

# **Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze**

*Mauro Palumbo, Università degli Studi di Genova*

*Emanuela Proietti, Università degli Studi di Roma Tre*

## **Abstract**

Le relazioni tra Università e territorio sono oggetto di interesse e consapevolezza crescenti da parte degli Atenei. Tuttavia, spesso sono privilegiate le attività che producono entrate aggiuntive, mentre quelle di carattere sociale rischiano di essere residuali per la progressiva «mercattizzazione» delle attività delle Università. Alcuni servizi, relativi all'Apprendimento Permanente e Certificazione delle Competenze, possono potenziare il ruolo degli Atenei di attori del sistema di *welfare* – e di *learnfare* – e rafforzare il loro contributo allo sviluppo locale e la propria consapevolezza della rilevanza di questa missione.

## **Parole chiave**

Terza Missione, Certificazione delle competenze, trasformazioni del lavoro, Università, welfare locale

## **Abstract**

Relations between Universities and territory are the object of a growing interest and awareness for the same Universities. However, services that produce additional income are often privileged, while activities with a social nature risk being residual, because of the progressive «*marketization*» of universities. Lifelong Learning and Certification of Competences related services can make universities actors in the welfare system - and in the *learnfare* one - strengthen their contribution to local development and their awareness of the relevance of this mission.

## **Key words**

Third Mission, Certification of competences, transformations of work, University, local welfare

## **1. La Terza Missione tra contraddizioni e nuove sfide**

La cosiddetta «Terza Missione» (d'ora innanzi, TM) si va ampliando nella sua estensione, mentre cresce la consapevolezza della sua rilevanza per gli Atenei<sup>1</sup>. Si tratta di un processo avviato con le prime riflessioni sulla «tripla elica», a partire dai lavori di Etkowitz e Leyedesdorf (2000), che ponevano in rilievo le relazioni virtuose tra Accademia, Imprese e Istituzioni come chiave per fare degli Atenei un fattore di sviluppo dell'economia territoriale, a partire dalle considerazioni di Gibbons (et al., 1994) sulla connotazione collaborativa della produzione della conoscenza e sulla responsabilità della scienza nei confronti della società.

Se tuttavia in una prima fase è stata soprattutto la ricaduta della ricerca sui settori produttivi a essere sottolineata, ben presto l'attenzione si è estesa anche agli effetti più generali sulle istituzioni e sulla società della presenza degli Atenei sul territorio. Alcuni hanno parlato di quadrupla o quintupla elica, aggiungendo alle tre ormai consolidate anche la società nel suo insieme e l'ambiente (es. Carayannis e Campbell, 2009; Carayannis, Barth e Campbell, 2012; Vallance, Tewdwr-Jones e Kempton, 2020), mentre più in generale la letteratura si è orientata verso il cosiddetto Impatto Sociale della TM, con ciò intendendo l'insieme degli impatti, intenzionali o meno, sull'ambito territoriale di insediamento delle Università. Si è anzi aperta la strada al social o public engagement degli Atenei, concentrando

---

<sup>1</sup> Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro di analisi e scrittura collaborativo, i paragrafi possono essere attribuiti secondo la seguente indicazione. Mauro Palumbo è autore dei paragrafi: 1, 4 e 5. Emanuela Proietti è autrice dei paragrafi 2 e 3.

quindi l'attenzione sulle attività di Terza Missione intenzionalmente svolte a favore del territorio (cfr. al riguardo Vargiu, 2014; Boffo e Moscati, 2015).

Recentemente l'ANVUR (2018) ha pubblicato la Scheda SUA-TM/IS, che amplia la gamma delle attività ascrivibili alla Terza Missione, rispetto alla versione precedente e al Manuale del 2015, fornendo quindi una definizione «ufficiale» di quali attività siano riconducibili ad essa. Come ha recentemente osservato Angela Perulli (2019), l'ANVUR ha quindi scelto di considerare le attività non riconducibili alla prima e alla seconda missione per definire la terza, mentre in altri casi, quali il RAF inglese, si è preferito parlare di impatto sociale dell'insieme delle attività riconducibili ad un Ateneo, a prescindere dalla loro intenzionalità specifica di produrre un effetto sul territorio in cui questo è insediato. Per comodità di esposizione utilizzeremo in questo saggio l'approccio ANVUR (attività piuttosto che impatti), tenendo conto anche dei documenti più recenti e delle contraddizioni che presentano. Il recente DM n. 1110 del 29/11/2019, *Linee guida per la valutazione della qualità della ricerca (VQR) 2015 – 2019*, inserisce infatti la TM tra gli oggetti della valutazione, limitandola peraltro a *case studies* di valorizzazione dei risultati della ricerca proposti dalle Istituzioni (art. 2, c. 2, lett. c), mentre il Bando VQR 2015-19, emanato il 3 gennaio 2020, riguarda l'intero perimetro della TM definito dall'ANVUR con la Scheda del 2018. Questa articola le attività di TM in due famiglie:

- «Attività di valorizzazione della ricerca» (terminologia ANVUR, 2015), in cui rientrano: trasferimento tecnologico, spin off, attività in conto terzi, incubatori e parchi scientifici;
- «Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale», in cui rientrano la produzione e gestione di beni culturali, le attività per la salute pubblica, la formazione continua, apprendimento permanente e didattica aperta, il *public engagement*.

È stato notato in altra sede (Palumbo, in corso di stampa) che l'insieme delle attività considerate da ANVUR può essere classificato secondo due diverse logiche, che solo in parte si sovrappongono con le due famiglie indicate sopra.

La prima logica, ispirata a nostro avviso alla «mercattizzazione», è caratterizzata da modalità valutative del tipo «più è meglio», ossia implicitamente rivolte a premiare la quantità, come è accaduto nella prima valutazione della TM (ANVUR, 2017). Si tratta ad esempio delle attività in conto terzi o dei brevetti, per i quali le domande valutative indicate nella Scheda SUA-TN/IS sono, ad es., «L'ateneo è in grado di mobilitare soggetti privati che, a vario titolo, contribuiscono in modo significativo al finanziamento?», ovvero «L'ateneo presenta nelle aree scientifico-tecnologiche soggetti affiliati che affiancano alla attività di pubblicazione scientifica attività di invenzione industriale, portando ad un volume di brevetti pubblicati elevato?».

La seconda logica, corrispondente ad un principio di «adeguatezza» piuttosto che di massimizzazione, è caratterizzato da domande valutative (ovvero da chiavi di lettura delle informazioni rilevate) che sembrano ubbidire piuttosto ad una logica di congruenza delle attività degli Atenei con le risorse interne di cui dispongono e con i bisogni dei territori su cui insistono. Accade così che i quesiti siano «Il volume di brevetti pubblicati è adeguato rispetto al potenziale inventivo?»; ovvero, nel caso dei poli museali: «In riferimento alle competenze e alle collezioni disponibili, si rileva una capacità di organizzazione finalizzata alla fruizione da parte del pubblico? In riferimento agli spazi messi a disposizione e all'orario di apertura, si rileva un impegno adeguato?». Anche se i quesiti richiedono palesemente una specificazione ulteriore in chiave di operativizzazione, si prestano tuttavia a una valutazione maggiormente ancorata al contesto e quindi meno propensa a produrre ranking riferiti alle quantità assolute «prodotte».

