati dagli effetti della globalizzazione sulla competitività internazionale, dall'invecchiamento della popolazione, dagli elevati tassi di disoccupazione e dai forti disequilibri regionali¹⁵⁵, generano l'esigenza di rilanciare l'azione dell'Unione europea, fornendo un nuovo slancio allo sviluppo dell'Unione.

Da un lato, infatti, la globalizzazione dell'economia e della finanza ha rivoluzionato gli scenari della competizione internazionale, dall'altro l'inesorabile diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e della cosiddetta *società della conoscenza*, provocano una repentina trasformazione dell'economia e della società europea, incidendo peraltro sui rapporti di forza con i principali concorrenti mondiali in questi settori, primi fra tutti gli Stati Uniti. Rispetto all'alleato d'oltreoceano, il ritardo europeo nei confronti dell'adozione e diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), non solo rappresenta un enorme rischio per la produttività (e dunque la competitività) dell'Unione, ma induce anche ad un ripensamento dei sistemi di istruzione e formazione che passi attraverso il riconoscimento dell'accesso alla formazione lungo l'intero arco della vita. Si tratta di una duplice sfida, tecnologica e sociale, che riporta al centro della discussione i temi dello sviluppo economico e del ruolo del capitale umano all'interno di questo processo. La logica che sottende l'adozione della Strategia di Lisbona è dunque quella di affrontare, attraverso un quadro strategico comune, questa duplice sfida tecnologica e sociale, rafforzando, allo stesso tempo, il funzionamento del Mercato Comune per rilanciare l'obiettivo della piena occupazione e fornendo, da un lato, un contesto più favorevole allo sviluppo dell'imprenditoria, e, dall'altro, alla riforma del mercato del lavoro e dello stato sociale, coerentemente con le nuove dinamiche demografiche in atto.

Tabella 5: Principali tappe dei processi di integrazione e allargamento europei¹⁵⁶

Anno	Riferimento	Finalità	Paesi
1952	Trattato che istituisce la Comunità europea del carbone	Creare tra i paesi membri un'interdipendenza nel settore del carbone e dell'acciaio per	Belgio, Francia, Repubblica Federale

¹⁵³ Si faccia riferimento, a tal proposito, agli strumenti individuati nell'ambito dei processi di Lussemburgo per l'occupazione (1997), di Cardiff per il funzionamento dei mercati dei prodotti e del capitale (1998) e di Colonia per il dialogo macroeconomico (1999). Cfr. Pavan A.L., 2003, op. cit.

¹⁵⁴ Unione Europea (UE 2000), Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo, Lisbona 23 e 24 marzo del 2000.

¹⁵⁵ Risultanti anche dal processo di allargamento dell'Unione Europea, cfr. tabella 5.

¹⁵⁶ Si tenga presente che i trattati istitutivi vengono modificati di volta in volta in occasione dell'adesione di nuovi paesi all'UE

	e dell'acciaio (scaduto il 23/07/2002)	evitare che un paese potesse mobilitare le proprie forze armate all'insaputa degli altri.	Tedesca, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi (CECA)
1958	Trattati di Roma, che istituiscono la Comunità economica europea (CEE) e la Comunità europea dell'energia atomica (Euratom).	Istituire la Comunità economica europea (CEE) e la Comunità europea dell'energia atomica (Euratom).	Belgio, Francia, Repubblica Federale Tedesca, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi (CEE)
1973	Adesione (ratifica) di Regno Unito, Danimarca e Irlanda		9
1981	Adesione (ratifica) della Grecia		10
1986	Atto Unico Europeo	Riformare le istituzioni per preparare l'adesione di Portogallo e Spagna e accelerare il processo decisionale in vista della realizzazione del mercato unico.	
1986	Adesione (ratifica) di Portogallo e Spagna		12
1990	Riunificazione tedesca		12
1993	Trattato di Maastricht che istituisce l'Unione Europea	Preparare la creazione dell'Unione monetaria europea e gettare le basi per un'unione politica (cittadinanza, politica estera comune, affari interni).	UE12
1995	Adesione (ratifica) di Austria, Svezia e Finlandia		UE15
1999	Trattato di Amsterdam	Riformare le istituzioni europee in vista dell'adesione di nuovi Stati membri.	UE15
2003	Trattato di Nizza	Riformare le istituzioni europee per consentire all'UE di funzionare in maniera efficiente in vista dell'allargamento a 25 Paesi membri.	UE15
2004	Adesione (ratifica) di Cipro, Malta, Ungheria, Polonia, Slovacchia, Lettonia, Estonia, Lituania, Repubblica Ceca e Slovenia.		UE25
2007	Adesione (ratifica) di Romania e Bulgaria		UE27
2009	Trattato di Lisbona	Rendere l'UE più democratica, efficiente e preparata per affrontare i problemi di portata mondiale, come il cambiamento climatico, parlando con un'unica voce.	UE27
2013	Adesione (ratifica) della Croazia		UE28

In questo quadro, l'obiettivo generale espressamente formulato a Lisbona è quello di rendere l'Unione Europea la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010, sostenendo in particolare le riforme economiche, l'occupazione e l'investimento in capitale umano, nel contesto della già citata "economia della conoscenza". E' in questa direzione che il 24 marzo 2000 i Capi di Stato e di governo degli allora quindici Paesi membri dell'Unione varano il nuovo programma di azione concertata per la crescita europea passato alla storia con il nome di "Strategia di Lisbona".

Tale programma d'azione concerne circa dieci aree diverse che includono le politiche sociali e i settori che più direttamente incidono nella costruzione di un'economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo.

Le priorità strategiche individuate a Lisbona possono essere sintetizzate così come proposto di seguito:

- **Sfida tecnologica:** garanzia dell'accesso a internet per tutti i cittadini dell'UE, promozione della diffusione delle TIC, creazione di posti di lavoro nel settore delle TIC.
- **Società della conoscenza:** investimenti in istruzione, formazione, formazione continua; investimenti in ricerca e sviluppo per l'innovazione; promozione della diffusione delle TIC .
- **Competitività:** investimenti in Ricerca & Sviluppo, creazione di un contesto favorevole all'imprenditoria, completamento del mercato unico.
- **Integrazione dei mercati finanziari e coordinamento delle politiche macroeconomiche.**
- **Modello sociale europeo:** riforma del mercato del lavoro e del sistema pensionistico.
- **Sviluppo sostenibile:** la salvaguardia dell'ambiente come vincolo ed opportunità per la crescita economica dell'Unione.

In particolare, in termini di sostegno all'imprenditoria, i punti cardine identificati a Lisbona riguardano il sostegno alle Piccole e Medie Imprese (PMI), ad esempio tramite la riduzione dell'onere normativo dell'attività imprenditoriale, ed in particolare il sostegno all'avviamento di imprese ad alto contenuto tecnologico.

In termini di occupazione, il programma decennale varato in Portogallo individua due obiettivi principali da raggiungere entro il 2010 e cioè: un tasso di occupazione medio europeo pari al 70% (rispetto al tasso registrato del 61%) ed un tasso d'occupazione femminile pari al 60% (rispetto al 51%)¹⁵⁷, in base ad una prospettiva di crescita del 3% dell'economia europea.

Gli obiettivi economici, però, non dovrebbero esaurire i contenuti della Strategia di Lisbona: è necessario che agli obiettivi economici corrisponda la realizzazione anche di obiettivi sociali, culturali e personali. La letteratura, in questo senso, si divide. Da un lato, alcuni autori, come Giorgio Allulli considerano che il Consiglio europeo di Lisbona abbia riconosciuto i ruoli determinanti svolti sia dall'istruzione che dalla formazione in quanto *“parte integrante delle politiche economiche e sociali, strumento del rafforzamento della competitività dell'Europa nel mondo e garanzia di coesione delle nostre società e del pieno sviluppo dei cittadini”*¹⁵⁸. Dall'altro, interpretazioni più critiche sottolineano come la Strategia di Lisbona costituisca l'esempio concreto della prospettiva neoliberale adottata dall'Unione Europea. In questo senso, la logica della Strategia di Lisbona, per quanto riguarda le politiche per l'apprendimento continuo, si basa sulla costruzione di un sistema educativo competitivo, uniforme e quantitativamente misurabile¹⁵⁹.

Anche per facilitare la “misurabilità” degli obiettivi sanciti a Lisbona, l'Unione Europea si dota a questo punto di un nuovo metodo per organizzare e definire la cooperazione tra Stati Membri (SM) ed Unione Europea, detto Metodo del Coordinamento Aperto (dall'inglese: *Open Method of*

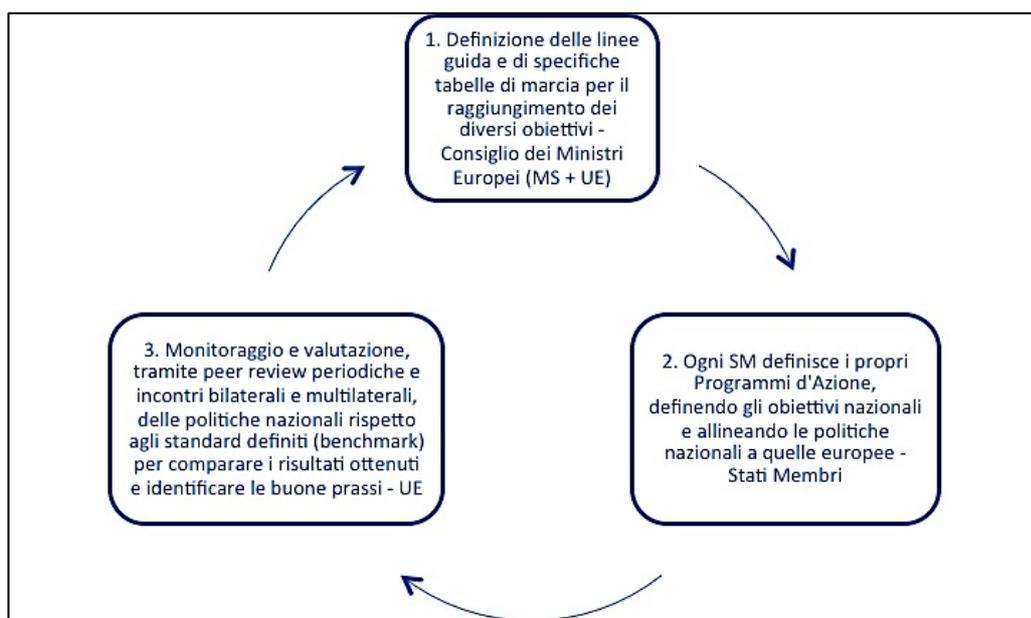
¹⁵⁸ Allulli G., 2015, op.cit., pag. 8.

¹⁵⁹ Cfr. Munoz A. R., 2015, op. cit.

Coordination – OMC). L’OMC viene applicato come metodo unitario per fornire una nuova cornice di cooperazione tra Stati membri ed Unione Europea e che comprende il coordinamento delle attività, dei programmi d’azione, delle attività di benchmarking e di condivisione delle buone prassi al fine di riformare i sistemi educativi nazionali concordando su obiettivi comuni per le politiche implementate dai diversi Stati Membri¹⁶⁰.

Nel Metodo del Coordinamento Aperto, gli Stati Membri mantengono la responsabilità della definizione degli obiettivi e degli strumenti attuati, mentre l’UE deve facilitare il coordinamento e la condivisione di buone prassi tra gli Stati membri. Il metodo lanciato da Lisbona, seppure non comporti alcun tentativo formale da parte dell’UE di controllare l’applicazione da parte dei diversi governi nazionali di principi ed obiettivi sanciti a livello europeo, sottopone tuttavia gli Stati membri a periodiche attività di monitoraggio da parte dell’Unione Europea, tramite complesse procedure¹⁶¹. Il funzionamento del Metodo del Coordinamento Aperto può essere sintetizzato nella figura che segue che evidenzia il ciclo con cui l’OMC viene realizzato: una volta terminata la terza fase, il ciclo riparte nuovamente con le modifiche e la definizione di nuove linee guida, obiettivi e tabella di marcia.

Figura 8: Descrizione del Metodo del Coordinamento Aperto¹⁶²



Il Lifelong Learning, l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, emerge a Lisbona come elemento chiave della transizione verso la società della conoscenza e per il nuovo “modello sociale europeo”. Da un lato, infatti, le politiche della formazione sono identificate come punti cardine della strategia europea dell’occupazione: vengono promossi, ad esempio, accordi tra le Parti Sociali in tema di innovazione, formazione e apprendimento permanente che favoriscano la gestione flessibile dell’orario di lavoro e l’impiego a rotazione. Dall’altro lato, si sottolinea come

¹⁶⁰ Cfr. Borrás S., Radaelli, C.M., 2010, Recalibrating the Open Method of Coordination: Towards Diverse and More Effective Usages. Report n.7, Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies.

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² Fonte: La figura è ricavata dalla descrizione di Metodo del Coordinamento Aperto di Borrás S., Radaelli, C.M., 2010, op. cit.

l'occupabilità non esaurisca gli obiettivi del Lifelong Learning, che si realizzano anche tramite la promozione della "cittadinanza attiva", come la Commissione Europea ufficializzerà nel Memorandum sul Lifelong Learning¹⁶³, confermando dunque, ancora una volta la cosiddetta "dicotomia di Cotton".

L'agenda sancita a Lisbona riprende le linee generali emerse dalla Conferenza cui fa seguito e si basa sui seguenti punti chiave:

- Aumento degli investimenti in risorse umane.
- Dimezzamento dei giovani (18-24 anni) con livello basso di studi secondari, che non continuano gli studi e non intraprendono alcun tipo di percorso formativo¹⁶⁴.
- Elaborazione di un quadro europeo per le competenze di base (TIC, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali), in particolare per quanto riguarda l'alfabetizzazione digitale¹⁶⁵.
- Omogeneizzazione e riconoscimento dei titoli e le qualifiche rilasciati ai diversi livelli (dalla scuola fino all'Università) dai diversi sistemi nazionali.
- Omogeneizzazione e riconoscimento ampliati anche all'apprendimento non formale e informale, tramite opportune misure che permettano di valutarne e convalidarne attività e risultati raggiunti¹⁶⁶.
- Supporto e promozione della mobilità di studenti, docenti e personale del campo della formazione e della ricerca¹⁶⁷.
- Promozione dei "partenariati di apprendimento" tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca per trasformarli in "centri locali di apprendimento plurifunzionali ed accessibili a tutti"¹⁶⁸.

Dopo Lisbona, la Commissione Europea propose un Memorandum sul Lifelong Learning¹⁶⁹, la cui realizzazione risultò da un largo processo di consultazione e un ampio dibattito internazionale¹⁷⁰.

Come si è anticipato, il Memorandum sul Lifelong Learning, oltre alla definizione operativa di Lifelong Learning stesso, sottolinea i due obiettivi prioritari dell'apprendimento permanente, e cioè quelli di promuovere tanto la cittadinanza attiva quanto l'occupabilità (cfr. tabella 6).

Tabella 6: Schema dei contenuti principali del Memorandum sul Lifelong Learning (2000)

¹⁶³ Cfr. Commissione Europea (CE 2000a), Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (Memorandum on Lifelong Learning), SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000.

¹⁶⁴ I cosiddetti "NEET: Not in Education, Employment or Training".

¹⁶⁵ Viene anche previsto un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologie dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate.

¹⁶⁶ L'elaborazione del modello comune europeo di curriculum vitae, da utilizzare su base volontaria, sia negli istituti di insegnamento e formazione sia presso i datori di lavoro, rientra tra gli obiettivi legati all'omogeneizzazione e il riconoscimento di competenze, titoli e qualifiche.

¹⁶⁷ La promozione della mobilità è strettamente legata agli obiettivi inerenti l'omogeneizzazione e il riconoscimento di competenze, titoli e qualifiche che dovrebbero migliorare la trasparenza nel riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio e formazione e permettere a tutti i cittadini di muoversi liberamente tra diversi contesti di studio e di lavoro.

¹⁶⁸ Cfr. Pavan A.L., 2010, op.cit.

¹⁶⁹ Cfr. CE 2000a ; cit.

¹⁷⁰ Cfr. Pavan A.L., 2010, op.cit.

		Memorandum sul Lifelong Learning:
Lifelong Learning		Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale.
Obiettivo	Cittadinanza attiva	Se e come le persone partecipano a tutti gli ambiti della vita sociale ed economica, le opportunità e i rischi che devono affrontare nel tentativo di farlo, e la misura in cui esse considerano di appartenere e di poter intervenire nella società in cui vivono.
Obiettivo	Occupabilità	La capacità di trovare e mantenere l'occupazione, come dimensione base della cittadinanza attiva e come premessa per raggiungere la piena occupazione e migliorare la competitività europea.

L'intenso dibattito sul Memorandum è anche il punto di partenza da cui la Commissione definisce l'agenda delle future politiche europee della formazione: tale agenda prende forma nella Comunicazione della CE del 2001 dal titolo *"Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"*¹⁷¹ e si articola in sei punti fondamentali:

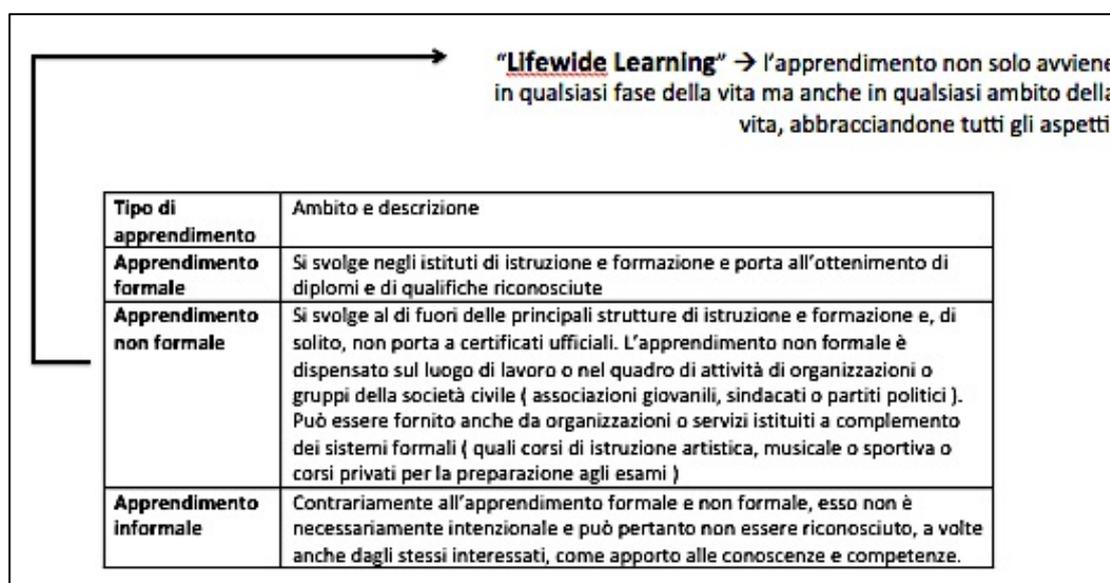
1. **Nuove competenze di base per tutti:** si tratta del tema-chiave della strategia di apprendimento continuo. Essa riguarda due livelli di attività: da un lato quello di definire nel dettaglio i contenuti delle competenze di base; dall'altra quella di assicurarne un accesso aperto a tutti i cittadini europei. L'obiettivo è quindi quello di garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza.

2. **Valorizzazione e valutazione dei risultati dell'apprendimento** nel senso di valorizzare tanto l'apprendimento formale (es: diplomi e certificati formali) quanto quello non formale ed informale (figura 9) e di allestire nuovi strumenti a livello europeo a sostegno della validazione dell'apprendimento in tutte le sue forme onde migliorare il modo con cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale. Il riconoscimento del ruolo dell'apprendimento non formale ed informale è uno dei passaggi fondamentali sanciti a partire dalla strategia di Lisbona: con l'integrazione dei contesti di apprendimento, quello che conta *"non è il percorso seguito, ma l'acquisizione effettiva di competenze"*¹⁷².

¹⁷¹ Cfr. Commissione Europea (CE 2001a), Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, COM(2001)678 Bruxelles, 21.11.2001.

¹⁷² Cfr. Allulli G., 2005, op.cit., pag. 7.

Figura 9: Apprendimento formale, non formale e informale



3. **Maggiori investimenti nelle risorse umane**, tanto per i soggetti pubblici quanto per quelli privati (gli imprenditori) che si auspica contabilizzino le spese consacrate all'apprendimento, analogamente alle spese realizzate per forme più tangibili d'investimento di capitali. La crescita dell'investimento nelle risorse umane appare funzionale a rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, i cittadini europei.

4. **Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento**, con l'obiettivo di sviluppare contesti e metodi efficaci di insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta di istruzione e formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti

5. **Ripensare l'orientamento** al fine di agevolare l'accesso all'apprendimento, creare una cultura dell'apprendimento e lavorare in partenariato¹⁷³. L'obiettivo per questa azione è quello di garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita¹⁷⁴.

6. Promuovere **un apprendimento sempre più vicino a casa**, offrendo opportunità di formazione permanente il più possibile vicino agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno d'infrastrutture basate sulle TIC.

A conclusione del Consiglio europeo di Lisbona, si domanda ai Ministri dell'istruzione di portare avanti *“una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione basata sulle preoccupazioni e le priorità comuni, pur nel rispetto delle diversità nazionali”¹⁷⁵*. Per rispondere a questa richiesta, il Consiglio “Istruzione” adotta, nel febbraio 2001¹⁷⁶, il rapporto *“Istruzione e formazione in Europa: sistemi diversi, obiettivi comuni per il 2010. Il programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e di formazione”*: si tratta del primo documento ufficiale

¹⁷³ Cfr. Pavan A.L., 2003, op. cit.

¹⁷⁴ A questo scopo, la Commissione si propone di aprire un portale Internet per lo scambio di informazioni circa le opportunità di apprendimento in Europa e di realizzare un forum europeo sull'orientamento per definirne concetti e principi base.

¹⁷⁵ Cfr. Pavan A.L., 2003, op. cit.

¹⁷⁶ Sottoponendolo in seguito al Consiglio europeo di Stoccolma del 23 e 24 marzo 2001.

che definisce un approccio europeo globale e coerente verso le politiche nazionali di istruzione e formazione in Europa¹⁷⁷. I Ministri dell'Istruzione dei diversi Stati membri si mettono quindi d'accordo su una serie di tredici obiettivi da raggiungere nel quadro delle politiche d'istruzione e formazione, i quali ruotano attorno a tre ordini di priorità: (1) rafforzare la qualità e l'efficacia dei sistemi; (2) rendere i sistemi più accessibili; (3) aprire i sistemi al mondo¹⁷⁸.

Sulla base degli obiettivi fissati per il 2010, la Commissione crea dei gruppi di lavoro composti da esperti, nominati dai governi nazionali, per ognuno degli ambiti coperti dai 13 obiettivi, i quali relazionano alla Commissione stessa, fornendo una serie di raccomandazioni contenute nei diversi rapporti presentati. Sulla base dei rapporti di questi gruppi di lavoro e di quelli creati a seguito della Dichiarazione di Copenaghen¹⁷⁹, viene completata la definizione dell'agenda di Lisbona e della strategia europea per il Lifelong Learning nella società della conoscenza.

Due anni dopo il lancio della Strategia di Lisbona, il Consiglio europeo di Barcellona, facendo seguito a quanto emerso nel corso del Consiglio di Bruges¹⁸⁰ nell'ottobre 2001, insiste in particolare sulla necessità di definire strumenti a garanzia della trasparenza dei diplomi e delle qualifiche¹⁸¹ e chiede che misure simili a quelle adottate nell'ambito del processo di Bologna siano sviluppate anche per la formazione professionale.

Facendo seguito a quanto emerso a Barcellona, il successivo Consiglio "Istruzione, Gioventù e Cultura" dell'UE riunitosi a Copenaghen al termine del novembre 2002 ha sottolineato ancora una volta la necessità di intensificare e rafforzare la cooperazione europea negli ambiti di istruzione e formazione professionale per contribuire al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona e per supportare il processo di allargamento dell'UE¹⁸² con il fine di *"rendere l'istruzione e la formazione in Europa un punto di riferimento mondiale per il 2010"*¹⁸³.

La riunione dei Ministri europei di Istruzione e Formazione tenutasi a Copenaghen sfocia nell'omonima Dichiarazione, che rappresenta l'accordo politico raggiunto dalle parti riunitesi in Danimarca e fissa quattro ordini di priorità, già precedentemente evidenziate:

- Rafforzare la dimensione europea dell'istruzione e della formazione professionale;
- Rafforzare la trasparenza, l'informazione e l'orientamento europei;
- Riconoscere le competenze e le qualifiche, inclusa la definizione dei principi inerenti i processi di convalida dell'apprendimento non formale ed informale, come già sottolineato a Bruges.
- Promuovere la cooperazione in materia di garanzia della qualità, incluse le esigenze formative di insegnanti e formatori.

¹⁷⁷ Cfr. Commission of the European Communities. (2006b). The history of European cooperation in education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ Cfr. in seguito

¹⁸⁰ Nel corso dell'incontro, i direttori generali del settore della formazione lanciano il processo per il rafforzamento della cooperazione europea in questo settore. In questo senso, la formazione professionale iniziale e continua va rivalorizzata come importante ingranaggio della catena dell'istruzione e della formazione permanente.

¹⁸¹ ECTS; supplementi ai diplomi e ai certificati; CV europeo.

¹⁸² Cfr. tabella 5

¹⁸³ Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della CE, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

Giorgio Allulli osserva a tal proposito che, mentre all'inizio del processo d'integrazione europea era l'istruzione ad aver "bisogno" della formazione per svilupparsi a livello comunitario (cfr. paragrafo 2.3.3), a partire dall'inizio del XXI secolo, è piuttosto la formazione professionale che si "ispira" all'esperienza acquisita dalla cooperazione in materia di istruzione¹⁸⁴.

Il processo politico delineato tra Lisbona e Copenaghen giunge a compimento attraverso una serie di Risoluzioni, Decisioni e Raccomandazioni emanati dalle diverse Istituzioni Europee nel corso dei 9 anni che hanno seguito la Conferenza del 2000:

- Nel maggio del 2003 il Consiglio dei Ministri europei dell'Istruzione¹⁸⁵ approva i cinque "livelli di riferimento della performance media europea" (benchmark), ovvero i cinque obiettivi quantitativi che l'UE si prefiggeva di raggiungere entro il 2010 ed i relativi 29 indicatori per monitorare il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona.
- Nel 2006 viene lanciato, tramite apposita decisione del Parlamento europeo e del Consiglio (15 novembre 2006) il Lifelong Learning Programme (LLP), ovvero il Programma d'azione comunitaria nel campo del Lifelong Learning, che riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione nell'ambito di istruzione e formazione dal 2007 al 2013, prima di essere sostituito dal Programma Erasmus+, come si vedrà nel capitolo quattro.
- Una serie di Raccomandazioni, emanate tra il 2006 ed il 2009, individuano le modalità attuative per realizzare il processo politico iniziato a Lisbona e che riguardano, in particolare: la trasparenza delle qualifiche, il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione, l'assicurazione di qualità e la definizione del quadro europeo per le competenze chiave.

Le Conclusioni del Consiglio Istruzione del maggio 2003, con cui vengono definiti i 5 benchmark nei settori di istruzione e formazione, rappresentano, rappresenta, secondo Maniscalco, il completamento della definizione dell'agenda di Lisbona¹⁸⁶. Coerentemente con il metodo dell'OMC, la definizione dei benchmark era mirata a facilitare la comparazione dei risultati ottenuti dai diversi Stati membri in termini quantitativi, permettendo di monitorarne i progressi e, al contempo, di indicare il percorso da seguire ai diversi governi nazionali. I benchmark identificano obiettivi da raggiungere in media dall'Unione Europea, ammettendo dunque anche differenze tra i diversi Paesi e senza prevedere alcun tipo di sanzione per i Paesi non ottemperanti. Viene dunque utilizzato l'approccio di "soft law" previsto dal Metodo del Coordinamento Aperto, seppure questo non ovvia alle numerose difficoltà legate all'utilizzo di uno strumento quantitativo per valutare la qualità dei sistemi educativi nazionali, come largamente analizzato da Maniscalco¹⁸⁷. I benchmark definiti nel 2003 erano i seguenti:

- Almeno l'85% dei giovani deve conseguire un diploma di scuola secondaria superiore;

¹⁸⁴ Cfr. Allulli G., 2015, op. cit.

¹⁸⁵ Cfr. Unione Europea (UE 2003), Conclusions of the Council of the EU 2003/C 134/02 of 5 May 2003 on the Reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks).

¹⁸⁶ Cfr. Maniscalco R.S., 2014, op. cit.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

- Il tasso minimo di abbandono della scuola prima di conseguire un titolo o una qualifica superiore non deve superare il 10%.
- La partecipazione alle attività di formazione permanente deve coinvolgere, mensilmente, il 12,5% della popolazione.
- La percentuale di giovani che dimostrano scarse capacità di comprensione dei testi deve essere ridotta del 20%.
- Il numero di laureati in discipline scientifiche deve aumentare di almeno il 15%.

Le Raccomandazioni emanate tra il 2006 ed il 2009 portano a compimento il processo politico iniziato a Lisbona, esse riguardano infatti le aree chiave per i settori di formazione ed istruzione che da tale Strategia sono influenzate (tabella 7).

Tabella 7: I documenti-chiave del periodo 2006-2009

Raccomandazione	Obiettivo	Elementi principali
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)	Definizione del Quadro europeo per le competenze chiave , comprendente le competenze base (8 in totale) che tutti i cittadini europei dovrebbero possedere al fine di esercitare il proprio diritto alla cittadinanza attiva.	Otto competenze chiave per i cittadini europei: 1. Comunicazione nella madrelingua; 2. Comunicazione in lingue straniere; 3. Competenza matematica; 4. Competenza digitale; 5. Imparare ad imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Senso d'iniziativa ed imprenditorialità; 8. Consapevolezza del ruolo dell'espressione creativa.
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 relativa alla Costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C111/01)	Sviluppo di un quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (<i>European Qualification Framework – EQF</i>) basata non sulle caratteristiche delle attività formative intraprese, ma bensì sui risultati di apprendimento (learning outcomes) in termini di conoscenze, abilità e competenze ¹⁸⁸ .	Tutti gli SM dovranno identificare la corrispondenza di titoli e qualifiche rilasciati con 8 livelli stabiliti su scala europea e che vanno dal primo livello, o livello di base, corrispondente al bagaglio di conoscenze e competenze che dovrebbe essere conseguito al termine dell'istruzione obbligatoria; fino al livello 8, corrispondente ad un livello che arriva fino al percorso universitario post-laurea.
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 relativa all'Istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione	Sviluppo di un Quadro di riferimento per l' assicurazione di qualità (<i>European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQAVET</i>).	Il Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità si basa su un modello circolare di gestione dell'attività formativa strutturato in quattro fasi distinte: progettazione, sviluppo, valutazione e revisione.

¹⁸⁸ Precedentemente all'adozione della Raccomandazione 2008/C111/01, una decisione del PE e del Consiglio aveva già introdotto Europass, quale strumento per facilitare la trasparenza dei titoli e delle qualifiche e, quindi, per favorire la mobilità dei cittadini europei. Europass si compone di cinque elementi: l'Europass Curriculum Vitae, l'Europass Certificate supplement, l'Europass diploma supplement, l'Europass language passport e l'Europass mobility (Decisione N. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze – Europass).

professionale (2009/C155/01)		
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 relativa l'Istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale – ECVET (2009/C155/02)	Definizione di una Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (<i>European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET</i>) basato sui risultati di apprendimento (learning outcomes) in termini di conoscenze, abilità e competenze.	L'ECVET riguarda l'intero sistema di istruzione e formazione professionale e permette il conferimento di crediti in relazione ad esperienze di apprendimento tanto formali, quanto non formali ed informali. ECVET vuole promuovere la flessibilità dei sistemi di formazione, favorendo il trasferimento di crediti da un sistema di qualifiche all'altro, così come da un percorso di formazione all'altro e da uno SM all'altro.

2.3.6 La revisione della Strategia di Lisbona

Nel 2005, a cinque anni dal lancio ufficiale della Strategia di Lisbona, la necessità di una revisione della Strategia stessa si rende necessaria. In effetti, la genericità degli obiettivi fissati, accompagnata dalla scarsa adeguatezza dei mezzi per poterli realizzare, contribuisce a sancire il fallimento di questa prima fase della Strategia di Lisbona¹⁸⁹.

Nel quadro delle politiche d'istruzione e formazione, i primi segnali di questo fallimento furono evidenti sin dalle prime relazioni sugli obiettivi (benchmark) stabiliti nel 2003: come si legge in una Comunicazione della CE dello stesso anno, infatti: "la riforma intrapresa non è all'altezza delle sfide che, al ritmo attuale, non permetterà all'Unione di conseguire gli obiettivi fissati"¹⁹⁰.

La revisione della Strategia di Lisbona, operata nel contesto del Consiglio europeo del 2005¹⁹¹, avviene all'insegna della nuova congiuntura economica da cui la riforma stessa era divenuta necessaria e si sostanzia con un nuovo focus sui temi occupazionali, prendendo la denominazione di "Strategia per la Crescita e l'Occupazione". Il nuovo focus accordato dai Capi di Stato e di Governo riuniti nel Consiglio del 2005 chiarifica come le priorità dell'UE siano quelle di concentrarsi su quei settori nei quali è possibile creare nuovi posti di lavoro e, in generale, attirare la domanda di lavoro¹⁹².

A tal proposito, Borras e Radaelli parlano, a partire dalla riforma del 2005, di "*lisbonizzazione di aree individuali di policy*" per sottolineare come, il nuovo focus accordato dal Consiglio europeo del 2005 ottenga l'effetto di ampliare l'ambito d'intervento della Strategia di Lisbona a tutte le politiche direttamente o indirettamente legate alla competitività, alla crescita ed alla creazione di posti di lavoro¹⁹³. La chiave di lettura proposta da Borras e Radaelli rafforzerebbe dunque l'interpretazione secondo cui l'intero costrutto politico europeo, specie a partire da Lisbona in poi,

¹⁸⁹ Cfr. Decaro M., Alicino F., Amico di Meane T., Crescenzi A., Raimondi C., Riordino M., Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020 Fra governance e government dell'Unione europea, Fondazione Adriano Olivetti, Roma, 2011.

¹⁹⁰ Commissione Europea (CE 2003b), Communication from the Commission COM(2003)685 final Education & Training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms – Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.. (Traduzione dall'inglese dell'autrice).

¹⁹¹ Commissione Europea, (CE 2005a), Communication from the President of the European Commission COM(2005)141 final. Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005-2008).

¹⁹² CE 2005a, cit.

¹⁹³ Borras S., Radaelli, C.M., 2010, op. cit.

sia fondato su un approccio fondamentalmente neoliberale in cui, in particolare per quanto riguarda l'educazione, gli indirizzi delle politiche siano assoggettati alle necessità ed alle dinamiche del mondo del lavoro¹⁹⁴.

Nel campo delle politiche per l'istruzione e la formazione, tale *lisbonizzazione* si traduce in due principali iniziative adottate dalla Commissione Europea: da un lato, il lancio del Programma d'azione comunitaria nel campo del Lifelong Learning e, dall'altro, quello del Piano d'Azione sull'Apprendimento degli Adulti (APAL). Quest'ultimo trae le sue origini dalla Comunicazione della CE *"It is never too late to learn"*¹⁹⁵ e diventa operativo un anno dopo, nel 2007, in seguito alla Comunicazione *"It is always good time to learn"*¹⁹⁶. Come osserva Maniscalco, il Piano d'Azione sull'Apprendimento degli Adulti ovvia ad una precedente lacuna degli obiettivi definiti a Lisbona che non prevedevano "target" per la partecipazione degli adulti ad attività di Lifelong Learning¹⁹⁷.

La Strategia di Lisbona è dunque oggetto di un primo rilancio importante, che prende corpo principalmente nella ridefinizione di alcuni obiettivi (sia intermedi che finali) e nell'orientamento dello sforzo verso gli obiettivi prioritari dell'occupazione e della crescita economica. Si tratta effettivamente di un "rilancio", poiché la nuova strategia si estende più marcatamente agli aspetti sociali, e non solo a quelli economici¹⁹⁸.

Pur non cancellando l'architettura originaria così come determinata a Lisbona nel 2000, il rilancio del 2005 prevede una sequenza di due ulteriori cicli di implementazione della Strategia (2005-2008 e 2008-2010) con rinnovate strumentazioni e ne ridefinisce obiettivi e procedure nei seguenti termini:

- **Miglioramento dell'ambiente economico**, tramite riforme infrastrutturali nella regolamentazione e nell'integrazione dei mercati;
- **Rafforzamento della capacità innovativa e competitiva** del sistema produttivo europeo, aumentando il livello e la qualità della spesa in ricerca e sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie, anche al fine di garantire uno sviluppo sostenibile;
- **Aumento dei livelli di occupazione**, tramite politiche per incentivare la partecipazione dei cittadini e delle parti sociali, il miglioramento della flessibilità delle imprese e dei mercati del lavoro, e gli investimenti in capitale umano.

Nonostante la revisione e l'adeguamento del 2005, gli obiettivi di Lisbona non furono raggiunti. Rispetto ai cinque benchmark stabiliti nel settore dell'istruzione e della formazione, solo quello relativo all'aumento dei laureati in discipline scientifiche fu raggiunto. Addirittura, l'obiettivo relativo ai livelli di apprendimento mostrava un andamento decisamente negativo¹⁹⁹.

¹⁹⁴ Cfr. Munoz A.R., 2015, op. cit.

¹⁹⁵ Cfr. Commissione Europea (CE 2006a), Communication of 23 October 2006 from the Commission to the Council - Adult learning: It is never too late to learn [COM (2006)] 614 final.

¹⁹⁶ Cfr. Commissione Europea (CE 2007b), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn. COM/2007/0558 final.

¹⁹⁷ Maniscalco R.S., 2014, op. cit.

¹⁹⁸ Cfr. Decaro et al., 2011, op. cit.

¹⁹⁹ Commissione Europea (CE 2009), Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training Indicators and benchmarks 2009. SEC(2009)1616.

Alla fine del periodo di riferimento fu dunque necessaria una valutazione dello scarto esistenti tra i traguardi identificati e la situazione contingente dell'Unione, tra l'altro aggravata dall'incombere della crisi economica e finanziaria iniziata nel 2008. E' da queste considerazioni, dagli insegnamenti lasciati in eredità dall'esperienza avviata nel 2000 a Lisbona, così come dall'incidere della crisi, che nasce l'impianto e la concezione della Strategia Europa 2020.

A tal proposito, alcuni autori, tra cui i già citati Borrás e Radaelli²⁰⁰, distinguono tre fasi all'interno della Strategia di Lisbona:

- Avvio (2000-2005), nel corso del quale la Strategia stessa prende forma e viene applicata attraverso il Metodo del Coordinamento Aperto.
- Revisione e rilancio (2005-2010), che corrisponde alla revisione della Strategia, così come descritta in precedenza. Questa fase è in particolare caratterizzata dalla reticenza e le opposizioni di vari Stati membri ad utilizzare l'OMC e, in particolare, la comparazione quantitativa dei risultati dei diversi sistemi nazionali. Il risultato fu un cambiamento di rotta che, pur non distruggendo lo scheletro del metodo proposto, tendò ad orientarsi verso strumenti di condivisione di buone prassi più "morbidi" (reti di esperti, conferenze tematiche, attività formative, etc.).
- Estensione (2010-oggi), che corrisponde al lancio della Strategia Europa 2020. In quest'accezione, dunque, EU2020 rappresenterebbe il prolungamento del predecessore portoghese.

Non si può negare, in questo senso, la forte continuità tra la Strategia di Lisbona e quella di Europa 2020²⁰¹ e, in particolare per quanto riguarda il settore della formazione tra il Programma di lavoro Istruzione e Formazione 2010 (*Education & Training - ET 2010*) ed il suo erede per il 2020, dal quale trae origine: ET 2020²⁰². Quest'ultimo, oltre che da ET 2010, trae origine dalla Comunicazione della Commissione Europea "Nuove competenze per nuovi lavori"²⁰³ del 2008 che, sulla scia della revisione della Strategia di Lisbona ed in funzione dei cambiamenti economico-sociali che hanno contribuito a determinarla, insiste sulla necessità di adeguare l'offerta d'istruzione e formazione alla domanda di competenze espressa dal mondo delle imprese e dal più generale sistema produttivo. Quest'ultima appare concentrata, come si legge nella Comunicazione già citata, sul settore terziario e, più in generale, su tutti i settori caratterizzati da lavori ad alta intensità di conoscenza e competenze tecniche, a scapito, quindi, dei settori più "routinari". In questo scenario, ET 2020, adottando il Metodo del Coordinamento Aperto, identifica quattro obiettivi per affrontare le sfide per i sistemi d'istruzione e formazione entro il 2020. Questi sostanzialmente confermano il percorso già definito a Copenaghen, aggiungendo però un obiettivo relativo ad innovazione e creatività:

²⁰⁰ Cfr. Borrás S., Radaelli, C.M., 2010, op. cit.

²⁰¹ Si vedano a tal riguardo: Decaro et al., 2011, op. cit.; Maniscalco R.S., 2014, op. cit.; Pavan A.L., 2010, op. cit.; Allulli G., 2015, op. cit.

²⁰² Cfr. Unione Europea (UE 2009), Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 relative a Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione "ET 2020" (2009/C119/02).

²⁰³ Cfr. Commissione Europea (CE 2008) Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni relativa a Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi SEC(2008) 3058.

- Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- Migliorare la qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione;
- Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

In quest'ottica, come sottolinea il Consiglio europeo del maggio 2009, la creatività emerge come una fonte primaria di innovazione, a sua volta identificata come uno dei motori principali dello sviluppo economico²⁰⁴. In questo senso, quindi, creatività ed innovatività emergono esplicitamente, sul finire della prima decade del 2000, come cruciali per la crescita e la competitività futura dell'UE. Quest'ultima precisazione, rafforzata anche da atti successivi emanati dalle Istituzioni europee²⁰⁵, rappresenterà uno dei capisaldi della Strategia Europa 2020, che verrà trattata nel prossimo paragrafo.

Nel quadro di *Education and Training 2020*, il Consiglio Istruzione dell'UE ha approvato i seguenti obiettivi (benchmark) per il 2020²⁰⁶:

- Almeno il 95% dei bambini dai 4 anni all'inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe frequentare la scuola materna.
- Meno del 15% dei 15enni dovrebbe avere risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze.
- Meno del 10% dei giovani dai 18 ai 24 anni dovrebbe abbandonare gli studi o la formazione.
- Almeno il 40% dei 30-34enni dovrebbe aver completato un percorso di istruzione superiore.
- Almeno il 15% degli adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.
- Almeno il 20% dei laureati e il 6% dei 18-34enni con una qualifica professionale iniziale dovrebbe aver trascorso una parte degli studi o della formazione all'estero.
- Almeno l'82% dei 20 - 34enni con almeno un diploma di maturità deve aver trovato un lavoro entro 1-3 anni dalla fine degli studi.

²⁰⁴ Cfr. capitolo 3.

²⁰⁵ Si veda, tra gli altri la Comunicazione Della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici (COM/2012/0669 final).

²⁰⁶ Nel 2014 la Commissione e i paesi dell'UE hanno fatto un bilancio per valutare i progressi compiuti dalla relazione comune del 2012 in poi e preparare le prossime priorità per la collaborazione a livello europeo. Sulla base delle conclusioni del recente bilancio, la Commissione europea ha proposto sei nuove priorità per il periodo 2016-2020. La relazione comune della Commissione e degli Stati membri è stata adottata dal Consiglio dei ministri europei dell'Istruzione nel novembre 2015. [2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training. (2015/C 417/04)]

2.4 La nuova Strategia per l'Europa del 2020

2.4.1 Europa 2020: la risposta europea alla crisi economico-finanziaria

La Strategia Europa 2020 (EU2020) succede al predecessore lanciato dieci anni prima in Portogallo, ereditandone i fallimenti e le lezioni apprese, così come il contesto di riferimento. Ci si trova, peraltro, in un contesto fortemente segnato dagli effetti della crisi economica, in cui si sarebbero vanificati i progressi europei dell'ultimo decennio in materia di crescita economica e creazione di posti di lavoro²⁰⁷.

Il biennio 2008-2009, coincidente con l'apice della crisi economica in Europa, è caratterizzato da una brusca contrazione della produttività ed un aumento rilevante dei tassi di disoccupazione europei. Nel 2008, la crescita del PIL europeo²⁰⁸ ha subito un forte rallentamento (Eurostat 2015²⁰⁹), risultando in una notevole contrazione del PIL nel 2009 (-4%) proprio in conseguenza della crisi economica e finanziaria mondiale²¹⁰. Nello stesso periodo, il tasso di occupazione della popolazione europea segna un'importante flessione negativa tra il 2009-2010, quando, in coincidenza con la crisi economica e finanziaria, perde circa l'1,6% (Eurostat 2015²¹¹). Il tasso di occupazione, che nel 2008 aveva raggiunto il suo valore massimo (65,7 %), risulta del 64,1 % nel 2010²¹². La contrazione produttiva risultante dalla crisi è peraltro aggravata dalla fragilità del sistema finanziario europeo e dal deterioramento delle finanze pubbliche europee²¹³.

Con queste premesse, Europa 2020 si distingue per almeno due aspetti dal suo "precedente storico" presentato a Lisbona: da un lato, infatti, essa risulta, almeno in parte, meno ambiziosa della strategia di Lisbona, in considerazione, non solo dello scarto tra i traguardi fissati in Portogallo e i successi effettivamente ottenuti, ma soprattutto del deterioramento del contesto esterno relativo all'economia mondiale. Dall'altro lato, peraltro, occorre sottolineare come EU2020 includa anche obiettivi espliciti di uscita dalla crisi economica, come la riforma del sistema finanziario internazionale e il risanamento del deficit e del disavanzo pubblico.

Il contesto in cui viene formulata Europa 2020 è infatti segnatamente marcato dagli effetti a breve termine della crisi economica. Il documento della Commissione "Europa 2020"²¹⁴ si apre con una breve analisi delle conseguenze dell'attuale crisi economica che, nella prospettiva del programmatore europeo, hanno vanificato dieci anni di crescita economica e causato pesanti deficit di bilancio in molti stati nazionali. La crisi ha inoltre reso evidente alcune carenze strutturali dell'economia europea, in qualche modo accentuando le sfide globali in parte già affrontate a Lisbona. Anche prima della crisi, infatti, il tasso di produttività europeo era strutturalmente

²⁰⁷ Cfr. Commissione Europea, (CE 2010), Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels: CEC, COM (2010) 2020.

²⁰⁸ Prezzi correnti, UE-28.

²⁰⁹ Cfr. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/National_accounts_and_GDP/it

²¹⁰ Il livello del PIL (UE-28) ha in seguito mostrato segni di ripresa (2010) e tale evoluzione è proseguita (sebbene con un progressivo rallentamento) nel 2011-2013, con una nuova accelerazione della crescita nel 2014. Durante il 2014, il PIL dell'UE-28 ha raggiunto i 13.900 miliardi di Euro, superando di circa il 6,2 % il PIL degli Stati Uniti.

²¹¹ Cfr. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/it

²¹² Nei tre anni successivi al 2010, il tasso di occupazione dell'UE 28 oscilla tra il 64,1 % e il 64,2 %, mostrando dunque una certa tendenza alla stabilità. In seguito, nel 2014 il tasso di occupazione presenta nuovamente una tendenza all'aumento come prima della crisi, con un incremento dello 0,8% rispetto al 2013, fino a raggiungere il 64,9 %.

²¹³ COM(2010) 2020.

²¹⁴ COM (2010) 2020.

inferiore a quello dei suoi concorrenti internazionali, così come i tassi di occupazione, specie per quanto riguarda l'occupazione femminile. Le sfide globali, prime fra tutti quelle legate al cambiamento demografico, alla competizione internazionale, alla sostenibilità del sistema finanziario e alla lotta ai cambiamenti climatici, richiedono un'inversione di rotta che l'Europa tenta di fornire con la Strategia EU2020. In linea con il quadro disegnato a Lisbona, le sfide affrontate da EU2020 riguardano:

- La sfida della globalizzazione, rafforzata dalla sempre più agguerrita dei Paesi emergenti, primi fra tutti la Cina e l'India.
- La sfida dell'innovazione, legata in particolare ai ritardi nell'introduzione e diffusione delle tecnologie dell'informazione e comunicazione.
- La sfida in campo energetico e ambientale relativa ad un uso più efficiente e più sostenibile delle risorse, aggravata dalle dinamiche demografiche mondiali che accentueranno la concorrenza mondiale sulle risorse naturali.
- La sfida dell'occupazione legata ai processi di invecchiamento della popolazione, alle difficoltà di una piena inclusione sociale, alla crisi del modello europeo di stato sociale.

A queste sfide, se ne aggiunge un'ulteriore, ancora una volta strettamente legata all'esplosione della crisi, e relativa al risanamento del sistema finanziario mondiale, caratterizzato da bolle speculative e forti squilibri.

Anche sul piano delle politiche per il Lifelong Learning, si riscontra questo atteggiamento di voluta continuità, rispetto a Lisbona, seppure accompagnato da un certo livello di preoccupazione "diffusa" per il futuro del modello – e del mondo – europeo (INT20). Se la Strategia Europa 2020 conferma lo sforzo e l'impegno comunitari per rilanciare il progetto educativo e formativo dell'Unione, la preoccupazione di fondo circa gli alti tassi d'occupazione e la necessità di uscire dalla crisi economica permea la grande maggioranza dei documenti, comunicati e interventi pubblici di vario tipo delle massime Istituzioni europee. Come l'analisi storica dell'evoluzione delle politiche del Lifelong Learning dell'UE dagli albori ad oggi sembra dimostrare²¹⁵, il cammino percorso dalle politiche educative e formative appare indissolubilmente legato al contesto economico in cui tale politiche si sono evolute. Non sorprende, pertanto, che, nella congiuntura economico – finanziaria attuale, l'attenzione sembri rivolta, principalmente sui binomi Lifelong Learning – occupazione e Lifelong Learning – innovazione, con una chiara prevalenza per la dimensione "economica" a scapito di quella "sociale".

²¹⁵ Cfr. paragrafo 2.3.3

2.4.2 Europa 2020: priorità, obiettivi e iniziative-faro

La Strategia Europa 2020 indica il percorso concertato dai capi di Stato e di governo europei per rilanciare la crescita e l'occupazione in Europa. Tale percorso mira a una crescita che sia intelligente, sostenibile e inclusiva:

- Crescita intelligente, grazie a investimenti più efficaci nell'istruzione, la ricerca e l'innovazione che promuovano un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione.
- Crescita sostenibile, promuovendo l'uso efficiente delle risorse, naturali ma non solo, rafforzando la competitività e la sostenibilità del sistema produttivo europeo.
- Crescita inclusiva (o solidale), basata sull'aumento dell'occupazione, la riduzione della povertà e lo sviluppo delle competenze.

Per ciascuna di queste priorità, vengono identificati obiettivi misurabili riguardanti l'occupazione, l'innovazione, l'istruzione, la riduzione della povertà e i cambiamenti climatici/l'energia, ai quali si associano i relativi indicatori, così come sintetizzato nella tabella 8.

Tabella 8: Europa 2020: obiettivi da raggiungere entro il 2020²¹⁶

No.	Tematica	Target al 2020
1	Occupazione	1. Innalzamento al 75% del tasso di occupazione (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni)
2	Ricerca & Sviluppo	2. Aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo al 3% del PIL dell'UE
3	Cambiamenti climatici e sostenibilità energetica	3a. Riduzione delle emissioni di gas serra del 20% (o persino del 30%, se le condizioni lo permettono) rispetto al 1990
		3b. 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili
		3c. Aumento del 20% dell'efficienza energetica
4	Istruzione	4a. Riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%
		4b. Aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria
5	Lotta alla povertà e all'emarginazione	5. Almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno

Il raggiungimento di questi obiettivi tra loro interconnessi²¹⁷, misurabili e dunque comparabili e monitorabili, passa attraverso la realizzazione d'iniziative da realizzarsi a livello nazionale ed europeo. Gli obiettivi di EU2020 sono infatti tradotti in obiettivi nazionali, onde permettere a ciascun Stato membro di verificare i propri progressi ed alla Commissione di monitorare le attività nazionali. Tali obiettivi non comportano peraltro una ripartizione dei compiti poiché si tratta di traguardi comuni da conseguire insieme a livello sia nazionale che europeo.

La struttura di Europa 2020 comporta pertanto l'impegno sia degli Stati membri, che dell'Unione intesa in senso globale, a concorrere al raggiungimento degli obiettivi individuati per

²¹⁶ Fonte: Commissione Europea (CE 2010b), Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels: CEC, COM (2010) 2020.

²¹⁷ Gli obiettivi di EU2020 sono infatti in stretta relazione gli uni con gli altri. Ad esempio, progressi nel campo dell'educazione (specie se nell'ottica del *lifelong learning*) contribuiscono a migliorare le prospettive professionali e a ridurre la povertà. Allo stesso modo, maggiori investimenti in R&S ed un uso più efficiente delle risorse contribuiscono a rendere l'UE più competitiva e permettono la creazione di nuovi posti di lavoro. Analogamente, investire nelle tecnologie pulite contribuisce alla lotta contro i cambiamenti climatici e contemporaneamente produce nuove opportunità commerciali e di lavoro. In questo senso, i cinque obiettivi di EU2020 vanno considerati nella loro natura interdipendente.

uscire dalla crisi. A questo scopo, EU2020 propone una serie di “iniziative-faro” che vedono impegnati sia l’UE che gli Stati membri con l’obiettivo di “catalizzare i progressi relativi” a ciascuno dei temi prioritari individuati.

Le iniziative-faro rappresentano i principali strumenti per la realizzazione dell’approccio tematico proposto dalla Strategia Europa 2020²¹⁸ ed hanno l’obiettivo di “catalizzare i progressi relativi” a ciascuno dei temi prioritari individuati, rafforzandosi a vicenda con le iniziative adottate su scala nazionale. Tali iniziative-faro (tabella 9) fanno riferimento a sette campi d’azione prioritari, ugualmente identificati dal programmatore europeo: (1) innovazione; (2) istruzione, formazione e formazione continua; (3) società digitale; (4) clima, energia e mobilità; (5) competitività; (6) occupazione e competenze; (7) lotta alla povertà.

Tabella 9: Sintesi delle sette iniziative-faro di EU2020

Iniziativa-faro	Finalità
1. Unione dell’Innovazione	Migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione.
2. Gioventù in Azione	Migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.
3. Agenda Digitale Europea	Accelerare la diffusione dell’internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.
4. Europa efficiente sotto il profilo delle risorse	Contribuire a scindere la crescita economica dall'uso delle risorse, favorire il passaggio a un'economia a basse emissioni di carbonio, incrementare l'uso delle fonti di energia rinnovabile, modernizzare il nostro settore dei trasporti e promuovere l'efficienza energetica.
5. Politica industriale per l'era della globalizzazione	Migliorare il clima imprenditoriale, specialmente per le PMI, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile in grado di competere su scala mondiale.
6. Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro	Modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.
7. Piattaforma europea contro la povertà	Garantire coesione sociale e territoriale in modo tale che i benefici della crescita e i posti di lavoro siano equamente distribuiti e che le persone vittime di povertà e esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose e partecipare attivamente alla società.

2.4.3 Crescita intelligente: un’economia basata sulla conoscenza e sull’innovazione

Conoscenza e innovazione sono i punti-chiave della strategia europea per una crescita intelligente: *“Una crescita intelligente è quella che promuove la conoscenza e l'innovazione come motori della nostra futura crescita”²¹⁹*.

Coerentemente con quanto affermato in precedenza dalla Strategia di Lisbona, quindi, anche EU2020 punta sul potenziamento dei sistemi di istruzione, formazione e ricerca per aumentare la capacità d’innovare dell’economia europea, in particolare sfruttando le enormi potenzialità provenienti dal settore delle TIC.

Tabella 10: Gli obiettivi europei per una crescita intelligente

²¹⁸ Cfr. paragrafo 2.4.1

²¹⁹ COM(2010)2020

No	Tematica	Obiettivo
1	Occupazione	1. Innalzamento al 75% del tasso di occupazione (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni), da conseguire offrendo maggiori opportunità lavorative, in particolare a donne, giovani, lavoratori più anziani e meno qualificate e immigrati regolari
2	Ricerca & Sviluppo	2. Aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo (pubblico più privato) pari al 3% del PIL dell'UE
4	Istruzione	4a. Riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%.
		4b. Aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria.

Tale impostazione è coerente con l'approccio schumpeteriano allo sviluppo²²⁰: nell'ottica del programmatore europeo, questo si traduce essenzialmente nel facilitare l'attività degli "innovatori europei" per contribuire allo sviluppo economico, intelligente, dell'Unione.

La minor crescita dell'Europa rispetto ai suoi principali concorrenti internazionali è dunque considerata come direttamente legata allo scarto di produttività conseguente al ritardo nell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione²²¹, ma anche ai minori investimenti in Ricerca e Sviluppo e alla difficoltà di accesso all'innovazione, specie per alcuni segmenti della società²²². In questo contesto, afferma la Commissione, la globalizzazione, accompagnata dalla diffusione delle TIC, comporta non solo maggiori opportunità per i cittadini e i potenziali innovatori europei, ma anche un aumento della competizione cui questi soggetti economici sono sottoposti. Migliorare la qualità dell'istruzione, della ricerca e della formazione europea è dunque fondamentale per rilanciare l'innovatività dell'economia in modo intelligente.

Su queste basi vengono individuati i fronti d'azione prioritari su cui costruire la Strategia Europa 2020 per una crescita intelligente: (i) innovazione²²³, (ii) istruzione, formazione e formazione continua; (iii) società digitale²²⁴.

Nel campo d'istruzione e formazione, i fronti d'azione individuati sono:

- Migliorare le competenze di base (Circa il 25% degli scolari europei legge con difficoltà).
- Ridurre l'abbandono scolastico (un giovane su sette abbandona troppo presto la scuola e la formazione).
- Avvicinare l'offerta di formazione alle richieste del mercato (circa il 50% raggiunge un livello di qualificazione medio, che però spesso non corrisponde alle esigenze del mercato del lavoro).
- Aumentare il numero di laureati europei (meno di una persona su tre di età compresa tra 25 e 34 anni ha una laurea, contro il 40% negli Stati Uniti e oltre il 50% in Giappone).

²²⁰ Cfr. paragrafo 3.1.2

²²¹ Le imprese europee rappresentano oggi soltanto un quarto del mercato mondiale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, del valore di 2.000 miliardi di Euro (cfr. COM(2010)2020).

²²² Si pensi, ad esempio, alla diffusione di internet ad alta velocità nelle aree periferiche europee, in particolare per quelle rurali.

²²³ La spesa europea per l'R&S è inferiore al 2%, contro il 2,6% negli Stati Uniti e il 3,4% in Giappone, l'UE deve quindi aumentare la spesa europea per R&S sia in termini quantitativi, che in termini di composizione della spesa e migliorare le condizioni di accesso del settore privato.

²²⁴ In particolare: (i) Investire nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (la domanda globale di TIC rappresenta un mercato di 8 000 miliardi di euro, di cui però solo un quarto proviene da imprese europee) e promuovere internet ad alta velocità.

- Migliorare il posizionamento internazionale delle università europee (secondo l'indice di Shangai, solo due università europee figurano tra le prime 20 del mondo)²²⁵.

Complessivamente, le iniziative-faro mirate a permettere di “*esprimere le capacità innovative dell'Europa, migliorando i risultati nel settore dell'istruzione e il rendimento degli istituti di insegnamento e sfruttando i vantaggi che una società digitale comporta per l'economia e la società*”²²⁶ sono tre:

- Unione dell'innovazione (*Innovation Union*), il cui obiettivo è quello di riorientare la politica di Ricerca e Sviluppo europea, migliorando le condizioni di accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, rafforzando l'intera catena dell'innovazione²²⁷ ed innalzando i livelli di investimento nel settore.
- Gioventù in Azione (*Youth on the Move*²²⁸), indirizzata a migliorare la qualità e l'attrattiva internazionale dell'istruzione e della formazione europea, promuovendo la qualità e l'equità, la mobilità e l'occupabilità degli studenti.
- L'agenda Digitale Europea, mirata a promuovere la diffusione dell'internet ad alta velocità, la garanzia dell'accesso ad internet, sfruttando appieno i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie ed imprese.

Tabella 11: Iniziative-faro per la crescita intelligente

Iniziativa	Obiettivi principali
Unione dell'Innovazione	<ul style="list-style-type: none"> • Riorientare la politica in materia di R&S e innovazione alle principali sfide della nostra società come i cambiamenti climatici, l'energia e l'uso efficiente delle risorse, la salute e l'evoluzione demografica. • Rafforzare tutti gli anelli della catena dell'innovazione, dalla ricerca più teorica alla commercializzazione.
Agenda Digitale Europea	<p>Creare un mercato unico del digitale basato su Internet ad alta e altissima velocità e su applicazioni interoperabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entro il 2013: accesso alla banda larga per tutti, • entro il 2020: accesso per tutti a velocità di Internet nettamente superiori (30 Mbp o più), • entro il 2020: almeno il 50% delle famiglie europee con connessioni Internet di oltre 100 Mbp.
Gioventù in Azione	<ul style="list-style-type: none"> • Aiutare gli studenti e apprendisti a studiare all'estero. • Attrezzare i giovani a competere sul mercato del lavoro. • Migliorare le prestazioni e l'attrattiva internazionale delle università europee. • Migliorare i livelli di istruzione e formazione (eccellenza accademica, pari opportunità).

La prima di queste iniziative, in particolare, rappresenta il principale strumento attivato dall'UE per rilanciare l'innovazione in Europa, nell'ottica di raggiungere il traguardo dell'aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo pari al 3% del PIL dell'UE. L'Unione dell'Innovazione viene pertanto lanciata nell'ambito della Strategia Europa 2020 principalmente per migliorare le condizioni dell'innovazione, attraverso tutte le fasi della ricerca e dello sviluppo. Come vedremo

²²⁵ COM(2010)2020.

²²⁶ (COM(2010)2020)

²²⁷ Dalla ricerca “blue sky” alla commercializzazione.

²²⁸ A partire dal 1° gennaio 2014, il Programma “Gioventù in Azione” è stato sostituito dal Programma Erasmus Plus, di cui si parlerà nel paragrafo#.

nel capitolo quattro, il finanziamento dell'ampio ventaglio di iniziative promosse attraverso l'Unione dell'Innovazione è assicurato dal Programma di finanziamento europeo *Horizon 2020*.

2.4.4 Crescita sostenibile: un'economia più efficiente, verde e competitiva

La sostenibilità della crescita europea è la seconda priorità del quadro programmatico europeo.

Questa dimensione riguarda la conciliazione delle esigenze tra lo sfruttamento delle risorse naturali (per fini economici e/o sociali) e la necessità di conservazione ambientale, in un'ottica coerente, nella visione del programmatore europeo, con quella dello sviluppo sostenibile²²⁹.

Considerata l'accresciuta concorrenza mondiale per le risorse naturali, l'obiettivo europeo è quello di *"costruire un'economia efficace sotto il profilo delle risorse"* promuovendo un modello di sviluppo economico europeo a basse emissioni di carbonio. Un modello che sia, al tempo stesso *"competitivo"* e investa quindi nelle nuove tecnologie, l'innovazione delle Piccole e Medie Imprese e la sicurezza energetica e che sfrutti il vantaggio competitivo europeo, specificatamente per quanto riguarda le tecnologie verdi.

I campi d'azione prioritari individuati a questo scopo sono tre: (i) competitività²³⁰; (ii) lotta al cambiamento climatico²³¹; (iii) energia pulita ed efficiente²³², cui corrispondono due iniziative – faro: la prima sull'efficientamento energetico (Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse) e la seconda incentrata sui temi della politica industriale (Una politica industriale per l'era della globalizzazione).

2.4.5 Crescita inclusiva: competenze per migliorare occupazione e qualità della vita

Infine, la priorità di crescita inclusiva, o solidale, è legata alle politiche per l'occupazione, lo sviluppo delle competenze (educazione e formazione) e quelle per la lotta alla povertà.

Tabella 12: Gli obiettivi europei per una crescita inclusiva

No	Tematica	Obiettivo
1	Occupazione	1. Innalzamento al 75% del tasso di occupazione (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni), da conseguire offrendo maggiori opportunità lavorative, in particolare a donne, giovani, lavoratori più anziani e meno qualificate e immigrati regolari
4	Istruzione	4a. Riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%
		4b. Aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria
5	Lotta alla povertà e all'emarginazione	5. Almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno

²²⁹ Cfr. Lanza A., 2006, op. cit.

²³⁰ Migliorare la produttività e competitività europee; Mantenere la leadership per le soluzioni verdi, specie di fronte alla crescente concorrenza della Cina e degli USA; Eliminare le strozzature nelle principali infrastrutture di rete e rilanciare la competitività industriale.

²³¹ Ridurre più rapidamente nei prossimi dieci anni le emissioni e sfruttare le nuove tecnologie, come l'energia eolica, quella solare e i metodi di cattura e sequestro dell'anidride carbonica (CO₂); Promuovere un uso più efficiente delle risorse; Aumentare la resistenza delle economie europee ai rischi climatici, così come la capacità di prevenzione e risposta alle catastrofi.

²³² Sicurezza energetica e integrazione del mercato energetico europeo.

Crescita inclusiva significa, infatti: *“rafforzare la partecipazione delle persone mediante livelli di occupazione elevati, investire nelle competenze, combattere la povertà e modernizzare i mercati del lavoro, i metodi di formazione e i sistemi di protezione sociale per aiutare i cittadini a prepararsi ai cambiamenti e a gestirli e costruire una società coesa”²³³*.

La terza priorità individuata da EU2020 è dunque quella con un fine più marcatamente sociale, legato al potenziamento della coesione economica, sociale e territoriale dell’Unione Europea. Coerentemente, i campi di azioni prioritari individuati dal “pilastro sociale” di EU2020 sono direttamente legati agli obiettivi occupazionali, educativo-formativi e di lotta contro la povertà sopra menzionati, così come sintetizzato nella tabella sottostante.

Tabella 13: Crescita inclusiva - fronti d’azione

<i>Fronti d’azione per una crescita sostenibile</i>	
1. Occupazione	Aumentare il tasso di occupazione globale: è infatti particolarmente basso per le donne (63% contro il 76% per gli uomini dai 20 ai 64 anni) e i lavoratori più anziani, di età compresa tra i 55 e i 64 anni (46% rispetto al 62% di Stati Uniti e Giappone). La diminuzione della forza lavoro europea, legata all’invecchiamento della popolazione, ha creato una situazione in cui sempre meno lavoratori mantengono un numero crescente di persone inattive, specie se si considera lo scarto con USA e Giappone ²³⁴ . La crisi economica ha prodotto un’elevata disoccupazione giovanile, che supera il 21%, rendendo particolarmente ardua la ricerca di un lavoro.
2. Competenze	Estendere e rafforzare il sistema per l’acquisizione e lo sviluppo di competenze durante tutto l’arco della vita (Lifelong Learning) specie in considerazione dell’invecchiamento della popolazione l’allungamento della vita lavorativa. Competenze di base: L’UE conta circa 80 milioni di persone con competenze scarse o elementari che sfruttano meno le opportunità di apprendimento permanente di quelle più istruite. Competenze specifiche: Entro il 2020, 16 milioni di nuovi impieghi richiederanno qualifiche elevate, mentre quelli che richiedono livelli di competenza inferiori saranno 12 milioni in meno.
3. Lotta alla povertà	Ridurre il numero di persone a rischio di povertà, tenendo in considerazione che i disoccupati sono particolarmente a rischio. Già prima della crisi le persone a rischio di povertà erano 80 milioni, tra cui 19 milioni di bambini. L’8% delle persone attive non guadagnano abbastanza per superare la soglia di povertà.

Le misure adottate nell’ambito di questa priorità mirano a modernizzare e rafforzare le politiche europee in materia di occupazione, istruzione e formazione, così come i sistemi europei di protezione sociale, tramite interventi sostanziosi in materia di riduzione della disoccupazione strutturale, di potenziamento della responsabilità sociale delle imprese, di riforma della formazione in un’ottica di apprendimento lungo l’intero arco della vita, di lotta alla povertà e di promozione dell’invecchiamento attivo. A questi fini, vengono attivate due iniziative-faro (tabella 9): la prima, “Un’agenda europea per nuove competenze e nuovi posti di lavoro”, rivolta a modernizzare il mercato del lavoro in un’ottica di riavvicinamento tra offerta e domanda di manodopera che passi attraverso il riconoscimento delle competenze; mentre la seconda, “Piattaforma europea contro la povertà” è specificatamente dedicata alla lotta contro la povertà e

²³³ (COM(2010)2020).

²³⁴ Oltre il tasso di occupazione, si considerano anche le ore di lavoro, anche in questo caso, l’orario di lavoro degli europei è del 10% inferiore a quello degli americani e giapponesi.

al riconoscimento dei diritti (in termini di garanzia della qualità della vita, ma anche di partecipazione attiva al processo democratico europeo) dei soggetti più poveri e/o a rischio di esclusione sociale.

Tabella 14: Iniziative-faro per la crescita inclusiva

Iniziativa	Obiettivi principali
Agenda per nuove competenze e nuovi lavori	<ul style="list-style-type: none"> • Per i singoli: aiutare le persone ad acquisire nuove competenze, adeguarsi ad un mercato del lavoro in continua evoluzione e cambiare proficuamente carriera professionale • Per la collettività: modernizzare i mercati del lavoro per aumentare i livelli di occupazione, ridurre la disoccupazione, accrescere la produttività del lavoro e garantire la sostenibilità dei nostri modelli sociali.
Piattaforma europea contro la povertà	<ul style="list-style-type: none"> • Garantire la coesione economica, sociale e territoriale. • Garantire il rispetto dei diritti fondamentali dei poveri ed emarginati, aiutandoli a vivere in modo dignitoso e a partecipare attivamente alla società. • Prevedere un sostegno per aiutare le persone ad integrarsi nelle comunità in cui vivono, ottenere una formazione, trovare un lavoro e avere accesso alle prestazioni sociali.

2.4.6 La prima fase di realizzazione di Europa 2020

La Commissione indica tre strumenti attraverso cui realizzare la strategia di Europa 2020:

- Il potenziamento del mercato unico (in particolare per sfruttare appieno le potenzialità che emergono in seguito alla nascita della “società della conoscenza”).
- La mobilitazione di tutte le risorse finanziarie disponibili, dalla politica di coesione, al bilancio comunitario, fino a prevedere combinazioni innovative di finanziamenti pubblici e privati (come ad esempio i Partenariati Pubblico – Privati²³⁵). Si tratta, in questo senso, di una novità fondamentale introdotta dalla Strategia EU2020 e che prevede la possibilità di combinare e coordinare le diverse fonti di finanziamento rese disponibili a livello tanto europeo, quanto nazionale e regionale, in un approccio di sistema²³⁶.
- La politica commerciale, tramite il potenziamento della politica commerciale estera dell’UE, in particolare nei confronti delle economie emergenti e dei principali partner commerciali europei.

²³⁵ I Partenariati Pubblico-Privati (PPP) sono una forma di cooperazione fra le autorità pubbliche e gli operatori economici. Tale cooperazione mira a finanziare, costruire, rinnovare e gestire infrastrutture o fornire servizi di interesse pubblico. I PPP sono presenti ad esempio, nei trasporti, nella sanità pubblica, nell’istruzione, nella sicurezza, nella gestione dei rifiuti, nella distribuzione d’acqua o di energia. (Commissione Europea, Libro verde sulle partnership di tipo pubblico-privato, COM/2004/0327 def.). Come osservato dalla CE: “Le autorità pubbliche a tutti i livelli sono sempre più interessate a cooperare con il settore privato quando si tratta di assicurare la fornitura di infrastrutture o di servizi. L’interesse per queste forme di associazione, generalmente chiamate partenariati pubblico-privati (PPP), è dovuto, in parte, ai vantaggi che le autorità pubbliche potrebbero trarre dal know-how del settore privato, soprattutto ai fini di un aumento dell’efficienza, e, in parte, ai vincoli dei bilanci pubblici”. (Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sui partenariati pubblico-privati e sul diritto comunitario in materia di appalti pubblici e concessioni, Bruxelles, 15.11.2005, COM(2005) 569 definitivo).

²³⁶ Questo richiede anzitutto una visione strategica nell’attività di programmazione, che permetta di creare opportune sinergie tra le diverse fonti di finanziamento e, in particolare, tra i diversi Programmi (primo fra tutti Horizon 2020) e i Fondi Strutturali, argomento che verrà affrontato nel Capitolo Quattro.

La Comunicazione della Commissione del 18 maggio 2016 fa il punto della situazione dei progressi raggiunti rispetto ai target fissati da Europa 2020²³⁷. Come si può osservare dalla tabella sottostante, allo stato attuale, sei degli otto target quantitativi appaiono realizzabili, sulla base degli sforzi compiuti e delle iniziative da attivare nei prossimi anni di implementazione della strategia. Al contrario, appare difficilmente realizzabile l'obiettivo inerente l'incremento degli investimenti in Ricerca e Sviluppo (in aumento, ma ancora inferiore di un punto percentuale rispetto agli obiettivi di EU2020), così come quello relativo alla lotta contro la povertà (ancora lontano dagli obiettivi sanciti in sede europea). Inoltre l'andamento di uno degli indicatori, e cioè quello relativo ai tassi di occupazione, rimane incerto.

Tabella 15: Progressi verso gli obiettivi strategici di Europa 2020²³⁸

Obiettivi strategici di EU2020	Dato al 2010	Ultimo dato disponibile	Nel 2020, sulla base dell'andamento recente
1. Aumentare di almeno il 75% il tasso di occupazione della popolazione tra i 20 e i 64 anni	68,6%	70,1% (2015)	Raggiungimento dell'obiettivo: incerto
2. Portare gli investimenti combinati pubblici e privati in R&S al 3% del PIL	1,93%	2.03% (2014)	Raggiungimento dell'obiettivo: poco probabile
3a. Ridurre le emissioni di gas a effetto serra almeno del 20% rispetto ai livelli del 1990	Riduzione del 14,3%	Riduzione del 23% (2014)	Raggiungimento dell'obiettivo: probabile
3b. Aumentare al 20% la quota di energie rinnovabili nel consumo finale di energia	12,8%	16% (2014)	Raggiungimento dell'obiettivo: probabile
3c. Migliorare del 20% l'efficienza energetica	Aumento del 5,6% del consumo di energia primaria	Aumento del 15,7% (2014)	Raggiungimento dell'obiettivo: probabile
4 a. Ridurre i tassi di abbandono scolastico al di sotto del 10%	13,9%	11,2% (2014)	Raggiungimento dell'obiettivo: probabile
4b. Portare almeno al 40% la quota della popolazione tra i 30 e i 34 anni che ha completato un ciclo di istruzione superiore	33.8%	38.7% (2015)	Raggiungimento dell'obiettivo: probabile
5. Ridurre il rischio di povertà e esclusione sociale per almeno 20 milioni di persone	Aumento di 1,4 milioni di EUR (rispetto all'anno di riferimento 2008)	Aumento di 4,5 milioni di EUR (2014)	Raggiungimento dell'obiettivo: poco probabile

La stessa Comunicazione conferma che, sebbene alcuni progressi siano stati fatti rispetto agli obiettivi di Europa 2020, molto resta ancora da fare, ed in particolare per quanto riguarda lo stimolo all'occupazione, le misure per la competitività e quelle per l'inclusione sociale. Come sottolineato anche dall'Eurostat nel rapporto annuale *"Smarter, greener, more inclusive?"*

²³⁷ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio Europeo, al Consiglio, alla Banca Centrale Europea, al Comitato Economico e Sociale Europeo, al Comitato Delle Regioni e alla Banca Europea per gli Investimenti, Semestre europeo 2016: raccomandazioni specifiche per paese, COM(2016) 321 finale del 18.5.2016.

²³⁸ Fonte: COM(2016) 321 finale del 18.5.2016

Indicators to support Europe 2020 Strategy” questi tre settori d’intervento rimangono i più critici per il successo della strategia di crescita europea²³⁹.

Per quanto riguarda i tassi di occupazione, in particolare, si nota come la crisi economica abbia reso particolarmente vulnerabili alcuni soggetti già a rischio: si tratta principalmente dei giovani, dei lavoratori poco qualificati (in particolare i più giovani e i più anziani), delle donne e dei cittadini di Paesi terzi.

Dal lato degli investimenti in Ricerca e Sviluppo, Eurostat²⁴⁰ rileva un dato sostanzialmente stabile tra il 2002 ed il 2007 (1,8% del PIL), con una lieve crescita registrata in concomitanza con l’avvio della crisi economica, che ha portato la percentuale del PIL investita in R&S a poco più del 2% nel 2014. Si tratta di un ritardo che rimane rilevante, specie se confrontato con i livelli registrati nei principali Paesi competitor (USA e Giappone) nello stesso periodo. Gli sforzi fatti per aumentare la partecipazione dei cittadini europei a studi tecnico-scientifici, incoraggiare l’occupazione nei settori dell’economia della conoscenza, migliorare l’accesso all’internet veloce e il livello delle competenze digitali degli europei sono stati importanti, ma l’obiettivo del 3% appare ancora lontano, specie per quei Paesi che non raggiungono il 2% del PIL (tra cui l’Italia, ferma all’1,53%). Al 2014 gli unici Paesi membri realmente competitivi a livello internazionale sono i Paesi scandinavi e la Germania.

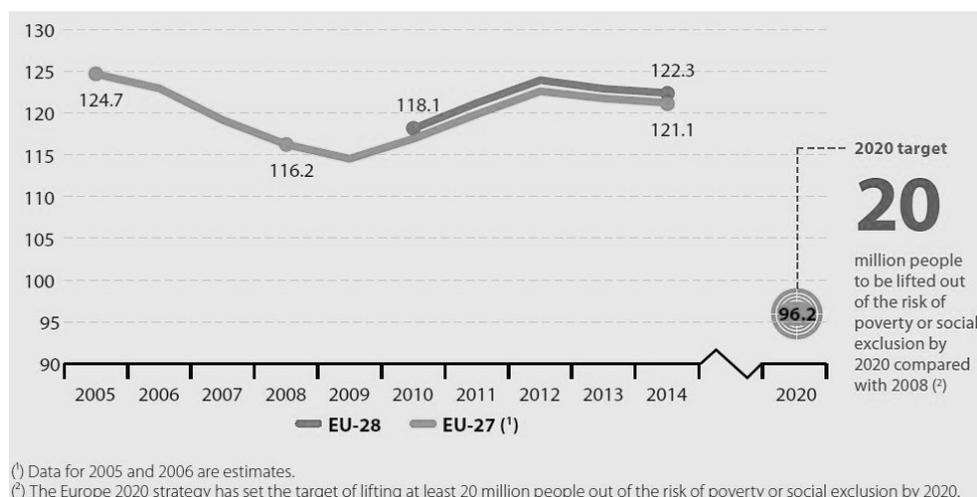
Infine, per quanto riguarda gli indicatori relativi alla lotta alla povertà e all’esclusione sociale, i dati non appaiono confortanti: nel 2014 quasi una persona su quattro nell’UE è a rischio di povertà o esclusione sociale, pari ad oltre 120 milioni di persone e dunque ben al di sopra del traguardo di EU2020 (figura 10).

I soggetti più vulnerabili appaiono ancora una volta i seguenti: i giovani (circa il 30% dei giovani di 18-24 anni è a rischio povertà, un dato significativamente più elevato di quello relativo al rischio per gli over-65, che si attesta a poco meno del 18%), i disoccupati (quasi il 67% dei disoccupati è a rischio povertà), i genitori single, gli adulti meno qualificati, i cittadini non europei (circa il 40% degli adulti cittadini di Paesi terzi) e i residenti nelle aree europee rurali.

²³⁹ L’ultimo rapporto disponibile è stato pubblicato dall’Eurostat nel marzo 2015. Il testo completo del rapporto Eurostat è disponibile online sul sito web dell’Istituto: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Smarter,greener,more_inclusive_-_indicators_to_support_the_Europe_2020_strategy

²⁴⁰ Cfr. http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_20&plugin=1

Figura 10: Persone a rischio povertà o esclusione sociale in Europa, 2005 – 2014²⁴¹



2.4.7 Il Lifelong Learning nel 2020

Sulla base di questa sintesi della Strategia Europa 2020, le principali iniziative per l'educazione e la formazione del futuro sarebbero:

- Il Programma Erasmus Plus (che, come abbiamo menzionato, sostituisce Gioventù in Azione dal 2014);
- L'iniziativa "Nuove competenze per nuovi lavori";
- La piattaforma europea contro la povertà e l'emarginazione.

Le prime due iniziative, in particolare, confermano l'attenzione principale sul binomio Lifelong Learning – occupazione e Lifelong Learning – innovazione negli orientamenti di EU2020. Tanto il Programma Erasmus Plus, quanto il discorso sull'importanza della valorizzazione delle competenze all'interno dell'UE saranno oggetto di una trattazione specifica all'interno della ricerca²⁴². Ciò non significa, tuttavia, che la dimensione e il riconoscimento del ruolo "sociale" di educazione ed istruzione sia assente – e neanche latente – nell'attualità della programmazione comunitaria. Purtroppo, non si può qui negare, quella maggiore propensione verso una giustificazione economica, nel senso di liberale e capitalista, cui Biesta, fra gli altri, fa riferimento²⁴³.

D'altro canto, la Piattaforma europea contro la povertà e l'emarginazione²⁴⁴ rappresenta una delle principali iniziative prettamente "sociali" promesse da Europa 2020, con il ruolo di supportare le riforme sociali in Europa, favorirne un miglior coordinamento sia tra Paesi che all'interno delle singole realtà, in particolar modo coinvolgendo attivamente la società civile. La Piattaforma prevede anche una serie di misure trasversali a vari settori, tra cui, come ci si aspetta, l'istruzione e la formazione, il mercato del lavoro, l'assistenza sanitaria, ma anche il reddito

²⁴¹Fonte: Eurostat (2016). Cfr.: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion,_EU-27_and_EU-28,_2005-14.JPG

²⁴²Si faccia riferimento, rispettivamente, al capitolo quattro per quanto riguarda Erasmus Plus e al paragrafo 3.1.1 in merito alla valorizzazione delle competenze.

²⁴³Cfr. Biesta G., 2006, op. cit.

²⁴⁴Cfr. COM(2010)758 def

minimo, l'alloggio e l'accesso a conti bancari di base. Evidentemente, uno dei temi prioritari della Piattaforma europea riguarda "la gestione delle migrazioni e l'integrazione dei migranti":

"Mentre la migrazione può essere una componente importante delle soluzioni ai problemi economici, demografici e di competitività dell'Europa, l'elaborazione di un quadro politico completo ed efficace per l'integrazione rappresenta una grande sfida. Il processo di diventare parte di una nuova società è molto complesso e richiede impegno in diverse aree²⁴⁵".

Le dinamiche migratorie sono una delle tematiche "calde" della nuova strategia europea per il 2020 e su cui si giocherà forse il futuro stesso dell'Unione (INT8). La Commissione sta investendo e continuerà ad investire molto in quest'area e ci si aspetta che i campi d'intervento possibile aumentino negli anni a venire, con la previsione di nuove fonti di finanziamento proprio in questo settore, sia per sostenere azioni di ricerca, che di istruzione – formazione e, più in generale, d'integrazione (INT13)²⁴⁶. Più difficile sarà invece valutare l'efficacia delle linee d'azione e delle misure proposte da Bruxelles, così come la rispondenza rispetto ai bisogni reali delle comunità interessate che, considerate le difficoltà d'accesso ai meccanismi europei²⁴⁷, spesso faticano a trovare una loro voce.

2.5 Lifelong Learning, ricerca e innovazione: le chiavi per il futuro delle politiche europee

L'analisi contenuta all'interno del presente capitolo permette di rilevare come il ruolo dei settori dell'educazione, della formazione e della ricerca venga riconosciuto, a tutti i livelli (cfr. tabella 16), come fondamentale per innescare i processi di sviluppo sostenibile dei Paesi dell'Unione.

²⁴⁵ COM(2010)758 def., pag. 10.

²⁴⁶ A conferma di tale aspettativa, nell'agosto 2016, sono stati pubblicati cinque nuovi bandi all'interno del Programma H2020 proprio sulla ricerca sui temi della migrazione: uno di questi affronta proprio le tematiche relative ad occupabilità, competenze e integrazione nel mercato del lavoro dei migranti. Cfr. http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2016_2017/main/h2020-wp1617-societies_en.pdf [ultima consultazione: agosto 2016].

²⁴⁷ Cfr. paragrafo 4.6 a proposito della difficoltà di partecipazione ai finanziamenti europei.

Tabella 16: ET 2020 – aree di competenza del Lifelong Learning in Europa²⁴⁸

Education & Training 2020 (ET 2020)			
Scuola	Istruzione Superiore	Educazione degli Adulti	Formazione
Competenze chiave	Livello d'istruzione	Governance	Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)
Insegnamento nella prima infanzia	Qualità	Offerta e partecipazione	Garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET)
Competenze di base	Mobilità	Flessibilità e accesso	
Abbandoni scolastici	Triangolo della conoscenza e collaborazione Università – imprese	Qualità	
Immigrazione e diversità etnica	Governance e finanziamento		
Formazione degli insegnanti	Processo di Bologna		

Allo stesso tempo, si è però anche mostrato come il percorso delle politiche educative e formative europee appaia indissolubilmente legato all'ambiente economico in cui tale politiche si sono evolute. A questo proposito, e con riferimento in particolare alla congiuntura economica avviata con la crisi del 2008 – 2009, si è rivelata una preoccupazione “diffusa” per il futuro, sempre più incerto, della costruzione europea. La Strategia EU2020 nasce proprio da questa preoccupazione e dalla volontà di invertire la congiuntura economica attuale.

Per farlo, la soluzione proposta da Europa 2020 non si discosta, nei suoi principi fondatori, da quella precedentemente delineata a Lisbona anzi, in qualche modo, la rafforza, rinvenendo nel potenziamento della competitività europea il principale mezzo per uscire dalla crisi. Tale rafforzamento passa, in particolare, attraverso la creazione di nuovi posti di lavoro. L'approccio di fondo, quindi, è coerente con quello neoliberalista: con nuovi posti di lavoro, si accrescono i consumi e, quindi, la produttività del sistema economico, ma anche di quello sociale che beneficerebbe dei contributi provenienti dai lavoratori stessi.

Questa linea interpretativa appare dunque coerente con l'evoluzione delle politiche educative contemporanee che, seguendo il processo di “lisbonizzazione” tende a muovere verso una sempre maggiore integrazione con le politiche occupazionali dell'Unione Europea.

Con riferimento al futuro del Lifelong Learning in Europa, si possono in effetti identificare tre macro linee d'azione dell'UE che si riferiscono alle politiche dell'apprendimento continuo, a quelle della ricerca e, non ultime, a quelle dell'innovazione. A tal proposito, Annalisa Pavan osserva come proprio queste tre aree rappresentino le dimensioni cruciali su cui valutare oggi ogni comparto dell'educazione nel mondo contemporaneo²⁴⁹.

²⁴⁸ Cfr. <http://ec.europa.eu/education> [ultima consultazione: 01/12/2016]

²⁴⁹ Cfr. Pavan A.L., 2008, Nella società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo, Armando Editore, Roma, pag. 168 – 180.

In base agli orientamenti europei, l'educazione dovrebbe adattarsi tanto alle dinamiche della società della conoscenza, quanto a quelle dettate dal mercato del lavoro²⁵⁰. Rafforzamento delle competenze, armonizzazione e riconoscimento dei titoli e delle competenze, promozione della qualità di istruzione e formazione, potenziamento della mobilità di studenti, ricercatori e lavoratori, promozione della cooperazione tra Paesi e attori diversi e della "dimensione europea" dell'educazione, emergono come gli elementi principali delle politiche per il Lifelong Learning in Europa nella Strategia Europa 2020. Tutti questi elementi sono in stretta correlazione con gli obiettivi di crescita dell'UE, legati, da un lato, al potenziamento della competitività europea e, dall'altro, al rafforzamento del mercato unico. D'altro canto, il potenziamento di questi elementi può anche risultare in un rafforzamento degli obiettivi di "cittadinanza attiva" del Lifelong Learning ed al raggiungimento di obiettivi di convergenza delle situazioni economico – sociali degli Stati Membri: si pensi, ad esempio, al ruolo della mobilità di studenti, ricercatori, docenti e lavoratori, nel costruire un'identità comune europea oppure a quello svolto dai Fondi Strutturali europei per favorire la convergenza economica dei Paesi dell'UE²⁵¹.

2.5.2 Uno Spazio Comune Europeo per l'educazione

Lo sforzo con cui le Istituzioni comunitarie hanno promosso la creazione di "spazi comuni europei" nei settori di apprendimento permanente, istruzione superiore e ricerca confermerebbe queste interpretazioni, proprio in funzione del loro ruolo nella costruzione del Mercato interno e alla convergenza delle situazioni economico – sociali degli Stati Membri²⁵². Sono proprio questi infatti i settori in cui l'Unione Europea ha cercato, dall'agenda di Lisbona in poi, di promuovere la creazione di "spazi comuni europei". Della realizzazione dello spazio europeo dell'apprendimento permanente²⁵³ e di quello dell'istruzione superiore²⁵⁴ si è già avuto modo di parlare all'interno del capitolo, sottolineandone gli elementi – chiave: valorizzazione delle competenze, qualità, mobilità, armonizzazione dei sistemi nazionali, riconoscimento dei diversi tipi di apprendimento, sistema armonizzato per la valutazione dei risultati dell'apprendimento.

Per quanto riguarda invece lo Spazio Europeo della Ricerca (SER), l'idea fu introdotta dal Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 come una delle strategie per migliorare la competitività europea ed in particolare per ridurre lo scarto con i Paesi avanzati, nel quadro della strategia europea per favorire la transizione verso la società della conoscenza²⁵⁵. La costruzione del SER ruota attorno alla promozione del mercato interno di lavoro europeo che, nel settore della ricerca, si traduce in un mercato interno europeo della ricerca appunto, in cui sia facilitata la

²⁵⁰ Cfr. Unione Europea (UE 2000), Council of the European Union. (2000). Presidency conclusions Lisbon European council. Brussels: COM (2000).

²⁵¹ Sui fondi strutturali si veda il capitolo quattro.

²⁵² Cfr. nota precedente.

²⁵³ Cfr. Commissione Europea (CE 2011), Commissione delle Comunità europee, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, COM(2011)678 Bruxelles, 21.11.2011.

²⁵⁴ Unione Europea (UE 1999), Dichiarazione di Bologna: Bologna 19 Giugno 1999, cit.

²⁵⁵ Cfr. Commissione Europea (CE 2000), Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio, al Parlamento europeo e al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni, Verso uno spazio europeo della Ricerca, del 18 gennaio 2000, COM(2000)6 def. p. 1.

mobilità transnazionale dei lavoratori-ricercatori, allo stesso modo della circolazione delle tecnologie e delle conoscenze²⁵⁶. L'obiettivo del SER è quello di realizzare:

“ [...] unified research area open to the world, based on the Internal Market, in which researchers, scientific knowledge and technology circulate freely and through which the Union and its Member States strengthen their scientific and technological bases, their competitiveness and their capacity to collectively address grand challenges [...]”²⁵⁷

In questo senso, il SER promuove la costruzione e valorizzazione d'infrastrutture di ricerca accessibili; la promozione di un collegamento diretto tra mondo delle imprese e ricerca; il coordinamento a livello europeo delle attività, dei programmi, delle iniziative e delle politiche realizzate all'interno dell'Unione²⁵⁸.

Centrale all'interno dell'impianto del SER è la valorizzazione delle risorse umane rappresentate dai ricercatori europei, e cioè del loro capitale umano: per contribuire agli obiettivi di Lisbona, prima, e di EU2020 poi, è fondamentale formare, trattenere e attirare ricercatori di qualità. Per farlo, la strategia principale promossa attraverso il SER è, come visto, è quella di rafforzare la mobilità transnazionale dei ricercatori. Al fine di costruire il mercato unico dei ricercatori europei, l'UE individua come requisiti fondamentali, oltre al già richiamato potenziamento del coordinamento europeo, il rafforzamento dei rapporti università – impresa e l'armonizzazione delle procedure di selezione del personale²⁵⁹. Tali indirizzi sono stati in seguito rafforzati nel 2008 con la Comunicazione della CE “Migliori carriere e maggiore mobilità: una partnership europea per i ricercatori²⁶⁰”.

Nonostante le dichiarazioni di principio, l'effettiva realizzazione di uno Spazio Europeo della Ricerca è ancora lontana dalla realtà. La Commissione Europea ha analizzato le principali difficoltà legate alla sua realizzazione nel Libro Verde “Nuove prospettive per lo Spazio europeo della ricerca²⁶¹” (2007), individuando i principali fattori critici alla realizzazione del SER:

- Ostacoli che limitano l'attrattività della carriera di ricercatore in Europa, legati soprattutto ai limiti in termini di mobilità tra istituzioni, settori e paesi;
- Difficoltà a realizzare partenariati tra università ed imprese, specie in un'ottica transnazionale;
- Insufficienza degli investimenti privati;
- Scarso coordinamento dei finanziamenti nazionali, regionali ed europei;
- Scarsa valorizzazione dei risultati della ricerca;

²⁵⁶ Cfr. Commissione Europea (CE 2000b), Libro Verde Nuove prospettive per lo spazio europeo della ricerca, del 18 gennaio 2000, COM(2007) 161 def., Bruxelles.

²⁵⁷ Commissione Europea (CE 2015c), Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth, del 17 Luglio 2015, Pag. 3, così come stabilito dal Trattato Di Lisbona (Art. 179).

²⁵⁸ Cfr. CE 2000b, cit.

²⁵⁹ Si faccia riferimento, a tal proposito, alla Carta Europea dei Ricercatori e il Codice di condotta per il reclutamento dei ricercatori, COM(2005) 576 def

²⁶⁰ Cfr. Commissione Europea (CE 2008a), Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo Migliori carriere e maggiore mobilità: una partnership europea per i ricercatori, del 23 maggio 2008, COM (2008) 317 def.

²⁶¹ Cfr. Commissione Europea (CE 2007a), Libro verde del 4 aprile 2007 "Nuove prospettive per lo Spazio europeo della ricerca" [COM(2007) 161 definitivo – Non pubblicato sulla Gazzetta ufficiale].

- Frammentazione della ricerca pubblica.

La promozione del SER è cruciale all'interno della Strategia Europea 2020 e, in particolare, nel quadro dell'Iniziativa – faro “Unione nell’Innovazione²⁶²”. Sulla base della valutazione d’impatto effettuata nel 2011²⁶³, nonché della richiesta del Consiglio Europeo di completare la costruzione del SER entro il 2014²⁶⁴, nel luglio 2012 la Commissione ha riformulato le priorità per lo Spazio Europeo della Ricerca²⁶⁵, identificando le seguenti priorità:

- Migliorare l’efficienza dei sistemi nazionali di ricerca, in particolare incrementando la competizione a livello nazionale e favorendo l’aumento di investimenti.
- Promuovere l’equilibrio tra cooperazione e competizione transnazionali, favorendo sia la definizione e realizzazione di agende di ricerca comuni a livello europeo, sia la competizione interna all’UE e promuovendo la realizzazione di grandi infrastrutture di ricerca a livello europeo.
- Rafforzare il mercato unico interno dei ricercatori europei.
- Promuovere l’uguaglianza di genere sia tra i ricercatori europei, che come tematica di ricerca.
- Favorire la circolazione, l’accesso, il trasferimento e la diffusione delle conoscenze scientifiche (ivi incluso ottimizzando l’utilizzo a questo scopo degli strumenti digitali).

Su queste basi, la Relazione del 2014 circa lo stato di avanzamento nella costruzione del SER²⁶⁶ rileva come una serie di progressi rilevanti siano stati realizzati dai diversi sistemi nazionali, anche grazie all’implementazione di un sistema di monitoraggio a livello europeo dei progressi nel raggiungimento degli obiettivi prefissati²⁶⁷, nonché grazie al finanziamento ottenuto tramite i fondi di Orizzonte 2020, alle riforme messe in atto dai sistemi nazionali e al coinvolgimento attivo degli attori rilevanti all’interno dell’agenda SER.

La costruzione dello Spazio Europeo della Ricerca, così come la Dichiarazione di Bologna, sono state accompagnate da un intenso dibattito sul ruolo delle Università in Europa:

“L’Europa ha bisogno di università forti e creative che giochino un ruolo chiave nella formazione della società del sapere europeo attraverso un ampio coinvolgimento, una motivazione ad apprendere che duri tutta la vita, e attraverso la promozione della qualità e dell’eccellenza nella didattica, nella ricerca e nelle attività innovative. Questo può essere raggiunto da solide istituzioni

²⁶² Da cui deriva il Programma Orizzonte 2020, cfr. paragrafo 4.3

²⁶³ Cfr. <http://ec.europa.eu/research/era> [ultima consultazione 15/10/2015].

²⁶⁴ Conclusioni del Consiglio Europeo del febbraio 2011: <https://www.consilium.europa.eu> pag. 7 [ultima consultazione 15/10/2015].

²⁶⁵ Cfr. Commissione Europea (CE 2012g), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, a Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth.

²⁶⁶ Unione Europea (UE 2014), Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, European Research Area – Progress Report 2014, del 15.9.2014, COM(2014) 575 final.

