
CONTRIBUTO TEORICO

Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore.

Skills for a widespread and sustainable democracy. The recognition and validation of strategic skills in the National Forum of Third Sector.

Paolo Di Rienzo, Università degli Studi di RomaTre.

ABSTRACT ITALIANO

I contributi intendono presentare parte dei risultati di una ricerca condotta nell'ambito del Forum Nazionale del Terzo settore sulla validazione delle competenze strategiche. Le attività svolte riguardano la ricostruzione, su una base di analisi prevalentemente qualitativa, del quadro complessivo delle competenze strategiche e la definizione delle procedure di riconoscimento e di validazione delle stesse. I risultati confermano che i contesti non formali e informali di apprendimento risultano significativi per la formazione delle competenze e che la fase di accompagnamento nella procedura di validazione rappresenta una questione cruciale, insieme alla predisposizione dei servizi organizzativi ad hoc. Le competenze strategiche costituiscono risorse cruciali per lo svolgimento delle attività legate ai diversi profili professionali e in una prospettiva di apprendimento permanente.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution aims to present some of the results of a research within the National Forum of Third Sector on the validation of strategic skills. The activities carried out concern the reconstruction, on a predominantly qualitative analysis basis, of the overall framework of strategic competences and the definition of recognition and validation procedures. The results confirm that non-formal and informal learning contexts are significant for building up of skills and that the guidance phase in the validation procedure is a crucial issue. The arrangement of specific organizational services is related with the quality of the procedure. Strategic competences are crucial resources for activities linked to different professional profiles and in a perspective of lifelong learning.

I nodi concettuali della ricerca e la ricostruzione dei temi di riferimento

Il contributo che si presenta intende fornire il quadro d'insieme sul tema del riconoscimento e della validazione (1) delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del Forum Nazionale del Terzo Settore (d'ora in poi anche Forum o FNTS), così come emerge da alcuni risultati conseguiti a fronte delle attività di una più ampia ricerca empirica svolta secondo una metodologia di indagine di tipo qualitativo. Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di

lavoro (Morgan-Klain & Osborne, 2007). Il progetto di ricerca trova, inoltre, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del lifelong learning, nell'accezione condivisa dall'Unione europea, che sostiene l'importanza della valorizzazione e certificazione delle competenze ovunque acquisite, inclusi nello specifico i cosiddetti contesti non formali e informali di apprendimento (2).

Nel merito della ricerca condotta, si è inteso mettere l'accento sulla valenza sociale insita nella valorizzazione delle competenze, se concepita come risorsa abilitante per gli individui e come leva per promuovere sistemi organizzativi, partecipativi, aperti e inclusivi, tra i quali è compreso, per definizione, il FNTS. Il Forum Nazionale del Terzo Settore è parte sociale riconosciuta, costituitasi nel giugno del 1997 con l'obiettivo prioritario di valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini autonomamente organizzati attuano sul territorio per migliorare la qualità della vita e delle comunità e, a tal fine, svolge compiti di rappresentanza sociale e politica, comunicazione, coordinamento e sostegno alle reti interassocitative.

È quindi un tema di grande interesse e di importanza cruciale, perché pone al centro l'apprendimento, la formazione e le procedure di emersione delle competenze, considerandoli come chiave per lo sviluppo individuale, sociale e civile, sostenibile e inclusivo (3). Con il concetto di lifelong learning (d'ora in poi anche LLL o apprendimento permanente), l'apprendimento può divenire un vettore ispiratore imprescindibile per la costruzione di una democrazia diffusa e sostenibile, così come la formazione e la procedura di emersione delle competenze possono costituire le leve strategiche affinché i principi democratici richiamati trovino la possibilità di vedere una loro sempre più affinata realizzazione, benché mai del tutto compiuta, vista la natura intrinsecamente utopica del concetto stesso di democrazia (4).

I temi trattati dalla ricerca sono al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 (5). Un documento di sostanziale importanza che fissa diciassette obiettivi che gli Stati di tutto il mondo si impegnano a raggiungere entro il 2030. Il principio della validazione e della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite ed è inteso come fattore di potenziamento e crescita individuale, si presenta senza dubbio come misura che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi di tipo culturale, formativo, sociale, professionale ed economico. Per tali motivi esso ha una natura trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.

Arricchimento e potenziamento personale, accessibilità alla formazione, miglioramento del profilo culturale e delle competenze della popolazione adulta, occupabilità, costituiscono obiettivi strategici assegnati ad un sistema compiuto di certificazione delle competenze.

L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze e degli apprendimenti diventano centrali nei sistemi organizzativi orientati al lifelong learning. Nelle organizzazioni gli individui, con le loro competenze e relazioni, sono l'asset strategico per generare valore.