Questo secondo tipo di quesiti è più frequente nella famiglia della produzione di beni collettivi, mentre il primo tipo è maggiormente presente nell'attività di valorizzazione della ricerca, in particolare, come si è visto, nel conto terzi, negli spin off, nei brevetti.

In ogni modo, la pari dignità assegnata dal Bando del gennaio 2020 alle due famiglie, in assenza di altri documenti ufficiali che definiscano la TM, induce ad assegnare la stessa rilevanza a quelle indicate nella Scheda del 2018 e riprese nel Bando e a ritenere che le domande valutative sopra citate corrispondano implicitamente ai criteri di rilevanza adottabili nel dare valore alle varie attività.

Quanto sopra aiuta tuttavia a riflettere sul fatto che lo sviluppo delle attività di TM presenta una contraddizione difficilmente risolvibile.

Da un lato, gli Atenei tendono a privilegiare quei servizi che producono entrate aggiuntive agli Atenei (dal trasferimento tecnologico, all'attività assistenziale, alla formazione finanziata, all'attività di ricerca e consulenza retribuite), in ragione della necessità di tamponare il cronico sottofinanziamento in cui versano gli Atenei, oltre che in coerenza con la logica «di mercato» sottesa al modello del New Public Management che impronta la riforma del 2010 (così ad es. Lumino, Gambardella e Grimaldi, 2017).

Dall'altro lato, molte attività di carattere sociale (es. Poli Carcerari e Università della Terza Età, ma anche MOOC e Apprendimento Permanente) rischiano di essere residuali, se condotte a mero titolo di volontariato, dal momento che è molto difficile dedicare energie e tempo ad attività poco o per nulla remunerative o riconosciute per chi le pratica. Non a caso Anzivino, Ceravolo e Rostan (2019, 168), sulla base dei dati prodotti da una recente ricerca sulla Terza Missione nelle Università italiane, affermano che «i dati mostrano il fatto che una numerosa rete di collaboratori di ricerca è associato ad un intenso impegno in questo tipo di attività», probabilmente (aggiungiamo noi) perché molte attività di Terza Missione sono svolte per acquisire dal mercato le risorse per potersi avvalere di collaboratori che il sottofinanziamento degli Atenei non permette di sostenere<sup>2</sup>.

## 2. Università: nuovi ruoli in nuovi scenari

Il recente D.M. 29/11/2019, Linee guida per la valutazione della qualità della ricerca (VQR) 2015 – 2019, all'art. 2, c. 2, lett. c), sembra limitare alla sola «Valorizzazione dei prodotti della ricerca» le attività di Terza Missione suscettibili di valutazione a fini premiali<sup>3</sup>, confermando l'impressione secondo la quale viene privilegiato ciò che produce entrate, mentre ciò che non le produce è residuale e meno utilizzabile per «premiare il merito»<sup>4</sup>. Perché allora l'Università dovrebbe dedicare tempo, lavoro e risorse ad attività con una forte vocazione sociale, quali quelle riconducibili alla «Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale»?

Obiettivo del saggio è contribuire a dare risposte a tale quesito, con particolare riferimento all'Apprendimento Permanente e alla Certificazione delle competenze. Queste, come altre attività di Terza missione, infatti, non solo rafforzano il radicamento dell'Università sul territorio, con conseguente potenziale aumento degli studenti e delle opportunità di finanziamento, ma, assicurando servizi di qualità in ambito locale, finiscono per configurarsi come una parte non marginale del welfare territoriale.

Inoltre, azioni efficaci volte a favorire le politiche di Apprendimento Permanente e a diffondere e a rendere fruibili le procedure di certificazione delle competenze possono favorire lo sviluppo di un sistema di *learnfare*, di cui le Università possono costituire una parte rilevante, alla luce anche delle profonde trasformazioni in atto nel mondo del lavoro.

---

<sup>2</sup> Questo porta talvolta ad una spirale perversa, per cui le energie dedicate alla ricerca “*curiosity driven*” sono dirottate verso ricerche “*market oriented*”, che consentono di reperire fondi per collaboratori che potranno a loro volta occuparsi di ricerca “pura” nei ritagli di tempo lasciati dalla ricerca su commessa.

<sup>3</sup> La norma citata afferma che uno dei tre profili di qualità sarà il “profilo di qualità complessivo e distinto per struttura dipartimentale o assimilabile e per area delle attività di valorizzazione dei risultati della ricerca (cosiddetta ‘terza missione’), espresso come distribuzione di frequenza nelle cinque categorie di cui all'articolo 5, comma 6, dei prodotti (*case studies*) proposti dalle Istituzioni. Come si è anticipato, in realtà, il Bando del 2020 estende a tutte le attività di TM la possibilità di essere sottoposte a valutazione, anche se diversi aspetti dei Bandi successivi lasciano trasparire la preferenza per la valorizzazione dei prodotti per la ricerca, come si vede dai requisiti richiesti per gli esperti di TM (si veda l'art. 2, comma 1, lett. b) dell'Avviso 2 emanato dall'ANVUR il 31 gennaio 2020).

<sup>4</sup> Ci si riferisce al fatto che la funzione della VQR, in armonia con il disposto dei commi 4 e 5 dell'art. 1 della legge 240/2010, è quella di premiare il “merito” (e indirettamente di penalizzare il “demerito”), sovra finanziando i “buoni” e sottofinanziando i “cattivi”, che, si suppone, grazie alla penalizzazione saranno spronati a far meglio in futuro o (più probabilmente) tenderanno ad estinguersi (cfr. ad es. Viesti, 2016; Palumbo, 2018).

## 2.1. L'Università nel Sistema Nazionale di Apprendimento Permanente

La Legge 92/2012, all'Art. 4 – Ulteriori disposizioni in materia di mercato del lavoro, dal comma 51 al 68, promuove la costruzione di un Sistema nazionale di apprendimento permanente.

Al comma 55, istituisce le «reti territoriali che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati». Tra le azioni considerate prioritarie vi sono il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti e la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. Al comma 56 stabilisce che le università concorrono (con le imprese, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura e l'Osservatorio sulla migrazione interna) alla realizzazione e allo sviluppo delle reti, «nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico».

Il D.lgs 13/2013, che definisce i livelli essenziali delle prestazioni e standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, individua l'università come «ente titolato» a erogare in tutto o in parte servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

Il D.lgs fa esplicito riferimento, all'art.3 c. 2, al fatto che la possibilità di convertire in Crediti Universitari le competenze validate possa avvenire nel rispetto dell'art.14, c.2, della Legge 240/2010, che nel primo comma dello stesso articolo limita a 12 i crediti riconoscibili per apprendimenti non formali e informali degli studenti, mentre nel comma 2 prevede la possibilità di deroghe a questo limite, in relazione ad attività formative svolte nei cicli di studio presso istituti di formazione della PA, a conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario, alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso. In breve, il D.lgs 13/2013 invita a derogare, ma all'interno dei limiti previsti dalla Legge 240, rendendo difficile per gli Atenei sviluppare attività di certificazione di competenze che possano comportare l'attribuzione diretta di un congruo numero di crediti riconosciuti ai fini di un eventuale ingresso o reingresso delle persone certificate nei corsi universitari, così come difficile appare organizzare servizi ad hoc, visto che il vantaggio che ne ricaverebbe non è commisurato al potenziale costo degli stessi.