²⁶⁷ A partire dall’anno 2013 sono disponibili in linea i risultati delle relazioni sullo stato di avanzamento del SER compiuti per monitorare i progressi verso la costruzione dello Spazio Europeo della Ricerca: http://ec.europa.eu/research/era/key-documents_en.htm [ultima consultazione: novembre 2016].

in grado di determinare il loro stesso sviluppo e di contribuire al benessere sociale, culturale ed economico sul piano regionale, nazionale, europeo e a livello globale^{268,}

E' in questo contesto che prende avvio un'intensa riflessione, che coinvolge non solo questi soggetti, ma vede anche in primo piano gli attori politico-istituzionali, in merito al ruolo delle Università all'interno dei processi e delle dinamiche di sviluppo europee, in quanto proprio le Università emergono come l'attore chiave per mezzo del quale i tre settori d'intervento prioritari dell'UE (Lifelong Learning, ricerca e innovazione) s'integrano, s'intrecciano e trovano un comune punto d'incontro²⁶⁹. Muovendo da tali premesse, a partire dal prossimo capitolo l'attenzione si concentrerà in particolare sulle Università, quali protagoniste del cosiddetto "triangolo della conoscenza" oltre che attori privilegiati non solo del Lifelong Learning, ma anche della relazione tra Lifelong Learning e innovazione.

²⁶⁸ Cfr. EUA, Dichiarazione di Glasgow, Bruxelles, 15 aprile 2005, cit.

²⁶⁹ Pavan A., 2008, op. cit., pag. 184.

Capitolo 3

RICERCA E INNOVAZIONE:

STRATEGIE, POLITICHE E PROGRAMMI DELL'UE

3.1 Lifelong Learning e Innovazione nel dibattito politico europeo

3.1.1 Apprendimento, innovazione, competenze

Muovendo dall'analisi sviluppata nel corso del capitolo precedente, apprendimento continuo, ricerca e innovazione sono stati identificati come le aree d'azione prioritarie delle iniziative europee a partire da Lisbona e, al contempo, come le dimensioni emblematiche su cui valutare, costruire e analizzare ogni comparto dell'istruzione nella società della conoscenza²⁷⁰.

Nella Strategia Europa 2020, tale considerazione non si esaurisce nell'obiettivo legato alla crescita intelligente²⁷¹, ma permea l'intero costruito strategico comunitario. All'interno di questo quadro strategico, l'innovazione rappresenta l'obiettivo principale fissato dal programmatore europeo, a sua volta considerato in rapporto di dipendenza diretto con altri fini, inclusi sociali e legati allo sviluppo sostenibile²⁷² e, dunque, coerentemente con l'approccio neoliberale all'economia, che presuppone un legame di tipo determinista tra crescita economica e raggiungimento di fini personali e sociali²⁷³. In questo costruito, l'educazione permanente emerge nel discorso politico europeo come il fattore *abilitante* le capacità innovative europee, a loro volta portatrici di crescita (economica) e sviluppo (sociale, economico, ambientale)²⁷⁴. Questa impostazione, come abbiamo osservato nel capitolo due, è stata fortemente criticata in quanto colpevole di ridurre tanto l'istruzione quanto la formazione a degli strumenti di produzione di benefici economici, piuttosto che mirati alla promozione di una società più critica, democratica e

²⁷⁰ Cfr. Pavan A. L., 2008, op. cit.

²⁷¹ Con cui l'Unione Europea propone maggiori investimenti in ricerca e sviluppo e pone l'obiettivo di almeno il 40% di laureati nell'ultima generazione di giovani, nonché quello di aumentare sino al 3% la quota di PIL destinata a finanziare ricerca e innovazione (cfr. paragrafo 2.4.3).

²⁷² Ad esempio: l'innovazione tecnologica può portare nuovi posti di lavoro (occupazione, obiettivo sociale) e, se applicata in settori legati alla protezione dell'ambiente, può favorire obiettivi legati all'utilizzo di fonti energetiche rinnovabili ed alla lotta al cambiamento climatico.

²⁷³ Cfr. Friedman, M., 1962, op. cit.

²⁷⁴ Seppure la direzione, l'effetto e la portata di tale relazione possano non essere, nella realtà, così evidenti o scontati come l'impianto europeo lascerebbe pensare (si veda, a tal proposito: Nicoll, K., Fejes, A., 2008, *Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning*. In: A. Fejes & Katherine Nicoll (eds), *Foucault and Lifelong Learning – Governing the subject*, Routledge: London & New York), in questa sede ci interessa analizzare quali siano le basi del legame tra Lifelong Learning, ricerca e innovazione all'interno del discorso politico europeo.

partecipativa²⁷⁵. La sempre più stretta aderenza delle politiche per il Lifelong Learning a quelle per ricerca e sviluppo può essere vista come una delle conseguenze dirette di un simile approccio.

Punto d'intersezione della relazione tra innovazione, ricerca e Lifelong Learning è l'idea di creatività. Proprio il 2009, anno in cui si riformava la strategia di Lisbona, aprendo il cammino all'elaborazione di EU2020²⁷⁶, viene dichiarato "Anno europeo della creatività e dell'innovazione", segno tangibile dell'intensità crescente con l'Unione Europea insiste sull'idea di innovazione, attivata tramite la creatività, come motore trainante lo sviluppo economico europeo. A partire dall'importanza della creatività e dell'innovazione per l'Europa rispetto alla sfida posta dagli obiettivi delle dichiarazioni di Lisbona, si segnala, infatti, un'avvertita necessità di aumentare la consapevolezza della rilevanza e del bisogno di creatività e innovazione in Europa, consapevolezza che emerge in tutta la sua forza nella formulazione della Strategia Europa 2020.

Ma cosa intende l'Unione Europea per creatività con riferimento all'innovazione? Entrambi i concetti derivano dal contributo dell'austriaco Joseph Schumpeter che, nei primi anni del '900 elabora una teoria dello sviluppo economico fondata sul ruolo dell'imprenditore in quanto principale innovatore economia e, nell'ottica schumpeteriana, motore trainante della crescita economica. In tale visione, lo sviluppo è dovuto all'attività innovativa dell'imprenditore: una categoria di "persone che sono molto meno numerose di quelle che ne avrebbero la possibilità". L'attività innovativa è a sua volta "sbloccata" dalla creatività dell'imprenditore che si può definire come un'abilità cognitiva applicabile a vari contesti (dall'arte all'imprenditoria, dalla scienza all'artigianato) e coinvolge la capacità di interpretare, sintetizzare, analizzare dati ed informazioni eterogenee. L'innovazione e la creatività sono quindi legate da un filo strettissimo in quanto l'innovazione usa la creatività, nel senso che traduce le idee creative in prodotti e servizi concreti. Ne deriva che l'innovazione possa essere definita come lo sfruttamento di successo di nuove idee in nuovi prodotti, processi, mercati e tipi di organizzazione²⁷⁷ e, quindi, almeno a partire dal contributo di Schumpeter, come la forza trainante dello sviluppo economico²⁷⁸.

Le politiche europee spingono al rafforzamento della capacità innovativa dell'Europa e allo sviluppo di un'economia e di una società creative e ad alta intensità di conoscenza, attraverso il rafforzamento del ruolo dell'istruzione e della formazione e, allo stesso tempo, promuovendo la creazione di curricula scolastici incentrati su creatività, innovazione e imprenditorialità. La proclamazione nel 2009 de "L'anno europeo per la creatività e l'innovazione" ha rafforzato questa visione di fondo, in cui sono incluse le preoccupazione per il fatto che la crisi economica risulti in una diminuzione dei fondi per i settori culturali ed artistici. In particolare, i punti principali da affrontare sulla base degli incontri del 2009 sarebbero quelli di: (i) Realizzare un più stretto collegamento tra modelli artistici, di business, scuole e università; (ii) Aumentare lo spirito imprenditoriale dei giovani attraverso la cooperazione con il mondo del business; (iii) Sviluppare capacità innovative nelle organizzazioni pubbliche e private.

²⁷⁵ Cfr. Munoz A.R., 2015, op. cit.

²⁷⁶ Cfr. paragrafo 2.3.5.

²⁷⁷ Cfr. Pittaway, L., Robertson, M., Munir, K., Denyer, D. & Neely, A., 2004, Networking and innovation: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 5 (3-4), 137-168.

²⁷⁸ Cfr. Cantner, U., Meder, A. & Wolf, T., 2011, Success and failure of firm's innovation co-operations: The role of intermediaries and reciprocities. *Regional Science*, 90 (2), pp.313-329.

Figura 11: Creatività e Innovazione



Nel promuovere l'importanza trasversale della creatività quale "fonte – potenziale - d'innovazione", il programmatore europeo rimarca l'importanza di competenze e abilità trasversali, legate alla capacità d'interpretazione e valutazione del reale e, soprattutto, alla capacità di realizzare interventi innovativi. L'educazione all'innovazione è dunque fondamentale nella prospettiva del programmatore europeo (INT3). Allo stesso tempo, la creatività viene identificata come una fonte primaria di innovazione, in ambiti diversi, incluso quello sociale²⁷⁹. Prima di concentrarsi sul ruolo di queste competenze trasversali, nel prossimo paragrafo si presenteranno le principali caratteristiche e teorie su cui si costruisce la rappresentazione dell'innovazione nel discorso politico europeo.

3.1.2 Innovazione e Innovazione Sociale

Il concetto d'innovazione è ampio ed aperto a molteplici interpretazioni; è un concetto in divenire e che tende a modificarsi ed ad assumere sfaccettature e sfumature nuove in corrispondenza dei mutevoli contesti sociali, economici ed ambientali.

L'innovazione può essere definita come lo sfruttamento di successo di nuove idee in nuovi prodotti, processi, mercati e tipi di organizzazione²⁸⁰ e, quindi, almeno a partire dal contributo di Schumpeter, come la forza trainante dello sviluppo economico²⁸¹. Tali processi, almeno inizialmente erano concepiti come lineari, nel senso che l'innovazione era identificata come un processo proveniente "dall'alto" (*top-down*) e che, a partire dalla conoscenza scientifica, raggiunge gli innovatori nel mondo della pratica. In questo modello lineare d'innovazione dunque, la scienza era vista come depositaria di saperi e conoscenze e, tramite un'attività di trasferimento, rendeva disponibili tramite conoscenze al mondo "reale", individuato dal contesto socio-economico di riferimento. Il principale processo tramite cui le conoscenze sono diffuse dalle università in questa visione è rappresentata dal trasferimento tecnologico (*technological transfer*) o dal trasferimento delle conoscenze (*knowledge transfer*), che individua appunto il trasferimento

²⁷⁹ Cfr. Unione Europea (UE 2010), Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sull'attuazione dell'Agenda europea per la cultura COM/2010/0390 def.

²⁸⁰ Pittaway et al., 2004, op. cit.

²⁸¹ Cantner et al., 2011, op. cit.

di conoscenza dalle università agli altri attori coinvolti nel processo (non solo studenti, ma volendo anche aziende, professionisti provenienti da settori diversi, etc.).

A partire dalla fine degli anni ottanta, l'approccio lineare all'innovazione entra in crisi e viene progressivamente riconosciuto il valore, per la produzione di innovazione, dei processi interattivi di cooperazione tra attori diversi, sia esterni che interni alla realtà organizzativa presa in esame²⁸², tra cui anche gli attori della ricerca²⁸³. Come sottolineano vari autori²⁸⁴, l'idea circolare dei processi di innovazione è direttamente legata all'espandersi ed al prendere corpo della società della conoscenza, dove in particolare la globalizzazione e l'utilizzo delle tecnologie informatiche hanno reso la cooperazione tra attori differenti uno dei fattori critici per il successo delle organizzazioni e per la produzione di innovazione.

Come si è già avuto modo di rilevare, alcuni autori osservano come negli approcci più recenti al Lifelong Learning, in particolare a partire dagli anni '80, la funzione ed il fine economico dell'apprendimento hanno conquistato una posizione progressivamente più centrale, a scapito delle funzioni di sviluppo personale e sociale, all'origine anch'esse dell'emergere dell'approccio stesso di Lifelong Learning²⁸⁵. Tale considerazione trova riscontro, dal punto di vista programmatico, nell'enfasi posta dalla Strategia Europa 2020 sulla promozione dell'innovazione quale catalizzatore dello sviluppo economico europeo. Il concetto d'innovazione presentato finora è, infatti, strettamente legato a fini economico-competitivi. Allo stesso tempo, l'integrazione di obiettivi sociali ed economici all'interno di quadri programmatici coerenti è la tensione principale su cui si muove l'attività dell'Unione Europea, in particolare a partire dagli anni ottanta²⁸⁶.

Sul terreno dell'innovazione, questa tensione si è tradotta – almeno parzialmente – nel riconoscimento della dimensione non solo scientifico-tecnologica, ma anche sociale, dell'innovazione stessa. E' in realtà lo stesso Schumpeter ad anticipare il bisogno di un accompagnamento "sociale" all'innovazione tecnologica affinché essa potesse rivelarsi efficace²⁸⁷. Progressivamente, l'approccio europeo all'innovazione sembra accogliere un approccio all'innovazione in senso "sociale", come riconosciuto emblematicamente dall'iniziativa europea "Unione nell'Innovazione" (*Innovation Union*) che ha tra i suoi obiettivi quello di facilitare la diffusione dell'innovazione sociale e la creazione di posti di lavoro in questo settore²⁸⁸. In tale prospettiva, seppure la componente tecnologica resti importante, essa si accompagna a processi "innovativi" legati all'organizzazione delle attività e delle relazioni umane, inizialmente pensati

²⁸² Cfr. Lasagni, A., 2012, How can external relationships enhance innovation in SMEs ? New evidence for Europe. *Journal of Small Business Management*, 50 (2), pp.310-339.

²⁸³ Vale la pena sottolineare, a tal proposito, che l'idea di innovazione, tanto nella sua visione verticale e unidimensionale, che in quella circolare ed iterativa, nasce nel contesto privato e si riferisce inizialmente al mondo imprenditoriale. Cfr. Tödting, F. & Trippel, M., 2005, One size fits all ? Towards a differentiated regional innovation policy approach. *Research Policy*, 34, 1203-1219.

²⁸⁴ Si vedano ad esempio: Kline, S. J., & Rosenberg, N., 1986, An overview of innovation. In: Landau, R. and Rosenberg, N., *The positive sum strategy*, Washington DC: National Academy Press.

²⁸⁵ Cfr. Biesta G., 2006, op. cit.

²⁸⁶ *Ibidem*.

²⁸⁷ Cantner et al., 2011, op. cit.

²⁸⁸ Le iniziative, strategie e programmi europei in cui l'obiettivo dell'innovazione sociale è riconosciuto sono in realtà varie: dalle iniziative – faro di EU2020 alle misure per il consolidamento del mercato interno; dai fondi strutturali ai programmi tematici (Orizzonte 2020, EASI, Erasmus+, COSME, Europa Creativa). Per una rassegna completa, si veda: Bureau of European Policy Advisors – BEPA, 2014, *Social Innovation – a decade of changes*. Lussemburgo, Publications Office of the European Union, 2014, ISBN 978-92-79-39417-1.

principalmente in termini organizzativi e manageriali e, col tempo, sempre più legati all'importanza delle relazioni e dei rapporti sociali per il successo economico e sociale. Emerge quindi l'idea di "innovazione sociale" che, parimenti a quella dell'innovazione *tout-court*, è un concetto ampio in cui confluiscono molteplici esperienze, processi e prospettive²⁸⁹, tutte però accomunate dalla centralità dell'elemento rappresentato dal capitale sociale e, in particolare, dal ruolo fondamentale dei processi d'interazione sociale al fine di ottenere obiettivi condivisi²⁹⁰.

Il *Bureau of European Policy Advisors* – BEPA distingue tre possibili approcci, tra loro complementari, all'innovazione sociale: la prospettiva della domanda sociale, quella della sfida sociale ed infine quella del cambiamento sistemico²⁹¹.

La prima prospettiva riguarda quelle domande sociali, che emergono prevalentemente in seno alla società civile, che non sono affrontate dal mercato e che sono dirette a coinvolgere i gruppi più vulnerabili all'interno della società. Tali bisogni sociali di integrazione dei soggetti più vulnerabili sono veicolate in primis dagli innovatori sociali al fine di proporre soluzioni innovative in campi disparati: dalla cura dei bambini, a quella degli anziani; dalla previsione di micro-crediti per favorire le attività economiche di gruppi svantaggiati (si pensi alle donne, specie in contesti economici non industrializzati) all'organizzazione di attività educativo – formative per ridurre il numero degli abbandoni scolastici precoci.

La prospettiva della "sfida sociale", strettamente legata alla prima, riguarda più direttamente quelle sfide globali nelle quali i confini tra la sfera sociale e quella economica tendono a confondersi e che, comunque, sono dirette verso la società nel suo complesso (e non verso un gruppo di individui ben preciso). Tali sfide tendono ad emergere prevalentemente dall'economia informale che rappresenta, quindi, il principale mezzo veicolante delle istanze incluse all'interno della prospettiva considerata²⁹². Le istituzioni, naturalmente, possono "impadronirsi" di queste istanze e tradurle in termini di strategie politiche e programmatiche: è il caso, ad esempio, dell'idea di politiche della ricerca, innovazione ed apprendimento che siano "sociali", così come promossa dall'UE nell'approccio "economico – morbido" al Lifelong Learning. In questi casi, appare particolarmente adatta la riflessione mediata da Fleuri²⁹³, secondo cui una parte delle dei programmi d'azione proposti dalle autorità competenti non sono altro che risposte alle istanze ed azioni già intraprese a livello popolare.

Il ruolo istituzionale è peraltro considerato centrale all'interno della terza dimensione dell'Innovazione Sociale, sintetizzata nella prospettiva del "cambiamento sistemico": in essa, l'obiettivo è quello di rimodellare le società in senso maggiormente partecipativo, grazie alla

²⁸⁹ L'innovazione sociale può essere definita come nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che soddisfano dei bisogni sociali (in modo più efficace delle alternative esistenti) e che allo stesso tempo creano nuove relazioni e nuove collaborazioni. In altre parole, innovazioni che sono buone per la società e che accrescono le possibilità di azione per la società stessa. Cfr. Murray R., Caulier Grice J., Mulgan G., *The Open Book of Social Innovation*, Nesta & the Young Foundation, marzo 2010, p.3.

²⁹⁰ Cfr. Bureau of European Policy Advisors – BEPA, 2014. *Social Innovation: A Decade of Changes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, agosto 2014.

²⁹¹ *Ibidem*.

²⁹² Come rileva il BEPA l'economia informale emerge come una delle fonti maggiormente sottovalutate di innovazione sociale. *Ibidem*.

²⁹³ Fleuri R. M., 1998, "Gli uomini sono erba" - La Natura dell'apprendere e del pensare, presentato al Convegno su Gregory Bateson, Roma, 13, 14 e 15 febbraio 1998 sulla base di Valla, V.V., *Educação e favela*. Petrópolis, Vozes, 1986. *Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas*. In: FLEURI, R. M. (a cura di). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, 1998.

responsabilizzazione e la legittimazione (*empowerment*) degli individui. L'obiettivo, in questa accezione, è dunque quello di promuovere un cambiamento sistemico tramite il cambiamento nei comportamenti delle unità che compongono il sistema (gli individui). Nell'approccio sistemico all'Innovazione Sociale ritroviamo dunque in tutta la sua forza la centralità del Lifelong Learning per l'avvio dei processi innovativi in quanto, in questa prospettiva, i processi di apprendimento appaiono fondamentali per il buon esito delle politiche attivate.

Tali premesse appaiono fondamentali per comprendere i legami tra Lifelong Learning, creatività ed innovazione. Il superamento della logica lineare dell'innovazione (e la concettualizzazione di un'idea d'innovazione per così dire "sociale") trova, infatti, una sua manifestazione concreta proprio nella valorizzazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente in quanto combinazione di *"conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto (...) necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"*²⁹⁴ e che dovrebbero essere acquisite, in base alle raccomandazioni europee, tanto dai giovani, quanto dagli adulti, in un'ottica di apprendimento permanente e *"attraverso un processo di sviluppo e aggiornamento delle loro abilità"*²⁹⁵. La stessa Raccomandazione 2006/962/CE sottolinea come tali competenze siano un fattore cruciale tanto per l'innovazione che per la produttività e competitività del tessuto produttivo e sociale europeo.

Successivamente, con la Comunicazione "Nuove competenze per nuovi lavori" del 2008, sulla scia della revisione della Strategia di Lisbona ed in funzione dei cambiamenti economico-sociali che hanno contribuito a determinarla, la Commissione Europea sottolinea la necessità di adeguare l'offerta d'istruzione e formazione alla domanda di competenze espressa dal mondo delle imprese e dal più generale sistema produttivo, insistendo dunque sui legami tra competenze e Lifelong Learning da un lato, e innovazione e competitività, dall'altro²⁹⁶.

Nel costrutto europeo, esiste dunque una stretta relazione di fondo²⁹⁷ tra Lifelong Learning e capacità di generare innovazione che passa attraverso il legame diretto tra istruzione e formazione permanenti, valorizzazione del capitale sociale e delle competenze chiave, e capacità di generare innovazione.

3.1.3 Valorizzazione delle competenze e innovazione

Il concetto di competenza costituisce il punto di convergenza di diversi ambiti disciplinari (quello di gruppo, quello individuale e di messa in atto sul luogo di lavoro)²⁹⁸. La multidimensionalità del concetto ne ha fornito, nel corso del tempo e sulla base delle diverse discipline che hanno affrontato l'argomento, un'interpretazione relativamente flessibile. Il

²⁹⁴ Commissione Europea (CE 2006), Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

²⁹⁵ Commissione Europea (CE 2006), Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

²⁹⁶ Commissione Europea (CE 2008), Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni relativa a Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi SEC(2008) 3058.

²⁹⁷ Per quanto non lineare né esclusiva, nel senso che altri elementi incidono all'interno di questa relazione.

²⁹⁸ Cfr. Consoli, F., Benadusi, L., 1999, L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale, Osservatorio ISFOL 5 (6), pp.30-89.

concetto di competenza tende a diversificarsi e moltiplicarsi nel momento stesso in cui viene affrontato: è un termine che porta in sé molteplici significati e non può essere ricondotta ad una sola descrizione²⁹⁹. E' solo a partire dagli anni ottanta che l'interesse si sposta sulle conoscenze ovvero i saperi, il saper fare e le competenze che vengono messe in atto sul luogo di lavoro³⁰⁰. Secondo Stroobants avviene qui un cambiamento di rappresentazione per cui il sapere da oggetto di conoscenza ne diviene il soggetto e la relazione cognitiva tende a definirsi in rapporto al modo di essere (l'essere competenti) e non a quello di avere, possedere un sapere³⁰¹.

Appare evidente, dunque, che la riflessione e gli studi sulle competenze rimandino ad una pluralità di prospettive ed approcci. Sinteticamente, è stato osservato³⁰² come la definizione del concetto di competenza ruoti prevalentemente attorno a: gli obiettivi (o il contenuto); il "livello" (o modo) di sapere; il modo di apprendere; il modo di organizzare l'intervento. Il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze porta quindi con sé la formulazione di un nuovo sistema di obiettivi costruiti intorno a diverse coordinate quali la valorizzazione dell'esperienza, la centralità del soggetto, la centralità dell'apprendere ad apprendere, e la formazione intesa come processo continuo.

In tal senso, la competenza va distinta dalla "capacità", definita dall'insieme di strumenti che sono stati acquisiti attraverso l'esperienza personale: quelle azioni, cioè, che l'individuo replica in quanto risultate efficaci in situazioni simili. Al contrario, la competenza è invece l'insieme di quegli strumenti operativi che si acquisiscono attraverso un percorso di formazione specifico. A differenza delle capacità, le competenze non possono essere replicate, ma vanno adattate dinamicamente agli scenari che si presentano davanti e possono essere trasmissibili. La competenza è quindi una caratteristica intrinseca individuale che indica il modo di comportarsi e di pensare in un'ampia gamma di situazioni e di compiti di lavoro, diversi tra loro.

La valorizzazione delle competenze occupa un ruolo importante nell'ambito della professionalità, dell'educazione, del lavoro e dell'occupazione per muoversi in direzione degli attori sociali poiché non solo servono a definirli nel mondo del lavoro ma anche in tutti gli altri ambiti sociali. Una prima classificazione delle competenze, permette di distinguere in: competenze di base, trasversali e tecniche professionali.

Le competenze di base rappresentano le risorse fondamentali all'individuo per accedere alla formazione e al lavoro, oltre che allo sviluppo di un percorso individuale e professionale. Esse riguardano la capacità di lettura, scrittura, calcolo e le conoscenze in campo scientifico e tecnologico e costituiscono un bagaglio essenziale per l'occupabilità, ma anche per proseguire gli studi e la formazione e, più in generale, per la realizzazione personale dei cittadini e l'integrazione

²⁹⁹ Cfr. Argentero P., Cortese C., Piccardo C., *Psicologia del lavoro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008.

³⁰⁰ Cfr. Alberici, A. e Serreri P. (a cura di), 2009, *Competenze e formazione in età adulta, il bilancio delle competenze dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice.

³⁰¹ *Ibidem*.

³⁰² Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR (a cura di), *Quaderni degli Annali dell'istruzione, Le competenze di base degli adulti*, N. 96 (2001), Firenze: Le Monnier, 2002.

sociale. L'acquisizione delle competenze di base, inoltre, rappresenta un elemento fondamentale per lo sviluppo di competenze chiave in un'ottica di apprendimento permanente³⁰³.

Le competenze tecnico-professionali sono quelle competenze definite nei diversi ambiti professionali dove vengono richiesti esercizi e attività operative tipiche della professione. Esse vengono anche chiamate "know-how" poiché permettono di utilizzare in modo corretto tecnologie strumenti e metodologie, per svolgere in modo ottimale quella specifica professione. Considerando l'alto contenuto tecnologico della conoscenza nella società contemporanea, le competenze tecnico-professionali riguardano in particolar modo la capacità di operare con particolari tecnologie o di condurre particolari processi produttivi. Si tratta, ad esempio, della capacità di utilizzare programmi per computer di diversa complessità o di adattare, mantenere e utilizzare particolari macchinari. Evidentemente, la formazione professionale e tecnica è il principale strumento di valorizzazione di questa categoria di competenze.

Infine, le competenze trasversali, sono quelle che si mostrano nelle diverse situazioni lavorative e che consentono all'individuo di trasformare i saperi in un comportamento lavorativo efficace. Rientrano in questa fascia le competenze comunicative, relazionali, di risoluzione dei problemi (etc.), ma anche l'insieme delle risorse cognitive e metodologiche che il percorso scolastico e universitario fanno accrescere all'interno del soggetto tanto da riuscire a renderlo patrimonio stabile.

Per poter padroneggiare in modo efficace le sfide che la società ci pone, il possesso di una categoria di competenza (ferma restando la natura specifica delle competenze tecnico-professionali) non può prescindere dall'altra, ma è necessario che esse interagiscano costantemente tra loro. In una società fondata sulla conoscenza, il ruolo dell'apprendimento diventa cruciale per mettere l'individuo in condizione di vivere appieno il mondo in cui abita e dunque sviluppare, rafforzare e valorizzare le competenze.

Questo significa sviluppare strategie tanto per consentire la trasmissione tradizionale dei saperi (apprendimento formale) quanto per metterlo in grado di affrontare la complessità del suo vissuto e della società in cui questi si trova ad abitare. Non si rinnega, dunque, il ruolo dell'apprendimento formale, ma sottolinea l'importanza di permettere alle diverse modalità di apprendimento di "imparare a vicenda", senza trascurare l'importanza dell'una o dell'altra:

"[...] I ruoli dell'educazione formale e informale, lungi dall'essere in contrapposizione, sono tali da fecondarsi reciprocamente³⁰⁴".

In questo senso non si tratta unicamente di sviluppare strategie legate a situazioni di emergenza o marginalità, ma, più in generale, di offrire a tutti gli individui, indipendentemente dalle loro caratteristiche sociali, economiche, culturali, l'opportunità di interagire e partecipare ai cambiamenti del mondo in cui abita. In questo senso, un ruolo fondamentale è attribuito tanto alla valorizzazione delle competenze di base (requisito imprescindibile per poter accedere a percorsi di istruzione, formazione e lavoro) e quella delle competenze trasversali.

³⁰³ Conclusioni del Consiglio sul miglioramento del livello delle competenze di base nel contesto della cooperazione europea sulle scuole per il XXI secolo del 30.11.2010 (2010/C 323/04).

³⁰⁴ Delors, J., 1997, Nell'educazione un tesoro, Armando Editore, Roma.

In merito alle competenze trasversali, in ambito europeo si parla prevalentemente di competenze – chiave, identificandole come *“una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”*³⁰⁵. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006³⁰⁶ individua in particolare otto tipi di competenze base (figura 12).

Figura 12: Le competenze chiave

Comunicazione nella madrelingua	La capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali
Comunicazione in lingue straniere	Oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere.
Competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico.	L’abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l’accento sugli aspetti del processo, dell’attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l’uso e l’applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall’attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.
Competenza digitale	Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC).
Imparare a imparare	È collegata all’apprendimento, all’abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità.
Competenze sociali e civiche	Si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica.
Iniziativa e imprenditorialità	Saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l’innovazione e l’assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L’individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un’attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.
Consapevolezza ed espressioni culturali	Implicano la consapevolezza dell’importanza dell’espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un’ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Specie per alcune delle otto competenze – chiave individuate, come quelle di imparare ad imparare, sviluppare le competenze sociali e civiche, così come la consapevolezza e l’imprenditorialità (figura 12), si nota come esse rimandino ad una categoria di competenze trasversali, o metacompetenze, la cui valorizzazione assume un ruolo strategico nella società della conoscenza, in cui l’organizzazione del lavoro richiede sempre più competenze di tipo trasversale, non necessariamente legate allo svolgimento di una mansione o attività lavorativa precisa.

La Professoressa Aureliana Alberici, a tal proposito, sottolinea come:

“Nello scenario presentato dalle metafore della società della conoscenza, della società in rete o mondializzata, viene evocato un vasto repertorio di abilità, cognitive, metacognitive, affettive, relazionali, la cui indisponibilità acuisce il rischio dell’esclusione sociale delle persone. In questo scenario diviene indispensabile mettere in evidenza l’emergere di una condizione esistenziale dell’individuo, nell’ambito della quale assume sempre maggior rilievo la capacità (competenza strategica)” [...] “ Tale disposizione, in termini pratici, si riferisce alla disponibilità di un repertorio

³⁰⁵ Unione Europea (UE 2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE). Allegato, p. 1.

³⁰⁶ *Ibidem*.

di attrezzi, cognitivi, affettivi e relazionali, la cui peculiarità riguarda le funzioni propriamente basilari e proattive che si manifestano nell'esercizio quotidiano delle attività connesse al ruolo di membri di una comunità democratica. Da ciò deriva la qualità strategica che si attribuisce a tale competenza-risorsa. Competenza risorsa dal potere dirompente rispetto alle logiche funzionalistiche e mercantilistiche dell'istruzione e della formazione intese come servizi e merci³⁰⁷."

A tal proposito, Montedoro classifica queste competenze in tre categorie:

- Le competenze di tipo psico-sociale: sono quelle risorse personali che consentono all'individuo, a partire da un'esperienza, di "elaborare l'apprendimento", traducendolo in azione. Rientrano in questa categoria di competenze: l'autoconsapevolezza, la motivazione, l'intraprendenza, la **creatività**, l'adattabilità, la flessibilità, il controllo emotivo.
- Le abilità sociali, e cioè quelle competenze necessarie nelle relazioni interpersonali, come l'empatia, la capacità di comunicare, di cooperare e di negoziare.
- Le capacità organizzative, che individuano quelle competenze che mettono gli individui nella condizione di "organizzare" e "gestire" il lavoro, in un'ottica di raggiungimento degli obiettivi, rispetto delle tempistiche ed integrazione delle risorse (ad esempio: le capacità di risoluzione dei problemi o *problem solving*, quelle di gestione dei progetti o *project management*, etc.)³⁰⁸.

L'attivazione delle metacompetenze è un processo complesso che difficilmente può essere standardizzato, ma che al contrario spesso necessita di interventi personalizzati³⁰⁹. Allo stesso tempo, proprio queste metacompetenze sembrano emergere come fattori abilitanti i processi creativi da cui innescare processi d'innovazione. Le competenze trasversali, a loro volta, poggiano sulle competenze di base, che ne rappresentano, come si è visto, la condizione necessaria.

Il legame tra Lifelong Learning ed innovazione passa, dunque, inevitabilmente, attraverso i processi di formazione, sviluppo e valorizzazione delle competenze, in particolare quelle trasversali, tramite cui gli individui rafforzano le loro abilità creative ed acquisiscono la capacità di interagire, influire, partecipare e finanche modificare la realtà in cui vivono.

3.1.4 Capitale umano, capitale sociale e innovazione

Il capitale umano può essere definito come il patrimonio di abilità, conoscenze, competenze, emozioni, acquisite durante la vita da un individuo attraverso l'istruzione, la formazione e l'esperienza lavorativa e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi. Includiamo in questo patrimonio, la forza fisica, la resistenza alla fatica, l'abilità di comunicare e l'abilità manuale. Tali capacità e conoscenze influenzano non solo la sua

³⁰⁷ Alberici A., Apprendere sempre nella società globale, in LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning, ANNO I / N.3 - 30 settembre 2005 - EDA e GLOBALIZZAZIONE. Disponibile online: <http://rivista.edaforum.it/numero3/monografico-alberici.html> [ultima consultazione: ottobre 2016]

³⁰⁸ Cfr. Montedoro C. in ISFOL, 2004, Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi formativi nella società della conoscenza, Franco Angeli.

³⁰⁹ *Ibidem*.

realizzazione economica e sociale (ad esempio determinano la sua produttività e quindi il suo valore nel mercato del lavoro) ma hanno un impatto sulla società in cui egli fa parte³¹⁰.

La dotazione di capitale umano di un individuo dipende quindi dalla sua istruzione, formazione, competenze, doti e capacità. Il capitale umano può dar luogo a rilevanti vantaggi, definiti come esternalità produttive o positive: esso, infatti, può accrescere la produttività totale ed influenzare, di conseguenza, il benessere della società. Altre esternalità positive prodotte dal capitale umano, influenzano vari aspetti della vita sociale, e la riduzione del tasso di criminalità. Questi sono benefici economici e sociali di cui non si appropria chi compie direttamente l'investimento ma che vanno a vantaggio della società nel suo complesso. Naturalmente, a modelli organizzativi diversi, corrispondono necessità sociali ed economiche diverse in termini di capitale umano.

Nel modello fordista, ad esempio, la forza fisica e la resistenza alla fatica, in quanto direttamente legate alla produttività sul lavoro, appaiono funzionali al processo di accumulazione del capitale materiale³¹¹, su cui tale modello si fonda. Nella società della conoscenza, il processo di accumulazione del capitale, iscritto in un contesto ad alto contenuto tecnologico, si basa sempre più su beni immateriali (informazioni, conoscenza), la cui produzione è disgiunta dalla componente produttiva, sia in termini di costo che di tempo, in quanto tali beni possono essere riprodotti e moltiplicati senza costi e senza l'impiego di ulteriore tempo.

Tabella 17: Caratteristiche dell'era industriale (modello fordista) e post-industriale³¹²

	Industriale	Post-industriale
Ambiente	Gli stati nazionali regolano le economie nazionali. Marketing di massa. Standardizzazione. Stato assistenziale (welfare state)	Competizione globale. Deconcentrazione del capitale rispetto allo stato nazionale. Frammentazione dei mercati e decentralizzazione internazionale della produzione. Il consumatore ha più scelta: domanda di beni su misura. Crescita dei movimenti sociali, politica concentrata sui singoli argomenti, classe del terziario (servizi). Pluralismo, diversità, localismo.
Tecnologia	Produzione di massa secondo le leggi del taylorismo e del fordismo. Routine. Prodotti fabbricati	Processi di produzione flessibili, automazione. Utilizzo del computer per il design, la produzione, il controllo delle merci. Sistemi Just-In-Time. Enfasi sulla velocità e l'innovazione. Prodotti di servizio/informazione.
Struttura sociale	Burocratica. Gerarchia con enfasi su comunicazione verticale. Specializzazione. Integrazione verticale e orizzontale. Incentrata sul controllo.	Nuove forme organizzative (come networks, alleanze strategiche, organizzazioni virtuali). Gerarchie più piatte con comunicazione orizzontale e diffusione della responsabilità manageriale. "outsourcing". Meccanismi informali di influenza (partecipazione, cultura, comunicazione). Disintegrazione verticale e orizzontale. Confini incerti tra funzioni, unità e organizzazioni.
Cultura	Esalta la stabilità, la tradizione e le usanze. Valori organizzativi: crescita, efficienza, standardizzazione, controllo).	Esalta l'incertezza, il paradosso, la moda. Valori organizzativi: qualità, servizio al consumatore, diversità, innovazione).

³¹⁰ Cfr. Becker, G., 1964 [1993, 3° ed.], Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.

³¹¹ Nel modello fordista, il profitto (obiettivo ultimo dell'attività produttiva) è dato dalla produzione di merci materiali e dal loro consumo da parte dei lavoratori stessi. Cfr. La Rosa M., 1999, op. cit.

³¹² Fonte: Hatch, M. J., 1999, Teoria delle organizzazioni, Il Mulino, Bologna, p. 25.

Struttura fisica (spazio tempo)	Concentrazione delle persone in centri industriali e urbani. Orientamento localistico, nazionalistico. Il tempo è lineare.	Diffusione delle persone sul territorio. Tempi ridotti di trasporto avvicinano luoghi distanti e incoraggiano un orientamento globale, internazionale. La comprensione della dimensione temporale (come l'accorciamento del ciclo di vita del prodotto) conduce alla simultaneità.
Natura del lavoro	Routine. Forza lavoro de-specializzata. Specializzazione funzionale dei compiti.	Frenetica, complessa. Abilità lavorative basate sulle conoscenze. Lavoro di squadra interfunzionale. Maggiore enfasi sull'apprendimento. Più "outsourcing", lavoro a contratto (subappalto), autoimpiego, telelavoro.

Nella società contemporanea, dunque, la caratteristica più importante del capitale umano è data dal patrimonio di competenze e conoscenze, e cioè dal bagaglio culturale, dalla specializzazione, dalla capacità di lavorare con tecnologie sofisticate per eseguire compiti complessi. Ancora una volta, dunque, le caratteristiche fondamentali in termini di capitale umano necessario alla società della conoscenza sono strettamente legate al possesso di quelle competenze trasversali, o metacompetenze, individuate come peculiari dei contesti economici e organizzativi contemporanei. Fondamentali, in tal senso, sono le capacità di elaborare informazioni e di utilizzarle nella soluzione di problemi o semplicemente per apprendere, così come la capacità di operare con particolari tecnologie (competenze tecniche) e quella di padroneggiare un corpo organizzato di conoscenze in un campo che può essere fondamentale per l'avanzamento tecnologico (conoscenze scientifiche).

Il capitale umano è alla base del sistema delle relazioni interpersonali, formali ed informali, che generano il capitale sociale di una comunità, di un territorio, di un Paese.

Con il termine capitale sociale, s'indica in maniera generale, quel bagaglio di relazioni e di valori che l'individuo riempie nel corso della sua esistenza all'interno di una società specifica. Una delle prime studiosi ad affrontare il concetto di capitale sociale è Lydia Hanifan (1916)³¹³ che identifica il capitale sociale con *"quei beni intangibili che hanno valore più di ogni altro nella vita quotidiana delle persone: precisamente, la buona volontà, l'appartenenza ad organizzazioni, la solidarietà e i rapporti sociali tra individui e famiglie che compongono un'unità sociale"* e aggiunge che il capitale sociale non si riferisce *"ai beni immobili, o alla proprietà privata o al mero denaro, ma piuttosto a ciò che fa sì che queste entità tangibili contino nelle vita quotidiana per la maggior parte delle persone, cioè la buona volontà, l'amicizia, la comprensione reciproca e i rapporti sociali fra un gruppo di individui e le famiglie che costituiscono un'unità sociale, la comunità rurale, il cui centro logico è la scuola. Nella progettazione comunitaria come nelle organizzazioni e nello sviluppo economico deve esistere un'accumulazione di capitale prima che un lavoro costruttivo possa essere fatto"*.

Ferma restando una certa confusione terminologica, specie nel linguaggio non specialistico testimoniata fin dalla stessa Hanifan, il capitale sociale diviene oggetto di studi che esulino dalle mere considerazioni economiche, in particolare a partire dagli anni '80, nel contesto delle scienze sociali. Pierre Bourdieu, punto di riferimento della sociologia e filosofia francese del XX secolo,

³¹³ Hanifan, L. J., 1916, Evening Classes for West Virginia Elementary Schools. Charleston, WV, Department of Free Schools.

definisce il capitale sociale come *“la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento³¹⁴”*.

Negli stessi anni si sviluppano due letture sociologiche principali della nozione di capitale sociale: quella individualista, il cui massimo esponente è l'americano James Coleman, e quella collettivista, rappresentata dal connazionale Robert Putnam. Mentre la prima prospettiva pone l'accento sulle capacità del singolo soggetto di relazionarsi con altri individui e dunque, fondamentalmente, sulle scelte razionali dell'individuo; la seconda mette al centro le relazioni in quanto tali e lo scambio che tramite queste relazioni si realizza. Putnam definisce quindi il capitale sociale come *“[...] l'insieme di quegli elementi dell'organizzazione sociale - come la fiducia, le norme condivise, le reti sociali - che possono migliorare l'efficienza della società nel suo insieme, nella misura in cui facilitano l'azione coordinata degli individui³¹⁵”*.

Dal lato istituzionale, l'OCSE sembra accogliere questa seconda prospettiva, definendo il capitale sociale come il *“sistema di relazioni, delle norme e dei valori condivisi che facilitano la cooperazione fra gruppi o persone³¹⁶”*.

Per quanto riguarda la relazione tra capitale sociale e capitale umano, essa ha assunto un interesse particolare a partire dal contributo di James Coleman che nel 1988 osserva come la performance degli scolari sia influenzata positivamente dall'esistenza di forti legami tra insegnanti, genitori, vicinato e rappresentanti religiosi locali. La specificità del capitale sociale, osserva lo stesso Coleman, è data proprio dal suo essere radicato nelle relazioni tra gli individui: mentre il capitale fisico è dato nella materialità di attrezzi, macchine e altre strumenti produttivi e il capitale umano è custodito nelle competenze e nelle abilità dei singoli individui, il capitale sociale appare radicato nelle relazioni tra gli individui³¹⁷. Seppure quella tra capitale umano e sociale sia una relazione particolarmente ravvicinata e per alcuni versi, controversa, la differenza principale tra i due concetti risiede nel valore centrale che le due teorie conferiscono, rispettivamente, all'individuo (capitale umano) e all'insieme delle sue relazioni (capitale sociale).

Figura 13: Capitale Umano e Sociale³¹⁸

	Capitale Umano	Capitale Sociale
Focus	Agente individuale	Relazioni
Misure	Anni di formazione, curriculum scolastici, etc	Comportamenti, valori, livelli di fiducia e partecipazione
Outcome	Produttività, reddito, salute, attività sociali	Coesione sociale, sviluppo economico, altro capitale sociale, salute
Modello	lineare	Circolare, interattivo

³¹⁴ Bourdieu P., 1980, Le capital social - Notes provisoire, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31, pag. 120.

³¹⁵ Cfr. Putnam R.D., 1993, La tradizione civica delle regioni italiane, Milano, Mondadori, p. 169.

³¹⁶ Cfr. Cote, S., Healy, T., 2002, The Well-being of Nations, Parigi : OECD.

³¹⁷ Cfr. Coleman, J. S., 1990, Foundations of Social Theory, Cambridge, MA and London, Harvard University Press.

³¹⁸ Cfr. Maskell, P., 2000, Social Capital, Innovation and Competitiveness. In : S. Baron, J. Field and T. Schuller (eds.), *Social Capital: critical perspectives*, Oxford: Oxford University Press.

In conformità a questa breve rassegna sulle teorie del capitale umano e sociale, le persone, le loro abilità, conoscenze, competenze, così come il sistema delle relazioni, delle norme e dei valori che ne regolano la coesistenza, emergono come la chiave strategica per attivare processi d'innovazione e per il successo individuale e collettivo. I processi di apprendimento risultano dunque cruciali per sbloccare ed attivare il capitale umano individuale e collettivo di una società, quanto per valorizzarne il capitale sociale all'interno della società della conoscenza.

A tal proposito, come rilevano alcuni autori³¹⁹, riferendosi ad uno dei tratti fondamentali della società contemporanea e cioè l'invecchiamento della popolazione, il mantenimento, rafforzamento e valorizzazione del capitale umano accumulato negli anni, dipende dalla relazione positiva tra i processi di apprendimento – attivati attraverso percorsi di Lifelong Learning – e le capacità di adattamento (sociale, lavorativo ed economico) dei detentori di tale capitale: il capitale umano è sbloccato ed incanalato attraverso l'apprendimento permanente che, a sua volta, permette processi di adattamento, a partire dai quali possono instaurarsi processi innovativi, in particolare nell'ambito sociale. Allo stesso tempo, solo laddove sia presente un capitale sociale solido³²⁰, è possibile far circolare esperienze e conoscenze non formalizzate e personali e, dunque, favorire tale capacità di adattamento. L'accumulazione di capitale sociale, infatti, permette di accelerare i processi di condivisione degli obiettivi poiché permette di avvicinare e connettere reti ed attori tra settori e scale geografiche diversi³²¹, così come testimoniano gli innumerevoli contributi sulle relazioni tra capitale sociale e sostenibilità, specie nel contesto dei Paesi in Via di Sviluppo³²².

In questa prospettiva, la stessa innovazione è di carattere sociale, nel senso che fonda le sue basi laddove su un tessuto relazionale fertile e dinamico.

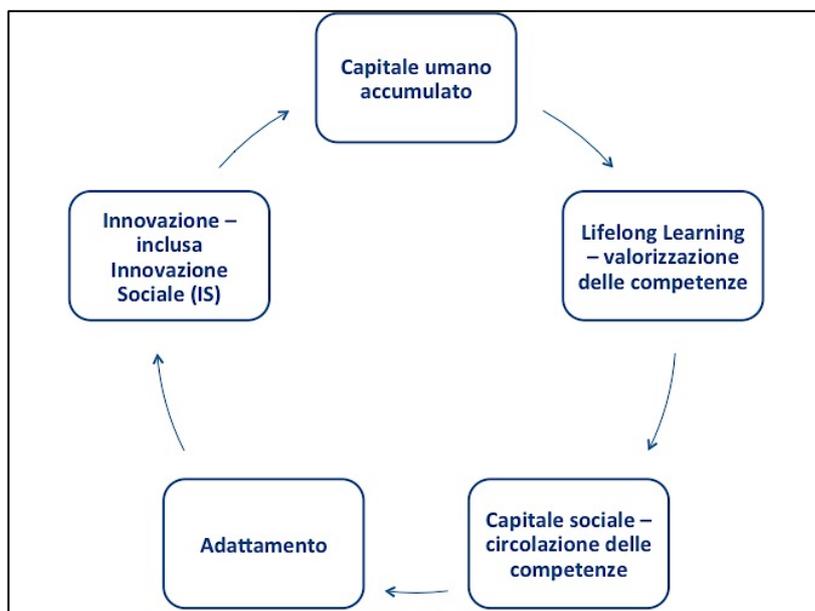
³¹⁹ Cfr. Biggs S., Carstensen L & Hogan P., 2011, Social Capital, Lifelong Learning and Social Innovation in Investing in Ourselves: How to release social capital in John R. Beard, Simon Biggs, David E. Bloom, Linda P. Fried, Paul Hogan, Alexandre Kalache, and S. Jay Olshansky, eds., Global Population Ageing: Peril or Promise, Geneva: World Economic Forum, pp. 38-41

³²⁰ La relazione tra capitale sociale e Lifelong Learning non è in realtà scontata a causa della sua natura potenzialmente multidirezionale: se da un lato, infatti, l'insieme di relazioni di un individuo possono essere utilizzati a fini formativi, conoscitivi e di arricchimento (ad esempio: per trovare lavoro; adempiere a doveri amministrativi e/o legislativi; entrare in un nuovo mercato; conoscere una novità e/o innovazione; prendere conoscenza di un certo tipo di formazione disponibile; ma anche più indirettamente per quanto fa riferimento alla reputazione, ad esempio di un formatore o di un centro di ricerca, ed alla fiducia) dall'altro l'educazione continua permette senz'altro di arricchire il proprio capitale umano e sociale con varie modalità. D'altronde è anche possibile che la relazione tra Lifelong Learning e capitale sociale dia risultati negativi se, ad esempio, tende a rafforzare consuetudini non performanti legate, ad esempio, a scarsi risultati e sfiducia nei confronti dell'educazione e della formazione formale (Field, J. and Spence, L., 2000, Social Capital and Informal Learning, pp.32-42. In : F. Coffield, F., ed., The Necessity of Informal Learning, Bristol : Policy Press). In generale, comunque, la letteratura che analizza i rapporti tra educazione scolare e capitale sociale suggerisce che il legame sia positivo e bidirezionale e che dunque le due componenti si rafforzino a vicenda (Field, J. and Spence, L., 2000, cit.). In questo senso, e coerentemente con l'approccio di James Coleman, regole condivise e reti sociali stabili tendono a promuovere lo sviluppo, cognitivo e sociale, degli studenti. Se dunque lo stesso può dirsi a riguardo dell'educazione degli adulti, ne deriverà che maggiore è il capitale sociale di una regione o una comunità, maggiore la sua capacità di apprendimento mutuo e miglioramento in termini di capitale umano. Diversi analisi di casi studio dimostrano peraltro questa affermazione (Bagliani, M., Dansero, E., 2005, Verso una territorialità sostenibile: un approccio per sistemi locali territoriali. In : Dematteis, G., Governa, F., (a cura di), Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello Slot , Milano : Franco Angeli, pp. 118-145), seppure la natura bidirezionale delle relazioni sia più complicata da dimostrare, come l'analisi di Field e Spence (op. cit.) sopra citata metterebbe in luce.

³²¹ In questo senso, la componente legata alla partecipazione degli attori locali e legata appunto ai processi di accumulazione di capitale sociale appare centrale ai fini dell'attivazione di percorsi di sviluppo sostenibile di lungo periodo.

³²² Cfr. Bourne, D., 2012, "Global learning and subject knowledge". Development Education Research Centre and Link Community Development. Research paper 04/2012.

Figura 14: Capitale umano, Lifelong Learning e Innovazione³²³.



In questo modello (figura 14), Lifelong Learning e adattamento sociale rappresentano dunque i principali fattori chiave per l'avvio di processi d'innovazione, in particolare per quanto riguarda l'innovazione sociale.

3.2 Le politiche europee per la ricerca e l'innovazione

La relazione tra istruzione e formazione, da un lato, e ricerca ed innovazione dall'altro, è fondamentale per comprendere tanto l'impianto di EU2020 quanto il suo funzionamento e gli approcci che sono alla base della formulazione della strategia. Tale relazione va peraltro intesa nella sua completezza e, quindi, tenuto conto di un approccio onnicomprensivo al ruolo d'istruzione e formazione che non può che passare attraverso il concetto di apprendimento lungo l'intero corso della vita, o Lifelong Learning.

La relazione esistente tra Lifelong Learning e Innovazione ha una natura complessa, che coinvolge anche il settore della ricerca, come ha sottolineato, la Commissione Europea in occasione dell'anno europeo della creatività (2009). Tale relazione può essere sintetizzata in quattro passaggi principali:

- L'istruzione così come le attività formative forniscono conoscenze, capacità e competenze necessarie per le attività d'innovazione;
- L'istruzione e la ricerca producono nuove conoscenze utili alle attività d'innovazione;

³²³ Elaborata e adattata a partire da Biggs et al., 2011, op. cit.

- L'istruzione così come le attività formative possono promuovere e coltivare la creatività, fonte ultima d'innovazione;
- I partenariati e le reti facilitano il collegamento tra innovazioni prodotte ed istruzione e formazione. In questo senso, l'istruzione e la formazione dovrebbero basarsi sui bisogni del mondo produttivo³²⁴.

Le politiche dell'innovazione rappresentano il punto d'incontro tra le politiche in materia di ricerca e sviluppo tecnologico e quelle industriali, ma anche in materia di occupazione, competitività, ambiente, industria ed energia. In questo senso, l'obiettivo della politica dell'innovazione è quello di creare un contesto favorevole affinché le idee vincenti possano approdare sul mercato, traducendo così i risultati della ricerca in servizi e prodotti nuovi, migliori e competitivi con l'ottica generale di migliorare la qualità della vita dei cittadini europei.

Allo stesso tempo, la necessità di maggiore integrazione delle politiche europee, evidente da Lisbona in poi e, in particolare, con il lancio della Strategia EU2020 ha portato in primo piano il ruolo delle politiche per l'istruzione e la formazione quali portatrici di obiettivi metasettoriali per la crescita e la competitività dell'UE. Come sottolinea la stessa Professoressa Pavan, infatti:

“Intorno a Lisbona e alla sua ambizione di rilancio competitivo della via europea allo sviluppo, è stato avviato un nuovo sforzo di integrazione delle politiche di settore dell'Unione (processi di Colonia, Lussemburgo e Cardiff) dentro il nuovo quadro società della conoscenza. In esso, per le bias delle preoccupazioni sociali, occupazione in primis, è stato portato in primo piano il ruolo delle politiche dell'istruzione e della formazione; e tra queste politiche l'educazione/formazione continua è venuta progressivamente assumendo rilievo come obiettivo metasettoriale, o strategia e cultura generale dell'educazione/formazione. Questa pare la base documentabile della nuova griglia concettuale che nell'Unione europea è oggi in corso di allestimento per ripensare e riprogettare le politiche della formazione³²⁵”.

Dal 1984 l'Unione europea ha una propria politica di ricerca e innovazione, finanziata mediante i programmi quadro pluriennali. Dal 1984 al 2013 ha messo in atto sette Programmi Quadro³²⁶ (PQ), sostituiti, a partire dal 2014, dal Programma Orizzonte 2020, o Horizon 2020 (H2020), il nuovo programma dell'UE per la ricerca e l'innovazione. Una sintesi cronologica delle fasi principali della politica per la ricerca e l'innovazione europea è fornita nella

Tabella 18: Fasi principali della politica dell'UE per la ricerca e l'innovazione³²⁷

Anno	Dettaglio
1957	Il trattato che istituisce la Comunità economica europea (la CEE o «mercato comune») dà vita a diversi programmi di ricerca nei settori allora considerati prioritari: energia, ambiente e biotecnologie.
1983	Il programma strategico europeo per la ricerca nelle tecnologie dell'informazione (Esprit) lancia una serie di programmi integrati per la ricerca nel settore delle tecnologie dell'informazione, oltre a progetti di

³²⁴ Commissione Europea (CE 2008), Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni relativa a Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi SEC(2008) 3058.

³²⁵ Pavan A.L., 2003. op.cit.

³²⁶ Framework Programme (FP).

³²⁷ Fonte: elaborata a partire da Unione Europea (UE 2014): *Le politiche dell'Unione europea: Ricerca e innovazione*. Lussemburgo, 2014.

	sviluppo e misure di trasferimento delle tecnologie industriali.
1984	Nasce il primo «programma quadro» (PQ). Questi programmi diventeranno il principale strumento dell'UE per finanziare la ricerca. Il 1° PQ si concentra su biotecnologie, telecomunicazioni e tecnologie industriali.
1986	La ricerca diventa formalmente una politica comunitaria e l'Atto unico europeo include una sezione specifica. La Comunità si propone l'obiettivo di "rafforzare le basi scientifiche e tecnologiche dell'industria europea e di favorire lo sviluppo della sua competitività internazionale".
2000	L'UE decide di lavorare alla creazione di uno Spazio europeo della ricerca, un'area unificata della ricerca, aperta al mondo e basata sul mercato interno, in cui i ricercatori, le conoscenze scientifiche e le tecnologie possano circolare liberamente.
2007	Nell'ambito del settimo programma quadro (7° PQ) viene fondato il Consiglio europeo della ricerca, incaricato di sostenere la ricerca di frontiera in tutti i campi sulla base dell'eccellenza scientifica.
2008	Viene creato a Budapest l'Istituto europeo di innovazione e tecnologia (EIT), la prima iniziativa dell'UE per integrare completamente i tre aspetti del «triangolo della conoscenza» (istruzione superiore, ricerca e innovazione) mediante il sostegno alle comunità della conoscenza e dell'innovazione. L'Istituto diventa operativo nel 2010.
2010	L'UE lancia l'Unione dell'innovazione, un'iniziativa che conta oltre 30 azioni per migliorare le condizioni e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione in Europa. Diventa il cardine della strategia Europa 2020 per assicurare che le idee innovative si traducano in prodotti e servizi capaci di generare crescita e occupazione.
2014	Viene lanciato Horizon 2020, il più grande programma quadro dell'UE di tutti i tempi per la ricerca e l'innovazione. È lo strumento finanziario fondamentale per realizzare l'Unione dell'innovazione ed è dotato di un bilancio di quasi 80 miliardi di euro per il periodo 2014-2020. Orizzonte 2020 fa parte della strategia per favorire la crescita economica e l'occupazione in Europa.

Sulla base dei dati pubblicati dallo European Innovation Scoreboard³²⁸, nel 2009 la media europea di risorse destinate alle attività di ricerca e sviluppo (R&S) si aggira attorno all'1,90-2%, con differenze tra gli Stati membri, anche notevoli. Ad esempio, nel 2010, in Italia, si impegnano risorse per l'1,27% del PIL, ben al di sotto della media europea e dei Paesi leader in questo campo: Danimarca, Finlandia e Svezia (3%); Francia (2,26%) e Germania (2,82%)³²⁹. Sulla base degli indicatori forniti dallo European Innovation Scoreboard, i Paesi europei sono classificati in:

- Paesi "*leader*" nell'innovazione, con risultati superiori alla media europea: Danimarca, Finlandia, Germania e Svezia.
- Paesi "*follower*", con risultati che si avvicinano alla media dell'Unione europea: Austria, Belgio, Cipro, Estonia, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Slovenia e Regno Unito.
- Paesi a innovazione moderata, con risultati inferiori alla media europea: Croazia, Repubblica Ceca, Grecia, Ungheria, Italia, Malta, Polonia, Portogallo, Slovacchia e Spagna.
- Paesi in ritardo o a innovazione modesta, con risultati fortemente inferiori alla media europea: Bulgaria, Lettonia, Lituania, e Romania.

I dati aggiornati al 2016 mostrano una situazione per Paesi di poco mutata, con la Svezia in testa al gruppo dei Paesi leader nell'innovazione, seguita da Danimarca, Finlandia, Germania e Paesi Bassi. La Svezia è, in particolare, leader nel campo degli investimenti e performance delle risorse umane e della qualità della ricerca accademica. I Paesi Bassi passano dal gruppo dei

³²⁸ Cfr. http://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/scoreboards_fr [data di ultima consultazione dicembre 2016].

³²⁹ *Ibidem*.

“follower” a quello dei “leader” e rapidi tassi di miglioramento si rilevano anche per Regno Unito, Lettonia, Lituania e Malta³³⁰.

L'Italia resta nel gruppo degli innovatori moderati, confermando le serie difficoltà a costituire un vero sistema di finanza pubblico-privata per ricerca e sviluppo e gli inadeguatezza degli strumenti fiscali a sostegno dell'innovazione. D'altra parte, l'attrattività e la qualità del sistema di ricerca italiano appare notevolmente migliorato, grazie all'aumento del numero di dottorandi stranieri provenienti da Paesi terzi e quello delle pubblicazione scientifiche internazionali³³¹.

In termini aggregati, inoltre, la spesa europea per la R&S è inferiore al 2%, contro il 2,6% negli Stati Uniti e il 3,4% in Giappone: l'UE deve aumentare la spesa europea per R&S sia in termini quantitativi, che in termini di composizione della spesa e migliorare le condizioni di accesso del settore privato³³². A questo va aggiunto il fenomeno della “fuga di cervelli” che vede i migliori talenti, ricercatori e innovatori trasferirsi laddove le condizioni sono loro più favorevoli. In conclusione, dunque, il mercato dell'Unione continua ad essere frammentato e non altezza dei suoi competitors internazionali.

E' in questo contesto che, come si è anticipato, per rendere all'Europa un ruolo di primordine nel settore della R&S, rimuovendo gli ostacoli all'innovazione e la frammentazione del mercato e sfruttando la collaborazione tra settore pubblico e privato, l'UE ha lanciato L'Unione dell'innovazione come una delle sette “iniziative faro” della strategia Europa 2020 per un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva, il cui strumento di dotazione finanziaria è Orizzonte 2020³³³.

3.3 Il ruolo dell'Università: da monastero a laboratorio

In questo contesto, seguendo la linea interpretativa proposta – tra gli altri – da Annalisa Pavan, le Università emergono come l'attore chiave per mezzo del quale i tre principali settori d'intervento dell'UE s'integrano, s'intrecciano e trovano un comune punto d'incontro, forzando dunque l'attore accademico ad immergersi nella competizione globale.

Questo implica un cambiamento importante per il ruolo delle Università, su cui il dibattito internazionale è tuttora intenso e in cui si traduce ancora una volta la contrapposizione tra interpretazione sociale delle politiche per l'educazione e visione economica, di cui si è parlato nel capitolo due.

³³⁰ Cfr. http://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/scoreboards_fr [data di ultima consultazione dicembre 2016].

³³¹ Cfr. http://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/scoreboards_fr [data di ultima consultazione dicembre 2016].

³³² Commissione Europea, Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo, al Consiglio Europeo, al Consiglio dei Ministri Europei, alla Banca Centrale Europea, al Comitato Economico e Sociale, al Comitato delle Regioni e alla Banca Europea degli Investimenti, 2016 European Semester: Country-specific recommendations, Brussels, 18.5.2016, COM(2016) 321 final.

³³³ Su Orizzonte 2020 si veda il capitolo quattro.

Storicamente, l'Università è stata chiamata ad assolvere ad una duplice funzione rispetto alla conoscenza: quella di elaborare o "creare" conoscenza, intesa in termini di saperi scientifici, e quella di trasmettere la conoscenze, tramite l'istruzione e la formazione superiori. Proprio in ragione di tale centralità dell'Università nei processi di creazione e diffusione del sapere, esse hanno una funzione critica fondamentale nel contesto della società della conoscenza. Non si tratta, però, di un processo indolore, in quanto l'Università deve adattarsi ai cambiamenti della società.

I mutamenti caratteristici dell'epoca post-industriale e della società della conoscenza si sono tradotti in una serie di pressioni cui le Università hanno dovuto far fronte e a cui sono corrisposte una serie altrettanto ambiziosa di aspettative riposte da parte della società nei confronti delle Università stesse. Riprendendo l'analisi di Dewey in merito alle trasformazioni dell'istituzione scolastica nei secoli e adattandola al ruolo delle Università³³⁴, anch'essa si è trasformata nei secoli da monastero (fuori del contesto sociale) a bottega (volta a fornire competenze concrete per l'occupazione) e vive ora un periodo di profondo cambiamento che dovrebbe portarla a configurarsi sempre di più come "laboratorio", e cioè *"luogo di creazione e di sperimentazione del sapere, in grado di promuovere la creatività, la criticità e la ricerca"*³³⁵.

Tra le spinte sociali che hanno contribuito alla trasformazione del ruolo dell'istituzione accademica, prima fra tutte è quella relativa alla domanda d'istruzione e formazione di massa che, progressivamente ha reso insostenibile l'immagine delle Università come "torre d'avorio"³³⁶, disgiunta dal contesto sociale d'appartenenza. Questo ha comportato, inoltre, un cambiamento tanto quantitativo quanto qualitativo della popolazione universitaria: non solo gli studenti sono aumentati numericamente, ma anche la tipologia degli studenti iscritti appare notevolmente variata e molto più eterogenea che in precedenza: in termini di gruppi socio – economici d'appartenenza (democratizzazione), di età (invecchiamento della popolazione e Lifelong Learning), di competenze possedute (studenti – lavoratori) e di provenienza geografica (globalizzazione e studenti internazionali).

Non solo, anche per effetto della mercificazione dell'istruzione e il proliferare di offerte formativo – didattiche diverse da quelle accademiche, le Università sono state in qualche modo "forzate" ad entrare nella competizione internazionale, laddove è stato loro richiesto di dimostrare l'utilità e la necessità dei finanziamenti ricevuti sulla base di criteri precisi. Eppure, il cambiamento che forse ha inciso di più sulla trasformazione delle Università³³⁷ è legato all'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione che ha portato ad una vera e propria "rivoluzione digitale" all'interno della quale l'Università ha dovuto ristrutturare le modalità di esercizio di entrambe le sue funzioni principali (creazione e trasmissione delle conoscenze).

³³⁴ Cfr. Alessandrini, G. (2011), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano: Angeli.

³³⁵ Cfr. R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, in «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, Catania, 2006 (V), 2008, pag. 315.

³³⁶ Cfr. Hazelkorn, E.: *Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge*. Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Occasional Paper No. 18. 2009.

³³⁷ Insieme alla domanda d'istruzione di massa e al conseguente cambiamento della popolazione universitaria, con i quali la rivoluzione digitale ha un rapporto indissolubile. Cfr. Margiotta U., *Innovazione tecnologica e formazione universitaria nelle competenze*, in *Educazione versus formazione*.

A proposito del ruolo delle Università nella società della conoscenza, in una pubblicazione del 2015³³⁸, l'Unesco ha sottolineato come esso riguardi non solo le possibilità di apprendimento offerte agli studenti, ma anche la formazione di insegnanti e personale dell'Università, le iniziative di ricerca e, soprattutto la loro capacità di "democratizzazione", nel senso di fornire opportunità di apprendimento aperte a tutti i cittadini, alle comunità, alla società in senso largo. Sempre l'Unesco sottolinea come:

"La riforma dell'istruzione superiore va ben oltre la pedagogia e la didattica: è un processo sociale che collega l'insegnamento e l'apprendimento ai percorsi individuali e personali di vita degli studenti, ai loro contesti sociali e culturali, e alla disciplina prescelta. Dati i rapidi cambiamenti nei mercati del lavoro e nelle società, l'aspettativa nei confronti delle Università è che esse siano in grado di rispondere alle esigenze di vita e di lavoro degli apprendenti adulti, aiutandoli non solo ad acquisire le competenze e le conoscenze necessarie, ma anche a mantenere e migliorare la loro posizione all'interno della società e, in definitiva, a migliorare la qualità della loro vita³³⁹".

E' in questo modo, dunque, che la trasformazione dell'Università da monastero – bottega in laboratorio, nel senso di Dewey, passa, nel discorso politico europeo, attraverso il riconoscimento del suo ruolo fondamentale in quanto attore dello sviluppo e della crescita economica e, inevitabilmente, dell'innovazione europea. In questo senso, come chiosa Pavan, l'Università "costituisce il nodo nel quale le tre politiche [d'innovazione, ricerca ed educazione] si intrecciano determinando, in questo loro intreccio, il successo o l'insuccesso del processo verso la società della conoscenza³⁴⁰".

3.4 Il ruolo dell'Università nel discorso politico europeo

3.4.1 La terza missione delle Università

Con il riconoscimento delle Università quali attore chiave per lo sviluppo sociale ed economico nella società della conoscenza e la crisi del modello lineare dell'innovazione³⁴¹, emerge l'idea di una "nuova" missione delle Università nel mondo contemporaneo.

Nel modello circolare d'innovazione, sviluppato a partire dalla fine degli anni ottanta, le Università, da un lato emergono come attori – chiave dei processi di circolazione delle conoscenze; dall'altro vedono cadere il loro primato in quanto "fonte" di conoscenza ed apprendimento, per effetto del moltiplicarsi, tanto quantitativo quanto qualitativo³⁴², delle offerte d'educazione e formazione³⁴³.

Sulla base di tali presupposti, il dibattito accademico e soprattutto politico, ha iniziato a concentrarsi su quella che è stata definita la "terza missione" delle università, la quale risulta fortemente connessa con il loro coinvolgimento con il mondo economico (prevalentemente il

³³⁸ UNESCO, 2015, The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning.

³³⁹ *Ibidem*, pag. 14 (traduzione dell'autrice).

³⁴⁰ Cfr. Pavan A.L., 2008, op. cit., pag. 180-181.

³⁴¹ Cfr. paragrafo 3.1.2

³⁴² Apprendimento formale, non formale e informale.

³⁴³ Come vedremo in seguito, questo passaggio ha anche implicato una riformulazione delle idee di trasferimento tecnologico e trasferimento delle conoscenze, a favore di un approccio imperniato allo scambio di conoscenze.

settore industriale, almeno in un primo momento) e, possibilmente, con la società in generale³⁴⁴. Questa “nuova” missione va dunque ad integrare quelle precedenti legate alle attività di insegnamento (educazione) e di ricerca, con la conseguenza di ampliare il respiro del coinvolgimento universitario all’interno e per la società, e concentrandosi sull’impatto sociale ed economico delle attività universitarie stesse³⁴⁵.

Nello stesso periodo, si diffonde un movimento di idee in cui il ruolo delle Università è considerato in senso ben più ampio: esse riemergono dal loro isolamento in “torri d’avorio³⁴⁶” per divenire attori attivi nello sviluppo economico locale, nazionale e globale. Per far sì che questo avvenga, la relazione tra didattica, ricerca e sistema economico-produttivo, deve divenire più forte e stretta: nasce così la “terza missione universitaria”. In questo senso, per terza missione, s’intende il coinvolgimento diretto dell’università in tutte quelle attività che puntano a promuovere l’applicazione dei risultati della ricerca, per fare in modo che questi risultati possano essere di grande impatto sia a livello economico sia della società in termini più generali. E’ lo stesso “modo di essere” delle Università che viene modificato. E’ in questo contesto che le Università hanno iniziato a prestare sempre più attenzione al contesto locale di insediamento, divenendo un attore consapevole e determinante nei sistemi regionali dell’innovazione; le università hanno iniziato a definire una propria strategia di azione, anche tenendo conto delle peculiarità del contesto locale nel quale sono inserite, seguendo il modello della “*entrepreneurial university*”³⁴⁷.

Nonostante il concetto di terza missione voglia, almeno in linea di principio, includere tutte le attività di coinvolgimento dell’università con e per la società; l’impatto economico è quello che ha ricevuto maggiore importanza: ne risulta che, spesso, la terza missione è associata prevalentemente con dinamiche di trasferimento tecnologico verso il sistema produttivo³⁴⁸. In questo senso, l’interpretazione prevalente della terza missione universitaria conferma lo sbilanciamento verso un approccio alle politiche per l’educazione improntato su obiettivi economici, di cui si è dato conto nel capitolo due³⁴⁹. Va considerato, inoltre che, anche in virtù, da un lato, della difficoltà a misurare quantitativamente il coinvolgimento sociale delle università; e dall’altro, della necessità, sempre più stringente, di produrre dati quantitativi per valutare la performance degli attori pubblici in generale, e di quelli della ricerca in particolare, le attività verso

³⁴⁴ Cfr. Vorley, T. & Nelles, J., 2008, (Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20 (3), pp.119-135.

³⁴⁵ Come efficacemente sintetizzato dalla docente Stefania Capogna nel blog della Link Campus University, fin dalla loro nascita, uno dei ruoli fondamentali delle Università, è stato quello di diffondere la più alta formazione e di formare la classe dirigente, cui ha corrisposto l’emergere di un altro obiettivo, orientato verso la cultura scientifica e quindi di ricerca. Il percorso storico che però le Università hanno dovuto affrontare, ha portato questi due obiettivi a separarsi sempre di più. Sempre Stefania Capogna scrive: “*Dal nucleo originario di università-comunità di stampo medioevale si è passati, quasi senza rendersene conto, a un modello di università intesa come istituzione trasmissiva che trova la sua massima perversione nel rischio “esamificio”. L’effetto non voluto di questo cambiamento, intervenuto sotto la spinta dei tempi, si può riscontrare nell’inflazione dei titoli di studio e nel mismatch occupazionale denunciato quotidianamente da ogni ricognizione sullo stato dell’università. A ciò si accompagna, spesso, un’immagine distorta della formazione intesa come prodotto di consumo e parcheggio temporaneo piuttosto che come processo di sviluppo integrale della persona*”. Cfr.: <http://www.unilink.it/universita-e-la-sfida-della-terza-missione-discussione-aperta-alla-link-campus-university/> [ultima consultazione ottobre 2016].

³⁴⁶ Cfr. Hazelkorn, 2009, op. cit.

³⁴⁷ Cfr. Audretsch D., (2012) “Entrepreneurship research”, *Management Decision*, Vol. 50 Iss: 5, pp.755 - 764

³⁴⁸ Cfr. Benneworth, P. & Jongbloed, B.W.A, 2009, Who matters to universities ? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, DOI 10.1007/s10734-009-9265-2.

³⁴⁹ Cfr. Biesta G., 2006, op. cit.

cui la terza missione universitaria è stata diretta riguardano principalmente la realizzazione di attività economiche e prevalentemente di tipo imprenditoriale.

A tal proposito, prendendo ad esempio l'Italia, sulla base dei dati e delle analisi elaborati dai Nuclei di Valutazione³⁵⁰, le attività relative alla terza missione si sono concentrate prevalentemente su:

- La collaborazione con le imprese³⁵¹;
- La valorizzazione della proprietà intellettuale attraverso i brevetti;
- La promozione di imprese che utilizzano i risultati della ricerca (spin-off universitari)³⁵².

Il caso italiano è peraltro rappresentativo di una situazione generale in cui l'emergere della terza missione universitaria si è spesso ridotta ad un'eccessiva semplificazione di un insieme di relazioni di per sé complesse. Questa riduzione è risultata, da un lato, nella separazione delle missioni universitarie in compartimenti stagni (tre missioni distinte), di per sé poco consoni a cogliere la complessità di relazioni e dinamiche; dall'altro, nella riduzione della terza missione ad attività singole e non necessariamente strutturate in strategie pianificate e processi³⁵³.

A tal proposito, alcuni autori osservano come il problema sia nella "definizione stessa" della natura della Terza Missione delle Università.³⁵⁴ Se quest'ultima è definita dall'impatto economico e sociale delle attività universitarie, significa che una buona parte di tale missione è ottenuta tramite le due missioni "tradizionali" dell'università stessa, e cioè dalla "creazione" di nuova conoscenza tramite le attività di ricerca e dall'educazione, che si realizza tramite l'insegnamento di nuove conoscenze agli studenti. Questo genera un problema di fondo con la concettualizzazione della Terza Missione che, se da una parte tende a differenziare le tre missioni in "compartimenti stagni", dall'altra non coglie la natura complessa delle relazioni tra tali missioni così individuate, risultando in una grande attenzione verso la ricerca di indicatori quantitativi, e dunque misurabili, che però difficilmente riescono a cogliere la varietà e multi-dipendenza delle diverse attività accademiche³⁵⁵.

Ciò che ne risulta è, spesso, la riduzione delle attività relative alla Terza Missione in attività di tipo commerciali (quindi più facilmente misurabili) che però spesso non tengono conto dell'ampio

³⁵⁰ A tal proposito, si veda: Ramaciotti L. & Daniele (a cura di), XII Rapporto Netval Sulla Valorizzazione Della Ricerca Nelle Università E Negli Enti Pubblici Di Ricerca In Italia. Netval - Network per la Valorizzazione della Ricerca Universitaria, 2015.

³⁵¹ Per quanto riguarda la collaborazione con le imprese, nonostante essa ci sia sempre stata, ora è cambiata la rilevanza ad essa attribuita e le modalità con la quale viene perseguita. Si tratta sicuramente dell'area principale di sviluppo della terza missione sia in termini quantitativi, che, almeno in parte, e con riferimento a quanto detto in precedenza circa le necessità di misurazione degli impatti, per la potenzialità di impatto. Poiché è per la maggior parte gestita da dipartimenti e centri di ricerca, essa assorbe una piccola parte degli uffici di trasferimento tecnologico. Nello specifico, secondo i dati elaborati dai Nuclei di Valutazione, le università italiane raccolgono circa 600 milioni di euro all'anno per attività in conto terzi (cioè l'attività commissionate da imprese e enti) con una forte concentrazione, visto che il 25% del totale è raccolto da i primi quattro Atenei. Cfr. <https://www.uniud.it/it/ateneo-uniud/ateneo-uniud/allegati-bilanci/relazione-attivita-e-risultati-ricerca-2011>

³⁵² Sia per i brevetti, che per gli spin off, si tratta di ambiti di attività per lo più nuovi per le Università italiane: gli spin off sono infatti stati introdotti solo nel 1999 (D.L. n. 297/1999), mentre il cosiddetto "privilegio del professore", che attribuisce ai ricercatori delle università e degli enti pubblici di ricerca la proprietà delle invenzioni in deroga al regime generale delle invenzioni industriali, è stato introdotto nel 2001 (art. 7, L. n. 383/2001) e parzialmente rivisto nel 2005. Ibidem.

³⁵³ Come ad esempio attività di consulenza, creazione di spin-off e relative al collocamento degli studenti. Cfr. Benneworth, P., 2011, Towards A Strategic Management Agenda For University Knowledge Exchange, disponibile al sito web: <http://www.eurashe.eu/>

³⁵⁴ Ibidem

³⁵⁵ Ibidem

ventaglio di attività, di natura sociale, relazionale, culturale, etc. che, in effetti, identificano una porzione importante del ruolo dei soggetti accademici all'interno della società della conoscenza. Si può anche osservare come l'eccessiva attenzione verso le attività commerciali delle Università rischi di provocare un'interpretazione erronea di tali rapporti sociali, poiché produrrebbe l'impressione che solo una minoranza degli attori accademici è effettivamente coinvolta nelle relazioni esterne dell'università³⁵⁶.

In aggiunta a questa difficoltà di superare la visione strettamente economico-imprenditoriale legata alla Terza Missione, lo stesso concetto è stato anche criticato per via della vaghezza della sua definizione. Ne risulterebbe che, da un lato, la terza missione è stata spesso utilizzata come un termine residuale che raggrupparebbe tutte le attività universitarie non incluse nelle due missioni tradizionali; dall'altro non è sempre possibile né agevole distinguere tra le diverse attività e missioni universitarie, dato che esse tendono a sovrapporsi³⁵⁷.

Il dibattito scientifico conferma questa difficoltà e sottolinea come le università dovrebbero essere considerata in maniera olistica, ivi incluse le tre missioni, che appaiono legate a varie dimensioni, quali l'insegnamento, l'educazione, la ricerca, la creazione di conoscenza, lo sviluppo sociale e regionale³⁵⁸.

Infine, l'idea della Terza Missione sembra in qualche modo voler "cambiare la natura delle Università" piuttosto che affrontare il problema centrale delle università, relativo al loro posizionamento all'interno della società della conoscenza e alla necessità, ma anche potenzialità, di entrare in contatto e condividere conoscenza con attori tanto interni (le risorse umane) che esterni (gli stakeholder rappresentativi del tessuto economico-sociale di riferimento)³⁵⁹ per il raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi non solo di crescita (dimensione economica), ma anche di sviluppo (dimensione sociale, ambientale ed economica).

In aggiunta, la logica delle attività (economico-imprenditoriali) prese in considerazione nella valutazione della Terza Missione tende a rappresentare, nella migliore delle ipotesi, solo una piccola parte degli interessi di tali organizzazioni e non permette di identificare la visione di insieme all'interno della quale le università hanno un interesse non solo nella creazione di conoscenza, ma anche nella sua circolazione e decodificazione.

La necessità è allora di ricollocare l'idea di conoscenza al centro delle varie missioni universitarie nella società contemporanea, piuttosto che quella di "concentrarsi su tre missioni distinte": "Le università non sono solo legate all'insegnamento ed alla ricerca, ma sono collegate alla conoscenza in generale, in ogni campo"³⁶⁰.

Su questa linea di sviluppo, Osterlinck rileva come le Università moderne siano caratterizzate dalla coesistenza di tre elementi fondamentali:

³⁵⁶ *Ibidem*.

³⁵⁷ Cfr. Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C., 2008, Higher education and its communities : interconnections, interdependencies and a research agenda. Higher Education, 56, pp.303-324.

³⁵⁸ European University Association (EUA), 2013, The role of universities in Smart Specialisation Strategies, Siviglia, 21-22 febbraio 2013, disponibile al link: http://eua.be/Libraries/publication/EUA_Seville_Report_web.pdf?sfvrsn=2 [accesso: 28 settembre 2015]

³⁵⁹ Benneworth, P., 2011, op. cit.

³⁶⁰ European University Association (EUA), 2013, op. cit.

- La creazione della conoscenza, che viene individuata come una delle più importanti caratteristiche che supera l'idea del "mondo accademico della ricerca".
- La diffusione di conoscenza caratterizzata dalla creazione di conoscenza tramite le attività di ricerca, a sua volta diffusa attraverso l'attività didattica e formativa rivolta agli studenti. In Osterlinck, dunque, non si tratta solo di educazione, ma anche di formazione, nel senso di formazione delle competenze e trasferimento di saperi e valori.
- I servizi accademici alla società, in cui Osterlinck include tutti i servizi forniti alla società nel suo complesso principalmente tramite gli studenti e i risultati della ricerca, dunque inclusi gli effetti socio-economici complessivi conseguenti il "consumo" di tale conoscenza³⁶¹.

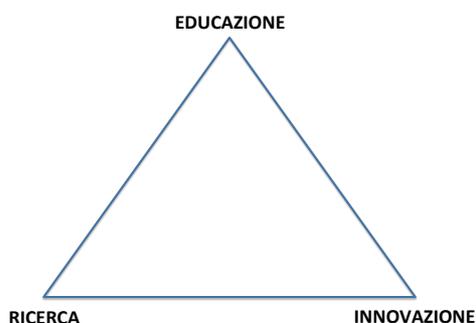
Anche in questo caso, la differenziazione può apparire forzata, in quanto presuppone una divisione netta delle attività che molto spesso non corrisponde alla realtà del dipanarsi delle funzioni universitarie. Da qui, la necessità di individuare una lente interpretativa delle attività universitarie capace di superare questo limite e di proporre un approccio comprensivo al ruolo delle Università.

3.4.2 Il triangolo della conoscenza

L'approccio detto del "triangolo della conoscenza" rappresenta il riferimento principale da cui sono arrivati gli indirizzi del programmatore comunitario all'interno del dibattito sulla terza missione universitaria.

L'approccio del triangolo della conoscenza (*Knowledge Triangle*) è stato introdotto nel panorama politico-programmatico europeo dalla Strategia di Lisbona come l'approccio chiave con cui le università possono contribuire a sostenere e promuovere competitività ed occupazione europee. Esso si basa sulla promozione di un flusso di informazioni bidirezionale e circolare tra ricerca, innovazione ed educazione, e cioè tra i tre vertici del triangolo, così come sintetizzati nell'immagine sottostante.

Figura 15: Il Triangolo della Conoscenza



³⁶¹ Cfr. Oosterlinck, A., 2002, Knowledge Management in Post-Secondary Education Universities. In: WHYTE, Leslie, Development of a knowledge management strategy for academic staff, 2008. Dissertations. Paper 1. <<http://arrow.dit.ie/scschcomdis/1>>

L'idea del triangolo della conoscenza, quindi, rappresenta l'impianto politico con cui sostituire la visione unidirezionale del flusso d'informazioni (dalla ricerca all'educazione e, in seguito, dall'educazione alla società – o meglio dagli educatori agli studenti). Si tratta, quindi, di un approccio olistico che si concentra non solo sul flusso tradizionale unidirezionale di tipo educazione-ricerca-innovazione, ma che guarda a tutte le interrelazioni tra questi tre aspetti – o missioni – universitari considerando, dunque, anche il contributo dell'innovazione nei confronti delle attività stesse di ricerca ed educazione.

Il quadro delineato dal triangolo della conoscenza è strettamente legato alla visione “professionale” del ruolo delle università, così come definita nel capitolo 2 del presente elaborato, in quanto presuppone il rafforzamento dei legami tra università ed imprese, nonché il sostegno all'imprenditoria che da tale rafforzamento trae le sue origini. Non sorprende, a tal proposito, che il sostegno dell'Unione Europea (in particolare della Commissione Europea) alla cooperazione all'interno del triangolo della conoscenza si risolva prevalentemente in tre tipi di iniziative:

- Iniziative promosse dall'Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia (EIT)³⁶²;
- La promozione della collaborazione tra università e imprese;
- Il sostegno all'imprenditoria.

La cooperazione tra mondo accademico e imprenditoria appare come il fulcro di tutte e tre le principali iniziative adottate dalla Commissione Europea per facilitare la cooperazione all'interno del triangolo della conoscenza. Tale cooperazione passa attraverso tutti quei processi che favoriscano la condivisione di attività e obiettivi tra università ed imprese, come la creazione di spin-off universitari, le iniziative di orientamento professionale, i tirocini aziendali, il riconoscimento di crediti formativi, i progetti di mobilità attivati tra Università e imprese, etc. Coordinare la dimensione educativa con quella formativa dell'istruzione è dunque il presupposto fondamentale per l'efficacia di tale cooperazione, che deve rispondere tanto ai bisogni provenienti dalle imprese (in senso di competenze in linea con l'offerta concreta di lavoro), quanto ai nuovi “approdi universitari³⁶³”, in termini di condivisione di attività e obiettivi con le imprese.

In questo senso, l'approccio del Triangolo della Conoscenza appare completamente in linea con la lettura in chiave neoliberale delle politiche europee³⁶⁴. Il rischio, giustamente sollevato dai detrattori di questo approccio, è che il tutto si risolva in una svolta riduttivamente funzionalistica dell'Università, ridotta a istituzione che “*produce professionisti qualificati sulla base della domanda del mercato del lavoro, quindi dimenticando il ruolo tradizionale delle università legato alla produzione, creazione e disseminazione di conoscenza scientifica*”³⁶⁵.

Anche nell'approccio del triangolo della conoscenza, in effetti, i fini di tipo individuale e sociale appaiono secondari a quello di crescita economica o, meglio, direttamente conseguenti dal

³⁶² Cfr. paragrafo seguente.

³⁶³ Cfr. Di Nubila R., *Università e impresa: un partenariato per la formazione*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, Padova, CLEUP, 2000, p. 263.

³⁶⁴ Cfr. capitolo due.

³⁶⁵ Cfr. Lafuente, J. et al. (2007). *El diseño curricular por competencias en educación médica: Impacto en la formación profesional*. *Educación médica in Munoz A. R.*, 2015, p. 31 [traduzione dell'autrice].

raggiungimento dell'obiettivo economico. Il rafforzamento dell'imprenditoria viene in questo senso identificato come uno dei canali per promuovere l'impegno sociale delle istituzioni universitarie, sia a livello organizzativo che individuale, e quindi anche per promuovere il coinvolgimento del personale universitario all'interno di una visione globale in cui l'istituzione di ricerca ed istruzione superiore acquisisca, rivendichi e strutturi il proprio ruolo attivo all'interno delle società ed economie in cui si trova inserita:

"[...] L'approccio del triangolo della conoscenza riconosce come centrale il ruolo dell'imprenditoria tanto come canale tramite cui diffondere la conoscenza generate dalle Istituzioni di Istruzione Superiore quanto come un modo per promuovere il coinvolgimento sociale da e dentro le istituzioni stesse [...] Inoltre, l'approccio del triangolo della conoscenza riconosce il bisogno d'innovazione interna di queste istituzioni al fine di meglio articolare e portare avanti le loro diverse missioni.³⁶⁶"

L'idea centrale su cui poggia il modello del triangolo della conoscenza è che la creazione di conoscenza tramite ricerca ed istruzione superiore eccellenti non sia di per sé sufficiente per la competitività e la prosperità dei vari sistemi d'innovazione nazionali, ma che sia piuttosto necessario un impegno sociale sia all'interno delle istituzioni di ricerca che nei confronti delle comunità di appartenenza. Investimenti in uno dei settori del triangolo tendono non solo ad avere un effetto positivo sugli altri due settori, ma anche a generare ripercussioni sul mercato del lavoro e, più in generale, a promuovere un cambiamento strutturale che ispiri le comunità in cui tali istituzioni di ricerca sono inserite. I modelli pratici di scambio e combinazione tra i vari livelli di politiche incluse all'interno del triangolo variano poi in funzione sia dei contesti nazionali che di quelli regionali e dipendono quindi dall'organizzazione dei diversi sistemi nazionali di innovazione in cui soggetti diversi e provenienti da settori eterogenei interagiscono tra loro³⁶⁷.

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico sottolinea come, indipendentemente dalle caratteristiche ed approcci dei diversi sistemi nazionali di innovazione che, in linea generale si distinguono per essere incentrati sulle aziende (private) oppure sugli enti di ricerca (pubblici), il triangolo della conoscenza riconosce in ogni caso il valore fondamentale degli Istituti d'Istruzione Superiore per la promozione e l'integrazione delle politiche di ricerca, educazione ed innovazione³⁶⁸. Questa visione è confermata dai risultati dello studio pubblicato dal Direttorato Generale per l'Educazione e la Cultura dell'Unione Europea sul Triangolo della Conoscenza (2012) e condotto da Technopolis³⁶⁹. Sulla scorta dell'analisi di dodici diversi casi pratici di cooperazione tra educazione-ricerca-innovazione in Europa, lo studio identifica, in particolare, i fattori di successo per la cooperazione all'interno del triangolo, e cioè: la cultura dell'imprenditorialità, la co-creazione della conoscenza con il coinvolgimento degli studenti, l'ambiente di apprendimento, la qualità dell'offerta formativa e il riconoscimento delle competenze, l'approccio inter e multi disciplinare, l'internazionalizzazione, i modelli di

³⁶⁶ Cfr. OECD, 2016, Enhancing the Contributions of Higher Education and Research Institutions to Innovation, Paris, 15-16 September 2016, p. 4, [traduzione dell'autrice].

³⁶⁷ *Ibidem.*

³⁶⁸ *Ibidem.*

³⁶⁹ Cfr. European Institute of Innovation and Technology (EIT), 2012, Catalysing Innovation In The Knowledge Triangle - Practices from the EIT Knowledge and Innovation Communities, Giugno 2012, disponibile al link: www.eit.europa.eu. [accesso: 15 febbraio 2016].

management e l'esistenza di una strategia per la gestione della conoscenza, la presenza di incentivi e la capacità di sfruttare le possibilità di finanziamento, i legami con il contesto nazionale, regionale e locale degli attori attivi nel campo del triangolo della conoscenza.

Altri autori hanno osservato che l'approccio non debba risolversi in un'interpretazione riduttiva in favore del mondo imprenditoriale (identificato dal vertice relativo all'innovazione) e che, al contrario, il modello del triangolo della conoscenza debba intendersi in senso ampio fino a considerare la dimensione sociale della cooperazione triangolare (ad esempio il contributo delle università alle politiche di coesione o, più in generale, alla democrazia)³⁷⁰. Più in generale, però, il presupposto fondamentale su cui poggia l'impianto complessivo del Triangolo è quello dell'integrazione delle politiche di ricerca, innovazione ed educazione in un quadro coerente e globale.

3.4.3 L'Istituto Europeo d'Innovazione e Tecnologia (EIT)

Il corretto ed efficiente funzionamento dell'impianto fornito dal triangolo della conoscenza è stato particolarmente enfatizzato dall'Istituto Europeo per la Tecnologia e l'Innovazione (EIT) come uno dei prerequisiti per promuovere crescita ed occupazione in Europa e per migliorare l'attrattività internazionale delle università europee³⁷¹.

L'Istituto Europeo d'Innovazione e Tecnologia (*European Institute of Innovation & Technology - EIT*) nasce nel 2008 come la prima iniziativa europea rappresentativa dei tre vertici del triangolo della conoscenza. L'EIT mira ad integrare il triangolo della conoscenza e contribuire all'obiettivo generale di Horizon 2020³⁷². Il Regolamento istitutivo dell'Istituto ne stabilisce l'obiettivo generale nell'avvicinamento d'istituti di eccellenza nell'istruzione superiore, centri di ricerca e imprese al fine di formare "gli imprenditori di domani" e assicurare il corretto funzionamento del triangolo della conoscenza europea, contribuendo così ad accrescere la competitività del sistema – Europa³⁷³. In questo senso, l'EIT vuole affrontare uno dei principali "paradossi" del mondo di ricerca ed innovazione europei, rappresentato dal divario tra l'eccellenza dei livelli di ricerca base e la difficoltà a trasformare le idee in prodotti e servizi concreti, accessibili e competitivi sul mercato (INT3).

Con un budget di circa 2,5 miliardi di euro nel periodo 2014 – 2020, l'EIT costituisce uno dei pilastri trasversali di Horizon 2020³⁷⁴ ed esercita le sue funzioni principalmente attraverso:

- La creazione di start-up a partire dalle attività degli Istituti di Ricerca ed Istruzione Superiore, in coordinamento con il mondo delle imprese;

³⁷⁰ Cfr. Lappalainen, P., Markkula, M., 2013, *The Knowledge Triangle – Re-Inventing the Future*, European Society for Engineers and Industrialists, Bruxelles, 2013.

³⁷¹ Cfr. Regolamento CE n. 294/2008 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 marzo 2008 che istituisce l'Istituto europeo di innovazione e tecnologia, GU L 97 del 9 aprile 2008 così come modificato dal Regolamento CE n. 1292/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013.

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ *Ibidem*.

³⁷⁴ Cfr. paragrafo 4.3

- Il sostegno alla ricerca nei settori chiave per l'innovazione dell'economia e della società dell'UE.
- La promozione dello spirito imprenditoriale.
- Il sostegno allo scambio di conoscenze ed alla diffusione di buone prassi.
- Il sostegno alla mobilità transnazionale dei ricercatori europei e la promozione dell'attrattività del sistema europeo nei confronti dei talenti provenienti da Paesi terzi.

In questo modo, l'Istituto mira a facilitare la transizione: dallo studente all'imprenditore; dall'idea al prodotto; dal laboratorio al mercato (INT3).

Il funzionamento dello EIT si basa sulla costituzione e le attività di appositi partenariati pubblico-privati internazionali, finanziati attraverso l'Istituto stesso, e che prendono il nome di Comunità della Conoscenza e dell'Innovazione³⁷⁵ (Knowledge & Innovation Community – KIC).

Le KIC sono entità legali composte da attori della ricerca, industria, enti locali al fine di promuovere l'innovazione all'interno del triangolo della conoscenza dell'UE. Tramite le KIC, l'EIT promuove una serie d'iniziative votate al rafforzamento del sistema della ricerca e dell'innovazione in Europa.

Costruite sui temi-sfida dell'Europa, le KIC operano attraverso appositi Inviti ad inviare candidature (*call for proposal*), la cui struttura è simile a quella degli altri bandi lanciati nel quadro del Programma Orizzonte 2020³⁷⁶. Alla fine del 2014 sono state costituite cinque KIC, e si prevede che le successive siano attivate tra il 2016 e il 2018. Come si può osservare, le tematiche delle Comunità esistenti e da lanciare nei prossimi anni sono costruite a partire dalle sfide sociali di Orizzonte 2020:

- Cambiamenti climatici: "Climate – KIC", costituita nel 2010.
- Tecnologie dell'informazione e della comunicazione: EIT Digital, costituita nel 2010.
- Energia sostenibile: KIC InnoEnergy, costituita nel 2010.
- Salute e invecchiamento attivo: EIT Health, costituita nel 2014.
- Materie Prime: EIT Raw Materials, costituita nel 2014.
- Sicurezza alimentare: "EIT Food", di prossima costituzione (si prevede l'avvio nel 2016).
- Industrie del futuro: "EIT Manufacturing", di prossima costituzione (si prevede l'avvio nel 2016).
- Mobilità urbana: "EIT Urban Mobility", di prossima costituzione (si prevede l'avvio nel 2018).

Una volta finanziate, le Comunità della Conoscenza e dell'Innovazione funzionano come dei piccoli programmi – quadro (INT15) all'interno dei quali vengono finanziate le attività della Comunità. Queste attività, tipicamente, includono: programmi di educazione all'imprenditoria e

³⁷⁵ Oltre il 90% del budget complessivo dell'Istituto è dedicato al finanziamento delle Comunità della Conoscenza e dell'Innovazione: cfr. <https://eit.europa.eu/> [ultima consultazione marzo 2016].

³⁷⁶ Appare opportuno sottolineare che il tasso di cofinanziamento accordato dall'EIT per i bandi KIC corrisponde a solo il 25% del budget totale. Il restante 75% deve essere finanziato con altri fondi. . Cfr. Commissione Europea (CE 2016c), EIT's 2016 Call for Knowledge and Innovation Communities (KIC) Proposals, Reference: 00008.EIT.2016.I. Disponibile al sito <https://eit.europa.eu/> [ultima consultazione marzo 2016].

programmi di formazione, attività di incubazione e di supporto alla costituzione di start-up, e progetti di ricerca ed innovazione. Per assicurare la corretta gestione del portfolio di attività delle KIC, vengono stabiliti degli appositi Centri locali (*Co-location Centre*³⁷⁷), responsabili di collegare le attività della Comunità tanto localmente, rafforzando la cooperazione tra gli attori del triangolo della conoscenza operanti sul territorio in cui il Centro è stabilito; quanto trasversalmente, facilitando il coordinamento delle attività delle diverse KIC e dei diversi Centri locali stabiliti.

3.5 L'approccio dello scambio di conoscenze

L'approccio del **Knowledge Exchange (scambio delle conoscenze)** è stato studiato con crescente intensità nel corso degli ultimi anni, ed emerge come un tema trasversale a diverse discipline scientifiche e settori di attività³⁷⁸.

Tale approccio può essere definito come il ciclo iterativo di condivisione d'idee, risultati della ricerca, competenze o abilità tra i soggetti interessati che permette la creazione, il trasferimento, l'adozione e l'utilizzo di nuove conoscenze al fine di sviluppare nuovi prodotti, processi e/o servizi ed influenzare le politiche pubbliche³⁷⁹. L'idea di "scambio di conoscenze" deriva dal riconoscimento della componente sociale dei processi di conoscenza: il sapere non è trasferito "dall'alto" in senso lineare, ma viene prodotto, rinnovato, integrato tramite processi interattivi tra gli attori che si basano sulla fiducia reciproca e sulla loro capacità e volontà a cooperare³⁸⁰.