In questo quadro, l'intervento ha avuto come principio ispiratore l'innovazione nei sistemi organizzativi del Forum Nazionale Terzo Settore per mezzo della definizione e diffusione di procedure e dispositivi di individuazione e validazione delle competenze strategiche, in generale degli apprendimenti acquisiti nei contesti di tipo non formale e informale.

Università e FNTS rappresentano due soggetti istituzionali che, ciascuno con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, definite sul piano istituzionale e legislativo, possono collaborare per concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze in un'ottica democratica di inclusione sociale. Come recitano le più importanti disposizioni normative in materia in Italia, infatti, essi vengono definiti, tra gli altri, gli attori chiave per la realizzazione delle reti territoriali funzionali alla attuazione del diritto all'apprendimento permanente e in particolare alla erogazione dei servizi di certificazione delle competenze (6).

La letteratura di riferimento della ricerca, che qui si vuole rappresentare nell'economia generale del contributo, ruota intorno a categorie che da numerosi anni interrogano la scienza pedagogica e che sono rappresentate dai concetti di apprendimento permanente, competenza strategica e validazione delle competenze.

In quella che da più parti è stata definita come *age of learning* (Jarvis, 2001), si assiste al paradosso che, su scala mondiale, alla progressiva acquisizione dei saperi corrisponde il progressivo aumento delle disuguaglianze relative all'accesso alla formazione, al profilo culturale, competenziale e alla occupazione/occupabilità della popolazione adulta.

Ciò porta ad interrogarsi sul valore e sulla funzione strategica svolta da competenze di natura complessa - e dai conseguenti processi di sviluppo delle stesse - che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico, piuttosto che concentrarsi su abilità strumentali e tecniche, che, seppur importanti, sono spesso intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società (Alberici & Di Rienzo, 2014).

In questa prospettiva, trova evidenza sostanziale la categoria concettuale competenza strategica per il *lifelong learning*: intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008). Tale concezione pone l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck, Giddens & Lash, 1999).

L'oggetto elettivo di analisi che si è inteso sviluppare con le attività di ricerca è costituito dal concetto di competenza strategica e dalle procedure per la sua validazione.

In termini generali, il costrutto di competenza presenta un'accezione con dimensioni polisemiche, anche per il fatto che da quando si è affacciato sulla scena del lavoro e della formazione, ai primi degli anni settanta del secolo scorso, è stato fatto oggetto di studi e di ricerche in diversi campi disciplinari (Alessandrini & De Natale 2015; Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993; Bresciani, 2012; Michelini, Musella, Ragozini, & Scalisi, 2017). In alcuni casi, proprio in virtù della sua valenza polisemica, appunto, ha finito per essere usato come un *passe-partout* simbolico, svuotato di un suo contenuto preciso, come ci ricorda Viteritti (2018) riprendendo, un'efficace definizione di Gherardi (1998). Lo stesso Le Boterf (1994,

2010) uno degli studiosi delle competenze tra i più accreditati a livello internazionale, ha denunciato l'uso disinvoltato di questo termine da parte di tutti coloro che ne hanno fatto un "concetto valigia", un contenitore di tutto e del contrario di tutto.

Obiettivi e metodi di indagine

La ricerca ha inteso rispondere alle domande conoscitive relative alle caratteristiche delle competenze strategiche in uso nel FNTS e alle modalità più consone per valorizzarle e validarle:

1. Quali sono le competenze strategiche che agiscono i quadri e i dirigenti del FNTS?
2. Come è possibile riconoscere e validare le competenze strategiche dei quadri e i dirigenti del FNTS?

Tali domande si sono poi tradotte nei seguenti obiettivi:

1. Costruire su una base quali-quantitativa il profilo/repertorio (7) delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del FNTS.
2. Sviluppare procedure e strumenti per il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche.
3. Definire metodi e procedure basati sulle competenze per innovare i servizi offerti dal FNTS nell'ambito dei percorsi formativi e del riconoscimento e validazione delle competenze.

A questo punto si rende necessario evidenziare che l'approccio metodologico che ha caratterizzato l'impianto della ricerca-azione è di stampo qualitativo (Mertens, 1998) e si richiama in particolare alla caratteristiche della grounded theory, sviluppata nello specifico in area pedagogica (Tarozzi, 2008).

Si tratta di un approccio metodologico, di tipo partecipativo, che è risultato essere particolarmente adatto per l'indagine di fenomeni sociali complessi o in cambiamento. Da questo punto di vista, gli interventi realizzati hanno previsto un ampio ventaglio di azioni, secondo un movimento spiraliforme, in un'ottica trasformativa pensata per promuovere il coinvolgimento attivo dei partecipanti, intesi come agenti di cambiamento nell'organizzazione di appartenenza. Date tali premesse, il disegno della ricerca si è articolato in fasi e attività articolate secondo un approccio iterativo e riflessivo, piuttosto che meramente lineare: approccio caratterizzato da una dinamica circolare tra la elaborazione e ridefinizione continua di idee sensibilizzanti e il ritorno sul terreno empirico dell'acquisizione dei dati.