La SUA-TM/IS destinata dall'ANVUR alla rilevazione delle attività di Terza Missione degli Atenei, nella versione del 2018, prevede, nell'ambito della Sezione 1.7, «Formazione continua, apprendimento permanente e didattica aperta», al punto 1.7.c, l'Attività di certificazione delle competenze.

La premessa generale e «politicamente corretta» è che le attività di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze svolte dagli Atenei consentono agli individui di valorizzare e spendere le competenze acquisite in un determinato contesto geografico, nel mercato europeo del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione (ANVUR, 2015, 39).

Fin dalla successiva frase, tuttavia, le Linee Guida indicano che l'ambito entro il quale attuare le procedure è quello definito in base a convenzioni apposite – o altri atti formali – con organizzazioni esterne. Una indicazione che non sembra pienamente armonizzata con le norme che regolano la materia, secondo le quali gli Atenei sono Enti titolati a svolgere attività di Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze, in forza tuttavia, secondo le disposizioni attuative, di un accreditamento della Regione.

La certificazione delle competenze va poi letta all'interno del Sistema nazionale di apprendimento permanente, che introduce importanti cambiamenti culturali, che hanno rilevanti implicazioni operative, o almeno dovrebbero averle:

- al centro del sistema è posta la persona, cui va riconosciuto il diritto di fruizione di opportunità di apprendimento accessibili, efficaci, lungo il corso della vita e il diritto di avvalersi di adeguati supporti per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite in ogni contesto,

formale, non formale e informale, in accordo con le attitudini e le scelte individuali, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale, ai fini di una migliore realizzazione personale e professionale e di una maggiore occupabilità<sup>5</sup> (Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea, sull'apprendimento permanente del 2002<sup>6</sup>, ripresa dalle disposizioni italiane);

- viene quindi capovolta la prospettiva della centralità dei servizi; l'apprendimento permanente è enunciato in termini di «diritto» di ogni persona, in ogni fase della vita e nell'ambito di un sistema condiviso, territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro, che favorisca il riconoscimento del patrimonio culturale, professionale ed esperienziale accumulato dalla persona.

In questa logica, anche la certificazione delle competenze andrebbe considerata un percorso bidirezionale, in forza del quale l'Università, Ente titolato ad effettuare la validazione e certificazione delle competenze, dovrebbe altresì poterle trasformare in crediti formativi, oltre il limite dei 12 crediti sopra detto, valorizzando il patrimonio di saperi di cui sono portatori adulti, diplomati o laureati, con diversi anni di esperienza di lavoro, che intendano avviare o riprendere gli studi universitari. E modificare di conseguenza i propri servizi per dare spazio alle richieste di un'utenza adulta qualificata.

A nostro avviso, gli Atenei italiani fanno ancora troppo poco in questa direzione, mentre dovrebbero procedere più speditamente e decisamente nel promuovere l'apprendimento permanente anche attraverso il riconoscimento nei propri percorsi di competenze acquisite all'esterno di questi. Un'accelerazione richiesta non solo dalle norme vigenti, ma anche e soprattutto da cambiamenti nel mercato del lavoro che pongono sollecitazioni pressanti al sistema formativo in generale e agli Atenei in particolare (cfr. Palumbo e Startari, 2017).

## **2.2. Le richieste di un mondo del lavoro in trasformazione**

La recente evoluzione del mondo del lavoro dovrebbe a sua volta stimolare un processo riflessivo sul rinnovato ruolo dell'Università sia nel sistema di apprendimento permanente che in quello di orientamento permanente.

Da una parte, dagli studi condotti su alcuni paesi europei è emersa una tendenza generalizzata alla qualificazione della struttura occupazionale (o *upgrading*), intesa come aumento dei buoni lavori a discapito delle professioni poco o per nulla qualificate (Oesch e Piccitto 2017; Oesch e Rodríguez Menés 2010). Una conferma delle previsioni ottimistiche di chi, dalla seconda metà degli anni sessanta, proponeva la «società post-industriale», basata sulla conoscenza, come fattore chiave nei processi di creazione di valore, attraverso una generalizzata qualificazione del mondo del lavoro (Piccitto, 2019). Dall'altra parte, gli studi sui paesi anglosassoni hanno evidenziato che la traiettoria di mutamento che meglio coglie le trasformazioni della struttura occupazionale appare quella della polarizzazione (Autor, 2010), definita come la tendenza all'aumento della forza lavoro collocata ai due poli del continuum lavori dequalificati/qualificati, e la contemporanea diminuzione di chi occupa la parte centrale di questa distribuzione; in altri termini, l'aumento sia dei lavoratori qualificati che di quelli dequalificati, con la forte diminuzione di quelli con livelli medi di qualificazione (Piccitto, 2019).

A ciò si aggiunge la crescente attenzione verso le competenze trasversali; Ambra e Pirro (2017), ad esempio, segnalano che la digitalizzazione dell'economia e i cambiamenti tecnologici in atto pongono nuove e continue sfide rispetto a queste due tendenze. La richiesta di maggiori e più ampi ventagli di competenze mal si coniugano con l'invecchiamento della popolazione in generale e della forza lavoro

---

<sup>5</sup> Conferenza Unificata Stato Regioni del 20 dicembre 2012 - Intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dell'articolo 4, comma 51 e 54, della legge 28 giugno 2012, n.92.

<sup>6</sup> Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (2002/C 163/01).

in particolare, impegnata a misurarsi con trasformazioni radicali – metamorfosi (Beck, 2016) – che richiedono sempre più nuove e migliori competenze per restare occupabili.

Paradossalmente, il modello economico *learning oriented* ha, in fin dei conti, più possibilità – rispetto al fordismo – di generare rilevanti dinamiche di esclusione sociale (Margiotta, 2012). La centralità assegnata all'individuo ha come contropartita il trasferimento su di esso di una forte responsabilità nei confronti del proprio apprendimento, pena la sua marginalizzazione dai segmenti ricchi del mercato del lavoro. Non vi è tuttavia eguale dotazione di risorse individuali di fronte all'apprendimento, sia per caratteri intrinseci che per il percorso maturato a partire dall'educazione di base. Chi non ha «imparato ad imparare» in fasi precoci della propria formazione avrà certamente difficoltà da adulto a comprendere i propri bisogni e a connettere fruttuosamente gli esiti dei diversi contesti di apprendimento (Margiotta, 2012).