Il ruolo delle università all'interno del processo di *Knowledge Exchange* è legato tanto alla creazione, quanto alla circolazione di conoscenze, risultati della ricerca, processi, prodotti, etc. sia che esse siano nuove (nel senso di sconosciute, inedite, innovative), sia che esse, pur non essendo di recente scoperta, non siano ancora sufficientemente diffuse nei territori e tra le comunità, sia che esse non siano "decodificate". In questi ultimi casi, dunque, il ruolo dell'attore accademico appare fondamentale per la strutturazione, organizzazione e scambio di conoscenze di per sé già esistenti, ma non ancora adeguatamente diffuse.

La transizione verso un approccio fondato sullo scambio di conoscenze permette di valutare il ruolo delle università nelle società contemporanee in un'ottica di continuità rispetto al passato, senza dunque implicare uno stravolgimento o un cambiamento fondamentale per le università stesse. Ciò che cambia, è la natura della produzione di conoscenza, che è determinata, in maniera

³⁷⁷ In fase di presentazione di una proposta nell'ambito di un bando "KIC", vanno definite le sedi dei centri locali che si intendono attivare. E' inoltre stabilito che un massimo di 5 centri locali per KIC possa essere preventivato in questa fase. Cfr. CE 2016c, cit.

³⁷⁸ Cfr: (i) Mitton, C., Adair, C. E., McKenzie, E., Patten, S. B., & Perry, B. W., 2007, Knowledge transfer and exchange : review and synthesis of the literature. *Milbank Quarterly*, 85(4), 729-768. (ii) YUSUF, S., 2008, Intermediating knowledge exchange between universities and businesses. *Research Policy*, 37, pp.1167-1174. (iii) Abreu, M., Grinevich, V., Hughes, A., Kitson, M., Ternouth, P., 2008, Universities, Businesses and Knowledge Exchange. Report for Council for Industry and Higher Education, and Centre for Business Research. (iv) Cruickshank, L., Whitham, R., Morris, L., 2012, Innovation through the design of knowledge exchange and the design of knowledge exchange design. 2012 International Design Management Research Conference 453-460.

³⁷⁹ Cfr. Lockett, N., Kerr, R., Robinson, S., 2008, Multiple Perspectives on the Challenges for Knowledge Transfer between Higher Education Institutions and Industry. *International Small Business Journal*, 26 (6), pp.661-681.

³⁸⁰ Cfr. Paavola et al., 2004, op. cit.

crescente, dal coinvolgimento attivo e pro-attivo (in un'ottica di co-creazione) di organizzazioni ed attori esterni all'università.

Le Università sono pertanto identificate, all'interno dell'approccio proposto, tanto come fonti di conoscenza quanto come canali per la circolazione, la condivisione, lo scambio di conoscenze finalizzati all'innovazione (inclusa l'innovazione sociale).

Questo permette anche di concentrarsi su quello che è stata definita come l'attività peculiare delle istituzioni universitarie e che ne definisce il ruolo sociale, e cioè la produzione di conoscenza tramite un insieme di processi multidimensionali e spesso sovrapposti, che vengono identificati con i processi di circolazione delle conoscenze appunto³⁸¹.

Nella società della conoscenza, il ruolo degli attori della conoscenza si adatta alle nuove ed interconnesse sfide globali che è questi sono chiamati ad affrontare. Situare al centro dell'attenzione i processi di creazione, decodificazione, strutturazione, e circolazione della conoscenza significa in qualche modo riconoscere e validare il ruolo della conoscenza stessa come pilastro fondamentale al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici condivisi. Allo stesso tempo, questo riflette il riconoscimento del ruolo giocato dalle Università, in quanto principali organizzazioni e attori della conoscenza, per l'appunto, e quindi contributori essenziali allo sviluppo economico e sociale³⁸².

I limiti di una simile definizione d'altronde non superano le contraddizioni riscontrate nella concettualizzazione della "terza missione": analogamente ad essa, anche la definizione di scambio di conoscenza qui fornita tende a essere troppo generica fino a voler essere quindi onnicomprensiva e, dunque, allo stesso tempo "vuota"³⁸³. Non solo, questo non elimina nemmeno la difficoltà di misurare (ancora una volta in termini quantitativi) l'effetto e l'ordine di grandezza con cui i processi di circolazione delle conoscenze avvengono.

Il rischio è, quindi, ancora una volta, che tale necessità di misurazione si risolva nella considerazione delle semplici attività commerciali delle università e/o nelle attività di trasferimento puramente tecnologico³⁸⁴. Seppure senza voler sottovalutare tale rischio, potenziale e comunque sempre presente, il passaggio da un'ottica di "missioni" a quella incentrata su processi e relazioni, che si esplica con lo scambio di conoscenze, permette di mettere al centro dell'attenzione di indagine gli attori coinvolti, in un'ottica di gestione strategica dei processi. Esso permette anche di valutare e comprendere il valore della conoscenza per l'università, oltre il mero valore economico relativo ad attività precise di coinvolgimento degli attori universitari all'interno di attività imprenditoriali (ad esempio gli spin-off) o legate alla proprietà intellettuale (ad esempio i brevetti). In effetti, ciò che appare interessante da sottolineare è come l'approccio proposto permetta di mettere in luce alcune caratteristiche dell'attività "esterna" delle università nella

³⁸¹ Cfr. Benneworth, P., 2011, op. cit.

³⁸² Tale riconoscimento genera dunque opportunità importanti per l'intero mondo accademico, ma, allo stesso tempo, implica una più attenta disamina, da parte del decisore politico, dell'effettivo funzionamento dell'istituzione universitaria, in termini di controllo, monitoraggio e verifica delle attività intraprese da tali istituzioni e del modo in cui esse sono governate. Se il ruolo delle università nella società della conoscenza è determinato al loro contributo ad obiettivi socio-economici di interesse pubblico, appare necessario verificare che le risorse pubbliche siano effettivamente spese dalle università per raggiungere tali obiettivi di interesse pubblico, risultanti da una serie di spinte provenienti da vari settori ed attori. *Ibidem*.

³⁸³ Cfr. Cruickshank et al, 2012, op. cit.

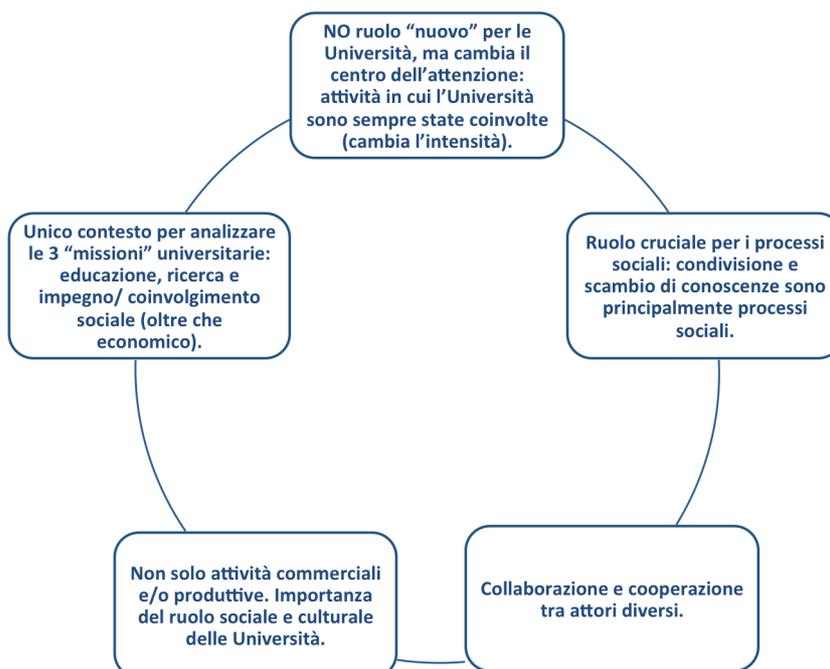
³⁸⁴ Cfr. Benneworth & Jongbloed, 2009, op. cit.

società della conoscenza, altre da quelle meramente commerciali, e tali da rappresentare una lente interpretativa valida per comprendere il ruolo delle università nelle società contemporanee³⁸⁵. Lo spostamento del centro dell'attenzione dalle attività, identificate con le tre missioni, alla conoscenza, in senso di processi di creazione e circolazione dei saperi, permette di focalizzarsi sulla continuità delle attività dell'università, tanto in termini temporali che esecutivi. Questo permette di concentrarsi, in altre parole, su attività in cui le università sono da sempre state coinvolte, ma la cui intensità è variata nel corso del tempo, fino a diventare fondamentale all'interno della società della conoscenza. Questo permetterebbe, a sua volta, una radicale trasformazione della visione interpretativa della funzione universitaria, incentrata sui processi sociali, tanto interni che esterni, che rendono possibile la realizzazione delle diverse attività del mondo accademico.

Tutto ciò va ben al di là del semplice legame tra università e mondo imprenditoriale³⁸⁶, ampliando dunque il respiro delle attività delle università oltre i semplici fini di natura commerciale cui spesso esse sono confinate.

In questo senso, l'approccio dello scambio di conoscenze appare strettamente legato a quello di terza missione, con il quale condivide peraltro alcuni limiti essenziali, ma ne rappresenta, allo stesso tempo un superamento³⁸⁷.

Figura 16: Principali novità introdotte dal concetto di Knowledge Exchange



Ricollocando al centro del dibattito il tema della conoscenza in quanto tale, nonché i processi di creazione e condivisione della stessa, il modello proposto si configurerebbe come un approccio

³⁸⁵ Cfr. Benneworth, P., 2011, op. cit.

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ *Ibidem*.

sistemico atto a valutare le diverse attività delle università nella società della conoscenza, e dunque ad analizzare le tre missioni delle università in una struttura, in un sistema unico, fondato sul ruolo delle relazioni tra l'università e la società nel suo complesso. In questo senso, uno dei principali vantaggi dell'approccio dello scambio di conoscenze risiede nel riconoscimento del fatto che i processi conoscitivi sono principalmente processi sociali e, in quanto tali, costruiti sull'interazione e la cooperazione tra attori diversi³⁸⁸.

In questa prospettiva, la missione delle università nella società contemporanea "si ricompatta" e può essere identificata nella creazione e diffusione di conoscenze utili a beneficio della società nella sua interezza o, in altri termini, nella loro capacità di promuovere lo scambio di conoscenze³⁸⁹. Tale missione si estrinseca pertanto nel processo attraverso cui le università interagiscono con la società intesa in senso ampio, quindi contemporaneamente includendo ed andando oltre la tradizionale relazione docente-studente, tramite il coinvolgimento di tutti gli stakeholder, tanto interni quanto esterni³⁹⁰.

Se dal punto di vista personale – individuale, questo presuppone lo sviluppo e la valorizzazione di competenze trasversali, o *metacompetenze*; dal punto di vista organizzativo-istituzionale, e in particolare per quanto riguarda le Università, questo si traduce, tra le altre cose, in una maggiore compenetrazione e integrazione delle organizzazioni pubbliche con il mondo "esterno" nel quale sono inserite che, a sua volta, faciliterebbe l'acquisizione, la decodificazione e la circolazione delle conoscenze nascoste – o tacite – esistenti anche al di fuori del mondo accademico, elementi essenziali per lo sviluppo delle società³⁹¹.

L'obiettivo dello "scambio di conoscenze" è dunque legato al miglioramento della qualità dei processi di creazione e circolazione delle conoscenze, in termini tanto di creazione di nuova conoscenza qualitativamente eccellente, quanto di circolazione di tipi di conoscenze diverse al fine di facilitare i processi d'innovazione³⁹².

A tali considerazioni circa i vantaggi dell'interazione e dello scambio, se ne aggiunge un'ulteriore, legata al valore della conoscenza per le Università che è stato definito come "*esplicito*" e cioè legata al miglioramento dei contatti, delle relazioni e dei legami (economici, sociali, culturali, etc.) dell'Università stessa³⁹³. Tali legami possono rivelarsi particolarmente utili in vari modi, non ultimo quello di proporre attività di ricerca, sviluppo, innovazione ed educazione di ampio respiro, tanto su scala locale che su scala internazionale. A questo proposito, un'ampia ed estesa rete di contatti internazionali è sicuramente un punto di vantaggio importante in sede di valutazione delle attività di ricerca sviluppate dall'Università. Inoltre, tale rete potenzialmente può rappresentare un ottimo canale per l'inserimento degli studenti, migliorando dunque il

³⁸⁸ Cfr. Paavola et al., 2004, op. cit.

³⁸⁹ Cfr. Benneworth, P., 2011, op. cit.

³⁹⁰ Cfr. Capitolo 5.

³⁹¹ Cfr. Birgene, R., 2005, "The Role of the University and Basic Research in the New Economy" in Jones, G., Mccarney, P. & Skolnik, M. (eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations*, University of Toronto Press.

³⁹² Il linguaggio istituzionale europeo talvolta si riferisce a queste dinamiche definendole, rispettivamente, in termini di *innovation – driven research* e *research – driven innovation*, per indicare come il percorso di circolazione delle conoscenze possa, da un lato, favorire l'applicazione pratica dei contenuti della ricerca da parte degli attori socio – economici (*research – driven innovation*) e, dall'altro facilitare iniziative e progetti di ricerca che siano in linea con i bisogni e gli obiettivi del tessuto socio – produttivo locale (*innovation – driven research*).

³⁹³ Cfr. Benneworth, P., 2011, op. cit.

posizionamento sul mercato del lavoro degli iscritti alle Università coinvolte in processi di scambio di conoscenze. Infine, stretti legami con organizzazioni esterne all'Università, ivi comprese quelle afferenti al mondo delle istituzioni pubbliche, possono rivelarsi come dei canali importanti per diffondere a un pubblico vasto tanto gli impegni, quanto i valori e le attività intraprese dall'Università.

3.6 Le “sfide” della conoscenza: quale ruolo per l'Università?

In questo capitolo si sono analizzati i punti di contatto tra le tre principali linee d'azione della politica europea nel periodo successivo all'elaborazione della strategia di Lisbona, concentrandosi, in particolare, sui settori di rilevanza per l'Università. A tal proposito, infatti, tra i molteplici attori individuati dal programmatore europeo per la realizzazione degli obiettivi di Lisbona, prima, e di Europa 2020, poi, le Università hanno una funzione emblematica nel discorso politico europeo, in virtù della loro duplice funzione legata alla creazione di nuove conoscenze (ricerca) ed al loro trasferimento (educazione), ampliata, nel contesto della società della conoscenza, con l'identificazione di una “terza missione” legata allo sviluppo della società ed alla crescita economica. In questo senso, l'Istituzione universitaria emerge come chiave di volta delle complesse relazioni tra questi tre diversi settori e livelli di politica, poiché si colloca *“sia immediatamente a valle della scolarizzazione, come luogo di raccordo tra tutte le esigenze della società adulta, sia a monte dell'occupazione, come referente dei processi di aggiornamento e di riqualificazione degli occupati che diventano sempre più necessari nella prospettiva di una formazione per tutto l'arco della vita”*³⁹⁴.

Con riferimento all'emergere della terza missione universitaria, inoltre, si è notato come questa si sia spesso concentrata sulle attività di tipo economico-imprenditoriale attivabili dalle Università, specie in collaborazione con il mondo aziendale, anche in funzione degli orientamenti comunitari. Questi ultimi, in effetti, confermano la tensione di fondo, già precedentemente riscontrata, tra obiettivi sociali e obiettivi economici del Lifelong Learning anche con riferimento alla missione universitaria. Gli strumenti attivati in sede europea, infatti, seppure abbiano difeso, in linea teorica, il ruolo più marcatamente “sociale” delle Università, appaiono fortemente concentrati sul rafforzamento delle attività di tipo prevalentemente economico delle Università e, in particolare, per quanto concerne la relazione Università – imprese. Ciononostante, è evidente come la missione complessiva dell'attore accademica non possa essere considerata in un'ottica disgiunta rispetto agli obiettivi “sociali”, relativi ai più generali contributi forniti al sistema sociale e alla comunità locale nel complesso³⁹⁵.

Nonostante gli orientamenti europei appaiano protendere in maniera sempre più marcata verso un'interpretazione prevalentemente economica del ruolo dell'educazione, cui i fini

³⁹⁴ Cfr. Tognon G., 2003, Circolazione e spessore delle conoscenze. Il ruolo dell'università nella rete della formazione superiore, In : GALLIANI, L., Educazione versus formazione, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 233-234.

³⁹⁵ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit.

individuali e sociali appaiono relegati ad un ruolo subordinato e, in qualche modo “implicito”, in una prospettiva neoliberale; il ruolo delle Università non può esaurirsi al sostegno all’occupazione ed all’imprenditoria, ma assume sfaccettature più complesse, legate, in particolare, alla promozione della cittadinanza attiva, all’innovazione sociale ed allo sviluppo sostenibile.

Il riconoscimento di tale ruolo chiave per le Università nella società della conoscenza sottintende una serie d’implicazioni che dovrebbero guidare la riforma delle Università europee affinché queste siano in grado di rispondere alle “*esigenze di vita e di lavoro*”³⁹⁶ dei cittadini europei e, cioè, nei termini di Dewey, di trasformarsi in “laboratorio” per la creazione, la sperimentazione, la circolazione e l’interpretazione del sapere.

All’interno di questo quadro in profondo mutamento, la prospettiva del Lifelong Learning rappresenta il quadro concettuale complessivo cui far riferimento per accompagnare la trasformazione delle Università nella Learning Society e, cioè per permettere che: “[...] esse siano effettivamente in grado di produrre apprendimento, unico vero imperativo per la sopravvivenza nella società attuale”³⁹⁷.

Accettare il Lifelong Learning come prospettiva unitaria su cui basare la riforma delle Università contemporanea significa dunque fondare questa trasformazione non solo sull’apprendimento, ma soprattutto sui soggetti che apprendono; riconoscendo e valorizzando dunque la centralità dei percorsi individuali e personali di vita degli apprendenti nella società contemporanea. Inevitabilmente, dunque, questo implica una riconsiderazione dei processi di formazione, sviluppo e valorizzazione delle competenze, in particolare quelle trasversali, per venire incontro ai bisogni della domanda d’istruzione e formazione relativa all’acquisizione di nuove competenze ed abilità, necessarie per vivere nella società e nell’economia contemporanea. Non si tratta quindi, unicamente, di facilitare l’inserimento sul mercato del lavoro degli studenti, ma anche di facilitare le capacità interpretative, creative e di risoluzione di problemi (*problem solving*) degli apprendenti in una prospettiva personale, civica, democratica.

Alla considerazione circa la centralità dei percorsi individuali e personali di vita degli apprendenti nella società contemporanea, va anche accompagnata quella relativa l’aumento esponenziale di offerte formativo-didattiche da parte di soggetti non accademici. La proliferazione dell’offerta di Lifelong Learning è legata al riconoscimento dell’apprendimento non formale e informale come processi fondamentali di sviluppo delle competenze e delle conoscenze degli individui³⁹⁸. Diretta conseguenza di tale riconoscimento è che l’Università non sia l’unico luogo dove acquisire nuove conoscenze. I nuovi “luoghi” dell’apprendimento si moltiplicano, ma questo non implica una minore rilevanza di quelli tradizionali, tra cui, appunto, le Università.

Nell’ambito delle discipline dell’organizzazione aziendale, la conoscenza può essere interpretata come un flusso tra due tipi di sapere: una forma di conoscenza “esplicita” o “codificata” ed una “tacita” oppure “non strutturata”³⁹⁹. Mentre la prima tipologia individua quelle forme di conoscenza che possono essere documentate, verificate e sono disponibili in

³⁹⁶ Cfr. UNESCO, 2015, *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, pag. 14 (traduzione dell’autrice).

³⁹⁷ Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit., p. 317.

³⁹⁸ Cfr. capitolo due.

³⁹⁹ Cfr. I. Nonaka and H. Takeuchi, 1995, *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press.

forma strutturata (ad esempio: manuali, relazioni, studi e analisi, documenti programmatici e politici, procedure, etc.); le conoscenze tacite, come suggerisce l'aggettivo, riguardano competenze, idee ed esperienze che le persone possiedono, ma in maniera frammentata e che non necessariamente sono in grado di esporre in maniera strutturata. In questo senso, la conoscenza tacita è una forma di conoscenza per così dire "implicita" che si forma a partire dall'esperienza personale e che non è necessariamente accessibile all'esterno. Tali conoscenze, per così dire "latenti", possono naturalmente essere condivise (ad esempio tramite incontri e contatti personali⁴⁰⁰) ma questo avviene, spesso, non senza poche difficoltà⁴⁰¹.

Vista da questa prospettiva, il ruolo delle Università nella società contemporanea può assumere una nuova sfumatura, la cui "chiave di volta" è proprio nella prospettiva dell'apprendimento permanente, inteso come "*concetto e strumento politico per il cambiamento sociale ed economico della società contemporanea*"⁴⁰²: esse non sono solo il luogo privilegiato per la "nascita" di nuove conoscenze e la loro trasmissione, e dove l'apprendimento non formale e informale può essere riconosciuto e validato; ma sono anche e soprattutto i posti dove la conoscenza tacita, frammentata e non strutturata può essere strutturata ed organizzata in maniera coerente, rafforzando dunque i punti di contatto tra apprendimento formale e apprendimento informale e non formale.

Ciononostante, l'Università non sembra ancora del tutto consapevole della natura e delle implicazioni derivanti dalla sua funzione di promozione dell'apprendimento permanente ed alle tre dimensioni di analisi o necessità che da tale ruolo derivano, e cioè: quella di "aprirsi all'esterno e al nuovo", rendendo dunque fruibili ed accessibili le conoscenze esistenti e quelle prodotte; quella di permettere a tutti gli individui l'opportunità di poter accedere a queste conoscenze; e, infine, quella di promuovere un apprendimento legato non solo all'occupabilità, ma anche alla promozione della cittadinanza attiva ed all'attivazione di percorsi di sviluppo ed innovazione sociale⁴⁰³.

Nell'ottica del programmatore europeo, assolvere a tali funzioni significa affrontare e risolvere tre urgenze che incidono su piani diversi, ma – ancora una volta – strettamente legati, dell'organizzazione universitaria: l'acquisizione di risorse sufficienti e durature; il rafforzamento della qualità e dell'eccellenza della ricerca e dell'insegnamento; il miglioramento della gestione degli atenei e del sistema universitario nel suo complesso⁴⁰⁴. Ognuno di questi tre obiettivi è inoltre legato al rafforzamento delle competenze e delle conoscenze delle persone che compongono l'istituzione universitaria: gli studenti, ma anche il personale amministrativo e docente e, non ultimo, quello amministrativo e manageriale.

Le necessità che le Università devono affrontare nella società della conoscenza riguardano infatti anzitutto la gestione complessiva del sistema organizzativo accademico in senso finanziario-

⁴⁰⁰ Cfr. Bassi L.J., 1997, "Harnessing the power of intellectual capital," Training & Development, vol. 51, no. 12, pp. 25-30

⁴⁰¹ Cfr. Chugh R., 2013, Workplace Dimensions: Tacit Knowledge Sharing in Universities in Journal of Advanced Management Science, Vol. 1, No. 1, March 2013, pag. 24-28.

⁴⁰² Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit., p. 318

⁴⁰³ Cfr. Tognon G., 2003, op. cit., pp. 229-245.

⁴⁰⁴ Cfr. Commissione europea (CE 2003a), Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza, Com(2003) 58 definitivo, Bruxelles, 2003.

economico (poiché l'Università hanno bisogno di risorse), in senso competitivo (legato agli obiettivi occupazionali e di rafforzamento del sistema di Ricerca e Sviluppo europeo), in senso sociale e, soprattutto, in una prospettiva di apprendimento permanente. Il Lifelong Learning, in questo senso, seppure aprendo a nuovi scenari educativi e formativi, non sottintende un "declassamento" del ruolo dell'apprendimento formale; al contrario, tale prospettiva conferma come proprio negli ambiti formali *"si acquisiscano le abilità e le attitudini di cui gli individui avranno bisogno per proseguire nel loro apprendimento"*⁴⁰⁵ e, coerentemente, che proprio le Università rappresentino un fondamentale "laboratorio" per la sperimentazione del Lifelong Learning nell'ambito dell'educazione formale⁴⁰⁶.

La missione delle Università nella società contemporanea, che, come si è visto, nell'ottica del programmatore europeo si sostanzia nell'assunzione dei principi di autonomia, responsabilità finanziaria e competitività / imprenditorialità, si traduce allora in tre livelli di interventi:

- Un primo livello legato alla gestione organizzativa complessiva del sistema, la struttura e gli atenei universitari;
- Un secondo livello legato alla qualità di ricerca, insegnamento e innovazione in una prospettiva integrata e che, cioè, tenga in considerazione gli stretti legami tra le tre diverse "missioni" universitarie;
- Un terzo ed ultimo livello legato all'acquisizione delle risorse finanziarie per rispondere al doppio ruolo – sociale ed economico-occupazionale – delle Università stesse.

Gli orientamenti comunitari, però, come si è visto, spesso risentono di un'impostazione di carattere marcatamente economico-liberista che, specie nella prospettiva degli attori pubblici della conoscenza, può rivelarsi pericolosa, se non anche fuorviante. La trasformazione delle Università nella società contemporanea non può prescindere dal ruolo sociale cui l'Università è strettamente legata⁴⁰⁷. Questa trasformazione implica la riconversione delle Università da "monasteri" e "botteghe" a "laboratori", luoghi, cioè, dedicati alla creazione e del trasferimento di nuova conoscenza, fondamentali tanto per il benessere sociale che per lo sviluppo economico, regionale ed individuale. Quest'ultima considerazione, in particolare, a sua volta, chiama le Università alla responsabilizzazione in quanto attore centrale dello sviluppo europeo, che promuova l'apprendimento e il pensiero critico dei cittadini, l'innovazione sociale e culturale e sia, al tempo stesso, in grado di garantire la continuità con tradizioni culturali già esistenti e, specie in Europa, diverse, eterogenee e composite. Proprio per questo motivo, diventa fondamentale la capacità delle istituzioni universitarie a costruire collegamenti con tutti gli attori – economici, sociali e culturali – per poter rispondere prontamente alle richieste provenienti dalla società e, quindi, assumere una funzione trainante per lo sviluppo delle comunità locali d'appartenenza.

La prospettiva dell'Università come "laboratorio" appare da questa analisi come punto di convergenza dei tre livelli d'intervento da cui dovrebbe muovere la riforma delle Università nella società della conoscenza, poiché insiste sull'importanza dei legami dell'attore accademico con gli individui che la compongono, così come con la comunità (locale) d'appartenenza, ma anche, in

⁴⁰⁵ Delors J., 1997, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, p. 107

⁴⁰⁶ Cfr. CE 2000a, cit.

⁴⁰⁷ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit.

un'ottica comunitaria, con la più ampia ed eterogenea società della conoscenza europea. Il miglioramento della gestione, il rafforzamento della qualità, la responsabilità finanziaria non possono infatti prescindere dall'importanza dei legami tra l'istituzione universitaria e gli attori, le persone, che la compongono o con cui essa si relaziona. Tali relazioni, a loro volta, diventano più complesse, variegate, interconnesse all'interno del contesto rappresentato dal costruito europeo, in quanto non riguardano esclusivamente il livello locale, regionale o anche nazionale dei processi sociali-relazionali in cui le Università sono coinvolte, ma si ampliano fino a considerare il grado sovra-nazionale delle stesse, coinvolgendo, quindi, le dinamiche relative alla costruzione di uno Spazio Comune Europeo dell'Educazione⁴⁰⁸.

Quali indicazioni dovrebbero trarre, allora, le Università per mantenere il loro ruolo primario all'interno della società della conoscenza e, anzi, rafforzarlo, nel contesto internazionale promosso dall'Unione Europea? Per comprenderlo, l'analisi proseguirà, nei Capitoli Quattro e Cinque del presente elaborato, ad analizzare le principali risorse che l'Unione Europea stessa mette a disposizione degli attori europei della conoscenza, ivi incluse le Università. Queste risorse sono prevalentemente di due tipi: finanziarie ed informative. Le prime fanno riferimento all'esigenza di "responsabilità finanziaria" che, come si è visto, l'Università deve urgentemente affrontare nello scenario contemporaneo. A tal proposito, come si vedrà nel Capitolo Quattro, l'Unione Europea mette a disposizione un ammontare considerevole di risorse cui le Università dovrebbero essere in grado di attingere, anche in funzione della riduzione dei finanziamenti pubblici cui si assiste in vari Stati membri europei nell'attuale congiuntura economica.

Le risorse di tipo "informativo" messe a disposizione dall'UE, d'altro canto, riguardano i vari meccanismi con cui le Istituzioni europee tentano, non senza difficoltà, di facilitare la cooperazione tra i vari soggetti europei interessati, per quanto concerne gli obiettivi della presente ricerca, dalle politiche educative dell'UE. Tali meccanismi, come si vedrà nel Capitolo Cinque, riguardano in particolare la promozione del cosiddetto "approccio di rete" finalizzato a favorire l'apprendimento reciproco tra gli attori europei, i processi di scambio di conoscenze, esperienze e buone prassi, così come il rafforzamento dello Spazio Comune Europeo dell'Educazione e della capacità di questi attori di rappresentare i propri interessi nell'ambito dei processi di formulazione e realizzazione di politiche e strategie europee.

⁴⁰⁸ Cfr. paragrafo 2.5.2

Capitolo quattro

LE RISORSE DELL'UE PER LIFELONG LEARNING, RICERCA E INNOVAZIONE

4.1 Le fonti di finanziamento dell'Unione Europea

4.1.1. Il bilancio dell'Unione Europea: Fondi a gestione indiretta e diretta

L'Unione Europea provvede al finanziamento di una serie d'iniziative e programmi comunitari in vari ambiti⁴⁰⁹: per farlo, essa gestisce una serie di fondi, che si distinguono inizialmente in fondi a gestione diretta e fondi a gestione indiretta:

- I Fondi strutturali e di investimento europei (Fondi SIE)⁴¹⁰ sono gestiti in partenariato tra le Istituzioni europee e le autorità nazionali e regionali. Essi comprendono cinque fondi:
 - Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR),
 - Il Fondo Sociale Europeo (FSE),
 - Il Fondo di Coesione (FC),
 - Il Fondo Europeo Agricolo di Sviluppo Rurale (FEASR)
 - Il Fondo Europeo degli Affari Marittimi e della Pesca (FEAMP).

Tramite questi fondi, e il sistema di “responsabilità condivisa con gli Stati membri” viene gestito circa il 76% del bilancio complessivo dell'Unione Europea⁴¹¹ che, nel periodo di programmazione 2014/2020⁴¹², ammonta complessivamente a circa 1.082 miliardi di euro.

- I Fondi indiretti sono invece quei finanziamenti gestiti direttamente e centralmente dalla Commissione Europea che gestisce, senza una responsabilità condivisa con gli Stati membri, il trasferimento dei fondi ai beneficiari.

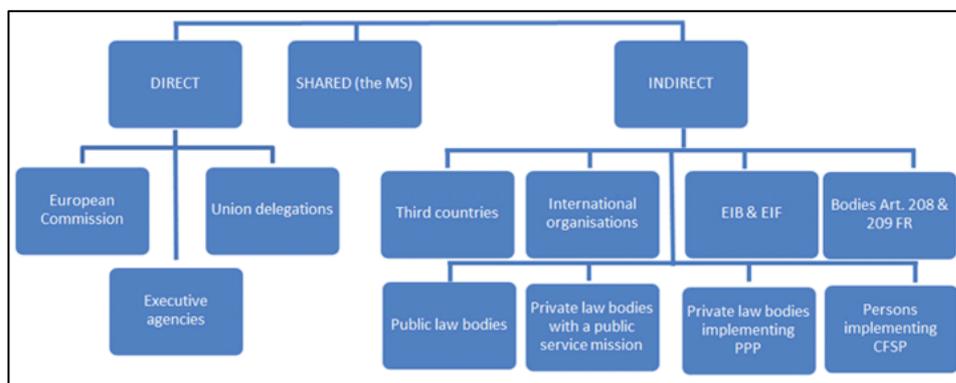
⁴⁰⁹ Non solo educazione e formazione professionale, ma anche ricerca, innovazione, sviluppo regionale, inclusione sociale, occupazione, agricoltura e sviluppo rurale, politiche della pesca, aiuti umanitari, etc.

⁴¹⁰ Il Reg. UE n. 1303/2013, recante disposizioni comuni sui Fondi strutturali e di investimento europei, ha introdotto norme che si applicano a tutti e cinque i fondi. Esso ha anche introdotto una terminologia per distinguere le tipologie di fondi ai fini di una maggiore trasparenza: i Fondi Strutturali fanno riferimento ai soli FSE e FESR, mentre i Fondi SIE a tutti i fondi (FSE, FESR, Fondo di Coesione, FEASR e FEAMP).

⁴¹¹ Fonte: <http://europa.eu/>

⁴¹² Il Quadro Finanziario Pluriennale dell'Unione Europea generalmente ha una durata di 7 anni e fissa gli importi massimi annui che possono essere spesi nei vari settori d'intervento in un determinato periodo. Si veda anche https://europa.eu/european-union/topics/budget_it

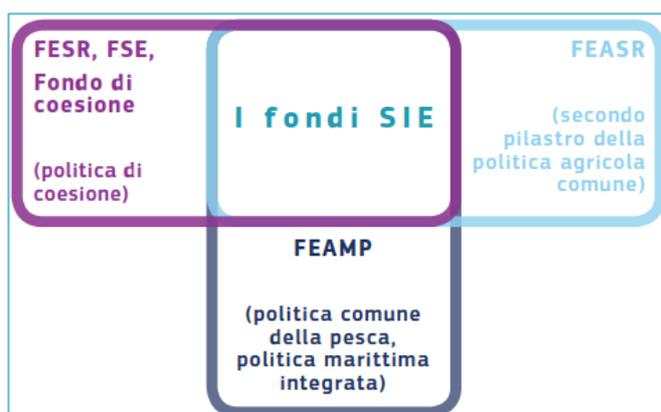
Figura 17: La gestione del bilancio europeo: gestione diretta e indiretta⁴¹³



4.1.2 I Fondi a gestione indiretta: coesione e convergenza in Europa

I Fondi strutturali e di investimento europei (figura 18) operano nell'ambito delle diverse politiche europee in materia di coesione (Politica di Coesione), agricoltura (Politica Agricola Comune) e pesca (Politica comune della Pesca).

Figura 18: Fondi strutturali e di investimento europei (SIE)⁴¹⁴



I Fondi SIE si dicono "indiretti" perché esiste sempre un rapporto mediato tra responsabili della programmazione e il beneficiario finale (cittadino, impresa, ente pubblico, ong, etc.). Essi gestiscono finanziamenti che vengono resi disponibili a ciascuno Stato attraverso una condivisione di responsabilità con la Commissione Europea⁴¹⁵. In questo senso, così come ogni Stato Membro è dotato di un proprio bilancio annuale e pluriennale, anche l'Unione Europea struttura un proprio Quadro Finanziario Pluriennale che nel periodo di programmazione

⁴¹³ Fonte: http://ec.europa.eu/budget/explained/management/managt_who/who_en.cfm

⁴¹⁴ Fonte: Commissione europea, direzione generale della Politica regionale e urbana "Fondi strutturali e di investimento europei: testi e commenti ufficiali", Novembre 2015

⁴¹⁵ Le autorità nazionali e regionali (o locali) gestiscono tali fondi attraverso un processo di finanziamento della Commissione Europea che prevede dapprima l'approvazione di un Accordo di Partenariato; poi la redazione e la relativa gestione dei Programmi Operativi attraverso un sistema di selezione, monitoraggio e valutazione dei progetti candidati (strutturato in AdG, AdC, AdA, OI, etc.); quindi un processo di monitoraggio e valutazione della Commissione Europea che, attraverso un sistema di controllo accurato effettua verifiche presso le Autorità di Gestione dei vari programmi al fine di valutare l'approvazione delle spese effettuate.

2014/2020⁴¹⁶ ammonta a un totale di circa 1.082 miliardi di euro. Circa un terzo del bilancio europeo⁴¹⁷ è messo al servizio della Politica di Coesione⁴¹⁸, declinata nei tre obiettivi di: (i) Convergenza, (ii) Competitività Regionale e Occupazionale, (iii) Cooperazione Territoriale Europea⁴¹⁹. La politica di coesione (o politica regionale comunitaria) è il processo che l'UE mette in campo per ridurre le disparità di sviluppo fra le regioni degli Stati membri⁴²⁰ e per rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale all'interno dell'Unione. Per questo, essa è dotata di fondi che sono prevalentemente destinati agli Stati e alle regioni in ritardo di sviluppo affinché possano ridurre le disparità economiche, sociali e territoriali tuttora esistenti nell'Unione Europea.

Dei cinque Fondi che compongono la categoria dei Fondi SIE (FESR, FSE, FC, FEASR e FEAMP), è in particolare il Fondo Sociale Europeo (FSE) che fornisce la cornice istituzionale per il sostegno delle iniziative indirette finanziate nel campo dell'istruzione e della formazione professionale.

Con una dotazione di circa 10 miliardi di euro l'anno⁴²¹, il FSE è il principale strumento dell'UE per promuovere l'occupazione all'interno dell'Unione, i cui contributi si concentrano, coerentemente con gli orientamenti della Politica di Coesione europea, sugli Stati membri e le regioni meno sviluppate dell'Unione (le cosiddette "regioni convergenza"⁴²²), che ricevono circa i due terzi del bilancio complessivo del Fondo⁴²³, in funzione dell'enorme eterogeneità di situazioni all'interno degli Stati Membri. Queste ampie disparità esistenti tra i Paesi e le regioni possono potenzialmente mettere a rischio due politiche dell'Unione fondamentali per la crescita: il Mercato interno e l'Unione monetaria.

A titolo esemplificativo, si pensi che il PIL pro – capite del Lussemburgo (Paese UE con valore massimo) è quasi sei volte superiore a quello della Bulgaria (Paese UE con valore minimo)⁴²⁴ e che il tasso di occupazione più elevato (Svezia) è maggiore di circa il 50% rispetto al valore più basso (Grecia)⁴²⁵. Simili differenze persistono anche nel settore dell'istruzione superiore (figura 19), in cui i livelli d'istruzione terziaria più alti si registrano nel Regno Unito, in Irlanda e in Finlandia, mentre quelli più bassi in Portogallo, in Italia meridionale e in Romania.

⁴¹⁶ Il Quadro Finanziario Pluriennale dell'Unione Europea generalmente ha una durata di 7 anni e fissa gli importi massimi annui che possono essere spesi nei vari settori d'intervento in un determinato periodo. Si veda anche https://europa.eu/european-union/topics/budget_it

⁴¹⁷ Pari a quasi 352 miliardi di euro, cui va aggiunta la quota in capo a ciascuno Stato membro come cofinanziamento nazionale.

⁴¹⁸ Regolamento (UE) n. 1300/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, relativo al Fondo di coesione e che abroga il regolamento (CE) n. 1084/2006 del Consiglio. Si veda anche <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32013R1300>

⁴¹⁹ Fonte: <http://europa.eu/>

⁴²⁰ Conformemente all'articolo 174 del Trattato di Lisbona, nonché con il preambolo del Trattato di Roma (1957) in cui si faceva esplicito riferimento alla necessità di "rafforzare l'unità delle loro economie e di assicurarne lo sviluppo armonioso riducendo le disparità fra le differenti regioni e il ritardo di quelle meno favorite".

⁴²¹ Si veda: <http://ec.europa.eu/esf/home.jsp?langId=en>

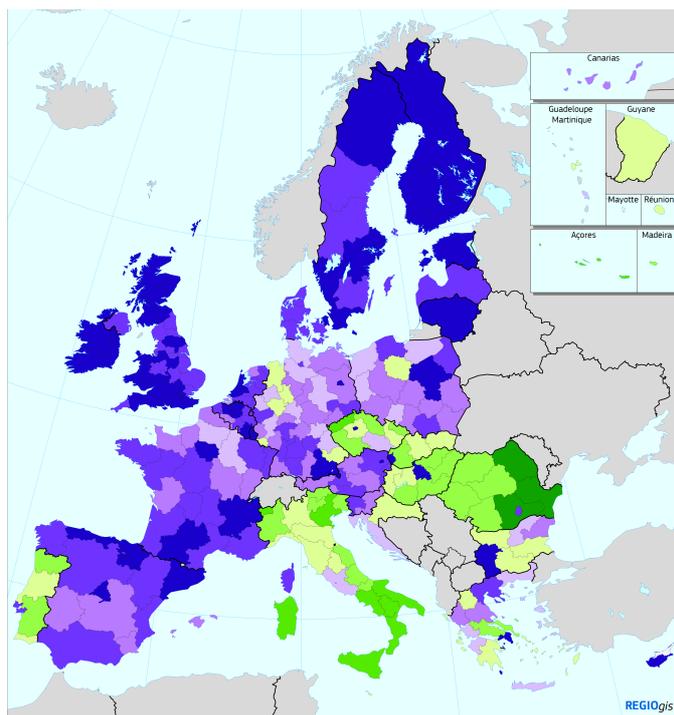
⁴²² Gli obiettivi e i campi di applicazione della Politica di coesione si distinguono in: 1. Convergenza, tramite i Fondi FESR, FSE, e il Fondo di Coesione, negli Stati interessati: questi obiettivi si applicano agli Stati membri e alle regioni meno sviluppate dell'UE, tra cui – in Italia – Campania, Calabria, Puglia, Sicilia e, in fase di regime transitorio, la Basilicata; 2. Competitività regionale e occupazione, che mira a rafforzare la competitività e il potere di attrazione delle regioni e l'occupazione, tramite l'utilizzo di Fondi FESR e FSE; 3. Cooperazione territoriale europea, che è indirizzata a rafforzare la cooperazione transfrontaliera transnazionale e interregionale, tramite l'utilizzo del Fondo FESR.

⁴²³ Ibidem

⁴²⁴ Fonte: Commissione europea (http://ec.europa.eu/index_it.htm) su dati Eurostat 2014.

⁴²⁵ Fonte: Commissione europea (http://ec.europa.eu/index_it.htm) su dati Eurostat 2015.

Figura 19: Persone di età compresa fra i 25 e i 64 anni (%) con istruzione terziaria, 2015⁴²⁶



In linea con l'analisi dell'evoluzione delle politiche europee per l'istruzione e la formazione, anche il Fondo Sociale si è sviluppato nel corso degli anni seguendo l'evoluzione del processo di integrazione europea: nato negli anni sessanta come ammortizzatore sociale, il FSE ha subito una serie di modifiche che ne hanno notevolmente ampliato il campo di applicazione e lo hanno reso, un vero e proprio fondo di investimento per la valorizzazione delle risorse umane⁴²⁷. Con la firma e la successiva ratifica del Trattato di Maastricht e la conseguente nascita dell'Unione Europea (1993), in particolare, il campo di applicazione del Fondo è stato notevolmente ampliato, tanto per quanto concerne l'ammissibilità delle azioni finanziate, quanto i destinatari delle stesse (giovani, disoccupati di lunga durata, persone esposte al rischio di esclusione, donne, categoria stessa dei disoccupati). In funzione di queste evoluzioni, il Fondo Sociale si configura attualmente come il principale strumento dell'UE per favorire l'occupazione, la qualità del lavoro e la sua produttività, ma anche per promuovere l'inclusione sociale, l'istruzione e l'apprendimento permanente, migliorare la capacità delle pubbliche amministrazioni di rispondere ai bisogni dei cittadini e dei disoccupati e ridurre le disparità occupazionali all'interno dell'Unione, contribuendo così alla lotta contro la povertà:

“Il Fondo contribuisce a realizzare le priorità della Comunità riguardo al rafforzamento della coesione economica e sociale migliorando le possibilità di occupazione e di impiego, favorendo un alto livello di occupazione e nuovi e migliori posti di lavoro. A tal fine esso sostiene le politiche degli Stati membri intese a conseguire la piena occupazione e la qualità e la produttività sul lavoro, promuovere l'inclusione sociale, compreso l'accesso all'occupazione delle persone svantaggiate, e ridurre le disparità occupazionali a livello nazionale, regionale e

⁴²⁶ Fonte: Commissione europea (http://ec.europa.eu/index_it.htm) su dati Eurostat 2015.

⁴²⁷ Simoncini A., 2007, op. cit.

locale⁴²⁸”.

Le priorità (così come le modalità di assegnazione delle risorse) del FSE sono definite congiuntamente da Commissione Europea e Stati membri, tra queste:

- Promuovere l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese, grazie allo sviluppo, rispettivamente, di nuove competenze e nuovi metodi di lavoro.
- Migliorare l'accesso all'occupazione, ad esempio facilitando la transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro, o anche realizzando interventi formativi mirati ai disoccupati scarsamente qualificati per migliorarne le prospettive occupazionali.
- Favorire l'inclusione sociale e l'integrazione dei cittadini nella società e nella vita quotidiana, tramite il sostegno all'occupazione.
- Promuovere e favorire la creazione di network tra imprese, operatori della formazione e ricercatori.

In particolare, nelle aree di competenza del FSE, la promozione del Lifelong Learning viene menzionata come funzionale al raggiungimento degli obiettivi di:

- Accrescere l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese⁴²⁹, tramite investimenti (in risorse umane, management e attività di formazione) che garantiscano *“un più agevole accesso alla formazione, in particolare per i lavoratori meno qualificati e più anziani, lo sviluppo delle qualifiche e delle competenze, la diffusione di tecnologie della comunicazione e dell'informazione, dell'apprendimento per via elettronica (e-learning), di tecnologie rispettose dell'ambiente e delle competenze in materia di gestione, la promozione dell'imprenditorialità e dell'innovazione e della creazione di imprese⁴³⁰”*.
- Ampliare e ottimizzare gli investimenti nel capitale umano⁴³¹, tramite la riforma dei sistemi nazionali di istruzione e formazione, una maggiore partecipazione all'istruzione e alla formazione permanente, nonché *“lo sviluppo del potenziale umano nella ricerca e nell'innovazione⁴³²”*.
- Migliorare le prospettive occupazionali dei cittadini dell'UE, in particolare con riferimento ai disoccupati e alle altre categorie a rischio (donne, persone non attive e migranti⁴³³).
- Rafforzare l'inclusione delle persone svantaggiate per la loro inclusione nel mondo del lavoro.

⁴²⁸ Unione Europea (UE 2006), Regolamento (CE) N. 1081/2006 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 luglio 2006 relativo al Fondo sociale europeo e recante abrogazione del regolamento (CE) n. 1784/1999. Articolo 2.

⁴²⁹ Nell'ambito degli obiettivi «Convergenza» e «Competitività regionale e occupazione».

⁴³⁰ Unione Europea (UE 2006), Regolamento (CE) N. 1081/2006, cit., Articolo 3.

⁴³¹ Nell'ambito dell'obiettivo «Convergenza». In questo ambito, inoltre, una percentuale delle risorse del Fondo è dedicata ad azioni di potenziamento delle capacità, tra cui *“la formazione, le misure di messa in rete, il rafforzamento del dialogo sociale, e ad attività intraprese congiuntamente dalle parti sociali, in particolare per quanto riguarda l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese” (Ibidem, articolo 5).*

⁴³² Unione Europea (UE 2006), Regolamento (CE) N. 1081/2006, cit. Articolo 3.

⁴³³ Sui migranti, si vedano anche le iniziative nell'ambito della Piattaforma per la lotta alla povertà e l'inclusione sociale (cfr. Capitolo Due).

- Promuovere la cooperazione tra gli attori tramite: partenariati nei settori dell'occupazione e dell'integrazione nei mercati del lavoro, e reti tra gli istituti di istruzione superiore, i centri tecnologici di ricerca e le imprese.

4.1.3 I Fondi a gestione diretta: transnazionalità e valore aggiunto europeo

Parallelamente al panorama di fondi indiretti, che si è sintetizzato nel paragrafo precedente, l'Unione Europea gestisce direttamente i cosiddetti **“Fondi a gestione diretta”** (noti anche come fondi diretti Ue, programmi comunitari, programmi tematici). Le caratteristiche principali di tali Fondi sono che essi:

- Sono gestiti direttamente dalle Direzioni Generali (DG) della Commissione europea (per settore di competenza) o da Agenzie da essa delegate;
- Sono basati quasi sempre sulla costituzione di partenariati transnazionali (inclusi i Paesi terzi);
- Finanziano essenzialmente idee innovative, scambi di esperienze, attività di ricerca, migliori pratiche oppure l'organizzazione di seminari e convegni, eventi, studi, da realizzare in partenariato con altri Stati.

I fondi diretti, contrariamente a quelli indiretti, consentono ai beneficiari finali (imprese, associazioni, università, enti locali, etc.) di dialogare direttamente con le DG o le Agenzie della Commissione Europea⁴³⁴, senza la mediazione dei governi e delle autorità degli Stati membri e delle regioni che li compongono. La caratteristica peculiare di questa tipologia di Fondi è nella dimensione transnazionale della proposta progettuale sottoposta a valutazione⁴³⁵, con cui va dimostrata la capacità di contribuire al raggiungimento degli obiettivi prefissi attraverso un'efficace collaborazione multilaterale.

La dimensione transnazionale dei programmi diretti, direttamente legata al concetto di “valore aggiunto europeo”, e cioè la capacità di contribuire in maniera significativa al raggiungimento dell'obiettivo di interesse generale europeo⁴³⁶, è uno degli aspetti caratterizzanti questa tipologia di fondi. Tuttavia dalle interviste condotte, si rileva come questa emerga in quanto elemento di evidente difficoltà attuativa specie per i sistemi pubblici europei meno innovativi, tra cui quello italiano, in quanto imporrebbe regole ed approcci anche molto diversi da quelli applicati su scala nazionale (INT20). I motivi che limitano la partecipazione di molti soggetti pubblici italiani, ma anche privati, specie nel settore delle Piccole e Medie Imprese, deriverebbero quindi da una serie di fattori oggettivi, legati ad esempio alla carenza di personale, specie personale qualificato e con livelli adeguati di conoscenza della lingua

⁴³⁴ La CE provvede ogni anno a definire il calendario degli inviti a presentare proposte (*call for proposal*) e dei bandi di gara (*call for tenders*) nell'ambito di ciascun programma.

⁴³⁵ Sebbene in alcuni programmi (come ad esempio Life e limitatamente ad alcune azioni anche Horizon 2020) non sempre sia considerato obbligatorio il partenariato tra soggetti di Stati diversi, va tenuto presente che la dimensione transnazionale è quasi sempre considerata premiante in sede di valutazione delle proposte progettuali, ad eccezione di quei bandi con beneficiario unico (come ad esempio nella fase 1 dello strumento PMI di H2020).

⁴³⁶ In questo senso, l'intento dell'Unione Europea resta quello di raggiungere sia gli obiettivi di interesse generale dell'Unione, che, ovviamente, gli obiettivi di interesse specifico del singolo programma. La visione di fondo è dunque quella di finanziare interventi che abbiano ricadute su diversi territori o che, quanto meno, possano essere replicati in più contesti.

inglese⁴³⁷, alla complessità dei Programmi di finanziamento ed alle scadenze molto ravvicinate e difficilmente gestibili all'interno dell'ordinaria amministrazione, all'applicazione di regole di finanziamento difficilmente gestibili specie per le PMI⁴³⁸, alla difficoltà di trovare interlocutori attendibili e disponibili al dialogo fuori dai confini locali/ nazionali⁴³⁹ e, non ultima, alla forte competitività nella valutazione delle proposte progettuali che scoraggia la partecipazione (INT20). Per ovviare a questi limiti, un numero crescente di soggetti del mondo pubblico così come di privato, attiva accordi di collaborazione con professionisti e società di consulenza che li possano guidare e sostenere nel processo di formulazione delle idee progettuali (INT20). Naturalmente gli esiti di questo processo di "esternalizzazione" delle attività non sempre sono positivi e dipendono, oltre che dalla professionalità dei professionisti impiegati, anche dal contributo proveniente dall'ente pubblico o privato, poiché il lavoro del consulente non sostituisce quello dell'ente che l'ha contrattualizzato, ma piuttosto svolge un ruolo tecnico, per quanto riguarda la stesura della proposta, e di accompagnamento, con riferimento alla presentazione della stessa (INT15).

L'attuazione dei programmi è, infatti, realizzata attraverso appositi "inviti a presentare proposte" (*calls for proposals*), o bandi, oppure anche attraverso appositi bandi di gara (*call for tender*) che, a differenza dei primi, riguardano la fornitura di servizi specifici (forniture e lavori). In entrambi i casi, la procedura segue un calendario ben preciso, con tempistiche quasi sempre inderogabili, e scadenze ben definite⁴⁴⁰.

I principali programmi tematici dell'Unione Europea (in termini di risorse finanziarie messe a disposizione⁴⁴¹) sono riassunti nella tabella sottostante, che mostra come gli impegni più consistenti siano attribuiti al comparto di Ricerca e Innovazione che, nel contesto del Programma Orizzonte 2020, dispone di un bilancio di oltre 70 miliardi di euro in sette anni. Circa la metà dei fondi sono impegnati all'interno del Meccanismo per collegare l'Europa (Programma CEF) che, vista la tematica affrontata, finanzia importanti investimenti infrastrutturali. In terza posizione, con un bilancio di quasi 15 miliardi di euro nel 2014-2020, il Programma unitario europeo nei settori dell'istruzione, la formazione, i giovani e lo sport (Erasmus Plus).

Tabella 19: Principali Programmi europei di finanziamento diretto⁴⁴²

Tematica	Programma	Dotazione finanziaria 2014-2020
Ricerca e Innovazione	Programma quadro di ricerca e innovazione "Horizon 2020"	70,2 miliardi di euro ca.
Energia - Trasporti	"Meccanismo per collegare l'Europa" (Connecting Europe Facility – CEF)	33 miliardi di euro ca.

⁴³⁷ Le proposte vanno spesso presentate interamente in inglese.

⁴³⁸ Mentre i Fondi Strutturali sono quasi esclusivamente finanziati al 100%, molti dei fondi diretti prevedono una quota di finanziamento da parte dei soggetti beneficiari.

⁴³⁹ Dovuta anche allo scarso inserimento di questi soggetti in reti e piattaforme internazionali di dialogo e rappresentanza (INT\$).

⁴⁴⁰ Di cui il pubblico generale è informato tramite i portali web delle DG della CE e delle Agenzie nazionali, così attraverso le piattaforme europee (come il Portale dei Partecipanti della DG Ricerca e Innovazione), nonché attraverso i documenti ufficiali pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (GUUE).

⁴⁴¹ Fonte: Europe Direct, Newsletter Europamente, Anno V, Numero 50, marzo 2011.

⁴⁴² *Ibidem*.

Istruzione – Formazione – Giovani – Sport	Programma “Erasmus Plus”	14,7 miliardi di euro ca.
Ambiente	Programma per l'ambiente e l'azione per il clima (LIFE)	3,1 miliardi di euro ca.
Competitività delle Imprese e delle PMI	Programma COSME	2,3 miliardi di euro ca.
Cultura – Audiovisivo	Programma “Europa creativa”	1,5 miliardi di euro ca.
Occupazione – Politica Sociale – Inclusione	Programma EaSI (Employment and Social Innovation)	815 milioni di euro ca.
Salute e Tutela del Consumatore	Programma “Salute per la crescita”	446 milioni di euro ca.
Giustizia, Diritti Fondamentali e Cittadinanza	Programma “Giustizia”	416 milioni di euro ca.
Giustizia, Diritti Fondamentali e Cittadinanza	Programma “ Diritti e cittadinanza”	387 milioni di euro ca.
Cittadinanza	Programma “Europa per i cittadini 2014 - 2020	185,5 milioni di euro ca.

Ricerca, innovazione e Lifelong Learning sono pertanto tra i settori principali finanziati tramite i programmi tematici dell’Unione Europea (circa 85 miliardi di euro in sette anni). I programmi a gestione diretta risultano dunque uno degli strumenti principali promossi dall’UE per finanziare le iniziative più innovative nei campi di istruzione, formazione permanente, innovazione e ricerca. Questo appare strettamente legato con le principali caratteristiche dei programmi a gestione diretta e che possono essere riassunte in:

- Rapporto diretto con la CE;
- Transnazionalità,
- Valore aggiunto europeo,
- Approccio di rete,
- Approccio tematico,
- Innovazione,
- Replicabilità.

4.1.4 Complementarietà e sinergie tra Fondi e politiche

Nella tabella che segue viene fornita la lista dei principali Programmi di finanziamento europei distribuiti per area tematica e differenziati in base al sistema di gestione del fondo: a responsabilità condivisa (fondi indiretti) oppure diretta da parte delle Istituzioni europee (programmi tematici).

Tabella 20: Fondi a gestione diretta e fondi a gestione indiretta (2014 – 2020)

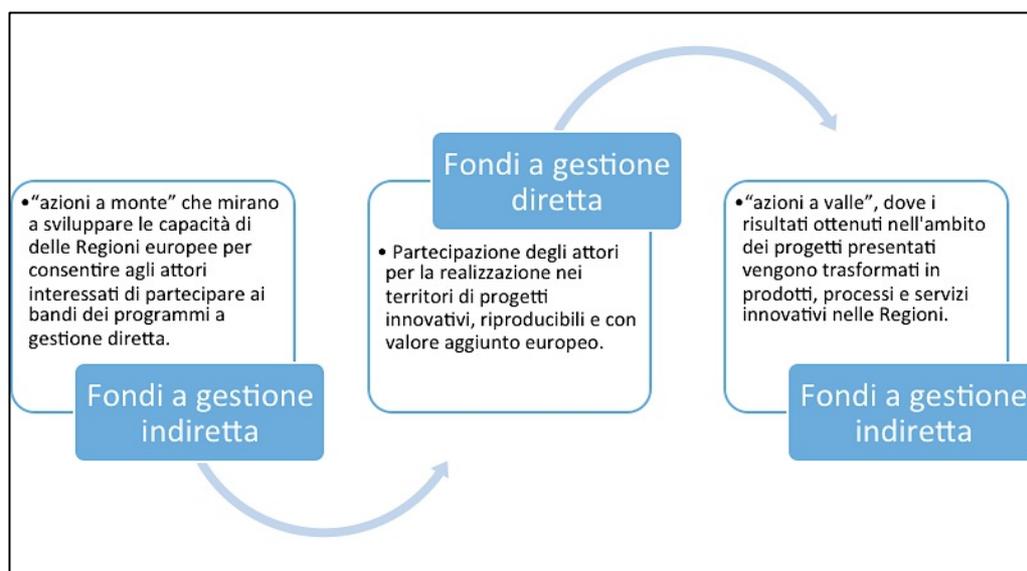
Tematica	Programma	Tipologia di fondi
Aiuti esterni, cooperazione allo sviluppo, rapporti con i paesi terzi	IPA II - Strumento per l’assistenza alla preadesione	G. diretta
	ENI- Strumento europeo di vicinato	G. diretta
	DCI II - Strumento per la cooperazione allo sviluppo	G. diretta

	EIDHR - Strumento per la promozione della democrazia e dei diritti umani	G. diretta
	IcSP - Strumento per la stabilità e la pace	G. diretta
	IP - Strumento di partenariato con i paesi terzi	G. diretta
	INSC - Strumento per la cooperazione in materia di sicurezza nucleare	G. diretta
Ambiente e clima	Life	G. diretta
	Meccanismo europeo per la protezione civile	G. diretta
	GALILEO e EGNOS (Programmi europei di navigazione satellitare)	NA
	COPERNICUS (Programma di monitoraggio della terra)	NA
Coesione	<u>FESR</u> (Fondo Europeo di Sviluppo Regionale)	G. indiretta
	<u>FSE</u> (Fondo Sociale Europeo)	G. indiretta
	Fondo di coesione	G. indiretta
Cultura e audiovisivo	Europa creativa	G. diretta
Formazione, istruzione, giovani e sport	Erasmus +	G. diretta
Giustizia, affari interni	Giustizia	G. diretta
	Diritti, uguaglianza e cittadinanza	G. diretta
	Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione	G. diretta
	Fondo per la sicurezza interna	G. diretta
Pesca e affari marittimi	<u>FEAMP</u> (Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca)	G. indiretta
Politica sociale – Cittadinanza europea	EaSI (Programma per l'occupazione e l'innovazione sociale)	G. diretta
	Europa per i cittadini	G. diretta
Ricerca, sviluppo e innovazione tecnologica	Horizon 2020	G. diretta
	COSME (Programma per la competitività delle PMI)	G. diretta
Salute e tutela dei consumatori	Terzo programma d'azione in materia di salute	G. diretta
	Consumatori	G. diretta
Sviluppo rurale	<u>FEASR</u> (Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale)	G. indiretta
Trasporti, infrastrutture, energia	Meccanismo per collegare l'Europa	G. diretta
Tutela interessi finanziari – fiscalità-dogane	FISCALIS 2020	G. diretta
	Dogana 2020	G. diretta
	PERICLE 2020 (Programma di scambi, assistenza e formazione)	G. diretta

	per la protezione dell'euro contro la contraffazione)	
	HERCULE III (Programma per la tutela degli interessi finanziari dell'UE)	G. diretta

Come si è anticipato nel capitolo due, la Strategia EU2020 prevede la possibilità di combinare le diverse fonti di finanziamento in un'ottica di complementarietà e sinergie tra gli strumenti di finanziamento. A tal proposito, la coerenza e la complementarietà con i fondi strutturali è un requisito importante in fase di valutazione delle proposte progettuali (INT23). La figura sottostante mostra una delle possibili rappresentazioni delle sinergie tra fondi diretti e fondi indiretti: nell'esempio proposto, gli strumenti di finanziamento indiretto (Fondi SIE) intervengono sia a monte che a valle dei processi attivati tramite i programmi tematici. Un'altra possibilità è quella, per i fondi indiretti, di finanziare attività all'interno di progetti ottenuti con finanziamento diretto, facendo però attenzione ad evitare il cumulo dei finanziamenti (il cosiddetto "double-funding"): ad esempio, l'apporto dei Fondi Strutturali potrebbe intervenire per finanziare gli studenti senza borsa di mobilità all'interno di un progetto inquadrato nell'ambito del Programma Erasmus Plus⁴⁴³.

Figura 20: Sinergie tra fondi a gestione indiretta e fondi a gestione diretta⁴⁴⁴



Il confronto tra i punti salienti dei diversi tipi di fondo permette di metterne in evidenza le principali caratteristiche come segue.

I Fondi a gestione indiretta:

⁴⁴³ Commissione Europea, DG REGIO (2014), Enabling synergies between European Structural and Investment Funds, Horizon 2020 and other research, innovation and competitiveness-related Union programmes - Guidance for policy-makers and implementing bodies. Si veda anche: http://ec.europa.eu/regional_policy/index_en.cfm

⁴⁴⁴ Costruita a partire da: Commissione Europea, DG REGIO (2014), Enabling synergies between European Structural and Investment Funds, Horizon 2020 and other research, innovation and competitiveness-related Union programmes - Guidance for policy-makers and implementing bodies. Si veda anche: http://ec.europa.eu/regional_policy/index_en.cfm

- Riguardano le politiche di riequilibrio regionale dove l'oggetto del finanziamento è il territorio. L'obiettivo generale è di ridurre le disparità economiche, sociali e territoriali fra le varie regioni europee (focus su regioni svantaggiate).
- Si basano su un sistema di responsabilità condivisa tra la CE e le autorità degli SM.
- Le autorità nazionali, regionali e locali hanno il compito di programmare gli interventi, emanare i bandi e gestire le risorse europee.

I fondi a gestione diretta, invece:

- Sono gestiti direttamente dalla CE⁴⁴⁵ e attuati tramite i programmi comunitari.
- Riguardano programmi "settoriali" o "tematici (ricerca e innovazione, ambiente, cultura, formazione, politiche sociali, gioventù, etc.).
- Funzionano tramite la presentazione di una proposta progettuale (*call for proposals*) alla CE, che può essere presentata da tutte le personalità giuridiche con sede negli Stati Membri).
- Presentano, tra le condizioni di finanziabilità, quelle della transnazionalità e del valore aggiunto europeo: va dunque dimostrata la manifesta capacità di contribuire in maniera significativa al raggiungimento attraverso un'efficace collaborazione multilaterale.
- Altra condizione di finanziabilità è la sostenibilità del progetto: devono utilizzare metodologie innovative e riproducibili anche in altri paesi europei e/o in altri settori e/o discipline.

Le diverse tipologie di finanziamento lavorano per raggiungere obiettivi specifici diversi e secondo modalità precise, seppure all'interno della stessa strategia condivisa. La Strategia Europa 2020, in particolare, si basa sulla volontà di assicurare una maggiore integrazione tra le politiche, che si traduce, tra le altre iniziative, nella possibilità di complementarietà e sinergie tra i diversi tipi di finanziamento disponibili.

Le profonde differenze tra le forme di finanziamento dirette e quelle indirette non sembrano facilitano la formazione di queste sinergie, incluse quelle tra i finanziamenti provenienti da fondi dello stesso tipo, e questa è una delle pecche principali del funzionamento del sistema di finanziamento europeo, che fatica a capitalizzare la massa critica prodotta dagli interventi passati, così come ad assicurare la sostenibilità dei nuovi (INT20). I finanziamenti diretti, in particolare, proprio per le loro caratteristiche – chiave (transnazionalità, valore aggiunto europeo e cooperazione) dovrebbero essere in grado di mettere in gioco una forza propulsiva ed innovativa imponente (INT14) in cui il ruolo degli attori e delle loro relazioni sono al centro del processo di sviluppo.

In questo contesto, circa un terzo del totale dei finanziamenti diretti dell'UE nel periodo 2014-2020 è destinato complessivamente alle aree tematiche di istruzione e formazione professionale (Programma Erasmus Plus) e ricerca ed innovazione (Orizzonte 2020). E' proprio in questi settori che l'UE sembra considerare necessario, oltre all'obiettivo di convergenza dei

⁴⁴⁵ Tramite le diverse Direzioni Generali (DG).

livelli degli Stati membri – di competenza dei Fondi SIE, quello che è stato definito come l’approccio del “valore aggiunto europeo”. Tale considerazione appare coerente con l’evoluzione, descritta nei paragrafi precedenti, delle politiche europee per l’istruzione e la formazione permanente e, in particolare, con la volontà di costruire uno “Spazio Comune Europeo” in ciascuna di queste aree⁴⁴⁶.

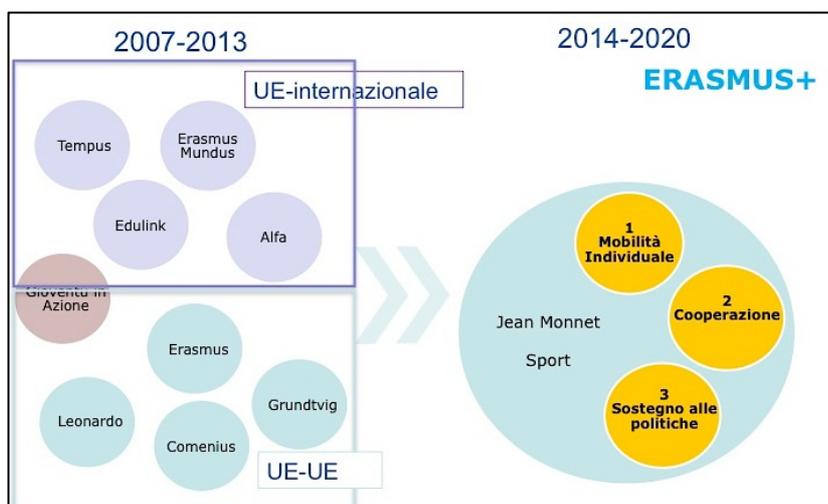
Proprio per questo, nei prossimi paragrafi, si analizzeranno nel dettaglio i principali programmi tematici della Strategia EU2020, sia per quanto riguarda l’istruzione e la formazione (Erasmus Plus) che per quanto concerne la ricerca e l’innovazione (Orizzonte 2020).

4.2 Erasmus Plus: il Programma per Istruzione, Formazione, Gioventù e Sport

Dal 1° gennaio 2014, con l’avvio della Strategia Europa 2020, l’Unione Europea lancia Erasmus Plus (Erasmus+), il Programma unitario dell’UE nei campi dell’Istruzione, della Formazione, della Gioventù e dello Sport per il periodo 2014 – 2020.

Erasmus+ sostituisce il Programma Lifelong Learning (LLP) e, pur conservando gli stessi obiettivi di fondo del suo predecessore, in particolare per quanto concerne il ruolo centrale della mobilità nei processi di formazione, introduce alcune importanti novità all’interno del quadro programmatico europeo per l’istruzione e la formazione, tanto in termini di strategia globale che di struttura stessa del programma (Figura 21). A livello strategico, la decisione di riunire in un unico programma l’intero sostegno comunitario destinato alla cooperazione e alla mobilità nel settore della formazione e dell’istruzione, è finalizzato alla razionalizzazione ed all’integrazione delle azioni finanziate all’interno di questi settori in un quadro unico, coerente e semplificato, in linea con l’approccio generale della Strategia EU2020 di integrazione delle politiche.

Figura 21: Dal Programma Lifelong Learning al Programma Erasmus+⁴⁴⁷



⁴⁴⁶ Cfr. paragrafo 2.5.2

⁴⁴⁷ Fonte: EACEA: http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

Tale volontà di fondo è peraltro rafforzata tanto dall'approccio sistemico su cui il nuovo Erasmus+ si fonda e che si sostanzia nello stretto collegamento tra politiche (a monte del programma) e Programma stesso, quanto dalla tendenza alla semplificazione che ha attraversato l'intera revisione del Programma Lifelong Learning (INT9) . Quest'ultima è stata realizzata non solo tramite un'attenzione più marcata all'aspetto quantitativo delle proposte oggetto di richiesta di finanziamento, nello specifico per quanto concerne la quantificazione degli obiettivi delle proposte progettuali, ma anche da una struttura dei costi semplificata e basata principalmente su scale di costi unitari.

Erasmus+ è dunque il risultato di uno sforzo mirato alla semplificazione, all'integrazione e all'efficienza ed all'efficacia, che supera il precedente approccio settoriale all'istruzione ed alla formazione (cfr. paragrafo 2.6.1) ed in cui assume un ruolo fondamentale l'internazionalizzazione, oltre che la mobilità, a testimonianza dello stretto legame tra le due (INT16). La volontà generale che sottende il Programma Erasmus Plus è dunque quella di armonizzare, all'interno di un unico programma, la totalità dei contributi europei per istruzione e formazione, in un'ottica sistemica, di maggior coordinamento tra politiche e programma, oltre che d'integrazione delle diverse politiche.

Complessivamente, Erasmus+ si caratterizza per una maggiore ambizione rispetto al programma precedente e per una struttura più semplificata, oltre che per una dotazione di fondi complessivamente maggiore (quasi 15 miliardi di euro).

Figura 22: Novità del Programma Erasmus+



Gli obiettivi generali del Programma sono definiti dalla Commissione Europea sulla base di diversi documenti strategici e programmatici che definiscono gli obiettivi dell'azione comunitaria in vari campi, nello specifico, si tratta di: la Strategia Europa 2020, il Programma Strategico per la Cooperazione europea nell'educazione e la formazione (ET 2020), il quadro generale della cooperazione europea in campo giovanile (2010-2018) e il Piano di Lavoro europeo per lo sport, oltre che, in termini ancor più generali, il Trattato dell'Unione Europea. In particolare, gli obiettivi generali di Erasmus+ sono:

- Gli obiettivi della Strategia Europa 2020, in particolare per quanto riguarda l'obiettivo di ridurre i tassi di abbandono scolastico precoce al sotto del 10% e di incrementare fino al 40% la quota dei 30-34enni con un'istruzione universitaria.
- Gli obiettivi del Programma Strategico per la Cooperazione europea nell'educazione e la formazione (ET 2020), inclusi i relativi standard di riferimento (benchmark).
- Lo sviluppo sostenibile dei Paesi "partner" nel campo dell'educazione universitaria.
- Gli obiettivi per il rinnovamento del quadro generale della cooperazione europea in campo giovanile (2010-2018).
- L'obiettivo di sviluppare una dimensione europea in campo sportivo, in particolare per quanto concerne gli sport popolari, in linea con il Piano di Lavoro europeo per lo sport.
- La promozione dei valori europei coerentemente con l'articolo 2 del Trattato dell'Unione Europea⁴⁴⁸.

Come da Regolamento istitutivo del Programma⁴⁴⁹, Erasmus+ combina e integra tutti gli strumenti di finanziamento della programmazione precedente in ambito educativo, formativo e di sostegno alla gioventù, e integra, per la prima volta, un sostegno alla dimensione dello sport:

- Il Programma di apprendimento permanente – LLP (e i relativi sottoprogrammi: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig);
- Il Programma Gioventù in Azione;
- I cinque programmi di cooperazione internazionale (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink) e il programma di cooperazione bilaterale con i paesi industrializzati;
- L'attività Jean Monnet, per il supporto all'insegnamento e alla ricerca sui temi dell'integrazione europea.

4.2.1 Genesi del Programma Erasmus Plus

Il Programma di apprendimento permanente (*Lifelong Learning Programme* - LLP), istituito con decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006, è il diretto predecessore storico del Programma Erasmus+. Da allora e fino al gennaio 2014, il Lifelong Learning Programme raggruppava le iniziative dell'UE nell'ambito di istruzione e formazione attivate per raggiungere gli obiettivi di Copenaghen, nel quadro della Strategia di Lisbona⁴⁵⁰. A differenza di Erasmus+, il LLP si articolava in una serie di sottoprogrammi di tipo settoriale:

- Comenius: nell'ambito scolastico e prescolastico (fino al termine degli studi secondari superiori).

⁴⁴⁸ L'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati membri in una società caratterizzata dal pluralismo, dalla non discriminazione, dalla tolleranza, dalla giustizia, dalla solidarietà e dalla parità tra donne e uomini (art.2 TUE).

⁴⁴⁹ Unione Europea (UE 2013), Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE e n. 1298/2008/CE. In GUCE L 347 del 20/12/2013.

⁴⁵⁰ Cfr. cfr. paragrafo 2.3.4.

- Erasmus: per l'istruzione formale e l'alta formazione
- Leonardo da Vinci: nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale
- Grundtvig: nel settore dell'educazione degli adulti.

A tali Programmi settoriali se ne aggiungevano due trasversali: l'omonimo Programma Trasversale e il Programma Jean Monnet, con cui Erasmus Plus ha mantenuto un legame di continuità.

A sua volta, il Lifelong Learning Programme traeva le sue origini dalle esperienze europee precedenti in materia di programmi per l'istruzione e la formazione (tabella 21).

Tabella 21: Momenti-chiave dell'evoluzione dei programmi europei per l'istruzione e la formazione professionale

Anno	Programma/i
1963	Primi Programmi d'Azione Comunitaria nel campo della formazione (uno generale e uno agricolo)
1976	Primo Programma d'Azione Comunitaria nel campo dell'istruzione
Anni '80	Programmi in settori specifici legati ai temi della transnazionalità, mobilità ed innovazione: <ul style="list-style-type: none"> • COMETT – Università, imprese e alta formazione • EUROTECNET – Formazione professionale e nuove tecnologie • FORCE – Lifelong Learning • DELTA – Istruzione – formazione e TIC • ERASMUS – Mobilità di studenti e docenti universitari • GIOVENTU' PER L'EUROPA – Scambio e mobilità dei giovani (15-25 anni) • TEMPUS – Mobilità nell'insegnamento superiore • LINGUA – Lingue straniere
Dicembre 1994	Lancio del Programma Socrates che raccoglie al suo interno l'esperienza dei programmi precedenti (in particolare Erasmus, Lingua e Tempus) e si articola in 7 sottoprogrammi: <ul style="list-style-type: none"> • Erasmus - Mobilità di studenti e docenti universitari • Comenius – Scuole • Lingua – Lingue straniere • Istruzione aperta e a distanza (IAD) – E-learning • EDA – Educazione degli Adulti • Scambi d'informazioni ed esperienze sui sistemi e sulle politiche dell'istruzione • Misure complementari
Aprile 1995	Lancio del Programma Leonardo da Vinci che raccoglie al suo interno l'esperienza dei programmi precedenti: COMETT, EUROTECNET, FORCE, PETRA, LINGUA, IRIS.
Novembre 2006	Lancio del Lifelong Learning Programme che raccoglie al suo interno l'esperienza dei programmi Socrates e Leonardo da Vinci e si articola in quattro sottoprogrammi: Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig ed Erasmus.
Gennaio 2014	Lancio del Programma Erasmus Plus come programma unitario dell'EU nei campi dell'Istruzione, della Formazione, della Gioventù e dello Sport. Superata la logica settoriale dei programmi precedenti.

Come si è visto nel capitolo due, il primo Programma d'Azione Comunitaria nel campo dell'istruzione risale al 1976, seppure perché si passi da un'ottica di progetto ad un'ottica di

programma⁴⁵¹ sarà necessario attendere la seconda metà degli anni ottanta ed in particolare la riforma dei Fondi Strutturali (1988), con il progressivo ampliamento delle competenze dell'UE⁴⁵².

E' in questo contesto che, sul volgere degli anni '80, vengono lanciati una serie di programmi comunitari a partire dai quali si sono sviluppati il LLP prima ed Erasmus+ dopo, conservandone, in particolare, l'idea di fondo della mobilità e della dimensione europea a simbolo dell'integrazione europea. Tali programmi erano però ancora caratterizzati da un'ottica prevalentemente di breve periodo e non ancora integrata.

E' solo con l'entrata in vigore del Trattato di Maastricht (1993), e per effetto del nuovo quadro giuridico di riferimento con cui le Istituzioni europee ottengono la responsabilità di contribuire allo sviluppo della qualità dell'istruzione e della formazione europee⁴⁵³, che la Commissione affronta la questione dell'integrazione strategica degli interventi proposti. Il risultato si ha tra il 1994 ed il 1995 con il lancio dei Programmi comunitari sulla formazione professionale (Leonardo da Vinci⁴⁵⁴) e sull'istruzione (Socrates⁴⁵⁵). Il lancio di questi due programmi coincide, inoltre, con il riconoscimento del Lifelong Learning come generale quadro teorico di riferimento per le politiche europee della formazione e dell'istruzione⁴⁵⁶. Come sintetizza Simoncini (2007⁴⁵⁷): *"(...) l'apprendimento come processo che accompagna l'individuo nel corso di tutta la vita non costituisce più oggetto di un programma specifico, come era accaduto con il programma force, ma rappresenta, nei due nuovi programmi, il costante quadro teorico di riferimento"*.

Tanto il Programma Socrates che quello Leonardo da Vinci, infatti, ereditano l'ambito operativo fornito dalla frammentarietà dei programmi sviluppati a partire dalla fine degli anni '80, incorporandoli all'interno di una strategia unitaria di apprendimento permanente lungo l'intero arco della vita, rispettivamente nei settori della formazione professionale (Leonardo da Vinci) e dell'istruzione (in tutti i suoi gradi e livelli).

I programmi europei nel campo dell'istruzione e della formazione, lanciati inizialmente come iniziative limitate e di breve periodo (anni '70 - '80) si sono evoluti seguendo il processo di integrazione europea. Dalla Trattato di Maastricht in poi, in particolare, l'attenzione si è rivolta a definire un quadro integrato, coerente ed unitario per il finanziamento delle iniziative nel settore dell'istruzione e della formazione professionale. Tale quadro unitario è stato individuato con l'approccio del Lifelong Learning che ha guidato la programmazione europea dalla metà degli anni '90 in poi. Inizialmente i due settori principali (istruzione da un lato e formazione dall'altro) sono stati oggetto di due programmi diversi (rispettivamente Socrates e Leonardo da Vinci), seppure all'interno del quadro unitario offerto dall'educazione lungo l'intero arco della vita. Con il Programma Lifelong Learning del 2006, si è finalmente raggiunta l'integrazione delle politiche settoriali d'istruzione e formazione all'interno di un unico Programma di finanziamento.

⁴⁵¹ Cfr. Simoncini A., 2007, op. cit.

⁴⁵² Con la progressiva evoluzione del Fondo Sociale Europeo da ammortizzatore sociale a fondo di investimento per la valorizzazione delle risorse umane (Cfr. Simoncini, A., 2007, op. cit.)

⁴⁵³ Nel rispetto delle differenze nazionali.

⁴⁵⁴ GUCE L87 del 20/04/1995

⁴⁵⁵ GUCE L340 del 29/12/1994

⁴⁵⁶ Cfr. paragrafo 2.3.3

⁴⁵⁷ Cfr. Simoncini A., 2007, op. cit., p. 41.

Erasmus+ ha infine ereditato la struttura e il finanziamento del LLP, superandone, però, la logica settoriale, come si vedrà nella sezione seguente.

4.2.2 La struttura del Programma Erasmus Plus

Il nuovo Programma Erasmus+, nel tentativo di superare l'approccio settoriale a istruzione e formazione⁴⁵⁸, è organizzato in tre tipi di azioni trasversali, di cui si fornisce una descrizione sintetica nella figura 23: Mobilità individuale; Cooperazione in materia d'innovazione e scambio di buone pratiche; Sostegno alla riforma delle politiche.

Figura 23: Sintesi delle Tre Azioni – Chiave

ERASMUS+ - Azioni Chiave (Key-Action – KA)		
<p>KA1 - Mobilità Individuale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilità degli studenti e del personale (sia Istruzione che Formazione); - Titoli di master congiunti Erasmus Mundus; - Prestiti Erasmus+ destinati agli studenti di master; - Attività di volontario e di mobilità (scambio) giovanile. 	<p>KA2 - Cooperazione per l'innovazione e scambio di buone prassi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partenariati Strategici transnazionali; - Alleanze per la conoscenza tra gli istituti d'istruzione superiore e le imprese; - Alleanze per le abilità settoriali per la progettazione e l'erogazione di programmi di formazione professionale congiunti; - Progetti di sviluppo delle capacità che sostengono la cooperazione con i paesi terzi nei settori dell'istruzione superiore e della gioventù. - Piattaforme di supporto informatico (eTwinning, EPAL, Portale europeo per i giovani, etc.) 	<p>KA3 - Sostegno alla riforma delle politiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodo del Coordinamento Aperto (OMC); - Iniziative per l'innovazione delle politiche; - Sostegno agli strumenti di politica europea (trasparenza, qualità, riconoscimento competenze, trasferimento ECTS, etc.); - Diffusione e promozione; - Cooperazione e dialogo con stakeholder, Paesi terzi e organizzazioni internazionali.

Integrano le tre attività – chiave, le iniziative Jean Monnet⁴⁵⁹ e quelle intraprese nel settore dello Sport⁴⁶⁰.

All'interno delle tre azioni o attività – chiave sono dunque finanziate attività relative ai diversi settori oggetti del quadro programmatico di Erasmus Plus: l'azione-chiave 1 è quella che ha la maggiore dotazione finanziaria nel periodo complessivo 2014-2020 (almeno il 63% del budget totale), segue la KA2 con una dotazione pari ad almeno il 28% del bilancio Erasmus+, mentre la KA3 è limitata a poco più del 4% delle risorse Erasmus+⁴⁶¹.

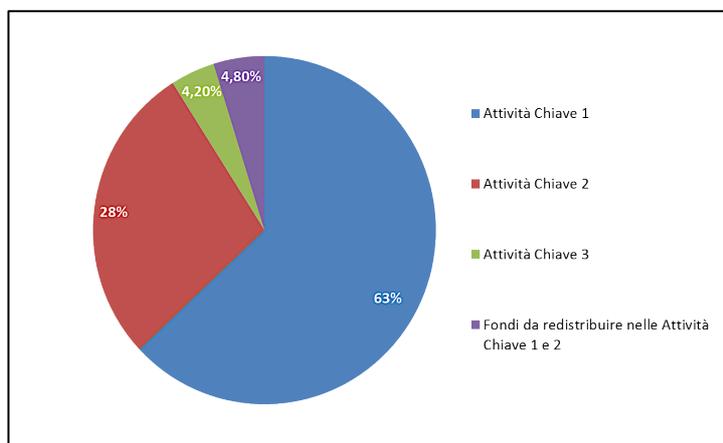
⁴⁵⁸ Si faccia riferimento alle fasi storiche di formulazione e definizione delle politiche dell'UE su istruzione e formazione (paragrafo 2.3.3) e alla nascita di queste politiche che, come si è visto, almeno all'origine, erano caratterizzate per una marcata differenziazione settoriale.

⁴⁵⁹ Le iniziative Jean Monnet finanziano: moduli, cattedre, centri di eccellenza accademici per approfondire l'insegnamento degli studi sull'integrazione europea; il dibattito politico con il mondo accademico; il sostegno a istituti e associazioni designati che perseguono un obiettivo di interesse europeo; studi e conferenze sui temi dell'integrazione europea.

⁴⁶⁰ Le azioni nel settore dello Sport sostengono: partenariati di collaborazione, eventi sportivi europei senza scopo di lucro, il dialogo politico con le parti interessate e attività di studio sui temi dello sport.

⁴⁶¹ Una porzione di poco inferiore al 5% del budget va redistribuita tra le azioni KA1 e KA2.

Figura 24: Ripartizione del budget per Attività – Chiave⁴⁶²

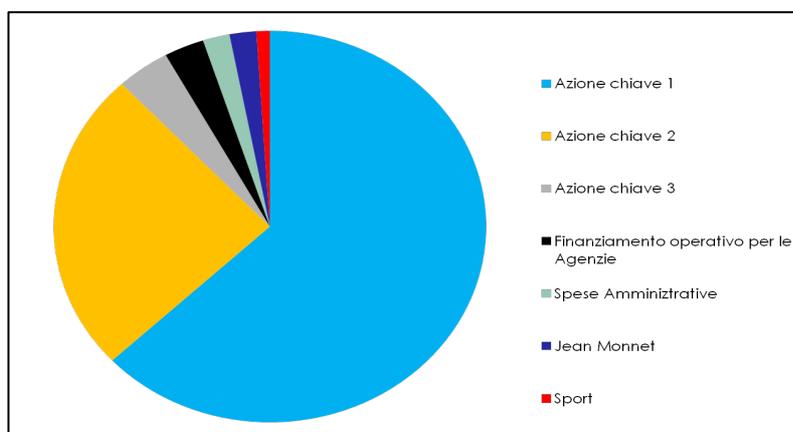


La distribuzione del bilancio di Erasmus+ per settori indica una forte concentrazione dei fondi nel campo di istruzione e formazione (quasi l'80%), come sintetizzato nella tabella sottostante.

Tabella 22: Distribuzione settoriale del budget Erasmus+ (2014-2020)⁴⁶³

Settore	% Budget Erasmus+
Istruzione e Formazione, di cui:	77,5%
43% - Istruzione Superiore e alta formazione	
22% - Formazione Professionale	
15% - Educazione scolastica	
5% - Educazione degli adulti	
Gioventù	10%
Prestiti agli studenti (strumento Garanzia prestiti)	3,5%
Sovvenzioni alle Agenzie nazionali Erasmus+	3,4%
Costi amministrativi	1,9%
Iniziativa Jean Monnet	1,9%
Sport	1,8%

Figura 25: Distribuzione del budget per azione-chiave⁴⁶⁴



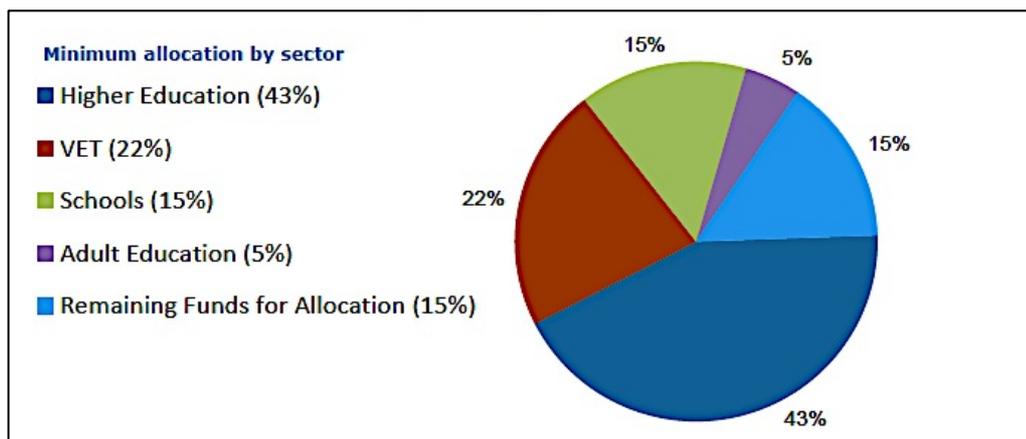
⁴⁶² Fonte: Commissione Europea, DG EAC: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

⁴⁶³ *Ibidem.*

⁴⁶⁴ *Ibidem.*

La distribuzione del budget all'interno del settore Istruzione e Formazione mostra che oltre il 40% dei fondi disponibili sono allocati al settore dell'istruzione superiore, segue il settore della formazione (22%) e quello dell'istruzione scolastica (15%). Il settore dell'educazione degli adulti ha una dotazione finanziaria pari al 5% del budget per istruzione e formazione di Erasmus+, mentre le risorse si distribuiscono sui settore residuali (15%) con un 10% assegnato al settore giovanile ed un restante 5% per le azioni nei settori dello Sport e delle iniziative Jean Monnet.

Figura 26: Ripartizione del bilancio di Istruzione e Formazione per settori⁴⁶⁵



Per ognuno dei settori compresi nel quadro del Programma, sono dunque previste una serie di attività finanziabili sulla base delle tre Azioni – Chiave sopra descritte (così come integrate dalle iniziative nel settore dello sport e nel quadro delle cattedre Jean Monnet) sulla base degli obiettivi fondanti il Programma.

Per quanto riguarda il settore dell'Istruzione Superiore, gli obiettivi specifici (in linea con EU2020 ed ET2020) riguardano, in particolare, il miglioramento delle competenze e dell'occupabilità degli studenti, ma anche il miglioramento della qualità di insegnamento e apprendimento e il supporto al Processo di Bologna (cfr. paragrafo#), alla modernizzazione dei Sistemi di Istruzione Superiore ed alla dimensione internazionale della cooperazione in questo campo. Specularmente, gli obiettivi per il settore della formazione riguardano il miglioramento delle competenze e dell'occupabilità degli apprendenti, il supporto alla cooperazione europea e la garanzia di qualità⁴⁶⁶. Coerentemente, gli obiettivi nel settore dell'istruzione scolastica sono costruiti a partire tanto da EU2020 quanto da ET2020 e riguardano, in particolare: la riduzione del tasso di abbandono scolastico, il miglioramento delle competenze di base e della qualità dei sistemi di istruzione scolastica in generale.

Per l'educazione degli adulti, gli obiettivi principali riguardano la modernizzazione del settore tramite la cooperazione con altri settori, il riconoscimento dell'apprendimento informale e non formale, il rafforzamento dei sistemi e delle possibilità di orientamento, nonché la garanzia della qualità.

⁴⁶⁵ *Ibidem.*

⁴⁶⁶ Comunicato di Bruges, cfr. paragrafo 2.3.5.

Obiettivi coerenti sono stati infine sviluppati anche per il settore giovanile (competenze-chiave, cooperazione, apprendimento non formale ed informale, dimensione internazionale), per quello sportivo (etica e integrità delle attività sportive, governance, promozione del volontariato) e per quanto riguarda le azioni Jean Monnet, mirate a promuovere l'eccellenza degli studi sull'integrazione europea nell'Istruzione Secondaria.

Come sintetizzato nella tabella 23, che si concentra sui quattro settori più rilevanti, in termini di peso finanziario, nel bilancio del Programma Erasmus Plus, a ciascuno dei settori principali dell'istruzione e la formazione (istruzione superiore, formazione, scuole ed educazione degli adulti) corrispondono più Azioni – Chiavi, ognuna delle quali coinvolge categorie precise di beneficiari in vista degli obiettivi stabiliti dal Programma.

Tabella 23: Panoramica generale: Azioni – Chiave e settori principali

Settore (istruzione - formazione)	Azione - Chiave	Beneficiari / Tipo di azione	Obiettivi
Istruzione Superiore (43% budget)	Key Action 1 - Mobilità	Studenti	Migliori opportunità per aumentare le competenze e abilità degli studenti e per attivare i talenti esteri.
	Key Action 1 - Mobilità	Staff	Migliori opportunità per aumentare la qualità di insegnamento e apprendimento.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Partenariati strategici (ISS)	Rinforzare la cooperazione tra gli Istituti d'Istruzione Superiore e i loro stakeholder principali (imprese, organizzazioni di ricerca, parti sociali, enti pubblici, etc.).
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Alleanze della conoscenza	Rinforzare la cooperazione tra gli Istituti d'Istruzione Superiore e le imprese.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Capacity building	Due tipologie di progetti: Condivisi e Strutturali (Joint and Structural projects) con i Paesi limitrofi dell'UE e I paesi terzi (in Russia, Asia, America Latina, Africa, Caraibi e nel Pacifico).
	Key Action 3 – Supporto alle riforme	Supporto riforme dei sistemi di Istruzione Superiore.	Supportare le riforme dei sistemi di Istruzione Superiore.
Formazione Professionale (22% budget)	Key Action 1 – Mobilità	Apprendenti formazione	Migliori opportunità internazionali per gli iscritti alla formazione in modo da prepararli alla transizione dal mondo dell'istruzione / formazione a quello del lavoro.
	Key Action 1 – Mobilità	Professionisti della formazione (incluso personale)	Permettere ai professionisti della formazione di aggiornare / acquisire nuove competenze o conoscenze tramite la mobilità.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Partenariati strategici (ISP)	Cooperazione transnazionale tra istituti di formazione e le comunità locali / regionali.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Alleanze settoriali	Alleanze con il mondo delle imprese e con quello dell'istruzione superiore per migliorare la rispondenza dell'offerta di formazione ei

			bisogni specifici del mercato del lavoro e dei settori chiave individuati.
	Key Action 3 – Supporto alle riforme	Supporto riforme dei sistemi di Formazione Professionale.	Supportare le riforme dei sistemi di Formazione Professionale.
Scuola (15% budget)	Key Action 1 – Mobilità	Personale delle scuole	Sviluppare le competenze del personale scolastico (lingue, TIC, etc.) e offrire opportunità di sviluppo professionale all'estero.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Partenariati strategici (Organizzazioni scolastiche)	Promuovere partenariati tra scuole, autorità scolastiche, istituti di formazione e altre organizzazioni per facilitare lo scambio e lo sviluppo di pratiche innovative nel settore.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Partenariati strategici (allievi scolastici)	Scambi di allievi scolastici (periodi di studio/formazione all'estero per rinforzarne le competenze (ad esempio linguistiche o interculturali)).
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Partenariati strategici (insegnanti)	Iniziative del tipo eTwinning e partecipazione a workshop online.
	Key Action 3 – Supporto alle riforme	Supporto riforme dei sistemi scolastici nazionali.	Attività di peer learning.
Educazione degli Adulti (5% budget)	Key Action 1 – Mobilità	Staff	Sviluppare e rafforzare conoscenze, competenze e abilità.
	Key Action 2 – Cooperazione per l'innovazione	Partenariati strategici (EdA)	Fornire opportunità di insegnamento e apprendimento di qualità per gli adulti e rafforzare l'offerta di formazione per gli adulti delle organizzazioni attive nel campo dell'EdA.
	Key Action 3 – Supporto alle riforme	Supporto riforme dei sistemi e delle pratiche di EdA.	Contribuire allo sviluppo delle politiche nazionali e al dialogo europeo sui sistemi e le pratiche di EdA.

4.3 Orizzonte 2020: il programma europeo per la ricerca e l'innovazione

La politica europea di ricerca ed innovazione ha visto il suo avvio nel 1984, con la nascita del Programmi Quadro pluriennali (PQ) dell'UE⁴⁶⁷. Da questo momento, si fornisce uno strumento unico dell'azione comunitaria in materia di ricerca sostituendo la situazione frammentaria di quel

⁴⁶⁷ L'Atto Unico Europeo (in vigore dal 1987) ha conferito una nuova base giuridica per la politica in materia di RTD (Research Technology Development) grazie all'inserimento del Titolo XVII "Ricerca e Sviluppo tecnologico" TFUE.

momento, che consisteva nel finanziare programmi tra loro autonomi⁴⁶⁸. Dal 1984 al 2013 si sono alternati sette PQ, fino al 2014, anno ufficiale di lancio del Programma Orizzonte 2020 (tabella 24).

Tabella 24: Cronologia dei Programmi Quadro dell'UE

1984-1987	Primo Programma Quadro
1987-1991	Secondo Programma Quadro
1990-1994	Terzo Programma Quadro
1994-1998	Quarto Programma Quadro
1998-2002	Quinto Programma Quadro
2002-2006	Sesto Programma Quadro
2007-2013	Settimo Programma Quadro

Horizon 2020, attuale Programma quadro europeo per l'innovazione e la ricerca, è stato istituito con il Regolamento (UE) n. 1291/2013 del Parlamento e del Consiglio dell'11 dicembre 2013, con un budget complessivo di oltre 70 miliardi di Euro⁴⁶⁹. La base giuridica di H2020 risiede sia nella Comunicazione "Verso uno spazio europeo della ricerca" (2000) che sul Regolamento (UE) n. 1290/2013/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio che stabilisce le norme in materia di partecipazione e diffusione nell'ambito del Programma Quadro di ricerca ed innovazione (2014-2020).

Figura 27: Da Europa 2020 a H2020



Horizon 2020, coerentemente con la Comunicazione "Un bilancio per l'Europa 2020"⁴⁷⁰, riunisce in un unico quadro strategico il finanziamento di tutti i settori riguardanti la ricerca e l'innovazione onde facilitare la semplificazione amministrativa dei processi per i postulanti ai vari bandi emessi nel quadro del Programma⁴⁷¹.