In tal senso, piuttosto che di ipotesi predefinite rispetto alla ricerca, in base all'approccio legato alla grounded theory, sono state elaborate idee sensibilizzanti per dare avvio all'attività di emersione dal contesto di riferimento delle categorie teoriche e concettuali basate sui dati.

La prima idea sensibilizzante è relativa alla riflessione sulla natura delle competenze strategiche nel contesto del FNTS. Sulla base della letteratura scientifica di riferimento e degli orientamenti espressi in ambito europeo, risulta che le competenze strategiche afferiscono in generale all'area della comunicazione, della leadership, del cambiamento, area personale e sociale (Alberici, 2008; Margottini, 2017; Pellerey, 2003a, 2003b, 2003c;

Ryken & Salganik, 2007). Pertanto tali aree hanno costituito la base di partenza e il punto di riferimento con cui impostare la rilevazione delle competenze strategiche e dei comportamenti ad esse associati.

La seconda idea sensibilizzante attiene ai metodi e agli strumenti della procedura di emersione per il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche acquisite dai quadri e dai dirigenti del FNTS. Nel quadro concettuale di riferimento del progetto di ricerca, il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento esperienziale vengono concepiti, secondo la prospettiva sistemico-costruttivista (Watzlawick, 1984; Bruner, 1990), come un processo dinamico e sociale (Aubret & Gilbert, 1994), centrato su un approccio biografico (Alheit et al., 1995), riflessivo (Schön, 1987) e trasformativo (Mezirow, 2000), in grado di permettere l'emersione e l'identificazione delle competenze acquisite in seguito a processi formativi complessi che attengono ai contesti formali, non formali e informali di apprendimento (Di Rienzo, 2014).

Il disegno della ricerca ha previsto una prima fase di indagine di raccolta dei dati e una seconda fase empirica di studio per lo sviluppo della procedura di riconoscimento e di validazione delle competenze.

L'indagine di raccolta dei dati

L'indagine ha inteso acquisire dati di diversa natura sul profilo delle competenze strategiche, attraverso strumenti di tipo quanti-qualitativo quali: il questionario a risposta multipla e il focus group.

Per la costruzione degli strumenti e la relativa raccolta dei dati è stato fatto riferimento alla griglia di competenze strategiche, così come definite a fronte dell'elaborazione della prima idea sensibilizzante di cui si è detto, articolata in:

1. area della comunicazione,
2. area della leadership,
3. area del cambiamento,
4. area personale e sociale.

L'indagine ha avuto inizio con la realizzazione della rilevazione quantitativa campionaria con questionario che è stata condotta con tecnica di rilevazione online (C.A.W.I., Computer Assisted Web Interviewing), per consentire il coinvolgimento diretto e non intermediato/indiretto del target di riferimento (dirigenti/quadri del Terzo Settore) e, nel contempo, per facilitare la loro partecipazione all'iniziativa.

La struttura del questionario è stata articolata in sezioni tematiche (quotidianità lavorativa, dotazione tecnologica e competenze informatiche, competenze linguistiche, risorse umane, formazione e innovazione), così identificate per consentire il maggior grado di esplicazione del contenuto qualitativo delle azioni e dei comportamenti, riferiti alle competenze strategiche, così come elaborate secondo la prima definizione di idea sensibilizzante.

A seguito della rilevazione quantitativa con questionario, sono stati realizzati i focus group.

La scelta di utilizzare i focus group in quanto tecnica qualitativa per la raccolta di informazioni, o più precisamente di tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata

sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità (Corrao, 2000), è legata proprio alla necessità di approfondire un tema complesso e non del tutto esplorato come quello del rapporto tra competenze e Terzo Settore.

La scelta è stata altresì determinata dalla necessità di leggere l'oggetto della ricerca proprio attraverso lo sguardo dei diretti interessati, attraverso la comprensione del loro punto di vista in virtù dell'assunto che l'interazione tra persone di un gruppo generi un valore aggiunto alla conoscenza del tema, favorisca l'emergere di informazioni originali grazie alle sollecitazioni della comunicazione interpersonale e alla produzione del cosiddetto effetto valanga.

Ai partecipanti al focus group è stato chiesto di esprimersi in merito alla eventuale conferma, modifica e integrazione delle aree di competenza strategica, individuate e descritte secondo la prima idea sensibilizzante, e di individuare e descrivere per ogni area le conoscenze e i comportamenti ad esse associati.