Non solo. Maggiore responsabilità connessa al ruolo significa anche maggiore complessità delle prestazioni da svolgere, ma, in molti casi, non vi è un corrispondente riconoscimento in termini di status e di dignitose condizioni di lavoro o un sostegno attivo di welfare; risulta sempre più difficile ottenere un buon posto di lavoro, stabile e gratificante (Negrelli, 2013): i tempi per ottenerlo tendono ad allungarsi; altrettanto difficile è mantenerlo; spesso occorre lavorare di più per guadagnare di meno; se il lavoro si perde, risulta complicato ottenere nuove opportunità. Il progresso della divisione del lavoro genera più lavoro della conoscenza, ma anche nuovi lavori, nuovi gruppi sociali in cerca di riconoscimento, instabilità, precarietà e nuove forme di disuguaglianza (Negrelli, 2013; Gallino, 2014). La centralità dei *knowledge worker* (Butera, Bagnara, Cesaria, Di Guardo, 2008; Butera, Donati, Cesaria, 1997; Cocozza, 2014) si unisce all'emergere del diritto ad apprendere lungo il corso della vita. Elemento centrale del ponte fra economia e società, questo diritto post-fordista assume, non senza ambiguità, forti connotazioni di dovere, differenziandosi in ciò dalla tradizionale lettura positivista dell'emancipazione – individuale e collettiva –, attraverso la possibilità di accedere alla conoscenza (Margiotta, 2012).

Si instaura, quindi, un rapporto problematico fra la dimensione individuale e quella collettiva del diritto: aumenta il livello di competizione per accedere anche a questa tipologia di risorse, quelle di apprendimento, lontane dalla originaria matrice solidarista promotrice dell'innalzamento del livello di istruzione per tutti. Per risolvere tale rapporto occorre un ripensamento dell'intero assetto delle istituzioni educative e formative. Ma il diritto ad apprendere interessa in profondità la qualità del lavoro e della sua organizzazione: la parte saliente della costruzione di una professionalità avviene se e dove il dispositivo cognitivo coincide con un dispositivo produttivo forte. Dunque, a fianco alle riforme dei sistemi educativi e formativi e della loro integrazione con i contesti di lavoro, il *lifelong learning* richiede una *learning organization*, cioè un luogo in cui la produzione di beni e di servizi sia anche produzione e circolazione di sapere, a cui possano partecipare tutti i lavoratori (Margiotta, 2012).

Gli Stati sono chiamati allora a migliorare la capacità di prevedere, anticipare e raccordare le competenze future con le esigenze del mercato: è il presupposto della concezione di politiche efficienti in materia di istruzione e formazione in correlazione con le scelte professionali individuali. Tale capacità può rivestire un ruolo fondamentale per il successo di strategie integrate di *flexisecurity*<sup>7</sup> (Auer, 2011; Eurofound, 2012; Treu, 2018) e per la loro efficacia all'interno della strategia per la crescita e l'occupazione.

---

<sup>7</sup> La flessicurezza rappresenta una strategia integrata per combinare flessibilità e sicurezza nel mercato del lavoro. Essa si propone di tenere conto sia delle esigenze dei datori di lavoro che delle necessità dei dipendenti. L'Atto in cui viene illustrata è la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Verso principi comuni di flessicurezza: Posti di lavoro più numerosi e migliori grazie alla flessibilità e alla sicurezza [COM(2007) 359 def. del 27.6.2007].

L'apprendimento permanente e l'orientamento permanente – le cui strategie devono essere sempre più integrate<sup>8</sup> - sono chiaramente identificati come opzioni irrinunciabili per offrire strumenti ai cittadini per comprendere e fronteggiare, anche solo in parte, tali trasformazioni (Palumbo e Proietti, 2019).

Ma il primo non può essere più limitato alla formazione continua, all'offerta didattica aperta; queste opportunità sono dentro le politiche di apprendimento permanente degli Atenei. L'apertura al territorio che la TM chiede all'Università non si realizza solo attraverso il trasferimento tecnologico o il *public engagement*, ma anche grazie a innovativi servizi di certificazione delle competenze che favoriscano il rientro in formazione di giovani e di adulti (Proietti, 2018; 2019).

Attraverso politiche e iniziative efficaci di apprendimento e orientamento permanente, l'Università si pone tra i soggetti in grado di offrire supporti adeguati alle persone nelle sempre più numerose e complesse transizioni che si trovano ad affrontare (Bridges, 2004; Palma, 2017; Palumbo e Proietti, 2018). Esse diventano strategiche perché cambia il mondo del lavoro e i cambiamenti costringono a ripensare la funzione educativa dell'università.

### **3. Il ruolo dell'Università come garante del nuovo diritto all'apprendimento permanente**

Seppure con diverse ambiguità, il tema del diritto ad apprendere sposta il welfare attivo dal riferimento del «*workfare*» (che non affronta la contraddizione derivante dalla crescente precarizzazione del lavoro) a quello del «*learnfare*» (Colasanto, Lodigiani, 2008; Lodigiani, 2005), cioè della garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – in tempi e modi adeguati ai loro bisogni e caratteristiche – a opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia e i progetti personali di vita.

Mentre, «storicamente il *welfare* (nella sua accezione più estesa) è stato prevalentemente visto come un costo per la società nel tentativo di riparare le distorsioni dello sviluppo economico e sociale, quando questo non garantisce la sicurezza delle persone e, in particolare, per venire incontro a segmenti di popolazione emarginati» (Merlo, 2014, 33-34), il *workfare*, come modello di intervento pubblico nel settore delle prestazioni lavorative utili alla collettività, ha previsto politiche di *welfare* attivo finalizzate a evitare gli effetti disincentivanti sull'offerta di lavoro – di solito prodotti dal primo – collegando il trattamento previdenziale allo svolgimento di un'attività di lavoro. Gli aiuti sociali, in tale modello, sono condizionati e vincolati all'obbligo di lavoro o di accettare offerte di lavoro proposte dai servizi pubblici, per coloro che ne beneficiano<sup>9</sup>.

Il passaggio dalla protezione sociale passiva all'attivazione e agli investimenti è stata più problematica del previsto ed è probabilmente parzialmente responsabile della deludente evoluzione del fenomeno della povertà (Cantillon, 2011). Vi sono buone ragioni per ritenere che i «nuovi budget delle politiche», più che il tradizionale trasferimento di denaro, tendono a fluire verso i gruppi a reddito (relativamente) più elevato. Questo perché, in primo luogo, sono legati al lavoro e quindi fortemente connessi al reddito e, in secondo luogo, perché rendono gli stati sociali più orientati ai servizi e, dopo tutto, i servizi hanno un effetto redistributivo meno accentuato dei trasferimenti di denaro (Cantillon, 2011). Ma tale effetto ha implicazioni su varie politiche di *Social Investment Welfare State*: le migliori opportunità di istruzione tendono ad avvantaggiare le persone che provengono da famiglie benestanti; i lavoratori con elevata professionalità hanno maggiori probabilità di sfruttare le opportunità di riqualificazione rispetto a quelli meno professionalizzati; in genere le famiglie con redditi medio-alti beneficiano più di tutte dell'impiego e delle politiche sociali a favore delle famiglie (Crouch, 2017).

---

<sup>8</sup> Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008. Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente (2008/C 319/02).

<sup>9</sup> Un recente esempio, in Italia, di *workfare* come sistema di garanzie pubbliche in cambio di attività lavorativa è costituito dall'introduzione del Reddito di Cittadinanza (D.L. 28 gennaio 2019, n. 4. Disposizioni urgenti in materia di reddito di cittadinanza e di pensioni. (19G00008) (GU Serie Generale n.23 del 28-01-2019).