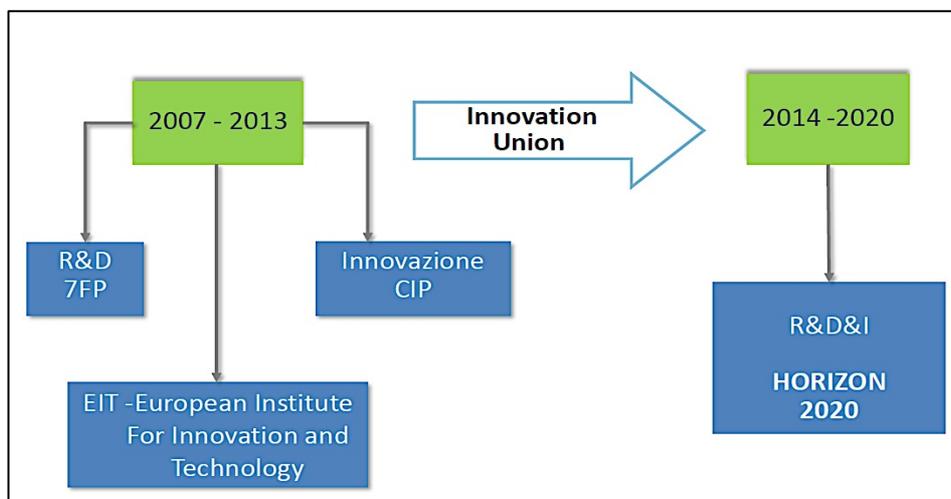
⁴⁶⁸ Cippitani, I programmi comunitari per la ricerca e l'innovazione. Regole di partecipazione e contratto tipo, Università degli Studi di Perugia, Perugia, 2007.

⁴⁶⁹ Fonte: Commissione Europea: <http://ec.europa.eu>

⁴⁷⁰ Commissione europea (CE 2011), Comunicazione della Commissione, Un bilancio per la strategia Europa 2020, del 29 giugno 2011, COM(2011) 500 definitiva.

⁴⁷¹ H2020 riunisce il Settimo Programma Quadro per la Ricerca e lo Sviluppo tecnologico - 7PQ (così come da Decisione n. 1982/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 concernente il settimo Programma Quadro della Comunità europea per le attività di ricerca, sviluppo tecnologico e dimostrazione (2007-2013), GU L 412 del 30 dicembre 2006); il Programma di Competitività e l'Innovazione – CIP (così come da Decisione n. 1639/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio

Figura 28: H2020 – Un unico programma per R&I



L'obiettivo generale di Orizzonte 2020 è quello di *“Contribuire a costruire una società e un’economia basate sulla conoscenza e sull’innovazione nell’Unione mediante la mobilitazione di finanziamenti supplementari per la ricerca, lo sviluppo e l’innovazione e i contributi al conseguimento degli obiettivi in materia di ricerca e sviluppo, compreso l’obiettivo del 3% del PIL per la ricerca e lo sviluppo in tutta l’Unione entro il 2020”*⁴⁷². In questo modo, H2020 sostiene l'attuazione della strategia Europa 2020 e altre politiche dell'Unione, nonché il conseguimento e il funzionamento dello Spazio europeo della ricerca (SER), nel quale *“possono circolare liberamente ricercatori, conoscenze scientifiche e tecnologiche”*, così come richiamato dal Regolamento n. 1921/2013.

Tali obiettivi generali vengono perseguiti attraverso il Programma Horizon 2020 sulla base dei tre pilastri in cui il Programma stesso è strutturato, che ne rappresentano, allo stesso tempo le priorità che dovrebbero *“rafforzarsi reciprocamente”* le une con le altre. I tre pilastri sono:

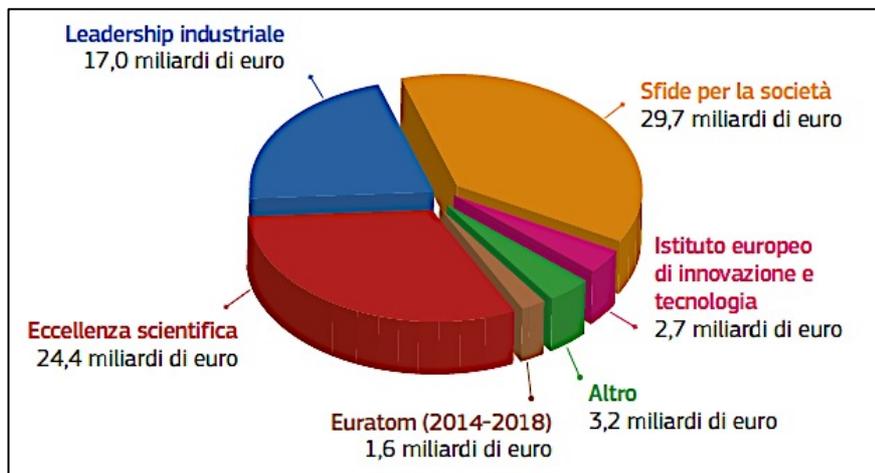
- Eccellenza scientifica: rafforzare l'eccellenza scientifica dell’UE a livello mondiale.
- Leadership industriale: promuovere la leadership industriale mirata a sostenere l'attività economica, comprese le microimprese, le piccole e medie imprese (PMI), e l'innovazione.
- Sfide per la società: affrontare le sfide per la società, per rispondere direttamente alle sfide individuate nella strategia Europa 2020 mediante il sostegno alle attività che coprono l'intero spettro dalla ricerca al mercato.

del 24 ottobre 2006 che istituisce il Programma Quadro per la competitività e l’innovazione /2007-2013, GU L 310 del 9 novembre 2006) nonché i finanziamenti per l’Istituto europeo di Innovazione tecnologica – IET (così come da Regolamento CE n. 294/2008 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell’11 marzo 2008 che istituisce l’Istituto europeo di innovazione e tecnologia, GU L 97 del 9 aprile 2008).

⁴⁷² Cfr. Decisione n. 1291/2013 citato, art. 5, par.1.

Il bilancio totale del Programma, pari a 78,6 miliardi di Euro⁴⁷³, ripartiti sui 7 anni di programmazione (2014-2020), è diviso tra i tre pilastri del Programma H2020 come sintetizzato nella figura di seguito.

Figura 29: Ripartizione del bilancio H2020 per pilastri⁴⁷⁴



Il pilastro incentrato sul tema dell’Eccellenza scientifica impegna quasi 24,5 miliardi di euro (31,73% del budget totale di Horizon 2020) con l’obiettivo di migliorare la competitività internazionale del sistema di ricerca e innovazione dell’Unione Europea. Esso si articola in quattro gruppi di attività:

Lo *European Research Council*, o Consiglio europeo della ricerca (CER)⁴⁷⁵, con un finanziamento di oltre 13 miliardi di euro (pari a oltre la metà del finanziamento attribuito al pilastro “Eccellenza scientifica”), sostiene i migliori talenti, provenienti da qualsiasi area della ricerca europea, per consentire alla ricerca di frontiera di raggiungere elevati standard qualitativi.

Le Tecnologie future ed emergenti (TEF), con un finanziamento di quasi 3 miliardi di euro, promuovono la ricerca e la tecnologia, sostenendo in particolare la ricerca scientifica collaborativa e multidisciplinare sulla base di idee innovative ed incluso “ad alto rischio”.

Le Azioni Marie Skłodowska Curie (MSCA) concernono il sostegno a ricercatori (giovani ed esperti) per migliorare la loro carriera e le loro capacità mediante la formazione o periodi di tirocinio in un altro paese o nel settore privato. Il budget complessivo per questo gruppo di attività è di oltre 6 miliardi di euro (pari a circa un quarto del finanziamento complessivo attribuito al pilastro in questione).

⁴⁷³ Fonte: APRE – Agenzia per la Promozione della Ricerca in Europa, <http://www.apre.it/ricerca-europea/horizon-2020> [ultima consultazione novembre 2016]

⁴⁷⁴ *Ibidem*.

⁴⁷⁵ Così come stabilito nella Decisione 2013/743/UE, “Il CER opera secondo i principi di eccellenza scientifica, autonomia, efficienza, efficacia, trasparenza e responsabilità ed è composto da un consiglio scientifico indipendente di chiara fama, dotato delle competenze necessarie ad assicurare la diversità delle aree di ricerca, e di una struttura esecutiva specifica, con sede a Bruxelles, responsabile della gestione amministrativa e dell’esecuzione del programma. Il presidente del CER è selezionato da un apposito comitato di ricerca tra i ricercatori più esperti e riconosciuti a livello internazionale, e nominato dalla Commissione previa approvazione del consiglio scientifico”.

Il quarto gruppo finanzia (circa 2,5 miliardi di euro) le infrastrutture europee di ricerca di eccellenza per sostenere lo Spazio Europeo della Ricerca, ivi incluse le e-infrastructures.

Il secondo pilastro di H2020, dedicato alla “Leadership industriale”, vuole accelerare lo sviluppo delle tecnologie e delle innovazioni a sostegno delle imprese, in particolare rafforzando gli investimenti strategici nelle tecnologie chiave tanto nei settori “maturi” che in quelli “emergenti”. Anch’esso è suddiviso in diversi gruppi di azioni:

Il primo, *Leadership in Enabling and Industrial Technologies* (LEITs), con un budget di oltre 13,5 miliardi di euro (pari all’80% del budget per il pilastro “Leadership Industriale”), è dedicato alle tecnologie rivoluzionarie necessarie per sostenere l’innovazione in tutti i settori, tra cui le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC), le nanotecnologie, i materiali avanzati, la biotecnologia, la fabbricazione e la trasformazione avanzata e lo spazio.

Il secondo, Accesso al capitale di rischio, risponde alle difficoltà delle aziende ed organizzazioni innovative ad accedere ai finanziamenti per nuove idee ad alto rischio e per il loro sviluppo. Esso si prefigge, tramite un bilancio di quasi 3 miliardi di euro, di sostenere le imprese e i progetti innovativi in tutte le fasi dello sviluppo a livello unionale tramite prestiti e garanzie e investimenti nelle PMI innovative e nelle piccole aziende a media capitalizzazione.

Infine, l’ultimo gruppo, Innovazione nelle PMI, è finalizzato a facilitare l’innovazione nelle Piccole e Medie Imprese (PMI) europee. Seppure con un budget estremamente ridotto rispetto a quello degli altri gruppi (pari a circa il 4% del bilancio totale attribuito al pilastro in questione), rappresenta una delle principali novità di H2020 poiché si rivolge esclusivamente alle Piccole e Medie Imprese⁴⁷⁶ e, in particolare, a quelle più innovative che presentino una forte volontà di crescere, svilupparsi e internazionalizzarsi.

Il terzo pilastro di H2020 “Sfide per la società”, che concentra la quota principale delle risorse finanziarie destinate ad Orizzonte 2020 (quasi 30 miliardi di euro) è stato concepito per affrontare le priorità globali identificate all’interno della Strategia Europa 2020 e quindi per creare quella massa critica di risorse, conoscenze e competenze necessarie per raggiungere gli obiettivi di medio e lungo periodo dell’UE. A tal proposito, sono state individuate sette “Societal Challenge” (SC) principali da affrontare attraverso il terzo pilastro di H2020⁴⁷⁷:

- SC1 - Salute, evoluzione demografica, benessere: include tutto ciò che riguarda salute, cambiamento demografico e benessere;
- SC2 - Sicurezza alimentare, agricoltura e silvicoltura sostenibili, ricerca marina, marittima e sulle acque interne e nel settore della bioeconomia;
- SC3 - Energia sicura, pulita ed efficiente;
- SC4 - Trasporti intelligenti, verdi ed integrati;

⁴⁷⁶ In base alla definizione europea di PMI, in questa categoria rientra “La categoria delle microimprese, delle piccole imprese e delle medie imprese (PMI) è costituita da imprese che occupano meno di 250 persone, il cui fatturato annuo non supera i 50 milioni di euro oppure il cui totale di bilancio annuo non supera i 43 milioni di euro” (Fonte: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/sme-definition/index_it.htm)

⁴⁷⁷ Cfr. Unione Europea (UE 2013), Decisione n. 1291/2013 citato.

- SC5 - Clima, ambiente, efficienza delle risorse e materie prime;
- SC6 - L'Europa in un mondo che cambia – Società inclusive, innovative e riflessive;
- SC7 - Società sicure – proteggere la libertà e la sicurezza dell'Europa e dei suoi cittadini.

Il bilancio generale e gli obiettivi di ciascuna delle Sfide Sociali di Orizzonte 2020 sono sintetizzati nella tabella sottostante.

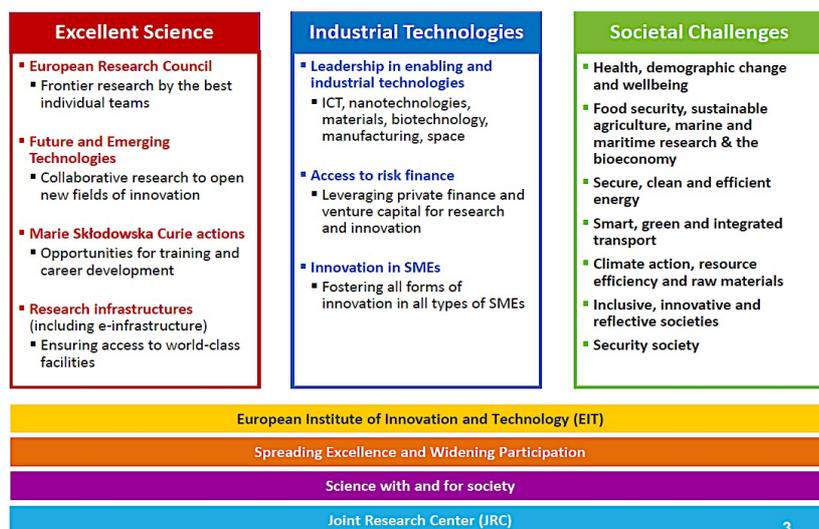
Tabella 25: Le Sfide Sociali di H2020⁴⁷⁸

N°	Sfida Sociale	Obiettivo	Budget
SC1	Salute, evoluzione demografica, benessere	Migliorare la salute e il benessere lungo l'intero processo della vita di tutti gli esseri umani.	7,472 mld €
SC2	Sicurezza alimentare, agricoltura e silvicoltura sostenibili, ricerca marina, marittima e sulle acque interne e nel settore della bioeconomia	Garantire l'approvvigionamento di prodotti alimentari sicuri, sani e di elevata qualità e altri bioprodotto, sviluppando sistemi di produzione produttivi ed efficienti sul piano delle risorse, promuovendo i servizi ecosistemici correlati, ripristino della diversità biologica, congiuntamente a catene di approvvigionamento, trattamento e commercializzazione competitivi e a basse emissioni di carbonio, in modo da preparare la transizione verso una bioeconomia europea sostenibile.	3,851 mld €
SC3	Energia sicura, pulita ed efficiente	Realizzare la transizione verso un sistema energetico affidabile, economicamente accessibile, accettato dal pubblico, sostenibile e competitivo.	5,931 mld €
SC4	Trasporti intelligenti, verdi ed integrati	Creare un sistema di trasporto europeo efficiente sotto il profilo delle risorse, rispettoso dell'ambiente e del clima, sicuro e regolare a vantaggio di tutta la società.	6,339 mld €
SC5	Clima, ambiente, efficienza delle risorse e materie prime	Promuovere un'economia efficiente sotto il profilo delle risorse, che sia capace di reagire ai cambiamenti climatici e un approvvigionamento delle materie prime per rispondere alla crescita demografica mondiale rispettando i limiti delle risorse naturali del pianeta, contenendo il riscaldamento globale medio entro i 2°C per consentire l'adattamento al cambiamento climatico.	3,081 mld €
SC6	L'Europa in un mondo che cambia – Società inclusive, innovative e riflessive.	Sostenere e creare società più inclusive, innovative e riflessive, promuovendo una maggiore comprensione dell'Europa.	1,309 mld €
SC7	Società sicure – proteggere la libertà e la sicurezza dell'Europa e dei suoi cittadini.	Promuovere società europee sicure in un contesto di trasformazioni senza precedenti e interdipendenze, nonché minacce crescenti a livello mondiale, rafforzando nel contempo la cultura europea basata sulla libertà e la giustizia.	1,695 mld €

La struttura complessiva del Programma Orizzonte 2020 è sintetizzata nella figura 30.

⁴⁷⁸ Elaborazione dell'autrice sulla base dei contenuti dei Piani di Lavoro. Cfr.: CE 2015d; CE 2015e; CE 2015f; CE 2015h.

Figura 30: Struttura generale di Orizzonte 2020⁴⁷⁹



Come si può osservare, quattro tematiche “trasversali” completano la struttura a tre pilastri sopra sintetizzata, si tratta di:

- Le attività condotte dall’**Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia (EIT)**⁴⁸⁰ nell’ambito del potenziamento del triangolo della conoscenza e della capacità di innovazione dell’UE.
- I bandi del Programma di lavoro “**Diffondere l’eccellenza e ampliare la partecipazione**” che, come suggerisce il titolo del PL, mirano a migliorare ed aumentare la partecipazione dei soggetti europei provenienti da Stati membri⁴⁸¹ e Paesi Associati⁴⁸² con prestazioni nel campo di Ricerca e Sviluppo ritenute insoddisfacenti⁴⁸³. Con un budget di oltre 800 milioni di euro, queste iniziative nascono con lo scopo di sfruttare le potenzialità del bacino di talenti dell’Europa e massimizzare e diffondere i benefici dell’innovazione in tutta l’Unione. Rientrano in questa linea d’azione trasversale di H2020 vari provvedimenti⁴⁸⁴, tra cui le iniziative *Teaming* e quelle *Twinning*: le prime supportano la creazione e l’aggiornamento di Centri di Eccellenza negli Stati membri meno avanzati in termini di Ricerca e Sviluppo; mentre le seconde finanziano il rafforzamento di un determinato settore di ricerca tramite la cooperazione tra istituti

⁴⁷⁹ Fonte: APRE – Agenzia per la Promozione della Ricerca in Europa, <http://www.apre.it/ricerca-europea/horizon-2020> [ultima consultazione novembre 2016].

⁴⁸⁰ Cfr. paragrafo 3.4.3.

⁴⁸¹ Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Poland, Portugal, Romania, Slovakia and Slovenia.

⁴⁸² Albania, [Armenia], Bosnia and Herzegovina, Faroe Islands, Former Yugoslav Republic of Macedonia, Georgia, Moldova, Montenegro, Serbia, Tunisia, Turkey and Ukraine.

⁴⁸³ La performance degli Stati membri è misurata sulla base di un apposito indicatore di “Eccellenza della Ricerca” (la descrizione completa dell’indicatore è descritta nel documento “Research and Innovation Performance in EU Member States and Associated Countries 2013” disponibile all’indirizzo web: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/state-of-the-union/2012/innovation_union_progress_at_country_level_2013.pdf [ultima consultazione: 28/04/2015])

⁴⁸⁴ I provvedimenti comprendono attività finalizzate a: associare istituzioni di ricerca eccellenti a controparti con rendimento più basso; gemellare istituzioni; istituire ERA-Chairs; creare una struttura di sostegno alla politica; offrire a ricercatori e innovatori eccellenti una migliore accessibilità alle reti internazionali e, rafforzare le reti transnazionali dei punti di contatto nazionali. Per una descrizione completa si veda il testo completo del programma di lavoro “Diffondere l’eccellenza e ampliare la partecipazione” (cit.).

proveniente da Paesi poco performanti ed Istituti provenienti da Paesi con migliori performance in termini di qualità ed investimenti in Ricerca e Sviluppo.

- Le iniziative intraprese nell'ambito dell'asse "**Scienza con e per la società**" (*Science with and for society*) mirano a migliorare la cooperazione e la comprensione reciproca tra comunità di specialisti e di non specialisti (nei termini di H2020, tra scienza e società), a reclutare nuovi talenti per la scienza e, infine a promuovere un'eccellenza scientifica consapevole e responsabile socialmente. I bandi inseriti all'interno di quest'area tematica promuovono i principi di Ricerca ed Innovazione Responsabili⁴⁸⁵ e sostengono progetti che coinvolgono il cittadino nei processi che definiscono la natura della ricerca che influenza la vita di tutti i giorni (intervista?). I bandi relativi a questo asse dispongono di un budget complessivo di circa 460 milioni di euro e si dividono in cinque aree tematiche: (i) Cambiamento istituzionale coerente con i principi di Ricerca ed Innovazione Responsabili; (ii) Incorporazione dei principi di Ricerca ed Innovazione Responsabili all'interno delle attività di ricerca ed innovazione finanziate tramite H2020; (iii) Rafforzamento della base di conoscenza basata sul dialogo scienza – società; (iv) Sviluppo di sistemi di governance inclusivi per la Ricerca ed Innovazione; (v) Altre azioni⁴⁸⁶.
- Infine, le attività del **Joint Research Centre** che, con un budget di quasi 2 miliardi di euro all'interno di H2020, si configura come un vera e propria Direzione Generale della Commissione Europea. Tali attività consistono principalmente nel supporto tecnico – scientifico di natura indipendente fornito dal Centro, in particolare nelle aree tematiche relative a: Ambiente e Cambiamenti climatici; Energia e Trasporti; Agricoltura e Sicurezza alimentare; Salute e Tutela dei consumatori; Società dell'Informazione e Agenda digitale; Sicurezza (inclusa quella nucleare).

Per quanto riguarda, il tipo di finanziamento e la tipologia di progetti previsti in Orizzonte 2020, la già citata Decisione n. 1290/2013 individua varie tipologie di progetti possibili. Tra queste le principali, in particolare per quanto riguarda il coinvolgimento delle Università (INT15) sono tre: le azioni di Ricerca e Innovazione (Research & Innovation Action – RIA), le azioni di Coordinamento e Supporto (Coordination & Support Action – CSA) e le azioni d'innovazione pure (Innovation Action – IA).

⁴⁸⁵ Per Ricerca ed Innovazione Responsabili, s'intende un approccio alla R&S che si basi sul coinvolgimento attivo degli attori sociali durante l'intero processo di ricerca ed innovazione al fine di allineare sia il processo che i risultati delle attività di ricerca ed innovazione con i valori, i bisogni e le aspettative dei cittadini.

⁴⁸⁶ Per maggiori dettagli, cfr. Commissione Europea (CE 2015d), Horizon 2020 Work Programme, Science with and for Society, European Commission, Decision C (2015)6776 of 13 October 2015.

Figura 31: Principali tipologie di progetti

Modalità	Tipo di finanziamento
Schema	RIA
Attività	<ul style="list-style-type: none"> • Ricerca di base e applicata • Sviluppo e integrazione di tecnologia • Fattibilità tecnica, testing, dimostrazione in ambienti simulati o in laboratorio
Finanziamento	100% dei costi diretti: <ul style="list-style-type: none"> - Personale; - Macchinari (quota ammortizzata); - Servizi e forniture di terzi; - Viaggi e altri costi diretti di beni e servizi 25% dei costi indiretti
Modalità	Tipo di finanziamento
Schema	IA
Attività	<ul style="list-style-type: none"> • Piani per diffusione e applicazione di prodotti, beni e servizi già sviluppati; • Prototyping, testing, pilot; • Dimostrazione su larga scala e prima commercializzazione.
Finanziamento	70% dei costi diretti: <ul style="list-style-type: none"> - Personale; - Macchinari (quota ammortizzata); - Servizi e forniture di terzi; - Viaggi e altri costi diretti di beni e servizi 25% dei costi indiretti
Modalità	Tipo di finanziamento
Schema	CSA
Attività	<ul style="list-style-type: none"> • Misure di accompagnamento alla ricerca • Standardizzazione, disseminazione, awareness-raising, policy coordinamento ricerca e stakeholders, creazione reti settoriali, networking • studi per progettazione nuove infrastrutture
Finanziamento	100% dei costi diretti: <ul style="list-style-type: none"> - Personale; - Macchinari (quota ammortizzata); - Servizi e forniture di terzi; - Viaggi e altri costi diretti di beni e servizi 25% dei costi indiretti

- I bandi RIA riguardano attività di ricerca teorica ed applicata. Rientrano in questa tipologia di azione, le attività tradizionali di ricerca così come quelle più innovative. Oltre ai costi per il personale di ricerca, si finanziano anche attività come prototipizzazione, test, dimostrazione, piloting, validazione in laboratorio e in un ambiente di simulazione.
- I bandi IA riguardano esclusivamente attività di innovazione: in questo caso, quindi, l'attività di ricerca non è eleggibile, ma vengono finanziate tutte quelle attività (prototipizzazione, test, dimostrazione, piloting, validazione di prodotti a larga scala e replicazione sul mercato) finalizzate a definire, produrre, ideare nuovi o alternativi prodotti/servizi/processi.
- Nemmeno i bandi della tipologia "CSA" prevedono attività di ricerca; essi, infatti, finanziano piuttosto delle misure di accompagnamento alla ricerca che si sostanziano in attività incentrate sul coordinamento e la creazione di reti multisettoriali⁴⁸⁷. Rientrano in questa tipologia di attività quelle di: standardizzazione, disseminazione, awareness-raising, creazione di reti settoriali, networking, realizzazione di studi per la progettazione di nuove infrastrutture, etc.

⁴⁸⁷ Come si vedrà nel Capitolo Sei, questa tipologia di bandi può risultare di grande interesse per lo sviluppo di attività relative alla allo "scambio di conoscenza".

Per concludere questa panoramica generale sul Programma Orizzonte 2020 che, al di là dello sforzo semplificatore di cui si è parlato, si configura inevitabilmente come un Programma complesso e composto da molteplici strati, tra loro collegati, integrati e coordinati, se ne vogliono segnalare alcune delle caratteristiche principali:

- Come nei Programmi Quadro che l'hanno preceduto, H2020 finanzia attività di ricerca "eccellenti", i cui costi difficilmente potrebbero essere coperti dai singoli attori partecipanti ai bandi.
- Orizzonte 2020 riconosce che i confini tra le diverse discipline scientifiche siano sempre meno netti e si sforza di promuovere un maggiore coordinamento tra i diversi settori disciplinari, oltre che tra le regioni e gli Stati membri, associati e terzi.
- In quanto finanziatore di "eccellenze", Orizzonte richiede la mobilitazione di una "massa critica" rilevante di attori onde sostenere la ricerca e l'utilizzo concreto dei risultati della stessa.
- Parimenti, Horizon 2020 propone iniziative per bilanciare le diseguglianze tra i diversi Paesi membri ed associati in termini di performance delle attività di ricerca e sviluppo. La principale strategia è quella di facilitare la cooperazione tra soggetti provenienti da Paesi più avanzati ed attori operanti nei Paesi meno performanti⁴⁸⁸.

4.4 I risultati dei bandi

4.4.1 Analisi dei risultati dei bandi del Programma Erasmus Plus (2014)⁴⁸⁹

Il primo Invito a presentare proposte del Programma Erasmus+5 è stato lanciato a fine 2013 poco prima della pubblicazione ufficiale del Regolamento istitutivo, secondo una procedura eccezionale dettata dalla necessità e l'urgenza di avviare la messa a bando delle risorse nelle more del completamento dell'iter di adozione della base legale, ed ha visto le sue prime scadenze per le azioni chiave della Mobilità individuale e dei Partenariati strategici tra marzo ed aprile 2014.

Tra il lancio del bando e le sue scadenze sono stati finalizzati le linee guida, gli strumenti e la modulistica di riferimento per i potenziali promotori di candidature, con una tempistica dunque estremamente serrata ed impegnativa – sia per i progettisti che per i gestori del programma. A ciò si aggiungano diversi ulteriori elementi: la gestione totalmente informatizzata dell'Invito (si è trattato del primo bando no paper, in cui le candidature sono state inviate esclusivamente attraverso il sistema informativo messo a punto dalla Commissione europea), le nuove caratteristiche delle azioni, la ripartizione delle competenze tra le diverse Agenzie nazionali, le nuove regole di implementazione.

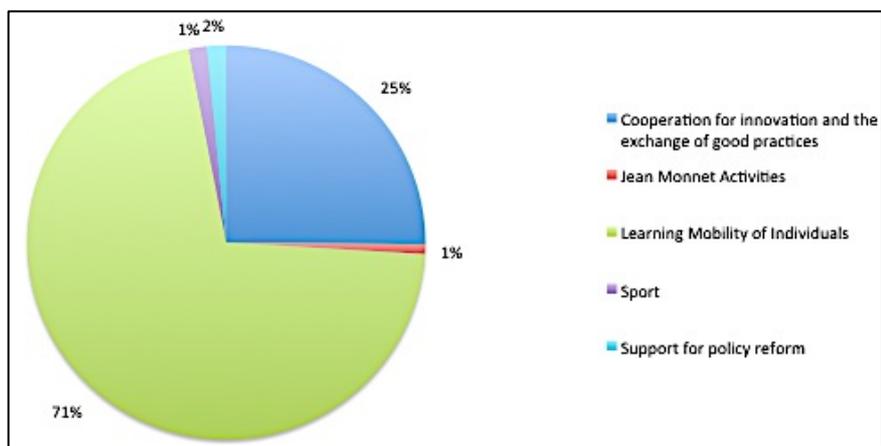
Nel 2014, il programma Erasmus+ ha distribuito un totale di 1.422.376.465,36 €. Come si può vedere dal seguente grafico, oltre il 70% di tale finanziamento è stato destinato all'azione chiave 1

⁴⁸⁸ Si vedano, ad esempio, le iniziative *Teaming* e *Twinning* di cui si è parlato.

⁴⁸⁹ Tutti i grafici e le tabelle elaborate in questo paragrafo sono elaborate dall'autrice sulla base dei dati disponibili al sito ufficiale del programma: ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/

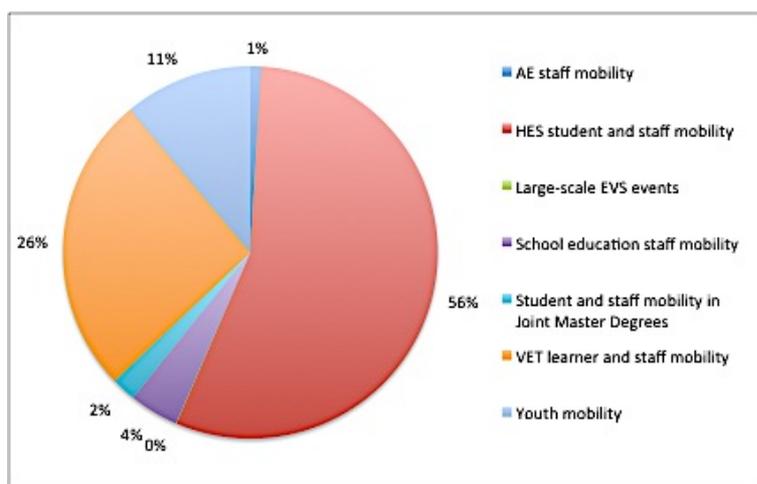
“Learning Mobility of Individuals”, seguita dall’azione chiave 2 “Cooperation for Innovation and the exchange of good practices”, a cui è stato assegnato il 25% del totale dei finanziamenti.

Figura 32: Distribuzione dei finanziamenti di Erasmus+ (2014)



Per quanto riguarda la “Mobilità individuale per l’apprendimento” (*Learning Mobility of Individuals*), il finanziamento complessivo assegnato è di 1.010.276.379,69 €. Questa azione offre la possibilità di finanziare esperienze di mobilità all’estero, con gli obiettivi di: migliorare le competenze degli individui, incluse quelle linguistiche e digitali; ampliare le conoscenze e la comprensione di politiche e pratiche nazionali; rafforzare la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento; innescare cambiamenti per modernizzare e internazionalizzare le istituzioni educative e formative.

Figura 33: Distribuzione dei finanziamenti nella prima azione-chiave

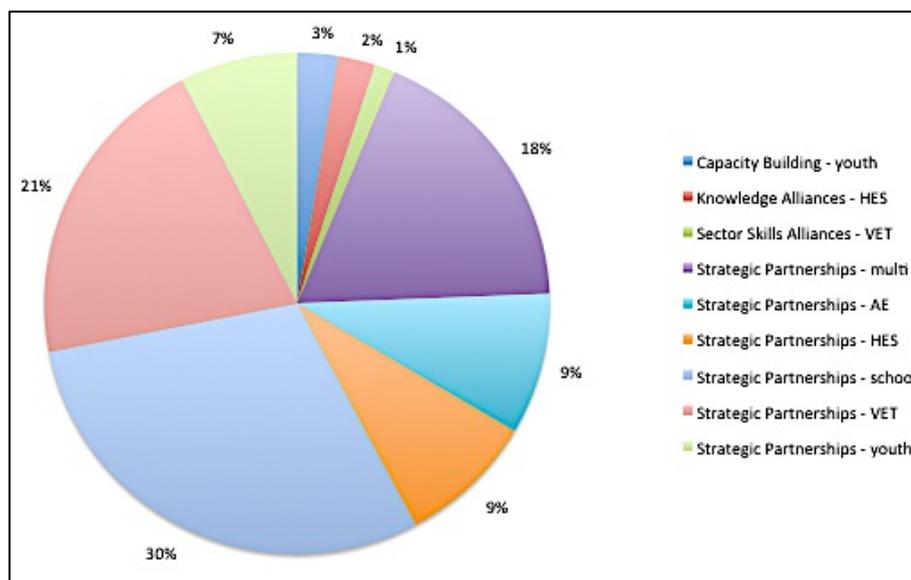


Oltre il 50% dei finanziamenti destinati all’azione chiave 1 è stato collocato per la mobilità di studenti e dello staff delle Università; segue con il 26% la misura volta a favorire la mobilità degli studenti e dello staff degli istituti di formazione professionale.

Per quanto concerne, invece, la “Cooperazione per l’innovazione e lo scambio di buone prassi” (*Cooperation for innovation and the exchange of good practices*), il finanziamento complessivo assegnato è di 357.773.141,37 €. Tale azione punta a sostenere la modernizzazione e il rafforzamento dei sistemi di istruzione e formazione, in risposta alle sfide attuali di occupabilità, stabilità e crescita economica, e partecipazione alla vita democratica. Quest’azione, nell’anno considerato, ha assorbito circa il 25% del bilancio del nuovo programma ed è solo parzialmente decentrata, visto che alle Agenzie nazionali è affidata la gestione della sola misura dei Partenariati strategici. L’azione-chiave due (Cooperazione per l’innovazione e lo scambio di buone prassi), inoltre, si articola a sua volta in quattro misure:

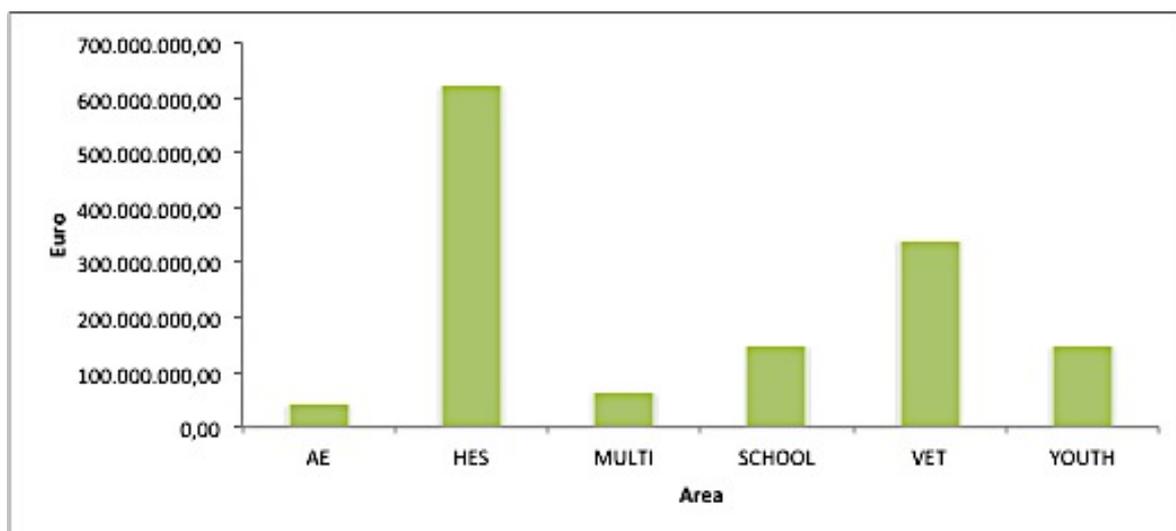
- *Partenariati strategici* che complessivamente hanno ottenuto il 94% del totale dei finanziamenti destinati all’azione. Tra i partenariati strategici, quelli con maggiore successo sono stati quelli per la scuola (30% del finanziamento all’azione) e quelli per l’ambito istruzione e formazione professionale (VET) (21%)
- *Alleanze della conoscenza e Alleanze per le abilità settoriali*, a cui è stato destinato rispettivamente il 2% e l’1% dei finanziamenti, volte a colmare le lacune di competenze e a promuovere l’imprenditorialità, migliorando i curricula e le qualificazioni e intensificando la collaborazione tra il mondo del lavoro e quello dell’istruzione;
- *Capacity Building*, che mira a sostenere progetti di modernizzazione e internazionalizzazione dell’Istruzione Superiore, destinatario del 3% dei finanziamenti previsti per l’azione 2.

Figura 34: Distribuzione dei finanziamenti nella seconda azione-chiave



Aggregando le prime due azioni-chiave, e valutandole per settore di attività, emerge come i settori principali siano quelli di istruzione superiore (HES) e formazione (VET), con rispettivamente il 45% ed il 25% del totale dei finanziamenti.

Figura 35: Distribuzione finanziamenti (KA1 e KA2) per settori di attività



Passando ai Paesi di provenienza dei coordinatori dei progetti Erasmus+ finanziati nel periodo considerato, al primo posto troviamo la Germania, seguita da Francia ed Italia. Come si può notare dalla seguente tabella, vi è stata una particolare concentrazione dei finanziamenti in poch Paesi: i primi cinque hanno ottenuto il 47% del totale dei fondi disponibili, quota che raggiunge il 70% circa considerando i primi 10 Paesi.

Tabella 26: Principali Paesi di provenienza dei coordinatori dei progetti Erasmus +

	Paese del coordinatore	Totale	%
1	DE	156.709.602,80	11%
2	FR	138.654.305,54	10%
3	IT	136.337.326,33	10%
4	PL	117.022.122,73	8%
5	ES	115.713.817,54	8%
6	UK	109.906.842,31	8%
7	TR	83.031.876,11	6%
8	RO	49.812.803,96	4%
9	NL	49.124.964,17	3%
10	BE	42.007.897,46	3%

Nella seguente tabella viene riportato il finanziamento totale concesso dal programma Erasmus+, suddiviso in base al tipo di organizzazione che ha svolto il ruolo di coordinatore:

Tabella 27: Tipologie di organizzazioni coordinatrici dei progetti Erasmus +

Coordinatore - tipo di organizzazione	Totale	%
Other	793.645.404,10	56%
Higher education institution (tertiary level)	195.787.309,84	14%
School/Institute/Educational centre – Vocational Training (secondary level)	131.811.620,18	9%
Non-governmental organisation/association/social enterprise	76.924.676,71	5%
School/Institute/Educational centre – General education (secondary level)	60.907.713,77	4%

Purtroppo quest'ultima analisi ci dice poco o niente a causa del sistema di rilevazione dati che essendo nuovo non è ancora ben inquadrato: nella sezione "altri" (*other*) rientrano, oltre alle

organizzazioni non elencate in precedenza, soprattutto una serie di duplicati (esempio: comuni, università, associazioni culturali, etc.) che in teoria sarebbero categorizzate ma non sono ben inserite in anagrafica.

Guardando allora alle anagrafiche dei coordinatori è possibile stilare una classifica dei principali coordinatori in Erasmus+ nel periodo considerato in termini di fondi ricevuti. La prima organizzazione in classifica è l'Università di Bologna. Nella classifica delle prime 15 ci sono ben quattro università italiane.

Tabella 28: Primi 15 coordinatori di progetti Erasmus Plus

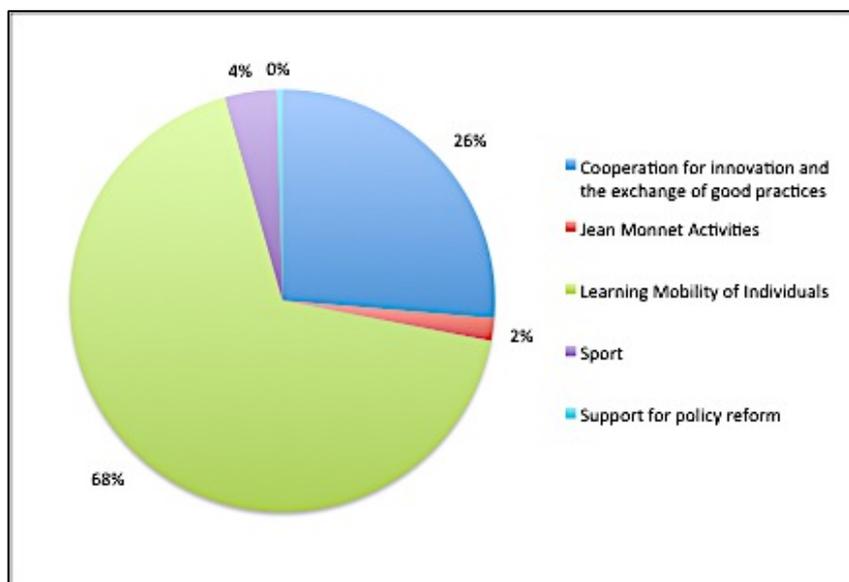
1	ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITA DI BOLOGNA	IT	4.759.504,00
2	TECHNISCHE UNIVERSITAET MUENCHEN	DE	3.986.481,90
3	UNIVERSITE JEAN MONNET SAINT-ETIENNE	FR	3.849.000,00
4	UNIVERZA V LJUBLJANI	SI	3.755.176,00
5	UNIWERSYTET WARSZAWSKI	PL	3.452.839,00
6	KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN	BE	3.406.498,80
7	UNIVERSIDAD DE GRANADA	ES	3.257.063,00
8	TARTU ULIKOOL	EE	3.240.544,61
9	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI ROMA LA SAPIENZA	IT	3.159.779,50
10	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA	IT	3.058.819,40
11	UNIVERSITA CA' FOSCARI VENEZIA	IT	2.830.621,00
12	UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA	ES	2.788.995,00
13	ARISTOTELIO PANEPISTIMIO THESSALONIKIS	EL	2.783.581,53
14	UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	ES	2.747.243,00
15	UNIVERSITAT DE VALENCIA	ES	2.555.395,30
TOTALE			1.422.376.465,36

Per quanto riguarda, i risultati del programma in Italia, il livello di partecipazione al Programma Erasmus+ nel 2014 è stato di notevole soddisfazione. La distribuzione del finanziamento, un totale di €136.337.326,33 per l'Italia, è stata in linea con quello complessivo per quanto riguarda sia i diversi tipi di azione, sia per la distribuzione tra le varie misure comprese nelle singole azioni chiave (figura 36).

I numeri delle candidature ricevute a valere sulle 2 azioni decentrate dell'ambito istruzione e formazione professionale gestite dall'ISFOL, sono una ulteriore prova dei buoni risultati raggiunti in Italia nell'ambito del Programma Europeo. La sovvenzione globale assegnata all'Agenzia Nazionale ISFOL per finanziare le candidature presentate a valere sull'ambito istruzione e formazione professionale per il 2014, ammontava complessivamente a circa 33.800.000 €, di cui circa 25.400.000 € destinati ai progetti di Mobilità individuale a fini di apprendimento (KA1) e 8.400.000 € destinati ai progetti di Partenariati Strategici (KA2).

Tale importo ha permesso di finanziare 99 iniziative presentate sulla KA1 e 24 iniziative presentate sulla KA2. Rapportando il numero delle proposte approvate con quello presentate, emerge un tasso di soddisfazione pari al 34,5% per l'azione chiave 1 e del 10,2% per l'azione chiave 2.

Figura 36: Distribuzione del finanziamento Erasmus+ in Italia per azione-chiave



Un ulteriore elemento di interesse è rappresentato dagli esiti del bando 2014 relativamente alle due misure centralizzate afferenti alla KA2, ossia le Alleanze per la conoscenza (*Knowledge Alliances*) del segmento dell'istruzione superiore, e le Alleanze per la abilità settoriali del segmento dell'istruzione e della formazione professionale (*Sector Skills Alliances*), gestite dell'EACEA e di cui sono disponibili i dati relativi al numero di progetti approvati. Dalle liste pubblicate a livello comunitario, si evidenzia un dato assolutamente rilevante in merito al tasso di soddisfazione che i beneficiari del nostro paese hanno registrato in questa prima tornata: rispetto alle *Knowledge Alliances*, su 10 candidature selezionate 3 appartengono a beneficiari italiani (30%); mentre per le *Sector Skills Alliances*, su 6 candidature approvate, 2 appartengono a beneficiari italiani (33%).

In termini di sovvenzione globale assegnata all'EACEA per queste due misure, si può affermare che per quanto riguarda le *Knowledge Alliances*, su un budget disponibile superiore a 8.000.000,00 di euro, ben 2.287.437,00 (pari al 31% circa dei fondi disponibili) sono stati assegnati a beneficiari italiani mentre per le *Sector Skills Alliances* su un budget di oltre 5.000.000,00 di euro, l'importo assegnato a beneficiari italiani ammonta a 1.554.369,00 € (pari al 27% circa dei fondi disponibili).

Guardando ai coordinatori, è evidente come, in termini di finanziamento ricevuto, i principali siano soprattutto Università, guidate, come visto in precedenza, dall'Università di Bologna.

Tabella 29: I principali coordinatori in Italia

1	ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITA DI BOLOGNA	4.759.504,00
2	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI ROMA LA SAPIENZA	3.159.779,50
3	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA	3.058.819,40
4	UNIVERSITA CA' FOSCARI VENEZIA	2.830.621,00
5	UNIVERSITA DI PISA	1.974.630,00
6	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI MILANO	1.886.037,00
7	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI FIRENZE	1.843.708,00
8	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI TORINO	1.796.718,00

9	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II.	1.575.358,00
10	POLITECNICO DI MILANO	1.555.736,00
11	POLITECNICO DI TORINO	1.333.841,00
12	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PERUGIA	1.285.575,00
13	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI ROMA TORVERGATA	1.249.742,54
14	UNIVERSITA DEGLI STUDI ROMA TRE	1.246.776,00
15	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI GENOVA	1.205.657,50
16	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI SASSARI	1.168.937,20
17	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PALERMO	1.136.963,00
18	FONDAZIONE POLITECNICO DI MILANO	1.125.462,00
19	UNIVERSITA DEGLI STUDI DI CAGLIARI	1.121.479,44
20	SCUOLA CENTRALE FORMAZIONE ASSOCIAZIONE SCF	1.050.526,00
	TOTALE	136.337.326,33

Sulla base dei dati sulla misurazione dell'impatto, il precedente Programma di apprendimento LLP ha consentito la mobilità di milioni tra giovani e docenti in tutta Europa e promosso migliaia di sperimentazioni, reti, iniziative di cooperazione tra organismi di paesi differenti. Le analisi di impatto svolte in questi anni dimostrano che la partecipazione ai progetti europei finanziati da LLP ha certamente contribuito all'internazionalizzazione degli enti coinvolti, oltre che alla costruzione o al consolidamento di reti transnazionali, alla condivisione di modalità di lavoro, alla costruzione di percorsi di apprendimento comuni, nonché, per i partecipanti alle esperienze di mobilità all'empowerment, al senso di cittadinanza europea, all'apprendimento delle lingue straniere, allo sviluppo di competenze professionali specifiche e di soft skill, oltre ad aver creato opportunità di lavoro e facilitato, più in generale, l'inserimento professionale in Italia o all'estero.

Questi risultati, con Erasmus+, potranno essere ulteriormente amplificati sia in termini numerici, sia in termini qualitativi. Occorre tuttavia rafforzare ed istituzionalizzare le pratiche e gli strumenti di misurazione dei risultati raggiunti e, per fare ciò, sono necessari: un disegno dell'impianto di misurazione dei risultati comune e condiviso fra tutti gli attori (Commissione, Autorità nazionali di Programma, Agenzie, stakeholder rilevanti); risorse consistenti; competenze rilevanti e basi dati funzionali da mettere al servizio delle analisi. Nel 2014, il lavoro in tal senso si è solo avviato, ma è strategico finalizzare il quadro teorico e metodologico di riferimento comune nel più breve tempo possibile.

4.4.2 Analisi dei risultati dei bandi del Programma Orizzonte 2020⁴⁹⁰

Nel 2015 la Direzione Generale Ricerca e Innovazione della Commissione Europea ha pubblicato i risultati ottenuti dai primi 100 inviti a presentare proposte lanciati nell'ambito del programma Horizon 2020.

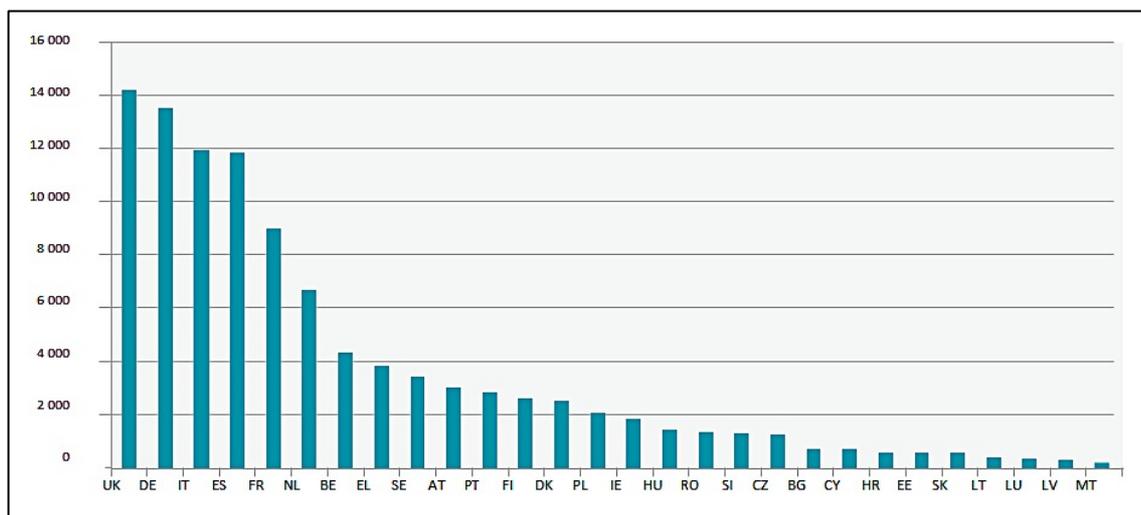
Le proposte considerate ammissibili, ricevute dai ventotto Stati Membri nei primi due anni, sono state 111.579 (123.334 a livello mondiale): il valore medio annuo di proposte presentate è inferiore rispetto a quello del settimo programma quadro (FP7) che aveva registrato un numero

⁴⁹⁰ Tutti i grafici e le tabelle elaborate in questo paragrafo sono elaborate dall'autrice sulla base dei dati scaricati dal sito ufficiale della Commissione Europea CORDIS: <https://data.europa.eu/euodp/fr/data/dataset/cordisH2020projects>

medio di 85.440 proposte (598.080 furono quelle presentate nel corso dell'intero periodo del FP7, dal 2007 al 2013).

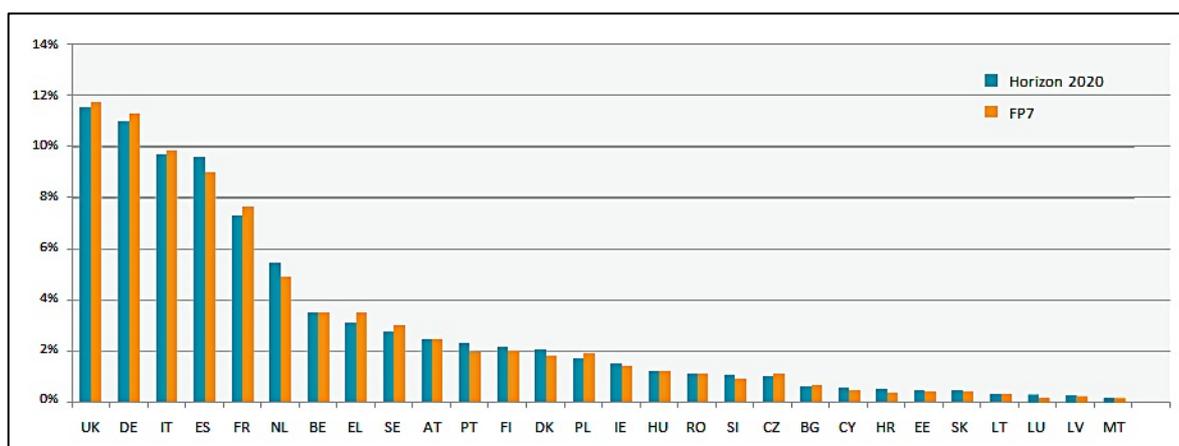
Nel periodo considerato, il Regno Unito si è collocato al primo posto per domande presentate (oltre 14.000), seguito da Germania (più di 13.000) e Italia (circa 12.000). Agli ultimi posti ci sono Lussemburgo, Lettonia e Malta, con meno di mille domande presentate.

Figura 37: Numero di proposte ammissibili presentate per Paese (EU28)



Per quanto la maggior parte degli Stati Membri abbia aumentato la percentuale di proposte ammissibili rispetto al FP7, si può facilmente notare dai grafici come invece si sia ridotta la percentuale totale dei progetti finanziati: facendo riferimento alla UE28, se nell'ambito del Settimo Programma Quadro i progetti finanziati erano il 20 % di quelli presentati, ossia 1 progetto ogni 5, con l'H2020 tale percentuale è scesa al 14%, pari ad 1 progetto finanziato ogni 7 presentati.

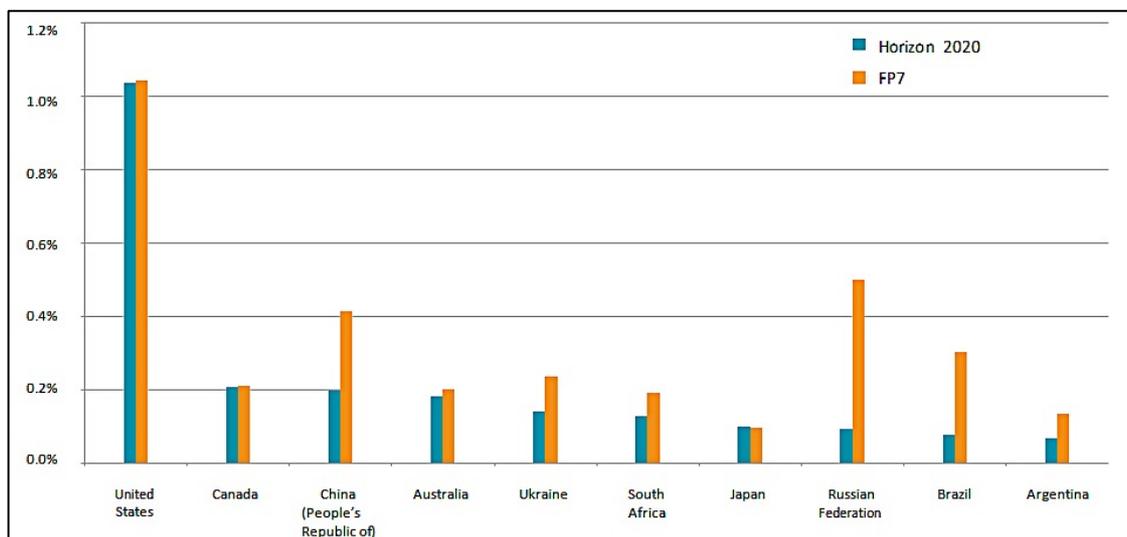
Figura 38: Percentuale di proposte ritenute ammissibili per Stato membro dell'UE: confronto tra Horizon 2020 e FP7



L'Italia è terza in Europa per numero di domande presentate nel contesto di Horizon 2020. Le proposte ammissibili rappresentano, nel caso italiano, quasi il 10% delle proposte inviate.

Per quanto riguarda invece la partecipazione dei Paesi terzi, la Commissione UE ha ricevuto complessivamente 3.950 domande provenienti da 122 Paesi, con gli Stati Uniti in testa con oltre l'1% di proposte ammissibili, seguiti da Canada e Cina (0,2%). Anche in questo caso si può notare una minore percentuale di successo rispetto al 7° Programma Quadro.

Figura 39: I migliori dieci Paesi terzi per proposte ammissibili: confronto tra Horizon 2020 e FP7



La Commissione sostiene che la diminuzione del tasso di successo rispetto al 7° PQ è causata da una combinazione di diversi fattori, tra i quali a titolo di esempio: il divario tra la fine del 7° PQ e i primi inviti nell'ambito di Horizon 2020, la descrizione più ampia dei temi dei bandi, il restringimento nazionale dei bilanci pubblici dedicati alla ricerca. Il calo è particolarmente evidente in settori quali la Sicurezza Alimentare (13,3%), Trasporti (17,7%) e Ambiente (11,9%). Per contro, il tasso di successo per le sovvenzioni del Consiglio europeo della ricerca (12,8%) è leggermente aumentato rispetto al 7° PQ.

Tra i partecipanti ai primi cento bandi Horizon 2020, il 38% rientra nella categoria dei 'nuovi arrivati', ossia coloro che non hanno presentato domande nell'ambito del precedente 7PQ. Si tratta di un dato positivo secondo la Commissione Ue, che dimostra gli sforzi fatti finora per rendere Horizon 2020 più accessibile. Tra i nuovi arrivati il 40% è rappresentato dalle PMI.

Figura 40: Horizon 2020 – I nuovi arrivati

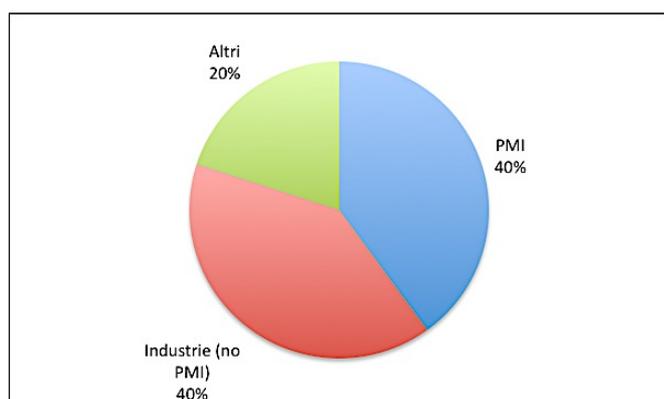
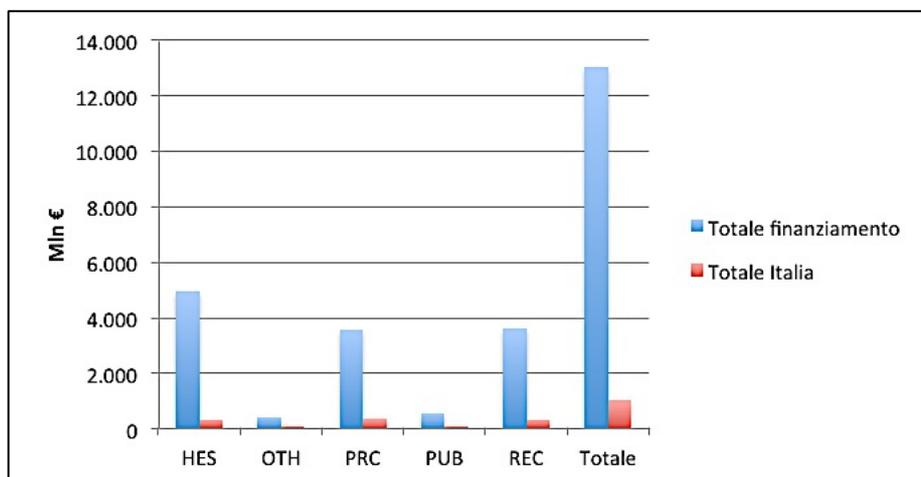


Figura 41: Confronto finanziamento Italia e mondo



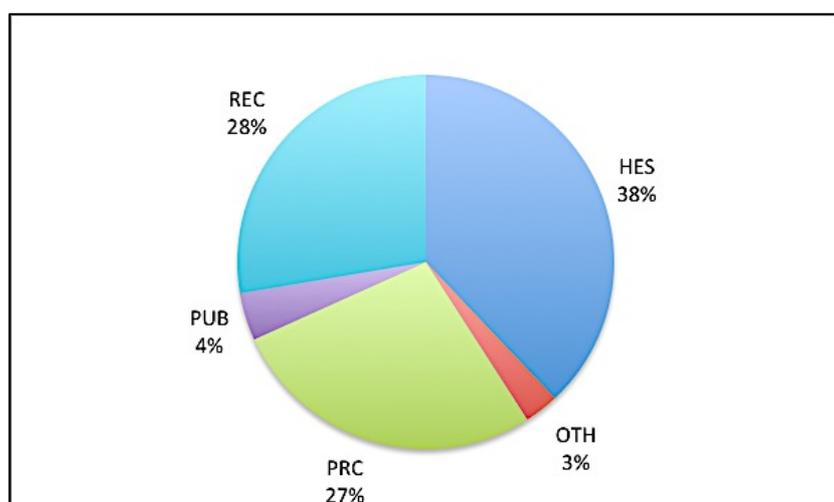
Complessivamente, l'Italia è la quinta maggiore beneficiaria dei fondi H2020, che appaiono fortemente concentrati sui primi 5-10 Paesi coinvolti: oltre il 50% dei fondi totali è infatti distribuito tra quattro Paesi: Germania (che, da sola, riceve circa il 18% dei fondi H2020 nel periodo considerato), Regno Unito (15%), Francia (11%) e Spagna (9%), segue di circa 100 milioni di Euro l'Italia. I primi dieci Paesi in questa classifica concentrano oltre l'80% del totale dei finanziamenti.

Tabella 30: Principali Paesi di provenienza dei beneficiari di fondi H2020

1	DE	2.329.706.472,71	18%
2	UK	1.988.709.257,72	15%
3	FR	1.372.241.309,50	11%
4	ES	1.126.335.430,44	9%
5	IT	1.035.379.985,27	8%
6	NL	1.026.119.960,58	8%
7	BE	571.068.800,19	4%
8	SE	439.434.620,65	3%
9	AT	356.497.167,13	3%
10	DK	334.230.718,52	3%

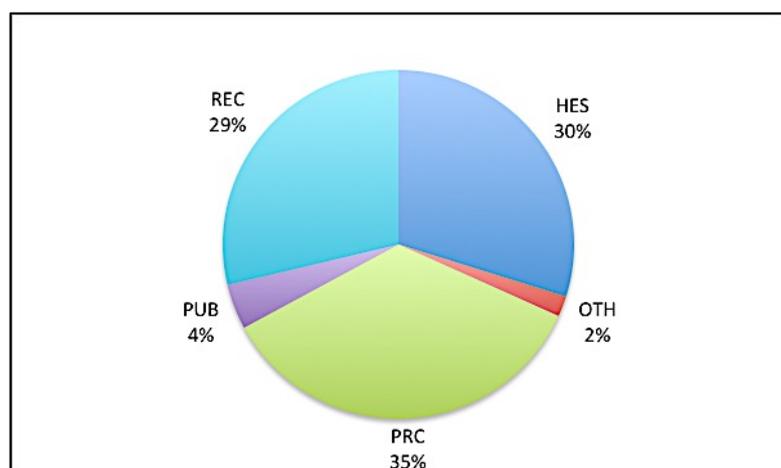
Andando ad analizzare la distribuzione dei finanziamenti a livello mondiale, possiamo notare come il settore della ricerca abbia complessivamente beneficiato del 65% del totale dei finanziamenti (Centri di Ricerca - REC e Università - HES), con una maggiore quota destinata ai soggetti universitari rispetto ai centri di ricerca. Rilevante anche la quota spettante ai soggetti privati (27%).

Figura 42: Finanziamento H2020 per tipo di organizzazione (mondo)



In Italia questa distribuzione è in linea di massima confermata, ma con una minore incidenza del finanziamento assegnato ai soggetti universitari (30% rispetto al 38% globale) ad appannaggio dei partecipanti privati, la cui quota sale a poco più del 35%. Confrontando il finanziamento assegnato ai beneficiari italiani con quello complessivo, si evince come la quota assegnata all'Italia oscilli attorno al 5-10% del finanziamento globale per attestarsi su un 8% del finanziamento complessivo. In effetti, la quota più importante di contributo italiano al finanziamento H2020 è quella attribuita ai soggetti privati che arriva fino al 10% del finanziamento complessivo assegnato a questi soggetti in H2020 nel periodo considerato.

Figura 43: Finanziamento H2020 per tipo di organizzazione (Italia)



Disaggregando i dati ed analizzando unicamente i soggetti della ricerca (HES e REC)⁴⁹¹, tale concentrazione di fondi, così come la preponderanza di un gruppo ristretto di Paesi, vengono confermate. Sono 7 i paesi ad essere sempre presenti nella classifica dei primi 10 a ricevere i

⁴⁹¹ Non si presenta in questa sede il dato relativo alla partecipazione privata diviso per Paesi, in quanto questo conferma gli andamenti descritti finora, in particolare per quanto riguarda la concentrazione di fondi nei Paesi descritti in precedenza.

finanziamenti: si tratta di Germania, Regno Unito, Francia, Spagna, Italia, Olanda e Belgio. Complessivamente, questi 7 Paesi acquisiscono oltre il 70% dei fondi H2020 nel periodo considerato (circa 9,5 miliardi di Euro). Ottime performance anche per due Paesi scandinavi quali la Svezia (ottava in quella globale e sesta in quella HES) e la Danimarca (decima in quella globale e ottava in quella HES), nonché per l’Austria. Tra le università più finanziate, emergono anche quelle israeliane, al decimo posto; mentre tra i centri di ricerca che ricevono maggiori fondi da H2020, si distinguono quelli portoghesi e greci (3% ciascuno del totale dei centri di ricerca beneficiari di fondi).

Tabella 31: Principali Paesi di provenienza dei beneficiari di fondi H2020 per i settori della Ricerca (HES e REC)

HES			REC		
UK	1.251.035.341,70	25%	DE	954.312.029,75	26%
DE	707.365.059,35	14%	FR	663.247.832,60	18%
NL	499.323.746,48	10%	ES	422.679.407,11	12%
IT	309.127.057,11	6%	IT	297.488.872,04	8%
ES	245.190.654,39	5%	UK	206.015.623,99	6%
SE	240.342.756,85	5%	NL	183.678.728,95	5%
FR	220.162.423,71	4%	BE	139.818.354,80	4%
DK	183.703.436,12	4%	EL	107.583.039,09	3%
BE	169.694.854,73	3%	PT	93.869.572,05	3%
IL	151.238.605,38	3%	AT	82.947.161,95	2%

Questa prima analisi dei risultati generali dei bandi di Orizzonte 2020 permette di mettere in luce il ruolo cruciale delle Università all’interno del principale programma di finanziamento europeo per la ricerca e l’innovazione che, in effetti, risultano come i principali beneficiari dei fondi provenienti dal programma.

Concentrando l’attenzione su questa tipologia di organizzazione, le prime dieci università a ricevere finanziamenti dai bandi Horizon 2020 nel periodo considerato sono sintetizzate nella tabella sottostante. Le prime quattro università sono tutte inglesi, tra le quali spiccano i nomi dei rinomati college di Oxford (terzo nella classifica) e Cambridge (primo); mentre la quinta Università in classifica è tedesca (Università di Delft).

Il primo degli Istituti d’Istruzione Superiore italiani che si incontra in questa classifica è il Politecnico di Milano, al sedicesimo posto, con un finanziamento di più di 40 milioni di Euro.

Tabella 32: Le principali Università partecipanti a Horizon 2020

	Nome		LP (€)	P (€)	TOT (€)
1	THE CHANCELLOR, MASTERS AND SCHOLARS OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE	UK	81.035.870	29.515.353	110.551.223
2	UNIVERSITY COLLEGE LONDON	UK	57.415.756	42.708.914	100.124.67
3	THE CHANCELLOR, MASTERS AND SCHOLARS OF THE UNIVERSITY OF OXFORD	UK	63.722.031	29.549.701	93.271.732
4	IMPERIAL COLLEGE OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND MEDICINE	UK	44.999.649	31.446.484	76.446.134
5	TECHNISCHE UNIVERSITEIT DELFT	DE	40.931.527	24.498.456	65.429.983
6	THE UNIVERSITY OF EDINBURGH	UK	46.146.662	18.248.945	64.395.607

7	KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN	BE	27.434.216	29.193.119	56.627.335
8	KøbenhavnsUniversitet	DK	37.219.175	13.271.282	50.490.457
9	KARLSRUHER INSTITUT FUER TECHNOLOGIE	DE	5.687.091,	43.474.884	49.161.975
10	UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM	NL	37.487.751	9.225.344	46.713.096
11	STICHTING VU-VUMC	NL	27.020.856	17.361.987	44.382.843
12	LUNDS UNIVERSITET	SE	27.410.331	15.677.526	43.087.857
13	THE UNIVERSITY OF MANCHESTER	UK	17.391.535	25.445.602	42.837.138
14	DANMARKS TEKNISKE UNIVERSITET	DK	17.396.553	24.528.920	41.925.473
15	TEL AVIV UNIVERSITY	IL	36.167.598	4.237.765	40.405.364
16	POLITECNICO DI MILANO	IT	18.899.493	21.363.212	40.262.706

Per quanto riguarda l'Italia, le prime dieci università attirano circa la metà dei finanziamenti totali assegnati a questo genere di soggetti operanti nella penisola, di cui circa la metà è concentrato nei primi tre istituti universitari della classifica sintetizzata nella tabella seguente: il Politecnico di Milano (12,5% dei fondi italiani a HES), il Politecnico di Torino e l'Università di Bologna. L'Università di Roma3 è al 30imo posto della classifica degli Istituti di Istruzione Superiore con maggiori finanziamenti H2020 e l'Università di Foggia al 76imo posto: entrambe ricevono meno dell'1% dei finanziamenti assegnati.

Tabella 33: Le principali Università italiane partecipanti a Horizon 2020

	HES ITALIA	Totale	Totale (mila €)	%
1	POLIMI	38.653.270	386,53	12,50%
2	POLITO	20.174.371	201,74	6,53%
3	UniBO	16.978.368	169,78	5,49%
4	DIET	14.314.633	143,15	4,63%
5	UNIPD	14.235.649	142,36	4,61%
6	UNITN	13.005.404	130,05	4,21%
7	UNITO	12.424.331	124,24	4,02%
8	UMIL	12.115.811	121,16	3,92%
9	CNIT	8.689.667	86,90	2,81%
10	UPISA	8.643.229	86,43	2,80%
30	UNIROMA3	2.394.628	23,95	0,77%
76	UNIFG	368.911	3,69	0,12%

Un passaggio interessante da fare è quello di concentrarsi sui soli Istituti coordinatori di proposte H2020. Guardando al dato complessivo, emerge come circa il 32% dei finanziamenti assegnati a soggetti italiani sia per progetti che da questi soggetti sono, in effetti, coordinati. Sono principalmente le Università italiane ad emergere come principali coordinatori dei progetti italiani: del totale che gli Istituti di Ricerca ed Istruzione Superiore ricevono, nel periodo considerato, in H2020, circa il 43% dipende da progetti effettivamente coordinati da tali soggetti.

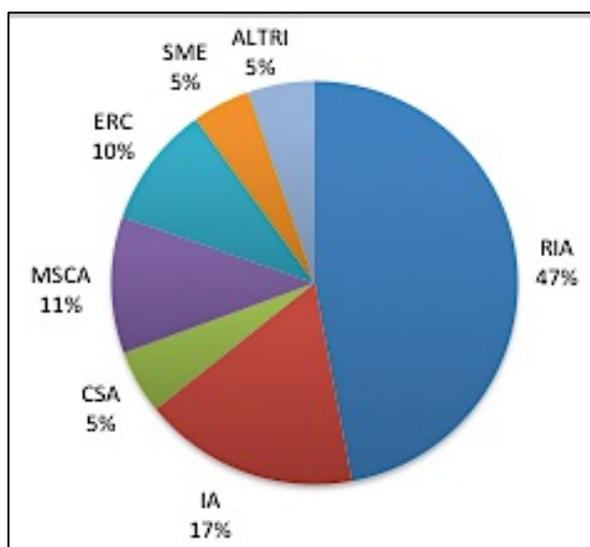
Tabella 34: La distribuzione del finanziamento in Italia

Tipo di organizzazione	Totale finanziamento coordinatore Italia	Totale finanziamento Italia	
HES	133.777.727,90	309.127.057,11	43%

OTH	2.621.395,75	19.673.190,23	13%
PRC	94.656.770,44	365.550.757,81	26%
PUB	6.608.638,60	43.540.108,08	15%
REC	97.143.379,17	297.488.872,04	33%
Totale	334.807.911,86	1.035.379.985,27	32%

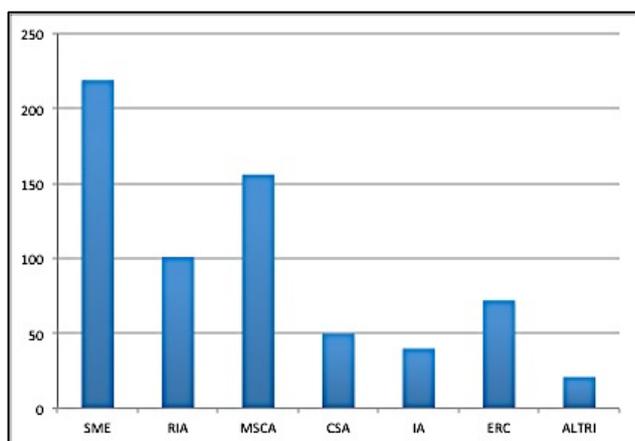
Gli italiani coordinano principalmente progetti di Ricerca ed Innovazione (RIA) come dimostrano i dati disaggregati sul coordinamento italiano per diversa tipologia di progetti: quasi il 50% dei progetti coordinati da soggetti italiani sono infatti di questo tipo. Seguono le attività di Innovazione (IA) al 17% e quelle relative ai bandi Marie Curie (MSCA) all'11%.

Figura 44: Coordinamento italiano per diversa tipologia di progetto (€)



In termini di progetti presentati, considerando le diverse entità e relativi finanziamenti, i più numerosi sono quelli relativi allo strumento PMI (219 in totale), seguiti dai Marie Curie (156) e poi dai progetti di ricerca ed innovazione (RIA).

Figura 45: Coordinamento italiano per diversa tipologia di progetto (num. progetti finanziati)



Il Politecnico di Milano e quello di Torino si confermano come le principali università coordinatrici di progetti H2020 finanziati in Italia. Seguono l'Università di Trento, La Sapienza di Roma, UNIPD, l'Università Bocconi, quella di Milano Bicocca e quella di Bologna che, nonostante l'elevato numero di progetti "in coordinamento" (13), inferiore solo a quelli delle prime tre in classifica, in termini di finanziamento è l'ottava classificata.

L'Università de La Sapienza e l'Università Federico II di Napoli sono le uniche due università del mezzogiorno italiano comprese nella lista delle prime dieci (ma anche delle prime venti) a coordinare progetti H2020 nel periodo considerato. In questa lista non figurano né l'Università di Roma³ (seppure abbia un progetto in coordinamento, essa si classifica al 44imo posto) né quella di Foggia.

Tabella 35: Principali coordinatori italiani in H2020

Coordinatore	N. progetti	Totale €
POLITECNICO DI MILANO	20	18.899.493,88
POLITECNICO DI TORINO	17	11.143.333,97
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI TRENTO	15	7.644.982,60
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI ROMA LA SAPIENZA	11	7.615.807,72
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA	10	5.992.810,19
UNIVERSITA COMMERCIALE 'LUIGI BOCCONI'.	5	5.839.210,00
UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA	6	5.341.217,80
ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITA DI BOLOGNA	13	4.810.253,36
CONSORZIO NAZIONALE INTERUNIVERSITARIO PER LE TELECOMUNICAZIONI	7	4.745.225,00
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II.	6	4.543.489,20
UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SIENA	3	4.236.875,00
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI TORINO	6	3.969.701,70
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI MILANO	4	3.961.995,48
UNIVERSITA CA' FOSCARI VENEZIA	12	3.562.148,80
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PAVIA	4	3.075.431,20
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI FIRENZE	4	2.860.514,55
SCUOLA SUPERIORE DI STUDI UNIVERSITARI E DI PERFEZIONAMENTO SANT'ANNA	4	2.698.425,00
EUROPEAN UNIVERSITY INSTITUTE	6	2.513.044,90
UNIVERSITA DEGLI STUDI DI GENOVA	3	2.437.250,00
PIN SOC.CON.S. A R.L. - SERVIZI DIDATTICI E SCIENTIFICI PER L UNIVERSITA DI FIRENZE	1	2.386.000,00

4.5 Cosa c'è dietro alle strategie, alle politiche e ai programmi EU?

4.5.1 La governance di EU2020

La governance di Europa 2020 poggia su due pilastri: il primo è rappresentato dall'approccio tematico descritto nel capitolo 2⁴⁹² e che si sostanzia in una struttura che combina priorità, target

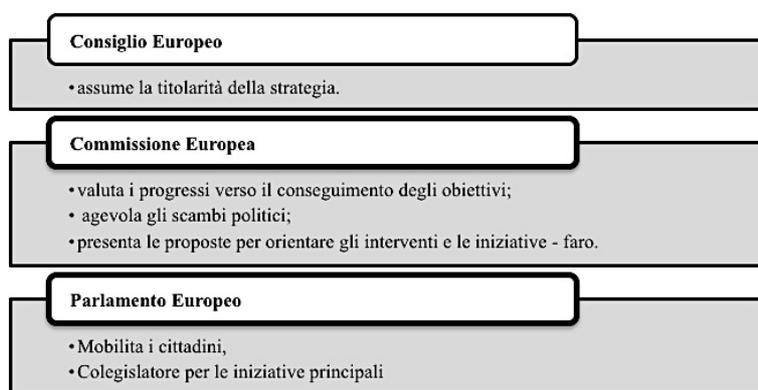
⁴⁹² Cfr. paragrafo 2.4.2

(obiettivi quantificabili) ed iniziative tematiche (le sette iniziative-faro) e che richiede un’azione tanto a livello europeo che degli Stati membri. Il secondo poggia invece sulle relazioni presentate dai singoli Paesi membri, le quali indirizzeranno la strategia da seguire per realizzare gli obiettivi di EU2020, prendendo in considerazione non solo la politica di bilancio, ma anche gli squilibri macroeconomici. Ne consegue che, a livello europeo siano adottati gli orientamenti generali inerenti priorità e traguardi dell’UE (i cosiddetti *orientamenti integrati*), mentre raccomandazioni specifiche vengono rivolte alle diverse componenti nazionali dell’Unione, così come riassunto nella figura sottostante.

Fermi restando i diversi livelli di responsabilità delle Istituzioni europee per la realizzazione di EU2020, che si traducono in un approccio di partenariato, al quale partecipano tanto il Consiglio, che il Parlamento, che la Commissione EU (figura 5), gli Stati membri si impegnano a realizzare gli obiettivi della Strategia, traducendoli in obiettivi e politiche nazionali ed utilizzando parimenti un approccio di partenariato affinché tutte le parti interessate⁴⁹³ partecipino al conseguimento dei traguardi fissati.

Il coordinamento delle attività dei diversi Paesi membri è inoltre assicurato dal cosiddetto “semestre europeo”⁴⁹⁴.

Figura 46: Approccio di partenariato in EU2020 – il ruolo delle diverse Istituzioni Europee.



4.5.2 La definizione dei programmi: gli attori

L’analisi dei principali attori coinvolti nella formulazione, definizione e realizzazione delle politiche europee per il Lifelong Learning ha messo in luce la realtà complessa ed eterogenea della natura, gli obiettivi e gli interessi degli attori coinvolti.

La risposta alla domanda: “cosa c’è dietro i bandi?” oppure “cosa c’è dietro ai programmi?” è pertanto meno scontata che in apparenza e non si riduce alla semplice “Commissione Europea”.

I contenuti dei programmi e i bandi ad essi associati sono normalmente contenuti nella “Guida del Programma”⁴⁹⁵ (come nel caso del programma Erasmus Plus) oppure negli appositi Programmi

⁴⁹³ In questo senso, l’approccio di partenariato è esteso ai comitati dell’UE, ai parlamenti e alle autorità nazionali, locali e regionali, alle parti interessate e alla società civile ai sensi della Comunicazione COM(2010)2020 definitiva.

⁴⁹⁴ Con il semestre europeo, la Commissione Europea istituisce un ciclo annuale di coordinamento delle politiche europee che pubblica, con cadenza annuale, l’analisi delle riforme finanziarie, macroeconomiche e strutturali avviate da ciascun Paese membro e rivolge a ciascuno di esso le raccomandazioni specifiche per le riforme da attuarsi nei 12-18 mesi successivi.

di Lavoro⁴⁹⁶ (PL) in cui sono suddivisi i vari pilastri, e le diverse sfide sociali, di Orizzonte 2020. Per pervenire all'elaborazione di questi documenti, viene attivato un lungo processo in cui la Commissione coinvolge vari stakeholder: interni alla Commissione stessa, ma anche esterni: questo non riguarda solo la definizione dei diversi programmi e guide di lavoro, ma anche quella delle tematiche trasversali ai vari PL⁴⁹⁷: per la definizione degli aspetti chiave relativi alla dimensione ed al ruolo delle scienze sociali ed umanistiche di Orizzonte 2020⁴⁹⁸, ad esempio, sono stati coinvolti, oltre alle due Direzioni Generali competenti⁴⁹⁹, una serie di stakeholder esterni organizzati in Comitati Consultivi e sono stati consultati stakeholder esterni ed esperti della Commissione provenienti da altre Direzioni Generali (INT1). Il processo per la definizione di questi aspetti trasversali ha dunque seguito varie fasi, di seguito sinteticamente proposte:

- Preparazione degli *"scoping paper"* per la definizione delle priorità, realizzata congiuntamente dalle due Direzioni Generali responsabili della dimensione trasversale di scienze sociali ed umanistiche in H2020.
- Consultazioni formali delle Direzioni Generali con i Comitati Consultivi per proporre l'integrazione delle tematiche nel PL.
- Consultazioni e attività di formazione / preparazione dei servizi e delle risorse umane coinvolti nella preparazione dei PL.
- Attività di sensibilizzazione rivolte al personale della Commissione preposto, ma anche agli stakeholder esterni, nella forma di giornate informative, seminari, workshop e, incluso, tramite l'utilizzo di strumenti informatici per realizzare indagini e sondaggi⁵⁰⁰.

Questa presentazione delle diverse fasi della preparazione dei programmi, seppure estremamente semplificata, dimostra come diverse categorie di attori intervengano nella definizione dei contenuti dei bandi. Sono almeno tre le categorie di attori che influenzano ed incidono sui diversi programmi europei, indipendentemente dal ruolo delle istituzioni europee e nazionali da cui i diversi bandi sono emanati e/o gestiti (INT15): gli attori della ricerca (ivi incluse le Università), il mondo del lavoro e in particolare dell'industria e, infine, la più generica società civile.

⁴⁹⁵ Cfr. CE 2015i e CE 2016a .

⁴⁹⁶ Cfr. CE 2015d; CE 2015e; CE 2015f; CE 2015h.

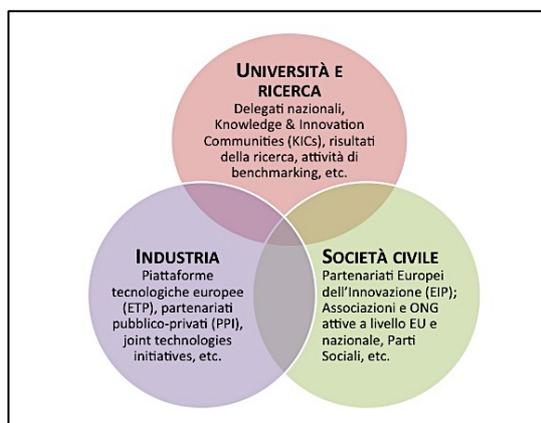
⁴⁹⁷ Cfr. paragrafo 4.3, in particolare figura 30

⁴⁹⁸ *Social sciences and humanities*.

⁴⁹⁹ DG RTD (Research Technology Development) e DG CONNECT (Digital Single Market). Cfr. nel prossimo capitolo, il paragrafo 5.4.2.

⁵⁰⁰ Cfr. INT1.

Figura 47: Cosa c'è dietro i bandi?



In un'ottica di analisi integrata di programmi e politiche (Strategia Europa 2020), il ruolo del mondo industriale si sostanzia principalmente nelle attività di tre tipi di piattaforme: le Piattaforme Tecnologiche Europee (European Technology Platform – ETP); i Partenariati Pubblico-Privati (PPP) e le Joint Technology Initiatives (JTI).

Le ETP sono forum formati e guidati dagli stakeholder (in particolare guidati dal mondo dell'industria) che riuniscono le grandi industrie per settore (con una quota riservata alle PMI) e raccomandano priorità di ricerca e innovazione sulla base delle esigenze industriali in esse rappresentate. Queste piattaforme contribuiscono a determinare i programmi d'azione a livello europeo e nazionale attraverso specifiche *Strategic Research Agenda* che identificano le priorità a breve-medio termine per il settore. Le ETP si configurano come un tipo di rete o associazione con accesso "aperto": per aderire, in genere, bisogna presentare domanda e pagare l'iscrizione annuale che può dipendere: (i) dal tipo di organizzazione che aderisce; (ii) dal numero di dipendenti; (iii) dal tipo di membership.

I Partenariati Pubblico-Privati sono accordi di cooperazione sottoscritti a lungo termine tra autorità pubbliche e settore privato e realizzati contemporaneamente per agevolare l'intervento pubblico e favorire l'investimento privato, tramite una condivisione dei rischi: il privato finanzia quindi l'intervento pubblico progettato e l'attore pubblico può trarre vantaggio dal know-how dell'investitore pubblico. Anche i PPP influenzano l'agenda europea tramite la creazione di reti e specifici "*Industrial Advisory Group*" formati da interlocutori dell'industria e della ricerca europea e che s'interfacciano con la Commissione Europea (nella forma delle sue diverse Direzioni Generali) per negoziare piani d'azione multi-annuali in cui sono difesi gli interessi rappresentati dai PPP in questione (INT23).

Infine, le JPI sono delle iniziative che funzionano come dei mini-programma quadro (INT15) al fine di aggregare diversi gruppi tecnologici e di ricerca applicata all'interno di iniziative singole, e la cui partecipazione è dunque regolata da apposito bando⁵⁰¹.

⁵⁰¹ Le JPI attive (dato del 2015) sono dieci: Alzheimer and other Neurodegenerative Diseases (JPND), Agriculture, Food Security and Climate Change (FACCE), A Healthy Diet for a Healthy Life, Cultural Heritage and Global Change: A New Challenge for Europe, Urban Europe - Global Urban Challenges, Joint European Solutions, Connecting Climate Knowledge for Europe (CliK'EU), More Years,

Per quanto riguarda i legami con la società civile, l'analisi degli attori della piattaforma EPALE ha mostrato come essi possano vedere i loro interessi rappresentati, in particolare, nel contesto di quel tipo di reti ed associazioni a carattere "aperto". La stessa logica di coinvolgimento degli "attori rappresentativi" nella sua nozione più ampia è stata quella che ha guidato la formazione dei Partenariati Europei per l'Innovazione (PEI), che, per questo, meritano qualche cenno.

I PEI vengono lanciati con la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 6 ottobre 2010, Iniziativa faro Europa 2020: l'Unione dell'innovazione⁵⁰².

Essi si configurano come il nuovo approccio e metodo con il quale la Commissione intende sostenere e rafforzare l'innovazione in Europa. In questo senso, i PEI sono associati ad una sfida precisa ("challenge-driven") e si concentrano sui benefici socio-economici e sulla rapida modernizzazione dei settori e dei mercati associati. Essi vengono costituiti precisamente per colmare il divario tra la spinta all'innovazione e la consegna, messa in pratica, dell'innovazione stessa. La missione dei PEI è di ravvicinare e mettere in connessione il mondo scientifico e quello legato all'applicazione pratica, concreta, degli approcci innovativi. In questo senso, gli EIP incoraggiano ogni forma di cooperazione per ottenere sinergie tra questi due universi e contribuire agli obiettivi di crescita e sviluppo di EU2020. Per questo, i Partenariati Europei per l'Innovazione mirano a raggruppare tutti i rilevanti attori a livello EU, nazionale ed europeo al fine di:

- Accelerare gli sforzi di ricerca e sviluppo;
- Coordinare gli investimenti in progetti pilota e dimostrativi;
- Anticipare e far avanzare rapidamente ogni sviluppo in campo regolamentatore / legato alla fissazione di standard;
- Mobilizzare la domanda, in particolare tramite appalti pubblici meglio coordinati per assicurare che ogni passo in avanti sia rapidamente portato sul mercato.

Nella già citata Comunicazione numero 546⁵⁰³ stessa vengono identificate le aree di intervento prioritarie dei Partenariati da strutturarsi. In particolare, per quanto riguarda l'area relativa al settore dell'"invecchiamento attivo", viene lanciato un primo partenariato definito "pilota". Le altre aree individuate sono quelle delle città intelligenti, dell'acqua, della fornitura di materie prime non energetiche, della mobilità intelligente e dell'agricoltura (quest'ultima in un'ottica di sostenibilità e produttività).

Tabella 36: Partenariati per l'Innovazione attivi al 2015

PEI	Sfida sociale	Obiettivi	Riferimento
Invecchiamento attivo	Cambiamento demografico: invecchiamento	Migliorare la qualità della vita degli anziani, migliorare la sostenibilità e l'efficienza dei sistemi sanitari e creare	Pilota lanciato nel 2010 - [COM(2010) 546 def.].

Better Lives - The Potential and Challenges of Demographic Change, Antimicrobial Resistance- The Microbial Challenge - An Emerging Threat to Human Health, Water Challenges for a Changing World, Healthy and Productive Seas and Oceans.

⁵⁰² Cfr. Commissione Europea (CE 2010c), Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union. COM(2010) 546 final.

⁵⁰³ Cfr. CE 2010c, cit.

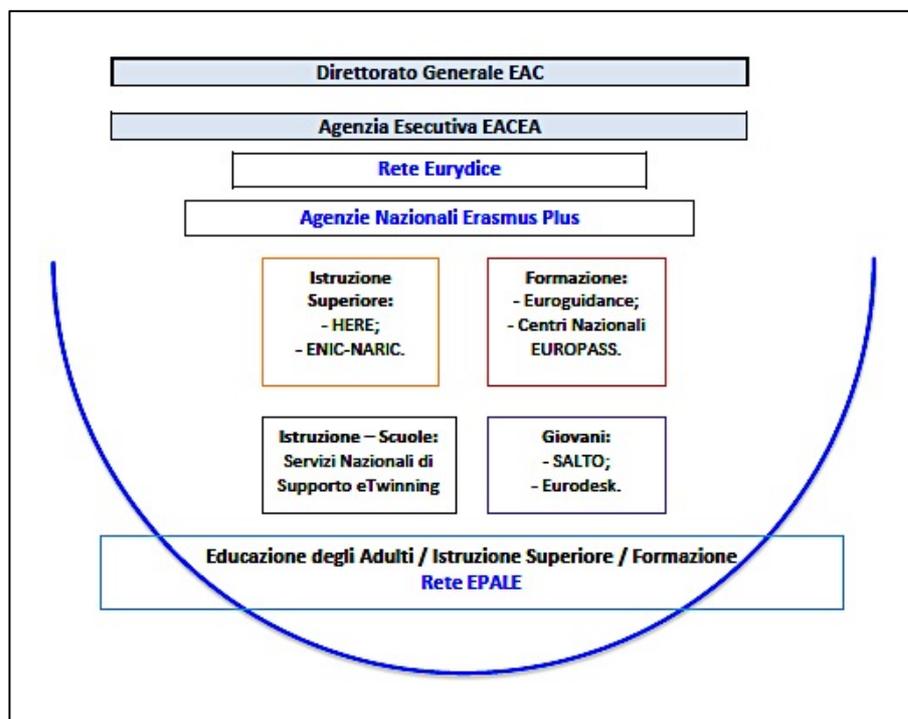
	della popolazione	opportunità di mercato per le imprese.	
Sostenibilità e Produttività dell'Agricoltura	Incremento demografico e competitività	Produrre di più con meno (produttività, competitività e sostenibilità dell'agricoltura europea)	COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO E AL CONSIGLIO relativa al partenariato europeo per l'innovazione "Produttività e sostenibilità dell'agricoltura" /* COM/2012/079 final */
Città e Comunità Intelligenti	Sviluppo sostenibile delle città europee	Catalizzare i progressi nei settori dell'energia, dei trasporti e dell'informazione e comunicazione per offrire nuove opportunità interdisciplinari di migliorare i servizi, riducendo il consumo di energia e risorse e le emissioni di gas a effetto serra e di altre sostanze inquinanti.	Comunicazione della Commissione Europea, Città e Comunità Intelligenti – Partenariato Europeo dell'Innovazione/ C(2012) 4701 finale
Acqua	Scarsità delle risorse idriche (e relative problematiche sociali, economiche, ambientali e geopolitiche connesse).	Promuovere l'uso sostenibile ed efficiente delle risorse idriche in particolare in termini di accesso, qualità, quantità e uso.	COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI sul partenariato europeo per l'innovazione relativo all'acqua /* COM/2012/0216 final
Materie Prime	Scarsità e inefficienza nell'uso delle materie prime (aggravate dalla concorrenza mondiale).	Ridurre la dipendenza europea dall'importazione di materie prime (non agricole e non energetiche)	COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI GARANTIRE L'ACCESSO ALLE MATERIE PRIME PER IL FUTURO BENESSERE DELL'EUROPAPROPOSTA DI PARTENARIATO EUROPEO PER L'INNOVAZIONE CONCERNENTE LE MATERIE PRIME /* COM/2012/082 Final */

4.5.3 Erasmus Plus: gli attori

Come si è visto in precedenza⁵⁰⁴, il Programma Erasmus+ è diviso in tre tipi di azioni cui corrispondono opportunità rivolte ai principali settori di applicazione delle politiche per Educazione, cultura, Giovani, Lingue e Sport dell'Unione Europea e cioè: Istruzione superiore, formazione, istruzione (scuole), giovani ed educazione degli adulti. Partecipano alla realizzazione del Programma, con gradi, ruoli ed intensità variabili, tutti gli attori precedentemente analizzati in funzione delle loro rispettive aree di competenze, così come sintetizzato nella Figura 48.

⁵⁰⁴ Cfr. paragrafo 4.2.

Figura 48: Principali attori europei coinvolti all'interno del Programma Erasmus+⁵⁰⁵



In questa struttura, dunque, la rete EPALE è stata costituita come centro di riferimento per l'EdA in Europa e, infatti, comprende al suo interno attori provenienti da tutti i settori coinvolti nell'Educazione degli Adulti. La natura aperta di alcuni dei membri della piattaforma, inoltre, tende ad aprire alla presenza di attori provenienti anche da settori limitrofi, come quelli sportivi, giovanili e finanche scolastici.

Nel caso dei programmi di finanziamento nel settore dell'istruzione e della formazione (Erasmus+), il legame con il mondo dell'industria potrebbe non apparire diretto come in altri programmi (ad esempio H2020), eppure il mondo produttivo, industriale, ma anche primario e terziario, è parimenti rappresentato anche in questi bandi: non solo tramite il legame formazione-occupazione strutturato anche all'interno delle reti "aperte", ma soprattutto in funzione delle azioni specifiche legate al rafforzamento del dialogo e delle connessioni tra università ed imprese⁵⁰⁶. Cruciale è, a tal proposito, anche il ruolo dell'Istituto Europeo di Innovazione e Conoscenza (EIT), di cui si è parlato nel capitolo tre.

4.6 La partecipazione delle Università ai programmi tematici dell'UE

L'Unione Europea mette a disposizione un ammontare rilevante di risorse finanziarie per sostenere le Strategie elaborate e, quindi, per quanto concerne lo scenario contemporaneo, per il

⁵⁰⁵ Elaborazione dell'autrice.

⁵⁰⁶ Si veda ad esempio la seconda azione-chiave di Erasmus+ sulla Cooperazione per l'Innovazione e lo Scambio di Buone Prassi.

raggiungimento degli obiettivi della Strategia Europa 2020⁵⁰⁷. In un estremo tentativo di sintesi e riducendo ai minimi termini le differenze tra le principali tipologie di fondi che sono stati analizzati nel corso di questo capitolo, si può affermare che, mentre i fondi indiretti sono legati a scopi redistributivi e di convergenza tra le differenze territoriali; i finanziamenti indiretti riguardano diversi obiettivi tematici, uniti dal filo conduttore comune del potenziamento della competitività europea. Non a caso, la stagione dei programmi nasce negli anni ottanta nel contesto del rafforzamento delle politiche neoliberiste, caratteristico di questi anni⁵⁰⁸. In questo senso, i programmi europei rappresentano una buona approssimazione della sfida concreta per gli attori dell'educazione e della conoscenza nella società europea contemporanea: una sfida che, come abbiamo visto, viene letta dal programmatore europeo in una chiave prevalentemente economico-deterministica. La conoscenza e la comprensione delle dinamiche e del funzionamento dei programmi di finanziamento diretto, quindi, può rivelarsi d'importanza strategica per le Università nella definizione di linee d'azione (strategie ed iniziative) coerenti con le linee-guida europee e con gli obiettivi degli attori universitari nella società della conoscenza.

A questo primo ordine di considerazioni se ne aggiunge, inoltre, almeno un secondo, relativo ai diversi protagonisti dei bandi a finanziamento diretto dell'UE. Confrontando la partecipazione ai due principali Programmi d'interesse per gli attori europei del Lifelong Learning, Erasmus Plus e H2020, si nota come i principali protagonisti – in termini di bandi vinti e coordinati – non coincidano. Segno anche questo di una certa generalizzata mancanza di consapevolezza, da parte delle Università, della necessità di un approccio integrato ai vari settori della conoscenza, nei termini che sono stati indicati nel capitolo tre⁵⁰⁹. Allo stesso tempo, però, l'analisi condotta in merito alla distribuzione dei finanziamenti permette di concentrare l'attenzione sul ruolo chiave dell'Università all'interno dei dispositivi europei e della strategia complessiva dell'Unione, evidenziato dall'elevato tasso di partecipazione delle Accademie a proposte vincenti nell'ambito di entrambi i Programmi.

Le opportunità che possono emergere da questi finanziamenti, dunque, potrebbero effettivamente essere utilizzate per ovviare alla necessità di fondi per l'organizzazione accademica che, come si è visto, rappresenta una delle sfide cruciali per la riforma delle Università nella società della conoscenza⁵¹⁰.