La conduzione del focus è stata scandita e articolata all'interno di quattro momenti fondamentali:

1. illustrazione da parte del moderatore della griglia delle competenze strategiche oggetto di approfondimento. La descrizione della griglia è stata preceduta da una disamina del costrutto di competenza al fine di dividerne il significato e così pervenire all'adozione di una definizione comune;
2. appropriazione dei contenuti di base del tema, riflessione individuale sulla griglia proposta, gerarchizzazione delle competenze e definizione di conoscenze e comportamenti ad esse relativi. A tale proposito è stato fondamentale precisare i criteri da utilizzare per stabilire l'ordine di importanza delle competenze. Ai partecipanti è stato chiesto di motivare le scelte effettuate partendo dalla propria esperienza nel Terzo Settore, ovvero, quali comportamenti/competenze agivano concretamente nelle attività quotidiane.
3. presentazione, a turno, all'intero gruppo dei risultati delle riflessioni di ciascuno;
4. dibattito e approfondimenti a livello di gruppo dei lavori individuali e dell'intera griglia: sottolineature, integrazioni, emersione dei punti di convergenza, di divergenza, modifiche da apportare alla proposta base.

Il moderatore è stato affiancato da un osservatore che, senza interagire direttamente con il gruppo, ha avuto non solo il compito di registrare, annotare le informazioni emerse dall'interazione tra i componenti del gruppo, le dinamiche più significative ma e soprattutto trascrivere i risultati della gerarchizzazione delle competenze strategiche attraverso l'ausilio di schede predefinite.

Lo studio empirico sullo sviluppo della procedura di riconoscimento e validazione delle competenze strategiche.

A fronte dei risultati inerenti la ricostruzione del quadro delle competenze strategiche, ha avuto luogo lo studio empirico sulla procedura di riconoscimento e validazione delle stesse competenze. Ai soggetti appartenenti all'area dei quadri o dei dirigenti del FNT è

stata data la possibilità di partecipare, su base volontaria, alla fase tesa allo studio della procedura di riconoscimento e validazione delle competenze strategiche.

Il processo di validazione delle competenze strategiche, ha riguardato due linee operative:

1. la prima relativa all'accompagnamento/orientamento per favorire l'emersione delle competenze e la più adeguata produzione della domanda attraverso la produzione del dossier nell'ambito della procedura di convalida;
2. la seconda relativa alle strategie organizzative per la messa a regime del dispositivo di validazione nel suo complesso.

Nel suo insieme, il processo è stato costituito da fasi e attività specifiche, come di seguito rappresentato:

- Informazione: presentazione della domanda; informazione sulla struttura e sull'articolazione del percorso e dei relativi strumenti.
- Accompagnamento e documentazione: orientamento e accompagnamento dei beneficiari per la messa in trasparenza e in valore delle competenze comunque e dovunque acquisite; costruzione del dossier delle competenze.
- Validazione: Valutazione ed esame tecnico da parte della commissione di validazione.

Nel caso dell'accompagnamento/orientamento, l'idea sensibilizzante sottostante alla ricerca ha individuato l'esistenza di una correlazione di carattere positivo tra la presenza di attività di accompagnamento individualizzate e l'esito positivo della procedura di convalida degli apprendimenti pregressi (Pouget, 2007).

Benché i criteri europei di qualità della procedura in oggetto prevedano in modo chiaro l'orientamento/accompagnamento del candidato (CEDEFOP, 2009), tuttavia studi comparativi mettono in luce una eterogeneità di fondo, che caratterizza sia, in generale, le modalità con cui tale procedura trova concreta attuazione nelle specifiche realtà nazionali, sia, in particolare, la previsione della fase di orientamento (ECOTEC, 2005; Werquin, 2010).

Nell'ambito della fase di accompagnamento sono stati applicati metodi qualitativi che si richiamano all'approccio biografico e al bilancio delle competenze (Bertaux, 2008; Di Rienzo, 2012; Dominicé, 2000; Serreri, 2007). Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi centrati sul soggetto per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e in generale esperienziale, che è considerata, anche nelle più recenti linee di indirizzo europee, come uno step fondamentale del processo di convalida.

Risultati, analisi e discussione dei dati

L'indagine quanti-qualitativa

Rispetto all'indagine quantitativa con questionario, il database di nominativi invitati a partecipare all'indagine conteneva il profilo completo di 289 tra dirigenti e quadri del Forum Nazionale del Terzo Settore. Il tasso di risposta è stato del 49%.

Il profilo del campione è costituito in prevalenza da maschi, da una fascia d'età superiore ai 50 anni e da un livello di istruzione universitaria.