Si tratta di una contraddizione che attraversa una parte significativa delle politiche europee. Infatti, le *activation policies* assumono l'occupazione come elemento cardine della cittadinanza attiva europea e «l'investimento in capitale umano lungo l'arco della vita, come la via maestra per dare sostanza a politiche abilitanti (*enabling*) e potenzianti (*empowering*) le capacità delle persone, chiamate a essere artefici del proprio benessere» (Lodigiani, 2008, 164). Il rischio è quindi rappresentato dal significativo spostamento della responsabilità dell'efficacia di questo circolo virtuoso dalle istituzioni e dalle organizzazioni ai singoli lavoratori. In un mondo del lavoro che richiede sempre più flessibilità e adattabilità, la *learning society*, invece di ampliare lo spettro delle opportunità per tutti i cittadini, soprattutto per i più svantaggiati, potrebbe contribuire a costruire sistemi che privilegiano coloro che possiedono il capitale culturale e materiale necessario per poter accedere alle migliori offerte, che siano educative o professionali, accentuando il *cognitive divide*, invece che colmarlo (Margiotta, 2012). Alle condizioni di svantaggio iniziali, si rischia di aggiungere ulteriore svantaggio nelle possibilità di accesso alle opportunità, se queste non sono alla portata di tutti; le differenze sociali vengono acuite, anziché attenuate, producendo l'effetto San Matteo, ampiamente affrontato in letteratura (Cantillon, 2011).

Inoltre, se requisito della cittadinanza attiva è anche la partecipazione attiva, questa «può assumere [...] varie forme: quella del lavoro retribuito e non retribuito, quella della partecipazione economica, culturale e/o sociale» (Valkenburg, 2005,14). Ancorare il *welfare* al lavoro «garantito» non porta molto lontano rispetto al modello tradizionale dell'epoca fordista.

Il paradigma economico del *lifelong learning* allora rischia di divenire una nuova tecnologia sociale di controllo, utile a rendere le persone più conformi e adattabili al lavoro offerto nell'epoca del capitalismo della flessibilità, attraverso l'introduzione di meccanismi che situano la responsabilità anche per gli insuccessi economici e politici al livello dell'individuo, invece che a quello sistemico (Beck, 1986; Crowther, 2004), come emerge anche da una recente ricerca internazionale sul *lifelong learning* nelle transizioni scuola-lavoro (Parreira do Amaral, Kovacheva e Rambla, 2019).

La visione dell'occupazione «come la *core competence*» delle persone (Lodigiani, 2008, 164) cela inoltre, secondo l'autrice due conseguenze tra loro contraddittorie: da una parte, riconosce la fondamentale importanza del lavoro, come fonte di costruzione della propria identità, del rispetto di sé e di riconoscimento sociale; dall'altra, non tiene conto del fatto che «gli effetti che l'approdo a un lavoro sussidiato, magari scarsamente qualificato o incerto, può produrre sui processi di costruzione identitaria, specie quando non si profilano possibilità di mobilità e di uscita dalla condizione di bisogno, né di affermazione di una propria identità professionale, o quando resta associato a una situazione di dipendenza etichettata come negativa» (*ibidem*).

La nostra riflessione cerca quindi di attenuare la finalità occupazionale dell'apprendimento permanente, ritenendola limitativa e fuorviante, senza nulla togliere ovviamente alla relazione tra i due fenomeni e all'importanza dell'apprendimento permanente anche ai fini di un miglior inserimento lavorativo.

Per questo è utile sottolineare che il passaggio al concetto di *learnfare* avviene quando il presupposto dei programmi di reinserimento scolastico di giovani adolescenti viene esteso a tutta la popolazione: una prospettiva della formazione quale diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, in un quadro di eque opportunità di accesso. Di qui la scelta di utilizzare il termine per descrivere dapprima il modello di *welfare* attivo danese e poi per richiamare tutti quei sistemi in cui la formazione e il *lifelong learning* si pongono quale presupposto indispensabile per moderni sistemi di *welfare*, di inclusione e di occupazione.

Ciò che emerge è l'esigenza di una presa in carico delle persone interessate a ricostruire un loro percorso di sviluppo professionale e personale, non limitato all'occupabilità, ma capace di non perderla di vista. La posta in gioco è molto più alta: è ricominciare a formare i cittadini all'esercizio consapevole e responsabile di un diritto alla cittadinanza attiva.

L'apprendimento permanente può assumere il ruolo di promozione di politiche inclusive, con particolare riguardo alle fasce più deboli di popolazione. Qui troviamo sempre più frequentemente lavoratori a rischio continuo di esclusione dal mercato del lavoro: lavoratori in mobilità, lavoratori



atipici, lavoratori maturi, lavoratori con basse competenze; ma anche adulti con bassi titoli di studio o di qualifica, giovani adulti in uscita dal mondo del lavoro o dal sistema scolastico-formativo. Il legame tra apprendimento permanente e partecipazione comunitaria afferma una centralità della dimensione educativa, della relazione sociale e delle scelte che ogni cittadino compie nel combinare le opportunità di apprendimento esistenti nei diversi momenti della sua vita.

Se nel *learnfare* si afferma l'opportunità per le persone di dare piena attuazione al proprio diritto di cittadinanza, attraverso l'esercizio del diritto all'apprendimento permanente, che diviene non solo *lifelong* e *lifewide*, ma anche *life-deep* (Bélanger, 2016), allora l'obiettivo primario diviene la creazione, da parte di tale nuovo *learnfare*, delle condizioni – economiche, culturali, sociali - per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, alla libertà di realizzare un proprio progetto di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso. Sostenere il diritto all'apprendimento permanente allora vuol dire sostenere la capacità delle persone di dare corpo alla propria progettualità, mettendo i propri saperi in azione. Ciò comporta il sostenere e qualificare anche un agire sociale del soggetto più consapevole, più partecipativo e responsabile (Costa, 2016). E ruoli coerenti e coordinati delle istituzioni educative.

Il *learnfare* richiede infatti nuove alleanze tra gli stakeholder in campo, che si possono realizzare proficuamente grazie all'attivazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Il passaggio da una prospettiva di *welfare* o di *workfare* a una di *learnfare* costituisce il contributo originale della TM rispetto ad altri servizi che sul fronte del welfare sono già esistenti.

I servizi di apprendimento e di orientamento permanente, comprese le procedure di certificazione delle competenze, costituiscono tasselli del puzzle del *welfare* che un territorio può offrire ai suoi cittadini.

Può l'Università chiamarsi fuori da questa sfida?

Come può non recuperare un proprio ruolo nella ricostruzione del tessuto culturale del Paese?

#### **4. La valorizzazione di un nuovo ruolo**

L'emergere dei nuovi paradigmi della *learning society* e del *lifelong learning* ha dato vita a uno scenario ricco di opportunità, ma carico di contraddizioni, che vede emergere profonde trasformazioni nella domanda di apprendimento (Proietti, in corso di pubblicazione).

A fronte dei significativi cambiamenti del mondo del lavoro, l'esperienza lavorativa si è andata caratterizzando sempre più per le richieste pressanti agli individui (tollerare le ambiguità, considerare positivamente l'incertezza e la precarietà, aggiornarsi costantemente, sviluppare *employability* e forme di adattamento sempre nuove e faticose). Richieste che sembrano avere un impatto significativo e negativo sull'esistenza e sul benessere delle persone, provocando sensazioni di delusione, disagio e sconforto. Le istituzioni educative, rispetto a tali richieste, hanno spesso fatto un passo indietro, ribaltando sempre più la responsabilità della gestione delle transizioni sulle persone, adottando una concezione neoliberista del paradigma dell'attivazione (cfr. Siza, 2018).