Sulla base di un recentissimo studio della European University Association⁵¹¹, tra il 2008 ed il 2015, il finanziamento pubblico alle Università è aumentato in undici Paesi europei ma, contemporaneamente, è diminuito nei restanti tredici: in Paesi come la Spagna e l'Irlanda questo ha comportato tagli significativi in un periodo in cui il numero degli studenti è peraltro aumentato. Anche in Italia, il finanziamento pubblico alle Università è diminuito, seppure in un contesto in cui il numero d'iscritti è diminuito (figura 49).

⁵⁰⁷ Cfr. paragrafo 2.4.

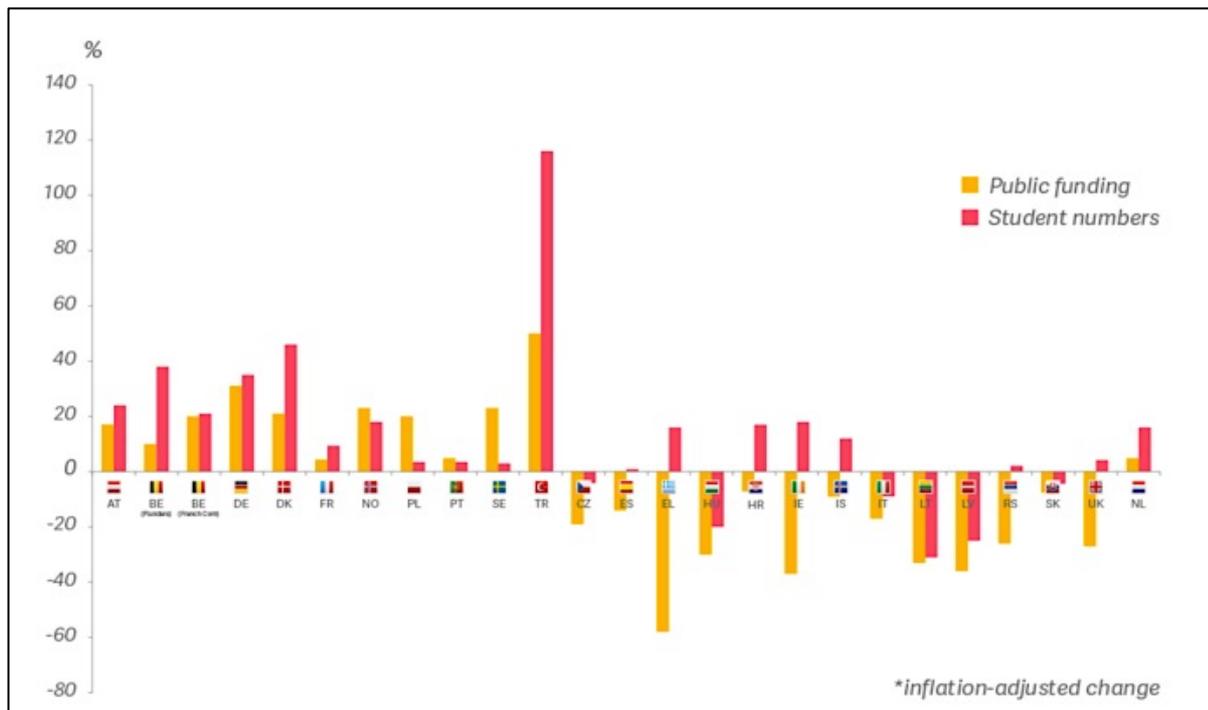
⁵⁰⁸ Cfr. paragrafo 2.3.3

⁵⁰⁹ Naturalmente, non mancano eccezioni, come ad esempio per l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna che, oltre ad essere la più antica tra le Università italiane, denota performance positive su entrambi i Programmi.

⁵¹⁰ Cfr. paragrafo 3.6.

⁵¹¹ Cfr. European University Association (EUA), 2015, Public funding Observatory 2016, Bruxelles, 2015, disponibile al link: <http://eua.be/Libraries/governance-autonomy-funding/public-funding-observatory-2016.pdf> [accesso: 29 novembre 2016]

Figura 49: Variazione numero degli studenti e fondi pubblici delle Università nel 2008-2015⁵¹²



Nel diminuire i finanziamenti pubblici, i governi nazionali aumentano le pressioni affinché gli Istituti universitari riescano ad ottenere fonti alternative di finanziamento, tra cui, appunto, quelle provenienti dall’Unione Europea. Tale evenienza, però, si scontra con due limiti:

- Da un lato le Università faticano a partecipare con successo a questi bandi, nonostante l’ampia partecipazione delle Università, infatti, il già citato studio della EUA rileva come specie H2020 sia ancora associato ad un carico amministrativo, per la partecipazione ai bandi e la loro realizzazione, spesso considerato eccessivo e non sostenibile rispetto alle effettive capacità delle Università. Oltre ad essere in grado di reperire le informazioni necessarie per poter efficacemente partecipare a questi bandi, quindi, le Accademie sono chiamate ad adeguare le competenze del personale universitario o, più in generale, dei propri stakeholder interni⁵¹³, al fine di riuscire a cogliere le opportunità derivanti dagli strumenti europei.
- Dall’altro lato, come si è visto, la riforma delle Università contemporanee, per quanto necessaria sotto vari punti di vista, non può essere legata ai soli obiettivi economico-competitivi, i cui contenuti sono sintetizzati in varie linee dei programmi diretti dell’UE. Quest’ultima considerazione è in qualche modo aggravata dal fatto che le modalità con cui vengono determinati gli indirizzi complessivi dei Programmi risentono dell’influenza di attori provenienti da vari settori economici, primo fra tutti quello industriale.

⁵¹² Fonte: EUA, 2015, op. cit.

⁵¹³ Cfr. paragrafo 5.1

Le Università si trovano dunque di fronte alla doppia sfida di adeguarsi alle regole inerenti il funzionamento dei programmi europei e, al contempo, non permettere che tale riforma coincida con uno snaturamento della natura, del ruolo e degli obiettivi delle Università stesse. Nel rispondere a questa sfida, inoltre, le Accademie si espongono ad una competizione internazionale che, spesso, le trova svantaggiate nei confronti di attori che, in ragione delle caratteristiche organizzative, hanno una capacità diversa di incidere sul funzionamento dei fondi diretti, incluso contribuendo a determinarne gli orientamenti generali.

Proprio in funzione di queste considerazioni, la capacità delle Università di sviluppare relazioni e collaborazioni coinvolgendo attori europei provenienti da Paesi e settori diversi, assume un'importanza cruciale affinché le Accademie europee siano in grado di affrontare, con successo, le sfide contemporanee della conoscenza. Tale considerazione ha una valenza bidirezionale, nel senso che, da un lato, la costruzione di partenariati internazionali è condizione inderogabile di finanziabilità per la stragrande maggioranza dei progetti finanziati tramite i fondi diretti, in ragione del criterio del "valore aggiunto europeo"⁵¹⁴. Dall'altro, proprio la partecipazione a partenariati internazionali di progetto permette di costruire e rafforzare le reti in cui gli attori della conoscenza (tra cui le Università) sono coinvolti⁵¹⁵: proprio tramite questi finanziamenti, cioè, si sono costruite alcune delle reti di stakeholder più importanti nel panorama europeo, specie nei settori relativamente più recenti, come quelli delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione applicate alla dimensione educativa⁵¹⁶ (INT2).

Come si è anticipato nel terzo capitolo della tesi, l'Unione Europea ha promosso, sostenuto e finanziato, nel corso degli anni, vari meccanismi ed iniziative mirate proprio a rafforzare la capacità degli attori della conoscenza europei, ivi incluse le Università, di fare "rete"⁵¹⁷. Nel prossimo capitolo si analizzeranno pertanto tramite meccanismi, in particolare, coerentemente con gli obiettivi della presente ricerca, nel settore del Lifelong Learning: per farlo, verrà utilizzata la prospettiva derivata dalla teoria degli stakeholder⁵¹⁸ e si procederà all'analisi della composizione e del funzionamento delle principali reti europee attive, così come identificate dalla stessa Unione Europea⁵¹⁹.

⁵¹⁴ Cfr. paragrafo 4.1.3.

⁵¹⁵ Cfr. Capitolo Cinque.

⁵¹⁶ Ad esempio nel settore della "ludificazione" (dall'inglese "*gamification*") in cui l'utilizzo di elementi mutuati dai giochi e delle tecniche di game design viene utilizzato in contesti esterni ai giochi e, per quanto interessa la presente ricerca, in contesti educativi (INT2).

⁵¹⁷ Cfr. paragrafo 3.6.

⁵¹⁸ Cfr. paragrafo 4.1.

⁵¹⁹ Cfr. paragrafi 5.4 – 5.5 – 5.6.

Capitolo 5

ATTORI, RETI E STAKEHOLDER EUROPEI

5.1 Gli stakeholder delle Università

La teoria degli stakeholder⁵²⁰, elaborata in ambito aziendale, identifica diversi soggetti, interni ed esterni all'impresa, i quali hanno interesse al buon esito dell'attività imprenditoriale, in termini della capacità della stessa a rispondere in maniera ottimale alle esigenze di questi stessi stakeholder. Secondo questa teoria, riuscire ad affrontare queste esigenze in maniera efficace migliorerebbe la performance dell'azienda stessa. Applicata all'organizzazione universitaria⁵²¹, la teoria degli stakeholder permette di concentrare l'attenzione sui vari attori, interni quanto esterni all'istituzione universitaria, da cui dipende la capacità delle Università di rispondere alle sfide contemporanee, così come analizzate nel capitolo precedente. In funzione delle finalità d'interesse pubblico perseguite dall'Università, le categorie di attori con cui questa si relaziona sono numerose ed estremamente eterogenee e non si esauriscono con le sole relazioni dirette con gli studenti e le risorse umane impiegate all'interno della struttura accademica, ma coinvolgono anche le più vaste categorie di attori che condizionano l'attività, la missione e il funzionamento dell'Università stessa, come quelli rappresentativi del tessuto economico-produttivo, ma anche gli attori istituzionali, gli enti erogatori di finanziamenti e, non ultima, la collettività intesa in senso generale⁵²². In questo senso, l'Università può essere considerata come un'istituzione multi-stakeholder⁵²³, nella quale occorre trovare un equilibrio tra interessi non sempre coincidenti e, anzi, spesso, conflittuali, di attori tanto interni all'istituzione universitaria, quanto esterni⁵²⁴. Se la prima categoria di attori individua, come detto, gli studenti, il personale docente e amministrativo, nonché le varie tipologie di ricercatori impiegati, a vario titolo, nelle Università; la seconda è più complessa perché coinvolge le relazioni esterne dell'Università, che, però, parimenti, sono capaci di condizionarne, a livelli diversi, l'attività e il funzionamento (cfr. figura 50).

⁵²⁰ Stakeholder theory, cfr. Phillips R., Freeman E. R., Wicks A. C., 2003, What stakeholder theory is not. *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13, 4, pp. 479–502.

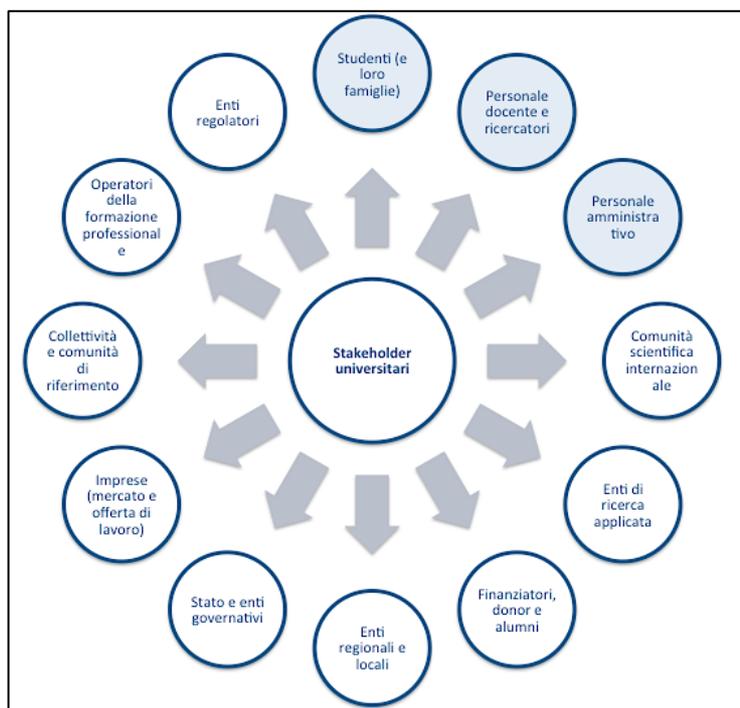
⁵²¹ Applicata all'organizzazione universitaria, la teoria degli stakeholder, non può prescindere da alcune considerazioni fondamentali circa le relazioni tra questi attori: anzitutto che non tutto gli interessi rappresentati sono tra loro coincidenti e che, anzi, sono presenti attori con interessi radicalmente opposti gli uni agli altri; in secondo luogo che la performance accademica non possa essere valutata unicamente in termini di competitività ed esito economico; infine dell'esistenza di distorsioni nel potere negoziale di alcune categorie di stakeholder (come privilegi e tutele particolari che ostacolano processi di rinnovamento). Cfr. PALETTA A., 2004, *Il governo dell'Università. Tra competizione e accountability*, Bologna: Il Mulino.

⁵²² Cfr. Galbraith P.L., 1998, "Are university learning organization?", in Mohapatra P. K.J. (1998), *System thinking in management*, ed., Department of industrial engineering and management, Kharagpur, pp. 70-87.

⁵²³ Cfr. Paletta A., 2004, op. cit.

⁵²⁴ Si può parlare, in tal senso, di stakeholder primari (interni) e stakeholder secondari (esterni) dell'Università.

Figura 50: Gli stakeholder delle università⁵²⁵



La gestione delle relazioni con tali attori esterni diviene fondamentale nel contesto della società della conoscenza proprio in funzione della trasformazione del ruolo dell'attore accademico in "laboratorio" di conoscenze per e nella società. Quello che sembra di maggiore rilevanza, cioè, è la capacità delle Università di attivare relazioni che dipendano e siano coerenti con i contesti socio-economici in cui esse operano. Le modalità con cui tali relazioni possono essere attivate sono diverse e, seppure la letteratura tenta di classificarle, i legami complessi esistenti fra queste relazioni e gli attori in esse coinvolti non facilitano lo sforzo di razionalizzazione. Ad esempio, un'indagine condotta nel Regno Unito⁵²⁶ identifica quattro tipi di modalità con cui l'università interagisce con attori ed organizzazioni esterne, differenziandole in: (i) attività *people-based*, relative alle funzioni attivate all'interno delle università per lo sviluppo individuale (ad esempio in termini di carriera) delle risorse umane in esse impiegate o da esse direttamente coinvolte (come ad esempio gli studenti); (ii) attività *community-based*, e cioè legate allo sviluppo delle comunità di riferimento; (iii) attività di *problem-solving* rivolte al mondo esterno, ma non ad esclusivo appannaggio del mondo industriale e, infine, (iv) attività puramente commerciali⁵²⁷. La classificazione, in questo caso, si basa pertanto sul tipo di attività svolta e soprattutto sulla finalità di queste attività, così come sintetizzato nella tabella sottostante.

⁵²⁵ Fonte: elaborazione dell'autrice, costruita sulla base di Benneworth & Jongbloed, 2009, op. cit.: evidenziati in azzurro gli stakeholder interni dell'Università.

⁵²⁶ Cfr. Albreu, M., Grinevich, V., Hughes, A., Kitson, M., Ternouth, P., 2008, Universities, Businesses and Knowledge Exchange. Report for Council for Industry and Higher Education, and Centre for Business Research.

⁵²⁷ Sulla base dei risultati di questa indagine, che si segnalano relativi al solo contesto britannico, le attività commerciali appaiono solo una delle varie tipologie di attività intraprese dalle università nel contesto dello Scambio di Conoscenze e nemmeno la più importante. Le attività più importanti, in base allo studio in questione, risultano essere, nell'ordine: quelle legate a risorse umane e personale, quelle legate ad attività di problem – solving, seguite da quelle di sviluppo della comunità e, solo dopo, dalle attività puramente commerciali (Albreu et al., 2010).

Tabella 37: Attività e finalità delle interazioni università-stakeholder esterni⁵²⁸

1. Risorse umane e personale	2. Sviluppo di comunità	3. Problem-solving	4. Attività commerciali
Lezioni esterne in ambito accademico	Lezioni indirizzate alla comunità generale	Consulenza informale	Licenze derivanti dalla ricerca
Collocamento degli studenti	Progetti scolastici	Consorzi di ricerca	Brevetti
Partecipazione in reti	Progetti sportivi	Attività di test	Spin-off
Partecipazione in forum per la definizione di standard	Fiere ed esibizioni pubbliche	Pubblicazioni congiunte	Società di consulenza
Sviluppo di curriculum		Mobilità esterna	
Educazione d'impresa		Accoglienza di personale esterno	
Partecipazione a conferenze		Ricerche congiunte	
partecipazione in comitati consultivi		Attività di consulenza	
Formazione ai lavoratori		Contratti di ricerca	
		Utilizzo di strutture fisiche	

Fermo restando l'esistenza di modalità e forme diverse di collaborazione tra Università e stakeholder esterni, va sottolineato come, tali relazioni, se da un lato esse non possano prescindere dai legami con il territorio e con le comunità (sociali, economiche e culturali) di riferimento; allo stesso tempo, si complichino in funzione dell'internazionalizzazione dell'educazione universitaria e, per quanto riguarda in particolare gli scopi della presente ricerca, delle dinamiche inerenti il processo d'integrazione europea.

Non si tratta più, cioè, esclusivamente né principalmente, di considerare gli attori locali o regionali, ma vanno considerati anche il contesto internazionale ed europeo in cui le Università sono inserite. Per questo, nell'ottica europea⁵²⁹, è fondamentale l'attività di costruzione di reti, legami, connessioni che, partendo dalla scala locale siano in grado di raggiungere quella internazionale⁵³⁰.

Accettare la missione complessiva dell'Università, significa considerare l'intero insieme delle attività connesse con la creazione e circolazione di conoscenze, ma implica anche l'accettazione della natura ampia ed eterogenea di tali attività accordando loro una generale continuità nel tempo, nelle varie concrete manifestazioni che esse assumono, e finanche negli attori e nelle loro relazioni. Significa, dunque, spostare l'attenzione dai settori ai processi, accettando la natura necessariamente sociale e relazionale di questi ultimi.

⁵²⁸ Fonte: elaborazione dell'autrice, costruita a partire da Abreu et al., 2010, cit.

⁵²⁹ Cfr. European University Association (EUA), 2013, cit.

⁵³⁰ A tal proposito, nella letteratura della geografia economica si è analizzato il ruolo della prossimità geografica sullo scambio di conoscenze, l'apprendimento interattivo e l'innovazione, esaltando spesso i vantaggi di condividere uno stesso spazio fisico. All'interno dello stesso filone di ricerca si ritrovano però altre dimensioni della prossimità che influiscono su tali processi e meritano di essere analizzati: vicinanza cognitiva, organizzativa, sociale ed istituzionale, oltre che geografica. A questo va aggiunto il ruolo di internet e delle reti sociali virtuali, il cui apporto in termini di prossimità non può essere sottovalutato, specie se si considerano la tendenza recente ad utilizzare le tecnologie informatiche a fini formativi.

La riforma delle Università passa quindi attraverso il complesso sistema di relazioni che questi attori sono in grado di instaurare tanto internamente che esternamente e, con riferimento alla dimensione esterna, tanto su scala locale che internazionale.

5.2 Università e processi di conoscenza: gestione e valorizzazione delle risorse territoriali

5.2.1 Università e gestione della conoscenza

Nella società contemporanea la conoscenza è la risorsa fondamentale per lo sviluppo e la crescita delle comunità. La gestione di questa risorsa richiede un'appropriata organizzazione strategica degli obiettivi, priorità, strumenti e risultati attesi della propria azione. La **gestione strategica della conoscenza** diventa uno dei nodi centrali per sfruttare il potenziale racchiuso nella massa di conoscenze acquisite complessivamente dall'umanità.

La Commissione Europea afferma a tal proposito che una delle sfide più importanti per la modernizzazione delle Università risiede in un cambio nella cultura (e nell'organizzazione in sé) del management delle Università stesse⁵³¹. In questo senso, uno delle sfide più importanti per risiede nel processo di riforma delle istituzioni universitarie in senso organizzativo e nel cambio radicale nella cultura gestionale⁵³² al cui centro si trovino i processi "socialmente distribuiti" di creazione, circolazione e anche distruzione delle conoscenze⁵³³. Nella società della conoscenza, le Università sono investite di un ruolo fondamentale legato alla promozione, creazione e circolazione di conoscenza: per poter ottemperare a tale ruolo, è necessario che queste organizzazioni siano preparate ad assolvere a questa funzione; seppure diversi autori rilevino come, solo raramente, gli Istituti universitari adottino strategie di gestione della conoscenza coerenti e strutturate⁵³⁴. In una prospettiva di apprendimento permanente, questo processo di riforma deve rivolgersi tanto agli attori esterni dell'istituzione universitaria, quanto a quelli interni, nell'ottica della definizione di una strategia politica di Lifelong Learning per le Università. Una simile trasformazione riguarda quindi i processi e i metodi d'insegnamento, la qualità e l'accreditamento delle conoscenze e competenze pregresse, l'offerta di opportunità alternative di apprendimento per nuove tipologie di soggetti, ma non può prescindere neppure da una maggiore attenzione alle richieste del territorio, espresse dai vari stakeholder esterni con cui le Università si relazionano⁵³⁵.

⁵³¹ Cfr. Jávorka Z. & Giarracca F., 2012, Education in the Knowledge Triangle. Technopolis 26/10/2012. Disponibile al sito web: <http://www.mondragon.edu/en/international/files/OF%2035%201613%20Draft%20final%20report%20and%20case%20studies%20121025-1.pdf>

⁵³² Cfr. Lappalainen, P., Markkula, M., 2013, The Knowledge Triangle – Re-Inventing the Future, European Society for Engineers and Industrialists, Brussels.

⁵³³ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese, in «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, Catania, 2006 (V), 2008

⁵³⁴ Cfr. Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K., 2004, Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Education Research* 74 (4), pp. 557-576.

⁵³⁵ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit.

Questo implica una riconsiderazione degli aspetti legati alla gestione della conoscenza in un'ottica organizzativa, di vero e proprio management della conoscenza (INT7), che affronti anche la concreta gestione delle attività di apprendimento permanente.

Il *knowledge management*, management della conoscenza o gestione strategica della conoscenza, identifica il processo attraverso il quale la conoscenza, in termini di capitale intellettuale ed umano, nonché di informazioni, viene gestita ed organizzata. Si tratta pertanto di un'attività gestionale al cui centro si trovano le persone (gli attori coinvolti) ed i processi attivati nell'ambito della creazione, circolazione, decodificazione e scambio di conoscenze⁵³⁶.

La gestione strategica della conoscenza trae le sue origini dalle scienze aziendali e si riferisce all'attività organizzativa con cui le aziende pianificano il loro sviluppo in contesti di accresciuta competitività. Essa assume tuttavia un'accresciuta rilevanza anche per il mondo universitario in un contesto caratterizzato al contempo da accresciuta competitività e internazionalizzazione del mondo della ricerca⁵³⁷, nonché da necessità legate all'ottemperanza con le linee guida dettate dal piano programmatico e politico, che non sempre risultano coerenti con le reali caratteristiche e competenze delle università stesse⁵³⁸. A partire dalle condizioni di partenza, espresse tanto in termini di capacità, quanto di risorse umane, che di contesto, vanno identificati gli obiettivi strategici, quanto operativi, necessari allo sviluppo dell'istituzione stessa per potenziarne le capacità attuali e, allo stesso tempo, rafforzarne il potenziale futuro di sviluppo: *"while using its present capacity and fostering its "potential" for development"*⁵³⁹.

Anche sul piano formativo, così come su quello organizzativo, la riforma dell'Università implica il passaggio da un modello basato sui contenuti ad uno incentrato sui processi e che assicuri almeno tre servizi fondamentali:

- L'accompagnamento del ritorno in formazione, tramite la fornitura di vari servizi di accoglienza, informazione, orientamento, riconoscimento delle competenze, etc.)
- L'offerta di una formazione di qualità e, allo stesso tempo, adattata alle diverse esigenze degli apprendenti contemporanei (come ad esempio corsi serali, formazione a tempo parziale, tirocini, formazione in e-learning, etc.)
- La presenza di strutture in grado di rispondere a queste esigenze, anche in un'ottica internazionale ed europea⁵⁴⁰.

5.2.2 Gestione delle relazioni e dei processi

La riforma delle Università passa dunque attraverso la gestione strategica della conoscenza ed il coinvolgimento delle persone, dei processi, delle attività, delle tecnologie, e del più vasto

⁵³⁶ Cfr. Benneworth, P., 2011, Towards A Strategic Management Agenda For University Knowledge Exchange, disponibile al sito web: <http://www.eurashe.eu/>

⁵³⁷ *Ibidem*

⁵³⁸ Koppenjan, J. F. M. & E. H. Klijn, 2004, Managing Uncertainties in Networks, London, Routledge.

⁵³⁹ Fonte: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic_Manag_Uni_institutional_Development.1069322397877.pdf

⁵⁴⁰ Cfr. Pineau G., 2005, Formazione continua universitaria francese nell'era di Bologna, in «Focus on lifelong lifewide learning», n.1, 2 marzo 2005.

ambiente circostante che rende possibile l'identificazione, la creazione, la diffusione, la condivisione, e l'utilizzo di conoscenze sia organizzative che individuali⁵⁴¹.

Tale considerazione è particolarmente importante per le Università, in quanto la gestione della conoscenza riguarda tanto il raggiungimento di fini sociali e quindi legati allo sviluppo delle società di riferimento⁵⁴², nonché utilitaristici e legati al rafforzamento del loro vantaggio competitivo⁵⁴³.

La definizione di tali finalità o obiettivi dovrebbe essere coerente con gli obiettivi generali dell'Università in quanto organizzazione pubblica coinvolta all'interno di processi di sviluppo sociale, oltre che economico (INT18). Ne discende, che la definizione accurata dell'agenda strategica universitaria non dovrebbe prescindere dagli obiettivi sociali che a tale istituzione sono associati. In questo senso, all'approccio di origine aziendalista del management strategico va accompagnata una logica di gestione, intesa anche in quanto gestione delle relazioni e delle risorse umane stessa, in senso di processi, ed ivi inclusi i processi degli ambienti nei quali le università operano.

Se è pur vero che la rilevanza delle attività in cui le università sono coinvolte nei processi di circolazione delle conoscenze pone una sfida fondamentale per tali istituti, nel senso di dover pianificare e strutturare la gestione di questa conoscenza⁵⁴⁴, non si può dimenticare che ci sia anche la necessità per le stesse università di riflettere la realtà che le circonda, onde non cadere nuovamente nella trappola della "torre d'avorio"⁵⁴⁵. La gestione dei processi, nel senso delle relazioni, attivate dall'Università è quindi cruciale per il futuro di tali organizzazioni nelle società contemporanee, tanto per la riforma in senso organizzativo delle Università, quanto per la riforma della loro offerta formativa, essendo queste strettamente legate tra loro, così come al riconoscimento della prospettiva di formazione permanente in quanto chiave di volta della trasformazione delle Università contemporanee. Il tutto può realizzarsi, oltre che con il supporto degli attori sociali che operano sul territorio, anche tramite la collaborazione gli attori, o stakeholder, presenti al di fuori del territorio di insediamento (INT2).

⁵⁴¹ Cfr. Lehaney, B., Clarke, S., Coakes, E. and Jack G., 2004, *Beyond Knowledge Management*, London: Idea Group Publishing.

⁵⁴² Si veda, ad esempio, Petrova et al. 2015, op.cit.

⁵⁴³ Cfr. Chugh, R., 2013, *Workplace Dimensions: Tacit Knowledge Sharing in Universities*. *Journal of Advanced Management Science*, 1 (1), March 2013, p. 24-28.

⁵⁴⁴ Cfr. Benneworth, P., 2011, op.cit

⁵⁴⁵ Cfr. Hazelkorn, E.: *Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge*. Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Occasional Paper No. 18. 2009. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181653e.pdf>

5.3 Università e processi di conoscenza: le reti internazionali

L'Università è chiamata a rispondere agli stimoli ed ai bisogni della società, non solo in una logica di mercato, ma attivando rapporti *tout-court* e facendo riferimento sia alle reti ed agli aggregati della ricerca internazionale, che alle esigenze dei territori di riferimento⁵⁴⁶.

Le reti, intese come relazioni di tipo economico e professionale, ma anche sociale, culturale e istituzionale, hanno un ruolo cruciale specie nella società contemporanea per la sopravvivenza e lo sviluppo delle organizzazioni, ma anche per quello individuale⁵⁴⁷, in quanto elemento chiave per definire le strategie di breve, medio e lungo periodo, per il successo della propria azione (collettiva o individuale). Le reti sono quindi strutture relazionali tra attori ed in quanto tali definiscono il contesto in cui si muovono quegli stessi attori.

Se a livello di singoli individui, le reti possono essere considerate come la struttura di relazioni le cui caratteristiche possono essere usate per spiegare – in tutto o in parte - il comportamento delle persone che la costituiscono; a livello di organizzazione, esse rappresentano uno strumento strategico fondamentale per il successo dell'organizzazione stessa, giacché facilitano la conoscenza dei bisogni su cui fondare la propria strategia d'intervento, oltre che degli attori da coinvolgere, in senso cooperativo, ma anche potenzialmente competitivo. La capacità di attivare delle reti diventa allora una competenza strategica imprescindibile per i singoli individui, ma anche per le organizzazioni della conoscenza.

Le università sono al centro di reti di relazioni fondamentali per la produzione di conoscenza, e i punti di contatto che esse hanno in queste reti (formali quanto informali) possono essere fondamentali al fine di innescare processi di sviluppo partecipativo (INT2). In altre parole, la capacità di costruire e mantenere nuove relazioni con stakeholder esterni è una delle variabili fondamentali nel valutare i progressi delle Università nel quadro della gestione strategica della conoscenza⁵⁴⁸. Tale capacità è particolarmente rilevante per la partecipazione ai dispositivi europei di finanziamento, in quanto la possibilità di partecipazione è in buona parte determinata dalla capacità di competere con i grandi aggregati europei di educazione, ricerca scientifica ed innovazione (INT7). L'esistenza delle moderne reti telematiche rappresenterebbe in questo senso un'opportunità da non sottovalutare per le Università⁵⁴⁹, in quanto permetterebbe l'avvicinamento con quegli stakeholder non attivi sul territorio di riferimento, ma la cui attività influenza tanto l'organizzazione, quanto il funzionamento e l'esito dell'attività universitaria.

⁵⁴⁶ Cfr. Turri M., Reborà G., 2009, "La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008", Azienda pubblica, Vol. 22, 2, pp. 259-284.

⁵⁴⁷ Si pensi, a tal proposito, all'importanza delle competenze trasversali (cfr. paragrafo 3.1.3), che appunto implicano una visione, da parte dell'individuo, del quadro complessivo determinato dall'ambiente in cui questi è inserito ed agisce.

⁵⁴⁸ Cfr. paragrafo 5.2.1.

⁵⁴⁹ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit.

5.4 Gli attori del Lifelong Learning nell'Unione Europea

5.4.1 Gli attori coinvolti nel processo di formulazione delle politiche europee

Pervenire ad una mappatura degli attori europei rilevanti nel settore del Lifelong Learning non è certo un compito agevole, a causa della loro frammentazione (INT13) e dei limiti in termini di trasparenza e “tracciabilità dei processi” di cui l’azione legislativa e regolamentare dell’UE ancora oggi risente (INT12).

La società di consulenza Gellis individua sei principali categorie di attori coinvolte nella politica per l’Educazione degli Adulti dell’UE, distinguendo tra: (i) Commissione Europea; (ii) governi nazionali; (iii) governi locali e regionali; (iv) associazioni attive a livello europeo e/o nazionale; (v) rappresentanti (professionisti, esperti, erogatori) del mondo dell’istruzione (istruzione e formazione), e (vi) parti sociali (Sindacati, associazioni di categoria, etc.)⁵⁵⁰.

Nei modelli classici di descrizione del processo di formulazione delle politiche pubbliche⁵⁵¹, così come nell’approccio del Ciclo di Vita del Progetto⁵⁵² si è soliti distinguere cinque o sei fasi per la definizione, realizzazione e valutazione delle politiche pubbliche.

- Il problema e le questioni da affrontare: questa fase può essere messa in corrispondenza con la fase di “programmazione⁵⁵³” e corrisponde all’attività di “agenda setting⁵⁵⁴”.
- Gli obiettivi da raggiungere: questa fase può essere messa in corrispondenza con la fase di “identificazione”;
- La “formulazione” delle politiche;
- Il “finanziamento” delle politiche⁵⁵⁵;
- La “realizzazione” delle politiche;
- La “valutazione” delle politiche.

Seppure tale articolazione possa effettivamente rappresentare una semplificazione della realtà⁵⁵⁶, essa può rivelarsi utile per mettere in evidenza tanto la varietà degli attori che intervengono nel processo di formulazione delle politiche per il Lifelong Learning, quanto la complessità del sistema stesso.

Nella fase “programmatica” di definizione dell’agenda politica, per alcuni autori il passaggio più “sensibile” dell’intero processo di formazione delle politiche pubbliche⁵⁵⁷, vengono identificati i problemi principali che la politica dovrebbe affrontare. Come osserva Maniscalco⁵⁵⁸, con il Metodo

⁵⁵⁰ Cfr. Gellis consultancy, 2012, *Strategies for improving participation in and adult awareness of adult learning*, European Guide. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

⁵⁵¹ Cfr. Jenkins B., 1997, *Policy analysis: models and approaches* in M. Hill (ed.). *The policy process: a reader*. London: Prentice Hall.

⁵⁵² Cfr. Capitolo Uno.

⁵⁵³ Cfr. Capitolo Uno.

⁵⁵⁴ Cfr. Jenkins B., 1997, *op.cit.* e Maniscalco R. S., 2014, *op.cit.*

⁵⁵⁵ Questa fase, in realtà, non è presa in considerazione da Jenkins (1997): essa appare tuttavia rilevante, considerando il processo di formulazione delle politiche europee, nonché l’approccio metodologico delineato nel capitolo 1.

⁵⁵⁶ Maniscalco R. S., 2014, *op.cit.*

⁵⁵⁷ Cfr. Maniscalco R. S., 2014, *op.cit.* e Jenkins B., 1997, *op.cit.*

⁵⁵⁸ Cfr. Maniscalco R. S., 2014, *op.cit.*

del Coordinamento Aperto adottato dall'Unione Europea⁵⁵⁹, tale definizione avviene sulla base di un processo di legittimazione "multi-dimensionale", guidato dalla Commissione Europea e in cui diversi attori, inclusi rappresentanti di interessi privati, vengono coinvolti. La legittimazione di questa fase dipende quindi dall'influenza esercitata da attori diversi, rappresentanti del mondo politico ma anche di quello scientifico, e sia interni che esterni alle Istituzioni politiche europee. In questo senso, seppure tale processo possa sembrare in apparenza estremamente "aperto", l'accesso al processo rimane limitato a un gruppo limitato e non completamente trasparente di attori (INT17). La fase di *agenda setting* può dunque includere consultazioni pubbliche, realizzazione di attività di ricerca⁵⁶⁰, e appunto l'influenza esercitata da lobby, gruppi di interessi e altri soggetti formati in difesa di interessi definiti⁵⁶¹ al fine di definire gli obiettivi dell'intervento politico programmatico proposto in funzione dei problemi da risolvere.

Nel passaggio dalla definizione dell'agenda alla sua formulazione, tale attività di lobby s'intensifica, anche tramite il coinvolgimento di gruppi di esperti e l'organizzazione di *focus group* specifici, e l'organizzazione di riunioni tra esperti e funzionari. A seguire, la fase decisionale predispone i documenti politici (direttive, regolamenti, raccomandazioni, comunicazioni, etc.) e, in caso, il bilancio assegnato alle misure da implementare. Il processo si chiude con la realizzazione delle azioni programmate (fase 5) ed il monitoraggio delle stesse (valutazione, raccolta di dati, realizzazione di studi e altri documenti reportistici, audit, etc.).

Tabella 38: Attori coinvolti nel processo di formazione delle politiche pubbliche⁵⁶²

Fase	Attori coinvolti
Programmazione (agenda setting)	Presidenze del Consiglio EU; Parlamento EU; Commissione EU; Stati Membri (governi); Comitati EU; Comunità epistemiche di riferimento; Lobby e gruppi d'interesse privati; Esperti nazionali; Altri raggruppamenti d'interessi privati.
Definizione obiettivi (agenda setting)	Presidenze del Consiglio EU; Parlamento EU; Commissione EU; Stati Membri (governi); Comitati EU; Comunità epistemiche di riferimento; Lobby e gruppi d'interesse privati; Esperti nazionali; Altri raggruppamenti d'interessi privati.
Formulazione delle politiche	Commissione EU; Comitati EU; Gruppi di Esperti; Reti e Gruppi di Esperti in politiche; Lobby e gruppi d'interesse privati.
Decisione politica	Parlamento EU; Consiglio EU; Governi dei Paesi membri.
Finanziamento	Consiglio EU; rappresentanti dei Governi dei Paesi membri; Parlamento EU.
Realizzazione	Commissione EU; Stati membri; Reti di supporto nazionali; Beneficiari dei progetti.
Valutazione	Commissione EU; Stati membri; Reti di supporto nazionali; Agenzie Europee; Comunità epistemiche di riferimento; Ricercatori esterni.

La tabella soprastante sintetizza il processo descritto in precedenza. Come si può notare, all'interno delle diverse fasi intervengono tanto attori esterni al mondo istituzionale europeo, quanto attori interni che però non si esauriscono con le tre Istituzioni europee fondamentali (Commissione, Consiglio e Parlamento), ma includono una vastità di stakeholder, agenzie ed organismi.

⁵⁵⁹ Cfr. paragrafo 2.3.5.

⁵⁶⁰ Interne alle Istituzioni o, più spesso, commissionate all'esterno. Cfr. Alter – EU, 2010, *Bursting Brussels Bubble - the battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU*, ALTER-EU 2010 Creative Commons, www.alter-eu.org/book/bursting-the-brussels-bubble

⁵⁶¹ Tra questi ultimi rientrano anche gli attori che verranno analizzati in seguito all'interno del presente capitolo, tramite l'analisi degli stakeholder della Piattaforma EPALE e del Programma Erasmus+.

⁵⁶² Costruita ed adattata a partire dalle analisi ed elaborazioni di Maniscalco ,R.S., 2014, op. cit. e Jenkins, B., 1997, op. cit.

5.4.2 Le agenzie europee per il Lifelong Learning

A livello istituzionale europeo, l'evoluzione delle politiche educative e formative ha comportato la creazione di organismi ed agenzie specializzate che, anche in assenza di riferimenti specifici all'interno dei Trattati, contribuiscono alla realizzazione degli obiettivi delle strategie delineate dal programmatore europeo. Tali organismi ed agenzie rappresentano dunque i principali "stakeholder" delle politiche europee per il Lifelong Learning. Vale la pena sottolineare, a tal proposito, che oltre alle agenzie direttamente legate alle Istituzioni europee, tali stakeholder includono anche una serie di agenzie decentralizzate con propria personalità giuridica distinta da quella delle istituzioni europee, stabilite per ottemperare a funzioni specifiche, quali - tra l'altro - quelle di proporre raccomandazioni e fornire indicazioni tecniche. Alcune di queste agenzie hanno, pertanto, un carattere prevalentemente tecnico-scientifico e sono perlopiù attive in campi e discipline specifici; altre hanno invece carattere più trasversale legato alla promozione eppure all'agevolazione del dialogo politico (tanto a livello europeo, quanto tra i diversi Paesi membri); altre ancora esercitano prevalentemente una funzione di garanzia della qualità.

La creazione di queste agenzie ha avuto, tradizionalmente, le sue basi legali in appositi regolamenti del Consiglio basati sull'articolo 235 del Trattato che stabilisce le Comunità Europee (attualmente articolo 308 del Trattato sull'Unione Europea), principalmente in funzione della loro personalità legale. Questo è il caso di quattro delle più anziane agenzie EU con maggiore importanza nel settore educativo: il CEDEFOP, l'ETF, EUROFOUND ed EACEA⁵⁶³.

Il CEDEFOP è l'agenzia decentrata dell'UE di riferimento nel settore delle politiche d'istruzione e formazione professionale (IFP): esso ha l'obiettivo di fornire supporto alla definizione di tali politiche e contribuire alla loro attuazione. Costituito nel 1975⁵⁶⁴ come una delle agenzie decentrate dell'UE, il CEDEFOP ha come obiettivo strategico quello di "rafforzare la cooperazione europea e sostenere la Commissione europea, gli Stati membri e le parti sociali nella definizione e nell'attuazione di politiche per un'IFP attrattiva che promuova l'eccellenza e l'inclusione sociale". Per farlo, il CEDEFOP coadiuva la Commissione europea, gli Stati membri dell'UE e le parti sociali nell'elaborazione di politiche europee nel campo dell'IFP per facilitare, sostenere e rafforzare:

- L'ammodernamento dei sistemi di IFP;
- Le carriere e le transizioni di carriera (attraverso la formazione continua, l'apprendimento per gli adulti e l'apprendimento basato sul lavoro);
- L'adeguamento dell'offerta di IFP sulla base delle analisi in termini di esigenze di abilità e competenze condotte.

Il CEDEFOP, che ha sede in Grecia, inoltre, espone in merito agli sviluppi delle politiche in materia di IFP nei Paesi membri, fornendo previsioni di medio periodo tanto sulla domanda che sull'offerta di competenze in Europa, analizzandone gli schemi di finanziamento e il

⁵⁶³ A queste quattro agenzie va aggiunto il Centro di Traduzione ufficiale dell'UE, costituito il 28/11/1994 con Regolamento del Consiglio n. 2965/94 (così come modificato prima nel 1995 e poi nel 2003 con Regolamento del Consiglio n. 1645/2003.

⁵⁶⁴ Consiglio dell'Unione europea (1975). Regolamento (CEE) del Consiglio n. 337/75, del 10 febbraio 1975, relativo all'istituzione di un Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop), GU L 39 del 13.2.1975, modificato da ultimo dal regolamento (CE) del Consiglio n. 2051/2004. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:01975R0337-20041221&qid=1430132686041&from=IT> [ultima consultazione: 19.12.2015].

funzionamento dei principali strumenti messi a disposizione dal quadro europeo (come Europass⁵⁶⁵). Il CEDEFOP è anche responsabile, per conto della Commissione, del coordinamento del programma trasversale di visite studio per gli specialisti del settore dell'IFP.

La Fondazione europea per la formazione professionale (ETF), o *European Training Foundation*, è un'altra agenzia dell'Unione europea, le cui attività sono però rivolte verso i Paesi limitrofi dell'Unione, e cioè quei Paesi che aderiscono alla politica di vicinato dell'UE (Paesi partner)⁵⁶⁶, per aiutarli a riformare i propri sistemi di istruzione e formazione professionale nell'ottica del Lifelong Learning. Costituito nel 1990⁵⁶⁷ ed avente sede a Torino, l'ETF conduce studi sullo sviluppo di capitale umano e competenze nei paesi limitrofi dell'UE onde sostenere l'attuazione di apposite riforme da parte delle istituzioni responsabili coerentemente con gli obiettivi europei in materia di IFP indirizzati a:

- Agevolare la collaborazione tra il mondo dell'istruzione e le imprese;
- Aumentare l'occupabilità dei singoli;
- Promuovere l'apprendimento imprenditoriale;
- Migliorare la governance inclusiva nel settore dell'istruzione e della formazione;
- Creare possibilità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- Sviluppare sistemi e quadri delle qualifiche;
- Sviluppare scuole e preparare gli insegnanti;
- Semplificare la transizione dalla scuola al mondo del lavoro⁵⁶⁸.

La Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (Eurofound), costituita nel 1975⁵⁶⁹ a pochi mesi dalla nascita del CEDEFOP, è una delle prime agenzie europee create per lavorare in un'area specialistica della politica europea. Eurofound ha come missione quella di contribuire alla concezione e alla realizzazione di migliori condizioni di vita e di lavoro⁵⁷⁰:

" (...) contribute to the planning and the establishment of better living and working conditions through activities designed to increase and disseminate knowledge likely to assist this development. With this aim in view, the tasks of the Foundation shall be to develop and to pursue ideas on the medium and long-term improvement of living and working conditions in the light of practical experience and to identify factors leading to change⁵⁷¹".

A questo scopo, il ruolo dell'agenzia è quello di fornire informazioni, raccomandazioni ed expertise sulle condizioni di vita, di lavoro e sulle relazioni industriali in Europa. Eurofound realizza

⁵⁶⁵ In ogni paese (Unione europea e Spazio Economico Europeo), un Centro Nazionale Europass coordina tutte le attività collegate ai documenti Europass: è quindi il primo punto di contatto per ogni persona o ente interessato ad usare o a sapere di più su Europass. In Italia il punto di contatto nazionale Europass è l'ISFOL.

⁵⁶⁶ Fanno parte di questi Paesi: Albania, Bosnia ed Erzegovina, Kosovo, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro, Serbia e Turchia (Europa sudorientale); Algeria, Egitto, Israele, Giordania, Libano, Libia, Marocco, Palestina, Siria e Tunisia (Mediterraneo meridionale e orientale); Armenia, Azerbaigian, Bielorussia, Georgia, Repubblica di Moldova, Russia e Ucraina (Partenariato orientale); Kazakhstan, Kirghizistan, Tagikistan, Turkmenistan e Uzbekistan e Russia (Asia centrale).

⁵⁶⁷ Consiglio dell'Unione europea (1990). Regolamento (CEE) del Consiglio n. 1360/90, del 7 maggio 1990. Riclassificato Numero 1339/2008.

⁵⁶⁸ <http://www.etf.europa.eu/> [ultima consultazione: 13.02.2016].

⁵⁶⁹ Comunità Economica Europea (CEE 1975), Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CEE) del Consiglio n. 1365/75 del 26 maggio 1975.

⁵⁷⁰ <https://www.eurofound.europa.eu> [ultima consultazione: 13.02.2016].

⁵⁷¹ CEE 1975, n. 1365/75 del 26 maggio 1975, cit.

queste attività, che si sostanziano principalmente in analisi e ricerche comparate, oltre che nella diffusione delle informazioni, in collaborazione con attori chiave della politica sociale europea (governi, lavoratori, sindacati e Commissione Europea). Eurofound ha sede in Irlanda ed è composto da un totale di ottantasette membri, di questi 3 rappresentano la Commissione Europea e i restanti sono nominati dai Governi nazionali, d'accordo con le Parti Sociali⁵⁷².

L'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA) è stata costituita tramite Regolamento del Consiglio dell'Unione Europea nel 2006⁵⁷³ ed è responsabile per la gestione di alcune parti dei programmi di finanziamento in materia di educazione, cultura, audiovisivi, sport, cittadinanza e volontariato. Essa opera, fin dalla sua istituzione, sotto la supervisione di quattro distinte Direzioni Generali (DG) dell'Unione Europea: DG Educazione e Cultura (DG EAC), DG Communications Networks, Content and Technology (DG CONNECT), DG Migrazione e Affari Domestici (DG HOME) e DG Aiuti Umanitari e Protezione Civile (DG ECHO). Stabilita in accordo con il Regolamento del Consiglio Europeo n. 58/2003, l'Agenzia Esecutiva gestisce alcuni dei principali programmi di finanziamento dell'UE nelle materie di sue competenza: tra questi, oltre ad Erasmus Plus, di cui si vedrà in seguito, anche i programmi Europa per i Cittadini e il Programma Europe Aid; l'EACEA è inoltre responsabile per la gestione della Rete Eurydice. Quest'ultima ha il compito di orientare le decisioni dei responsabili dei sistemi e delle politiche di ISF in Europa tramite la fornitura di analisi comparative a livello europeo e informazioni nazionali specifiche nei settori dell'istruzione e della gioventù. A tal proposito, la rete Eurydice produce un'ampia gamma di dati e rapporti: dalle analisi dei sistemi e delle politiche educative dei diversi Paesi membri (*National Education systems and Policies*) a specifiche relazioni tematiche, da indicatori e statistiche a una serie di strumenti divulgativi disponibili in rete, contenenti informazioni quantitative e qualitative di tipo comparativo sui diversi sistemi d'istruzione nazionale (i cosiddetti *Facts and Figures*⁵⁷⁴). Eurydice è ad oggi costituita da un'unità centrale di coordinamento che opera presso l'EACEA e da 42 unità nazionali basate nei 38 Paesi partecipanti al Programma Erasmus⁵⁷⁵. Assieme all'Eurostat, la rete Eurydice è la principale fonte di dati per l'analisi comparata dei sistemi d'istruzione nazionali in Europa.

Sebbene basate sulla stessa base legale, la principale differenza tra queste prime quattro agenzie risiede nel fatto che l'Agenzia esecutiva (EACEA), come suggerito dal nome stesso, ha prevalentemente compiti gestionali, mentre le altre assicurano principalmente attività di studio ed analisi funzionali all'evoluzione delle politiche educative europee. Come tutte le agenzie esecutive⁵⁷⁶ dell'UE, l'Agenzia Esecutiva è istituita per svolgere determinati compiti relativi alla

⁵⁷² In Italia partecipano l'ISFOL, il Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali, la UIL, la CISL e Confindustria.

⁵⁷³ Cfr. Unione Europea (UE 2016), Commission Implementing Decision of 18 December 2013 establishing the «Education, Audiovisual and Culture Executive Agency» and repealing Decision 2009/336/EC(2013/776/EU). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:343:0046:0053:EN:PDF> [ultima consultazione: 19.10.2016].

⁵⁷⁴ Tra cui le strutture di istruzione nazionali, i calendari scolastici, il confronto tra gli stipendi degli insegnanti e tra il tempo d'insegnamento richiesto a livello di paese e di istruzione, etc. Fonte: <http://eacea.ec.europa.eu/> [ultima consultazione: 19.10.2016].

⁵⁷⁵ I 28 Stati membri con l'aggiunta di Albania, Bosnia Herzegovina, Repubblica di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia, Svizzera e Turchia. Fonte: <http://eacea.ec.europa.eu/> [ultima consultazione: 19.10.2016].

⁵⁷⁶ Le agenzie esecutive dell'UE attualmente operative sono le seguenti: Agenzia esecutiva del Consiglio europeo della ricerca (CER) con sede a Bruxelles (Belgio); Agenzia esecutiva per la ricerca (REA) con sede a Bruxelles (Belgio); Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA) con sede a Bruxelles (Belgio); Agenzia esecutiva per i consumatori, la salute e la sicurezza

gestione di uno o più programmi comunitari (in questo caso Erasmus Plus appunto) e formalmente è considerata come una vera e propria Direzione Generale della Commissione.

Più recentemente, la creazione di nuove agenzie europee ha trovato la sua base legale in regolamenti specifici afferenti il settore in cui esse operano, sulla base delle competenze definite a livello istituzionale⁵⁷⁷.

Parallelamente, le agenzie specializzate, assieme ad altri organismi, come associazioni e reti operanti a diverso livello (regionale / nazionale / europeo / internazionale), si sono moltiplicati nel corso degli anni, accompagnando l'evoluzione delle politiche europee per il Lifelong Learning. Vanno pertanto aggiunte alle agenzie precedentemente citate anche il CRELL (Centro per l'Istruzione e il Lifelong Learning - *Centre for Education and Lifelong Learning*) e l'Istituto Europeo dell'Innovazione e della Tecnologia (EIT).

Dell'EIT si è già parlato nel capitolo 3⁵⁷⁸, mentre, per quanto riguarda il CRELL, si tratta di un centro studi dipendente dalla DG JRC (*Joint Research Centre*) specializzato nella valutazione delle politiche e nel monitoraggio dei risultati raggiunti, tramite lo sviluppo di appositi studi comparati, benchmarking e relativi indicatori.

La lista delle Agenzie decentralizzate dell'Unione Europea con responsabilità nel settore del Lifelong Learning è fornita nella tabella seguente.

Tabella 39: Agenzie dell'UE nel settore del LLL

Agenzia	Acronimo	Area di attività	Attività	Sede
Education, Audiovisual and Culture Executive Agency	EACEA	Educazione, cultura, media, sport, cittadinanza attiva e volontariato	Gestione dei Programmi Erasmus+, Europa per i Cittadini, Europe Aid e della Rete Eurydice	Belgio

alimentare (CHAFEA) con sede a Lussemburgo (Lussemburgo); Agenzia esecutiva per le piccole e medie imprese (EASME) con sede a Bruxelles (Belgio); Agenzia esecutiva per l'innovazione e le reti (INEA) con sede a Bruxelles (Belgio). Fonte: <https://euagencies.eu/>⁵⁷⁷ Le agenzie decentrate dell'UE attualmente attive sono le seguenti: Agenzia europea di controllo della pesca (EFCA) con sede a Vigo (Spagna); Autorità europea per la sicurezza alimentare (EFSA) con sede a Parma (Italia); Agenzia europea dell'ambiente (EEA) con sede a Copenaghen (Danimarca); Ufficio comunitario delle varietà vegetali (CPVO) con sede ad Angers (Francia); Agenzia europea delle sostanze chimiche (ECHA) con sede a Helsinki (Finlandia); Agenzia europea per i medicinali (EMA) con sede a Londra (Regno Unito); Centro europeo per la prevenzione e il controllo delle malattie (ECDC) con sede a Stoccolma (Svezia); Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro (EU-OSHA) con sede a Bilbao (Spagna); Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (EUROFOUND) con sede a Dublino (Irlanda); Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP), con sede a Salonico (Grecia); Fondazione europea per la formazione (ETF) con sede a Torino (Italia); Agenzia ferroviaria europea (ERA) con sede a Valenciennes e Lilla (Francia); Agenzia europea per la sicurezza aerea (EASA) con sede a Colonia (Germania); Agenzia europea per la sicurezza marittima (EMSA) con sede a Lisbona (Portogallo); Ufficio dell'Unione europea per la proprietà intellettuale (EUIPO) con sede ad Alicante (Spagna); Comitato di risoluzione unico (SRB) con sede a Bruxelles (Belgio), in funzione dal 1° gennaio 2015; Agenzia per la cooperazione fra i regolatori nazionali dell'energia (ACER) con sede a Lubiana (Slovenia); Organismo dei regolatori europei delle comunicazioni elettroniche (BEREC) con sede a Riga (Lettonia); Agenzia europea per la sicurezza delle reti e dell'informazione (ENISA) con sede a Candia (Grecia); Agenzia del GNSS europeo (GSA) con sede a Praga (Repubblica ceca); Ufficio europeo di polizia (EUROPOL) con sede all'Aia (Paesi Bassi); Accademia europea di polizia (CEPOL) con sede a Budapest (Ungheria); Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze (EMCDDA) con sede a Lisbona (Portogallo); Agenzia europea per la gestione operativa dei sistemi IT su larga scala nello spazio di libertà, sicurezza e giustizia (eu-LISA) con sede a Tallinn (Estonia) e gestione operativa effettuata a Strasburgo (Francia); Agenzia europea della Guardia di frontiera e costiera (EBCGA) con sede a Varsavia (Polonia); Ufficio europeo di sostegno per l'asilo (EASO) con sede a La Valletta (Malta); Unità di cooperazione giudiziaria dell'Unione europea (EUROJUST) con sede all'Aia (Paesi Bassi); Agenzia europea dei diritti fondamentali (FRA) con sede a Vienna (Austria); Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE) con sede a Vilnius (Lituania); Centro di traduzione degli organismi dell'Unione europea (CdT) con sede in Lussemburgo (Lussemburgo). Fonte:

⁵⁷⁸ Cfr. paragrafo 3.4.3.

Centre for Education and Lifelong Learning	CRELL	Educazione e Lifelong Learning	Ricerca, monitoraggio, target, benchmarking, analisi delle politiche	Belgio
European Centre for the Development of Vocational Training	CEDEFOP	Formazione (VET)	Indirizzo politico; attività di studio, informazione e ricerca, attività di messa in rete. Coordina la rete dei centri nazionali Europass.	Grecia
European Training Foundation	ETF	Lifelong Learning (LLL) e cooperazione internazionale	Studi e ricerche	Italia
Eurofound	EUROFOUND	Lavoro e politiche sociali	Monitoraggio, valutazione delle politiche, diffusione informazioni, messa in rete	Irlanda
European Institute of Innovation & Technology	EIT	Innovazione	Responsabile delle KIC (Knowledge & Innovation Communities) - Comunità dell'Innovazione e della Conoscenza (i tre vertici del triangolo della conoscenza): sviluppo di soluzioni innovative, formazione all'impresa, supporto alla creazione di start-up	Ungheria

5.4.3 Gli altri attori chiave nel campo del Lifelong Learning in Europa

Una buona approssimazione dell'eterogeneità e vastità degli attori più rilevanti per le politiche europee di Lifelong Learning e, in particolare, per quelle relative all'Educazione degli Adulti è fornita dalla Piattaforma EPALE⁵⁷⁹. La Piattaforma EPALE, Piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa, è un'iniziativa della Direzione generale dell'istruzione e della cultura (DG EAC) della Commissione europea lanciata nel 2014. Supervisionata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA), e finanziata dal Programma Erasmus+, EPALE viene gestita quotidianamente da un Servizio di supporto centrale (CSS) e dai Servizi di supporto nazionale (NSS)⁵⁸⁰. La piattaforma si rivolge a tutti i soggetti interessati nell'EdA (dagli studenti ai professionisti del settore ai decisori politici) proponendo vari strumenti interattivi votati tanto alla raccolta d'informazione ed alla condivisione di risorse (incluso *Open Education*), che allo scambio di buone prassi, alla messa in rete ed alla diffusione (ad esempio tramite il calendario degli eventi). Tra le funzioni svolte dalla Piattaforma, una delle principali, la cui importanza dovrebbe aumentare nel corso del tempo in funzione del progressivo accresciuto popolamento della piattaforma (INT17), è quella della messa in rete (*networking*) e di ricerca partner, che può essere di sostegno alla preparazione di progetti di cooperazione⁵⁸¹, per i fini del presente elaborato, al tentativo di mappatura degli attori chiave coinvolti nel processo di elaborazione delle politiche per l'apprendimento lungo l'intero arco della vita.

⁵⁷⁹ <https://ec.europa.eu/epale/fr/stakeholders>

⁵⁸⁰ In Italia, questo ruolo è svolto dall'INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa: www.indire.it

⁵⁸¹ Cfr. Guida al Programma Erasmus Plus. Disponibile all'indirizzo web: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_it.pdf

Tramite l'analisi degli stakeholder presenti all'interno della Piattaforma EPALE, integrate con le informazioni circa le principali agenzie decentralizzate dell'UE nel settore del Lifelong Learning⁵⁸² e con quelle relative l'attuazione del Programma Erasmus+⁵⁸³, operata attraverso una raccolta dati, la cui completezza è presentata nell'Allegato II nella forma della banca dati così realizzata, sono stati individuati venti attori chiave coinvolti nel processo di formulazione e realizzazione delle politiche europee. Gli attori identificati, la cui lista completa è fornita nella tabella 40, si occupano delle principali aree di competenza delle politiche per il Lifelong Learning: l'Educazione degli Adulti e la Formazione.

Tra questi, il principale (almeno in termini gerarchici) è la Direzione Generale della Commissione Europea per Educazione, Cultura, Giovani, Lingue e Sport (DG EAC), ossia il principale organismo esecutivo della Commissione EU responsabile per le politiche educative e formative dell'Unione, esso ha la responsabilità esecutiva e di gestione dei programmi in materia di: Educazione e Formazione, Cultura e Media, Giovani, Sport, Lingue e Azioni Marie Skłodowska-Curie⁵⁸⁴. A tal proposito, come si può desumere dalla Tabella 40, appare opportuno sottolineare che il DG EAC non sia l'unico DG coinvolto all'interno delle politiche di EA dell'UE: almeno altre quattro Direzioni Generali hanno delle responsabilità precise, seppure indirette, in questo settore: si tratta dei DG CONNECT, DG HOME, DG ECHO (questi tre, assieme al DG EAC, supervisionano le attività del CEDEFOP) e del Joint Research Centre (DG JRC) da cui dipende il CRELL.

Tabella 40: Gli attori-chiave del Lifelong Learning nell'UE

Attore	Acronimo	Tipologia di attore	Composizione
National Coordinators for the implementation of the European Agenda for Adult Learning	-	Punti contatto nazionali	37 Coordinatori nazionali nei Paesi partecipanti
Directorate General Education and Culture	DG EAC	Commissione Europea (CE)	NA
Education, Audiovisual and Culture Executive Agency	EACEA	Agenzia	Agenzia CE sotto supervisione di DG EAC, DG CONNECT, DG HOME e DG ECHO
Eurydice - Network on and analyses of European education systems and policies	Eurydice	Rete	Coordinata da EACEA e formata da 42 unità nazionali basate nei 38 Paesi partecipanti al Programma Erasmus+
Centre for Education and Lifelong Learning	CRELL	Agenzia	Agenzia CE sotto supervisione di DG JRC - Joint Research Centre
Erasmus Plus National Agencies	-	Punti contatto nazionali	Diversi punti di contatto nazionali in tutti i Paesi partecipanti ad Erasmus+

⁵⁸² Dal sito <https://euagencies.eu/>

⁵⁸³ Cfr. Guida al Programma Erasmus Plus.

⁵⁸⁴ Cfr. Capitolo Quattro.

European Association for Quality Assurance in Higher Education	ENQA	Rete	47 membri che rappresentano le Agenzie nazionali/ regionali / locali per la valutazione e il controllo di qualità
European Association for the Education of Adults	EAEA	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni (141 membri al 2016)
European Association of Institutions in Higher Education	EURASHE	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni (58 membri al 2016)
European Basic Skills Network	EBSN	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni (82 membri al 2016)
European Centre for the Development of Vocational Training	CEDEFOP	Agenzia	Agenzia - Centro studi con sede in Grecia dal 1995
European Lifelong Guidance Policy Network	ELGPN	Rete	Nominati dai governi dei Paesi membri (30 membri al 2016 con la Svizzera come osservatore)
European Quality Assurance in Vocational Education and Training	EQAVET	Rete	Composto da rappresentanti dei Paesi membri, dei Paesi associati, delle Parti Sociali, esperti scientifico-tecnici selezionati e la Commissione Europea
European Society for Research on the Education of Adults	ESREA	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni: Strutturata in 12 reti tematiche (2016)
European University Association	EUA	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni: 850 membri al 2016
European University Continuing Education Network	EUCEN	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni: 185 membri al 2016
International Council for Adult Education	ICAE	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni: 170 membri al 2016
The European Civil Society Platform on Lifelong Learning	EUCIS-LL	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per organizzazioni che raggruppano altre organizzazioni: 40 membri al 2016
The European Open Education Portal	OEE	Associazione/ Rete Indipendente	Possibilità di accesso diretto per professionisti ed organizzazioni

UNESCO Institute for Lifelong Learning	UILLL	Rete	Agenzia dell'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura)
Servizi Nazionali di Supporto eTwinning	NSS	Punti contatto nazionali	Coordinatori nazionali nei Paesi Erasmus+ coordinati da Euroschoolnet
Euroguidance	EG	Rete	50 centri nei Paesi Erasmus+ nominati d'accordo CE e Stati membri
Rete di esperti per la riforma dell'istruzione superiore	HERE	Punti contatto nazionali	Rete di 250 esperti nei Paesi partner
Centri Nazionali Europass	EUROPASS	Punti contatto nazionali	un Centro Nazionale Europass in ogni paese (Unione europea e Spazio Economico Europeo) coordinati dal CEDEFOP
Centri Nazionali di Informazione sul Riconoscimento Accademico	NARIC	Punti contatto nazionali	Organizzazione Internazionale (CE, Consiglio e UNESCO)
Rete di Supporto, Apprendimento Avanzato e Opportunità Formative per i Giovani	SALTO-YOUTH	Rete	8 centri di risorse dipendenti dalle Agenzie Nazionali Erasmus+ (BE, UK, PL, FR, SL, DE, HU, SE)
Rete Eurodesk	EURODESK	Punti contatto nazionali	Centri nazionali e centri "moltiplicatori" in 33 Paesi
European Training Foundation	ETF	Agenzia	Sede a Torino, punti di contatto in tutti i Paesi partner partecipanti
Eurofound	EUROFOUND	Agenzia	Sede in Irlanda, composto da 87 membri: 3 dalla CE e i restanti nominati dai Governi nazionali, d'accordo con le Parti Sociali
Istituto Europeo dell'Innovazione e della Tecnologia	EIT	Agenzia	Sede centrale a Budapest (Ungheria). Accesso tramite bandi europei KIC
European Foundation for Quality in e-Learning	EFQUEL	<i>Attività terminate nel Dicembre 2014. Una parte delle attività sono state riprese da ECB Check</i>	
European InfoNet Adult Education	INFONET	<i>Attività terminate nel Settembre 2015. Una parte delle attività sono state riprese dal giornale online Elm, the European Lifelong Learning Magazine.</i>	

Oltre al DG EAC, rientrano nella lista anche le agenzie precedentemente descritte, così come le reti dei diversi punti di contatto nazionale. I punti di contatto nazionali, istituiti sia per quanto riguarda l'implementazione dell'Agenda Europea per l'Educazione degli Adulti (*European Agenda for Adult Learning*) che per la gestione del Programma Erasmus+, istituzionalizzano la necessità di adottare strumenti vicini ai soggetti beneficiari nazionali e che, dunque, abbiano la loro sede all'interno dei diversi Paesi membri.

La Rete dei Coordinatori Nazionali per l'implementazione dell'Agenda Europea per l'Educazione degli Adulti (*National Coordinators for the implementation of the European Agenda for Adult Learning*) è finanziata dal Programma Erasmus+ ed è composta da 37 coordinatori nazionali in 36 Paesi⁵⁸⁵ con il fine di rafforzare il coordinamento delle politiche di EdA all'interno dell'Agenda Europea. La rete ha principalmente funzioni di coordinamento, sostegno alle politiche, indirizzo politico, campagne di sensibilizzazione mirate alla coerenza delle politiche nazionali in tema di EdA. Unico membro italiano della rete è l'ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori⁵⁸⁶.

La Rete delle Agenzie Nazionali di Erasmus+ (*Erasmus Plus National Agencies*) è responsabile per buona parte dell'attuazione del Programma, in quanto la CE affida a queste agenzie le principali funzioni di esecuzione del bilancio del Programma con lo scopo di "portare Erasmus+ il più vicino possibile ai suoi beneficiari e adattarlo alle differenze nei sistemi nazionali di istruzione, formazione e gioventù"⁵⁸⁷. Il ruolo di queste Agenzie Nazionali è quello di guidare gli utenti del Programma attraverso tutte le fasi, dalla presa di informazioni preliminare alla presentazione della domanda fino alla valutazione finale. L'idea è, quindi, che, per garantire la necessaria partecipazione dei vari soggetti eleggibili sia necessario fornire loro supporto tramite i servizi di assistenza, consulenza, supervisione e accompagnamento forniti da queste agenzie, il cui obiettivo generale è dunque quello di portare Erasmus Plus il più vicino possibile ai suoi beneficiari e adattarlo alle differenze nei sistemi nazionali di istruzione, formazione e gioventù. In Italia, le agenzie che ricoprono questo ruolo sono: l'ISFOL per il settore della formazione, l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa) per quello dell'educazione, incluse Educazione e Istruzione Superiori (HEI) ed Educazione degli Adulti, e l'Agenzia Nazionale per i Giovani (YIA-IT) per il settore dei giovani. Completano la lista degli attori identificati come "punti di contatto nazionale" (cfr. tabella 41):

- I Servizi Nazionali di Supporto eTwinning, che offrono servizi di supporto in particolare alle scuole ed al loro personale per partecipare alla programmazione europea (Programma Erasmus+). L'ente preposto a tale scopo in Italia è l'INDIRE.
- La Rete di esperti per la riforma dell'istruzione superiore (HERE), le cui attività sono concentrate sui Paesi partner dell'UE.
- La rete dei Centri Nazionali Europass (in Italia, l'ISFOL) che, coordinata dal CEDEFOP, promuove la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche professionali tramite una serie di strumenti messi a disposizione, come il Curriculum Vitae Europeo. In particolare la rete ha la funzione di:
 - Coordinare la gestione dei documenti Europass;
 - Promuovere Europass e i documenti Europass;
 - Assicurare che i centri d'informazione e orientamento siano ben informati su Europass e i documenti Europass;

⁵⁸⁵ Due rappresentanti per il Belgio, responsabili delle due comunità linguistiche principali del Paese: quella fiamminga e quella francofona.

⁵⁸⁶ Cfr. ISFOL al sito web: www.isfol.it

⁵⁸⁷ Erasmus+ Guida Programma, pag. 19

- Garantire che tutti i documenti Europass siano anche disponibili in versione cartacea;
- Agire da interlocutore nazionale nella rete europea di Centri Nazionali Europass.
- La rete dei Centri Nazionali di Informazione sul Riconoscimento Accademico (ENIC-NARIC⁵⁸⁸), una rete di calibro internazionale (supportata oltre che da Commissione e Consiglio Europei, anche dall'UNESCO) che si occupa principalmente di fornire informazioni riguardanti il riconoscimento di diplomi e di periodi di studio in altri paesi europei, nonché consigli sui titoli accademici esteri nel paese in cui il NARIC ha sede. Il punto di contatto nazionale in Italia è, in questo caso, l'Associazione CIMEA, Centro Informazioni Mobilità ed Equivalenze Accademiche, in convenzione con il MIUR e con sede a Roma.
- La rete EURODESK che, tramite la struttura organizzata in centri di contatto nazionali e centri "moltiplicatori" nei 33 Paesi partecipanti, lavora per migliorare ed affinare la consapevolezza dei giovani circa la mobilità e le relative possibilità di apprendimento e, in linea generale, per incoraggiare la cittadinanza attiva dei giovani.

Tabella 41: Punti contatto nazionali

Punto di contatto nazionale	Area di attività	Attività
National Coordinators for the implementation of the European Agenda for Adult Learning	Educazione degli Adulti (EdA)	Coordinamento, sostegno alle politiche, indirizzo politico, campagne di sensibilizzazione
Erasmus Plus National Agencies	Programma Erasmus+	Guidare gli utenti del Programma attraverso tutte le sue fasi
Servizi Nazionali di Supporto eTwinning (NSS)	Istruzione - scuole	Assistono le scuole nella procedura di registrazione, nell'attività di ricerca di un partner e di un progetto, nella promozione dell'azione, nella consegna dei premi e dei certificati di qualità e nell'organizzazione di attività di sviluppo professionale per gli insegnanti.
Rete di esperti per la riforma dell'istruzione superiore (HERE)	Istruzione Superiore - Riforma HEI	Seminari, advice politico, diffusione di informazioni, attività di messa in rete
Centri Nazionali Europass	Formazione (VET) - trasparenza qualifiche professionali	Coordinare, gestire, promuovere, informare, orientare, diffondere Europass e i documenti di Europass
Centri Nazionali di Informazione sul Riconoscimento Accademico (ENIC-NARIC)	Università - Riconoscimento accademico	Supporto, diffusione informazione
Rete Eurodesk	Giovani - mobilità	Supporto, diffusione informazione

Infine, in aggiunta ai punti di contatto nazionale, alle agenzie ed alla Commissione Europea stessa, dall'analisi degli attori rilevanti per le politiche europee di LLL, emerge una terza categoria

⁵⁸⁸ ENIC-NARIC raggruppa al suo interno le reti ENIC (European Network of national Information Centres on academic recognition and mobility) e NARIC (National Academic Recognition Information Centres).

di attori che, complessivamente, comprende le ultime tre categorie identificate dalla società Gellis⁵⁸⁹ e da Maniscalco⁵⁹⁰ e cioè:

- Associazioni e ONG a livello europeo e nazionale;
- Rappresentanti (professionisti, esperti, erogatori) del mondo dell'istruzione e della formazione;
- Parti sociali (sindacati, associazioni di categoria, etc.).

Proprio su quest'ultima tipologia di attori, non inclusa nelle reti ufficiali attivate attraverso l'azione delle Istituzioni e delle agenzie europee, si è concentrata l'analisi contenuta nei prossimi paragrafi e finalizzata a comprenderne composizione e meccanismi di funzionamento, in considerazione del ruolo che la letteratura attribuisce a questo tipo di strumenti per facilitare la cooperazione tra attori non operanti sullo stesso territorio o, anche, all'interno dello stesso settore. A tal proposito, si è voluto anzitutto concentrare l'attenzione sui principali stakeholder esterni dell'Università in una prospettiva di Lifelong Learning: proprio per questo si sono analizzati gli attori della Piattaforma EPALE che, come si è spiegato, è la principale rete telematica europea in questo settore.

5.5 Lifelong Learning e approccio di “rete” in Europa

5.5.1 Categorie di reti: accesso “aperto” e “regolato”

L'ultima macro-categoria di attori individuata (cfr. paragrafo precedente) comprende circa sedici soggetti “aggreganti” e cioè costruiti in senso associativo o nella forma di rete o network⁵⁹¹. Essi hanno perlopiù calibro europeo, o anche internazionale, e sono a loro volta formati da altre organizzazioni o reti di organizzazioni. Considerata l'eterogeneità dei soggetti coinvolti, le associazioni e reti così identificate sono state a loro volta classificate sulla base dei requisiti che ne determinano l'accesso, distinguendo tra:

- Associazioni e reti con accesso “aperto”: rientrano in questa categoria quelle associazioni o reti in cui la partecipazione è aperta a tutte le organizzazioni attive nel settore e nell'area geografica di riferimento. Queste associazioni possono a loro volta essere distinte in base al tipo di partecipazione: individuale oppure per organizzazione. Nel primo caso, sono principalmente gli operatori del settore (formatori, educatori, professori, rettori, studenti, etc.) che possono accedere ai servizi forniti, normalmente gratuitamente, dalla rete. Nel secondo caso, l'accesso per le organizzazioni è perlopiù regolato al pagamento di una quota d'iscrizione annuale che varia da un'Associazione e in funzione del tipo di adesione.

⁵⁸⁹ Gellis consultancy, 2012, op. cit.

⁵⁹⁰ Maniscalco R.S., 2014, op. cit.

⁵⁹¹ A livello legale, questi soggetti possono assumere diverse forme: dalle associazioni, alle reti, alle fondazioni.

- Associazioni e reti con accesso “regolato”, nel senso che i membri della rete sono nominati dalle diverse autorità nazionali competenti.

5.5.2 Le reti ad accesso “regolato”

Rientrano in quest’ultima categoria di associazioni e reti con accesso “regolato” (Tabella 42), oltre alla rete **Eurydice** ed alla **Rete Europea per le Competenze di Base – EBSN**, la cui missione è quella di assicurare che tutti gli abitanti dell'EU abbiano le necessarie competenze di base per accedere al Lifelong Learning, anche le associazioni europee per il controllo di qualità sia nel settore dell’istruzione superiore che in quello della formazione e cioè l’Associazione Europea per il Controllo di Qualità nell’Istruzione Superiore (**ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education**) e l’Associazione Europea per il Controllo di Qualità nel settore della Formazione (**EQAVET - European Quality Assurance in Vocational Education and Training**). Appartengono alla stessa categoria, inoltre, anche quelle associazioni che si occupano più nel dettaglio delle attività di orientamento e counselling: **ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network)** ed **Euroguidance (EG)**, lavorano a stretto contatto e in coordinamento l’una con l’altra. Completano la lista, infine, la Rete di Supporto, Apprendimento Avanzato e Opportunità Formative per i Giovani (**SALTO-YOUTH**) e l’Istituto dell’**UNESCO** per il Lifelong Learning (UILLL). Nella seguente tabella sono sintetizzate le principali finalità ed attività di questi soggetti.

Tabella 42: Reti con accesso “regolato”: obiettivi ed attività

Acronimo	Area di attività	Attività
Eurydice	Lifelong Learning (LLL)	Studi e ricerche
ENQA	Qualità dell'Istruzione Superiore (HEI)	Controllo di Qualità degli Istituti d'Istruzione Superiore: Linee guida, standard, disseminazione buone prassi, ricerca
EBSN	Competenze di base	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete
ELGPN	Lifelong Learning (LLL) e dimensione EU dell'orientamento	Indirizzo politico; attività di studio, informazione e ricerca, attività di messa in rete, cooperazione (a stretto contatto con Euroguidance - EG)
EQAVET	Qualità della Formazione (VET)	Supporto ai Paesi membri nell'attuazione dello EU Quality Assurance Reference Framework; studi, ricerche, indicatori; messa in rete; condivisione di buone prassi
UILLL	Lifelong Learning (LLL) e Nazioni Unite	Rappresentanza, ricerca, attività di messa in rete, pubblicazioni
EG	Lifelong Learning (LLL) e dimensione EU dell'orientamento	Attività di diffusione, di messa in rete, cooperazione (a stretto contatto con ELGPN)
SALTO-YOUTH	Giovani	Supporto, diffusione informazione, seminari, formazione, coordinamento Youthpass

Le attività di queste reti si diramano nei Paesi partecipanti con una modalità di lavoro simile a quella dei precedentemente analizzati Punti di contatto nazionale. Anche in questo caso, infatti, la composizione delle associazioni è determinata dalle autorità competenti. In Italia, i principali soggetti partecipanti sono, come nel caso dei punti di contatto nazionale, l'ISFOL e l'INDIRE. A tal proposito, l'ISFOL partecipa come membro italiano a sette delle seguenti delle reti precedentemente analizzate: la Rete dei Coordinatori Nazionali per l'implementazione dell'Agenda Europea per l'Educazione degli Adulti, la Rete delle Agenzie Nazionali di Erasmus+, EBSN, ELGPN, EQAVET, Euroguidance e la Rete dei Centri Nazionali Europass. L'INDIRE è coinvolto direttamente in tre di queste reti europee, essendo anch'essa una delle Agenzie Nazionali di Erasmus+, nonché uno dei Servizi Nazionali di Supporto eTwinning e partecipando come membro italiano alle reti Eurydice (tabella 43).

Tabella 43: Partecipazione italiana a reti con accesso regolato (inclusi punti di contatto nazionale)

Membro italiano	Partecipazione in reti EU						
	1	2	3	4	5	6	7
ISFOL	Rete dei Coordinatori Nazionali per l'implementazione dell'Agenda Europea per l'Educazione degli Adulti	Agenzie Erasmus+	EBSN	ELGPN	EQAVET	Euroguidance	Centri Nazionali Europass
INDIRE	Eurydice	Agenzie Erasmus+	Servizi Supporto eTwinning				
YA-IT	Agenzie Erasmus+						
AVEPRO	ENQA						
CIMEA	ENIC-NARIC						
Eurodesk Italia	Eurodesk						

5.5.3 Le reti ad accesso "aperto"

L'ultima categoria di attori chiave analizzata è costituita dalle diverse Associazioni e Reti indipendenti, costituite anch'esse sotto l'auspicio dei principali indirizzi di politica educativa e formativa europei, in linea generale per svolgere funzioni di rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete, etc. All'interno della lista fornita nel sito di EPALE, si ritrovano 8 diverse Associazioni di questo tipo. La peculiarità di questo tipo di organizzazioni è di essere aperte alla partecipazione di diverse organizzazioni (e in alcuni casi anche individui) attive a livello nazionale, europeo, e finanche internazionale. Questo significa che tali organizzazioni consentirebbero, in teoria, un accesso diretto ai singoli (organizzazioni e in alcuni casi individui) al processo di definizione ed attuazione delle politiche educative e formative. Tramite meccanismi diversi, ma in buona sostanza generalmente legati al pagamento del corrispettivo di una quota annuale, i soggetti interessati possono accedere alle

attività e risorse di queste associazioni e reti ed essere quindi coinvolti in maniera “diretta” all’interno del processo in questione. Rientrano in quest’ultima categoria di attori le seguenti organizzazioni:

- L’Associazione Europea per l’Educazione degli Adulti (European Association for the Education of Adults - **EAEA**), principale attore (EPALE) della comunità europea coinvolta del settore. L’EAEA ha come obiettivo principale quello di connettere e rappresentare le organizzazioni europee direttamente implicate nell’educazione e la formazione degli adulti, in particolare per quanto riguarda l’educazione non formale e la tutela dei gruppi sottorappresentati.
- **EURASHE** (European Association of Institutions in Higher Education), l’Associazione Europea degli Istituti di Educazione Superiore (HEI). EURASHE ha come obiettivo principale quello di contribuire alla creazione dell’Area Europea dell’Educazione Superiore e dell’Area Europea della Ricerca.
- L’Associazione Europea per la Ricerca sull’Educazione degli Adulti (European Society for Research on the Education of Adults - **ESREA**) che svolge attività di ricerca, studio e divulgazione sui temi della Ricerca in EA. La sua missione è quella d’incoraggiare e supportare la qualità della ricerca sui temi dell’educazione degli adulti in Europa.
- **EUA**, l’Associazione Europea delle Università (European University Association) che vuole promuovere il ruolo delle Università nell’Europa del futuro e rappresentare la voce delle università europee nel dibattito politico.
- Una missione analoga è quella perseguita da **EUCEN**, la Rete Europea delle Università dell’Educazione Permanente (European University Continuing Education Network), il cui obiettivo, più specifico, è quello di promuovere il ruolo delle Università nel contesto dell’educazione continua onde rafforzare la figura delle cosiddette *Università del Lifelong Learning*⁵⁹² (*ULLL*). A questo fine EUCEN è anche attiva nel campo dell’armonizzazione dei sistemi di trasferimento dei crediti formativi.
- Similmente, il Portale Europeo dell’Open Education (European Open Education Portal, **OEE**) è il punto di riferimento nel settore dell’Open Education europea. Il Portale è stato creato per promuovere e facilitare la comunicazione, le discussioni e la condivisione di contenuti, risorse e materiali tra tutti gli attori (apprendenti, insegnanti e ricercatori) della Open Education tramite la condivisione di varie risorse documentali e informative – in formato Open – e in diverse lingue.
- La Piattaforma della Società Civile Europea per il Lifelong Learning (European Civil Society Platform on Lifelong Learning, **EUCIS-LLL**) si presenta come il rappresentante della società civile nel contesto del Lifelong Learning e vuole promuovere una visione olistica del LLL che non sia limitata unicamente all’occupabilità degli individui ma tenga conto anche degli obiettivi di sviluppo democratico e personale.

⁵⁹² Queste sono definite come: "*ULLL is the provision by higher education institutions of learning opportunities, services and research for: the personal and professional development of a wide range of individuals - lifelong and lifewide; and the social, cultural and economic development of communities and the region. It is at university level and research-based; it focuses primarily on the needs of the learners; and it is often developed and/or provided in collaboration with stakeholders and external actors*" (Fonte: www.eucen.eu)

- Infine, **ICAE**, il Consiglio Internazionale per l’Educazione degli Adulti (International Council for Adult Education) è un’organizzazione internazionale che lavora, tra gli altri continenti, in Europa, al fine di promuovere a livello mondiale l'apprendimento e l'educazione di adulti e giovani in quanto diritti universali necessari alla giustizia sociale.

Le principali attività di queste associazioni e reti sono legate alla rappresentanza degli interessi dei loro membri, oltre a quelle relative ad attività di comunicazione e “messa in rete” per facilitare la creazione di partenariati, iniziative e progetti internazionali e a quelle informativo-divulgativo o anche di ricerca (studi, analisi, statistiche). La composizione di queste reti è abbastanza variabile, in quanto, da un lato, la forma prevalentemente aperta delle organizzazioni favorisce la partecipazioni di tutti i soggetti interessati e disponibili a pagare la quota d’iscrizione⁵⁹³; dall’altro spesso i soggetti che partecipano a queste reti ed associazioni sono, in effetti, altre reti ed associazioni che raggruppano al loro interno altre organizzazioni, creando quindi un sistema estremamente complesso di relazioni, fatto di vasi comunicanti e “bambole russe” (INT15).

5.6 Reti aperte e a composizione “mista” - Settori di attività, composizione, caratteristiche

Nel corso della raccolta dati effettuata, le reti ad accesso “aperto” sono state quindi anzitutto suddivise sulla base della loro composizione (tabella 44).

Tabella 44: Composizione delle reti e associazioni con accesso “aperto”

Rete/ Associazione	Composizione	Tipo di soggetti coinvolti	N. di membri (2016)
EAEA	Mista	Formazione, Promozione Sociale, Istruzione Superiore, Enti Pubblici, Sindacati, Università, Reti	141
EURASHE	Mista	Università (Focus su scienze applicate)	58
ESREA	Reti tematiche (università)	Università (focus su EdA)	12 (reti)
EUA	Università	Università - Conferenze dei Rettori	850
EUCEN	Università	Università (focus su LLL)	185
ICAE	Internazionale	Internazionali	170
OEE	Individuale	Apprendenti, ricercatori, insegnanti	NA
EUCIS-LL	Mista	Reti, Associazioni sovranazionali	40

⁵⁹³ Nella maggior parte dei casi si prevedono quote d’iscrizione differenziate o anche la possibilità di partecipare alla rete in qualità di “associati” e potendo quindi usufruire solo di una parte dei vantaggi e delle attività realizzate dall’organizzazione in questione.

Alcune di queste organizzazioni sono particolarmente settoriali e tendono a difendere gli interessi precisi di un ben definito gruppo di attori. E' questo il caso, ad esempio, delle reti ESREA, EUA ed EUCEN che, seppure con focus diversi, raggruppano per lo più organizzazioni e docenti universitari. EUCEN è dunque un caso di rete in cui si può partecipare tanto in quanto Organizzazione, che come professionista del settore. Al contrario, reti come EUA ed EUCEN sono prevalentemente composte da organizzazioni (nel senso che sono le Università a prendere parte alle associazioni); mentre ESREA ha una composizione legata alla partecipazione di singoli docenti impiegati nelle diverse Università divisi per gruppi tematici. Anche il Portale dell'Open Education è formato da singoli individui, quali apprendenti, ricercatori, insegnanti.

L'ultima categoria individuata è infine quella delle reti "a composizione mista", nel senso che raggruppano organizzazioni, singoli soggetti, enti, associazioni e reti di organizzazioni disparate e possono dunque dare un esempio concreto dell'approccio trasversale, inter e multidisciplinare, oltre che "multi-attore". Quattro delle reti analizzate corrispondono a questi requisiti:

EAEA	Associazione Europea per l' Educazione degli Adulti - <i>European Association for the Education of Adults</i>
EURASHE	Associazione Europea degli Istituti di Istruzione Superiore - <i>European Association of Institutions in Higher Education</i>
EBSN	Rete Europea per le Competenze di Base - <i>European Basic Skills Network</i>
EUCIS-LLL	Piattaforma della Società Civile Europea per il Lifelong Learning - <i>European Civil Society Platform on Lifelong Learning</i>

Questi quattro attori inoltre appaiono rappresentativi di una porzione rilevante delle aree di competenza delle politiche del Lifelong Learning in Europa, in quanto si presuppongono rappresentare gli interessi degli attori rilevanti rispettivamente nell'Educazione degli Adulti (EAEA) e delle Competenze di Base (EBSN), ma anche nel Lifelong Learning (EUCIS-LLL) e nell'Istruzione Superiore (EURASHE). La seconda fase di raccolta dati e successiva analisi si è dunque concentrata su queste reti a composizione mista.

Tabella 45: Casi studio, prospetto sintetico

EAEA – Educazione Adulti	EURASHE – Istruzione Superiore	EBSN – Competenze di Base	EUCIS-LLL – Lifelong Learning
Attività			
Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete.			
Obiettivi			
Connettere e rappresentare le organizzazioni europee direttamente implicate nell'educazione e la formazione degli adulti, in particolare per quanto riguarda l'educazione non formale e la tutela dei gruppi sottorappresentati.	Contribuire alla creazione dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore e dell'Area Europea della Ricerca.	Promuovere l'eccellenza delle politiche per le competenze di base in Europa e a livello dei singoli Stati membri.	Promuovere una visione olistica del LLL che tenga conto dei bisogni della società civile e non sia limitato all'occupabilità ma tenga conto anche degli obiettivi di sviluppo democratico e personale.
Composizione			
Composizione mista: 141 membri al 2016.	Composizione mista: 58 membri al 2016.	Composizione mista: 850 membri : Università e	Composizione mista: 40 membri al 2016 (tutti i

	Concentrata sulle Università e in particolare sulle università di scienze applicate.	Conferenze dei Rettori.	membri sono organizzazioni che aggregano al loro interno varie organizzazioni).
--	--	-------------------------	---

Tutte e quattro le reti individuate hanno obiettivi trasversali legati alla difesa degli interessi di settori vasti, tanto in termini di attività che di attori coinvolti. Il primo livello di analisi ha consistito nella disaggregazione degli attori coinvolti in ciascuna delle reti in diverse aree di attività. Il compito non è stato dei più agevoli, in quanto, come premesso, si è deciso di concentrare l'attenzione proprio su quelle rete a composizione mista e con obiettivi trasversali, tali quindi da poter essere rappresentative dell'eterogeneità degli attori interessati dalle politiche europee per il Lifelong Learning.

Sono state quindi identificate diciotto macro-categorie più una diciannovesima categoria residuale, comprendente tutte quelle organizzazioni che, per via dei temi trattati e delle attività svolte, nonché degli attori coinvolti, non potevano essere attribuite a nessuna macro-area specifica (Figura 51).

Figura 51: Casi studio, Settori di attività

1. Politiche	4. Alfabetizzazione	7. Educazione a distanza	10. Innovazione	13. Cooperazione internazionale	16. Cittadinanza attiva / Cultura
2. Ricerca & Istruzione Superiore	5. EdA - gruppi a rischio	8. Educazione - religione	11. Educazione allo sviluppo	14. Sport	17. EdA - informale
3. EdA - attori	6. Scuole popolari	9. Università popolari	12. Andragogia	15. Controllo di qualità	18. EdA - lingue
		19. Trasversale - EdA			

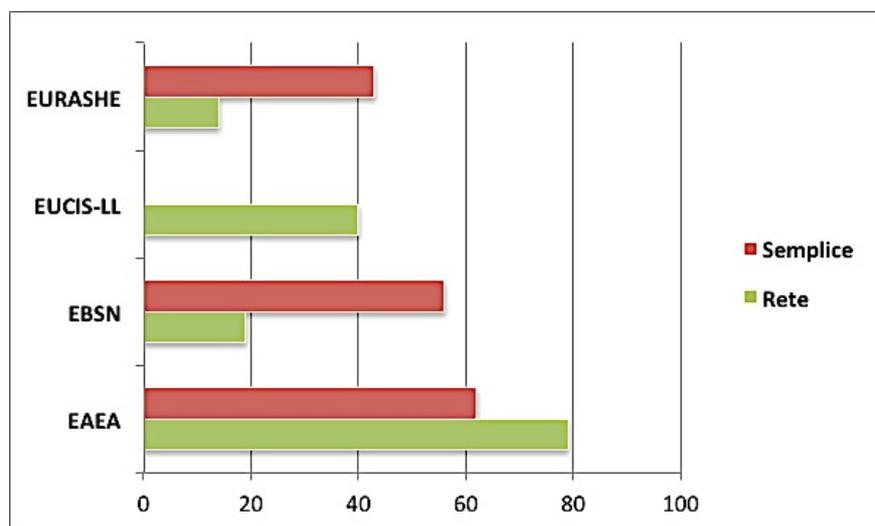
Circa il 36% delle organizzazioni comprese all'interno delle quattro piattaforme analizzate rientra in quest'ultima categoria. Non sorprende che l'approccio trasversale sia particolarmente forte all'interno di una rete come EAEA (oltre il 50% delle organizzazioni partecipanti rientrano in questa tipologia) che, per sua stessa missione, aspira a rappresentare gli interessi di tutti gli attori coinvolti nell'educazione e nella formazione degli adulti. Sulla base di questa prima differenziazione, le attività e gli interessi difesi dalle quattro piattaforme analizzate appaiono concentrate principalmente sulle seguenti tematiche:

EAEA	→ Trasversale
EBSN	→ Politiche e Alfabetizzazione
EUCIS-LLL	→ Difesa d'interessi di precisi gruppi di attori
EURASHE	→ Ricerca & Istruzione Superiore

La composizione, in termini di numero di membri, non è indicativa della dimensione assoluta né relativa poiché, come si è detto in precedenza, molti dei membri delle diverse reti o piattaforme prese in esame sono a loro volta delle associazioni o reti che, in quanto tali, raggruppano al loro interno altre organizzazioni singole o in forma associata. Tali organizzazioni rientrano cioè nella definizione di *umbrella organization*, organizzazioni-ombrello o "aggreganti" e cioè di

organizzazioni che comprendono al loro interno un numero variabile di organizzazioni membri e che è attiva al fine di proteggere i loro interessi condivisi⁵⁹⁴.

Figura 52: Composizione delle quattro reti trasversali e multisetoriali



In questo senso, la rete EUCIS-LLL, apparentemente la meno popolata delle quattro (40 membri) è interamente composta da organizzazioni “aggreganti” del tipo appena descritto (figura 2) così come per oltre il 55% dei membri di EAEA (79 organizzazioni su un totale di 141 membri). Le restanti due reti appaiono invece composte per la maggioranza da organizzazioni singole (circa il 75% del totale, corrispondente a 56 dei 75 membri di EBSN e 43 dei 57 di EURASHE).

Di seguito, verrà sintetizzata l’analisi, operata tramite la costruzione della banca dati⁵⁹⁵, della composizione dei membri delle reti in questione.

All’interno della rete EAEA siano incluse prevalentemente attori ed organizzazioni operanti nel settore della formazione professionale e della promozione sociale, le quali rappresentano circa il 75% delle organizzazioni aggreganti comprese nella rete (59 membri) e oltre il 55% di quelle singole (35 membri).

All’interno di questa rete sono inoltre presenti altre 20 organizzazioni “aggreganti”, di cui 6 permettono la partecipazioni di singoli individui operanti nel settore dell’EdA, una rappresenta gli interessi delle ONG operanti nel settore socio-culturale⁵⁹⁶ e le restanti 13 sono delle vere e proprie organizzazioni multi-attore votate all’incontro di attori (ed interessi) diversi operanti nel campo dell’EdA.

Tra le organizzazioni “semplici” partecipanti alla rete EAEA sono presenti anche 8 Università, tra cui la Scuola IaD dell’Università di Roma Tor Vergata (Italia); 8 enti pubblici, di cui 7 europei, con

⁵⁹⁴ Una “organizzazione-ombrello” può essere definita come una organizzazione che raggruppa diverse organizzazioni-membri e, cioè, una organizzazione più grande che include un numero di organizzazioni-membri e lavora per proteggerne gli interessi comuni. Cfr. QFinance - dizionario di finanza internazionale: <http://www.financepractitioner.com/> (traduzione dell’autrice).

⁵⁹⁵ Cfr. allegato II.

⁵⁹⁶ Si tratta della rete SOCIUS: Support Centre for Socio-Cultural Work with adults NGO, con sede in Belgio.

sede in Belgio, Svezia, Grecia e Malta; e 11 organizzazioni di ricerca, tra cui l'IRSEF, Istituto di Ricerca e Studi per l'Educazione e la Formazione⁵⁹⁷ (Italia).

Tabella 46: Dettaglio composizione rete EAEA

EAEA		
Tipo di membri	Totale membri	%
Rete	79	56%
IFP-ProS	59	75%
IND	6	8%
Multi	13	16%
ONG	1	1%
Semplice	62	44%
HES	8	13%
IFP-ProS	35	56%
PUB	8	13%
REC	11	18%
Totale	141	

Per quanto riguarda la Piattaforma della Società Civile Europea per il Lifelong Learning (EUCIS-LLL), la ripartizione delle organizzazioni-ombrello in essa rappresentate vede una predominanza di due tipi di organizzazioni: da un lato quelle a composizione mista (quasi il 30% del totale) e dall'altra quella delle reti che sono state definite come "a composizione individuale", in quanto i componenti sono individui rappresentativi di una certa categoria di professionisti e/o operatori del settore.

Da un lato, quindi, la rete in questione tende ad avere una forte componente aggregativa; dall'altra essa aspira, in qualche modo, a voler rappresentare anche i singoli interessi dei diversi soggetti coinvolti, anche a titolo individuale, nell'educazione degli adulti, ivi inclusi, dunque, operatori del settore, esperti, professionisti, e studenti ed apprendenti.

Prendono parte alla rete, inoltre, organizzazioni operanti nel settore della formazione (7 in totale), in quello universitario (4 in totale), in quello non governativo (3 in totale) e due organizzazioni rappresentative delle autorità locali, regionali e cittadine in tema di Lifelong Learning.

Tabella 47: Dettaglio composizione rete EUCIS-LLL

EUCIS-LLL		
Tipo di membri	Totale membri	%
Rete	40	
HES	4	10%
IFP-ProS	7	18%

⁵⁹⁷ www.irsef.net

IND	13	33%
Multi	11	28%
ONG	3	8%
PUB	2	5%
Totale	40	100%

La rete EURASHE, a composizione prevalentemente “semplice” è composta prevalentemente da università (30 centri universitari sono membri della rete) e centri di ricerca (13 in totale) disseminati in vari Paesi europei e anche al di fuori dell’UE, ma non in Italia: nessuna delle 43 organizzazioni “semplici” raggruppate dalla rete EURASHE ha infatti sede in Italia.

Per quanto riguarda le organizzazioni aggreganti, si tratta principalmente di reti attive nel settore dell’Istruzione Superiore e della Ricerca, la cui composizione è però relativamente variabile visto che in alcuni casi prevede la partecipazioni di sole università⁵⁹⁸ ed in altri è aperta alla partecipazione anche individuale. Infine, è presente un attore operante nel settore dell’IFP (in Slovenia) e uno in quello della Ricerca (in Serbia).