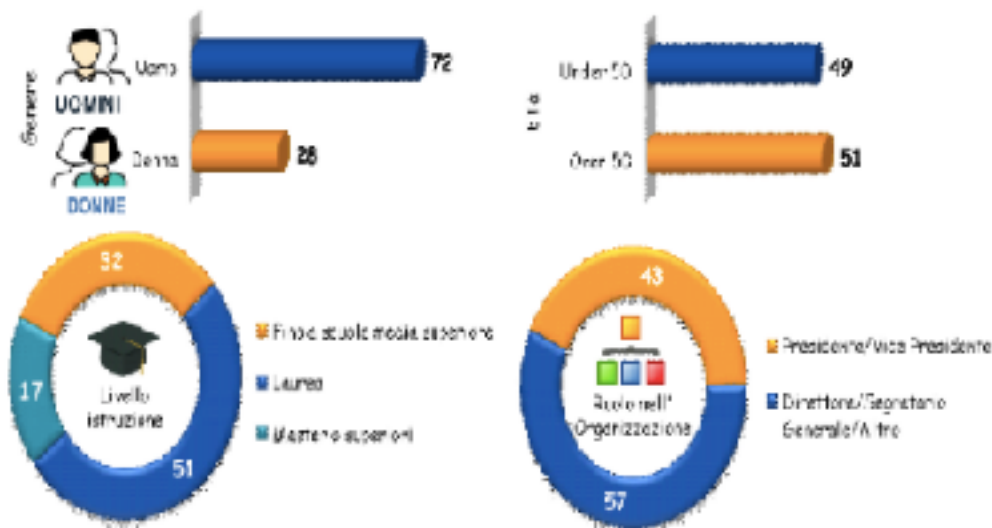


FIG. 1 – IL PROFILO DEL CAMPIONE.

La vita lavorativa quotidiana appare decisamente più polarizzata con riferimento alle diverse attività: il 43% del tempo trascorre in riunioni con soggetti esterni (un tema sul quale torneremo più avanti nel corso della trattazione) e interni (rispettivamente 23% e 20%), il 17% in pratiche di amministrazione generale, mentre all'estremo opposto troviamo la ricerca di fondi per finanziare l'Organizzazione (10%). Nel corso dell'intervista il tema del fundraising è stato ulteriormente approfondito, indirizzando l'attenzione verso il portafoglio di strumenti sul quale i dirigenti/quadri del Terzo Settore fanno maggiormente affidamento per il finanziamento delle attività delle rispettive Associazioni.

Da questo punto di vista, le risposte fornite dal campione delineano un quadro nel quale è possibile identificare due distinte "aree comportamentali" trasversali all'età (under-50, over-50) ed al ruolo del soggetto intervistato nell'organigramma:

- alla prima appartengono gli strumenti più "tradizionali" (Fondi/Bandi pubblici, accordi con la Pubblica amministrazione, Accordi con Fondazioni e Mecenati), particolarmente diffusi (le percentuali di utilizzo da parte del campione variano tra il 44% e il 76%) e spesso determinanti nella composizione del portafoglio finanziario;
- alla seconda appartengono gli strumenti più "innovativi" (reti di stakeholders, mercatini/cene solidali, crowdfunding) che, viceversa, solo per una parte minoritaria del campione rappresentano un valido strumento nella strategia di fundraising (sia in termini di utilizzo che di contributo al finanziamento delle attività).

Il tema della comunicazione è emerso a più riprese, per le molteplici sfaccettature e declinazioni, in un'ottica sia qualitativa che quantitativa, e rispetto ai linguaggi, agli interlocutori, alle strategie, ai tempi e ai luoghi. Il riferimento è, anzitutto, alle competenze

specifiche dichiarate dagli intervistati relativamente a due linguaggi sempre più imprescindibili della comunicazione moderna: l'informatica e le lingue straniere.

La comunicazione per sua stessa definizione deve necessariamente avere un interlocutore che, con riferimento specifico al target della presente indagine (dirigenti/quadri del Terzo Settore), può essere pariteticamente sia interno che esterno all'organizzazione/ente di appartenenza.

Le risposte fornite dal campione evidenziano chiaramente il carattere prevalentemente nazionale delle pubbliche relazioni: la frequenza di partecipazione a incontri, dibattiti e tavole rotonde è, infatti, decisamente più alta se gli interlocutori sono attori del Terzo Settore (67% del campione nell'ultimo anno), Enti Locali/Pubblica amministrazione (59%); le relazioni con soggetti esteri sono, viceversa, decisamente più sporadiche, con tassi di partecipazione frequente a incontri e dibattiti con rappresentanti delle Istituzioni europee e internazionali che superano di poco la soglia del 10% del campione (un dato coerente, tra l'altro, con la presenza di barriere linguistiche non trascurabili sul piano delle competenze personali).

Le tematiche fin qui affrontate hanno un carattere comune, essendo tutte riconducibili alla dimensione più personale dell'azione di governance e manageriale di dirigenti / quadri: dalla quotidianità lavorativa, alle competenze linguistiche e informatiche, alle reti di pubbliche relazioni.

Tuttavia, nell'impianto teorico di riferimento della presente indagine una parte rilevante delle competenze strategiche individuate esula dalla sfera personale, coinvolgendo l'intera struttura organizzativa e il personale dell'organizzazione/ente.