Il sapere, la capacità di apprendere, la competenza di apprendere ad apprendere, sono divenuti risorse strategiche a livello macro, meso e micro: indispensabili per la produzione e per lo sviluppo del sistema economico e per la crescita delle organizzazioni, anch'esse sempre più caratterizzate dalla dimensione del *learning* (Cocozza, 2012).

Tra questi livelli si realizza un circolo virtuoso quando le conoscenze divengono saperi in azione, patrimonio della persona, ma anche patrimonio dell'organizzazione e, tramutati dalla loro attuazione nei contesti operativi, si trasformano in innovazione, fonte di ulteriori esperienze e saperi. Allora, il *lifelong learning* diviene il paradigma che modifica le interrelazioni tra sistemi: le politiche per lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione e quelle che promuovono l'istruzione e la formazione ne risultano sempre più strettamente intrecciate.

A livello normativo, aver sottolineato la centralità della persona nel sistema di apprendimento permanente comporta un capovolgimento di prospettiva che rende necessario ora un concreto ripensamento del proprio ruolo da parte di tutti i soggetti in campo: non solo le persone sono chiamate

ad esercitare il diritto/dovere all'apprendimento permanente, ma gli attori del sistema sono chiamati a rendere i servizi deputati più riconoscibili e accessibili, ad assumere, nel quadro di nuove forme di networking, un atteggiamento meno autoreferenziale e più orientato ai reali bisogni dell'utenza.

Questo oggi si dovrebbe realizzare attraverso le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente, l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati. Le Reti sono chiamate a promuovere azioni riguardanti il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale e informale, compresi quelli di lavoro, «facendo emergere ed individuando i fabbisogni di competenza delle persone in correlazione con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e digitali; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti; la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita» (art. 55 della Legge 92/2012).

Le Reti Territoriali come nuovo soggetto istituzionale non possono essere la sommatoria degli attori che lo compongono, portatori di storie, approcci, interessi diversi, ma che in esso dovranno trovare una loro sintesi, e tramite esso uno nuovo spazio di azione. Non si tratta neanche di un ulteriore luogo di coordinamento. È uno spazio nuovo di condivisione e promozione di politiche innovative di inclusione formativa, sociale, di apprendimento permanente e di promozione dell'occupabilità.

A gennaio 2018 fu lanciata dal MIUR l'iniziativa relativa a un Piano Nazionale di 'Garanzia delle competenze' della popolazione adulta che vedeva proprio nelle Reti il soggetto chiave per concretizzare il rilancio del tema, eppure nei due anni successivi quasi nulla si è fatto. Le motivazioni possono essere diverse: «fare rete è difficile e costoso. Richiede tempo, competenze, risorse economiche. Ma richiede anche volontà e propensione, voglia e desiderio di mettersi in gioco, una incrollabile fiducia sui benefici che ne deriverebbero» (INAPP, 2017). Tra gli stakeholder previsti dalla legge si registra uno scarso interesse reale, una distanza fra il dichiarato e l'agito; si registra una sorta di attivazione di meccanismi di difesa rispetto alle proprie aree d'azione, in nome della salvaguardia della propria specificità e del «proprio» compito. È necessaria una perdita di autoreferenzialità, come preconditione della loro attivazione. È poi necessaria una grande conoscenza da parte degli attori «chi e chi e cosa fa» nel proprio territorio che non sempre si registra. È necessaria una riduzione del turn over delle persone dedicate, per favorire lo sviluppo di corretti processi di comunicazione e rafforzare nuove competenze richieste a chi si occupa di gestire i rapporti con i partner.

In questo quadro, le Reti possono rappresentare dunque un nuovo attore del sistema di welfare e l'Università non è semplicemente chiamata in causa, deve rivelarsi un attore protagonista.

Restando vincolati a una prospettiva ristretta di Apprendimento Permanente, si rischia di non cogliere il reale fabbisogno che nasce da quelle situazioni, che la stessa ANVUR ha delineato nelle Linee guida: i cambiamenti del mondo del lavoro che producono nei lavoratori prospettive di carriere multiple durante il corso della vita, la necessità di aggiornare continuamente le proprie competenze al fine di migliorare l'ingresso e la progressione nel mercato del lavoro, ma oggi soprattutto al fine di assicurare la permanenza al suo interno in condizioni dignitose.

Occorre aggiungere che l'impegno dell'Università su questo terreno dovrebbe essere caratterizzato da attività in controtendenza rispetto alle dinamiche socio economiche dei diversi territori, il che pone il problema della capacità delle Università situate in contesti meno favoriti di fungere da agente di welfare territoriale in condizioni avverse. Un problema particolarmente acuto nelle aree meridionali, che richiederebbe finanziamenti aggiuntivi e mirati (cfr. Sestito e Torrini, 2017) in luogo di tagli indiscriminati (Viesti, 2016; 2017).

## **5. Riflessioni conclusive**

La lettura della Terza Missione in una prospettiva di welfare e di *learnfare* induce a sottolineare i servizi rilevanti ai fini dell'inclusione sociale e professionale che gli Atenei possono produrre per i loro utenti più prossimi (ad esempio i *drop out* universitari, i laureati inoccupati o in occupazioni di bassa qualità, i laureati occupati che necessitano di orientamento, riqualificazione o aggiornamento), e per una utenza meno prossima, riavvicinabile agli studi universitari (i NEET giovani adulti; gli adulti diplomati disoccupati e i lavoratori adulti del territorio in cui l'azione universitaria insiste, che vorrebbero rientrare in Università, con percorsi agevolati). Questo può consentire agli Atenei di essere riconosciuti attori del sistema nazionale di welfare e delle sue reti locali, trovando sinergie importanti e fonti di finanziamento alternative al finanziamento ordinario e al mercato.

In questo quadro, il fattore territorio va riconsiderato criticamente.

Da una parte alcune attività della TM riconnettono fortemente le università ai territori di appartenenza, offrono l'opportunità di riconoscere l'università come polo culturale visibile, importante, alternativo (si pensi alle attività di public engagement, quali opportunità straordinarie di apprendimento informale alla cittadinanza, che l'Università realizza a beneficio del territorio); dall'altra, vi sono iniziative che aprono le Università sul piano nazionale e internazionale (si pensi ai MOOC e ai numerosi progetti di internazionalizzazione, che aiutano a promuovere l'apprendimento permanente).

Il rapporto fra locale e globale è oggi in forte tensione. Assistiamo a una chiusura nel locale, spesso per paura, mentre l'Università per definizione costituisce un *gate* straordinario di raccordo tra locale e globale.

Sul piano culturale ed educativo questo rapporto ritrova una sua vitalità: perché nell'apertura al territorio e ai cittadini si riscopre il valore del locale, ma nel sostegno a percorsi di rientro in formazione c'è tutta la sfida di oggi all'educazione alla cittadinanza, che apre al rispetto reciproco e al mondo; grazie al contributo della certificazione alla ricostruzione di percorsi di sviluppo per le persone si offrono strumenti se non per «governare» la globalizzazione, almeno per comprenderne i meccanismi (Jarvis, 2007).