Tabella 48: Dettaglio composizione rete EURASHE

EURASHE		
Tipo di membri	Totale membri	%
Rete	14	25%
HES	5	36%
IFP-ProS	1	7%
IND	5	36%
Multi	2	14%
REC	1	7%
Semplice	43	75%
HES	30	70%
REC	13	30%
Totale	57	100%

Chiude l’analisi la Rete Europea per le Competenze di Base (EBSN) che vede al suo interno prevalentemente attori provenienti dal settore della formazione e della promozione sociale. Trattandosi, inoltre, di una rete le cui attività sono indirizzate al rafforzamento delle competenze di base in un’ottica universale e mirata allo sviluppo individuale ma anche sociale, vi partecipano ben 18 organizzazioni pubbliche (escluse Università e Centri di Ricerca), prevalentemente Ministeri operanti nei settori della Cultura, Educazione e Lifelong Learning. Analogamente, partecipano alla piattaforma EBSN anche 27 tra Dipartimenti di Università e Centri di Ricerca specializzati sui temi dell’Educazione degli Adulti. Per l’Italia è naturalmente presente l’ISFOL.

Tabella 49: Dettaglio composizione rete EBSN

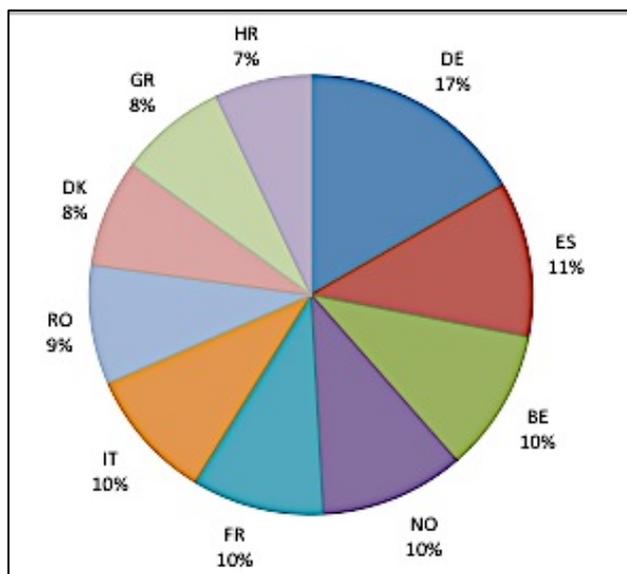
⁵⁹⁸ Anche in questo caso, non sono presenti Università italiane.

EBSN		
Tipo di membri	Totale membri	%
Rete	19	25%
IFP-ProS	14	74%
Multi	5	26%
Semplice	56	75%
HES	11	20%
IFP-ProS	15	27%
PUB	18	32%
REC	12	21%
Totale	75	100%

Analizzando inoltre i Paesi di provenienza dei membri di tali reti e piattaforme⁵⁹⁹, emerge come quelli maggiormente rappresentati siano la Germania (17%) e la Spagna (11%), seguiti da Belgio, Norvegia, Francia e Italia (10%), Romania (9%), Danimarca e Grecia (8%) e Ungheria (7%), come illustrato nella Figura 53.

D'altro canto, soffermandosi sulle sole organizzazioni "semplici" che sono parte delle tre piattaforme considerate⁶⁰⁰ (Figura 4), il principale Paese di provenienza degli istituti, istituzioni ed organizzazioni partecipanti alle reti EAEA, EURASHE ed EBSN è l'Italia (oltre il 30%), seguito da Germania (17%), Belgio (14%), Francia e Ungheria (10%), Grecia e Spagna (7%) e Romania (4%).

Figura 53: Provenienza delle organizzazioni europee⁶⁰¹ partecipanti alle reti⁶⁰²



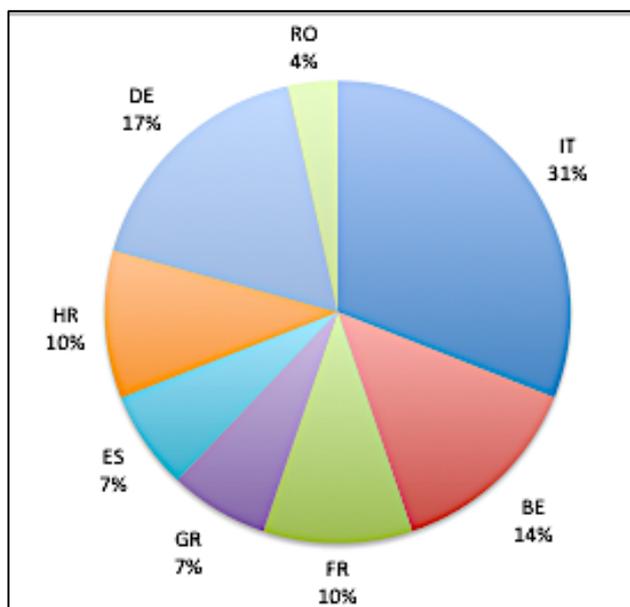
⁵⁹⁹ In questo caso è stata esclusa dall'analisi la piattaforma EUCIS-LLL visto che composta da organizzazioni sovranazionali (europee e/o internazionali). Non sono stati inoltre considerati, in questa sede, i membri extra-europei delle reti analizzate (rientranti nella categoria "altri") poiché ci si è voluti soffermare sui membri strettamente europei delle reti analizzate.

⁶⁰⁰ Anche in questo caso, e per i motivi illustrati in precedenza, non si è tenuto conto della rete EUCIS-LLL.

⁶⁰¹ Sia semplici che aggreganti, con esclusione di quelle sovranazionali.

⁶⁰² Esclusa EUCIS-LLL.

Figura 54: Provenienza dei membri europei semplici delle reti⁶⁰³



In alcuni casi, sembra dunque che la capacità di fare “rete” sia più adattabile al contesto internazionale/ europeo che nazionale: questo spiegherebbe, ad esempio, la maggiore attitudine delle organizzazioni italiane a partecipare in quanto membro singolo di reti tematiche (Figura 54) che in quanto organizzazioni aggreganti (Figura 53). In totale, 11 organizzazioni italiane partecipano alle tre reti in questione⁶⁰⁴, e solo una ha il carattere di organizzazione “aggreganti”: tutte le altre sono entità partecipanti singolarmente alle reti oggetto di studio ed in particolare concentrate all’interno della rete EAEA. Fa eccezione solo l’ISFOL, unico rappresentante italiano all’interno della rete EBSN (Competenze di base).

5.7 La partecipazione delle Università alle reti europee per il Lifelong Learning

L’analisi degli attori, delle reti e degli stakeholder europei nel settore del Lifelong Learning contenuta in questo capitolo, permette di far luce su alcuni aspetti rilevanti dell’approccio di rete promosso dal programmatore europeo e sugli strumenti che questi mette a disposizione.

Sebbene non siamo riusciti ad ottenere una mappatura completa degli stakeholder europei attivi nel settore del Lifelong Learning⁶⁰⁵, infatti, l’analisi contenuta nel presente capitolo è servita, anzitutto, ad evidenziare la complessità dei processi di formulazione di strategie, politiche e programmi europei. In secondo luogo, tramite l’interpretazione dei dati raccolti per la costruzione del database sui “nodi” europei della piattaforma EPAL, si è osservato, in primo luogo, come in

⁶⁰³ Esclusa EUCIS-LLL.

⁶⁰⁴ Esclusa EUCIS-LLL come in precedenza.

⁶⁰⁵ Cfr. paragrafo 1.2.5

essa siano rappresentati tutti i principali settori dell'apprendimento permanente, così come sintetizzato nella tabella sottostante.

Tabella 50: Reti e settori rappresentati in EPALE

Stakeholder / Rete	Focus – settore principale
<ul style="list-style-type: none"> • Directorate General Education and Culture (DG EAC); • Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA); • Erasmus Plus National Agencies 	Educazione, cultura, media, sport, cittadinanza attiva e volontariato (incluso Programma Erasmus+)
<ul style="list-style-type: none"> • Eurydice - Network on and analyses of European education systems and policies (Eurydice); • Centre for Education and Lifelong Learning (CRELL) • The European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) • European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) • UNESCO Institute for Lifelong Learning (UNESCO-UIL) 	Lifelong Learning (LLL)
<ul style="list-style-type: none"> • National Coordinators for the implementation of the European Agenda for Adult Learning; • European Association for the Education of Adults (EAEA); • European InfoNet Adult Education (INFONET); • International Council for Adult Education (ICAE); 	Educazione degli Adulti (EdA)
<ul style="list-style-type: none"> • European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) • European University Association (EUA) • European University Continuing Education Network (EUCEN) 	Istruzione Superiore e Università (HEI)
<ul style="list-style-type: none"> • European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 	Formazione (VET)
<ul style="list-style-type: none"> • European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) 	Qualità dell'Istruzione Superiore (HEI)
<ul style="list-style-type: none"> • European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET) 	Qualità della Formazione (VET)
<ul style="list-style-type: none"> • European Foundation for Quality in e-Learning 	Qualità dell'apprendimento a distanza
<ul style="list-style-type: none"> • European Society for Research on the Education of Adults 	Ricerca su Educazione degli Adulti
<ul style="list-style-type: none"> • The European Open Education Portal 	Open Education
<ul style="list-style-type: none"> • European Basic Skills Network (EBSN) 	Competenze di base

Dall'analisi delle quattro piattaforme prese come casi-studio, inoltre⁶⁰⁶, si possono trarre indicazioni rilevanti circa la partecipazione delle Università all'approccio di "rete" europeo nel settore del Lifelong Learning.

L'Associazione Europea per l'Educazione degli Adulti (European Association for the Education of Adults – EAEA), il cui obiettivo principale è quello di connettere e rappresentare le organizzazioni europee direttamente implicate nell'educazione e la formazione degli adulti, in particolare per quanto riguarda l'educazione non formale e la tutela dei gruppi sottorappresentati⁶⁰⁷, appare come una piattaforma focalizzata su tematiche trasversali, in cui sono rappresentati gli interessi

⁶⁰⁶ Cfr. paragrafo 5.6

⁶⁰⁷ Cfr. paragrafo 5.6

dei diversi attori attivi nel campo del LLL in EU, in particolare per quanto riguarda il settore dell'EdA.

Le Università sono rappresentate in questa rete, poiché partecipano sia nella forma associata che in quella individuale, seppure i principali membri provengano dal settore della formazione professionale. I temi su cui partecipano, però, sono legati soprattutto alla ricerca nel settore dell'EdA: sono infatti, principalmente, i Dipartimenti d'Educazione a partecipare alle attività della piattaforma in questione. Incrociando i dati con quelli relativi alla partecipazione delle Università nella rete EUCIS-LLL (Piattaforma della Società Civile Europea per il Lifelong Learning - European Civil Society Platform on Lifelong Learning), è evidente una scarsa partecipazione delle Università alle attività di questa rete (solo quattro Università partecipano nella forma individuale). D'altro canto, va considerato come le attività di questa piattaforma si concentrino proprio sulla dimensione civica dell'apprendimento permanente: l'obiettivo esplicito della rete EUCIS-LLL è infatti quello di promuovere una visione olistica del Lifelong Learning, che si basi sui bisogni della società civile e non sia limitato all'occupabilità ma tenga conto anche degli obiettivi di sviluppo democratico e personale⁶⁰⁸.

La composizione della rete EUCIS-LLL sembra inoltre dimostrare una maggiore partecipazione di membri individuali, (33%) seguiti da quelli misti (28%). Tale considerazione rafforzerebbe l'impressione che la prospettiva del Lifelong Learning in un'ottica legata alla dimensione sociale si rivolga a individui e organizzazioni miste, di per sé, quindi, già interessati personalmente a tali aspetti (membri individuali) oppure già coinvolte in processi aggregativi (organizzazioni "ombrello" e miste). Questa interpretazione confermerebbe l'importanza della dimensione di rete, aggregativa, multidisciplinare e multisetoriale dell'apprendimento permanente, considerati gli obiettivi propri di questa rete. D'altro canto, la bassa partecipazione delle Università rafforzerebbe l'idea di scarsa consapevolezza dell'attore accademico rispetto al proprio ruolo (in particolare al ruolo "sociale") nell'ambito della promozione del Lifelong Learning⁶⁰⁹.

L'altro lato della medaglia è, invece, la forte partecipazione delle Università a reti che la riguardano direttamente, come *in primis*, la rete EURASHE, il cui obiettivo generale è quello di contribuire alla creazione dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore e dell'Area Europea della Ricerca, ma anche in altre reti i cui obiettivi sono direttamente legati ai settori dell'Istruzione Superiore e della Ricerca⁶¹⁰.

L'analisi della composizione e del funzionamento di queste reti e piattaforme, dunque, in qualche modo conferma la difficoltà delle Università a sfruttare le opportunità derivanti dall'approccio di rete europeo qualora queste non siano strettamente legate alle "missioni" universitarie, così come generalmente interpretate⁶¹¹. Considerando le attività svolte da queste reti, si tratta di una considerazione non da poco: la partecipazione a queste reti, infatti, dovrebbe facilitare l'inserimento degli attori in esse rappresentate all'interno dei processi europei, in quanto permette di avere una serie d'informazioni a disposizione in maniera già strutturata (quindi

⁶⁰⁸ Cfr. paragrafo 5.6

⁶⁰⁹ Cfr. Capitolo Tre.

⁶¹⁰ Come per quanto riguarda l'Associazione delle Università Europee (European University Association - EUA) e la Rete delle Università Europee per l'Educazione Continua (European University Continuing Education Network - EUCEN).

⁶¹¹ Cfr. paragrafo 3.4.1.

evitando la difficoltà nel reperirla) e spesso anticipata rispetto all'informazione "ufficiale": questa è infatti una delle maniere in cui le reti giustificano la loro utilità ai membri che le compongono, mostrando appunto la loro capacità di fornire informazioni in anticipo rispetto ai canali ufficiali. Inoltre, la rete tende a rappresentare gli interessi dei suoi membri (che però vanno espressi, evitando dunque l'atteggiamento "silenzioso"⁶¹²), in particolare, tramite l'attività consultativa offerta in fase di preparazione dei Programmi di Lavoro⁶¹³ (INT1) e, inoltre, perché la partecipazione alle reti è un momento fondamentale per entrare in contatto con altri attori rilevanti e, potenzialmente, per creare partenariati internazionali in risposta ai bandi europei. Tale relazione partecipazione alle reti – opportunità di finanziamento è, inoltre, bidirezionale, poiché, proprio la partecipazione a partenariati internazionali di progetto faciliterebbe la costruzione di reti, in particolare nei settori relativamente più innovativi⁶¹⁴ (INT2).

Supporto allo scambio di conoscenza, all'apprendimento reciproco, all'innovazione, e al management efficiente della struttura universitaria sono altri dei servizi fondamentali offerti da queste reti (INT7).

La realtà è, però, che non sempre le Università riescono a trarre i benefici sperati dalla partecipazione alle reti promosse in ambito europeo, questo perché anzitutto è spesso difficile ottenere informazioni utili circa l'attività di queste reti e le opportunità che potrebbero emergere. Non va esclusa, inoltre, una difficoltà "finanziaria" a partecipare a tali meccanismi che, come si è visto, prevedono nella maggior parte dei casi, il pagamento di una quota d'iscrizione annuale. Anche laddove tali risorse finanziarie siano disponibili, inoltre, l'iscrizione alla piattaforma non è assolutamente sufficiente ad attivare processi di rinnovamento e di miglioramento delle relazioni universitarie con gli stakeholder esterni. Come già rivelato nel quadro dell'analisi delle risorse finanziarie dell'UE⁶¹⁵, non si tratta unicamente di riuscire a reperire le informazioni e risorse necessarie per poter accedere alle piattaforme europee, ma è anzitutto necessario adeguare le competenze del personale universitario o, più in generale, dei propri stakeholder interni, al fine di riuscire a cogliere le opportunità derivanti dagli strumenti europei e, quindi, di migliorare le capacità creative delle Università stesse (INT3).

⁶¹² Cfr. Capitolo Sei seguente.

⁶¹³ Cfr. paragrafo 4.5.2.

⁶¹⁴ Cfr. paragrafo 4.6.

⁶¹⁵ Cfr. Capitolo Quattro.

Capitolo sei

LIFELONG LEARNING E CONOSCENZA: PROGETTARE L'UNIVERSITA'- LABORATORIO

6.1 L'Università come laboratorio per lo sviluppo territoriale

Quali strategie possono essere effettivamente perseguibili dall'Università in una prospettiva di apprendimento permanente? Per rispondere all'ultimo quesito di ricerca e, dunque, fornire "indicazioni concrete" su come costruire la strategia per l'Università nella società della conoscenza, in questo ultimo capitolo si farà riferimento ad un'esperienza di progettazione relativa quindi ad un caso pratico reale, rappresentato dalla presentazione del progetto SKIN – *Short supply chain Knowledge & Innovation Network*⁶¹⁶, frutto anche dell'attività di ricerca svolta, e coordinato dall'Università di Foggia, come capofila di un partenariato internazionale composto da altri 19 soggetti europei, nel febbraio 2016.

Come si esporrà nel corso del capitolo, l'esempio concreto fornito dal progetto in questione, permette di far luce sulle implicazioni concrete derivanti dall'impatto delle politiche e dei programmi europei per il Lifelong Learning e di delineare gli aspetti principali sui quali fondare una strategia concreta per le Università nel contesto della società della conoscenza europea.

6.1.1 Università, gestione della conoscenza e territorio

Il tema della gestione della conoscenza rimanda, nel contesto della Learning Organization, ad una riorganizzazione della gestione organizzativa complessiva del sistema accademico, ivi incluse della struttura e degli atenei universitari.

Come si è visto nel Capitolo Cinque, tale riorganizzazione può essere inquadrata all'interno del management della conoscenza. L'analisi dell'evoluzione delle politiche europee per il Lifelong Learning, integrate con quelle per la ricerca e l'innovazione, ha messo in luce l'importanza, per le Università, di costruire strategie per la valorizzazione della conoscenza quale risorsa per il territorio. Il problema fondamentale delle Università contemporanee è allora quello di riuscire a creare collegamenti con le comunità territoriali e locali di riferimento⁶¹⁷.

⁶¹⁶ Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

⁶¹⁷ Cfr. Alessandrini G. (a cura di), 2011, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, pp. 255-256, op. cit.

La mobilitazione delle diverse risorse - umane, organizzative e relazionali – presenti sul territorio, accompagnata dal rafforzamento delle opportunità di apprendimento permanente nelle comunità locali di appartenenza, appaiono fondamentali affinché le Università possano effettivamente attuare strategie di Lifelong Learning coerenti con gli indirizzi politici europei e, allo stesso tempo, con i bisogni del tessuto sociale e produttivo in cui i soggetti accademici sono inseriti⁶¹⁸. Tale approccio appare coerente con la prospettiva *sociale* dell'innovazione, basata cioè sul ruolo dei processi di interazione sociale tra gli individui e le organizzazioni⁶¹⁹: “[...] *In una nuova visione dell'innovazione, legata al contesto culturale e istituzionale, anche i processi apprenditivi risultano essere l'esito del legame col contesto e, allo stesso tempo, una parte fondamentale delle conoscenze di interesse aree. Non è fuor di luogo pensare, allora, che il vantaggio (in termini economici) possa essere offerto e garantito da processi apprenditivi fortemente localizzati*⁶²⁰”.

Se il rafforzamento della relazione Università-territorio è fondamentale per la definizione della strategia delle Università nella società (europea) della conoscenza, i due termini di questa relazione possono essere interpretati anche in una prospettiva di apprendimento permanente: è in questo senso che l'Università può rappresentare il “laboratorio” localizzato di creazione e sperimentazione del sapere che sia in grado di coniugare dimensione educativa e formativa dell'apprendimento all'interno di uno spazio e di una comunità definiti dai suoi naturali vincoli territoriali, fisici, culturali ed istituzionali. A sua volta, il territorio va interpretato come spazio di apprendimento, collettivo ed individuale, ma anche come spazio d'intervento, per la progettazione condivisa di iniziative legate tanto allo sviluppo dei singoli individui che compongono la collettività, quanto a quello della collettività stessa nel suo complesso⁶²¹.

E' necessario allora creare luoghi d'interazione, virtuali ma soprattutto fisici, tra l'Università-laboratorio e il territorio-comunità, che si concentrino sulla natura multidimensionale e, per quanto riguarda l'Università, multidisciplinare di questa relazione. Per la costruzione di questi luoghi d'incontro, così come per il loro funzionamento, andranno pertanto presi in considerazione non solo gli aspetti pedagogici e formativi, o quelli legati alla qualità della ricerca, ma anche quelli culturali, economici, ambientali, e sociali, in particolare, legati ad obiettivi di interesse pubblico ed alla difesa dei diritti dei cittadini (come, ad esempio, per quanto riguarda la salute, il diritto allo studio, la difesa delle categorie a rischio, etc.⁶²²). Dal punto di vista dell'Università, questo implica, quindi, l'assunzione della responsabilità per la creazione ed il trasferimento di nuova conoscenza, onde venire incontro alle richieste provenienti dalla società in termini di benessere e sviluppo economico, regionale ed individuale⁶²³.

⁶¹⁸ Cfr. Commissione Europea (CE 2000a), Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (*Memorandum on Lifelong Learning*), SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000, cit.

⁶¹⁹ Cfr. paragrafo 3.1.5.

⁶²⁰ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2006, pp. 329-330, op. cit.

⁶²¹ Cfr. Antinori F., *Università e territorio: crescere insieme*, in Xodo C. (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, Padova, CLEUP, 2000.

⁶²² Cfr. Associazione TreeLLLe, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, Genova, Associazione TreeLLLe, 2003.

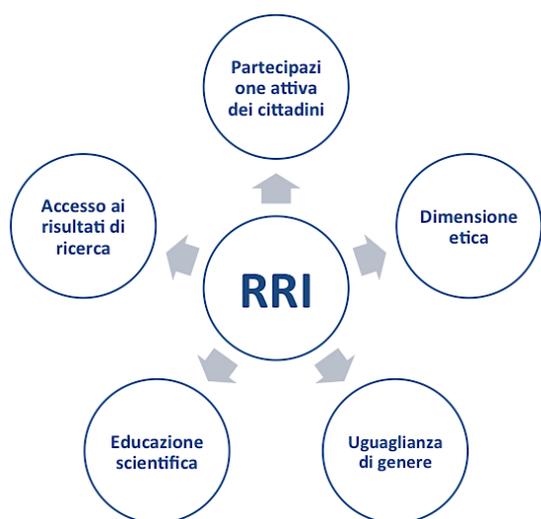
⁶²³ Cfr. European University Association (EUA), 2013, cit.

6.1.2 La conoscenza come risorsa territoriale: multidisciplinarietà e ricerca sociale

Nel paragrafo precedente si è visto come sia essenziale, per le Università, costruire strategie di gestione della conoscenza che siano basate sulle realtà geografiche, sociali, culturali ed economiche in cui esse sono inserite e, dunque, a partire dalle relazioni sociali esistenti, che quindi vanno fortificate e sviluppate. Questo apre un ampio spettro di possibilità in particolare per i possibili contributi provenienti dalle scienze sociali (economiche, sociologiche, psicologiche e pedagogiche), oltre che umanistiche. Il contributo delle scienze sociali ed umanistiche è trasversale ai vari Programmi di Lavoro (PL) di H2020⁶²⁴; tale trasversalità si sostanzia, in pratica, sia nei contributi che arrivano dagli esperti di queste discipline e che vengono integrati, in fase di preparazione dei PL, all'interno dei contenuti dei vari programmi e bandi; sia nelle competenze richieste in questi campi agli esperti coinvolti nella fase di valutazione delle idee progettuali; sia, quindi, nei risultati delle proposte che dovrebbero contenere contributi importanti e valorizzanti la proposta stessa, provenienti dai ricercatori e gli esperti in tali discipline (INT1)⁶²⁵.

Nell'impianto programmatico di EU2020, il contributo delle scienze sociali viene particolarmente enfatizzato per quanto riguarda la promozione dell'approccio di Ricerca ed Innovazione Responsabili (RRI) che si basa su un coinvolgimento attivo degli attori sociali durante l'intero processo di ricerca ed innovazione al fine di allineare sia il processo che i risultati delle attività di ricerca ed innovazione con i valori, i bisogni e le aspettative dei cittadini⁶²⁶. In pratica, la RRI si costruisce su multidisciplinarietà, interdisciplinarietà e partecipazione pubblica nei processi di ricerca ed innovazione, in modo da permettere un facile accesso ai risultati scientifici per tutti i cittadini, assicurando allo stesso tempo il rispetto delle norme etiche e dell'eguaglianza di genere tanto nei processi di ricerca ed innovazione, quanto nell'educazione scientifica (formale ed informale). In pratica, dunque, l'approccio di RRI si struttura attorno a cinque pilastri: partecipazione pubblica, etica, eguaglianza di genere, educazione e accesso libero (figura 55).

Figura 55: Mappa concettuale per Ricerca ed Innovazione Responsabili



⁶²⁴ Cfr. paragrafo 4.3

⁶²⁵ Nei Programmi di Lavoro 2016-2017, oltre il 40% dei bandi prevede il contributo delle discipline sociali ed umanistiche (INT1).

⁶²⁶ Come osservato all'interno del paragrafo 4.3, infatti, il programmatore comunitario attribuisce un ruolo trasversale a queste discipline all'interno, in particolare, dell'impianto del Programma Orizzonte 2020.

Le discipline sociali hanno un ruolo fondamentale all'interno di tutti i pilastri della RRI ed, assieme ad altri aspetti trasversali, primi fra tutti la multidisciplinarietà ed interdisciplinarietà della ricerca, emergono come essenziali al fine di promuovere la partecipazione congiunta di ricercatori e cittadini ai processi di creazione e circolazione delle conoscenze, fondati sull'apprendimento reciproco. Dal punto di vista degli stakeholder interni delle Università, primi fra tutti personale docente e ricercatori⁶²⁷, tale ruolo si sostanzia, in particolare, nelle attività necessarie alla comprensione, o anche decodificazione, delle informazioni e delle conoscenze anche latenti, ma comunque esistenti di cui gli "stakeholder", gli "attori sociali" e più in generale i "cittadini" sono i principali depositari. Inoltre appare fondamentale adottare un approccio multi-disciplinare e multi-settoriale (*approccio multi-attore*), coinvolgendo attori con esperienze, competenze e capacità complementari, includendo tanto i ricercatori e i professionisti dell'educazione (cognitivisti, psicologi, educatori, formatori, ricercatori dell'EdA, etc.), quanto quelli delle scienze sociali ed umanistiche e, ovviamente, quelli provenienti dalle scienze applicate (INT2).

Guardando al ruolo delle Università per lo sviluppo regionale e locale, è evidente come i legami tra le Università e le Regioni siano tradizionalmente più "naturali" per quanto riguarda le scienze applicate, che non per le scienze sociali e pedagogiche⁶²⁸. Questo però non significa che tali connessioni non siano sviluppabili anche per queste ultime discipline: ciò che appare rilevante è infatti la comprensione della natura e delle dinamiche di trasformazione di tali contesti, e come questi si riflettono nella gestione della conoscenza delle Università, anche tenendo in considerazione quali competenze siano davvero rilevanti⁶²⁹. Questo implica anche un importante cambiamento per gli stakeholder "interni" delle Università, i quali si trasformano da "fonti" di conoscenza a soggetti coinvolti in processi di co-creazione e diffusione delle conoscenze stesse. In questo senso, la capacità di questi attori di cooperare in un'ottica multidisciplinare, appare uno dei fattori chiave per la circolazione della conoscenza a fini di sviluppo sostenibile.

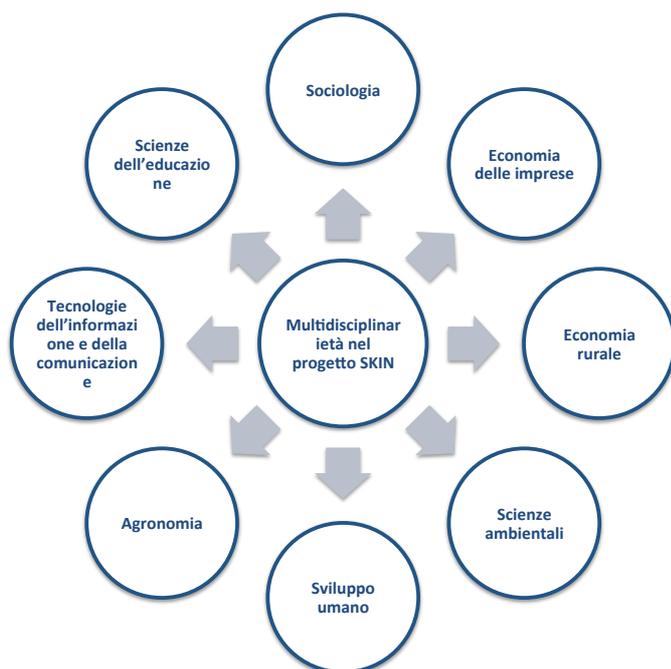
All'interno del progetto SKIN, questo si è sostanziato nella formazione di un gruppo di ricerca multidisciplinare, composto da docenti e ricercatori provenienti da discipline e percorsi di vita, di studio e di ricerca diversi (figura 56); i quali si relazionano con altri soggetti (gli stakeholder esterni), a loro volta portatori di competenze e conoscenze diverse, ma complementari ai fini degli obiettivi del progetto.

⁶²⁷ Cfr. Capitolo Cinque

⁶²⁸ Cfr. European University Association (EUA), 2013, cit.

⁶²⁹ *Ibidem*.

Figura 56: Multidisciplinarietà del progetto SKIN



Grazie alla componente multidisciplinare del progetto SKIN e, in particolare tramite il contributo proveniente dalla ricerca sociale, è stato possibile sviluppare un approccio alla conoscenza basato sui principi della ricerca azione e dell'apprendimento partecipativo. Le interazioni tra gli attori del processo SKIN sono pertanto organizzate all'interno di una serie di workshop organizzati sulla base di un approccio collaborativo all'apprendimento. In questo modo, ci si vuole concentrare sull'importanza dell'esperienza e delle identità dei partecipanti a questi momenti non formali d'apprendimento. Sulla base di questo approccio, l'obiettivo della ricerca sarà, coerentemente con i principi di Ricerca e Innovazione Responsabili, indirizzato non a raccogliere dati su una data realtà, ma bensì a trasformare quella stessa realtà, proponendo soluzioni concrete a problemi concreti.

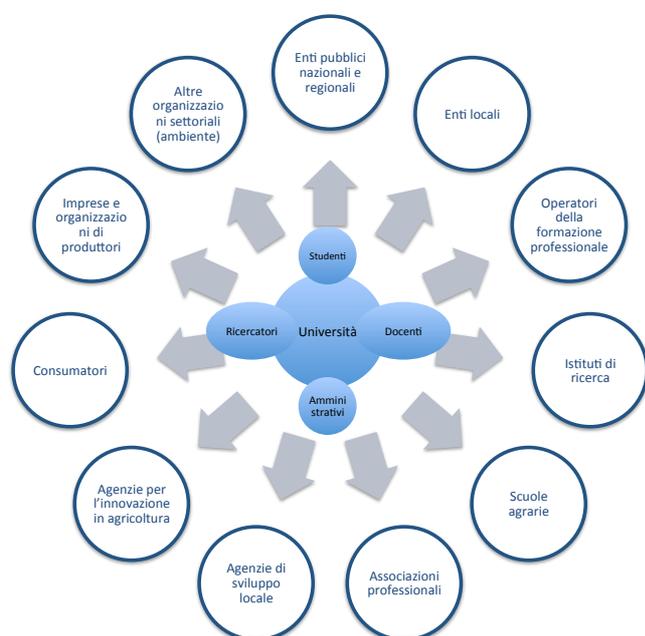
6.1.3 L'Università di Foggia come laboratorio per lo sviluppo territoriale: il progetto SKIN

La creazione dei luoghi d'interazione tra l'Università-laboratorio e il territorio-comunità può assumere forme diverse sia nel contesto della riorganizzazione (in senso manageriale) dell'Università, che in quello degli interventi concreti adottati. Con riferimento a questi ultimi, in particolare, uno degli approcci possibili e concretamente utilizzati dal progetto SKIN, è quello che prende forma tramite i cosiddetti *Living Lab*.

I *Living Lab* (*laboratori viventi*) rappresentano una forma di organizzazioni di partenariati tra attori pubblici e privati in cui imprese, enti pubblici, università, cittadini e altri stakeholder rilevanti collaborano per la creazione, validazione e sperimentazione di nuovi servizi, mercati, idee

imprenditoriali e tecnologie in contesti di “vita reale”⁶³⁰. L’esperienza dell’Università di Foggia all’interno di vari Living Lab finanziati nel contesto del bando *Living Labs Smart Puglia 2020*⁶³¹ ha permesso, in particolare, di testare sul campo l’utilità di questo approccio per facilitare il dialogo tra attori diversi, la circolazione delle conoscenze e, non ultimo, l’apprendimento reciproco. È stato in particolare osservato come fosse importante coinvolgere all’interno dei processi d’apprendimento proprio quegli attori che tradizionalmente sono più restii a collaborare, in ragione di varie difficoltà (di tempo, linguaggio, abitudine e cultura) e che però rappresentano un segmento importante della comunità di riferimento. A tal proposito, l’esperienza nei Living Lab pugliesi ha sedimentato l’importanza di lavorare con strutture di raccordo e aggregazione di questi interessi e bisogni, identificati come i “nodi” delle reti stesse⁶³² (figura 57).

Figura 57: Gli stakeholder dell’Università di Foggia nel progetto SKIN



Ampliando la portata dell’intervento agli altri settori possibili di interazione tra Università e territorio, la lezione che se ne trae è che risulta di estrema importanza la capacità di mettere in collegamento i nodi, o attori-chiave, delle diverse reti territoriali e, quindi incluso delle reti d’imprese, con cui l’Università-laboratorio debba relazionarsi al fine d’instaurare relazioni

⁶³⁰ Per un’analisi della letteratura sui Living Lab, si veda la seguente pubblicazione realizzata in qualità di co-autrice: Contò F., Djelveh S., Perri M., Faccilongo N., Pazienza P., 2015. Enhancing The Rural-Urban Relations Through The Living Labs Experience. A Reflection On Local Development Policies In The Puglia Region. In: 5th International Scientific Conference “Practice and Research in Private and Public Sector – 2015” Proceedings . Vilnius, Lituania, 14-15/05/2015

⁶³¹ Si tratta, in particolare, di tre iniziative finanziate tramite l’azione 1.4.2 del Fondo di Sviluppo Rurale (FESR) 2007-2013 della Regione Puglia e cioè: il progetto ITACA “Integrated technological access to creative arts”; il progetto RUTES “Rural Innovation open system” e il progetto GEOPOINTER (cfr. <http://livinglabs.regione.puglia.it/>).

⁶³² . Tra questi, in particolare, nel contesto dello sviluppo rurale, un valore aggiunto fondamentale è portato dalle Organizzazioni dei Produttori agricoli (OP), oltre che dai Gruppi di Azione Locale (GAL), delle Agenzie per l’innovazione in agricoltura e, più in generale delle reti di imprese. Per una disamina dei ruoli di questi attori all’interno delle politiche di sviluppo rurale, si vedano le seguenti pubblicazioni che sono state realizzate in qualità di co-autrice: Robustella C., Savino R., Djelveh S. (2015); Contò F., Faccilongo N., Djelveh S., Perri, M. (2015); Contò F., Djelveh S., Conte A, Molnar A, Gellynck X. (2015).

cooperative tra i diversi settori d'attività presenti sul territorio e dunque sfruttare i benefici della competitività basata sull'apprendimento⁶³³.

Tramite la costruzione e partecipazione attiva a questi spazi d'interazione e co-creazione si costruisce un legame reale con il territorio, condizione imprescindibile per adottare strategie di Lifelong Learning coerenti con i bisogni locali. Grazie a queste esperienze di apprendimento collettivo, legate dunque allo sviluppo della conoscenza "pratica" e del saper-fare⁶³⁴, a loro volta integrate attraverso un'attività di ricerca multidisciplinare, in cui sono intervenuti contributi provenienti da discipline e approcci diversi, è stato possibile osservare una convergenza di esigenze tra consumatori e produttori alimentari nel territorio di riferimento, legata, in particolare, alla valorizzazione della produzione locale di cibo. A partire da questa convergenza, che peraltro esprime interessi diversi e, in parte, contrastanti, legati all'accresciuta importanza degli aspetti qualitativi del cibo, da un lato e, dall'altro, alla necessità, per i produttori agricoli, di valorizzare la produzione ed aumentarne la redditività; è stato possibile individuare il settore d'intervento sul quale il progetto SKIN si inserisce e, cioè, quello della filiera corta.

Il modello della filiera corta non è, come si può facilmente immaginare, innovativo di per sé (anzi, in un'ottica storica, è forse uno dei modelli più antichi esistenti) ma lo diviene nel contesto della società contemporanea, poiché rappresenta un cambio di paradigma rispetto alla logica dell'evoluzione contemporanea delle filiere agro-alimentari, basate sulla predominanza del ruolo della Grande Distribuzione Organizzata (GDO) e sugli scambi internazionali di prodotti (import-export)⁶³⁵. Il modello della filiera corta, al contrario, pone al centro il ruolo dei produttori che, in alcuni casi, diventano essi stessi anche distributori, e di un modello di produzione e consumo che minimizzi i passaggi intermedi nella filiera e siano, per quanto possibile, locali.

La crescente attenzione per il tema della filiera corta è in qualche modo legata all'accresciuta importanza degli aspetti qualitativi del cibo, sentita sia dal lato della produzione, che da quello del consumo. Da un lato, dunque, le filiere corte rispondono ai bisogni degli agricoltori di valorizzare la loro produzione e aumentarne la redditività⁶³⁶; dall'altro, esse rispondono anche al bisogno della società di fornire prodotti alimentari di qualità riducendo, allo stesso tempo, l'impatto ambientale dell'attività agricola⁶³⁷. Le filiere corte alimentari, quindi, sono un esempio di approccio tridimensionale alla sostenibilità poiché soddisfano tanto requisiti economici, che sociali ed ambientali⁶³⁸.

A partire dall'analisi delle esigenze territoriali, emersa dall'esperienza dei Living Lab, rafforzata tramite l'attività di ricerca multidisciplinare, l'Università di Foggia, tramite il progetto SKIN, propone un modello per lo sviluppo territoriale basato sull'idea di riconciliazione delle relazioni

⁶³³ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2006, pp. 329-330, op. cit.

⁶³⁴ *Ibidem*.

⁶³⁵ Cfr. Contò et al., 2015d, op. cit.

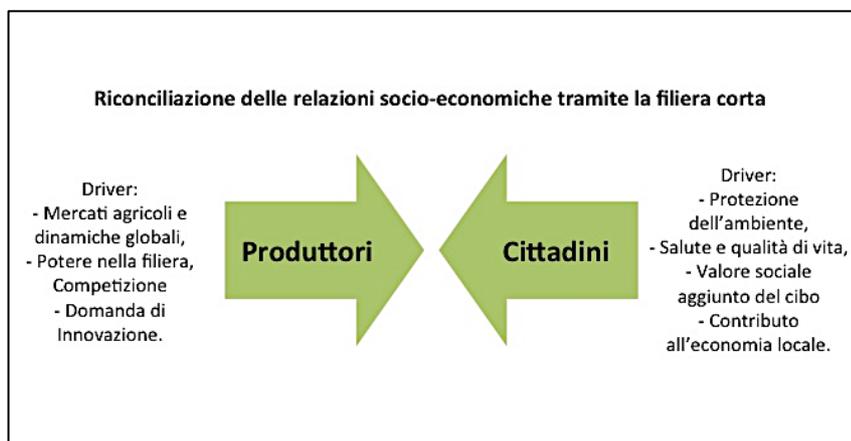
⁶³⁶ Questo è particolarmente vero per alcuni tipi di imprese agricole e cioè le più piccole, quelle con attività multifunzionali, quelle che offrono prodotti di nicchia, come prodotti tipici, locali e biologici. Cfr. Contò et al., 2015d, op. cit.

⁶³⁷ *Ibidem*.

⁶³⁸ Per la definizione della "multifunzionalità agricola", l'OCSE ne definisce i tratti salienti come segue "Oltre alla sua funzione primaria di produrre cibo e fibre, l'agricoltura può anche disegnare il paesaggio, proteggere l'ambiente e il territorio e conservare la biodiversità, gestire in maniera sostenibile le risorse, contribuire alla sopravvivenza socio-economica delle aree rurali, garantire la sicurezza alimentare. Quando l'agricoltura aggiunge al suo ruolo primario una o più di queste funzioni può essere definita multifunzionale.", cfr. OCSE (2001), *Multifunctionality: towards an analytical framework*, pag. 3.

socio-economiche sulle quali si basano i circuiti alimentari corti e, quindi, principalmente, di riconnessione tra il lato della produzione agricola (agricoltori e imprese) e quello del consumo (comunità locali), così come sintetizzato nella figura sottostante.

Figura 58: Convergenza di fini sociali ed economici nel progetto SKIN



Tale approccio, coerente con la visione delle Università come laboratori e centri di conoscenza territoriale⁶³⁹, poiché appunto costruito sulla base delle interazioni dell'Università tanto con gli attori interni (in un'ottica multidisciplinare), quanto con quelli esterni (in un'ottica di apprendimento collaborativo), appare inoltre funzionale alla formazione di *territori che apprendono*⁶⁴⁰ all'interno del più vasto contesto della Learning Society con l'obiettivo, dunque, di creare ambienti propizi all'innovazione ed alla creatività, ma, soprattutto, all'apprendimento in tutte le sue forme in un'ottica, dunque, di Lifelong Learning.

6.2 Un approccio unitario al Lifelong Learning

6.2.1 Lifelong Learning, Innovazione e Scambio di Conoscenze

Nei primi due capitoli della ricerca si è analizzato come il riconoscimento del Lifelong Learning quale concetto e strumento politico per il cambiamento sociale ed economico della società contemporanea⁶⁴¹, comporti una trasformazione del ruolo stesso dell'Università, fondata sulla centralità della conoscenza, in quanto motore di sviluppo economico e sociale. In questa prospettiva, il ruolo delle Università appare legato a:

- La creazione di nuove conoscenze, tramite le attività di ricerca.
- La trasmissione delle conoscenze, nuove come pregresse, tramite le attività didattiche.

⁶³⁹ Cfr. paragrafo 3.6

⁶⁴⁰ Con riferimento all'idea di territori che apprendono o Learning Region, Piazza e Rizzari parlano di "tutti quei luoghi che offrono un ambiente adatto ad incoraggiare sia l'apprendimento individuale che quello sociale a più livelli (dal singolo soggetto all'impresa, a gruppi di imprese collegate tra di loro, ad imprese e agenzie governative)". Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit., p. 330.

⁶⁴¹ Cfr. Piazza R. e Rizzari S., 2008, op. cit., p. 318

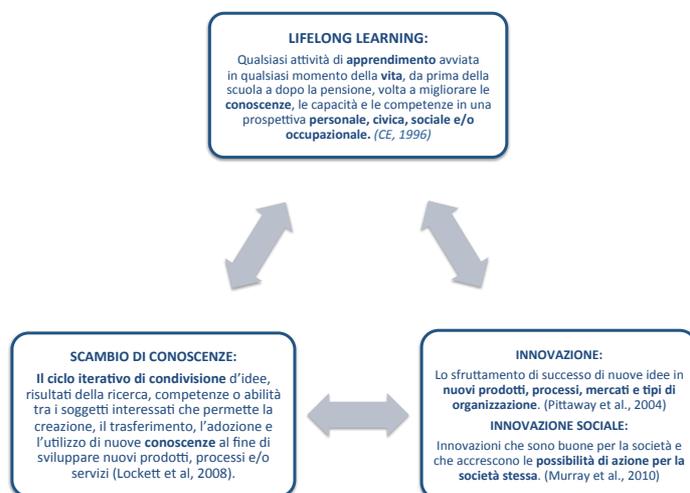
- Il riconoscimento e la validazione delle conoscenze inerenti processi di apprendimento non formale e informale.
- La circolazione delle conoscenze, in particolare di quelle “tacite” e legate al saper-fare, inerenti ai processi di apprendimento collettivo.

Dalla prospettiva e dalle politiche del Lifelong Learning emerge pertanto una visione unitaria, per quanto articolata, del ruolo delle Università nella società contemporanea, il cui fulcro è rappresentato dal ruolo dei processi di apprendimento – formali, informali e non formali – che permettono la creazione, il trasferimento e la circolazione delle conoscenze.

Coerentemente con questa visione del ruolo delle Università nella Learning Society, gli indirizzi del programmatore europeo hanno insistito con intensità crescente sulla necessità di rafforzare le relazioni, tanto esterne quanto interne, con l’insieme degli attori (stakeholder) interessati – a diverso titolo – dalle attività delle Università. Sono stati dunque analizzati una serie di strumenti, risorse e approcci proposti a questo fine. Tra questi, l’approccio dello scambio di conoscenze ha il pregio di permettere di analizzare le tre missioni delle università all’interno di una visione unitaria, fondata sul riconoscimento del valore sociale dei processi di apprendimento⁶⁴² e, dunque, sulla centralità dei soggetti che partecipano a tali processi. Insistendo, inoltre, sull’importanza delle conoscenze “tacite”, lo scambio di conoscenza mette in risalto l’importanza delle diverse forme di apprendimento: formali, non formali e, soprattutto, informali.

Riconoscendo la centralità del soggetto apprendente, in termini di esperienze, motivazioni, relazioni ed abilità, e sottolineando l’importanza dei processi di apprendimento collettivo, dunque, lo scambio di conoscenze può essere visto come un derivato della prospettiva del Lifelong Learning, da cui eredita i fondamenti di partenza. Allo stesso tempo, però, lo scambio di conoscenze ha come obiettivo quello di realizzare nuovi prodotti, processi e/o servizi, proponendosi dunque come vero e proprio strumento per la promozione dell’innovazione, ivi inclusa l’innovazione sociale.

Figura 59: Relazioni tra Lifelong Learning, Scambio di Conoscenze e Innovazione



⁶⁴² Cfr. Paavola et al., 2004, op. cit.

Punto d'intersezione tra Lifelong Learning, ricerca e innovazione, lo scambio di conoscenze presuppone una maggiore compenetrazione e integrazione delle organizzazioni pubbliche con il mondo nel quale sono inserite, identificato dagli stakeholder esterni ed interni delle Università⁶⁴³. Obiettivo prioritario dello scambio di conoscenze è, infatti, mettere in collegamento attori provenienti da settori e discipline diversi al fine di migliorare le possibilità di apprendimento reciproco e di ottenere risultati concreti in termini di nuove idee, prodotti, processi e/o servizi. Il valore delle esperienze pregresse, delle motivazioni, delle competenze trasversali degli individui, dei luoghi e le modalità informali dell'apprendimento emergono dunque come gli elementi centrali di questo approccio: le conoscenze non sono statiche, ma necessitano di essere di volta in volta negoziate, interpretate e, infine, utilizzate⁶⁴⁴.

6.2.2 Progettare lo scambio di conoscenze: il progetto SKIN

La strategia complessiva del progetto SKIN corrisponde alla prospettiva sopra esposta: adottando una prospettiva globale di Lifelong Learning, il progetto mira, infatti, a rafforzare lo scambio di conoscenza tra gli attori della filiera corta al fine di promuovere e facilitare processi d'innovazione, in particolare rivolti all'obiettivo di ricongiungimento delle relazioni socio-economico legate alla produzione ed al consumo di prodotti alimentari.

Tale approccio appare particolarmente rilevante nel contesto della filiera corta, poiché proprio la dispersione delle conoscenze e degli attori di questo settore, naturalmente organizzati in esperienze ed iniziative di portata limitata, è emersa come il principale ostacolo all'innovazione in questo settore. L'esistenza di problematiche comuni ai vari operatori del settore e, allo stesso tempo, di possibili soluzioni, derivanti dai risultati di ricerche precedenti o, anche, da esperienze concrete esistenti ma, spesso, sconosciute e dunque con impatto limitato, rappresentava un valido terreno di prova per validare l'effettività di un approccio alla conoscenza basato sulla prospettiva del Lifelong Learning. Allo stesso tempo, questa frammentarietà della conoscenza si accompagna ad una serie di esigenze concrete che riguardano:

- La necessità di attivare indirizzi di ricerca mirati a proporre soluzioni concrete alle esigenze dei produttori nelle varie fasi della produzione;
- L'esigenza di promuovere la cultura del cibo "di qualità", in particolare per i giovani e i soggetti più a rischio;
- Lo scarso livello di competenze, sia tecniche che trasversali, di molti operatori del settore;
- L'interesse da parte dei "nuovi entranti" in agricoltura per un modello di produzione alimentare locale, di qualità e sostenibile.

⁶⁴³ Cfr. Bennenworth, P. & Jongbloed, 2009, op. cit.

⁶⁴⁴ Cfr. Bennenworth, 2011, op. cit.

- La necessità di collegare le esperienze esistenti per facilitare l'apprendimento reciproco ed il trasferimento di conoscenza tra settori, attori e Paesi diversi⁶⁴⁵.

Sulla base di queste esigenze, il progetto SKIN propone un approccio basato sul Lifelong Learning, in quanto prevede la moltiplicazione dei luoghi, delle forme e delle dinamiche di apprendimento:

- Apprendimento formale: per la formazione degli operatori del settore, ma anche tramite la progettazione di percorsi accademici innovativi indirizzati, in particolare, ai nuovi entranti in agricoltura;
- Apprendimento non formale: tramite l'organizzazione di attività di sostegno all'attività imprenditoriale ed alla creazione di reti locali ed europee.
- Apprendimento informale: continuo, lungo l'intera durata del progetto, promuovendo lo scambio di buone pratiche tramite brevi esperienze di scambio e mobilità tra gli operatori del settore che, quindi, avranno la possibilità di vedere con i propri occhi le possibili soluzioni esistenti altrove in Europa a problemi comuni.

L'obiettivo delle attività di apprendimento proposte è inoltre legato alla realizzazione di iniziative, processi, prodotti e servizi innovativi e, dunque, in linea con quanto previsto dall'approccio dello scambio di conoscenze. Le attività di apprendimento mirate alla realizzazione di innovazioni concrete sono inoltre integrate con quelle di ricerca, legate alla produzione di nuova conoscenza per la risoluzione dei problemi ancora aperti e che ostacolano lo sviluppo del settore.

Apprendimento permanente, ricerca e innovazione convivono dunque all'interno del progetto SKIN e ne costituiscono la base fondante all'interno di una strategia complessiva, in cui il ruolo delle università è legato tanto alla creazione, quanto alla circolazione di conoscenze, risultati della ricerca, processi, prodotti: sia che esse siano nuove (nel senso di sconosciute, inedite, innovative); sia che esse, pur non essendo di recente scoperta, non siano ancora sufficientemente diffuse nei territori e tra le comunità; sia che esse non siano, ancora, "*decodificate*"⁶⁴⁶. La strategia così delineata è dunque incentrata sul miglioramento della qualità dei processi di creazione e circolazione delle conoscenze, in termini tanto di creazione di nuova conoscenza qualitativamente eccellente, quanto di circolazione di tipi di conoscenze diverse al fine di facilitare i processi d'innovazione. Tale strategia si basa sulla promozione di un circolo virtuoso che coinvolga i tre vertici del triangolo della conoscenza per facilitare, strutturare e coordinare i processi sociali di scambio delle conoscenze.

All'interno di questo processo, il ruolo fondamentale dell'Università si esplica in vari passaggi che corrispondono alla capacità di promuovere e sviluppare processi di apprendimento che siano coerenti con le esigenze di lavoro, di vita, di socialità degli apprendenti; quella di favorire l'avvio di processi d'innovazione e sviluppo e, non ultima, quella di mettere in relazione i diversi attori locali ed europei attivi nel settore in considerazione. Questi passaggi riguardano, nello specifico:

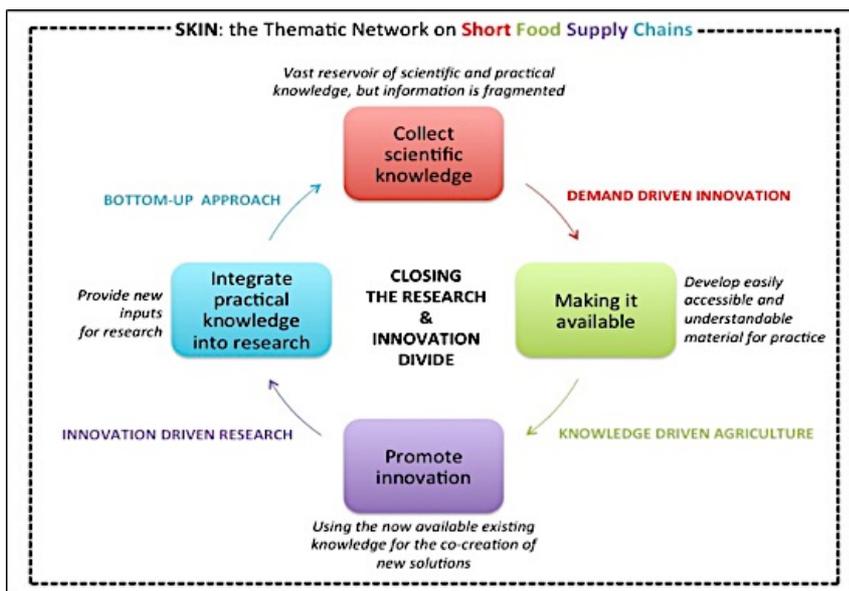
⁶⁴⁵ Cfr. SKIN – Short food supply chain Knowledge & Innovation Network, Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

⁶⁴⁶ Cfr. paragrafo 3.5

- **Territorio che apprende:** L’attivazione di dinamiche di apprendimento reciproco e collettivo all’interno del territorio di riferimento;
- **Scambio di conoscenze:** La raccolta, organizzazione e divulgazione delle conoscenze esistenti, anche al di fuori del contesto di riferimento, e che potrebbero rivelarsi utili per queste comunità ed attori, facilitando l’attivazione di processi innovativi e, in particolare d’innovazione sociale;
- **Lifelong Learning University:** L’avvio di una riflessione in merito alla riorganizzazione dell’attività pedagogica e formativa dell’Università a partire dall’analisi delle esigenze degli attori e dei gap di ricerca e la promozione di nuovi luoghi di apprendimento informale all’interno del territorio.
- **Cooperazione, Partenariato e Reti:** La realizzazione delle attività sopra descritte all’interno di un partenariato regionale e internazionale.
- **Ricerca:** L’integrazione di questa ulteriore massa critica di conoscenza applicata all’interno delle attività di ricerca universitaria.
- **Innovazione e Innovazione Sociale:** Il supporto all’innovazione tramite servizi di accompagnamento e supporto all’imprenditorialità ed alla creazione di reti e partenariati locali, nazionali ed internazionali.

La strategia così delineata si sostanzia dunque nella promozione di un ciclo iterativo di circolazione delle conoscenze (figura 60), in cui l’Università di Foggia, in quanto coordinatrice del progetto, ha un ruolo chiave, che non si limita alle tradizionali “missioni” accademiche⁶⁴⁷ e, allo stesso tempo, trascende l’idea stessa di “terza missione” poiché propone una strategia integrata, unitaria ed unificante, basata, appunto, sull’integrazione di Lifelong Learning, scambio di conoscenze ed innovazione.

Figura 60: L’approccio di SKIN allo scambio di conoscenze⁶⁴⁸



⁶⁴⁷ Cfr. paragrafo 3.4.1

⁶⁴⁸ Fonte: Progetto SKIN – Short food supply chain Knowledge & Innovation Network, Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

In questa strategia, l'Università si propone come un vero e proprio laboratorio di conoscenza, la cui funzione è ben più ampia ed articolata che nel paradigma delle "tre missioni" universitarie e si sostanzia in attività di natura e valore diversi, per quanto tra loro complementari:

- **Educazione e cittadinanza attiva:** per promuovere pratiche alimentari sostenibili e che contribuiscano allo sviluppo locale, tramite la riconciliazione delle due estremità della filiera alimentare⁶⁴⁹.
- **Formazione** sulla base delle esigenze reali degli apprendenti: formazione degli operatori agricoli, ma anche formazione per la riconversione o l'inserimento professionale per persone interessate alla pratica agricola, per persone in cerca di lavoro, per giovani entranti in agricoltura.
- **Istruzione** per formare gli agricoltori di domani, i nuovi entranti in agricoltura.
- **Coordinamento:** creazione e sviluppo di comunità, eventi divulgativi di condivisione delle conoscenze, approccio bottom-up c/o il dialogo con gli operatori economici.
- **Supporto:** attività formative aventi come obiettivo principale la realizzazione di progetti ed iniziative innovativi.
- **Gestione:** utilizzo di attrezzature, locali, laboratori e personale delle università (ricercatori/amministrativi) per garantire una gestione efficace del progetto.
- **Divulgazione:** raccolta e organizzazione a fini divulgativi delle conoscenze già esistenti ma non in maniera strutturata e non sempre accessibili per gli operatori del settore, con l'obiettivo di aprire percorsi innovativi basati sulle esigenze dei lavoratori del settore.
- **Promozione di Ricerca e Innovazione Responsabili (RRI)** per ridurre i colli di bottiglia esistenti, ma anche per generare nuove conoscenze sulla base dei risultati della diffusione delle innovazioni prodotte e quindi promuovere la ricerca di tipo *innovation-driven*⁶⁵⁰.
- **Apprendimento informale e non formale:** Sviluppo ed utilizzo di metodi e strumenti per organizzare uno scambio di conoscenze, di buone prassi, di esperienze efficienti e per incoraggiare il dialogo multidisciplinare e intersettoriale tra attori ed organizzazioni eterogenei.
- **Supporto all'innovazione sociale**, che sia dunque mirato allo sviluppo sostenibile delle società e non esclusivamente o prevalentemente allo sviluppo economico.

⁶⁴⁹ Cfr. paragrafo 6.1.

⁶⁵⁰ Cfr. paragrafo 3.5

6.3 La progettazione degli interventi: costruzione della rete internazionale e ricerca risorse finanziarie

6.3.1 Il Ciclo di vita del progetto e i requisiti formali della proposta vincente

La gestione di un progetto inizia prima del progetto stesso: la fase di strutturazione, preparazione, condivisione, integrazione della proposta è altrettanto importante di quella di implementazione del progetto stesso (INT15). O forse, è ancora più importante, laddove si consideri che, dalla preparazione della proposta deriva il successo della stessa in termini di accesso ai finanziamenti (INT23). Non solo: trattandosi perlopiù di partenariati composti da partner eterogenei e i cui obiettivi, da soli, non risultano sempre coincidenti, la necessità è anche quella di mediare fra le diverse esigenze e di organizzare i lavori in maniera coerente, logica e strutturata.

Come si è anticipato in sede di presentazione del quadro concettuale della ricerca⁶⁵¹, il Project Cycle Management o Gestione del Ciclo del Progetto (GCP) identifica la sequenza delle sei fasi di preparazione e realizzazione dei progetti⁶⁵², così come riassunte nella tabella seguente.

Tabella 51: Definizione delle fasi del ciclo di vita del progetto

	Fase	Descrizione
1	Programmazione	L'Ente finanziatore stabilisce le linee guida di un programma, identificandone i principali obiettivi e emanando (con tempistiche diverse, che variano a seconda dell'ente preposto, del tipo di programma, dei negoziati e delle consultazioni, nonché delle procedure precedentemente definite) il bando (o call for proposal).
2	Identificazione	I soggetti beneficiari (singolarmente o in partenariato, a seconda dei requisiti del bando) definiscono una prima bozza, ancora non dettagliata, dell'idea progettuale da sviluppare.
3	Formulazione	I soggetti beneficiari, sulla base delle analisi e degli studi di fattibilità e sostenibilità condotti, definiscono l'idea progettuale nel dettaglio. Questa fase corrisponde alla "progettazione esecutiva" vera e propria ed include la definizione di costi e risorse umane allocate per il progetto
4	Finanziamento	Le autorità competenti esaminano le proposte e decidono se finanziare o meno il progetto sulla base di criteri precedentemente stabiliti.
5	Implementazione/ Realizzazione	Una volta che il progetto è selezionato per il finanziamento, le attività descritte vengono effettivamente realizzate dai beneficiari del progetto. Rientrano in questa fase anche le attività di monitoraggio e valutazione intermedia del progetto.
6	Valutazione	Questa fase si concentra sui risultati raggiunti dal progetto e li confronta con i risultati attesi. Questa fase è importante tanto per l'ente finanziatore (che può trarne indicazioni rilevanti ad esempio sulla programmazione successiva) che per i beneficiari (che possono trarne spunti per identificare nuove idee-progetto da re-immettere nel ciclo così descritto).

La gestione di un progetto inizia quindi ben prima del finanziamento e dell'avvio concreto delle attività del progetto stesso: le fasi di "progettazione" sono determinanti sia per l'effettivo avvio delle attività (successivo al finanziamento), sia per l'efficacia delle stesse, poiché dal lavoro avviato

⁶⁵¹ Cfr. Capitolo Uno.

⁶⁵² Cfr. Capitolo Uno, figura 4.

in fase di progettazione dipendono la pertinenza, la coerenza e la sostenibilità dell'intero progetto, che rappresentano i tre requisiti fondamentali di un progetto "perfetto" (figura 61).

Figura 61: I criteri formali del progetto "perfetto"

P	Pertinenza	→ con le politiche
E	Efficacia	→ dei risultati del progetto o, in altri termini, gli outcome.
R	Rilevanza	→ rispetto a quanto è stato già fatto
F	Fattibilità	→ coerenza del piano logico con le attività descritte
E	Efficienza	→ coerenza del budget con le attività descritte
T	Tecnologia	→ sulla base delle migliori tecnologie disponibili
T	Team	→ composizione del partenariato e complementarità dei ruoli
O	Ottimizzazione	→ del processo e del progetto

I progetti devono quindi anzitutto essere **pertinenti** con la strategia concordata e con i reali bisogni dei gruppi beneficiari. Il requisito di pertinenza ha quindi a che fare con la partecipazione attiva dei destinatari e degli attori chiave coinvolti, ivi inclusi gli organismi responsabili della definizione delle linee guida politiche a livello europeo, nazionale, regionale, locale e, laddove rilevante, settoriale. Gli elementi chiave per questo requisito sono:

- Connessione con gli obiettivi settoriali, nazionali ed europei.
- Coinvolgimento dei beneficiari nel processo di programmazione sin dalle prime fasi.
- Analisi esaustiva delle problematiche.
- Chiara definizione degli obiettivi in termini di benefici per i gruppi destinatari.

I progetti devono inoltre essere **fattibili e coerenti**, nel senso che i legami logici tra i diversi elementi compositivi dello stesso (attività, risultati, obiettivi) siano consistenti. Ciò significa che gli obiettivi possano essere realisticamente raggiunti tenendo conto anche dei condizionamenti esterni e delle capacità delle organizzazioni responsabili per la realizzazione. Come si vedrà nel paragrafo successivo, questo è reso possibile dall'utilizzo di appositi strumenti di progettazione, come il Quadro Logico (Logical Framework o Logframe). Gli elementi-chiave per il requisito della coerenza risiedono nella strutturazione di obiettivi logici (anche sulla base dei condizionamenti dell'ambiente operativo e delle capacità operative dei beneficiari) e misurabili, sulla base di un apposito sistema di monitoraggio che deve essere definito in questa fase per poter essere implementato durante la realizzazione del progetto stesso.

Infine, i progetti devono essere **sostenibili**, nel senso che si devono considerare come parte integrante della fase di progettazione, i fattori che possono influire sulla realizzazione del progetto non solo durante la sua "vita" (nell'arco di tempo in cui il progetto viene effettivamente realizzato) ma anche dopo, in modo da assicurare che i benefici per i destinatari continuino anche dopo la fine del progetto.

Tradotto in termini pratici e, in particolare, con riferimento ai programmi tematici di finanziamento diretto⁶⁵³, una proposta progettuale di successo dovrebbe:

⁶⁵³ Cfr. Capitolo Quattro.

- Rispondere in maniera precisa alle richieste del bando e del relativo Programma di finanziamento⁶⁵⁴ che, quindi, devono essere oggetto di un'analisi minuziosa.
- Essere in linea con le priorità e le direttive europee (spesso indicate, seppure sommariamente, all'interno dei Programmi di Lavoro o delle Linee Guida di Programma).
- Essere innovativa, ma allo stesso tempo basarsi sui risultati di progetti, ricerche ed iniziative precedenti⁶⁵⁵ onde evitare di presentare la duplicazione degli sforzi di ricerca ed investimento.
- Dimostrare di essere in grado di produrre l'impatto atteso dal bando, fornendo gli indicatori opportuni (in termini misurabili) a tal fine.
- Richiedere un finanziamento appropriato e corretto secondo i parametri di eleggibilità del bando⁶⁵⁶;
- Presentare un partenariato (o consorzio) bilanciato per profilo, esperienze, settori di provenienza e competenze;
- Rispettare le varie formalità amministrative in modo da poter essere presentata entro la scadenza fissata che non è negoziabile⁶⁵⁷.

La presentazione di una proposta competitiva va pertanto attentamente organizzata, gestita e monitorata, tenendo conto, in particolare dello scarto temporale tra l'ideazione della proposta, la sua formulazione e l'intervento del finanziamento (eventuale) che ne avvia la fase di realizzazione (figura 62). Per dare un'idea delle tempistiche delle varie fasi, si consideri che, ad esempio, per quanto riguarda un bando di Orizzonte 2020 organizzato in un'unica fase di presentazione delle proposte (single – step), la fase di valutazione delle proposte da parte dell'ente finanziatore impiega circa cinque mesi. Una volta che il progetto è finanziato, ne viene definita la data di avvio sulla base di un accordo tra il partenariato (in particolare il coordinatore) e la Commissione Europea. In questa fase, inoltre, la Commissione può richiedere al consorzio alcuni dettagli aggiuntivi in merito a quanto contenuto nella proposta.

Prima di avviare la realizzazione del progetto devono inoltre essere firmati due contratti: uno tra i partner (Consortium Agreement) e un altro tra il partenariato e la Commissione (Grant Agreement). Una volta firmato il Grant Agreement, la Commissione provvede a fornire la prima tranche di finanziamento al coordinatore che, a sua volta, si occupa di corrispondere la quota dovuta ai singoli partner.

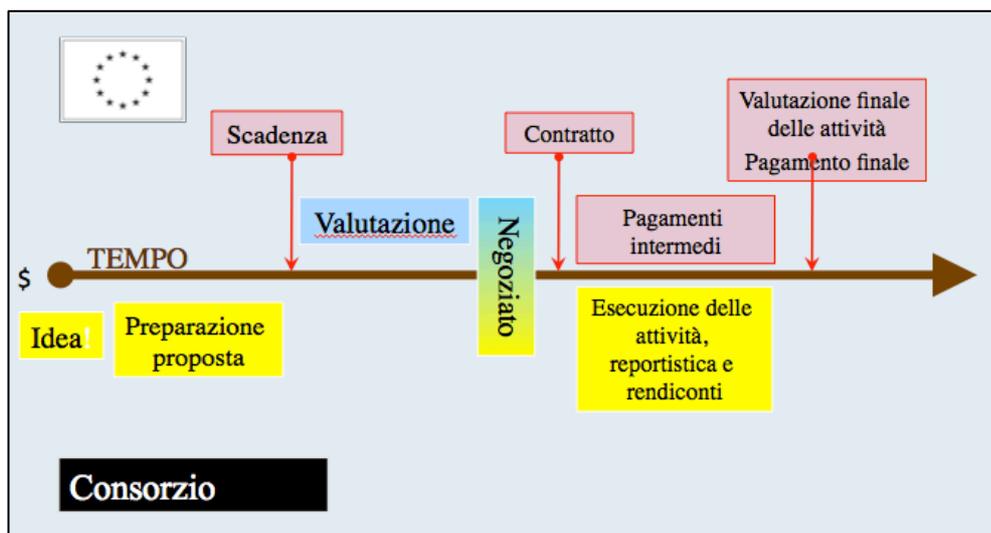
⁶⁵⁴ Così come declinato nelle Linee Guida di Programma o, per quanto riguarda le sfide sociali di Orizzonte 2020, nei vari Programmi di Lavoro (Cfr. Capitolo Quattro).

⁶⁵⁵ Proprio in ragione della necessità di collegamento con progetti ed iniziative precedenti, è spesso importante coinvolgere organizzazioni ed attori che abbiano già partecipato alla costruzione della "massa critica" di informazioni e conoscenze nelle tematiche affrontate dal progetto onde assicurarne la continuità (INT23).

⁶⁵⁶ Le linee guida dei Programmi e i relativi bandi indicano, oltre alla percentuale di finanziamento, anche l'ammontare massimo del finanziamento che può essere concesso. Cfr. Capitolo Quattro.

⁶⁵⁷ In alcuni casi la scadenza generale può essere ritardata dall'Ente finanziatore o dall'Autorità di Gestione, laddove questi lo ritengano necessario. Si tratta, però, di casi eccezionali che riguardano difficoltà precise relative, ad esempio al ritardo nel lancio di un programma oppure a difficoltà tecniche con le procedure di presentazione delle candidature online.

Figura 62: Le fasi del progetto⁶⁵⁸



Nell'ottica della progettazione, una conoscenza approfondita della fase di programmazione e, dei suoi risultati in termini di direttive e priorità strategiche, è fondamentale per assicurare, in particolare, la pertinenza dell'idea progettuale rispetto agli indirizzi strategici formulati a livello politico-programmatico. Dalla fase di programmazione deriva infatti la definizione di obiettivi, risorse finanziarie, tematiche, beneficiari e attività da sviluppare. La fase di programmazione identifica cioè:

- Gli obiettivi globali definiti dai documenti programmatici e che definiscono le scelte strategiche operate dall'ente finanziatore.
- Le risorse finanziarie disponibili per le diverse aree di cooperazione e, in particolare, per quelle di specifico interesse.
- Gli obiettivi specifici ed i risultati attesi per ogni area di cooperazione, ivi compresi gli indicatori di performance, espressi in termini misurabili per verificare i progressi ottenuti tramite la programmazione.
- Le tematiche trasversali da tenere in considerazione (ad esempio relative al genere, protezione dell'ambiente, sviluppo di competenze, etc.)
- I tipi di beneficiari ammissibili, gli attori che vanno coinvolti nelle attività da sviluppare, nonché il tipo di assistenza da fornire, che corrisponde al tipo di costi giustificabili.

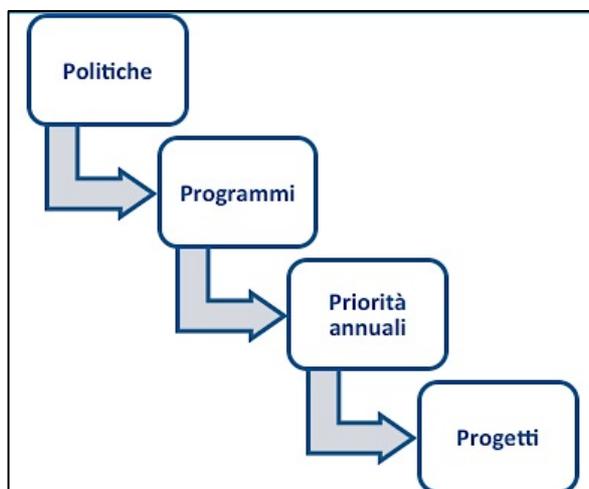
La conoscenza di questa fase è dunque fondamentale per la riuscita delle attività successive di progettazione (figura 63), in quanto permette di:

- Identificare gli attori-chiave e di concentrarsi sui loro bisogni, interessi e capacità.
- Comprendere le priorità politico-programmatiche su cui concentrare gli interventi progettuali.
- Identificare la strategia globale attivata.

⁶⁵⁸ Fonte: APRE, Agenzia per la Promozione della Ricerca Europea: www.apre.it.

- Individuare i tipi di attività su cui sarà possibile lavorare e su cui si strutturerà la proposta progettuale.

Figura 63: Dalle strategie globali ai singoli progetti



La fattibilità e la sostenibilità del progetto dipendono dal processo identificato dalle fasi di progettazione di massima e di progettazione esecutiva, tramite l’Approccio del Quadro Logico – AQL⁶⁵⁹. L’AQL nella fase dell’identificazione assicura la pertinenza dell’idea-progetto, mentre, in quella di Formulazione, ne assicura la fattibilità e la sostenibilità. Tali due fasi della progettazione possono essere ulteriormente scomposte: l’identificazione corrisponde, in questo senso, alla fase di analisi (che confluisce nella progettazione di massima), mentre la fase di formulazione corrisponde a quella di progettazione o, anche, “progettazione esecutiva”.

La fase di analisi, al termine della quale viene presentata l’idea-progetto di massima, è composta da tre passaggi: analisi dei problemi, analisi degli obiettivi ed analisi delle strategie. Nella fase di analisi è molto importante, in particolare, assicurare la partecipazione degli attori coinvolti all’interno dell’idea progettuale. Dopo aver individuato la **tematica** su cui concentrarsi, o altresì l’entità o ambito nel quale effettuare la progettazione di massima, questa fase analizza:

- Anzitutto le **problematiche**, in termini di attori coinvolti e dei principali problemi di fronte ai quali si trovano i gruppi beneficiari, auspicabilmente in termini partecipativi e, dunque, coinvolgendo tali attori all’interno di workshop GOPP finalizzati all’analisi delle problematiche. Al termine di questa fase viene inoltre spesso sviluppato un albero dei problemi. Quest’ultimo è una rappresentazione dei problemi precedentemente individuati in un ordine gerarchico: i nodi centrali relativi all’idea progettuale in sviluppo vengono quindi visualizzati graficamente tramite specifici rapporti di causa-effetto⁶⁶⁰.

⁶⁵⁹ Cfr. Capitolo Uno.

⁶⁶⁰ L’utilizzo dell’albero dei problemi, però, non è sempre agevole né pratico, specie qualora ci si confronti con problematiche e dinamiche globali, spesso interconnesse, delle quali è complicato stabilire un ordine di gerarchia causale pacifico e su cui i vari stakeholder possano essere d’accordo (INT23).

Al contrario, quello che appare fondamentale è l’utilizzo e la realizzazione di workshop partecipativi o workshop GOPP tanto nella fase della progettazione di massima (analisi / identificazione) quanto in quella di formulazione e progettazione.

- Gli **obiettivi**, in cui, cioè, a partire dagli elementi negativi riscontrati nella fase precedente (i problemi), vengono elaborati gli aspetti positivi che si vogliono ottenere nel futuro. Quest'analisi implica quindi la riformulazione delle problematiche in obiettivi raggiungibili e può risultare in un "albero degli obiettivi" che, sostanzialmente, rappresenta l'altra faccia della medaglia dell'albero dei problemi.
- La **strategia o gli ambiti d'intervento**, che serve ad analizzare, a partire dai problemi e dagli obiettivi delineati, quale sarà la strategia adottata in fase di progettazione. L'analisi della strategia è quindi finalizzata a definire la gerarchia degli obiettivi del progetto (obiettivo generale, obiettivi specifici, obiettivi operativi) e, se necessario, a non includere alcune delle problematiche/ obiettivi precedentemente analizzati all'interno del progetto.

La fase di progettazione esecutiva, che viene costruita a partire dai risultati delle analisi condotti in precedenza, definisce nel dettaglio gli aspetti fondamentali e la logica dell'idea progettuale e ne determina le modalità operative (attività, responsabilità, risorse finanziarie necessarie) ed è a sua volta composta di diverse sotto-fasi:

1. La **scelta della strategia d'intervento** (*scoping*) che porta a definire, sulla base dell'analisi degli ambiti di intervento condotta in precedenza, la portata complessiva del progetto.
2. La definizione della **logica d'intervento**, che definisce gli elementi fondamentali del progetto in termini di attività, risultati, scopo, obiettivi specifici e, se del caso, obiettivi operativi.
 - Gli obiettivi generali riguardano i benefici socio/economici di lungo termine per la società in generale⁶⁶¹. Lo scopo del progetto identifica invece il problema-chiave da risolvere nell'ambito del singolo progetto e per il quale il progetto stesso è responsabile, e si definisce in termini di "*benefici che il gruppo destinatario deve ricevere dal progetto come risultato dell'uso dei servizi forniti dal programma*"⁶⁶². I risultati coincidono con i servizi che il progetto deve offrire al gruppo destinatario scelto tramite le attività realizzate nell'ambito del progetto, e cioè le azioni ritenute necessarie per fornire questi servizi.
 - La logica d'intervento è articolata in quattro livelli legati da un rapporto causale diretto mostrati nella figura seguente.



3. L'analisi del **rischio**, che ha a che fare con i condizionamenti esterni al progetto, e legati in

⁶⁶¹ Il progetto contribuisce al loro raggiungimento (assieme ad altre iniziative e fattori) ma non è direttamente responsabile per il raggiungimento di questi risultati.

⁶⁶² Cfr. Commissione Europea (CE 2004), European Commission, EuropeAid Cooperation Office, Project Cycle Management Guidelines, marzo 2004, Bruxelles, op. cit.

particolare ai contesti (politici, legali, economici, sociali, ambientali, etc.) in cui il progetto andrà realizzato, che potrebbero ostacolarne il successo.

4. La definizione degli **indicatori** per misurare il raggiungimento degli obiettivi precedentemente definiti.
5. La programmazione **cronologico-temporale** delle attività del progetto.
6. La definizione del **budget**, in termini di costi e risorse umane allocate per il progetto.

La teoria e la tecnica del Ciclo di Vita del Progetto suggeriscono che il successo dipenda (oltre che dai contenuti della proposta progettuale in sé) anche da un attento coordinamento e gestione di tutte le fasi del progetto: a partire dalla fase di progettazione stessa dalla quale dipende, oltre che l’impianto dell’azione, la possibilità stessa che il progetto possa essere finanziato e, quindi, realizzato. Altro requisito fondamentale del progetto – formalmente – “vincente” è quello di assicurare una corretta e continua partecipazione di tutti gli attori coinvolti nel processo in ognuna delle fasi in cui il progetto stesso si realizza.

6.3.2 La progettazione degli interventi: un caso pratico

Ma come si gestiscono – nella pratica – tali processi di coordinamento, gestione, partecipazione e preparazione della proposta progettuale? Nei prossimi paragrafi, proveremo a rispondere a questo quesito a partire dall’esperienza concreta del progetto SKIN – Short supply chain Knowledge & Innovation Network⁶⁶³.

L’approccio del Ciclo di Vita del Progetto, fin qui affrontato solo in termini generali, verrà dunque descritto con riferimento alla presentazione del progetto SKIN, frutto anche dell’attività di ricerca svolta, e presentato dall’Università di Foggia, come capofila di un partenariato internazionale composto da altri 19 soggetti europei, nel febbraio 2016. Come anticipato nel primo capitolo del presente elaborato, si procederà secondo la metodologia del Ciclo di Vita del Progetto (*Project Cycle Management – PCM*) che fornisce il quadro di riferimento ufficiale per la realizzazione di iniziative e progetti in un’ottica coerente di gestione. Seguendo le fasi logico-cronologiche su cui è fondato il PCM, ci si soffermerà, in particolare, sui processi di circolazione delle conoscenze che l’iniziativa in questione si è prefissata di ottenere, sulle interazioni con gli attori socio – economici, nonché sull’attività pratica e sulla logica del processo di progettazione, onde mostrare i passaggi che hanno portato alla formulazione e successivo finanziamento del progetto in questione.

6.3.3 Lo studio della documentazione programmatica e il Programma di Lavoro

Il Programma di Lavoro (PL), o Work Programme, sintetizza l’approccio adottato dalla Commissione su ciascuna delle tematiche affrontate dal Programma Horizon 2020. In quanto tali, i diversi PL sono elaborati in coerenza con le politiche dell’Unione Europea. Essi rappresentano

⁶⁶³ Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

dunque un buon cantiere d'indagine per l'interpretazione delle implicazioni concrete derivanti dagli orientamenti ed indirizzi del programmatore europeo (INT14).

Il Programma di Lavoro concernente la Seconda Sfida Sociale di Orizzonte 2020 dal titolo: "Sicurezza Alimentare, agricoltura sostenibile, acqua e bio-economia"⁶⁶⁴ nel biennio 2014-2015 si concentra in particolare sullo sviluppo della bio-economia⁶⁶⁵ in quanto elemento chiave per consentire una crescita intelligente e verde in Europa, basata sull'ottimizzazione dell'uso delle risorse biologiche in modo sostenibile. Il Programma di Lavoro, in particolare, riprende i contenuti della Comunicazione della CE "L'innovazione per una crescita sostenibile: una bio-economia per l'Europa"⁶⁶⁶ e mira a finanziare progetti ed iniziative che permettano di ridurre la distanza tra la creazione di nuove tecnologie e la loro realizzazione, nell'ottica quindi di promuovere un'innovazione sistemica, in particolare per quanto concerne il settore della bio-economia:

"The objective is to contribute to securing sufficient supplies of safe, healthy and high quality food and other bio-based products, by developing productive, sustainable and resource-efficient primary production systems, fostering related ecosystem services and the recovery of biological diversity, alongside competitive and low carbon supply chains. This will accelerate the transition to a sustainable European bioeconomy, bridging the gap between new technologies and their implementation"⁶⁶⁷.

All'interno del Programma di Lavoro vengono individuate, in particolare, tre macro-categorie di interventi, ai quali corrispondono una serie di appositi bandi:

1. Sicurezza e Sostenibilità Alimentare,
2. Crescita Blu,
3. Bio-economia Innovativa, Sostenibile e Inclusiva.

Queste tre macro-categorie o macro-obiettivi sono a loro volta suddivisi in sotto-aree o tematiche e relativi bandi, così come sintetizzato nella tabella seguente

⁶⁶⁴ Food security, sustainable agriculture and forestry, marine and maritime and inland water research and the bioeconomy.

⁶⁶⁵ La bioeconomia può essere definita come la "Teoria economica fondata sul concetto di limite biofisico della crescita, applicato nel contesto di un sistema termodinamicamente chiuso quale la Terra. Formulata negli anni 1960 dall'economista e matematico N. Georgescu Roegen, comporta un ripensamento radicale dei fondamenti dell'economia neoclassica, basandosi sul linguaggio delle scienze fisiche e naturali. Mentre nell'impostazione neoclassica la valutazione dello sfruttamento delle risorse ambientali avviene nell'ambito di un quadro funzionale a rilevarne la capacità di soddisfacimento dell'utilità dei consumatori, nella bioeconomia, la questione ecologica è affrontata partendo dalla termodinamica. Estendendo il secondo principio della termodinamica, che in ambito economico equivale alla regola per cui in ogni processo produttivo si determina una diminuzione del potenziale d'uso dell'energia, si arriva a definire inevitabile anche la dissipazione della materia nelle trasformazioni industriali e manifatturiere (impossibilità del riciclo totale degli scarti e dei rifiuti oltre il limite della sensibilità degli strumenti di misura)". Cfr. Treccani, Dizionario di Economia e Finanza (<http://www.treccani.it/>).

⁶⁶⁶ Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo, Al Consiglio, Al Comitato Economico E Sociale Europeo E Al Comitato Delle Regioni, L'innovazione per una crescita sostenibile: una bioeconomia per l'Europa, COM(2012) 60 finale.

⁶⁶⁷ Cfr. Commissione Europea (CE 2015f), Horizon 2020 Work Programme, Food security, sustainable agriculture and forestry, marine and maritime and inland water research and the bioeconomy, European Commission Decision C (2015) 6776 of 13 October 2015.

Tabella 52: Il Programma di Lavoro sulla Sicurezza Alimentare⁶⁶⁸

Macro-categoria	Tematica	Bandi	Budget (mln €)
1. Sicurezza e Sostenibilità alimentare (codice SFS)	1.1 Sistemi Alimentari Sostenibili (produzione)	11 bandi in totale, di cui 6 sono proposti sia nel 2014 che nel 2015.	2014: 138 2015: 110,5
	1.2 Consumo sostenibile e salutare	6 bandi in totale, di cui 1 è proposto sia nel 2014 che nel 2015.	
	1.3 Driver globale per la sicurezza alimentare	3 bandi in totale	
2. Crescita Blu (codice BG)	2.1 Biodiversità marina	4 bandi in totale	2014: 59 2015: 26
	2.2 Tecnologie offshore	3 bandi in totale	
	2.3 Oceani	2 bandi in totale	
	2.4 Aspetti Orizzontali (partecipazione, scienze sociali, etc.)	7 bandi in totale, di 1 è proposto sia nel 2014 che nel 2015.	
3. Bio-economia Innovativa, Sostenibile e Inclusiva (codice ISIB)	3.1 Agricoltura e Foreste	4 bandi in totale, di cui 2 sono proposti sia nel 2014 che nel 2015.	2014: 44,5 2015: 42
	3.2 Industrie della bioeconomia	3 bandi in totale.	
	3.3 Aspetti Trasversali	5 bandi in totale, di 1 è proposto sia nel 2014 che nel 2015.	

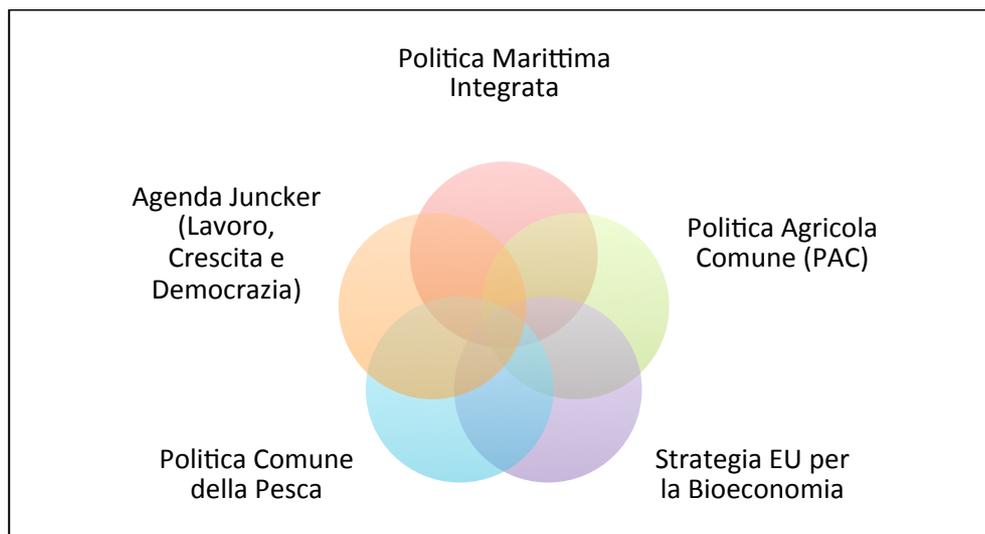
Il Programma di Lavoro (PL) 2014-2015 evidenzia inoltre alcune importanti tematiche trasversali da tenere in considerazione che saranno poi approfondite dal successivo documento programmatico pubblicato al termine del biennio preso in considerazione e che identifica il Programma di Lavoro per il periodo 2016-2017. Tra queste, viene in particolare messa in evidenza l'importanza di coinvolgere le discipline umanistiche e sociali, quella di promuovere la parità di genere e la Ricerca Responsabile, oltre a quella di tenere in considerazione le questioni etiche connesse, in particolare, con lo sviluppo del settore della bioeconomia. In questa sede emerge, inoltre, l'importanza dell'approccio multi-attore, che sintetizza sia l'idea di multidisciplinarietà che quella di multi-settorialità e che diventerà uno dei nodi centrali della programmazione 2016-2017 all'interno di questa stessa Sfida Sociale (INT15).

L'approccio multi-attore viene applicato all'interno del PL 2014-2015 all'interno di quattordici bandi, che, nel biennio programmatico successivo, diventano ben trentasette bandi incentrati su questo approccio. L'approccio multi-attore si configura come una delle caratteristiche trasversali più importanti del Programma di Lavoro in questione e ci si attende che la sua rilevanza continui ad aumentare nelle programmazioni successive (INT23).

Il PL del biennio 2016-2017, in linea con gli orientamenti globali delle politiche europee nell'area di competenza della SC2 (figura 64), riprende la struttura del suo predecessore, ampliandola e prevedendo al suo interno una nuova macro-categoria incentrata sul "*Rinascimento Rurale*".

⁶⁶⁸ Fonte: elaborazione dell'autrice su dati CE 2015f, cit.

Figura 64: Indirizzi politici rilevanti per l'elaborazione del WP FOOD



Analizzando la documentazione che ha portato all'elaborazione del PL 2016-2017, oltre alla continuità con il biennio precedente, emerge anche una maggiore consapevolezza, frutto in particolare della consultazione con gli stakeholder⁶⁶⁹, dell'importanza di rafforzare la legittimazione e il potere (nel senso di "empowerment") delle comunità residenti nei territori rurali in cui vengono realizzate le attività da finanziare. Oltre ai temi già evidenziati ed inerenti l'agricoltura, la gestione delle acque, le attività forestali e la bio-economia, assumono un ruolo di primo piano gli attori rurali, le loro relazioni sia fisiche (geografiche) che economiche e sociali, nonché le risorse locali (in senso ampio) disponibili. Centrali all'interno di questa area appaiono quindi i concetti di capitale sociale, scambio di conoscenze, innovazione sociale e cooperazione tra attori provenienti da settori diversi. Nonostante l'obiettivo globale del Programma di Lavoro resti fondamentalmente invariato, con una leggera riformulazione che però non implica un cambio di strategia, occorre rilevare come esso venga messo direttamente ed esplicitamente in relazione con la necessità di avvicinare Ricerca ed Innovazione in agricoltura che viene riconosciuta quindi – esplicitamente – come una delle priorità programmatiche del biennio preso in considerazione:

"The overall objective of this Work Programme is to help set Europe on a solid basis to sustain food security, the natural resource base and sustainable growth path, adapting and innovating to find resilient and efficient alternatives to our fossil-based economy. It will test, demonstrate and transfer effective solutions to major challenges affecting the Bioeconomy on land and sea, across the agri-food chain from soil to society.

This Work Programme also aims at bringing Research and Innovation at the heart of major primary sectors - such as agriculture and fisheries -, to face the new challenges ahead, taking

⁶⁶⁹ Come riportato nello scoping paper a partire dal quale è stato elaborato il PL 2016-2017: "(...) The need to invest in holistic and systemic research approaches from a value-chain and territorial perspective emerged strongly from the stakeholder consultation (...)." Cfr. Commissione Europea (CE 2015g), Scoping Paper for Horizon 2020 Societal Challenge 'Food Security, Sustainable Agriculture and Forestry, Marine, Maritime and Inland Water Research, and the Bioeconomy', documento lavorativo presentato al Comitato Programmatico di H2020, 2015.

advantage of new potential in the biological, ecological, technical and information technology domains”.

L'evoluzione del PL 2016-2017 sulla Sfida Alimentare di H2020 è sintetizzata nella tabella seguente.

Tabella 53: Evoluzione del Programma di Lavoro sulla Sicurezza Alimentare⁶⁷⁰

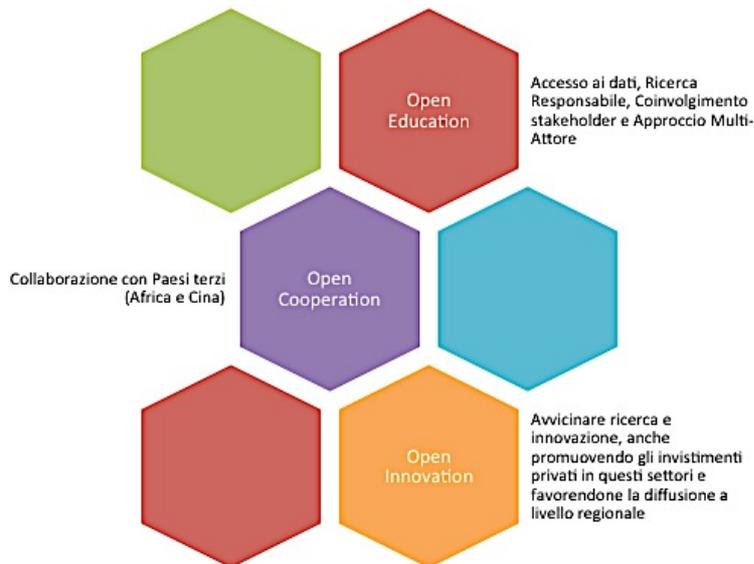
Macro-categoria	Sotto-titolo	Tematica	Bandi	Budget (mln €)
1. Sicurezza e Sostenibilità alimentare – (codice SFS)	Catene del valore resilienti ed efficienti	1.1 Catene del valore resilienti ed efficienti	25 bandi in totale	2016: 180,5 2017: 234
		1.2 Ambiente, Clima e produzione primaria	7 bandi in totale	
		1.3 Industria alimentare	3 bandi in totale	
		1.4 Consumo sostenibile e salutare	5 bandi in totale	
		1.5 Cooperazione con l’Africa	3 bandi in totale	
		1.6 Cooperazione con la Cina	5 bandi in totale	
2. Crescita Blu – (codice BG)	Un oceano di opportunità	2.1 Innovazione e Crescita Blu	5 bandi in totale, di cui 1 è proposto sia nel 2014 che nel 2015.	2016: 39 2017: 29
		2.2 Oceani, Mare e Salute delle Persone	3 bandi in totale	
		2.3 Focus sulla dimensione artica	3 bandi in totale	
		2.4 Valorizzazione dell’area mediterranea	2 bandi in totale	
3. Rinascimento Rurale – (codice RUR)	Innovazione ed imprenditorialità	3.1 Nuovi approcci di politiche e governance	5 bandi in totale	2016: 66 2017: 62
		3.2 Nuove catene del valore e modelli di business	4 bandi in totale	
		3.3 Innovazione e sviluppo di competenze	7 bandi in totale, di cui 1 è proposto sia nel 2014 che nel 2015.	
4. Innovazione, Bioeconomia e Sostenibilità – (codice BB)	Sviluppo della bioeconomia europea	1.1 Biomasse per la produzione di beni e servizi	4 bandi in totale	2016: 12 2017: 15
		2. Coinvolgimento degli stakeholder nello sviluppo di nuovi mercati	2 bandi in totale	

Da un confronto tra i due PL (cfr. tabella 52 e tabella 53) emerge innanzitutto come, tra i due bienni, sia stato messa appunto una suddivisione più precisa e particolareggiata delle tematiche programmatiche su cui costruire la progettazione. Non sfugge, a tal proposito, che ognuno delle macro-categorie abbia, nel PL 2016-2017 un “sottotitolo” (seconda colonna della tabella 53) atto ad indicare l’obiettivo principale delle azioni da svolgere. In linea generale, inoltre, come più volte sottolineato in sede di presentazione del Programma di Lavoro e dei relativi bandi, l’evoluzione del PL nel 2016-2017 ha voluto affrontare esplicitamente la necessità di “apertura” (*openness*)

⁶⁷⁰ Fonte: elaborazione dell’autrice su dati CE 2015f, cit.

risentita dagli stakeholder in fase consultativa. Il risultato è un programma di lavoro costruito, tra gli altri, sui tre concetti di Open Education, Open Innovation e Open Cooperation, in linea con l'agenda politica stabilita dall'allora Candidato Commissario Europeo Juncker nel 2014⁶⁷¹ e in particolare per quanto concerne la priorità "A New Boost for Jobs, Growth and Investment" (mercato digitale, efficienza energetica, resilienza ai cambiamenti climatici, mercato interno e sviluppo industriale) così come sintetizzato nella figura 65 sottostante.

Figura 65: Open Education, Open Innovation & Open Cooperation

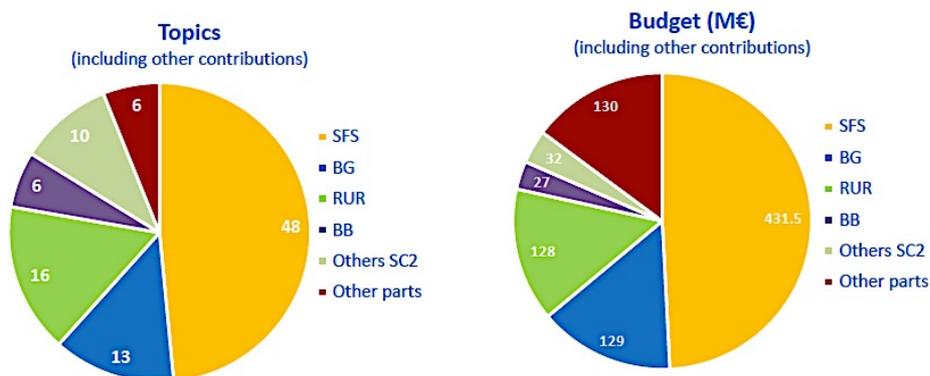


A livello di budget, inoltre, si riscontra un aumento generale delle risorse finanziarie messe a disposizione dal Programma per questa sfida sociale. Il budget totale, al netto dei contributi provenienti da altri Programmi di Lavoro e di quelli che dal PL Food andranno a finanziare altri PL è di 747 Milioni di Euro.

La macro-categoria più importante rimane, in termini tanto di risorse disponibili che di numero di bandi pubblicati, la prima, quella cioè dedicata alla sicurezza alimentare (figura 66).

⁶⁷¹ Juncker, J.-C., 2014, A New Start for Europe: My Agenda for Jobs, Growth, Fairness and Democratic Change, Opening Statement in the European Parliament, Strasburgo, giugno 2014.