Nel complesso le migliori performance (in termini di percentuali di dirigenti/quadri molto soddisfatti e voto medio) sono le modalità di gestione/valorizzazione delle risorse umane e le attitudini di cui dispone il personale. La gestione della comunicazione è, viceversa, quella nella quale le auto-valutazioni sono mediamente più basse, pur rimanendo complessivamente positive, e rappresenta, in tal senso, l'area di maggiore criticità individuata dagli intervistati, nonché target imprescindibile di strategie e percorsi mirati a migliorare competenze di gruppo e performance delle strutture organizzative interne.

Il panorama delle competenze personali e di gruppo fin qui mostrato è fatto di luci e ombre, punti di forza e di debolezza, il tutto all'interno di un contesto decisionale e di governance nel quale tradizione e innovazione tendono a coesistere.

Circa il focus group, esso è stato pensato per comprendere la natura, la presenza e l'incidenza delle competenze strategiche dei dirigenti regionali del Forum Nazionale del Terzo Settore e ha previsto la partecipazione di soggetti con caratteristiche omogenee rispetto all'appartenenza al medesimo contesto organizzativo - il Terzo Settore - seppure nelle sue diverse articolazioni (organizzazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, cooperazione, ecc.).

Sono stati realizzati undici focus group attuati in undici regioni con la partecipazione di ottantacinque dirigenti regionali provenienti in prevalenza dal Nord (49,4%). Il gruppo dei partecipanti risulta costituito soprattutto da maschi (62,4%) con una età che si addensa maggiormente nella classe degli ultracinquantenni (65,8%) e al cui interno è presente una

quota del 37,6% di ultrasessantenni. La distribuzione dei partecipanti per tipologia di organizzazione di appartenenza evidenzia la prevalenza di associazioni di promozione sociale (45,9%) seguite dalle organizzazioni di volontariato (24,7%).

Per analizzare la mole di dati emersi dagli undici focus group si è deciso di elaborare statisticamente le informazioni; a partire dalle schede compilate nell'ambito dell'esperienza dei focus è stata costruita una matrice di dati con il programma statistico IBM-Spss (versione 24). Per ciascuno degli 85 soggetti intervistati, nella matrice sono state memorizzate le seguenti informazioni (o variabili) di sfondo: data della rilevazione, luogo, regione, ripartizione territoriale, genere dell'intervistato, età dell'intervistato, organizzazione di appartenenza, tipologia dell'organizzazione di appartenenza.

Inoltre, per ciascuna delle aree di competenza elaborate sono state memorizzate tutte le risposte riguardanti le graduatorie di preferenza espresse.

Sulla matrice di dati così costruita sono state effettuate le seguenti elaborazioni statistiche:

1. distribuzioni di frequenza semplice (frequenze assolute e percentuali) per tutte le variabili;
2. tabelle multiple di frequenza per ciascuna area (ossia tabelle che considerano nel loro insieme tutte le opzioni di preferenza espresse per l'area);
3. tabelle di frequenza doppie relative alla prima e seconda opzione più importante scelta per ciascuna area;
4. tabelle doppie della prima opzione di preferenza di ciascuna area analizzata rispettivamente secondo la ripartizione territoriale, il genere e la tipologia di organizzazione.

Le elaborazioni di cui sopra hanno consentito di individuare le aree delle competenze strategiche e i relativi comportamenti e conoscenze sottese, e per ciascuna area il profilo di preferenza caratterizzato dalla coppia di competenze ritenute più importanti (prima e seconda opzione più importante) dai soggetti intervistati. Inoltre, per la competenza ritenuta la più importante, sono stati effettuati confronti per ripartizione territoriale, per genere e per tipologia di organizzazione.

Dall'analisi complessiva dei risultati, le aree delle competenze strategiche, ideate inizialmente e sottoposte a indagine, risultano confermate, in parte modificate e integrate da una nuova area (competenze collettive d'équipe e di rete). Sono state poi categorizzati i contenuti conoscitivi e i comportamenti associate emersi dalle attività dei focus group. Pertanto le aree di competenza strategica risultano esse le seguenti cinque con i relativi contenuti di conoscenza e i comportamenti agiti:

1. Manageriali e di leadership: - Conoscenze di settore - Gestione risorse umane e finanziarie - Conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento - Conoscenza della normativa del settore di riferimento - Gestione dati - Competenze per approvvigionamento economico - Competenze informatiche - Etica. Comportamenti agiti: Reperimento risorse finanziarie - Amministrazione corretta - Selezione risorse umane - Saper ottimizzare i risultati via via raggiunti - Saper indicare ai gruppi la meta, lasciando a questi ultimi la scelta della strada per raggiungerla - Inquadrare il lavoro collettivo nel contesto di un ideale più ampio - Saper mediare le esigenze del

lavoro di gruppo, la gestione dei conflitti con l'esercizio di influenza (orientare le scelte) - Saper trattenere i collaboratori/dipendenti di maggior valore - Cambiare prospettiva per favorire i cambiamenti - Riuscire ad ottenere risultati di qualità da gruppi motivati e competenti.