Due sono, allora, le piste di lavoro: i servizi e l'utenza.

L'assumere la responsabilità di questo nuovo ruolo comporta, infatti, la creazione di nuovi servizi – rivolti ai target tradizionali, ma anche a nuovi – e il potenziamento di alcuni esistenti, come quelli di competenza degli Uffici Orientamento, *Placement*, *Career Guidance*, - o dei CAP (Centri per l'Apprendimento Permanente), la cui attivazione resta ancora una sfida per molte università. È quanto accade ad esempio per il servizio di riconoscimento e certificazione delle competenze: strumento straordinario di orientamento permanente, che potrebbe essere sviluppato nell'ambito dell'azione svolta dalle Reti Territoriali per l'AP, integrando i diversi tipi di utenza e di servizio, nel campo dell'istruzione, formazione e lavoro.

Tali servizi possono costituire anche una interessante fonte di finanziamento integrativo: infatti, cresce l'interesse delle persone e delle organizzazioni per i dispositivi di valorizzazione delle competenze (Bertoni e Di Rienzo, 2019).

Ma ciò comporta più in generale un ripensamento dell'utenza degli Atenei, che si amplia fino a comprendere l'intera popolazione del territorio di riferimento, in una prospettiva che da un lato sollecita a sviluppare le eccellenze, ma dall'altro invita a svolgere ruoli di riequilibrio, di riparazione, di solidarietà, di promozione di equità, che non erano fino a ieri considerati: si pensi ad attività quali le Università della terza età o ai Poli carcerari, alla divulgazione scientifica, all'apprendimento permanente per tutti.

Sotto questo profilo, le Università diventano appunto soggetti a parte intera del sistema di *welfare* e questo ruolo va riconosciuto, sia sotto il profilo della *governance* territoriale, sia sotto quello del finanziamento di attività che non possono essere sviluppate a mero titolo di volontariato, pur se dotate di valore civico ed etico rilevante.

Al tempo stesso, richiede anche un recupero del sapere critico che ha sempre caratterizzato le Università e che le ha rese spesso invisibili, non solo indispensabili, ai potenti. Di qui la valorizzazione della capacità di evidenziare presso il proprio pubblico di riferimento quali problemi non possono

essere risolti attraverso l'impegno individuale, essendo sistemiche le loro cause e dovendo quindi essere sistemiche anche le soluzioni. Un fenomeno sempre più opaco nella consapevolezza delle persone, quanto più determinante nelle loro *chances* di vita, sul quale gli Atenei in generale e le scienze sociali in particolare hanno molto da dire e da dare.

Si tratta di compiti solo in apparenza contraddittori. È stato infatti ampiamente (e, talvolta, ingenerosamente) sottolineato come gli Atenei non possano limitare il proprio ruolo alla formazione delle figure richieste dal sistema economico, senza entrare in relazione dialettica con questo, al punto che l'attenzione per i destini occupazionali dei propri laureati è stata considerata quasi una prova dell'asservimento dell'Accademia al sistema capitalistico. Una posizione diffusa tra chi vede la diffusione del *New Public Management* come prodromico alla mercatizzazione delle università neoliberali (es. Ferone, 2013). La rivendicazione della capacità degli Atenei di sollecitare il pensiero critico dei propri allievi è stata peraltro spesso condotta in una prospettiva «neocontestativa» che riteniamo francamente sconfitta dalla storia. Il punto è, a nostro avviso, che il pensiero critico va declinato anche in chiave emancipativa degli studenti, per renderli capaci di diagnosi del sistema produttivo ed occupazionali autonome rispetto a quelle proposte dalla retorica corrente, che tende a rigettare sulle vittime della stagnazione economica e dello sviluppo di bassa qualità del sistema produttivo le responsabilità della loro inoccupazione o sottoccupazione. E autonome anche dalle presupposizioni implicite in tante misure di sostegno orientamento e incentivo all'occupazione, che celano una *Cultural Political Economy* (Jessop, 2010) contrastante con l'intento emancipativo che sostengono di perseguire.

### Riferimenti bibliografici

Ambra M.C. e Pirro, F., (2017), «Digitalizzazione e lavoro: nuove sfide per il *social investment approach*», in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 3, p. 79-94.

ANVUR, (2018), *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (versione 07/11/2018) (<https://www.anvur.it/attivita/temi/lineeguidasua-tm/>; accesso verificato il 24/02/2020).

ANVUR, (2015), *La valutazione della terza missione nelle università italiane. Manuale per la valutazione*. Versione rivista in seguito alla consultazione pubblica. Approvata dal Consiglio Direttivo nella seduta del 1 aprile.

ANVUR, (2017a), *Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014 (VQR 2011-2014). Rapporto finale sulla Terza Missione* ([https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Rapporto\\_CETM.pdf](https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Rapporto_CETM.pdf); accesso verificato il 24/02/2020).

ANVUR, (2017b), *Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014 (VQR 2011-2014). Rapporto finale ANVUR. Parte Seconda: Statistiche e risultati di compendio. Terza Missione* ([https://www.anvur.it/rapporto-2016/static/VQR2011-2014\\_TerzaMissione.pdf](https://www.anvur.it/rapporto-2016/static/VQR2011-2014_TerzaMissione.pdf); accesso verificato il 24/02/2020).

Anzivino M., Ceravolo F.A. e Rostan M., (2019), *L'impegno pubblico e sociale*, in Perulli A., Ramella F., Rostan M. e Semenza R., (curr.) (2019), *La terza missione degli accademici italiani*, Il Mulino, Bologna, p. 149-174.

Auer P., (2011), «La flexicurity nel tempo della crisi», in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 1/XXI, Giuffrè Editore, Milano, p. 37-44.

Autor D., (2010), «The polarization of job opportunities in the US labor market. Implications for employment and earnings», in *Center for American Progress and The Hamilton Project Community Investments*, Volume 23, Issue 2, p. 11-16.

Beck U., (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. Trad. it. *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000.

Beck U., (2016), *The Metamorphosis of the World*. Polity Press, Cambridge, UK. Trad. It. *La metamorfosi del mondo*. Laterza, Bari-Roma, 2017.