Figura 66: Tematiche e relativo budget suddiviso per bandi⁶⁷²



Questa macro-categoria si caratterizza per un alto contenuto tecnologico ed innovativo delle iniziative proposte (INT15), seppure nel PL 2016-2017 venga messo in particolare risalto anche l'innovazione di processo, come emerge dall'inclusione di ben 25 bandi su questa tematica. In aggiunta, come si è visto in precedenza, appare centrale il ruolo del capitale sociale e dello sviluppo di competenze, che diviene oggetto di 16 bandi all'interno della macro-tematica del "Rinascimento Rurale". Ad un primo sguardo, questo riconoscimento sembrerebbe avvenire a svantaggio del macro-obiettivo relativo allo sviluppo della bio-economia europea, che osserva un'importante riduzione del budget disponibile (da oltre 85 milioni di euro nel biennio 2014-2015 a circa 37 in quello successivo) e potrebbe essere interpretato come un cambiamento nell'approccio globale, visto che, come si è osservato, lo sviluppo della bio-economia europea era stato individuato come il principale obiettivo programmatico del PL nel primo biennio preso in esame. A ben guardare, però, si tratta di un cambiamento solo apparente, visto che almeno quattro dei bandi inseriti tra la categoria dello sviluppo rurale sono fortemente legati al settore bio-economico, tanto da essere definiti trasversali ai due macro-obiettivi dal programmatore stesso⁶⁷³. L'obiettivo generale definito dal PL 2016-2017 conferma, in effetti, il valore attribuito dal programmatore europeo al tema dello sviluppo della bio-economia europea, strutturandolo attorno alle quattro tematiche in cui viene suddiviso il programma di lavoro e cioè: (i) Sicurezza e Sostenibilità alimentare; (ii) Crescita Blu; (iii) Rinascimento Rurale, e (iv) Innovazione, Bioeconomia e Sostenibilità⁶⁷⁴:

"The overall objective of this Work Programme is to help set Europe on a solid basis to sustain food security, the natural resource base and sustainable growth path, adapting and innovating to find resilient and efficient alternatives to our fossil-based economy. It will test, demonstrate and transfer effective solutions to major challenges affecting the Bioeconomy on land and sea, across

⁶⁷² Fonte: Commissione Europea, presentazione durante info – day: "Horizon 2020 SC2 - Food security, sustainable agriculture and forestry, marine and maritime and inland water research and the bioeconomy", Bruxelles, 25/11/2015.

⁶⁷³ "The following topics under the call 'Rural Renaissance' inserted in this Work Programme part are also relevant to the objectives of this area: RUR-6-2016, RUR-7-2016, RUR-8-2017 and RUR-9-2017. For the topic texts and further information please refer to the 'Rural Renaissance' call". elaborazione dell'autrice su dati CE 2015f, p. 163, cit.

⁶⁷⁴ I bandi relativi a queste tematiche sono individuati da un codice specifico: "SFS" per Sicurezza e Sostenibilità alimentare; "BG" per la Crescita Blu; "RUR" per il Rinascimento Rurale e "BB" per la bio-economia.

the agri-food chain from soil to society. European research and innovation will unlock the potentials of available bio-resources in the different bioeconomy and blue-economy sectors in a sustainable and socially responsible way⁶⁷⁵”.

6.3.4 La definizione dell’idea progettuale

L’idea – progetto, nella sua fase embrionale, riguardava la capacità dell’Università di generare processi virtuosi di scambio delle conoscenze per contribuire allo sviluppo sostenibile delle comunità e delle economie locali. Tale obiettivo – o scopo – generale, naturalmente andava declinato sulla base delle specifiche caratteristiche del tessuto socio-economico di riferimento che, nel caso in esame, riguardava la Regione Puglia e, in particolare, l’area della Provincia di Foggia. Il tema della Filiera Corta⁶⁷⁶ (FC) è stato, in particolare, identificato come cruciale e strategico in conformità a:

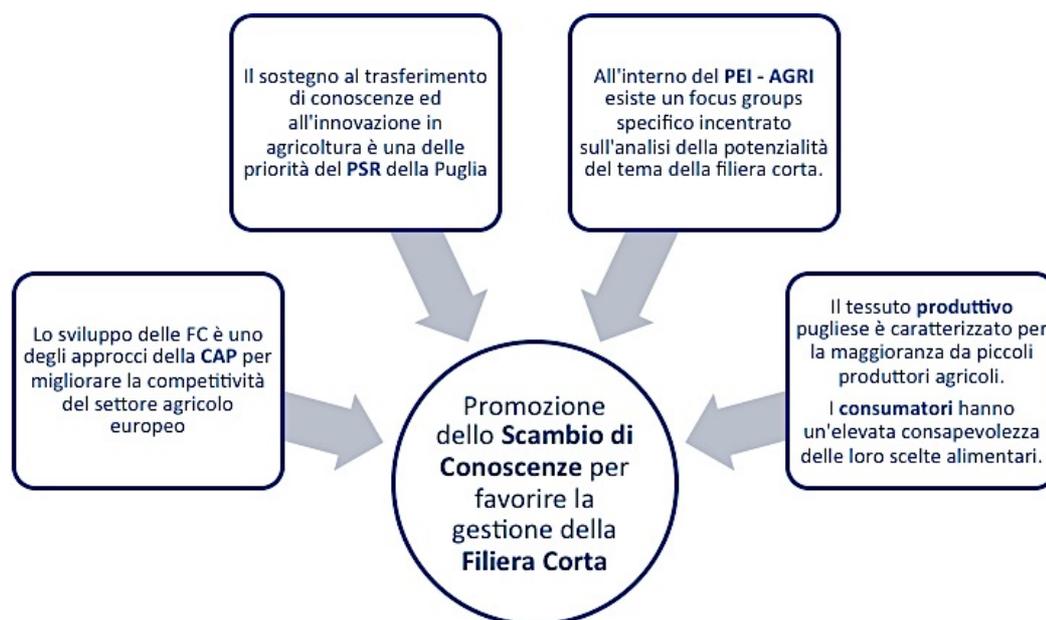
- Le linee programmatiche comunitarie in tema agro-alimentare, in particolare per quanto riguarda la Politica Agricola Comune (PAC).
- Gli orientamenti regionali della Regione Puglia in questo settore, in particolare per quanto riguarda i Programmi di Sviluppo Rurale (PSR).
- Le attività e le tematiche affrontate dal EIP-AGRI, visto che all’interno dell’EIP – AGRI era presente un focus group le cui attività erano concentrate sul tema della filiera corta, appunto⁶⁷⁷.
- Le caratteristiche delle filiere agroalimentari locali e regionali.

⁶⁷⁵ Cfr. CE 2015f, cit.

⁶⁷⁶ La filiera corta identifica un modello organizzativo della filiera agricola con significati diversi e che può assumere caratteristiche e significati diversi a seconda dei contesti locali e socio-culturali di riferimento, risultando dunque in diversi possibili impatti sul tessuto produttivo e sociale. In letteratura sono disponibili varie tipizzazioni del modello della filiera corta, principalmente basate sul rapporto di prossimità tra produttori e consumatori oppure sul numero degli intermediari che intervengono nella filiera e sul carattere collettivo/ individuale della filiera stessa. Elemento centrale a tutte le tipizzazioni analizzate è comunque la centralità delle relazioni di prossimità tra i vari partecipanti alla filiera: come si vedrà in seguito, tale elemento può essere considerare uno dei punti di forza delle filiere corte e, infatti, alcuni autori sottolineano come le filiere corte riguardino la ricostruzione delle relazioni di prossimità tra produttori e consumatori. Cfr. Progetto SKIN – Short food supply chain Knowledge & Innovation Network, Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

⁶⁷⁷ Per maggiori informazioni circa l’EIP – AGRI, il focus group sulla gestione della filiera corta e le relative iniziative attivate, cfr. il sito web dell’EIP – AGRI: <https://ec.europa.eu/eip/agriculture/en/content/innovative-short-food-supply-chain-management> [ultima consultazione: novembre 2016].

Figura 67: Prospetto sintetico dell'idea-progetto di "SKIN"



Una volta definiti gli elementi essenziali dell'idea-progetto da cui sarebbe nato il progetto SKIN sono stati identificati alcuni partner che hanno costituito il "nocciolo duro" del partenariato del progetto. Questi partner sono stati individuati in base a: (i) le collaborazioni già esistenti; (ii) le collaborazioni in fase d'avvio; (iii) le esperienze precedenti delle organizzazioni da coinvolgere che avrebbero potuto rivelarsi utili per l'idea progettuale in fase di sviluppo. L'idea progettuale è stata quindi condivisa con questo primo nucleo di partner, onde raccoglierne i suggerimenti, identificare il bando attraverso cui realizzare il progetto e, non ultimo, individuare gli ulteriori partner da coinvolgere.

6.3.5 L'individuazione del bando

All'interno del Programma di Lavoro sulla Sicurezza Alimentare e la Bio-economia (cfr. paragrafo precedente), un bando in particolare è stato individuato come d'interesse strategico anzitutto in termini di struttura complessiva, che rimanda all'approccio dello Scambio di Conoscenze⁶⁷⁸, in quanto si pone come obiettivo principale quello di facilitare il processo di circolazione delle conoscenze tra attori diversi, primi fra tutti gli attori della ricerca e quelli dell'innovazione. La tipologia di bando, che rientra tra le Azioni di Coordinamento e Supporto⁶⁷⁹, è perfettamente coerente con questo approccio, visto che non finanzia vere e proprie attività di ricerca, ma al contrario vuole sviluppare un approccio sistemico (oltre che pertinente, coerente e sostenibile) allo scambio di conoscenze in un settore specifico, sul quale gli stessi postulanti sono invitati ad esprimersi.

I dettagli dell'appello a progetto (o bando) in questione, sono sintetizzati nel box seguente⁶⁸⁰:

⁶⁷⁸ Cfr. paragrafo 3.5.

⁶⁷⁹ Cfr. Capitolo Quattro

⁶⁸⁰ Elaborazione dell'autrice a partire dai contenuti del bando. Cfr. CE 2015f, cit.

Informazioni principali e punti salienti del bando individuato (RUR-09-2016)

“Thematic Networks compiling knowledge ready for practice”

Tipo di Azione: Coordinamento e Supporto (*Coordination & Support Actions*)

Obiettivo (Aim): Avvicinare mondo della ricerca e della pratica in agricoltura, filiere, aree rurali.

Scopo (Scope): Partire dai bisogni delle imprese: identificare bisogni diffusi delle imprese. Capire come soddisfare il bisogno di innovazione delle imprese.

Tematica (Scope): La tematica è libera. I postulanti devono individuarne, sulla base dei bisogni reali, una rilevante (settoriale o trasversale) su cui concentrare le attività del progetto.

Attività previste (Scope): Raccolta di buone prassi per costruire una rete europea su un tema specifico:

- Settore/ prodotto specifico
- Temi trasversali
- Da collegare con EIP AGRI

Approccio (Approach): Multi-attore:

- Mettere in pratica quello che è già stato fatto dal lato della ricerca.
- Catturare idee dal basso.
- Prendere in considerazione l'eterogeneità delle regioni europee, sistemi agro-alimentari e metodi agricoli.

Impatto (Impact): migliorare il flusso di informazioni e conoscenze tra mondo della ricerca e della pratica in agricoltura, in particolare per quanto riguarda l'implementazione di innovazioni già esistenti.

Inoltre, il bando è chiaramente in linea con quei principi di coinvolgimento degli stakeholder di cui si è parlato in precedenza (Ricerca e Innovazione Responsabili, approccio multi-attore, etc.) che sono alla base dell'approccio dello scambio delle conoscenze. Infine, la natura “aperta” del bando, cui si è già fatto riferimento, che non fissa rigidamente la tematica da analizzare, ma al contrario chiede ai postulanti di individuarne una che sia rilevante per il tessuto socio-economico analizzato, permette di affrontare con – relativa – libertà gli argomenti maggiormente in linea con le problematiche reali del tessuto locale e regionale.

L'importanza strategica delle tematiche affrontate dall'appello a progetti selezionato è peraltro confermata dalla presenza dello stesso bando (con modifiche minime) tanto nel Programma di Lavoro 2014-2015 che in quello 2016-2017⁶⁸¹. Sulla base dei risultati ottenuti nel biennio 2014-2015, il programmatore europeo ha dunque confermato la rilevanza delle priorità strategiche ed operative contenute nel bando esaminato, apportando alcuni correttivi al testo stesso del bando che, seppure non ne modificano l'approccio di fondo, ne rafforzano alcuni aspetti fondamentali.

A tal proposito, nel nuovo testo, si fa un riferimento diretto, non più implicito al fatto che, nonostante nuove conoscenze emergano dalle attività di ricerca (e dai progetti di ricerca), i risultati di tali ricerca faticano a trovare un'applicazione concreta nella pratica agricola. Analogamente, i metodi e le idee innovative adottate dagli operatori del settore spesso non sono note ai ricercatori. E' proprio su questo spazio vuoto, o gap, che si deve intervenire per avvicinare

⁶⁸¹ Cfr. paragrafo 6.3.4.

ricerca e pratica agricola: *“Despite the continued generation of knowledge through scientific projects, research results are often insufficiently exploited and taken up in agricultural practice, and innovative ideas and methods from practice are not captured and spread⁶⁸²”*.

Coerentemente, le attività di raccolta e diffusione di buone pratiche, devono concentrarsi su pratiche esistenti e risultati della ricerca che sono vicini ad essere adottati, ma non sufficientemente conosciute dagli stakeholder del settore: *“The activities of thematic networks include summarising, sharing and presenting, in a language easily understandable for agricultural/forestry practitioners, existing best practices and research results that are near to be put into practice, but not sufficiently known by practitioners⁶⁸³”*.

Infine, la nuova versione del bando esplicita più chiaramente le connessioni tra le reti tematiche da finanziare e le altre iniziative sia europee, in particolare per quanto riguarda l'EIP – AGRI⁶⁸⁴.

6.3.6 La progettazione dell'intervento

La progettazione dell'intervento proposto dal progetto SKIN prende avvio dalle considerazioni circa la frammentarietà delle conoscenze nel settore della filiera corta⁶⁸⁵. Seguendo l'approccio del Ciclo di Vita del Progetto, l'analisi dei problemi su cui si pianifica l'intervento progettuale deve individuare e coinvolgere i principali attori coinvolti all'interno della filiera corta onde ricavarne le diverse problematiche da analizzare. Tali attori sono stati individuati in quattro tipologie di soggetti:

- Attori **“primari”** del settore agro-alimentare: tutti gli attori coinvolti nella catena del valore agroalimentare (produttori, distributori, rivenditori, gestori di mercati, gruppi di acquisto, etc.)
- Attori **“secondari”** del settore agro-alimentare: tutti gli attori provenienti da settori esterni a quello agro-alimentare, ma ad esso in qualche modo collegati tramite rapporti di filiera (agenzie turistiche, scuole, organizzazioni ambientali, cittadini, etc.).
- Attori della **conoscenza**: università, centri di ricerca, servizi di supporto all'innovazione in agricoltura, etc.
- Attori **istituzionali**: nazionali, regionali e locali, oltre che europei (tra quegli europei, chiaramente, spicca l'EIP-AGRI).

L'analisi delle problematiche di questi attori, condotta secondo un approccio partecipativo⁶⁸⁶, ha evidenziato l'esistenza di quattro diversi livelli di frammentazione che ostacolano lo sviluppo della filiera corta:

⁶⁸² Cfr. CE 2015f, cit., testo del bando – sezione “Challenge”.

⁶⁸³ Cfr. CE 2015f, cit., Testo del bando – sezione “Scope”.

⁶⁸⁴ Cfr. paragrafo 4.5.2.

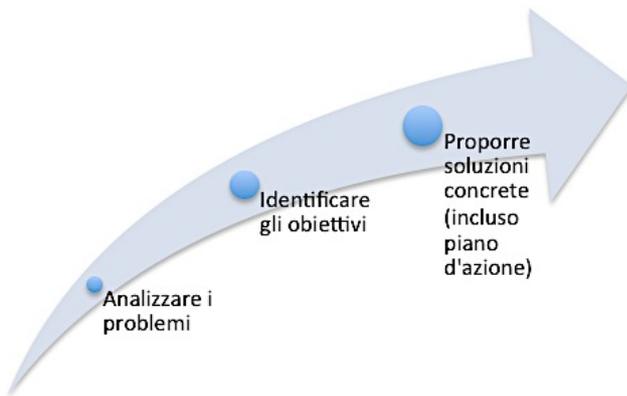
⁶⁸⁵ Cfr. paragrafo 6.2.2.

⁶⁸⁶ Cfr. paragrafo 6.1.

- Dispersione degli attori, specie dal lato della produzione, che nel modello della FC, è caratterizzata prevalentemente da piccoli produttori.
- Dispersione delle conoscenze esistenti che, per quanto voluminose, non sono sistematicamente organizzate e, soprattutto, non sono sufficientemente diffuse.
- Dispersione delle esperienze, in termini di iniziative esistenti basate sul modello della FC.
- Dispersione delle innovazioni, che faticano a supportare lo sviluppo della FC e ad affrontare i nodi critici individuati dall'analisi delle problematiche degli attori.

A partire dall'analisi delle problematiche, è stata utilizzata la metodologia GOPP con lo scopo di identificare obiettivi e strategia del progetto: si è seguita quindi una logica trifasica a cui all'identificazione delle problematiche, è seguita la definizione degli obiettivi e, infine, della strategia dell'intervento.

Figura 68: Logica della metodologia GOPP



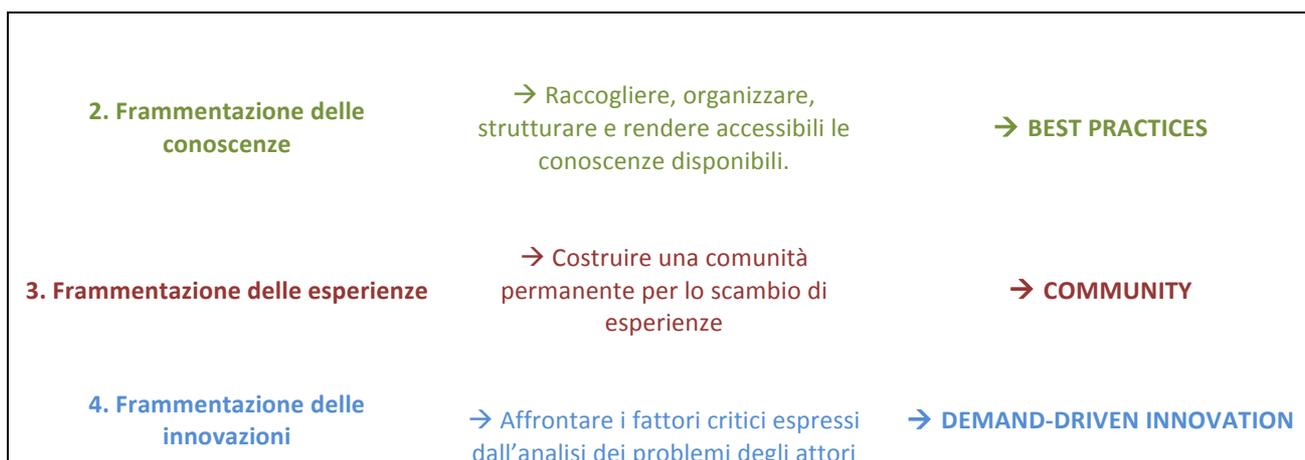
L'analisi dei problemi degli attori coinvolti all'interno della filiera corta ha dunque evidenziato come lo sviluppo del modello proposto sia ostacolato dalla presenza di una frammentarietà diffusa di attori, conoscenze, esperienze ed innovazioni.

Per poter attendere l'obiettivo di "riconciliazione"⁶⁸⁷, sono stati individuati quattro obiettivi sui quali costruire la logica del progetto, ognuno dei quali affronta una delle quattro tipologie di frammentarietà individuate. Il processo che ha condotto dall'identificazione delle problematiche alla definizione degli obiettivi è sintetizzato nel grafico seguente, che anticipa anche come, a partire dagli obiettivi, si sia arrivati a pianificare la strategia d'intervento del progetto.

Figura 69: Dai problemi alle strategie – il progetto SKIN

Problema	→ Obiettivo	→ Strategia
1. Frammentazione degli attori	→ Costruire un partenariato che sia rappresentativo delle istanze emerse dall'analisi degli attori e delle problematiche	→ CONSORTIUM

⁶⁸⁷ Cfr. paragrafo 6.1.3.



Come si può desumere da questa struttura logica, la stessa formazione del partenariato di progetto (*Consortium*) risponde all'obiettivo di ridurre la frammentazione degli attori. Ne risulta un partenariato composito, formato in un'ottica multi-disciplinare e multi-settoriale e che include organizzazioni con esperienze, competenze e conoscenze complementari, quali produttori, organizzazioni di supporto all'innovazione, enti di ricerca ed esperti tecnici, così come sintetizzato nella tabella sottostante. I partner del progetto provengono inoltre da quattordici Paesi europei⁶⁸⁸ e venticinque regioni europee, rappresentativi del 75% della produzione agricola dell'UE e a circa il 70% delle superfici ad essa dedicate (tabella 54).

Tabella 54: Il partenariato del progetto SKIN (Organizzazioni e Paesi)

Produttori agricoli	Organizzazioni di supporto all'Innovazione	Università e centri di ricerca	Esperti tecnici
Confagricoltura (Italia)	TEAGASC (Irlanda)	UNIFG (Italia)	CKA (Belgio)
Cooperativas Agroalimentarias de Espana (Spagna)	Innovatiespunt (Belgio)	UGent (Belgio)	EFB (Inghilterra)
ZLTO (Olanda)	SEGES (Danimarca)	EQA (Polonia)	YOURIS (Belgio)
	ACTIA (Francia)	CERSHAS (Ungheria)	
	Campden BRI (Ungheria)		
	AgrarVerein (Austria)		
	C&A Ltd (Inghilterra)		
	CLS (Slovacchia)		
	Biosense (Serbia)		
	WirelessInfo (Rep. Ceca)		

Il partenariato del progetto SKIN prevede inoltre, all'interno delle attività del progetto, di lavorare assieme a stakeholder esterni ed esperti, tanto locali quanto internazionali (quali produttori, consumatori, ricercatori, ONG, imprese, amministrazioni pubbliche, centri di formazione e servizi di supporto all'innovazione) al fine di coinvolgere l'intera rete di stakeholder operanti e/o interessati al tema della filiera corta.

⁶⁸⁸ Italia, Belgio, Olanda, Francia, Spagna, Inghilterra, Irlanda, Repubblica Ceca, Serbia, Ungheria, Slovacchia, Polonia, Danimarca, ed Austria.

6.3.7 La logica d'intervento del progetto

La logica d'intervento, basata sulla suddivisione in obiettivi generali, scopo del progetto, risultati ed attività, laddove applicata ai bandi H2020 può essere riassunta come nella tabella di seguito.

Tabella 55: Logica di intervento applicata a bandi H2020

Logica d'intervento	Testo della call	Application
Obiettivi generali	Sezione "Challenge" (Sfida)	Sezione "Excellence" (Eccellenza)
Obiettivo specifico	Sezione "Scope" (Scopo)	Sezione "Excellence" (Eccellenza)
Risultati	Sezione "Expected Impact" (Risultati / Impatti Attesi)	Sezione "Impact" (Impatto)
Attività	Sezione "Expected Impact" (Risultati / Impatti Attesi)	Sezione "Implementation" (Realizzazione)

Se nella prima colonna della tabella troviamo la logica d'intervento così come presentata nel capitolo metodologico del presente elaborato⁶⁸⁹, nella seconda colonna tale logica d'intervento è adattata alla presentazione del testo del bando così strutturata nel bando stesso. Questa è articolata in tre sezioni: nella prima "Challenge" (sfida) vengono definite le sfide specifiche che il bando in questione intende affrontare; nella seconda "Scope" (scopo o obiettivo) viene identificato l'obiettivo generale del bando; infine, nella sezione "Expected Impact", i risultati attesi dalla realizzazione del progetto.

Una volta che queste informazioni vengono articolare all'interno della proposta progettuale, esse vanno strutturate così come previsto dal formulario della proposta.

Il formulario si divide in due sezioni: la sezione A comprende le informazioni anagrafiche dei soggetti partecipanti alla proposta (il consorzio), così come i costi (per attività e per partecipante). La sezione A deve essere sottomessa elettronicamente, usando l'apposita piattaforma messa a disposizione dalla Commissione Europea (Electronic Submission Service) Questa parte della procedura di presentazione della proposta sintetizza l'eleggibilità formale della proposta.

La sezione B della proposta progettuale contiene invece la spiegazione scientifica e tecnica del progetto; in quanto tale, essa fornisce le informazioni dovute circa l'eleggibilità tecnico-finanziaria del progetto proposto. In questo caso, non sono richiesti formulari predefiniti (come nel caso della sezione A), viene tuttavia fornito un elenco delle informazioni da produrre in questa parte, così come il numero massimo delle pagine da utilizzare (attualmente settanta), cui è necessario attenersi in maniera estremamente rigorosa. Le informazioni che vanno fornite in questa sezione sono organizzate secondo i tre criteri di valutazione così come definiti dalla CE stessa: Eccellenza, Impatto e Implementazione (terza colonna della tabella 55).

La parte relativa all'eccellenza del progetto è divisa in quattro sotto paragrafi relativi agli obiettivi del progetto (1.1); la corrispondenza con il bando (1.2); l'idea ed il metodo (1.3) e, infine,

⁶⁸⁹ L'applicazione pratica della logica d'intervento può assumere un'accezione leggermente diversa, specie in termini terminologici, rispetto a quanto prescritto dalla teoria della Gestione del Ciclo di vita del Progetto (INT16).

l'ambizione del progetto (1.4). Nella sezione relativa all'analisi degli impatti vanno invece indicati sia l'impatto potenziale della proposta, che la strategia per raggiungerlo e i relativi indicatori. In questa sezione va quindi spiegato l'impatto atteso dal bando, di cui va illustrata la pertinenza con gli obiettivi del progetto. Va inoltre identificato il valore del progetto sia in termini quantitativi che qualitativi, ivi incluso l'impatto atteso generale sulla società nonché eventuali limiti (barriere di mercato, normative sfavorevoli, etc.) e come essi verranno affrontati. In questa sezione, inoltre, va definito il Piano di Comunicazione e Diffusione del progetto, con obiettivi chiari, misurabili e declinati in senso cronologico.

L'ultima parte della sezione B del formulario fornisce il dettaglio del piano di lavoro del progetto: vanno quindi evidenziati i legami tra le attività previste nei diversi Pacchetti di Lavoro (Work Package - WP) del progetto, indicati i risultati da raggiungere per ogni WP e descritta la visione globale del progetto. Il dettaglio del piano di lavoro comprende almeno cinque elementi:

- La descrizione dei WP: ognuno dei quali comprende una serie di attività (task);
- Il diagramma GANTT, che mostra la rappresentazione grafica del calendario di attività del progetto: sull'asse verticale vengono indicate le varie attività comprese all'interno dei diversi WP; mentre su quello orizzontale l'arco temporale di realizzazione delle fasi del progetto.
- Il diagramma PERT che spiega i legami logici tra le varie fasi e pacchetti di lavoro del progetto. Lo scopo del diagramma PERT è quello di definire il "cosa fare" in modo logico attraverso un diagramma di flusso.
- La lista dei *deliverable*, che indicano un prodotto tangibile o intangibile, risultato dell'attività di un progetto.
- La lista delle *milestone*, che indicano il raggiungimento di specifici traguardi nello svolgimento del progetto.

Su queste basi, è stata formulata la Matrice del quadro logico del progetto "SKIN" (tabella 56), il cui obiettivo ultimo è quindi quello di "promuovere un modello innovativo e iterativo per migliorare lo scambio di conoscenze tra ricercatori e operatori del settore nell'ambito della gestione della filiera corta agroalimentare e quindi contribuire a "riconciliare" produttori alimentari e cittadini".

Tabella 56: Matrice del Quadro Logico del progetto SKIN

Logica d'intervento	Dettaglio	Indicatori e Fonti di Verifica
Obiettivi generali	Promuovere lo sviluppo sostenibile dei territori, promuovendo l'innovazione e lo sviluppo di competenze	Programma di Lavoro di H2020 sulla Sfida Sociale n.2
Scopo del progetto:	Riconciliare le relazioni socio – economiche tramite la filiera corta	Letteratura disponibile
Risultati	<ul style="list-style-type: none"> - Rendere accessibili le conoscenze disponibili. - Costruire una comunità permanente per lo scambio di esperienze. - Promuovere la valorizzazione delle competenze necessarie allo sviluppo della Filiera Corta per affrontare i fattori critici espressi dall'analisi dei problemi degli attori e promuovere 	Indicatori quantitativi per misurare i progressi fatti nel corso del progetto, controllati tramite i deliverable prodotti.

	l'innovazione.	
Attività	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinamento del progetto. - Identificazione degli elementi che costituiscono una buona prassi. - Raccolta e diffusione delle buone prassi. - Costruire la comunità europea della Filiera Corta. - Attività di supporto all'innovazione per gli operatori della filiera. - Comunicazione e Diffusione del progetto. 	Ogni attività e ogni partner hanno un budget dedicato.

6.4 L'osservazione partecipante per la comprensione dei meccanismi europei

6.4.1 Introduzione alla ricerca di osservazione partecipante

Le premesse metodologiche su cui si fonda la scelta della tecnica dell'osservazione partecipante sono descritte nel primo capitolo della tesi⁶⁹⁰. Come si è già spiegato in tale sede, la ricerca ha avuto come luogo d'indagine la città di Bruxelles, centro politico e cuore nevralgico dell'Unione Europea.

A questo proposito, per la ricerca è stata determinante, ai fini della definizione iniziale del problema e della strategia che mi ha permesso l'accesso al campo, la mia esperienza precedente a Bruxelles come stagista alla Commissione Europea⁶⁹¹. Questo mi ha permesso di analizzare il fenomeno studiato da una prospettiva, se non proprio di *insider*, di osservatrice consapevole⁶⁹². Grazie a quell'esperienza, infatti, conoscevo già abbastanza bene la città e parte delle sue dinamiche, seppure non mi fossero rimasti legami solidi con i colleghi del mio periodo da tirocinante, se non per qualche contatto abbastanza impersonale. Ciononostante, il mio interesse personale, frutto anche del mio percorso di studi accademico, unito alla ricerca in corso e agli stimoli che la città offriva, mi ha portato ad avvicinarmi e, contemporaneamente, ad essere avvicinata, da tematiche e dinamiche che in seguito ho deciso di integrare all'interno di questo lavoro di ricerca, con il notevole vantaggio di non trovarmi in un ambiente per me del tutto nuovo. Un altro vantaggio che ho avuto per svolgere questa parte della ricerca è derivato dal fatto che dal mese di ottobre 2015 a quello di marzo 2016 ho svolto il mio periodo di *visiting* estero presso l'Università di Gent e, quindi, a pochi chilometri da Bruxelles. Ho potuto così coniugare le necessità

⁶⁹⁰ Cfr. paragrafo 1.1.4

⁶⁹¹ Dal mese di marzo 2012 a quello di luglio 2012 ho svolto uno stage formativo presso la Direzione Generale "Agricoltura e Sviluppo Rurale" della Commissione Europea (CE). Al di là dell'attività di tirocinio, avevo avuto la possibilità di essere coinvolta all'interno della comunità di "espatriati - *expat*" che compongono una parte del tessuto sociale bruxellese. Oltre alla partecipazione alle attività lavorative della CE, il tirocinio prevedeva anche una serie di opportunità di scambio tra i vari stagisti. Si tenga in considerazione, a tal proposito, che, ogni anno, la Commissione Europea accoglie almeno due grandi ondate di tirocinanti: la prima nel periodo primaverile estivo (marzo – luglio), la seconda in quello autunnale – invernale (settembre – febbraio). A questo si aggiungono gli stagisti impiegati nelle altre Istituzioni europee in periodi dell'anno più o meno simili. Attorno all'organizzazione di questi periodi formativo – lavorativi, vengono quindi organizzati una serie di eventi sociali, culturali, informativi e di partecipazione attiva che coinvolgono buona parte della popolazione dei tirocinanti, analogamente a quanto spesso accade nel quadro di Programmi di Scambio Internazionale di studenti e giovani (si vedano ad esempio di programmi di mobilità di Erasmus Plus, precedentemente inquadrati nei Programmi Erasmus e Leonardo da Vinci).

⁶⁹² In questo senso, l'osservazione condotta può essere considerata nel contesto della ricerca auto-etnografica, nei termini indicati da Hayano (1979) e cioè come lo studio e il racconto che il ricercatore fa del contesto culturale di cui fa parte. Cfr. Denshire S., 2014, On auto-ethnography in Current Sociology Review 2014, Vol. 62(6) 831–850.

di ricerca originali che mi avevano portato ad optare per l'Università di Gent in quanto sede del mio *visiting estero*⁶⁹³, a quelle che sono emerse *in itinere* nel corso della ricerca stessa. In questo, l'esperienza del gruppo di lavoro dell'Università di Gent nell'ambito dei finanziamenti europei mi ha ulteriormente agevolato nel lavoro di ricerca, sia fornendomi indicazioni circa la definizione del problema da affrontare, che indirizzandomi verso le persone ed i contesti appropriati da coinvolgere ed analizzare nello studio. Nel corso di uno di questi eventi, in maniera abbastanza fortuita, tramite l'intercessione di un conoscente, sono entrata in contatto con un consulente, che sarebbe poi diventato uno degli informatori - chiave della ricerca e, grazie al quale, ho avuto effettivamente accesso ai fenomeni che mi apprestavo a studiare.

In questa fase ho quindi deciso di ritornare in pianta stabile a Bruxelles per avere maggiori opportunità di osservazione e partecipazione diretta ai fenomeni di mio interesse e, in definitiva, entrare a far parte del fenomeno sociale, scendere sul campo, vivere all'interno della "*bolla europea*"⁶⁹⁴.

6.4.2 La definizione del problema

La prima difficoltà che ho riscontrato è stata anzitutto quella relativa alla definizione del gruppo sociale in cui mi apprestavo ad inserirmi e cioè, appunto, quello della "*bolla europea*". Si trattava di una difficoltà non da poco, visto che dalla definizione della "*bolla*" sarebbe dipesa, quella successiva, del problema da studiare.

La difficoltà nel definire il gruppo sociale di riferimento dipendeva anche dal fatto che l'idea della "*bolla*" è tendenzialmente arrivata agli occhi dell'opinione pubblica tramite l'intermediazione dei media e, dunque, utilizzando un linguaggio e fornendone una definizione non sempre appropriata. Quello che però ho potuto facilmente riscontrare è che, se dal punto di vista "esterno" l'idea della "*bolla*" era confusa e non sempre facile da identificare, la prospettiva "interna" denotava una chiara comprensione, identificazione e definizione (seppure implicita) dell'idea di "*bolla*", confermando quindi le forti differenze fra punto di vista interno ed esterno su questo tema. Per la definizione del gruppo sociale, ho utilizzato le seguenti fonti:

- Il volume "*Bursting Brussels Bubble - the battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU* " pubblicato da Alter – EU (Alliance for Lobbying Transparency and Ethics Regulation in the EU) nel 2010⁶⁹⁵.
- Il documentario "*The Brussels business* ", incentrato proprio sul funzionamento del mondo delle lobby a Bruxelles⁶⁹⁶.

⁶⁹³ Relative all'approfondimento della tematica dell'innovazione, uno dei principali interessi di ricerca attorno cui si concentra l'intensa attività di ricerca del gruppo del Professor Gellyinck (testimoniato anche dalla partecipazione del gruppo di ricerca al progetto NetGrow, finanziato nell'ambito del Settimo Programma Quadro: <http://www.netgrow.eu/>), che mi ha ospitato durante il periodo di *visiting estero*.

⁶⁹⁴ Dall'inglese "*European bubble*".

⁶⁹⁵ Cfr. Alter – EU, 2010, *Bursting Brussels Bubble - the battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU*, ALTER-EU 2010 Creative Commons, www.alter-eu.org/book/bursting-the-brussels-bubble

⁶⁹⁶ Cfr. *The Brussels business*, 2012, Film documentaire. Réalisé par Friedrich Moser et Matthieu Lietaert. Autriche/Belgique, 2012: Friedrich Moser, Steven Dhoedt.

- La ricerca sviluppata da Emanuele Gatti circa la comunità degli “espatriati ” a Bruxelles⁶⁹⁷.
- Lo studio condotto da Michel Huyseune et Theo Jans sulle rappresentanze a Bruxelles degli uffici regionali degli Stati membri⁶⁹⁸.

Su queste basi, per pervenire ad una definizione “favorabile” e allo stesso tempo “coerente” oltre che “utile”, sono partita dall’analisi della comunità degli espatriati. Basandomi sullo studio di Emanuele Gatti già citato, così come sull’osservazione concreta e sulla mia esperienza personale, le caratteristiche di questa comunità sono sintetizzabili nel fatto di rappresentare una comunità “internazionale” separata da quella autoctona belga, con cui i contatti sono minimi. Gli “espatriati” bruxellesi sarebbero tendenzialmente poco integrati all’interno della vita culturale, sociale e politica belga, ma relativamente uniti all’interno della loro comunità (relazioni con connazionali ma anche con altri *expat*), con cui comunicano principalmente in lingua inglese (oltre che, in caso di connazionali, nella lingua madre d’origine), spesso ignorando quasi completamente le lingue locali (francese e fiammingo). Una parte di questa comunità è direttamente impiegata nelle Istituzioni europee e la restante occupa posizioni e svolge mansioni strettamente legate a quelle delle Istituzioni europee (ad esempio: rappresentanze regionali e locali a Bruxelles, *think thank*, società di consulenza, organizzazioni lobbyste, etc.)⁶⁹⁹. A questa popolazione si aggiunge quella degli stagisti e dei tirocinanti che vive dentro la “bolla” per un periodo normalmente limitato di tempo e, spesso, sforzandosi di entrare a farvi parte e sfruttando varie opportunità di socializzazione – formali e non – per farlo. In linea generale, infine, la comunità degli espatriati ha livelli d’istruzione alti, oltre che rilevanti esperienze lavorative in contesti internazionali, cui corrispondono, in genere, livelli salariali superiori alla media locale⁷⁰⁰.

La definizione della “comunità degli espatriati”, sebbene non coincidente con quella della comunità della “bolla”, mi ha tuttavia aiutato a focalizzare l’attenzione su quella del “*mondo che ruota attorno alle Istituzioni europee*”:

*“A peculiar form of **political** life exists in and around the institutions that make up the European Union. An army of corporate **lobbyists** has set up camp in EU capital Brussels, intent on influencing EU legislation. And they’re winning the battle - **infiltrating the key decision making arenas, influencing key politicians and dominating the debate**. This is the Brussels Bubble – an **elitist world where deals are mainly done away from the public eye**”⁷⁰¹.*

Una delle caratteristiche peculiari del gruppo sociale ed economico che mi apprestavo ad avvicinare è quella di rappresentare una élite, una cerchia ristretta di soggetti, il cui centro

⁶⁹⁷ Cfr. Gatti E., 2009, Définir les expats : le cas des immigrés hautement qualifiés à Bruxelles in Brussels Studies, numéro 28, 31 août 2009. ISSN 2031-0293, www.brusselsstudies.be

⁶⁹⁸ Cfr. Huyseune, M. et Jans, T., «Bruxelles, capitale de l’Europe des régions? Les bureaux régionaux, acteurs politiques européens», Brussels Studies, n° 16, 25 février 2008, www.brusselsstudies.be

⁶⁹⁹ Gatti E., 2009, op. cit.

⁷⁰⁰ In realtà l’osservazione circa i livelli salariali riguarda prevalentemente il personale direttamente impiegato nelle Istituzioni europee e, in parte, quello impiegato nelle agenzie e società le cui attività ruotano attorno al funzionamento delle Istituzioni europee (rappresentanze regionali e locali a Bruxelles, *think thank*, società di consulenza, organizzazioni lobbyste, etc.). Lo stesso infatti non può dirsi dei tirocinanti e degli stagisti, le cui condizioni di vita e di lavoro sono estremamente variabili in funzione, soprattutto, dei diversi datori di lavoro e delle relative politiche lavorative implementate. Cfr. Huyseune, M. & Jans T., 2008, op. cit.

⁷⁰¹ Cfr. Alter-EU, 2010, op. cit., pag. 216.

d'interesse ruota attorno all'attività politico-decisionale europea. Per farlo, questi attori sfruttano tanto la prossimità geografica legata al fatto di trovarsi fisicamente a Bruxelles, quanto la vicinanza cognitiva, organizzativa, sociale ed istituzionale dettata dal condividere una parte del proprio bagaglio di esperienze passate (in termini di estrazione sociale, di percorso di studi svolto, di conoscenze, etc.) con i funzionari effettivamente impiegati nelle Istituzioni europee. Come hanno messo in evidenza a tal proposito Huyseune e Jans⁷⁰² con riferimento alla localizzazione degli uffici di rappresentanza regionali a Bruxelles, le attività principali svolte da queste organizzazioni riguardano: la gestione delle informazioni, la formazione di reti, la creazione di contatti diretti con le altre autorità locali e regionali rappresentate, oltre che con quelle europee, l'identificazione di opportunità di finanziamento e, infine, l'attività d'influenza sulla vita politica europea che si concretizza con l'attività di lobbying nei confronti delle Istituzioni europee:

"[...] Posséder un poste avancé à Bruxelles est crucial pour qu'elles puissent obtenir, outre les documents officiels disponibles sur les sites web officiels, des informations officieuses mais essentielles sur les sujets qui les intéressent. [...] La plupart d'entre eux cherchent ouvertement à influencer les processus politiques européens et s'engagent, pour ce faire, dans un travail de lobbying non négligeable⁷⁰³."

In questo caso, la grande differenza tra gli uffici di rappresentanza regionale a Bruxelles e quello, più ampio, della "bolla" risiede nell'importanza relativa delle attività di lobbying e di quelle orientate verso le opportunità di finanziamento. Huyseune e Jans osservano, infatti, che l'obiettivo legato all'ottenimento di finanziamenti sia stato una delle principali motivazioni per la creazione di uffici regionali, soprattutto in passato, ma con il tempo questa sia diminuita, a favore di obiettivi legati maggiormente alla possibilità di fare rete, carpire e diffondere informazioni e avere maggiore visibilità. La differenza fondamentale tra il centro dell'analisi di Huyseune e Jans e quello da me proposto era nel fatto che, nella comunità della "bolla europea" siano inclusi anche e soprattutto attori portatori d'interessi privati per i quali le opportunità di finanziamento, oltre che quelle d'influenza, rimangono fondamentali. La comunità della "bolla bruxellese" pertanto include sia i lobbisti di cui si occupa Alter – Ego, sia gli uffici pubblici di cui si è occupato questo secondo studio del 2008, ma non si limita ad essi.

Matthieu Lietaert, co-autore e co-regista del documentario "The Brussels Business⁷⁰⁴", intervistato nel dicembre 2015, aggiunge il suo punto di vista sul mondo delle lobby a Bruxelles:

*"En 35 ans de mondialisation néolibérale, il est une évidence que le pouvoir économique des acteurs transnationaux s'est peu à peu transformé en pouvoir politiques. Bruxelles - le lieu de décision du plus grand marché au monde - en est l'exemple phare: la "démocratie made in Brussels" est le fruit de l'action d'une classe capitaliste transnationale. **Ce segment mondialisé de la bourgeoisie contemporaine intègre non seulement les élites politiques mais également des PDGs de transnationales, ainsi que des professeurs d'universités, et d'autres élites économiques ou culturelles. Il est d'ailleurs courant de voir des logiques de pantoufflage (revolving-door) entre le public et le privé. Pour légitimer le tout, des acteurs de la société civiles et ONGs en tous***

⁷⁰² Cfr. Cfr. Huyseune, M. & Jans T., 2008, op. cit.

⁷⁰³ Huyseune e Jans (2008), op. cit., pag. 6-8.

⁷⁰⁴ Cfr. Cfr. The Brussels business, 2012, cit.

genres sont invités à la table de négociation. Certains pourraient dès lors juger qu'a priori, la "gouvernance" semble fonctionner. A y regarder de plus près toutefois, il faut reconnaître qu'avoir accès à la table des négociations de Bruxelles ne signifie pas du tout le pouvoir de l'influencer! Les lobbies qui ont le plus de pouvoir depuis 30 ans sont ceux qui chantent au rythme de l'idéologie du tout marché. Les autres font office de figurants, à peu de chose près. La Classe Capitaliste Transnationale, en adaptant les concept d'Antonio Gramsci dans ses *Diari dal Carcere*, n'est qu'une partie d'un *Blocco storico* beaucoup plus large dont l'objectif est de maintenir l'hégémonie dominante en place. Si la pression monte depuis quelque années contre cette Classe basée à Bruxelles, une contre-hégémonie capable de les renverser peine quand à elle à émerger⁷⁰⁵."

Il contributo di Lietaert mi è stato utile per tracciare i confini della élite compresa all'interno della "bolla": una élite, cioè, composta da una eterogenea "borghesia contemporanea" in cui si ritrovano tanto rappresentanti politici, quanto amministratori delegati di multinazionali, ma anche professori universitari, organizzazioni non governative e della società civile, oltre che altre élite economiche e culturali che, complessivamente, rappresentano il vasto e complesso universo che ruota attorno a questi attori, condividendo con essi, almeno in parte, l'estrazione sociale e il percorso di vita, e interfacciandovisi anche allo scopo di avere una finestra più diretta sullo spettro di attività che questi conducono.

Muovendo da queste premesse e, contemporaneamente, addentrandomi nell'osservazione, in un primissimo tempo silenziosa, sono pervenuta a definire la comunità della "bolla bruxellese" o "bolla europea" come:

Una élite internazionale di attori socio-economici che condividono un interesse comune, di tipo prevalentemente professionale, per gli affari politici europei e, in particolare, per le opportunità di finanziamento ad essi legate; formata da un'eterogenea "borghesia contemporanea" composta da tutti quegli altri attori socio – economici, la cui attività professionale ruota attorno al mondo delle Istituzioni europee e si svolge, prevalentemente, entro i confini del quartiere europeo di Bruxelles e, tendenzialmente, lontano dagli sguardi dell'opinione pubblica ed in maniera spesso completamente distaccata rispetto alla realtà del territorio in cui si concretizza⁷⁰⁶, con gli obiettivi di: ottenere informazioni, creare dei contatti diretti con le altre autorità europee (e in misura secondaria anche locali e regionali), identificare opportunità di finanziamento e influenzare la vita politica e il processo decisionale europei.

I componenti di questa cerchia ristretta appartengono alla borghesia medio – alta europea, sono normalmente altamente istruiti, professionalmente attivi ed "adeguatamente remunerati"⁷⁰⁷; nel contesto lavorativo comunicano (prevalentemente, ma non esclusivamente) in

⁷⁰⁵ Matthieu Lietaert, PhD in European Governance and Lobbying (European University Institute), intervistato a Bruxelles nel dicembre 2015 [INT12].

⁷⁰⁶ La caratteristica relativa al "distaccamento" rispetto alla realtà è frutto del dialogo che si ha avuto con il consulente - informatore.

⁷⁰⁷ E' interessante notare come, in particolare negli studi sulla comunità degli "espatriati", i partecipanti a questa comunità dichiarino, nella maggioranza dei casi, di non amare particolarmente la città di Bruxelles e di ritenere che uno dei pochi vantaggi della stessa derivi dalle condizioni lavorative e, in particolar modo salariali. Cfr. Gatti E., 2009, op. cit.

lingua inglese e, nella maggior parte dei casi, hanno scarsissimi legami con le altre comunità locali esistenti a Bruxelles, tra cui, specialmente, quella degli autoctoni.

A partire dall'identificazione del gruppo sociale da osservare, sono quindi passata a definire il problema da analizzare che, come anticipato, riguarda la scarsa conoscenza e – probabilmente – trasparenza⁷⁰⁸ del funzionamento concreto dei processi, gli attori e il luoghi rilevanti per il funzionamento dei finanziamenti diretti della Commissione Europea.

6.4.3 Modalità di osservazione e accesso

Nel corso dell'attività concreta di osservazione, ho assunto principalmente un ruolo "dissimulato", nel senso che ho omesso deliberatamente di dichiarare i miei obiettivi, nell'intento di sottrarmi al cosiddetto "paradosso dell'osservatore" e, quindi, evitare che le persone con cui entravo in relazione cambiassero atteggiamenti in risposta allo stimolo derivante dal mio "sguardo esterno". Questo non ha però comportato una completa dissimulazione, ma piuttosto un'omissione deliberata: generalmente i miei interlocutori erano coscienti della mia condizione di ricercatrice, seppure non sia mai entrata nei dettagli della ricerca che stavo conducendo. Inoltre, col tempo, mi sono progressivamente trasformata in "osservatrice semi-sconosciuta", rivelando di volta in volta gli scopi della mia ricerca ad alcuni interlocutori (prevalentemente gli informatori con cui ero entrata maggiormente in sintonia).

In questa semi-dissimulazione del mio ruolo e dei miei obiettivi, un aiuto prezioso è stato svolto proprio dagli informatori che hanno, in qualche modo, legittimato la mia presenza agli incontri, formali e informali, pubblici quanto privati, cui prendevo parte. Tramite questa legittimazione che, in buona sostanza, si è concretizzata nel presentarmi come "collaboratrice" e, al tempo stesso, "ricercatrice", sono generalmente riuscita ad evitare domande insidiose e, allo stesso tempo, ad evitare possibili ostacoli di "comprensione" poiché la mia duplice natura dichiarata di ricercatrice-collaboratrice mi autorizzava, in qualche modo, a porre anche domande potenzialmente ingenua, laddove abbia ritenuto ce ne fosse bisogno.

Nel corso di alcuni incontri privati con dei consulenti, ad esempio, ho potuto chiedere loro il perché volessero assolutamente introdurre nel partenariato di un progetto cui stavano lavorando una certa organizzazione che, seppure attiva nel settore in questione, sembrava completamente inerte in termini di contributi all'idea progettuale. La risposta che ho ottenuto in questa circostanza mi ha permesso di osservare come, una parte della costruzione dei partenariati risponda a dinamiche di "scambio di partecipazioni" tra organizzazioni diverse: se un'organizzazione Alfa sta coordinando un progetto, coinvolgerà, cioè, probabilmente, altre organizzazioni con cui ha già lavorato e/o che conosce, anche laddove queste dichiarino esplicitamente di "non aver tempo da dedicare alla presentazione della proposta". In cambio, Alfa

⁷⁰⁸ La questione dell'assenza di trasparenza è stata sollevata, in particolare, in riferimento al processo di formazione delle politiche europee e al ruolo delle lobby e delle loro attività di pressione: *"Despite its extent, there is still no meaningful transparency around lobbying of the EU. [...] Owing to the continued secrecy surrounding EU lobbying, enforced by the weak transparency system, it is simply impossible to know how much any organisation is spending on lobbying the EU institutions in any year. It is also impossible to tell precisely which issues organisations are lobbying on, or indeed, who is actually doing the lobbying"*. Alter – EU, 2010, op. cit., pag. 25

si aspetta che queste organizzazioni ricambino, in futuro, l'invito a partecipare, con le stesse modalità di funzionamento.

In ogni caso, nel corso della ricerca, il mio ruolo di osservatrice è stato caratterizzato da una continua "negoziante" sul campo della mia identità. L'esistenza, a Bruxelles, di una serie di professioni i cui confini e definizioni sono spesso abbastanza confusi e, infatti, spesso, difficilmente traducibili⁷⁰⁹ ha in effetti facilitato la negoziazione delle varie identità che ho, di volta in volta, assunto. Allo stesso modo, ha probabilmente influito anche quell'assenza di trasparenza di cui si è parlato in precedenza, in funzione della quale, gli interlocutori all'interno della "bolla" non sembravano sorpresi dalla mia presenza e ruolo non esplicitamente definiti. In alcuni casi, questo è stato anche oggetto di battute e, ad esempio, mi è stato chiesto, in maniera esplicita "quale cappello avrei indossato in quella sede". Per quanto sia possibile che, in questo caso, la mia identità "multipla" sia stata scoperta e che questo abbia determinato una certa sfiducia nel ricercatore belga da cui la domanda era partita; questa eventualità non ha però intaccato le relazioni successive che ho avuto con l'interlocutore in questione. Al contrario, tanto la naturalezza quanto la cordialità – che non mi sono apparse dissimulate – con cui la domanda è stata posta, hanno rafforzato in me la sensazione che, in realtà, sia abbastanza comune che una stessa persona indossi "cappelli diversi" in occasioni diverse legate all'attività di progettazione.

Questa considerazione è stata poi confermata tramite la partecipazione a svariati incontri informativi ufficiali organizzati dalla Commissione europea per pubblicizzare i programmi di finanziamento attivi. In queste sedi, infatti, regolarmente ho incontrato persone che, di volta in volta, si presentavano come rappresentanti di organizzazioni diverse. Come avrò modo di spiegare in seguito, si tratta prevalentemente d'individui che rappresentano più di un'organizzazione (oltre, spesso, ad essere ufficialmente impiegati all'interno di una società di consulenza privata) oppure di persone che lavorano e/o gestiscono più società (normalmente di consulenza) o, ancora, di consulenti indipendenti che, ancora una volta, rappresentano gli interessi di organizzazioni e società diverse.

Paradossalmente, il mio ruolo "nascosto" o "semi – nascosto" di osservatrice è stato a maggior rischio più in presenza di soggetti esterni alla "bolla" che, per un motivo o per un altro, si trovavano negli spazi fisici in cui l'osservazione aveva luogo, che non in presenza dei protagonisti della ricerca, generalmente ben disposti ad accettare la mia identità poco chiara.

A ben guardare, quindi, il mio ruolo di osservatrice semi-occultata si è sviluppato intorno a tre identità: quella di "collaboratrice-progettista", quella di "stagista in progettazione europea" e, infine, quella di "ricercatrice".

Progressivamente, queste tre identità che, di volta in volta, ho assunto, si sono in qualche modo "fuse" e, effettivamente, mi sono ritrovata calata nei panni della "ricercatrice-progettista", sebbene queste non fossero le mie intenzioni iniziali. E' in questo momento che, onde evitare di cadere nell'errore d'identificarmi con i soggetti e i fenomeni studiati (la cosiddetta postura del "convertito") o anche di scadere nel racconto autobiografico, nonché in funzione delle scadenze

⁷⁰⁹ Ad esempio: project manager, project assistant, bid writer, project officer, market strategist, advisor, policy officer, social manager, ma anche consulente, europrogettista, lobbista, etc.

inderogabili dettate dal Regolamento dottorale, ho deciso di terminare la ricerca di osservazione partecipante che, dunque, è durata complessivamente circa un anno e mezzo⁷¹⁰, seppure i presupposti che mi avevano spinto a scegliere questa tecnica di ricerca derivassero dalle ricerche e dai primi contatti intrapresi nel corso dell'anno precedente⁷¹¹. Quest'ultima fase di attività ha corrisposto con la presentazione (e successivo finanziamento) del progetto SKIN⁷¹², finanziato nell'ambito del Programma Orizzonte 2020⁷¹³, il cui approccio concettuale e quadro generale si basa sui contenuti della ricerca che ho svolto in questi anni, incredibilmente arricchito dai risultati dell'osservazione partecipante.

Con il tempo, inoltre, ho anche instaurato rapporti più personali con alcuni dei protagonisti della ricerca, ne ho conosciuto gli ambienti e le relazioni familiari, i gusti e gli orientamenti politici. Con reticenza e non senza vari ripensamenti, ho però deciso di escludere questa parte dei dati raccolti dall'oggetto d'analisi, tanto per ragioni "etiche" quanto per motivi "scientifici": ferma restando l'impossibilità di pervenire a risultati generalizzabili a partire dal metodo prescelto, infatti, ho ritenuto che i rapporti personali instaurati non fossero rilevanti per gli obiettivi della ricerca, poiché dipendevano e dipendono da affinità che hanno portato me e alcuni protagonisti della ricerca ad avvicinarsi in maniera del tutto selettiva e soggettiva. Anche per evitare di cadere nella trappola autobiografica, quindi, questa parte della raccolta dati è stata - almeno in questa fase - esclusa dalla ricerca presentata.

Come già menzionato, nella negoziazione delle varie identità che ho assunto nel corso della ricerca, un ruolo determinante è stato giocato dalla legittimazione che gli informatori mi hanno di volta accordato. Un informatore in particolare è stato quello che mi ha permesso di entrare veramente all'interno della "bolla". Seppure la nostra conoscenza e incontro siano stati casuali (la condivisione di una conoscenza comune), l'informatore – consulente mi ha seguito passo dopo passo, specie nel corso dell'inverno 2015/ 2016, facilitandomi notevolmente l'accesso all'interno del mondo della progettazione europea.

Oltre ad una certa affinità umana e vicinanza culturale, nonostante lo scarto d'età, che ci ha permesso di lavorare insieme in maniera agevole, il moderatore – consulente ha compreso in maniera abbastanza intuitiva le ragioni del mio interesse, confermando dunque l'idea per cui le caratteristiche del ricercatore non dovrebbero essere troppo distanti da quelle degli osservati⁷¹⁴. Allo stesso tempo, questi si è dimostrato ben disponibile ad aiutarmi in cambio di un certo supporto alla sua attività professionale nel campo della consulenza (ad esempio: partecipazione ad eventi, preparazione di minute, rilettura e correzione di documenti, etc.) che, comunque, mi è

⁷¹⁰ Diciotto mesi, corrispondenti al periodo di *visiting* estero.

⁷¹¹ Complessivamente, dunque, circa due anni.

⁷¹² SKIN – Short food supply chain Knowledge & Innovation Network, Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

⁷¹³ Anche per questa ragione, è stato necessario interrompere la ricerca di osservazione partecipante: trovandomi ad essere una dei protagonisti principali del progetto in questione, il confine tra la ricerca autobiografica e quella autoetnografica sarebbe diventato, probabilmente, troppo sottile e avrei rischiato di entrare nel campo dell'esperienza soggettiva.

⁷¹⁴ Cfr. Buckingham Shum, S. & Ferguson, R., 2012, Social Learning Analytics in *Journal of Educational Technology & Society*, 15 (3), pp. 3-26.

stata complessivamente utile per i fini della mia ricerca⁷¹⁵, complessivamente migliorando la mia comprensione del fenomeno oggetto di analisi.

Oltre all'informatore-consulente, una fonte inesauribile d'informazioni e conoscenze è arrivato anche dagli altri informatori che hanno supportato il mio lavoro sul campo e sono venuti in mio soccorso specie qualora non potessi effettivamente accedere al luogo dell'incontro, ad esempio, per motivi legati alla natura privata dello stesso. Questo si è verificato in almeno tre tipi di occasioni in cui l'accesso mi è stato negato in funzione della natura dell'incontro cui, non ricoprendo ruoli istituzionali ufficiali, non potevo partecipare⁷¹⁶, oppure dei contenuti dell'incontro⁷¹⁷ o, ancora, dell'impossibilità fisica di poter partecipare ad incontri che avvenivano in contemporanea.

Gli informatori che mi hanno aiutato e supportato in tutti questi casi possono essere suddivisi in due principali categorie: gli informatori-progettisti e gli informatori-istituzionali. Gli informatori mi hanno fornito un supporto tecnico determinante soprattutto in termini di fonti d'informazioni (vista la vastità delle fonti possibili da cui reperirle), ma anche per quanto riguarda alcune chiavi interpretative dei fenomeni osservati, come, ad esempio, per quanto riguarda la classificazione di alcuni degli attori-chiave all'interno del sistema di finanziamento diretto dell'UE, di cui parlerò in seguito.

Infine, come ho già ricordato, l'accesso al campo è stato facilitato dal fatto che le mie caratteristiche personali non fossero molto distanti da quelle del gruppo osservato. Questo mi ha permesso, in qualche modo, di "confondermi tra la folla" dei tanti espatriati europei poliglotti ed interessati alle dinamiche europee ed alle opportunità finanziarie che ne derivano. La capacità di comunicare in lingue diverse (italiano, inglese, francese e spagnolo) è stata sicuramente utile ai fini dell'accesso, in quanto mi ha permesso, da un lato, di poter instaurare agevolmente dialoghi informali con i soggetti osservati ed intervistati, interagendo nella lingua madre dell'uno o dell'altra e facendoli sentire a proprio agio; dall'altro ha talvolta facilitato il mio "camuffamento" poiché mi ha permesso di ascoltare scambi tra persone che ignoravano di essere ascoltate e dunque di aggirare il rischio del "paradosso dell'osservatore". Questo è stato particolarmente utile in quei casi in cui mi sono trovata in incontri formali o informali non pubblici e, in cui, uno o più partecipanti provenivano da una stessa organizzazione oppure avevano da tempo un rapporto stabile e continuo di collaborazione basato sulla fiducia reciproca e, allo stesso tempo, condividevano una lingua comune diversa dall'inglese. Specie laddove ci fosse un rapporto subordinato tra queste persone, o anche una relazione gerarchica (dettata, ad esempio, da caratteristiche anagrafiche, oppure dai diversi ruoli assolti o, ancora, dall'esperienza pregressa nel settore), era evidente come il subordinato chiedesse conferma al proprio superiore circa la

⁷¹⁵ Il cui esito principale è nella presentazione del progetto SKIN – Short food supply chain Knowledge & Innovation Network, Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

⁷¹⁶ Questa evenienza si è aggravata a partire dal novembre 2015 a seguito degli attentati terroristici di Parigi e, ancora di più, nel marzo 2016, a seguito degli attacchi all'aeroporto internazionale di Bruxelles e alla stazione della metropolitana di Maalbeek, nel cuore del quartiere e della "bolla" europei. A seguito dell'innalzamento del livello di allerta terrorismo, è diventato praticamente impossibile accedere ai luoghi principali del dibattito politico europeo senza un invito formale e, comunque, mostrando i propri documenti di riconoscimento.

⁷¹⁷ E' il caso, ad esempio, di alcuni incontri privati in cui l'informatore stesso ha ritenuto che la mia partecipazione non fosse opportuna e/o andasse contro i suoi interessi.

possibilità di comunicare una certa informazione. Nei casi specifici in cui questa situazione si è verificata, si trattava perlopiù di informazioni circa eventuali proposte progettuali cui le organizzazioni in questione si accingevano a lavorare. Mentre taluni sembravano disposti a dichiarare pubblicamente, nella sede dell'incontro, queste loro attività complementari, senza necessariamente far corrispondere a tale informazione un eventuale invito a partecipare; altri preferivano tacere e non condividere le loro intenzioni. La mia interpretazione di questo atteggiamento è stata, almeno in un primo momento di diffidenza, nel senso che ho collegato la reticenza di queste persone a condividere informazioni circa le loro attività con quella mancanza di trasparenza all'interno di questi processi di cui ho parlato in precedenza. Col tempo, però, mi è sembrato evidente che ci fosse almeno un'altra motivazione alla base della scelta di non condividere le proprie intenzioni: nel momento in cui qualcuno "dichiara" i propri propositi circa un'eventuale proposta progettuale, il resto della platea degli interlocutori si attiva immediatamente per cercare di essere coinvolta all'interno della proposta in questione. Sebbene una risposta negativa non stravolga le dinamiche dell'incontro, ad essa possono corrispondere una serie di pressioni da parte della persona che desidera essere coinvolta che, comunque, nella maggior parte dei casi, non ha ripercussioni rilevanti sulle relazioni tra le persone in questione ma, talvolta, poteva anche metterle a repentaglio, generando una serie di recriminazioni ed accuse reciproche. Ho osservato quest'ultima eventualità in almeno un caso particolare in cui, uno dei consulenti che avevo più volte incontrato, ha ostacolato la partecipazione di una certa Università al partenariato di cui si discuteva, motivando tale decisione con la "scarsa propensione alla cooperazione" del Professore che rappresentava l'Università. Una volta accolta la sua obiezione e, dunque, deciso di non coinvolgere quest'Università, il consulente si è rivolto discretamente in francese alla sua collaboratrice, spiegandole che: *"visto che lui non ci coinvolge nei partenariati che ha costruito, tra l'altro, anche grazie ai contatti che gli ho girato, non vedo perché dovremmo farlo noi"*. Quest'ultimo è, però, probabilmente, un caso – limite: quello a cui più frequentemente mi è capitato di assistere sono piuttosto scambi di battute, in cui ci si limitava a ricordare al proprio interlocutore di averlo già invitato in altri partenariati e che, quindi, ci si aspettava un trattamento analogo. Sulla base di quanto ho osservato, la pratica degli *"inviti reciproci"* o *"scambio di partecipazioni"* è, effettivamente, abbastanza ricorrente soprattutto laddove siano coinvolti consulenti e/o lobbisti che, in un modo o nell'altro, sono in grado di rappresentare organizzazioni diverse, oppure qualora essi lavorino per società di consulenza che offrono servizi e competenze – relativamente – trasversali e quindi "adattabili" a settori, tematiche e progetti differenti.

6.4.4 L'analisi e l'interpretazione dei dati

Come premesso, la ricerca di osservazione partecipante si è concentrata sulle dinamiche di costruzione dei progetti europei e, in particolare, su quelle di definizione dei consorzi o partenariati che partecipano alla definizione e presentazione della proposta.

Figura 70: Mappa dei quartieri di Bruxelles, focus sul quartiere europeo⁷¹⁸



I luoghi in cui l’osservazione è stata realizzata corrispondono dunque ai principali contesti fisici in cui le interazioni sociali da cui e con cui si formano tali partenariati si svolgono. L’intera attività di osservazione ha dunque avuto come palcoscenico la regione di Bruxelles-capitale⁷¹⁹ e, in particolare, il “quartiere europeo” di Bruxelles. Questo è compreso in parte all’interno del comune di Etterbeek, dove si concentrano oltre 60 edifici, tra le varie sedi della Commissione Europea, delle rappresentanze permanenti dei Paesi membri e di quelli terzi, oltre 750 gruppi d’interesse,

⁷¹⁸ Un’opera di Benoît Mallon: Carte de Bruxelles, Bruxelles, 2014.

⁷¹⁹ Mi sembra opportuno, a questo punto, fare una precisazione: Bruxelles, prima di essere Capitale de facto dell’Unione Europea, è anche Capitale del Belgio. Il Belgio è uno Stato federale e, amministrativamente parlando, si divide in tre Regioni, di cui una è, appunto quella di Bruxelles-capitale. A sua volta, la Regione di Bruxelles è organizzata in 19 comuni o municipalità (Anderlecht, Auderghem/Oudergem, Berchem-Sainte-Agathe/Sint-Agatha-Berchem, Bruxelles ,Etterbeek, Evere, Forest/Vorst, Ganshoren, Ixelles/Elsene, Jette, Koekelberg, Molenbeek-Saint-Jean/Sint-Jans-Molenbeek, Saint-Gilles/Sint-Gillis, Saint-Josse-ten-Noode/Sint-Joost-ten-Node, Schaerbeek/Schaarbeek, Uccle/Ukkel, Watermael-Boitsfort/Watermaal-Bosvoorde, Woluwe-Saint-Lambert/Sint-Lambrechts-Woluwe, Woluwe-Saint-Pierre/Sint-Pieters-Woluwe), tra cui, appunto il comune di Bruxelles. Ognuno di questi comuni gode di una certa autonomia amministrativa (con un sindaco e una propria giunta), seppure tutte facciano riferimento alla Regione di Bruxelles-capitale come livello amministrativo superiore. Bruxelles può essere vista dunque come: una regione, una città o un comune, a seconda del livello amministrativo considerato. Ciononostante, quando ci si riferisce a Bruxelles, specie nella stampa non belga, s’intende prevalentemente la regione di Bruxelles, includendo dunque i vari comuni in essa compresi.

250 uffici privati, 170 rappresentanze regionali, 125 studi legali, 150 uffici di consulenza pubblica e si stima, almeno, 1500 lobbisti⁷²⁰.

I luoghi fisici dell'osservazione e della raccolta dati sono stati quelli delle Istituzioni europee, ma più in generale, gli uffici delle varie organizzazioni pubbliche e private disseminate attorno alle Istituzioni presso cui vengono organizzati vari incontri (aperti o semi-aperti) di diffusione, comunicazione e costruzione di reti o, anche, incontri privati (chiusi) di definizione delle strategie e preparazione delle proposte. Una parte della raccolta dati è inoltre avvenuta nei bar e nelle strade che popolano il quartiere europeo di Bruxelles e dove si svolgono parte delle interazioni informali della comunità della "bolla europea" cui si è fatto riferimento in precedenza.

Quando ho iniziato a seguire con assiduità, in particolare, gli eventi informativi proposti dalla Commissione Europea sui diversi programmi di finanziamento, il primo dato osservato è stato relativo alla frequenza con cui alcuni partecipanti erano presenti in questi eventi. Specie seguendo con assiduità una o più tematiche precise, era evidente come alcune persone fossero pressoché onnipresenti a questi incontri. Anche se in misura ridotta, ho potuto osservare tale assiduità di partecipazione anche con riferimento a temi diversi, più o meno legati tra loro. Interagendo con informatori e partecipanti, questi hanno confermato la mia impressione riferendosi a tali partecipanti assidui con vari appellativi, tra cui il più adatto mi è sembrato quello dei "*soliti sospetti*". Questi mi sono stati descritti come "persone di grande influenza", "networker", "guru della progettazione": si tratta, in buona sostanza, di quella cerchia ristretta di partecipanti ai progetti europei che gode di un certo riconoscimento da parte del resto della comunità e, in funzione di questo riconoscimento, riesce, in un modo o nell'altro, ad inserirsi in varie proposte progettuali, non sempre del tutto coerenti con la propria esperienza o capacità. Come uno dei protagonisti della ricerca ha osservato: "dei progetti non si butta niente"⁷²¹.

A partire dall'osservazione di queste prime dinamiche, ho deciso, in un primo momento, di concentrare l'attenzione sui protagonisti della progettazione per cercare di classificare e comprendere le caratteristiche dei principali protagonisti dei progetti europei. Sulla base dei dati raccolti e, in particolare, servendomi della "lista" delle persone incontrate⁷²², ho anzitutto cercato di individuare le caratteristiche di questa tipologia di persone cui mi riferirò per ora, indistintamente coi termini di "consulente", "intermediario" e "progettista", salvo tentare di fornirne una classificazione più dettagliata in seguito.

I consulenti sono perlopiù attori privati (che hanno una loro società privata o che lavorano all'interno di una società privata), la cui principale attività è legata ai programmi di finanziamento europeo, cui partecipano direttamente e/o coinvolgendo uno o più attori dal proprio portfolio clienti e/o svolgendo altre attività sempre nell'ambito dei finanziamenti⁷²³. Non raramente – sulla

⁷²⁰ Cfr. Lépinay Camille, "Bruxelles : une capitale surréaliste?", Nouvelle Europe [en ligne], Jeudi 24 décembre 2009, <http://www.nouvelle-europe.eu/node/759>, consulté le 27 janvier 2015.

⁷²¹ Il virgolettato riprende il commento di uno dei protagonisti della ricerca.

⁷²² Una parte dei contributi dei protagonisti della ricerca è poi confluita nelle interviste qualitative (cfr. capitolo 1) i cui contenuti sono presentati all'interno dei vari capitoli dell'elaborato. La lista completa delle interviste, che, per ovvi motivi, non include tutti i protagonisti della ricerca di osservazione partecipante, è inoltre presentata nell'allegato I della ricerca.

⁷²³ Tra queste attività, le principali che ho potuto osservare riguardano quelle di formazione (corsi di formazione sulla progettazione) e quelle di valutazione (partecipazione alla valutazione dei programmi europei tramite iscrizione all'interno del sistema della Commissione per l'identificazione dei valutatori).

base di quanto osservato – i consulenti possono anche collaborare con enti pubblici, sulla base di accordi specifici o attraverso lo strumento delle short list. Sulla base delle dinamiche osservate, inoltre, non è raro che i consulenti si aiutino l'un l'altro, “invitando” a vicenda i clienti degli uni e degli altri nei partenariati in fase di definizione.

Naturalmente, i consulenti non sono gli unici protagonisti della ricerca attivi nel campo dei finanziamenti europei né gli unici ad emergere nella categoria “soliti sospetti” (seppure, in base a quanto osservato, ne siano i principali componenti). Partecipando ai vari incontri – tanto aperti che chiusi – ho potuto notare come tutti i settori produttivi siano variabilmente rappresentati e presenti a questi eventi. Dal settore pubblico sono soprattutto le Università e gli uffici di rappresentanza regionale / locale / nazionale a Bruxelles che partecipano⁷²⁴. Oltre a questi soggetti, nella mia ricerca di osservazione partecipante, ho anche rilevato la presenza di privati, ONG e, incluso, professionisti del settore della formazione e dell'educazione. Tuttavia, in linea generale, Università, privati, ONG e altri professionisti⁷²⁵ partecipano prevalentemente qualora incorra una delle seguenti condizioni: in caso di *necessità*, cioè quando stanno effettivamente preparando un progetto preciso e quindi hanno bisogno d'informazioni; o anche in caso di *prossimità* fisica, quando la sede del loro lavoro non è lontana da Bruxelles; oppure in caso di *opportunità*, in quei casi di grandi organizzazioni, strutturate, con esperienza pregressa nei progetti e le risorse finanziarie per partecipare direttamente alla fase di progettazione. In quest'ultimo caso, peraltro, le attitudini e le posture che assumono, così come – nei casi osservati – le interazioni che instaurano, possono ricordare quelle dei consulenti.

Sulla base dei dati registrati e successivamente elaborati, ho anzitutto suddiviso i consulenti conosciuti ed osservati sulla base del loro principale settore di appartenenza, suddividendoli tra: settore pubblico, privato e intermediazione. Anche in questo caso, non si trattava di una suddivisione completamente oggettiva, ma era basata anche su criteri soggettivi: i soggetti intermediari, infatti appartenevano, per lo più, al settore privato. Tuttavia m'interessava distinguerli dagli altri per comprenderne meglio le caratteristiche e coglierne similitudini ed eventuali differenze tra le loro interazioni e il loro ruolo nelle dinamiche di costruzione dei partenariati e dei progetti europei.

Focalizzandomi sul ruolo di questi soggetti “intermediari”, ho osservato la presenza di alcune ricorrenze e discordanze che mi hanno portato a distinguere quattro principali caratteristiche dell'intermediario – esperto di fondi europei: (i) gli scrittori; (ii) i *networker*; (iii) gli scrittori – *networker* e; (iv) i lobbisti.

La figura del consulente – scrittore che ho potuto osservare è anzitutto caratterizzata da ottime capacità di scrittura e sintesi (in lingua inglese), spesso sviluppate sulla base delle loro precedenti esperienze di studio (ad esempio studi sociali, politologici, o in scienze della comunicazione) e/o lavorative, come nel caso di uno dei protagonisti della ricerca che ha lavorato, in precedenza, come giornalista. Anche grazie a queste capacità, gli “scrittori” osservati sono prevalentemente

⁷²⁴ I rappresentanti degli uffici di rappresentanza regionali situati a Bruxelles rientrano anch'essi nella categoria dei “soliti sospetti” descritta in precedenza. In merito alle motivazioni di questi ultimi, si può fare riferimento al già citato studio di Michel Huysseune e Theo Jans del 2008 (op. cit.).

⁷²⁵ Praticamente tutte le categorie residuali a quella dei consulenti, con esclusione dei funzionari degli uffici di rappresentanza regionali situati a Bruxelles, le cui caratteristiche sembrano abbastanza simili a quelle dei *networker*.

degli esperti “tecnici” con competenze nelle tecniche di redazione dei progetti che, normalmente, sono più affinate su alcuni programmi che per altri, seppure possano rivelarsi utili in generale in fase di preparazione di proposte progettuali. Come mi ha spiegato una delle protagoniste della ricerca interpellata, sebbene alcune tecniche generali della progettazione possano essere applicate trasversalmente ai vari programmi, queste poi vanno adattate sulla base dei contenuti e degli obiettivi del programma specifico su cui si lavora, cosa non sempre scontata. Ad esempio, i progettisti-scrittori ferrati sui temi di ricerca e innovazione, non sempre sono altrettanto competenti su altre tematiche (cooperazione, inclusione sociale, mobilità internazionale, etc.), seppure abbiano, in genere, le competenze tecniche generali per poter intervenire su varie tipologie di programma e finanziamento⁷²⁶.

Nel corso dei vari mesi di osservazione, mi è sembrato che ci fossero alcune significative similitudini tra l’approccio alla progettazione all’interno della categoria che ho poi definito degli “scrittori”. Il *modus operandi* di questa tipologia di consulenti è caratterizzato dall’ascolto e dalla presa di nota delle caratteristiche e degli obiettivi dell’iniziativa progettuale in questione, con attenzione, in particolare a mettere in connessione i legami tra i diversi concetti e attività proposti: gli scrittori traducono le informazioni fornite (anche in forma confusa) nel linguaggio dei “progetti” e le incorporano nella struttura della proposta; seguono in genere una griglia ben precisa di attività, contenuti, scadenze per definire le varie fasi della scrittura. Gli scrittori che ho osservato all’opera sono spesso persone dotate di una grande autonomia e capacità organizzativa nel lavoro, accompagnata, spesso, da un’attenta cura dei particolari (ad esempio sull’utilizzo della punteggiatura, sul formato usato, etc.). Le persone osservate che rientrano in questa categoria, svolgono la loro attività spesso in forma indipendente (anche lavorando da casa, giacché il loro principale collega di lavoro è il portatile, che portano sempre con sé), seppure normalmente collaborino (ad esempio come collaboratori subordinati o anche dipendenti) con una delle altre figure di intermediari osservate. Nelle relazioni formali e informali, osservate principalmente in ambiti professionali o, comunque, non troppo distanti da questi, gli scrittori della ricerca tendono ad mantenere una postura marginale, completamente diversa, ad esempio, da quella dei *networker*. Gli scrittori, infatti, sono quei consulenti che “prima di parlare ci pensano non una ma dieci volte perché sanno che buona parte del lavoro sporco verrà poi affidato a loro⁷²⁷”. Gli scrittori osservati, seppure parlino tendenzialmente poco nel corso degli incontri, tendono a prendere molti appunti e ad assumere la postura dell’ascoltare attivo. Carpire il messaggio latente di una presentazione, la parola – chiave, il collegamento con altre iniziative è parte integrante del lavoro degli scrittori osservati.

D’altra parte, come ha osservato uno dei protagonisti della ricerca e ho avuto modo di confutare anch’io con il tempo, la mole di lavoro affidata agli scrittori è spesso impressionante. Qualunque cosa dicano i manuali di progettazione, infatti, nella realtà esistono proposte progettuali scritte, praticamente, da una sola persona: il consulente-scrittore, appunto. Trattandosi alcune volte di proposte estremamente lunghe (anche oltre 70 pagine nel Programma Orizzonte 2020), inizialmente ero abbastanza scettica circa la fattibilità di un lavoro simile. Quello

⁷²⁶ Sui diversi fondi e finanziamenti, si veda il Capitolo Quattro.

⁷²⁷ Il virgolettato riprende il commento di un consulente – *networker* a proposito di un consulente – scrittore.

di cui mi sono resa conto confrontando alcuni dei documenti prodotti è che i consulenti-scrittori spesso tendono ad adattare e rielaborare i contenuti di proposte precedenti, evitando così di dover scrivere da zero la proposta. Gli scrittori conoscono per filo e per segno le varie sezioni dei formulari di progetto.

Per quanto riguarda, infine le loro competenze in fase di realizzazione del progetto, esse mi sono sembrate prevalentemente legate ad attività specifiche che rientrano nel gruppo di attività “trasversali” del progetto (come la gestione amministrativa, la gestione finanziaria, le attività di comunicazione e quelle di disseminazione).

Passando alla seconda categoria che ho tentato di delineare, sulla base della mia esperienza, la caratteristica principale dei networker è quella inerente la loro capacità ad intessere relazioni sociali, ad interagire, a comunicare. I networker hanno una fitta rete di relazioni professionali che gestiscono e, talvolta, ricordano a memoria, con cura minuziosa e, più in generale, almeno nell’ambito professionale, riescono facilmente a rompere il ghiaccio e ad animare l’avvio della conversazione. Sono principalmente consulenti privati che gestiscono una società di consulenza propria oppure ricoprono un ruolo di quadro all’interno di altre società. All’interno del gruppo osservato, i networker condividono alcune caratteristiche anagrafiche, come l’età (tra 40 e 60 anni) e il genere, visto che si tratta prevalentemente di uomini. Seppure non sia possibile trarre conclusioni generali da un campione così ridotto, è pur vero che gli stili di vita dei networker osservati giustifichino, almeno in parte, questa considerazione. I networker della ricerca sono praticamente sempre in viaggio (quasi un viaggio al mese e possono arrivare fino a 4-5 spostamenti mensili, spesso internazionali), le reti sociali sono la loro “appendice” artificiale (sono attivi su molte reti sociali e raramente si privano di portatile o cellulare) e, infine, hanno in genere una lunga esperienza nel campo degli affari europei⁷²⁸, che non mancano di valorizzare.

I networker che ho osservato conoscono nel dettaglio la programmazione europea, parlano utilizzando acronimi ed hanno in genere una ampia e approfondita visione strategica – globale del quadro generale di politiche, programmi e bandi europei. I networker della ricerca conoscono il linguaggio tecnico della programmazione e nell’esprimersi parlano spesso utilizzando le innumerevoli sigle e acronimi che il linguaggio politico europeo ha creato. Non solo, possono spesso individuare in quali bandi ci sarà maggiore competizione e in quali ce ne sarà meno, arrivando, talvolta, anche a pronosticare quali organizzazioni saranno coinvolte nelle proposte più competitive. Sono onnipresenti agli eventi sui temi che li interessano (spesso, i networker sono alcuni dei “soliti sospetti” cui ho fatto riferimento in precedenza) e partecipano in maniera particolarmente attiva ai momenti di scambio, incontro e negoziazione di proposte e partenariato.

Durante la preparazione della proposta, i networker possono rivelarsi attivi e “utili” (come hanno apostrofato gli stessi protagonisti della ricerca) in particolare nella fase di formazione del partenariato, potendo attingere da una lunga lista di contatti o clienti.

D’altro canto, anche per dei limiti umani di tempo (come uno dei protagonisti della ricerca mi ha fatto osservare), i networker raramente partecipano attivamente alla fase di preparazione della

⁷²⁸ Ad esempio nel campo della progettazione, ma anche realizzazione di progetti (project manager) e, incluso ruoli in agenzie pubbliche o pubblico – private.

proposta, salvo che non si tratti di una tematica sulla quale abbiano già lavorato o abbiano una certa competenza, dettata ad esempio dalla loro esperienza di studio e/o lavorativa. Anche per questo, i networker che ho osservato, normalmente lavorano con l'ausilio di "scrittori" che li supportano in fase di presentazione delle proposte. Anche in fase di realizzazione del progetto, spesso impiegano altre risorse umane con cui collaborano o che sono alle loro dipendenze, con caratteristiche, competenze e conoscenze coerenti con le necessità del progetto, mentre loro tendono a limitarsi a partecipare agli incontri di progetto e, più in generale, alla fase di diffusione delle attività del progetto.

Networker e scrittori sono tra le principali figure di consulenti / intermediari / progettisti della ricerca. Come ho potuto osservare, però, in alcuni casi, con l'esperienza, gli scrittori diventano networker.

Tendenzialmente gli scrittori sono perlopiù giovani (non ne ho conosciuto nessuno che avesse più di 35-40 anni), mentre i networker osservati erano tutti al di sopra di questa soglia d'età. Sulla base di questa prima osservazione di massima, ho potuto notare come, in effetti, una parte degli "scrittori", col tempo, divenga networker: questo passaggio spesso corrisponde al cambiamento da lavoratore subordinato (prevalentemente scrittore) a quadro / direttore di una società di consulenza.

Nella tipologia degli "scrittori-networker" dunque rientrano figure professionali che, a partire dall'esperienza maturata nell'ambito della progettazione, riescono a sviluppare competenze trasversali tanto all'attività relazionale del networker quanto a quella redazionale dello scrittore. Uno degli "scrittori-networker" della ricerca ha posto l'accento sul fatto che l'evoluzione da "scrittore" a questa categoria sia in qualche modo "naturale" all'interno della carriera di un progettista. In questo senso, si potrebbe forse guardare al rapporto tra networker e scrittori-networker da un lato, e scrittori dall'altro, in senso gerarchico. Seppure questo sia, almeno parzialmente vero, la mia interpretazione è che non si tratti di una dinamica di causa-effetto scontata, poiché, come ho avuto modo di descrivere ed analizzare, le competenze e le capacità di coloro che scrivono non sempre corrispondono a quelle di quelli che "uniscono". Non solo, uno degli scrittori – relativamente – più anziani con cui mi sono confrontata, mi ha spiegato che la carriera del networker non gli interessa affatto e non corrisponde alle sue aspettative future. Naturalmente, si tratta di questioni personali che variano da un individuo all'altro, seppure, in linea generale, abbia potuto osservare che non sempre un buon scrittore sia anche un buon networker e che, infatti, non tutti i networker sono anche (o sono stati in passato) scrittori.

Gli scrittori-networker hanno tendenzialmente una conoscenza dell'intero processo progettuale: sanno scrivere e presentare la proposta, fornendo dunque un supporto importante ai propri dipendenti "scrittori" (nel caso ce ne siano) e, allo stesso tempo, comprendono dinamiche e processi che sottendono la fase di presentazione delle proposte, come per i networker.

L'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti nel corso dei circa diciotto mesi di osservazione partecipante, mi ha portato a distinguere una quarta ed ultima categoria di attori⁷²⁹: i lobbisti.

⁷²⁹ Inizialmente avevo considerato una quinta ed ultima categoria di intermediario, che rispondeva al nome di "impostori". In effetti, sulla base della ricerca svolta, ho riscontrato una certa frequenza con cui m'imbattevo in queste ambigue figure professionali all'apparenza assimilabili ai networker, eppure con una peculiarità diversa: l'incompetenza rispetto a temi che

Questi ultimi sono una categoria molto simile a quella dei networker con i quali condividono l'assiduità nella partecipazione agli eventi di loro – relativo – interesse⁷³⁰, oltre che una serie di atteggiamenti e posture, con esclusione, probabilmente, della disponibilità al dialogo.

La differenza fondamentale è che i lobbisti non cercano nuovi clienti, ma lavorano prevalentemente per difendere gli interessi dell'organizzazione che rappresentano, rafforzarne l'influenza e migliorarne le opportunità di profitto. Anche tra i lobbisti della ricerca, come tra i networker, ho potuto osservare le spiccate doti comunicative e relazionali che emergono, ad esempio, dalla postura fisica, la facilità allo scherzo e alla battuta alternata al tono professionale, la naturalezza nell'espressione verbale, il discreto gesticolare. A differenza dei networker, però, i lobbisti della ricerca sembrano riservare questo atteggiamento di "apertura" solo ad una cerchia ristretta di persone, all'interno della quale ho provato – a fatica – ad inserirmi. In questa prospettiva, ho provato, ad un certo punto, ad avvicinare uno dei lobbisti presentatomi da uno degli informatori della ricerca, paventandogli una vaga possibilità di collaborazione all'interno di una proposta progettuale cui stavo lavorando assieme al consulente-informatore. Era una scusa plausibile che avevo già utilizzato per avvicinare altri intermediari e che si era rivelata utile sulla base del postulato per cui "dei progetti non si butta nulla". Se con i networker questa strategia si era rivelata parzialmente utile, nel senso che mi aveva permesso di osservarne alcune caratteristiche e, anche, di interagire e dialogare con loro; non posso dire lo stesso del mio tentativo con il lobbista in questione. Al contrario, in quell'occasione, mi è sembrato che fosse più il lobbista a intervistare, interpellare ed osservare me che viceversa, lasciandomi uno spazio minimo d'azione e, spesso, reazione. Tra gli appunti che ho preso in occasione di questo incontro, spiccano queste note: *"Molto restio a rispondere alle domande. [...] In ogni sua risposta sono contenute almeno altre tre domande: gli chiedo in cosa consiste il suo lavoro e mi risponde chiedendomi se ne sto cercando uno e quali sono le mie competenze. [...] Gli chiedo con quali organizzazioni collabori e mi parla dell'Università Ipsilon⁷³¹, per poi interrogarmi su chi io conosca all'interno di questa Università. [...] Sta cercando di capire se io possa essergli utile oppure è solo un modo per evitare di rispondere a non importa che tipo di domanda?"*

Da allora, ho cambiato la mia strategia di avvicinamento dei lobbisti, cercando di interagire con loro prevalentemente in presenza e sfruttando l'intermediazione degli informatori. Ho notato che, in presenza di persone che, a differenza di me, potevano riconoscere (anche solo visivamente) in funzione di una certa assiduità nella partecipazione agli eventi informativi organizzati dalle Istituzioni europee, i lobbisti della ricerca tendevano ad avere un atteggiamento un po' più disponibile, per quanto restassero, nel complesso, *cordialmente restii*⁷³² alla comunicazione. Come

dichiarano di conoscere a perfezione. La mia perplessità circa l'opportunità di rendere quella degli impostori una tipologia a sé è facilmente spiegata con l'osservazione che, immagino, in tutte le categorie professionali, siano presenti persone più o meno competenti. D'altronde, ho osservato una ricorrenza, difficilmente attribuibile al caso, relativa ad alcune abitudini di questa tipologia di consulente / intermediario, la mia interpretazione è che quindi gli impostori basino la loro strategia di "sopravvivenza" – o meglio – "di vendita" sull'asimmetria informativa che hanno rispetto a eventuali clienti e, quindi, si presentino come degli "esperti" seppure, nella pratica, possano essere abbastanza facilmente smascherati.

Ciononostante, considerando la difficoltà a trattare con una categoria la cui principale caratteristica risieda, appunto, nell'incompetenza, ho deciso di non considerare questa categoria all'interno della ricerca.

⁷³⁰ Tutti i lobbisti incontrati ed osservati sono anche "soliti sospetti".

⁷³¹ Come premesso, tutti i nomi propri di persone ed organizzazioni sono volutamente omessi.

⁷³² Il corsivo deriva dalle mie osservazioni personali (trascrizione di appunti e note).

ha commentato uno degli informatori-chiave della ricerca: “Con queste *persone di alto livello*⁷³³, funziona così, sono persone potenti, solo con il tempo riesci ad entrarci veramente in contatto. Conosco il lobbista Tizio⁷³⁴ da circa otto anni e me ce ne sono voluti almeno cinque perché lui rispondesse alle mie sollecitazioni e perché si creasse un rapporto, comunque occasionale, di collaborazione”.

6.4.5 Osservazione partecipante: quali indicazioni concrete per la progettazione degli interventi?

L’osservazione delle caratteristiche, dinamiche relazionali e attitudini di alcuni tra i protagonisti della “progettazione” europea mi ha permesso di rilevare come, le competenze tecniche richieste per poter rispondere in maniera efficace ai bandi di finanziamento europei, spesso, rendano opportuno il **coinvolgimento di intermediari**. In alcuni casi, mi è capitato di osservare come, specie organizzazioni con esperienze consolidate nell’ambito dei programmi europei, esprimano il desiderio di coinvolgere direttamente (quindi come partner del progetto) una società di consulenza e/o un consulente, della cui professionalità non hanno ragione di dubitare. Tale decisione dipende, principalmente, dalla volontà di assicurare un certo grado di coinvolgimento dell’intermediario in questione in fase di preparazione della proposta. Se invece esiste un rapporto diretto tra il consulente e l’organizzazione in questione, la regolazione di questo rapporto avviene sulla base degli accordi tra le parti (che possono prevedere il pagamento dei servizi del consulente oppure la sua partecipazione come partner).

In ogni caso, sulla base della ricerca di osservazione partecipante condotta, tendenzialmente, il consulente proverà a coinvolgere all’interno del partenariato colleghi consulenti e altre organizzazioni “amiche”, con cui esiste un rapporto di collaborazione di vario tipo. Nella maggior parte dei casi cui ho assistito, il coinvolgimento è effettivamente funzionale alla buona riuscita del progetto: non si tratta solo di “scambi di inviti”, ma dipende dalla fiducia reciproca che s’instaura tra persone e organizzazioni che collaborano su base – variabilmente – stabile. In effetti, l’esistenza di una relazione diretta e, il più possibile continuativa, permette d’instaurare rapporti di fiducia reciproca che facilitano la formazione di partenariati e, dunque, la presentazione di proposte progettuali. Per quanto numerosi siano, infatti, gli strumenti di “ricerca partner” esistenti, ho potuto notare come raramente gli esperti del settore, così come, più in generale, le organizzazioni con esperienza nella realizzazione di progetti europei, vi facciano affidamento. La tendenza principale è infatti quella di formare i partenariati sulla base di esperienze pregresse di collaborazione, sia che esse siano dirette, sia che esse siano mediate da una terza parte che gode della fiducia delle altre due, o anche in seguito ad incontri personali, ad esempio durante gli eventi informativo e di “brokeraggio” organizzati dalle Istituzioni europee.

In altri casi, invece, come si è già menzionato, ho anche osservato dinamiche diverse, principalmente legate alla gestione imperfetta dei rapporti tra consulente e cliente e che, spesso, generano il fenomeno delle “partecipazioni silenziose”. Sulla base delle mie osservazioni e delle

⁷³³ Traduzione dall’inglese: “*high level people*”.

⁷³⁴ Tutti i nomi propri di persone ed organizzazioni sono volutamente omessi.

interazioni che ho avuto coi protagonisti della ricerca e, in particolare, con gli informatori, in questi casi è frequente che si crei una delle situazioni che descriverò di seguito.

Anzitutto è raro che proposte portate avanti dal “solo” consulente abbiano successo, ma dipende dal numero di partecipanti silenziosi. Tendenzialmente, si avrà sempre uno – due soggetti di questo tipo, ma si deve prestare attenzione al fatto che comunque la proposta debba essere collaborativa, altrimenti difficilmente potrà rispondere ai criteri di finanziamento. Inoltre, molto dipende anche dalla “rete” dei partecipanti silenziosi: laddove al silenzio in fase di presentazione corrisponda un’intensa attività di lobby (ad esempio tramite i “lobbisti”), il ruolo dei partner silenziosi può essere utile in situazioni ben precise. Una delle principali ragioni di utilità cui i protagonisti della ricerca hanno fatto menzione, riguarda, in particolare, la possibilità di ottenere informazioni circa “cosa si aspetta la Commissione” o, anche, circa i risultati di bandi precedenti che possono essere utili ai fini della presentazione della proposta oppure, infine, circa il livello generale di competizione su un certo bando.

Anche laddove il progetto in questione sia finanziato, infine, la sensazione è che sarà poi difficile coinvolgere attivamente il partner silenzioso. Questo non è tanto il caso dei partner con esperienza nei progetti europei, i quali tendenzialmente sono consapevoli del fatto che una corretta realizzazione delle attività del progetto rafforzerà i legami coi partner, creando ulteriori possibilità di cooperazione in futuro; ma riguarda prevalentemente i “nuovi entranti”. Questi ultimi potrebbero avere l’impressione che il loro ruolo si limiti all’intermediazione apportata dal consulente e, quindi, mantenere la loro posizione “silenziosa” anche in fase d’implementazione, partecipando il minimo indispensabile. In alcuni casi, per ovviare a questi limiti ed evitare l’effetto della “cattiva reputazione”, sono gli stessi consulenti (in genere gli “scrittori”) ad accompagnare il cliente nella fase di realizzazione del progetto (sia amministrativa, con la fornitura di documenti etc., sia pratica, partecipando a meeting, etc.).

Per quanto concerne, poi, **le fasi di realizzazione del progetto**, così come identificate dal Ciclo di Vita del Progetto, la prima osservazione, di carattere generale, è che non sempre, la pratica rispecchia la teoria. Seppure l’approccio del PCM, infatti, fornisca indicazioni utili circa la preparazione del perfetto “perfetto”, la realtà mi è sembrata molto meno rigida di quanto la teoria non lasci pensare, anche perché è spesso necessario venire incontro ad esigenze diverse ed in mutamento ed adattarsi alle necessità del caso.

Come suggerisce l’approccio del Ciclo di Vita del Progetto, comunque, la fase di programmazione è fondamentale, anche per identificare i bandi d’interesse in cui ci si aspetta una competizione meno agguerrita che altrove. Considerando i tassi di successo⁷³⁵ delle proposte di progetto su bandi a finanziamento diretto non è cosa da poco. Si consideri, inoltre che, specie in alcuni settori e relative “sfide sociali”⁷³⁶, viene finanziato un solo progetto per bando. La

⁷³⁵ I tassi di successo per i primi 100 bandi di H2020 si aggiravano intorno al 14% e, dunque, con una flessione non irrilevante rispetto al dato relativo il precedente Settimo Programma Quadro (20% circa). Un’analisi più recente, condotta su 152.627 proposte ricevute nel 2015 rileva che il tasso di successo sia ulteriormente sceso a poco meno dell’11% (cfr. Éanna Kelly, “Horizon 2020 grant application success rate drops” in Science Business, 1 dicembre 2016, <http://sciencebusiness.net/news/80030/Horizon-2020-grant-application-success-rate-drops-to-10.7-per-cent>) [consultato il: 15/12/2016]. Per l’analisi dei risultati dei primi bandi H2020 ed Erasmus Plus, si faccia riferimento al capitolo quattro.

⁷³⁶ Le sette *societal challenge* di H2020, cfr. capitolo quattro.

concorrenza è spesso dunque molto elevata e “spietata” anche perché bisogna fare i conti con la presenza di possibili organizzazioni concorrenti con importanti esperienze pregresse nell’ambito della realizzazione di progetti europei. Visto che tale esperienza è, tendenzialmente, giudicata positivamente dai valutatori, la loro presenza all’interno di un partenariato o consorzio può facilitare l’ottenimento del finanziamento, seppure tale eventualità non può essere data per scontata. Quello che è certo, però, è che le organizzazioni più rodute hanno una maggiore visibilità e, dunque, più opportunità di essere coinvolte all’interno di proposte progettuali. Allo stesso tempo, ci si aspetta che queste organizzazioni, proprio in virtù della loro esperienza passata, siano in grado di seguire con l’attenzione e la competenza dovute la realizzazione del progetto.

Proprio in virtù dell’importanza di formare un partenariato “competitivo”, nella fase d’identificazione è fondamentale individuare fin da subito un gruppo ristretto di partner disponibili a contribuire attivamente alla preparazione del progetto, sulla base delle loro competenze ed esperienze passate. In questo senso, è molto importante assicurare la complementarietà di esperienze, competenze e conoscenze, che però non deve influire sulla capacità degli attori di cooperare e trovare un punto d’accordo sui passaggi fondamentali del progetto.

Coinvolgere partner come i “soliti sospetti” può essere utile e si deve ricordare che, spesso, questo tipo di organizzazioni può contribuire in maniera abbastanza efficace alla realizzazione del progetto, anche sulla base, appunto, delle rispettive esperienze passate. D’altra parte, la possibilità che questi partner siano impegnati su troppi fronti per poter efficacemente contribuire alla proposta progettuale è effettivamente un rischio da non sottovalutare. Bisogna dunque trovare un compromesso tra “vecchio e nuovo”, compromesso di cui il coordinatore è responsabile.