1. *Personalì e sociali:* - Adattabilità - Orientamento al risultato - Iniziativa - Consapevolezza dell'organizzazione - Costruzione e sviluppo di una visione condivisa con le associate - Accurata autovalutazione - Gestione delle proprie emozioni. *Comportamenti agiti:* Sapere identificare i propri limiti e i propri punti di forza - Saper gestire le emozioni e tenere sotto controllo gli impulsi negative - Ispirare fiducia - Dimostrare flessibilità, adattarsi a situazioni mutevoli, superare gli ostacoli - Tendenza a migliorare le prestazioni personali - Attenzione a cogliere le opportunità - Leggere, a livello di organizzazione, orientamenti, reti decisionali e politiche - Riconoscere e soddisfare le esigenze dei collaboratori e dei destinatari finali dei servizi erogati.
2. *Collettive d'équipe e di rete:* - Possesso di una rappresentazione comune della mission - Possesso di un comune codice di comunicazione e di un comune linguaggio - Capacità di cooperare con altre realtà del mondo pubblico e private. *Comportamenti agiti:* Saper costruire e gestire reti di competenze - Saper risolvere come équipe un problema nuovo - Saper fare fronte ad una criticità improvvisa - Saper progettare in rete - Saper fare verifiche di qualità sul funzionamento della rete di competenze.
3. *Gestione del cambiamento:* - Piena padronanza della normativa del settore di riferimento - Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale - Conoscenze degli attori in campo e delle loro strategie - Conoscenze relative alle dinamiche specifiche del cambiamento e dell'innovazione. *Comportamenti agiti:* Adottare le strategie dell'analisi dei sistemi nella progettazione di programmi di intervento - Fare in modo appropriato l'analisi dei bisogni - Saper utilizzare i dati statistici e documenti già prodotti dall'organizzazione - Saper adattare i programmi ai bisogni emergenti.
4. *Comunicative:* - Capacità di analisi e di sintesi, Espressione chiara e strutturata - Padronanza dei tempi della comunicazione, Contestualizzazione della comunicazione - Adattamento a contesti multiculturali - Espressione calibrata sull'interlocutore e sul contesto comunicativo - Disponibilità all'ascolto e al confronto - Atteggiamento costruttivo - Valorizzazione delle competenze più funzionali al contesto di riferimento. *Comportamenti agiti:* Saper comunicare l'immagine dell'organizzazione di appartenenza - Promuovere l'organizzazione - Organizzare attività di formazione e aggiornamento - Gestire siti internet - Organizzare un gruppo - Dirigere un gruppo - Lavorare in gruppo - Motivare i collaboratori.

Per l'area uno, Le due opzioni scelte più di frequente (prima scelta), ovvero le due competenze maggiormente agite dagli intervistati, sono la vision intesa come attitudine alla creazione di un ideale comune (28,2%) e la conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento (24,7%).

Nell'area delle competenze personali e sociali le due opzioni scelte più di frequente, ovvero quelle maggiormente agite, sono costruzione e sviluppo di una visione condivisa (30,6%) e consapevolezza dell'organizzazione (20%).

Circa l'area tre, la capacità di cooperare è la prima scelta (43,5%), cioè la competenza maggiormente agita, il possesso di una comune rappresentazione della mission è la seconda agita (37,6%) ed al terzo posto il possesso di un comune codice di comunicazione (18,8).

Nell'area delle competenze per la gestione del cambiamento, l'ordinamento di preferenza maggiormente scelto mette al primo posto (prima scelta) la conoscenza dei cambiamenti in atto (38,8%) o la piena padronanza della normativa (23,5%).

Riguardo all'area cinque, l'ordinamento di preferenza maggiormente scelto mette al primo posto in prevalenza la disponibilità all'ascolto e al confronto (27,1%), la capacità di analisi e sintesi (22,4%) e la contestualizzazione della comunicazione (17,6%).

Esiti dello studio sulla validazione

A fronte dei risultati scaturiti dall'indagine per la ricostruzione del quadro delle competenze strategiche, lo studio empirico sulla procedura di riconoscimento e validazione delle stesse competenze ha dimostrato la valenza funzionale, sia di tipo individuale che sistemico-organizzativo del descrittivo delle competenze strategiche e del dispositivo procedura nel suo complesso.

In particolare, la previsione della fase di accompagnamento e orientamento ha permesso ad una percentuale consistente dei partecipanti (50 persone) di portare a termine la procedura di validazione delle competenze.