- Bertoni P. e Di Rienzo P., (2019), *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti*, Fausto Lupetti Editore, Bologna.
- Boffo S. e Moscati R., (2015), «La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori», in *Scuola democratica learning for democracy*, n. 2, p. 251-272.
- Bridges W., (2004), *Transitions. Making sense of life's changes*, Da Capo Lifelong, Cambridge, MA.
- Butera F., Bagnara S., Cesaria R. e Di Guardo S., (2008), *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Butera F., Donati R. e Cesaria R., (1997), *I lavoratori della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Carayannis E. G. e Campbell, D. F. J., (2009), «Mode 3 and Quadruple Helix: toward a 21st century fractal innovation ecosystem», in *International Journal of Technology Management*, n. 46(3), p. 201-234.
- Carayannis E. G., Barth T.D. e Campbell D.F.J., (2012), «The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation», in *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, n. (1)2, p. 1-12.
- Cantillon B., (2011), «The paradox of the social investment state: growth, employment and poverty in the Lisbon era», in *Journal of European Social Policy*, Vol. 21(5), p. 432-449.
- Cocozza A., (2012), *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A., (2014), «Innovazione, sviluppo organizzativo e knowledge worker», in *Sviluppo & Organizzazione*, vol. n. 261 - ottobre / novembre, p. 33-43.
- Colasanto M. e Lodigiani R., (a cura di) (2008), *Welfare possibili. Dal workfare al learnfare*, Vita e Pensiero, Milano.
- Crouch C., (2017), «Welfare state come investimento sociale. Per quali obiettivi?», in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 3, p. 25-43.
- Crowther J., (2004), «“In and against” lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character», in *International Journal of Lifelong Education*, n. XXIII (2), p. 125-136.
- Etkowitz H. e Leyedesdorf L., (2000), «The dynamics of innovation; from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations», in *Research Policy*, n. 29, p. 109-123.
- Eurofound, (2012), *The second phase of flexicurity an analysis of practices and policies in the member states*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ferone E., (2013), *Regole e comunicazione del capitalismo accademico*, Loffredo Editore, Napoli.
- Gallino L., (2014), *L'impresa responsabile. Un'intervista su Adriano Olivetti*. Einaudi, Torino.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny, H, Schwartzman S., Scott P. e Trow M., (1994), *The new Production of Science. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- INAPP, (2017), Indagine sulla consistenza e l'efficienza delle Reti territoriali attivate dai CPIA ( <https://inapp.org/it/inapp-comunica/notizie/apprendimento-et%C3%A0-adulta>; accesso verificato il 24/02/2020).
- Jarvis P., (2007), *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives (Vol. 2)*, Routledge, London.
- Jessop B., (2010), «Cultural political economy and critical political studies», in *Critical Policy Studies*, 3 (3-4), p. 336-356.
- Lodigiani R., (2005), «Dal workfare al learnfare: un nuovo ruolo per le politiche formative», in *PROFESSIONALITÀ*, 88, p. 7-16.
- Lodigiani R., (2008), *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Erickson, Roma.
- Lumino R., Gambardella D. e Grimaldi E., (2017), «The evaluation turn in the higher education system: lessons from Italy», in *Journal of Educational Administration and History*, n. 49:2, p. 87-107.

Margiotta U., (2012), «Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale», in *MeTis*, II-1, 06/2012 (<http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>; accesso verificato il 24/02/2020).

Merlo G., (2014), *La programmazione sociale: principi, metodi, strumenti*, Carocci Faber, Roma.

Negrelli S., (2013), *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma-Bari.

Oesch D. e Piccitto G., (2017), «Upgrading, not Job Polarization. Occupational Change in Germany, Spain, Sweden and the UK, 1992-2015», paper presentato alla ECSR annual conference, Milano.

Oesch D. e Rodríguez Menés J., (2010), «Upgrading or Polarization? Occupational Change in Britain, Germany, Spain and Switzerland, 1990-2008», in *Socio-Economic Review*, vol. 9, n. 3, p. 503-531.

Palma M., (2017), «Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro», in *MeTis*, n. 1 (<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/979-2017-07-10-12-59-14.html>; accesso verificato il 24/02/2020).

Palumbo M., (2018), Buone intenzioni e cattive conseguenze, in AA. VV., *La valutazione del sistema universitario e della ricerca. Una riflessione critica per proporre un nuovo modello. Quaderni Articolo 33*, Roma, Edizioni Conoscenza, p. 49-64.

Palumbo M., (in corso di stampa), «Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione», in *Rassegna Italiana di Valutazione*.

Palumbo M. e Proietti E., (2018), «Adult lifelong learning and counselling in life transitions: Challenges for universities», in *euken Studies eJournal of University Lifelong Learning. Euken Conference and Autumn Seminar 2018 Vol 2 No 01*, euken Electronic Press, p. 21-26 ([https://eukenstudies.files.wordpress.com/2018/12/03\\_Prof-IT\\_PalumboProietti\\_ED.pdf](https://eukenstudies.files.wordpress.com/2018/12/03_Prof-IT_PalumboProietti_ED.pdf); accesso verificato il 24/02/2020).

Palumbo M. e Proietti E., (2019). «Labour world and professional systems' transformations: new challenges for universities», in *euken Studies eJournal of University Lifelong Learning. euken Conference and Autumn activities 2019. Vol 3 No 01*. euken Electronic Press, p. 27-32 (<https://eukenstudies.euken.eu/ejournal/aveiro-barcelona2019/>; accesso verificato il 24/02/2020).

Palumbo M. e Startari S., (2017), «How does the university consider competencies? », in *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 1, June (available on <http://www.erasmusplus.it/adulti/epale-journal/>; accesso verificato il 24/02/2020).

Parreira do Amaral M., Kovacheva S. e Rambla X., (eds.) (2019), *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe*, Policy Press, Bristol.

Perulli A. (2019), *La 'terza missione' degli accademici: cosa si intende e cosa si fa*, in Perulli A., Ramella F., Rostan M. e Semenza R., (curr.) (2019). *La terza missione degli accademici italiani*, Il Mulino, Bologna, p. 17-36.

Piccitto G., (2019), «Qualificazione o polarizzazione? Il mutamento della struttura occupazionale in Italia, 1992-2015», in *Polis*, 33(1), p. 59-86.

Proietti E., (2018), *L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia. L'ePortfolio*, in Alessandrini, G. (a cura di), *Itinerari di ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 121-154.

Proietti E., (2019), «La certificazione delle competenze tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento», in *QTimes Webmagazine*, n. 1, p. 37-59 (<http://www.qtimes.it/>).

Proietti E., (in corso di pubblicazione), *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*, Roma TrE-Press, Roma.

Sestito P. e Torrini R., (2017), *Questione universitaria e questione meridionale: alcune riflessioni*, in *Rivista economica del Mezzogiorno. Trimestrale della Svimez*, 31(3), p. 585-612.

Siza R., (2018), *Manuale di progettazione sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Treu T., (2018), *Una seconda fase della flexicurity per l'occupabilità*, in Cipriani A., Gramolati A., Mari G. (curr.) (2018), *Il lavoro 4.0: la quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press, Firenze, p. 497-524.

- Vargiu A., (2014), «Indicators for the Evaluation of Public Engagement of Higher Education Institutions», in *Journal of the Knowledge Economy*, n. 5(1), p. 562-584.
- Vallance P, Tewdwr-Jones M. e Kempton L., (2020), «Building collaborative platforms for urban innovation: Newcastle City Futures as a quadruple helix intermediary», in *European Urban and Regional Studies*, 27(2), p. 1-17.
- Valkenburg B., (2005), «Verso l'individualizzazione delle politiche di attivazione? Un'introduzione», in *La rivista delle politiche sociali*, n. 1, p. 7-17.
- Viesti G., (a cura di) (2016), *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma.
- Viesti G., (2017), «La compressione selettiva e cumulativa del sistema universitario italiano», in *Rivista economica del Mezzogiorno. Trimestrale della Svimez*, 31(3), p. 613-642.