Il ruolo del coordinatore è, in effetti, cruciale in tutti i passaggi necessari alla preparazione, quanto alla realizzazione del progetto. Coordinare un progetto significa farsi carico di un lavoro impressionante che non può essere sottovalutato né lasciato al caso: almeno una persona deve coordinare queste attività e deve farlo in maniera continuata, poiché tale ruolo implica anche la capacità di dialogare con gli altri partner e fare in modo che loro contribuiscano nella maniera attesa alla proposta progettuale. Se l’attività di coordinamento non è svolta con un’attenta pianificazione e assiduità, i partner tendono a restare silenziosi. In generale, tutti vogliono partecipare, ma solo pochi sanno, vogliono, possono contribuire concretamente. Per ovviare a questa difficoltà, è appunto necessario che il coordinatore gestisca, fin dall’inizio, la proposta progettuale con grande attenzione. Il ruolo del coordinatore, fondamentale in fase di preparazione della proposta, lo è parimenti, se non ancora di più in fase di realizzazione: il coordinatore, infatti, gestisce le procedure amministrative, le scadenze, i rapporti con la Commissione e le relazioni coi diversi partner. Non a caso, la scelta del coordinatore di una proposta è una fase molto delicata, in cui si considerano aspetti diversi, tra cui, oltre alla capacità finanziaria dell’ente e le esperienze passate nella gestione dei progetti, anche il numero ed il tipo di risorse umane che si possono attribuire alla realizzazione del progetto stesso. Non è raro che, alcune organizzazioni, specie quelle più “esperte”, deliberatamente, decidano di non coordinare alcuna proposta, proprio per evitare di incombere su carichi amministrativi e lavorativi difficili da gestire.

Infine, mi sembra opportuno sottolineare come, tanto nella fase d'identificazione, quanto in quella di formulazione e anche in quella di realizzazione, sia utile realizzare dei workshop GOPP: l'organizzazione e la realizzazione di questi eventi tende infatti a responsabilizzare i partner rispetto ai contributi che si attendono per la presentazione della proposta, permettendo alcune volte un primo contatto tra i partecipanti e, non ultimo, consentendo di sviluppare una proposta (in caso di workshop realizzati in fase di preparazione) o attività (se in fase di realizzazione) su base veramente partecipativa.

Più in generale e non solo in riferimento ai workshop GOPP ed alla preparazione di progetti, la presenza e partecipazione attiva ai momenti "aperti" organizzati dalle Istituzioni europee o dalle reti europee per fornire informazioni circa i programmi aperti o in prossima apertura non sembra trascurabile. In particolare, la partecipazione agli eventi informativi, specie qualora ci si stia realmente accingendo a preparare una proposta progettuale, può risultare efficace specie qualora la propria rete internazionale non sia molto ricca o, anche, laddove non sia comunque adeguata a ricoprire la totalità dei ruoli e delle competenze necessarie all'intervento desiderato. L'effettività della partecipazione a questi eventi è, infatti, funzionale a tre ordini di obiettivi: anzitutto, come si è già menzionato, quello di poter entrare in contatto con potenziali partner (in particolare i "soliti sospetti") per il progetto in preparazione o per un'iniziativa futura; in secondo luogo poiché si ha l'opportunità di estendere la rete dei propri contatti e, allo stesso tempo, di aumentare la propria visibilità; infine poiché si possono ottenere maggiori informazioni circa le tematiche e i bandi di proprio interesse.

A tal proposito, come analizzato nel capitolo cinque, la partecipazione a reti facilita l'intero processo in quanto permette di avere una serie d'informazioni a disposizione in maniera già strutturata (quindi evitando la difficoltà nel reperirla) e spesso anticipata rispetto all'informazione "ufficiale": questa è infatti una delle maniere in cui le reti giustificano e mostrano la loro utilità ai partecipanti che le compongono, mostrando appunto la loro capacità di fornire informazioni in anticipo rispetto ai canali ufficiali. Inoltre, la rete tende a rappresentare gli interessi dei suoi membri (che però vanno espressi, evitando dunque l'atteggiamento "silenzioso") e, infine, perché la partecipazione alle reti è un altro momento fondamentale per entrare in contatto con altri attori rilevanti.

In alcuni casi, come nel caso, ad esempio della rete ERRIN⁷³⁷ (di cui l'Università di Foggia è membro), queste reti funzionano tramite l'organizzazione in Gruppi di Lavoro che si riuniscono periodicamente e rappresentano un'opportunità di dialogo e scambio importante, specie a livello strategico. Altre attività promosse dalle reti riguardano ad esempio l'organizzazione di eventi per la formulazione di proposte comuni. In questo caso, uno o più soggetti lanciano l'iniziativa all'interno della rete che, a sua volta, lancia una manifestazione d'interesse nei confronti dei suoi partecipanti. Sulla base delle manifestazioni d'interesse ricevute, si provvede a dividere gli attori interessati distinguendo tra potenziali coordinatori e potenziali partner di progetti su tematiche precise. Una volta compiuta questa classificazione, si organizza l'evento in sé, che, in genere, si struttura in maniera simile a quanto avviene per gli eventi informativi organizzati dalle varie DG della Commissione e cioè: una parte dedicata ad attività informative di carattere generale; una

⁷³⁷ *European Regions Research And Innovation Network (ERRIN)*, cfr. www.errin.eu

seconda parte più specifica circa i bandi precisi attorno ai quali ruota l'evento; un'ultima parte in cui vengono organizzati una serie di workshop GOPP di sviluppo della proposta.

Sulla base della mia esperienza, per quanto questi eventi si presentino come molto accattivanti e, spesso, permettano di conoscere e mettere in contatto organizzazioni ed individui, non sempre risultano utili – almeno nel breve periodo – per la presentazione di un progetto, poiché risentono molto spesso della partecipazione di partner silenziosi, o meglio di persone ed organizzazioni che si dichiarano “generalmente interessati” ai contenuti del progetto, ma che difficilmente apportano contributi rilevanti, esclusi quelli direttamente legati alle loro esperienze pregresse.

Inoltre, molto del successo di questi eventi dipende dall'organizzazione dell'evento stesso e dalla selezione dei partecipanti ai diversi workshop GOPP. Al di là di errori – umani – in queste fasi, un fattore che può incidere dipende dai contenuti della manifestazione d'interesse inviata: alcune volte, onde essere selezionati, i partecipanti sembrano “esagerare” nella descrizione delle proprie competenze e capacità, oltre che delle effettive capacità di realizzazione di un'eventuale iniziativa.

Un altro tipo di eventi organizzati dalle reti riguarda, infine, i workshop e i seminari per lo scambio di buone pratiche. Sulla base della mia esperienza, questi possono effettivamente rivelarsi di grande utilità laddove siano organizzati nella maniera opportuna. Se si tratta semplicemente di attività disseminative per far conoscere un certo progetto, iniziativa o anche istituzione, esse spesso lasciano il tempo che trovano, nel senso che l'utilità dell'evento dipende dalle capacità dei partecipanti a instaurare, in maniera relativamente autonoma dall'evento stesso, un dialogo con gli altri partecipanti. Laddove invece l'evento presenti una varietà di esperienze e, soprattutto, sia organizzato in termini partecipativi, con la presenza di un facilitatore / moderatore per le attività di scambio, questi possono essere di grande utilità, poiché l'attività di dialogo e scambio è facilitata dal moderatore e non è quindi lasciata alle sole capacità d'interazione dei soggetti che vi partecipano. Anche in funzione del ruolo di questi moderatori, analogamente a quanto osservato per i consulenti della progettazione, dunque, ho rilevato l'importanza di queste figure intermedie che, in ragione delle loro specifiche competenze, facilitano l'intero processo.

6.5 L'Università come laboratorio e centro di conoscenze

In questo capitolo abbiamo affrontato la terza e ultima domanda di ricerca inerente l'identificazione e la definizione di strategie concrete per la promozione della conoscenza nelle società contemporanee, che siano coerenti con gli indirizzi europei. Per farlo, il punto di partenza sono stati i risultati della ricerca commentati in precedenza e cioè:

- Gli orientamenti europei nel campo delle politiche per il Lifelong Learning⁷³⁸;
- La trasformazione del ruolo dell'Università nella società (europea) della conoscenza⁷³⁹;

⁷³⁸ Cfr. Capitolo Due.

- Le principali risorse messe a disposizione dal quadro politico-programmatico per facilitare questa transizione⁷⁴⁰.

I passaggi concreti per rendere possibile questa trasformazione possono essere sintetizzati come segue:

- Il rafforzamento dei legami delle Università all'interno delle comunità locali di riferimento, che possa permettere di delineare i confini dell'Università quale laboratorio per lo sviluppo territoriale;
- La definizione di un approccio unitario alla missione, obiettivi ed attività delle Università che passi attraverso il riconoscimento del Lifelong Learning quale prospettiva unitaria per l'istruzione, la formazione e l'apprendimento nella società della conoscenza.
- La costruzione (o il rafforzamento) della rete internazionale, e non solo locale, dell'Università per migliorarne tanto l'organizzazione complessiva, quanto le opportunità di apprendimento reciproco e, non ultima, la dotazione finanziaria⁷⁴¹.

A partire dai risultati teorici ottenuti, nel presente capitolo, si è fornito un esempio concreto della strategia realizzabile dalle Università nella società (europea) della conoscenza al fine di affrontare le profonde trasformazioni che l'hanno attraversata. Tale strategia è stata articolata, come si è visto, sulla base dei contenuti del progetto *Short Supply Chain Knowledge and Innovation Network (SKIN)*⁷⁴², finanziato nel quadro di Orizzonte 2020 e di cui l'Università degli Studi di Foggia è capofila. La capacità di partecipare con successo ai meccanismi europei, direttamente legata alla comprensione delle dinamiche e del funzionamento di tali strumenti, è stata individuata, infatti, come d'importanza strategica per la definizione di linee d'azione (strategie e iniziative) coerenti con le linee-guida europee e con gli obiettivi degli attori universitari nella società della conoscenza⁷⁴³. Nel delineare questa strategia, quindi, ci si è concentrati sulle dinamiche di presentazione di progetti europei nell'ambito dei programmi tematici dell'UE, proprio per valutare se una simile strategia potesse essere effettivamente realizzabile all'interno del quadro programmatico europeo attuale.

Su queste basi e grazie all'attività di ricerca e progettazione sviluppata per la realizzazione del presente Capitolo, i passaggi teorici declinati in precedenza, sono stati trasformati in indicazioni concrete per la strategia attivabile dalle Università, proprio grazie all'esperienza del progetto SKIN⁷⁴⁴.

Anzitutto, si è mostrato come, a partire dall'analisi delle esigenze territoriali, emersa dall'esperienza dei Living Lab e rafforzata tramite l'attività di ricerca multidisciplinare, l'Università di Foggia proponga, tramite il progetto SKIN, un modello per lo sviluppo territoriale basato sulle necessità degli operatori economici (in particolare produttori ed imprese agricole) e delle

⁷³⁹ Cfr. Capitolo Tre.

⁷⁴⁰ Cfr. Capitolo Quattro e Cinque.

⁷⁴¹ Cfr. Capitolo Sei.

⁷⁴² Horizon 2020, SC2 2016, N°728055

⁷⁴³ Cfr. Capitoli Quattro e Cinque.

⁷⁴⁴ SKIN – Short food supply chain Knowledge & Innovation Network, Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

comunità di riferimento (consumatori o, più generalmente, cittadini). Tale approccio, in particolare, è basato sull'idea di riconciliazione delle relazioni socio-economiche sulle quali si basano i circuiti alimentari corti.

In secondo luogo, una strategia fondata sul ruolo del Lifelong Learning per lo scambio di conoscenze, quindi un approccio che sia integrato ed adotti una visione olistica dell'apprendimento. Questa la prospettiva adottata dal progetto SKIN che, come obiettivo generale mira a rafforzare lo scambio di conoscenza tra gli attori della filiera corta per promuovere e facilitare processi d'innovazione, nell'ottica di favorire il ricongiungimento delle relazioni socio-economiche sottese alla produzione e consumo di prodotti alimentari. In questo contesto, il ruolo dell'Università è fondamentale per: attivare processi di apprendimento che siano coerenti con le esigenze di lavoro, di vita, di socialità degli apprendenti; per supportare l'avvio di processi d'innovazione e sviluppo, in particolare legati all'innovazione sociale; e, non ultimo, per mettere in relazione i diversi attori locali ed europei attivi nel settore in considerazione.

Figura 71: Passaggi-chiave della strategia per le Università proposta tramite il progetto SKIN⁷⁴⁵



Infine, l'esperienza del progetto SKIN dimostra come sia necessario costruire una strategia fondata sulla comprensione e sulla gestione dei processi e delle relazioni sociali, adottando una prospettiva che, anziché focalizzarsi sulla gestione del progetto (o dei progetti), sia costruita sulla gestione dei processi⁷⁴⁶. L'importanza della comprensione degli strumenti, di cui si è parlato nel Capitolo Quattro della tesi, infatti, passa attraverso la comprensione dei processi sociali che li sottendono: proprio per questo è stato utile calarci all'interno di questi processi onde comprenderne i meccanismi. Tramite questa esperienza siamo riusciti, tra le altre cose, a ricavare una serie d'indicazioni rilevanti sul funzionamento dei fondi diretti che si sono dimostrate utili in fase di definizione delle azioni da intraprendere concretamente. Sulla base della ricerca svolta e l'esperienza realizzata, per la corretta gestione di tali relazioni e processi appaiono quindi necessari:

⁷⁴⁵ La figura è costruita sulla base dei contenuti del paragrafo 6.2.2 del presente capitolo.

⁷⁴⁶ Cfr. Moschitz H., 2013, From Project Management to Process Management: Effectively Organising Transdisciplinary Projects. GAIA 22/3 (2013): 211– 213. ISSN 0940-5550.

- La comprensione approfondita dei fenomeni su cui attivare l'intervento, che superi visioni aprioristiche e si basi, possibilmente, sull'esperienza diretta;
- Un approccio multidisciplinare che metta in gioco competenze complementari e faciliti l'apprendimento reciproco.
- La capacità di coinvolgimento degli attori rilevanti, tanto localmente quanto a livello internazionale;
- L'esistenza di obiettivi chiari, condivisi e comunicabili;
- La fiducia reciproca tra gli attori coinvolti, che si costruisce solo col tempo e per la quale la conoscenza diretta è spesso un valore aggiunto da non sottovalutare;
- La capacità di generare un processo condiviso, partecipativo e cooperativo.
- Il coordinamento meticoloso delle azioni, in termini di tempi, attività e definizione delle responsabilità.

CONCLUSIONI

Il percorso che ha portato al riconoscimento del Lifelong Learning come politica unitaria per l'istruzione e la formazione europea è lungo ed inizia con le origini del processo stesso d'integrazione, seppure si sostanzia solo a partire dagli anni novanta: l'apprendimento permanente emerge ufficialmente nel vocabolario politico europeo nel 1996, anno europeo del Lifelong Learning. L'idea che l'essere umano apprenda in ogni fase della sua vita non è certo nuova, ciononostante la formulazione dell'idea di Lifelong Learning rappresenta una novità per via della volontà di fondo legata al riconoscimento dell'educazione permanente come principio democratico universale⁷⁴⁷. Varie istituzioni ed organizzazioni internazionali hanno contribuito a tale riconoscimento, tra queste un ruolo di primo piano è stato giocato dalle Istituzioni europee: la storia delle politiche per l'educazione europee si intreccia e procede di pari passo con il processo d'integrazione europea e ne rispecchia limiti, successi, compromessi e disaccordi.

Vari tentativi sono stati intrapresi dalla letteratura per analizzare l'evoluzione delle politiche sul Lifelong Learning nel dibattito europeo, secondo traiettorie di ricerca diverse. Con approcci e seguendo priorità diverse, la ricerca svolta conferma l'esistenza di una tensione perenne tra diverse tradizioni di pensiero che hanno influenzato le rappresentazioni politiche del discorso sul Lifelong Learning in Europa⁷⁴⁸. Queste appaiono muoversi lungo tre linee interpretative fondamentali che riguardano le finalità dell'apprendimento permanente e l'ordine di grandezza degli obiettivi che questo vuole raggiungere: di tipo sociale, economico e personale. Nonostante tali visioni convivano nella ricerca educativa sull'apprendimento permanente, il loro dipanarsi concreto all'interno delle politiche per l'educazione risente di queste tensioni, con esiti non sempre coerenti con l'approccio complessivo del Lifelong Learning.

L'analisi dell'evoluzione storica delle politiche per l'educazione e, in particolare, per l'apprendimento permanente, dimostra la persistenza di queste tensioni. Nello specifico, è emerso come le fasi della politica europea per educazione, formazione e Lifelong Learning siano strettamente legate alle condizioni e dall'andamento dell'economia europea e, quindi, dipendano dal modello economico europeo.

A partire dall'elaborazione dell'Agenda di Lisbona, in particolare, il modello economico e sociale europeo appare marcatamente legato ad un approccio neo-liberale che, molto sinteticamente, assume che la creazione di posti di lavoro determini conseguenze positive tanto per l'economia, quanto per la società e lo sviluppo personale degli individui⁷⁴⁹. Si è parlato, a tal proposito, di

⁷⁴⁷ Cfr. Meghnagi, S. & Susi, F., 1977, *Educazione permanente*, Firenze: Guaraldi.

⁷⁴⁸ Cfr. Capitolo Due.

⁷⁴⁹ Cfr. paragrafi 2.3.5 e 2.3.6.

“lisbonizzazione” delle politiche europee⁷⁵⁰, intendendo il processo con il quale l’UE ha progressivamente promosso l’integrazione, all’interno di una strategia politica unitaria, di tutte le politiche direttamente o indirettamente legate alla competitività, alla crescita ed alla creazione di posti di lavoro. Le politiche per l’educazione non sfuggono a questa tendenza generale che conduce verso una progressiva ma inesorabile integrazione delle politiche per l’educazione, la ricerca e l’innovazione all’interno di una visione unitaria, strettamente legata agli obiettivi di competitività sanciti dal programmatore europeo.

Lifelong Learning, ricerca e innovazione sono i principali settori d’azione in cui si concentrano le iniziative europee a partire da Lisbona⁷⁵¹ e quelle in cui maggiormente sentita è l’esigenza di costruire uno spazio comune e armonizzato in Europa, anche in funzione del loro ruolo nella costruzione del Mercato interno e alla convergenza delle situazioni economico – sociali degli Stati Membri⁷⁵².

E’ in questo contesto che prende avvio un’intensa riflessione in merito al ruolo delle Università all’interno dei processi e delle dinamiche di sviluppo europee, in quanto proprio le Università emergono come l’attore chiave per mezzo del quale i tre principali settori d’intervento dell’UE s’integrano, s’intrecciano e trovano un comune punto d’incontro⁷⁵³. Muovendo da tali premesse, l’attenzione si è concentrata in particolare sulle Università, quali protagoniste del cosiddetto “triangolo della conoscenza” oltre che attori privilegiati non solo del Lifelong Learning, ma anche della relazione tra Lifelong Learning e innovazione.

In che modo le strategie e gli indirizzi di politica europei hanno contribuito a trasformare il ruolo delle Università nel mondo contemporaneo? Quali indicazioni dovrebbero trarne queste Istituzioni per mantenere il loro ruolo primario all’interno della società della conoscenza? Quali strategie possono essere effettivamente attivabili?

Nell’ottica del programmatore europeo, per affrontare le sfide contemporanee della conoscenza, le Università dovrebbero organizzarsi per risolvere anzitutto tre urgenze fondamentali, legate al rafforzamento della qualità e dell’eccellenza della ricerca e dell’insegnamento, al miglioramento della gestione degli atenei e del sistema universitario nel suo complesso e, infine, all’acquisizione di risorse sufficienti e durature⁷⁵⁴. Questi tre livelli d’intervento corrispondono, sempre nell’ottica del programmatore europeo, all’assunzione dei tre principi basilari di imprenditorialità⁷⁵⁵, autonomia⁷⁵⁶ e, non ultimo, responsabilità finanziaria⁷⁵⁷.

Le necessità che le Università devono affrontare nella società della conoscenza riguardano dunque la gestione complessiva del sistema organizzativo accademico in senso finanziario-economico (poiché l’Università hanno bisogno di risorse), in senso competitivo (legato agli

⁷⁵⁰ Cfr. Borrás S., Radaelli, C.M., 2010, op. cit.

⁷⁵¹ Cfr. Pavan A. L., 2008, op. cit.

⁷⁵² Cfr. paragrafo 2.5.

⁷⁵³ Cfr. Pavan A. L., 2008, op. cit.

⁷⁵⁴ Cfr. Commissione europea, Il ruolo delle università nell’Europa della conoscenza, COM(2003) 58 definitivo, Bruxelles, 2003.

⁷⁵⁵ Legato alla qualità di ricerca, insegnamento e innovazione in una prospettiva integrata e che, cioè, tenga in considerazione gli stretti legami tra le tre diverse “missioni” universitarie. Cfr. paragrafo 3.6.

⁷⁵⁶ Legato, cioè, alla gestione organizzativa complessiva del sistema, della struttura e degli atenei universitari. Cfr. paragrafo 3.6.

⁷⁵⁷ Legato, cioè, all’acquisizione delle risorse finanziarie per rispondere al doppio ruolo – sociale ed economico-occupazionale – delle Università. Cfr. paragrafo 3.6.

obiettivi occupazionali e di rafforzamento del sistema di Ricerca e Sviluppo europeo), in senso sociale e, soprattutto, in una prospettiva di apprendimento permanente⁷⁵⁸. Il Lifelong Learning, in questo senso, seppure aprendo a nuovi scenari educativi e formativi, non sottintende un “declassamento” del ruolo dell’apprendimento formale, al contrario, tale prospettiva conferma che proprio negli ambiti formali “*si acquisiscano le abilità e le attitudini di cui gli individui avranno bisogno per proseguire nel loro apprendimento*”⁷⁵⁹; e, in quest’ottica, che proprio le Università rappresentino un fondamentale “laboratorio” per la sperimentazione del Lifelong Learning nell’ambito dell’educazione formale⁷⁶⁰.

Il rischio è però che il tutto si risolva in “un’aziendalizzazione” delle Università: l’attenzione verso il management pubblico, la gestione delle risorse finanziarie e, anche, la qualità stessa, negli orientamenti europei spesso risulta infatti in una riduzione corporativistica del ruolo delle Università⁷⁶¹, relegata alla preparazione di professionisti qualificati sulla base della domanda del mercato, nonché alla creazione di conoscenza che sia funzionale agli obiettivi (privati) delle imprese: una tendenza di cui si è dato conto, in particolare, nell’emergere di alcune prospettive, come quella della Terza Missione⁷⁶² e del Triangolo della Conoscenza⁷⁶³. Sebbene tali orientamenti non escludano, in linea di principio, il valore sociale e civico delle attività accademiche; nella pratica si risolvono, spesso, con il rafforzamento dei legami tra Università ed imprese e il potenziamento delle attività prettamente commerciali delle Università stesse⁷⁶⁴. Coerentemente con l’approccio neo-liberale della Scuola di Chicago⁷⁶⁵, la funzione sociale delle Università appare in queste prospettive subordinata ad un rapporto deterministico rispetto agli obiettivi economici e, dunque, relegata ad un ruolo trasversale e, in qualche modo, accessorio.

Il funzionamento dei programmi tematici dell’Unione Europea sembra avallare questa tesi: pur riconoscendo un valore importante agli obiettivi collettivi ed al ruolo delle discipline sociali ed umanistiche, tali obiettivi emergono prevalentemente come tematiche trasversali legate, fondamentalmente, al potenziamento della competitività internazionale dell’Europa. I programmi tematici rappresentano, in questo senso, una buona approssimazione dell’approccio di stampo neo-liberale propugnato dal programmatore europeo: innovazione e competitività sono infatti le principali chiavi di volta di questa tipologia di strumento⁷⁶⁶.

E’ allora possibile ipotizzare e delineare una strategia per le Università contemporanee che, pur prendendo le mosse dalla realtà dello scenario politico-economico attuale, riesca ad integrare le diverse missioni accademiche e i diversi obiettivi dell’educazione permanente, senza risolversi in una mera riproduzione di assiomi neoliberalisti, peraltro in profonda crisi nella società contemporanea? E’ possibile, cioè, una riforma dell’Università che, in questo contesto, non si limiti ad una mera trasformazione in senso aziendalista-corporativista dell’istituzione accademica?

⁷⁵⁸ Cfr. paragrafo 3.6.

⁷⁵⁹ Delors J., 1997, p. 107, op. cit.

⁷⁶⁰ Cfr. CE 2000a cit.

⁷⁶¹ Cfr. Munoz A. R., 2015, op. cit.

⁷⁶² Cfr. paragrafo 3.4.1.

⁷⁶³ Cfr. paragrafo 3.4.2.

⁷⁶⁴ Cfr. paragrafi 3.4 e 3.5.

⁷⁶⁵ Cfr. Friedman, M., 1962, op. cit.

⁷⁶⁶ Cfr. Capitolo Quattro.

Per rispondere a questi quesiti, si è partiti dalla consapevolezza che sia possibile affrontare tali domande secondo prospettive e linee interpretative diverse e, anche, radicalmente opposte. La strada intrapresa è stata quella di adottare una prospettiva “non rivoluzionaria”, senza voler incidere, dunque, sulla struttura su cui la riforma delle Università si costruisce, dettata dagli indirizzi politici, a loro volta strettamente legati ai cambiamenti di economia e società. La prospettiva scelta per valutare le alternative possibili per le Accademie ha quindi continuato ad utilizzare l’impianto fornito dal quadro politico-programmatico europeo, tentando però di delineare una strategia per l’università del futuro che sia coerente con l’approccio globale del Lifelong Learning: un’università competitiva ed innovativa – senz’altro – ma che risponda anche alla necessità di promuovere la partecipazione, il multiculturalismo, la giustizia sociale, gli ideali democratici, il pluralismo ed il pensiero critico, nella duplice prospettiva civica e personale.

Nella prospettiva proposta, sviluppata a partire dalla visione di John Dewey, la riforma delle Università nella società contemporanea implicherebbe la trasformazione delle Accademie da “monasteri” e “botteghe” a “laboratori”, luoghi, cioè, dedicati alla creazione e del trasferimento di nuova conoscenza, fondamentali tanto per il benessere sociale che per lo sviluppo economico, regionale ed individuale⁷⁶⁷.

I passaggi concreti per rendere possibile questa trasformazione sono stati delineati sulla scorta degli orientamenti comunitari: laddove questi ultimi si focalizzano sull’importanza della gestione amministrativa dell’Università, della qualità dei servizi e delle attività svolta e dell’acquisizione di risorse finanziarie appropriate; nella strategia proposta nella presente ricerca, questi passaggi si sono tradotti in:

- Il rafforzamento dei legami delle Università all’interno delle comunità locali di riferimento, che possa permettere di delineare i confini dell’Università quale laboratorio per lo sviluppo territoriale;
- La definizione di un approccio unitario alla missione, obiettivi ed attività delle Università che passi attraverso il riconoscimento del Lifelong Learning quale prospettiva unitaria per l’istruzione, la formazione e l’apprendimento nella società della conoscenza.
- La costruzione (o il rafforzamento) della rete internazionale, e non solo locale, dell’Università per migliorarne tanto l’organizzazione complessiva, quanto le opportunità di apprendimento reciproco e, non ultima, la dotazione finanziaria⁷⁶⁸.

La strategia proposta, inoltre, è stata descritta con riferimento ad un caso concreto⁷⁶⁹ rappresentato dalla presentazione del progetto SKIN – *Short supply chain Knowledge & Innovation Network*⁷⁷⁰, frutto anche dell’attività di ricerca svolta, e coordinato dall’Università di Foggia, come

⁷⁶⁷ Cfr. paragrafo 3.6.

⁷⁶⁸ Cfr. Capitolo Sei.

⁷⁶⁹ Cfr. Capitolo Sei.

⁷⁷⁰ Horizon 2020, SC2 2016, N°728055.

capofila di un partenariato internazionale composto da altri 19 soggetti europei, nel febbraio 2016⁷⁷¹.

Nel delineare questa strategia, quindi, ci si è concentrati sulle dinamiche di presentazione di progetti europei in risposta ai bandi dei programmi tematici europei, proprio per valutare se una simile strategia potesse essere effettivamente realizzabile all'interno del quadro programmatico europeo attuale. Il fatto che il progetto in questione abbia superato con successo la fase di valutazione e sia stato dunque finanziato porterebbe a rispondere in maniera affermativa a questo quesito ed a aprire la strada alla realizzazione di iniziative ambiziose che, seppur coerenti con il modello europeo, siano in grado di limarne alcuni aspetti proponendo, dunque, strategie improntate allo sviluppo sostenibile delle comunità e dei territori, in una visione multidimensionale e non esclusivamente legata alla performance economica. In qualche senso, questo significa anche "scommettere" sugli aspetti trasversali del quadro programmatico europeo, riconoscendone quindi il valore non solo strumentale⁷⁷². L'esito positivo della valutazione del progetto confermerebbe quindi la rilevanza di tali dimensioni trasversali per il programmatore europeo, laddove queste siano adeguatamente motivate e correttamente presentate.

Concentrandosi sulle dinamiche di presentazione dei progetti, inoltre, è stato possibile osservare come, per essere realmente in grado di incidere in questi processi, le Università debbano anzitutto dotarsi di risorse umane formate su questi temi. Nella prospettiva proposta, la riforma della struttura organizzativa dell'Università, oltre le implicazioni gestionali, dovrebbe prendere in considerazione la necessità di adeguamento dei percorsi accademici e di collegamento con le attività di formazione, oltre che affrontare la questione fondamentale legata all'aggiornamento delle competenze del personale universitario.

In un contesto economico in cui, specie nei Paesi maggiormente toccati dalla crisi economica, i finanziamenti pubblici alle Università tendono a diminuire, le Accademie sono costrette a trovare nuove fonti di finanziamento, incluso utilizzando quelle messe a disposizione dall'Unione Europea⁷⁷³. Per partecipare efficacemente a tali dispositivi, però, gli attori universitari dovrebbero dotarsi di strutture e personale dedicati a queste attività, eventualmente proponendo collaborazioni tra i diversi stakeholder interni dell'Università (docenti, ricercatori, personale amministrativo, ma anche studenti), ognuno dei quali può contribuire a fasi e momenti diversi delle iniziative proposte. Tali collaborazioni, come l'esempio del progetto SKIN dimostra, sono d'importanza fondamentale per la presentazione e realizzazione di proposte ed iniziative vincenti e, dimostrano, tra le altre cose, l'importanza del coinvolgimento di scienziati sociali ma, più in generale, di attori provenienti da discipline e settori diversi. Una simile riforma organizzativa potrebbe, inoltre, anche risultare in una migliore gestione dei rapporti dell'Università con i suoi diversi stakeholder esterni⁷⁷⁴, in particolare privati, senza che questi si riducano ad un rapporto di "subordinazione" dell'attore pubblico rispetto a quello privato.

⁷⁷¹ Per ognuno di questi passaggi si è dato un esempio concreto di applicazione, sulla base dell'esperienza, peraltro recente e lontana dalla sua conclusione, del progetto SKIN. Per quanto l'esempio sia concreto, pertanto, esso esiste solo come possibilità, nel senso che scopriremo nel 2019 quali saranno i risultati tangibili del progetto.

⁷⁷² Cfr. Capitolo Quattro.

⁷⁷³ Cfr. paragrafo 4.6.

⁷⁷⁴ Cfr. Capitolo Cinque.

La riforma dell'organizzazione delle Università passa, dunque, in questa prospettiva, in un approccio di maggiore "apertura" all'esterno delle Università, che implichi anche una responsabilizzazione delle risorse umane in esse impiegate, un aggiornamento delle loro competenze⁷⁷⁵ e, inevitabilmente, la riduzione dei privilegi distorsivi che ostacolano i processi di rinnovamento e di miglioramento e, troppo spesso, caratterizzano le gerarchie interne delle Università.

La prospettiva dell'Università come "laboratorio" appare dunque, in base alla ricerca svolta, come il punto di convergenza dei tre livelli d'intervento da cui dovrebbe muovere la riforma delle Università nella società della conoscenza, poiché insiste sull'importanza dei legami dell'attore accademico con gli individui che la compongono, così come con la comunità (locale) d'appartenenza, ma anche, in un'ottica comunitaria, con la più ampia ed eterogenea società della conoscenza europea. Il miglioramento della gestione, il rafforzamento della qualità, la responsabilità finanziaria non possono infatti prescindere dall'importanza dei legami tra l'istituzione universitaria e gli attori, le persone, che la compongono o con cui essa si relaziona. Tali relazioni, a loro volta, diventano più complesse, variegate, interconnesse all'interno del contesto rappresentato dal costruito europeo, in quanto non riguardano esclusivamente il livello locale, regionale o anche nazionale dei processi sociali-relazionali in cui le Università sono coinvolte, ma si ampliano fino a considerare il grado sovra-nazionale delle stesse e, in questo caso, il cosiddetto "valore aggiunto europeo"⁷⁷⁶.

Con riferimento a questo contesto, si è mostrato come la linea guida principale proposta dall'Unione Europea per il rinnovamento del modello economico e sociale dell'UE consista, semplificando, nel supporto alla creazione di nuovi posti di lavoro⁷⁷⁷. Nell'elaborazione della Strategia Europa 2020, l'Unione Europea fa un riferimento esplicito alla crisi economica, colpevole di aver vanificato dieci anni di crescita economica e causato pesanti deficit di bilancio in molti stati nazionali⁷⁷⁸, eppure non sembra ci sia una valutazione critica in merito alle cause della crisi stessa. Una simile valutazione implicherebbe probabilmente, infatti, una riflessione profonda circa la validità stessa del modello europeo, improntato ad un'idea di crescita "infinita", ed alla possibilità che proprio i presupposti di questo modello ne abbiano determinato instabilità e squilibri. Non si negheranno in questa sede delle serie perplessità circa l'efficacia delle misure di risposta alla crisi economica operate in seno alle Istituzioni europee e che sembrano sorvolare sulle profonde difficoltà che attraversano i diversi sistemi nazionali europei e cui le politiche di austerità non sembrano rispondere in maniera adeguata, accrescendo, al contrario, le ineguaglianze sociali interne ai diversi Paesi, oltre che quelle di scala transnazionale⁷⁷⁹.

Se l'evoluzione delle politiche educative (ma non solo) è influenzato dalla congiuntura economica, quest'ultima non può essere in alcun modo disgiunta dalle dinamiche sociali. Risorgere dei nazionalismi, nuovi flussi migratori, dinamiche demografiche, crisi dei sistemi previdenziali,

⁷⁷⁵ Cfr. Capitoli Quattro e Cinque.

⁷⁷⁶ Cfr. capitolo cinque.

⁷⁷⁷ I contenuti dettagliati di tale strategia sono analizzati nei paragrafi 2.3.5, 2.3.6 e 2.4.

⁷⁷⁸ Cfr. paragrafo 2.4

⁷⁷⁹ Cfr. Stiglitz J. E., Greenwald B. C., Aghion P., Arrow K. J., Solow R. M., 2014, *Creating a Learning Society - A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*, Columbia University Press, giugno 2014.

nuovi modelli di organizzazione dei rapporti lavorativi: tutte tematiche di attualità che incidono profondamente sulla risposta istituzionale alle esigenze della popolazione. In questo contesto, è dunque di fondamentale importanza riconoscere il valore universale dell'educazione, in una prospettiva comune che, seppure si manifesti in pratiche educative non uniformi, condivida valori e principi di fondo: centralità del soggetto apprendente e dei suoi bisogni, bisogni che cambiano nel corso della vita; riconoscimento delle diverse modalità con l'apprendimento prende forma sia nello spazio che nel tempo; importanza del ruolo dell'esperienza e della motivazione personali, così come delle competenze, incluse quelle relazionali, dell'individuo; e infine, riconoscimento del ruolo politico – e non solo economico – dell'educazione, quale veicolo di giustizia sociale e fondamento di società democratiche ed inclusive.

In questo processo, le Università possono dare un apporto fondamentale: la prospettiva dell'Università-laboratorio rispecchia questa visione, purché non si limiti alla funzione di formazione di competenze utili per il mondo del lavoro, di per sé riduttiva anche perché, tra le altre cose, non considera come la circolazione della conoscenza possa effettivamente cambiare il modo di lavorare, di produrre, di organizzare le relazioni economiche e sociali.

Nella società della conoscenza, la qualità, l'eccellenza e la competitività sono certamente fattori indispensabili al progresso economico. Allo stesso tempo, però, è altrettanto importante definire politiche educative che non si esauriscano alla semplice funzione economica, dandone per scontati gli esiti complessivi sui piani civici, sociali ed individuali. La dimensione europea dell'educazione non può, cioè, restare confinata a rafforzare la competitività economica europea, ma dovrebbe riuscire a rafforzare il sentimento di appartenenza ai valori universali che l'Unione Europea pretende di difendere, legati all'uguaglianza, alla democrazia, all'inclusione ed alla giustizia sociale, al rispetto delle diversità, alla libertà d'opinione ed al multiculturalismo. Solo in questo modo il progetto educativo e politico europeo potrà dirsi veramente efficace, nonché, in fondo, coerente con i valori universali su cui è fondato.

ALLEGATO I

LISTA DELLE INTERVISTE

Commissione Europea

- INT1. Tobias Strom, DG Ricerca e Innovazione (RTD), impiegato Unità B.6 #
INT2. Marco Marsella, DG Mercato Unico Digitale (CONNECT), capo unità provvisorio Unità G.4 ##
INT3. Martine Reicherts, DG Educazione e Cultura (EAC), Direttore Generale *§
INT4. Martin Kern, European Institute of Technology (EIT), Direttore ***
INT5. Tapio Säävälä, DG Educazione e Cultura (EAC), Vice capo unità Educazione degli Adulti ****
INT6. Impiegato Commissione Europea, DG Agricoltura e Sviluppo Rurale.

European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)

- INT7. George Ubachs, EADTU, Direttore Generale *

European University Association (EUA)

- INT8. Michael Gaebel, EUA, funzionario, direttore dell'Unità Politiche per l'Istruzione Superiore *

Agenzia Esecutiva EACEA

- INT9. Ute Haller-Block, EACEA, funzionaria, direttrice dell'Unità preposta al Programma Erasmus Plus⁺

European Distance and E-learning Network (EDEN)

- INT10. Airina Volungeviciene, EDEN, Vice Presidentessa⁺⁺

CEDEFOP

- INT11. George Kostakis, CEDEFOP, impiegato ^

ALTRI

- INT12. Matthieu Lietaert, PhD in EU Governance and Lobbying (European University Institute)
INT13. Membro rete ERRIN, Regno Unito
INT14. Membro rete ERRIN, Croazia
INT15. Consulente in europrogettazione, Italia
INT16. Consulente in europrogettazione, Francia
INT17. Professionista EdA (direttore), Belgio
INT18. Professionista EdA (formatore), Belgio
INT19. Professionista EdA (formatore), Belgio
INT20. Consulente in europrogettazione, Italia
INT21. Impiegato Rete EUCEN
INT22. Consulente in europrogettazione, Irlanda
INT23. Consulente in europrogettazione, Italia

Giornata informativa su “Responsible Research and Innovation - Social Sciences and Humanities (RRI-SSH)”, 07/12/2015, cfr. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/info-day-rri-ssh-ict-related-parts-h2020-wp16-17>

Giornata informativa su “Information and Networking Day on Gaming, Gamification and on Technologies for Learning and Skills”, 18/01/2016, cfr. <https://webcast.ec.europa.eu/infoday-g4-ict-22-and-ict-24-pm>

* Conferenza “EADTU-EU Summit 2016 “Enhancing European HE; Opportunities and impact of new modes of teaching”, 15/04/2016.

§ Giornata informativa su “EIT KIC Call Info Day”, 25/02/2016, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=ahNOXkRsX7s>

*** Giornata informativa su “EIT KIC Call Info Day”, 25/02/2016, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=lyrgUChxYV0>

**** Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=CHVgeZGTAAo>

* Conferenza “EADTU-EU Summit 2016 “Enhancing European HE; Opportunities and impact of new modes of teaching”, 15/04/2016.

* Conferenza “EADTU-EU Summit 2016 “Enhancing European HE; Opportunities and impact of new modes of teaching”, 15/04/2016.

+ Giornata informativa su “Erasmus+ meeting Knowledge & Skills Alliances”, 27/02/2014. Cfr. <https://vimeo.com/89223775>

++ Conferenza “Education in the Digital Era”, 11/12/2014. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=xV-jeGRDLpg>

^ Novembre 2015. Cfr. https://www.youtube.com/watch?v=N_QCZ5sfRFU

ALLEGATO II

RACCOLTA E ELABORAZIONE DATI

I dati raccolti riguardano:

A) La composizione delle piattaforme a composizione mista:

- Piattaforma/ rete
- Sito web
- Organizzazione-membro
- Tipo di organizzazione
- Macroarea di attività dell'organizzazione-membro
- Tipo di membri dell'organizzazione-membro
- Principali aree di attività dei membri dell'organizzazione-membro
- Paese

In totale, sono state analizzate 467 Organizzazioni-membri appartenenti a 6 reti / piattaforme europee.

L'analisi si è poi concentrata sulle 4 piattaforme europee a composizione mista, che comprendono un totale di 315 organizzazioni-membri.

Il totale delle voci registrate corrisponde a 2.520 dati (315 x 8).

B) Per sintetizzare i dati raccolti, questi sono stati, successivamente, riaggregati al fine di avere una visione d'insieme di: obiettivi, aree di attività e modalità di accesso delle piattaforme inserite nella lista EPALE degli stakeholder-chiave per il Lifelong Learning in Europa⁷⁸⁰ (Figura 72):

- Piattaforma/ rete
- Acronimo
- Sito web
- Tipologia d'accesso
- Area di attività
- Attività
- Obiettivi
- Dettaglio partecipazione Italia

⁷⁸⁰ Cfr. <https://ec.europa.eu/epale/fr/stakeholders>

Figura 72: Prospetto sintetico dei dati raccolti e analizzati circa composizione e attività delle piattaforme europee di EPALE

Accesso diretto / indiretto	Area di attività	Attività	Obiettivi	Composizione	Italia
Indiretto	Educazione degli Adulti (EA)	Coordinamento, sostegno alle politiche, indirizzo politico, campagne di sensibilizzazione	Coerenza delle politiche nazionali in tema di EA	Rete finanziata da Erasmus+ e composta da 37 coordinatori nazionali in 36 Paesi (due rappresentanti in Belgio) per rafforzare il coordinamento delle politiche di EA all'interno dell'Agenda Europea.	ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori
NA	Educazione, cultura, Giovani, Lingue e Sport	Responsabilità esecutiva e gestione dei programmi in materia di: Educazione e Formazione, Cultura e Media, Giovani, Sport, Lingue e Azioni Marie Skłodowska-Curie	Responsabilità esecutiva delle politiche in materia di educazione, cultura, giovani, lingue e sport	NA	NA
NA	Educazione, cultura, media, sport, cittadinanza attiva e volontariato	Gestione dei Programmi Erasmus+, Europa per i Cittadini, Europe Aid e della Rete Eurydice	Gestione dei Programmi di finanziamento e della rete Eurydice	Agenzia esecutiva della CE Essa che opera sotto la supervisione di 4 DG: DG EAC, DG CONNECT, DG HOME e DG ECHO	NA
Indiretto	Lifelong Learning (LLL)	Studi e ricerche	Supporto alla cooperazione in tema di politiche di Lifelong Learning	Rete composta da un'unità centrale di coordinamento che opera presso l'EACEA e da 42 unità nazionali basate nei 38 Paesi partecipanti al Programma Erasmus+.	INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa)
NA	Educazione e Lifelong Learning	Ricerca, monitoraggio, target, benchmarking, analisi delle politiche	Valutazione politiche e monitoraggio risultati raggiunti tramite appositi indicatori	Centro studi dipendente dalla Commissione Europea, DG JRC - Joint Research Centre	NA
Indiretto	Programma Erasmus+	Guidare gli utenti del Programma attraverso tutte le sue fasi	Portare Erasmus+ il più vicino possibile ai suoi beneficiari e adattarlo alle differenze nei sistemi nazionali di istruzione, formazione e gioventù.	Diversi punti di contatto nazionali in tutti i Paesi partecipanti	ISFOL (Formazione); INDIRE (Educazione, include HEI e EA); YIA-IT: Agenzia nazionale per i giovani (Giovani)
Indiretto	Qualità dell'Educazione Superiore (HEI)	Controllo di Qualità degli Istituti d'Istruzione Superiore: Linee guida, standard, disseminazione buone prassi, ricerca	Promuovere la dimensione europea del controllo di qualità degli IIS	47 membri che rappresentano le Agenzie nazionali/ regionali / locali per la valutazione e il controllo di qualità	AVEPRO - Agency for the Evaluation and Promotion of Quality in Ecclesiastical Faculties, Roma
Diretto	Educazione degli Adulti (EA)	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete	Connettere e rappresentare le organizzazioni europee direttamente implicate nell'educazione e la formazione degli adulti, in particolare per quanto riguarda l'educazione non formale e la tutela dei gruppi sottorappresentati	Composizione mista: 141 membri al 2016	8 membri in Italia
Diretto	Educazione Superiore (HEI)	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete	Contribuire alla creazione dell'Area Europea dell'Educazione Superiore e dell'Area Europea della Ricerca	Composizione mista: 58 membri al 2016. Concentrata sulle Università e in particolare sulle università di scienze applicate	Nessun membro in Italia
Diretto	Competenze di base	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete	Assicurare che tutti gli abitanti dell'EU abbiano le necessarie competenze di base per accedere al Lifelong Learning	Indirizzo politico; attività di studio, informazione e ricerca, attività di messa in rete.	ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori
NA	Formazione (VET)	Cooperazione, orientamento politico, armonizzazione	Fornire supporto alla definizione delle politiche della formazione e contribuire alla loro attuazione	Centro studi istituito nel 1975 e stabilito in Grecia dal 1995	NA
Indiretto	Lifelong Learning (LLL) e cooperazione europea	Supporto ai Paesi membri nell'attuazione dello EU Quality Assurance Reference Framework; studi, ricerche, indicatori; messa in rete; condivisione di buone prassi	Assistere i Paesi membri e la CE nella cooperazione in tema di orientamento per lo sviluppo delle politiche europee	Nominati dai governi dei Paesi membri (30 membri al 2016 con la Svizzera come osservatore)	ISFOL e Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali
Indiretto	Qualità della Formazione (VET)	Sviluppare e migliorare il controllo di qualità nei sistemi formativi europei nel contesto dell'attuazione dello European Quality Assurance Reference Framework	Sviluppare e migliorare il controllo di qualità nei sistemi formativi europei nel contesto dell'attuazione dello European Quality Assurance Reference Framework	Composto da rappresentanti dei Paesi membri, dei Paesi associati, delle Parti Sociali, esperti scientifico-tecnici selezionati e la Commissione Europea	ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori
Diretto	Ricerca su Educazione degli Adulti	Ricerca, conferenze, pubblicazioni	Incoraggiare e supportare la qualità della ricerca sui temi dell'educazione degli adulti in Europa	Strutturata in 12 reti tematiche cui partecipano principalmente le Università, con sede centrale in Svezia.	Università Bicocca di Milano; Università di Verona (Dipartimento di Educazione e Psicologia)
Diretto	Università	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete	Promuovere il ruolo delle università nell'Europa del futuro e rappresentare la voce delle università europee nel dibattito politico	850 membri: Università e Conferenze dei Rettori	60 organizzazioni italiane hanno aderito all'Associazione
Diretto	Università - University Lifelong Learning (ULLL)	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete, armonizzazione e sistema di trasferimento dei crediti formativi	Promuovere il ruolo delle università nel Lifelong Learning per rafforzare le Università del Lifelong Learning (ULLL)	185 membri: Università	11 Università italiane hanno aderito alla rete
Diretto	Lifelong Learning (LLL) e cooperazione internazionale	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete	Promuovere a livello internazionale l'apprendimento e l'educazione di adulti e giovani in quanto diritto universale necessario alla giustizia sociale	170 membri in tutto il mondo	Nessun membro in Italia
Indiretto	Lifelong Learning (LLL) e società civile europea	Rappresentanza, difesa degli interessi dei membri, indirizzo politico, studi e informazioni, attività di messa in rete	Promuovere una visione olistica del LLL che tenga conto dei bisogni della società civile e non sia limitato all'occupabilità ma tenga conto anche degli obiettivi di sviluppo democratico e personale	Composizione mista: 40 membri al 2016 (tutti i membri sono organizzazioni che aggregano al loro interno varie organizzazioni)	NA
Diretto	Open Education	Promuovere e facilitare la comunicazione, le risorse e materiali tra tutti gli attori (apprendenti, insegnanti e ricercatori) della Open Education	Offrire accesso a tutte le risorse europee di Open Education in diverse lingue	Composta da individui (apprendenti, ricercatori, insegnanti)	NA
Indiretto	Lifelong Learning (LLL) e Nazioni Unite	Rappresentanza, ricerca, attività di messa in rete, pubblicazioni	Promuovere il riconoscimento e creare le condizioni per l'esercizio del diritto all'educazione e all'apprendimento con un'attenzione particolare per l'educazione degli adulti, l'alfabetizzazione e l'educazione non formale per lo sviluppo delle competenze di base.	Istituto dell'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura)	NA
NA	Qualità dell'apprendimento a distanza (e-learning)	Attività terminate nel Dicembre 2014. Una parte delle attività sono state riprese da ECB Check		NA	NA
NA	Educazione degli Adulti (EA)	Attività terminate nel Settembre 2015. Una parte delle attività sono state riprese dal giornale online Elm, the		NA	NA

BIBLIOGRAFIA

- Alberici, A., 2002, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Mondadori.
- Alberici, A. e Serreri, P. (a cura di), 2009, *Competenze e formazione in età adulta, il bilancio delle competenze dalla teoria alla pratica*, Roma: Monolite Editrice.
- Alberici, A., 2002, *L'educazione degli adulti*, Roma: Carocci.
- Albreu, M., Grinevich, V., Hughes, A., Kitson, M., Ternouth, P., 2008, *Universities, Businesses and Knowledge Exchange*. Report for Council for Industry and Higher Education and Centre for Business Research.
- Alessandrini, G. (a cura di), 2007, *Comunità di pratica e società della conoscenza a cura di Giuditta Alessandrini*, Le Bussole, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (a cura di), 2011, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano: Angeli.
- Allulli, G., 2015, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*. Tipografia Pio XI, aprile 2015.
- Alter – EU, 2010, *Bursting Brussels Bubble - the battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU*, ALTER-EU 2010 Creative Commons, www.alter-eu.org/book/bursting-the-brussels-bubble
- Antinori, F., 2000, *Università e territorio: crescere insieme*. In: C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, Padova: CLEUP.
- Argentero, P., Cortese, C., Piccardo, C., 2008, *Psicologia del lavoro*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Associazione TreeLLLe, 2003, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, Genova: Associazione TreeLLLe.
- Aubouy, M., 2014, *“Soyez un numéro deux”*. Conférence Réseau Rural National. Creative Commons Licence.
- Audretsch, D., 2012, "Entrepreneurship research", *Management Decision*, Vol. 50 Iss: 5, pp.755 – 764.
- Bagliani, M., Dansero, E., 2005, *Verso una territorialità sostenibile: un approccio per sistemi locali territoriali*. In : Dematteis, G., Governa, F., (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello Slot*, Milano : Franco Angeli, pp. 118-145.
- Baron, S., Field, J., and Schuller, T., 2000, *Social Capital: a review and critique*, pp. 1-38. In : Baron, S., Field, J., and Schuller, T. (eds.) *Social Capital: critical perspectives*, Oxford : Oxford University Press.
- Bassi, L. J., *Harnessing the power of intellectual capital*. *Training & Development*, 51 (12), 1997, pp. 25-30.
- Bauman, Z., 2002, *La società individualizzata*, Bologna: Il Mulino.

- Becker, G., 1964 (1993, 3e éd.), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- Benneworth, P. & Jongbloed, B.W.A, 2009, Who matters to universities ? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, DOI 10.1007/s10734-009-9265-2.
- Benneworth, P., 2011, Towards A Strategic Management Agenda For University Knowledge Exchange, disponibile al sito web: <http://www.eurashe.eu/>
- Biesta, G., 2006, What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point ? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5, pp.169–80.
- Birgene, R., 2005, "The Role of the University and Basic Research in the New Economy' in Jones, G., Mccarney, P. & Skolnik, M. (eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations*", University of Toronto Press.
- Borrás, S., Radaelli, C.M., 2010. Recalibrating the Open Method of Coordination: Towards Diverse and More Effective Usages. Report n.7, Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies.
- Biggs, S., Carstensen, L., & Hogan, P., Social Capital, Lifelong Learning and Social Innovation in Investing in Ourselves: How to release social capital in John R. Beard, Simon Biggs, David E. Bloom, Linda P. Fried, Paul Hogan, Alexandre Kalache, and S. Jay Olshansky, eds., *Global Population Ageing: Peril or Promise*, Geneva: World Economic Forum, 2011, pp- 38-41
- Boschma, R., 2005, Proximity and Innovation: A Critical Assessment. *Regional Studies*, 39 (1), pp.61-74.
- Bouba-Olga, O., Grossetti, M., 2007, "Why Are There Still Proximity Effects in Innovation Processes ?". Working Paper CRIEF T2007-02.
- Bourdieu, P., 1980, Le capital social - Notes provisoire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, p.120.
- Bourne, D., Bain, M., 2012, International school partnerships: contribution to improving quality of education for rural schools in Uganda. Development Education Research Centre and Link Community Development. Research paper 06/2012.
- Bourne, D., 2012, "Global learning and subject knowledge". Development Education Research Centre and Link Community Development. Research paper 04/2012.
- Buckingham Shum, S. & Ferguson, R., 2012, Social Learning Analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15 (3), pp.3-26.
- *Bureau of European Policy Advisors – BEPA*, 2014. Social Innovation: A Decade of Changes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, agosto 2014.
- Cacace, M., & Taurelli, S., 2005, "MOSL. Modello per la valutazione della qualità dell'offerta formativa nell'ottica del lifelong learning". Linee guida, Roma: CERFE. <<http://www.cerfe.org>>.
- Cantner, U., Meder, A., & Wolf, T., 2011, Success and failure of firm's innovation co-operations: The role of intermediaries and reciprocities. *Regional Science*, 90 (2), pp.313-329.

- Cecconi, L., 2002, *La ricerca qualitativa in educazione*, Roma: Franco Angeli.
- Chugh, R., 2013, *Workplace Dimensions: Tacit Knowledge Sharing in Universities*. *Journal of Advanced Management Science*, 1 (1), March 2013, p. 24-28.
- Cippitani, R. & Fulci, L., 2007, *I programmi comunitari per la ricerca e l'innovazione. Regole di partecipazione e contratto tipo*, Perugia : Università degli Studi di Perugia.
- Coccozza, A., 2006, *Direzione risorse umane*. Milano: Franco Angeli.
- Coleman, J. S., 1990, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA and London : Harvard University Press.
- Coleman, J., 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, pp.95-120.
- Consoli, F., Benadusi, L., 1999, *L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale*, Osservatorio ISFOL 5 (6), pp.30-89.
- Contò, F., Djelveh, S., Perri, M., Faccilongo, N., Paziienza, P. (2015a). *Enhancing The Rural-Urban Relations Through The Living Labs Experience. A Reflection On Local Development Policies In The Puglia Region*. In: 5th International Scientific Conference "Practice and Research in Private and Public Sector – 2015" Proceedings. Vilnius, Lituania, 14-15/05/2015
- Contò, F., Faccilongo, N., Djelveh, S., Perri, M. (2015b). *POs To Enhance Farmers Position In Global Value Chains Case Study: Apulia Region And Ionian Island*. In: *Innovation, Entrepreneurship and Sustainable Value Chain in a Dynamic Environment*. ISBN: 978-9963-711-37-6, Verona, 16-18 settembre 2015.
- Contò, F., Conte, A., Fiore, M., Djelveh, S (2015c). *Consuming Landscape: an investigation of eco-economic development strategies in rural areas*. In: *Proceedings of the II International Conference on Agriculture in an Urbanizing Society - Reconnecting Agriculture and Food Chains to Societal Needs*. ISBN: 978-88-908960-3-3, Roma, 14-17 settembre 2015.
- Contò, F., Djelveh, S., Conte, A., Molnar, A., Gellynck, X. (2015d). *The LEADER Initiative in Apulia Region: a way for smarting the rural urban relationships?*. In: *Proceedings of the II International Conference on Agriculture in an Urbanizing Society - Reconnecting Agriculture and Food Chains to Societal Needs*. ISBN: 978-88-908960-3-3, Roma, 14-17 Settembrer 2015.
- Contò, F., Dipace, A., Norlund, A., Djelveh, S., Faccilongo, N., Scarinci, A., Borrelli, L. (2016). *ICT Platform and Gaming to Social Change in Rural Areas*. In: *Challenges for the New Rurality in a Changing World - Proceedings from the 7th International Conference on Localized Agri-Food Systems*. Paulina Rytkönen & Ursula Hård, ISBN: 978-91-980607-1-3, Södertörn University, Stockholm, Sweden, 8-10 May 2016.
- Corbetta, P., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna : Il Mulino.
- Cortese, C., G., Piccardo, C., 2008, *Psicologia del lavoro a cura di Piergiorgio Argentero*, Milano : Raffaello Cortina Editore.
- Cote, S., Healy, T., 2002, *The Well-being of Nations*, Parigi : OECD.
- Cotton, W., 1964, *The challenge confronting American adult education*. *Adult Education*, 14 (2), pp.80-87, <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X6401400203>>

[Data di accesso : agosto 2016].

- Croce, G., La formazione continua in Europa e in Italia: investimenti privati e politiche pubbliche, Convegno CRISS, Riprendere la marcia – Roma, Università La Sapienza, 5-6 luglio 2004.
- Cruickshank, L., Whitham, R., Morris, L., 2012, Innovation through the design of knowledge exchange and the design of knowledge exchange design. 2012 International Design Management Research Conference 453-460.
- Dato, D., 2010, Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze. In: Capozzi, R.M., (a cura di), *Piccole e medie imprese. Bisogni formativi*. Il caso Puglia, Bari: Progedit, p. 2.
- Decaro, M., Alicino, F., Amico di Meane, T., Crescenzi, A., Raimondi, C., Riondino, M., 2011, Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020 Fra governance e government dell'Unione europea, Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- Delors, J., 1997, *Nell'educazione un tesoro*, Roma : Armando Editore.
- Demetrio, D., 2002, *La ricerca in Educazione degli adulti*, in Demetrio, D., Alberici, A., *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano: Guerini.
- Demetrio, D., Alberici A., 2002, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano: Guerini.
- Demetrio, D., 2003, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza.
- Denshire, S., 2014, On auto-ethnography in *Current Sociology Review* 2014, Vol. 62(6) 831–850.
- Dewey, J., 1916, *Education and democracy*, New York: The Free Press.
- Dewey, J., 1938, *Experience and education*, New York: Collier Books.
- Di Bello, G., Boosting competitiveness through “Regional Innovation Strategies”, Discussion Paper: Competitiveness and Smart Specialization Strategies, APRE, Aprile 2012.
- Di Nubila, R., 2000, Università e impresa: un partenariato per la formazione, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, Padova: CLEUP.
- Éanna, K., Horizon 2020 grant application success rate drops. *Science Business*, 1 dicembre 2016, <<http://sciencebusiness.net/news/80030/Horizon-2020-grant-application-success-rate-drops-to-10.7-per-cent>> [Data di accesso : 15/12/2016]
- Edwards, R., Miller, N., Small, N., Tait, A., (eds), 2003, *Supporting lifelong learning: making policy work*, London: Routledge.
- European University Association (EUA), 2013, *The role of universities in Smart Specialisation Strategies*, Siviglia, 21-22 febbraio 2013, disponibile al link: http://eua.be/Libraries/publication/EUA_Seville_Report_web.pdf?sfvrsn=2 [accesso: 28 settembre 2015].
- European University Association (EUA), 2005, *Dichiarazione di Glasgow*, Bruxelles, 15 aprile 2005, disponibile al link: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOWdeclaration_FINAL.1113840794089.pdf [accesso: 15 novembre 2014].
- European University Association (EUA), 2015, *Public funding Observatory 2016*, Bruxelles, 2015, disponibile al link: <http://eua.be/Libraries/governance-autonomy-funding/public->

funding-observatory-2016.pdf [accesso: 29 novembre 2016]

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. and Champion Ward, F., 1972, *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.
- Federighi, P., 1996, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*, Napoli : Liguori.
- Federighi, P., (a cura di), 2000, *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa, I quaderni di Eurydice 19*, Ministero della Pubblica istruzione - Direzione generale per gli scambi culturali - Bdp – Unità italiana di Eurydice Eaea - European Association for the Education of Adults, Firenze, marzo 2000.
- Fennell, D., 2003, *Ecotourism: an introduction*, Londra : Routledge.
- Fennell, D., 2005, *Tourism ethics*, Channel View Publications.
- Field, J. and Spence, L., 2000, *Social Capital and Informal Learning*, pp.32-42. *In* : F. Coffield, F., ed., *The Necessity of Informal Learning*, Bristol : Policy Press.
- Field, J., 2000, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent: Trentham Books.
- Field, J., 2003, *Social Capital*, Londra : Routledge.
- Field, J., 2005, *Social capital and lifelong learning, the encyclopedia of informal education*. <<http://infed.org/mobi/social-capital-and-lifelong-learning>> [data di accesso : aprile 2015].
- Field, J., 2006, *Lifelong learning and the new educational order*, Stoke on Trent : Trentham Books.
- Fleuri, R. M., 1998, *Gli uomini sono erba - La Natura dell'apprendere e del pensare*, presentato al Convegno su Gregory Bateson, Roma, 13, 14 e 15 febbraio 1998.
- Foucault, M., 2003, *Governmentality*, in P. Rabinow and N. Rose (eds), *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954–1984*, New York: The New Press.
- Freire, P., 1970, *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum.
- Friedman, M., 1962, *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Galbraith, P.L., 1998, "Are university learning organization?", in Mohapatra P. K.J. (1998), *System thinking in management*, ed., Department of industrial engineering and management, Kharagpur, pp. 70-87.
- Galliani (ed.), *Educazione versus formazione – Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli : Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gatti, E., 2009, *Définir les expats : le cas des immigrés hautement qualifiés à Bruxelles* in *Brussels Studies*, numéro 28, 31 août 2009, www.brusselsstudies.be
- Gellis Consultancy, 2012, *Strategies for improving participation in and adult awareness of adult learning*, European Guide. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Goodwin, N., 2003, *Five Kinds of Capital : Useful Concepts for Sustainable Development*, Global Development And Environment Institute Working Paper N°03-07, Medford, settembre 2003.
- Gros, D. and Roth, F., 2008, *The post-2010 Lisbon Process: The key role of education in*

employment and competitiveness, CEPS Working Document No. 308, Brussels : Centre for European Policy Studies.

- Gubrium, J.F., Holstein, J.A., 2001, Handbook of interview research: context and method. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guesnier, B., Loyal, A., 2004, Le développement territorial. Regards croisés sur la diversification et les stratégies, Parigi : Datar-Ierf.
- Hanifan L.J., 1920, The Difficulties of Consolidation. The Consolidated Rural School. L. W. Raper. New York : Charles Scribner's.
- Hanifan, L. J., 1916, Evening Classes for West Virginia Elementary Schools. Charleston, WV, Department of Free Schools.
- Hatch, M. J., 1999, Teoria delle organizzazioni , Bologna: Il Mulino.
- Hazekorn, E., Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge. Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Occasional Paper No. 18. 2009. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181653e.pdf>
- Hogan, M. J. & Broome, B., 2013, Wellbeing in Ireland – Designing Measures and Implementing Policies, Collective Intelligence Conference Report, NUI, Galway.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F., 1995, The active interview. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holstein, J.A., Gubrium, J.F., 1995, The active interview, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, J., Maassen van den Brink, H., Groot, W., 2010, A Meta-Analysis of the Effect of Education on Social Capital. *TIER WORKING PAPER SERIES*, 10/09, Amsterdam.
- Huysseune, M. et Jans, T., «Bruxelles, capitale de l'Europe des régions? Les bureaux régionaux, acteurs politiques européens», Brussels Studies, n° 16, 25 février 2008, www.brusselsstudies.be
- Ichijo, K. and Nonaka, I., eds., 2007, Knowledge Creation and Management: New Challenges for Managers, New York: Oxford University press.
- International Labour Organization, 2011, *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*, Ginevra.
- ISFOL, 2004, *L'offerta di formazione permanente in Italia*, Roma.
- Jackson, N., *Learning for a Complex World : A lifewide concept of learning, personal development and education*. Creative Commons Licence, <www.lifewideeducation.co.uk> [data di accesso : marzo 2015].
- Jacobs, N., 2013, Measuring Knowledge Exchange. Paper presented at The Knowledge Exchange, An Interactive Conference, 26th and 27th September 2013, Lancaster University.
- Jarvis, P., 2004, Adult education and lifelong learning. Theory and practice, London and New York: Routledge.
- Jávorka, Z. & Giarracca, F., 2012, Education in the Knowledge Triangle. Technopolis 26/10/2012. Disponibile al sito web: <http://www.mondragon.edu/en/international/files/OF%2035%201613%20Draft%20final%20report%20and%20case%20studies%20121025-1.pdf> [consultato il 28 maggio 2015]
- Jenkins, B., 1997, Policy analysis: models and approaches in M. Hill (ed.). The policy

process: a reader. London: Prentice Hall

- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C., 2008, Higher education and its communities : interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56, pp.303-324.
- Karner, S., Rohracher, H., Bock, B., Hoekstra, F. & Moschitz, H., 2011, *Knowledge brokerage in communities of practice: synthesis report on literature review*, <<http://www.foodlinkscommunity.net/>> [data di accesso : aprile 2016].
- Killerby, P., 2001, Social capital, participation and sustainable development: recent examples of inclusive consultation in New Zealand. International Community Development Conference proceedings, Rotorua Aprile 2001.
- Kitson, M., Howells, J., Braham, J. & Westlake, S., 2009, *The Connected University Driving Recovery and Growth in the UK Economy*, <<http://www.nesta.org.uk/publications/connected-university>> [data di accesso : ottobre 2016].
- Kline, S. J., & Rosenberg, N., 1986, An overview of innovation. In: Landau, R. and Rosenberg, N., *The positive sum strategy*, Washington DC: National Academy Press.
- Knowles, M.S., 2002, La formazione degli adulti come autobiografia, il percorso di un educatore tra esperienza e idee, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Knowles, M.S., 1996, *Quando l'adulto impara*, Milano : Franco Angeli
- Knowles, M.S., 1970, *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*, Cambridge: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Koppenjan, J. F. M. & Klijn, E. H., 2004, *Managing Uncertainties in Networks*, London, Routledge.
- Kusakabe, E., 2012, Social capital networks for achieving sustainable development. *The International Journal of Justice and Sustainability*, 17 (10/2012), Londra.
- Kvale, S., 1996, *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- La Rosa M. Il lavoro nella sociologia, Carocci, Roma, 1999.
- Lanza, A., 2006, *Lo sviluppo sostenibile*. Bologna: Edizioni Il Mulino (quarta edizione aggiornata).
- Lappalainen, P., Markkula, M., 2013, *The Knowledge Triangle – Re-Inventing the Future*, European Society for Engineers and Industrialists, Brussels.
- Lasagni, A., 2012, How can external relationships enhance innovation in SMEs ? New evidence for Europe. *Journal of Small Business Management*, 50 (2), pp.310-339.
- Lefebvre, V., Molnár, A., Gellynck, X., 2010, "Network performance - What influences it ?". Ghent. EAAE 2010 Proceedings.
- Lehaney, B. , Clarke, S., Coakes, E. and Jack G., 2004, *Beyond Knowledge Management*, London: Idea Group Publishing.
- Lengrand, P., 1970, *L'introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco. (tr. it., *Introduzione all'educazione permanente*, Roma : Armando, 1973).
- Lépinay, C., "Bruxelles : une capitale surréaliste?", *Nouvelle Europe* [en ligne], Jeudi 24

- décembre 2009, <http://www.nouvelle-europe.eu/node/759>, consulté le 27 janvier 2015.
- Lewin, K., 1951, *Field theory in social sciences*, New York: Harper & Row.
 - Limone, P., 2007, Introduzione. *In*: Limone, P., *Nuovi Media e Formazione*. Roma : Armando.
 - Limone, P. ed., 2012, *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Roma : Carocci.
 - Limone, P., 2012, Oltre l'Aula: Le risorse per la didattica, tra industria e autoproduzione. *In*: Limone, P., *Media, Tecnologie e Scuola. Per una Nuova Cittadinanza Digitale*. pp. 94-110, Bari : Progedit.
 - Limone, P., *Pedagogia sperimentale: Le tecniche di ricerca qualitativa*, ERID Lab - Educational Research & Interaction Design, University of Foggia, Department of Human Sciences, Dispense fornite dal docente – tutor.
 - Lockett, N., Kerr, R., Robinson, S., 2008, Multiple Perspectives on the Challenges for Knowledge Transfer between Higher Education Institutions and Industry. *International Small Business Journal*, 26 (6), pp.661-681.
 - Loiodice, I., 2004, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano : Franco Angeli.
 - Mammarella, G., Cacace, P., 2005, *Storia e politica dell'Unione Europea (1996-2005)*, Roma: Laterza.
 - Maniscalco, R. S., 2010, The Impact of the European Policies on the New Skills for the New Jobs. *Review of European Studies*, 2(2), pp.54–66.
 - Maniscalco, R. S., 2010, Il ruolo della U.E. nel processo di integrazione mediterranea. Eurasia. *Rivista di Studi Geopolitici*, 7(1), pp.219–28.
 - Maniscalco, R. S., 2014, *Adult education policy in the European Union*, LAP Lambert Academic Publishing.
 - Marescotti, E., 2013, Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature, Roma: Anicia.
 - Margiotta, U., 2002, Innovazione tecnologica e formazione universitaria delle competenze. *In* : Galliani, L., *Educazione versus formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 249-267.
 - Maskell, P., 2000, Social Capital, Innovation and Competitiveness. *In* : S. Baron, J. Field and T. Schuller (eds.), *Social Capital: critical perspectives*, Oxford: Oxford University Press.
 - Meghnagi, S. & Susi, F., 1977, *Educazione permanente*, Firenze: Guaraldi.
 - Mellini, C., 2008, Nascita e sviluppo delle politiche per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, il ruolo dell'e-learning e i suoi programmi. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(1), 111 - 119.
 - Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca – MIUR (a cura di), *Quaderni degli annali dell'istruzione, le competenze di base degli adulti*, n. 96 (2001), Firenze: Le Monnier, 2002.
 - Mitton, C., Adair, C. E., McKenzie, E., Patten, S. B., & Perry, B. W., 2007, Knowledge transfer and exchange : review and synthesis of the literature. *Milbank Quarterly*, 85(4), 729-768.

- Montedoro, C., 2004, in ISFOL, Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi formativi nella società della conoscenza, Milano: Franco Angeli.
- Morin, E., 1988, *Scienza con coscienza*, Milano: Franco Angeli.
- Morgan-Klein, B., Osborne, M., 2007, *The concepts and practises of lifelong learning*, London-New York: Routledge.
- Moschitz, H., 2013, From Project Management to Process Management: Effectively Organising Transdisciplinary Projects. *GAIA* 22/3 (2013): 211– 213. ISSN 0940-5550.
- Munoz, R. A., 2015, European Education Policy: A Historical and Critical Approach to Understanding the Impact of Neoliberalism in Europe. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 13, Number 1, ISSN 1740-2743, pp. 19-42, <http://www.jceps.com/archives/2454>
- Murray, R., Caulier Grice, J., Mulgan, G., *The Open Book of Social Innovation*, Nesta & the Young Foundation, marzo 2010, disponibile al sito: <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf> [accesso: 01 dicembre 2015].
- Nicoll, K., Fejes, A., 2008, Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. *In* : Fejes, A. & Katherine, N. (eds), *Foucault and Lifelong Learning – Governing the subject*, London & New York: Routledge.
- Nonaka, I., and Takeuchi, H., 1995, *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press.
- Nunan, T., 1999, Predicting new territories and structures – distance education in the new millennium, ODLAA 99 Biennial Forum, Deakin University. *In*: Whyte, L., *Development of a knowledge management strategy for academic staff*, 2008. Dissertations. Paper 1. <http://arrow.dit.ie/scschcomdis/1>
- O'Boyle, E., 2010, "The acting person: social capital and sustainable development", *Forum for Social Economics*, online, Aprile 2010 [<http://www.springerlink.com>].
- Olivi, B., 1995, *L'Europa difficile. Storia politica della Comunità Europa*. Bologna: Il Mulino.
- Oosterlinck, A., 2002, Knowledge Management in Post-Secondary Education Universities. *In*: Whyte, L., *Development of a knowledge management strategy for academic staff*, 2008. Dissertations. Paper 1. <<http://arrow.dit.ie/scschcomdis/1>>
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 1996), OECD, *Making Lifelong Learning a Reality for All*, Paris: OECD.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 1997), *Making Lifelong Learning a Reality for All*, Paris: OECD.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2000), *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2001), *Multifunctionality: towards an analytical framework*, Paris: OECD.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2008), *Tertiary education for the knowledge society*, Paris: OECD.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2016), *Enhancing the*

Contributions of Higher Education and Research Institutions to Innovation, Paris, 15-16 September 2016.

- Paavola, S., Lipponen., L. & Hakkarainen, K., 2004, Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Education Research* 74 (4), pp. 557-576.
- Paletta, A., 2004, Il governo dell'Università. Tra competizione e accountability, Bologna: Il Mulino.
- Pavan, A.L., 2001, Learning society: Lifelong learning : figure e linee-guida dal recente dibattito europeo, in PAVAN, A.L., RUSSO, F. (eds.), *Formazione in età di Learning society*, Napoli : Edizioni Scientifiche Italiane.
- Pavan, A.L., 2003, Formazione continua – Dibattiti e politiche internazionali, Roma: Armando Editore.
- Pavan, A.L., 2003, Pratiche, teorie e politiche dell'educazione: un difficile circolo virtuoso. *In* : L. Galliani (ed.), *Educazione versus formazione – Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, , Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, pp.129-144
- Pavan, A.L., 2008, Nella società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo, Roma : Armando Editore.
- Pavan, A.L., 2010, Per una prospettiva politica sulla formazione, Padova : Saggio.
- Phillips, R., Freeman, E. R., Wicks, A. C., 2003, What stakeholder theory is not. *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13, 4, pp. 479–502.
- Piazza, R., (a cura di), 2009, Lifelong learning ed educazione democratica in Europa, Milano: Guerini studio.
- Piazza, R. e Rizzari, S., L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese, in «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, Catania, 2006 (V), 2008, pp. 309-352
- Pineau, G., Formazione continua universitaria francese nell'era di Bologna, in «Focus on lifelong lifewide learning», n.1, 2 marzo 2005.
- Pittaway, L., Robertson, M., Munir, K., Denyer, D. & Neely, A., 2004, Networking and innovation: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 5 (3-4), 137-168.
- Platone, La Repubblica, 1999, p. 555 - Libro VII, 540 b, c, Milano: BUR.
- Popper, K. R., 1972, Epistemologia, razionalità e libertà, Roma: Armando Editori.
- Putnam, R.D., 1993, La tradizione civica delle regioni italiane, Milano: Mondador.
- Putnam, R.D., 2000, Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America, Il Mulino Saggi.
- Ramaciotti, L. & Daniele (a cura di), XII Rapporto Netval sulla valorizzazione della ricerca nelle università e negli enti pubblici di ricerca in Italia. Netval - Network per la Valorizzazione della Ricerca Universitaria, 2015.
- Raffestin, C., 2012, Space, territory, territoriality, Environment and Planning D, *Society and Space*, 30, p.121-141.
- Rey-Maqueieira, J., Tugores, M, Ramos, V., 2006, Implications of human capital analysis in

- tourism. *In : International handbook on the economics of tourism*, pp. 379-395.
- Robustella, C., Savino, R. & Djelveh, S., 2015. Investigating the EU and national regulations for Producers organizations (POs) and associations of POs. In: *Evolution of Producers Organizations as organizational model for the development of services, district networks systems, managerial skills of agri-food SME, technology transfer and internationalization*. p. 51-58, Warsaw-foggia: P. Lasala, M. Perri, ISBN: 978-83-7658-598-7
 - Rubenson, K., 2004, Lifelong learning: a critical assessment of the political project. *In : Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Salling Olesen, H. and Rubenson, K. (eds), Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning* , Roskilde: Roskilde University Press.
 - Rullani, E., Romano, L., 1998, *Il postfordismo, Idee per il capitalismo prossimo venturo* , Milano: Etas Libri.
 - Sasso, T., Nel labirinto del neoliberalismo in Pandora, rivista di Teoria e Politica, 27/04/2015, <http://www.pandorarivista.it/articoli/nel-labirinto-del-neoliberalismo/>
 - Schuller, T., 2001, The Complementary Roles of Human and Social Capital, OECD <<http://www.oecd.org/innovation/research/1825424.pdf>>.
 - Schumpeter, J. A., 1934, *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle*, Harvard: Harvard University Press.
 - Sen, A., 2000, *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Mondadori.
 - Simoncini, A., 2007, *Le politiche comunitarie per lo sviluppo delle risorse umane. Una lettura evolutiva*, Roma: Editrice Nuova Cultura.
 - Stiglitz, J. E., Greenwald, B. C., Aghion, P., Arrow, K. J., Solow, R. M., 2014, *Creating a Learning Society - A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*, Columbia University Press, giugno 2014.
 - Tansey, O., 2007, Process Tracing and Elite Interviewing: A Case for Non-probability Sampling. *Political Science & Politics*, 40 (4), pp. 765-772
 - Tödting, F. & Tripl, M., 2005, One size fits all ? Towards a differentiated regional innovation policy approach. *Research Policy*, 34, 1203-1219.
 - Tognon, G., Circolazione e spessore delle conoscenze. Il ruolo dell'università nella rete della formazione superiore, *In : Galliani, L., Educazione versus formazione*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2003, pp. 229-245.
 - Toriello, F., 2008, *Fondamenti Epistemologici del Lifelong Learning*, Napoli : Tecnodid.
 - Trincherò, R., 2002, *Manuale di ricerca educativa*, Roma: Franco Angeli.
 - Turri, M., Reborà, G., 2009, "La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008", *Azienda pubblica*, Vol. 22, 2, pp. 259-284.
 - UNESCO, 1997, *Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti*, Amburgo 14-18 luglio 1997.
 - UNESCO, 1999, *Glossary of Adult Learning in Europe. Adult Education Monographs*. Hamburg: UNESCO Institute for Education
 - UNESCO, 2015, *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, 2015.
 - Valla, V. V., 1986, *Educação e favela. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais*:

- entre algumas questões metodológicas, Petrópolis: Vozes. *In*: Fleuri, R. M. (a cura di). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- Van Der Zee, H., The learning society. *In* : Raggat, P., Edwards R. e Small, N., (a cura di), *The learning society*, London-New York: Routledge, 1996.
 - Vorley, T. & Nelles, J., 2008, (Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20 (3), pp.119-135.
 - West, J., 2012, *The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training*, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: <http://www.llakes.org>
 - Xodo, C. (a cura di), 2000, Università Sapere/i Formazione Mercato, Padova: CLEUP.
 - Yusuf, S., 2008, Intermediating knowledge exchange between universities and businesses. *Research Policy*, 37, pp.1167-1174.
 - Zürcher, R., 2010. 'Teaching-learning processes between informality and formalization', *the encyclopaedia of informal education*. [www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm. Ultima consultazione: 27/05/2015]

COMMISSIONE EUROPEA, DOCUMENTI DELLA COMMISSIONE EUROPEA

- Commissione Europea (CE 1993), Libro Bianco “Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo”, Bruxelles, 1993.
- Commissione Europea (CE 1994), Libro Bianco “La politica Sociale Europea nel 1994”, Bruxelles, 1994.
- Commissione Europea (CE 1995), Libro Bianco “Insegnare e apprendere, verso una società della conoscenza”, Commissione Europea, Bruxelles, 1995.
- Commissione Europea (CE 1996), *Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco della Commissione Europea, Bruxelles, 1996.
- Commissione Europea (CE 2000a), Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente (*Memorandum on Lifelong Learning*), SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000
- Commissione Europea (CE 2000b), Libro Verde Nuove prospettive per lo spazio europeo della ricerca, del 18 gennaio 2000, COM(2007) 161 def., Bruxelles.
- Commissione Europea (CE 2000c), Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio, al Parlamento europeo e al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni, Verso uno spazio europeo della Ricerca, del 18 gennaio 2000, COM(2000) 6 def.
- Commissione Europea (CE 2001a), Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente, COM(2001)678 Bruxelles, 21.11.2001.
- Commissione Europea (CE 2001b). Communication from the European Commission COM(2001)678 final Making a European area of lifelong learning a reality.
- Commissione europea (CE 2003a), Il ruolo delle università nell’Europa della

conoscenza, Com(2003) 58 definitivo, Bruxelles, 2003

- Commissione Europea (CE 2003b), Communication from the Commission COM(2003)685 final Education & Training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms – Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.
- Commissione Europea, (CE 2005a), Communication from the President of the European Commission COM(2005)141 final. Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005-2008).
- Commissione Europea (CE 2005b), Communication from the Commission on the Social Agenda, Commissione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea (CE 2005c), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sui partenariati pubblico-privati e sul diritto comunitario in materia di appalti pubblici e concessioni, Bruxelles, 15.11.2005, COM(2005) 569 definitivo.
- Commissione Europea (CE 2005d), European Commission staff working paper SEC(2005)419 Progress towards the Lisbon objectives in education and training.
- Commissione Europea (CE 2006a), Communication of 23 October 2006 from the Commission to the Council - Adult learning: It is never too late to learn [COM (2006) 614 final.
- Commission of the European Communities. (2006b). The history of European cooperation in education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Commissione Europea (CE 2007a), Libro verde del 4 aprile 2007 "Nuove prospettive per lo Spazio europeo della ricerca" [COM(2007) 161 definitivo – Non pubblicato sulla Gazzetta ufficiale].
- Commissione Europea (CE 2007b), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn. COM/2007/0558 final.
- Commissione Europea (CE 2008a), Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo Migliori carriere e maggiore mobilità: una partnership europea per i ricercatori, del 23 maggio 2008, COM (2008) 317 def.
- Commissione Europea (CE 2008b), Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni relativa a Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi SEC(2008) 3058.
- Commissione Europea (CE 2009), Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training Indicators and benchmarks 2009. SEC(2009)1616.
- Commissione Europea (CE 2010a), Communication COM(2010)682/3 from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and

Social Committee and the Committee of the Regions. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment.

- Commissione Europea (CE 2010b), *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels: CEC, COM (2010) 2020.
- Commissione Europea (CE 2010c), Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union. COM(2010) 546 final.
- Commissione Europea (CE 2011a), Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Horizon 2020 - The Framework Programme for Research and Innovation. COM(2011) 808 final.
- Commissione Europea (CE 2011b), Comunicazione della Commissione, Un bilancio per la strategia Europa 2020, del 29 giugno 2011, COM(2011) 500 definitiva.
- Commissione Europea (CE 2011c), Communication COM(2011)787 final of 23 November 2011 from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Erasmus for All: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport.
- Commissione Europea (CE 2012a), Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al consiglio relativa al partenariato europeo per l'innovazione "Produttività e sostenibilità dell'agricoltura" /* COM/2012/079 final.
- Commissione Europea (CE 2012b), Comunicazione della Commissione Europea, Città e Comunità Intelligenti – Partenariato Europeo dell'Innovazione/ C(2012) 4701 finale.
- Commissione Europea (CE 2012c), Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni garantire l'accesso alle materie prime per il futuro benessere dell'Europa proposta di partenariato europeo per l'innovazione concernente le materie prime /* com/2012/082 final */.
- Commissione Europea (CE 2012d), Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo, Al Consiglio, Al Comitato Economico E Sociale Europeo E Al Comitato Delle Regioni, L'innovazione per una crescita sostenibile: una bioeconomia per l'Europa, COM(2012) 60 finale.
- Commissione Europea (CE 2012e), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici (COM/2012/0669 final)
- Commissione Europea (CE 2012f), Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni sul partenariato europeo per l'innovazione relativo all'acqua /* COM/2012/0216 final
- Commissione Europea (CE 2012g), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and

the Committee of the Regions, a Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth

- Commissione Europea (CE 2014a), *Enabling synergies between European Structural and Investment Funds, Horizon 2020 and other research, innovation and competitiveness-related Union programmes - Guidance for policy-makers and implementing bodies*, Brussels, 2014.
- Commissione Europea (CE 2014b), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, European Research Area – Progress Report 2014*, del 15.9.2014, COM(2014) 575 final.
- Commissione Europea (CE 2015a), *Calls for proposals and related activities under the 2016-17 work programmes under Horizon 2020 – the Framework Programme for Research and Innovation (2014-20) and under the Research and Training Programme of the European Atomic Energy Community (2014-18) complementing Horizon 2020*. Official Journal of the European Union (2015/C 399/02).
- Commissione Europea (CE 2015b), *direzione generale della Politica regionale e urbana, Fondi strutturali e di investimento europei: testi e commenti ufficiali*, 2015.
- Commissione Europea (CE 2015c), *Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth*, del 17 Luglio 2015.
- Commissione Europea (CE 2015d), *Horizon 2020 Work Programme, Science with and for Society*, European Commission, Decision C (2015)6776 of 13 October 2015
- Commissione Europea (CE 2015e), *Horizon 2020 Work Programme, Europe in a changing world – inclusive, innovative and reflective Societies*, European Commission Decision C (2015)6776 of 13 October 2015
- Commissione Europea (CE 2015f), *Horizon 2020 Work Programme, Food security, sustainable agriculture and forestry, marine and maritime and inland water research and the bioeconomy*, European Commission Decision C (2015) 6776 of 13 October 2015.
- Commissione Europea (CE 2015g), *Scoping Paper for Horizon 2020 Societal Challenge 'Food Security, Sustainable Agriculture and Forestry, Marine, Maritime and Inland Water Research, and the Bioeconomy'*, documento lavorativo presentato al Comitato Programmatico di H2020, 2015.
- Commissione Europea (CE 2015h), *Horizon 2020 Work Programme, Spreading Excellence and Widening Participation*, European Commission Decision C (2015)6776 of 13 October 2015
- Commissione Europea (CE 2015i), *Erasmus+ Programme Guide, Version 2 (2015)*, 23/10/2014.
- Commissione Europea (CE 2016a), *Erasmus+ Programme Guide, Version 1 (2016)*, 20/10/2015.
- Commissione Europea (CE 2016b), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio Europeo, al Consiglio, alla Banca Centrale Europea, al Comitato*

Economico e Sociale Europeo, al Comitato Delle Regioni e alla Banca Europea per gli Investimenti, Semestre europeo 2016: raccomandazioni specifiche per paese, COM(2016) 321 finale del 18.5.2016.

- Commissione Europea (CE 2016c), EIT's 2016 Call for Knowledge and Innovation Communities (KIC) Proposals, Reference: 00008.EIT.2016.I. Disponibile al sito <https://eit.europa.eu/> [Data di accesso: marzo 2016].

UNIONE EUROPEA, ALTRI FONTI COMUNITARIE

- Comunità Economica Europea (CEE 1975), Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CEE) del Consiglio n. 1365/75 del 26 maggio 1975.
- Comunità Economica Europea (CEE 1975), Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CEE) del Consiglio n. 58/2003.
- Comunità Economica Europea (CEE 1975), Regolamento (CEE) del Consiglio n. 337/75, del 10 febbraio 1975, relativo all'istituzione di un Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop), GU L 39 del 13.2.1975, modificato da ultimo dal regolamento (CE) del Consiglio n. 2051/2004.
- Unione Europea (UE 1993), Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2080/93 del Consiglio, del 20 luglio 1993, recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda lo strumento finanziario di orientamento della pesca
- Unione Europea (UE 1993), Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2081/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 2052/88 relativo alle missioni dei Fondi a finalità strutturali, alla loro efficacia e al coordinamento dei loro interventi e di quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti.
- Unione Europea (UE 1993), Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2082/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4253/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il coordinamento tra gli interventi dei vari Fondi strutturali, da un lato, e tra tali interventi e quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti, dall'altro.
- Unione Europea (UE 1993), Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2083/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4254/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo europeo di sviluppo regionale.
- Unione Europea (UE 1993), Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n. 2084/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4255/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo sociale europeo.
- Unione Europea (UE 1993), Consiglio delle Comunità Europee, Regolamento (CEE) n.

2085/93 del Consiglio del 20 luglio 1993 che modifica il regolamento (CEE) n. 4256/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il FEAOG, sezione orientamento.

- Unione Europea (UE 1997), Trattato di Amsterdam che modifica il trattato sull'Unione europea, i trattati che istituiscono le Comunità europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale n. C 340 del 10/11/1997 pag. 0001 – 0144, art. 47.
- Unione Europea (UE 1998), Dichiarazione della Sorbona, Bologna Process, Parigi 25 maggio 1998.
- Unione Europea (UE 1999), Dichiarazione di Bologna, Bologna Process, Bologna 19 Giugno 1999.
- Unione Europea (UE 2000), Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo, Lisbona 23 e 24 marzo del 2000.
- Unione Europea (UE 2002), Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della CE, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002.
- Unione Europea (UE 2003), Conclusions of the Council of the EU 2003/C 134/02 of 5 May 2003 on the Reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks).
- Unione Europea (UE 2003), Regolamento (CE) n. 58/2003 del Consiglio, del 19 dicembre 2002, che definisce lo statuto delle agenzie esecutive incaricate dello svolgimento di alcuni compiti relativi alla gestione dei programmi comunitari.
- Unione Europea (UE 2003), Regolamento (CE) n. 1645/2003 del Consiglio, del 18 giugno 2003, che modifica il regolamento (CE) n. 2965/94 relativo all'istituzione di un Centro di traduzione degli organismi dell'Unione europea
- Unione Europea (UE 2004), Decisione N. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze – Europass.
- Unione Europea (UE 2004), European Commission, EuropeAid Cooperation Office, Project Cycle Management Guidelines, marzo 2004, Bruxelles.
- Unione Europea (UE 2006), Decisione n. 1639/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 24 ottobre 2006 che istituisce il Programma Quadro per la competitività e l'innovazione /2007-2013, GU L310 del 9 novembre 2006)
- Unione Europea (UE 2006), Decisione n. 1982/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 concernente il settimo Programma Quadro della Comunità europea per le attività di ricerca, sviluppo tecnologico e dimostrazione (2007-2013), GU L 412 del 30 dicembre 2006).
- Unione Europea (UE 2006), Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Unione Europea (UE 2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Allegato, p.1.

- Unione Europea (UE 2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Unione Europea (UE 2006), Regolamento (CE) N. 1081/2006 DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 5 luglio 2006 relativo al Fondo sociale europeo e recante abrogazione del regolamento (CE) n. 1784/1999.
- Unione Europea (UE 2008), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 relativa alla Costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C111/01).
- Unione Europea (UE 2008), Regolamento CE n. 294/2008 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 marzo 2008 che istituisce l'Istituto europeo di innovazione e tecnologia, GU L 97 del 9 aprile 2008 così come modificato dal Regolamento CE n. 1292/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013.
- Unione Europea (UE 2008), Consiglio dell'Unione europea, Regolamento (CEE) del Consiglio n. 1360/90, del 7 maggio 1990. Riclassificato Numero 1339/2008.
- Unione Europea (UE 2009), Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 relative a Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione "ET 2020" (2009/C119/02).
- Unione Europea (UE 2009), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 relativa all'Istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C155/01).
- Unione Europea (UE 2009), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 relativa l'Istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale – ECVET (2009/C155/02).
- Unione Europea (UE 2010), Conclusioni del Consiglio sul miglioramento del livello delle competenze di base nel contesto della cooperazione europea sulle scuole per il XXI secolo del 30.11.2010 (2010/C 323/04)
- Unione Europea (UE 2010), Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sull'attuazione dell'Agenda europea per la cultura COM/2010/0390 def.
- Unione Europea (UE 2011), Conclusioni del Consiglio Europeo del febbraio 2011: cfr: <https://www.consilium.europa.eu> pag. 7 [ultima consultazione 15/10/2015].
- Unione Europea (UE 2011), Eurydice, Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Brussels: EACEA
- Unione Europea (UE 2012), EU SCAR, Agricultural knowledge and innovation systems in transition – a reflection paper, Brussels.
- Unione Europea (UE 2013), Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE e n. 1298/2008/CE. In GUCE L 347 del 20/12/2013.
- Unione Europea (UE 2013), Regolamento (UE) n. 1290/2013/CE del Parlamento

Europeo e del Consiglio che stabilisce le norme in materia di partecipazione e diffusione nell'ambito del Programma Quadro di ricerca ed innovazione (2014-2020)

- Unione Europea (UE 2013), Regolamento (UE) n. 1291/2013 del Parlamento e del Consiglio dell'11 dicembre 2013
- Unione Europea (UE 2013), Regolamento (UE) n. 1300/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 dicembre 2013, relativo al Fondo di coesione e che abroga il regolamento (CE) n. 1084/2006 del Consiglio. Si veda anche <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32013R1300>.
- Unione Europea (UE 2013), EACEA, Funding of Education in Europe 2000-2012 The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Unione Europea (UE 2014), *Le politiche dell'Unione europea: Ricerca e innovazione*. Lussemburgo : Publications Office of the European Union.
- Unione Europea (UE 2014), Juncker, J-C., 2014, A New Start for Europe: My Agenda for Jobs, Growth, Fairness and Democratic Change, Opening Statement in the European Parliament, Strasburgo.
- Unione Europea (UE 2016), Comitato Economico E Sociale, al Comitato delle Regioni e alla Banca Europea degli Investimenti, 2016 European Semester: Country-specific recommendations, Brussels, 18.5.2016, COM(2016) 321 final
- Unione Europea (UE 2016), EIT's 2016 Call for Knowledge and Innovation Communities (KIC) Proposals, Reference: 00008.EIT.2016.I. Disponibile al sito <https://eit.europa.eu/> [Data di accesso: marzo 2016].
- Unione Europea (UE 2016), Commission Implementing Decision of 18 December 2013 establishing the «Education, Audiovisual and Culture Executive Agency» and repealing Decision 2009/336/EC(2013/776/EU).

PROGETTI

- Progetto E3M (Lifelong Learning Programme N°2008 - 3599 / 001 – 001)
- Progetto MODERN (Lifelong Learning Programme N° 142354-LLP-1-2008-1-BE-ERASMUS-ENW)
- Progetto SKIN (Horizon 2020, SC2 2016, N°728055).
- Progetto SOLINSA (Settimo Programma Quadro, KBBE 2010, N°266306)

FILM

- The Brussels business, 2012, Film documentaire. Réalisé par Friedrich Moser et Matthieu Lietaert. Autriche/Belgique, 2012: Friedrich Moser, Steven Dhoedt.

SITI WEB

- Alter – EU: www.alter-eu.org
- GEMINI: <http://www.geminieuropa.com>
- INFED: www.infed.org

- INDIRE: www.indire.it
- ISFOL: www.isfol.it
- MIUR: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>
- Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE): www.oecd.org
- Rivista Pandora: <http://www.pandorarivista.it/>
- Rivista EdA: <http://rivista.edaforum.it/>
- Rivista di Studi Europea: www.brusselsstudies.be
- SIPED: www.siped.it
- UNICEF: <https://www.unicef.org/>
- Unione Europea: www.europa.eu
- Unione Europea, Agenzie: <https://euagencies.eu/>
- Unione Europea, APRE: <http://www.apre.it>
- Unione Europea, Commissione Europea: <http://ec.europa.eu>
- Unione Europea, CORDIS: <http://cordis.europa.eu/>
- Unione Europea, EACEA: http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php
- Unione Europea, Erasmus Plus: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en
- Unione Europea, European Institute of Technology: <https://eit.europa.eu/>
- Unione Europea, Eurostat: <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- Unione Europea, Legislazione dell'Unione Europea: <http://eur-lex.europa.eu/>
- Unione Europea, Parlamento Europeo: <http://www.europarl.europa.eu/portal/it>
- Unione Europea, Reti, CEDEFOP: <http://www.cedefop.europa.eu/en>
- Unione Europea, Reti, CRELL: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/>
- Unione Europea, Reti, EAEA: <http://www.eaea.org/en/home.html>
- Unione Europea, Reti, EBSN: <http://www.basicsskills.eu/>
- Unione Europea, Reti, ELGPN: <http://www.elgpn.eu/>
- Unione Europea, Reti, ENQA: <http://www.enqa.eu/>
- Unione Europea, Reti, EPALE: <https://ec.europa.eu/epale/>
- Unione Europea, Reti, EQAVET: <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>
- Unione Europea, Reti, ERRIN: www.errin.eu
- Unione Europea, Reti, ESREA: <http://www.esrea.org/?l=en>
- Unione Europea, Reti, ETF: <http://www.etf.europa.eu/>
- Unione Europea, Reti, EUA: <http://www.eua.be/>
- Unione Europea, Reti, EUCIS-LLL: <http://lllplatform.eu/>
- Unione Europea, Reti, EURASHE: <http://www.eurashe.eu/>
- Unione Europea, Reti, Eurodesk: www.eurodesk.eu
- Unione Europea, Reti, Euroguidance: www.euroguidance.eu
- Unione Europea, Reti, Europass: <http://europass.cedefop.europa.eu/>
- Unione Europea, Reti, European Open Education Portal: <http://www.openeducationeuropa.eu/>
- Unione Europea, Reti, EURYDICE: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Unione Europea, Reti, ICAE: <http://www.icae2.org/index.php/en/>
- Unione Europea, Reti, Servizi Nazionali di Supporto E-twinning: www.etwinning.net
- Unione Europea, Reti, UNESCO-UIL: <http://www.uil.unesco.org/>