Circa gli strumenti utilizzati per la procedura di riconoscimento e validazione delle competenze, l'approccio mutuato dal bilancio di competenze, applicato alla convalida delle competenze, ha dimostrato la sua valenza propedeutica al processo di emersione e alla successiva elaborazione del dossier delle competenze, in quanto la metrica del bilancio stesso presenta una valenza forte di sostegno e di sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale dei soggetti, offrendo gli strumenti necessari per il sostegno e sollecitazione dell'analisi critica dell'esperienza.

La messa in trasparenza delle competenze al fine della validazione delle stesse è, del resto, questione che interessa in primo luogo un'area di studio, come è quella dell'educazione degli adulti, per quanto attiene alla definizione di metodologie e strumenti sulla base di criteri validati scientificamente; interessa, in secondo luogo, l'area complessa della regolazione degli interessi pubblici per la definizione, anche sulla base dei risultati provenienti dalla ricerca, di politiche di ampio respiro volte all'attuazione del diritto all'apprendimento permanente, per l'inclusione formativa e per innalzare i livelli complessivi di civiltà delle organizzazioni sociali.

Si tratta di una dimensione che mette insieme una pluralità di azioni che non possono esaurirsi nella definizione di strumenti di natura metodologica, ma implicano un complesso di azioni di natura anche politica e sociale: diviene necessario predisporre, su un piano di scelte organizzative, misure, strategie e procedure, che possono permettere di avviare e portare a compimento le attività di validazione, quali per esempio la definizione di principi, criteri ed indicazioni operative, l'attuazione di collaborazioni esterne, i finanziamenti ad hoc per la realizzazione di servizi per i cittadini, anche con previsione di

partecipazione ai costi dei richiedenti, le azioni per lo sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto.

È stato infatti rilevato come le competenze del personale coinvolto, dalla struttura organizzativa che predispone il servizio di riconoscimento e validazione delle competenze, costituisca una questione cruciale. Il personale, ha in genere le competenze attinenti al proprio ruolo professionale, ma ha molto meno la capacità di analizzare e valutare le conoscenze maturate in ambito lavorativo, o di gestire un colloquio individuale o di gruppo, con finalità specifiche di orientamento e valutazione.

La messa a regime del più ampio dispositivo di convalida richiede, inoltre, la complessiva ri-definizione dell'offerta formativa in termini di learning outcomes, sulla base degli indirizzi europei di convergenza dei sistemi formativi, e di flessibilità dei percorsi formativi, nella durata e nei contenuti, sulla base di una logica per competenze.

Conclusioni

La descrizione delle attività di ricerca e l'analisi dei suoi risultati evidenziano l'importanza di adottare la logica delle competenze per l'innovazione dei processi organizzativi del FNTS, in particolare nell'ambito della formazione e delle procedure per l'emersione delle competenze. Sul piano generale dei risultati si può affermare che:

- il costrutto della competenza rappresenta la chiave di volta per descrivere ed analizzare il lavoro nel terzo settore ed, in primis, dei dirigenti e dei quadri del FNTS;
- data la natura, la qualità e lo spessore dei problemi e dei processi che chiamano in causa sia il lavoro che le competenze del terzo settore, è opportuna l'incardinazione della governance sulle competenze strategiche dei dirigenti e dei quadri del FNTS

Si possono utilmente richiamare, anche per favorire l'implementazione e la trasferibilità delle risultanze della ricerca, le principali indicazioni da essa derivata. Indicazioni che possono essere funzionali alla definizione delle policy e delle condizioni di metodo e strumentali per la realizzazione di azioni di sistema relative ai processi di formazione e di emersione delle competenze, anche all'interno del FNTS.

Per ciò che concerne le policy emerge, a conclusione della ricerca e di fronte agli indirizzi assunti sul piano politico e istituzionale in ambito europeo e italiano, la necessità in Italia di politiche relative a due specifiche aree di intervento: la compiuta realizzazione del sistema nazionale italiano di certificazione delle competenze, rispetto in particolare al compimento delle reti territoriali, di cui il FNTS deve essere parte integrante, nella prospettiva di sviluppo del LLL; la valorizzazione del capitale umano e sociale, in particolare attraverso il potenziamento del LLL e dei processi di riconoscimento e validazione degli apprendimenti e delle competenze acquisiti in ambiti non formali e informali, nello specifico dei contesti di lavoro del terzo settore.

Come già richiamato, siamo ora in presenza di un nuovo quadro normativo introdotto dalla recente Legge n. 92 del 2012, al quale il FNTS dovrà fare riferimento per la definizione dei principi fondativi della sua mission e per la predisposizione di un'offerta formativa e di servizi coerenti con lo spirito e la lettera della Legge. In particolare, poiché ai sensi dell'art. 4 commi 51 - 58 della stessa Legge, si richiama l'importanza di istituire

idonei servizi di orientamento e consulenza dedicati alla progettazione, alla messa in opera, al monitoraggio e alla valutazione del processo di validazione degli apprendimenti pregressi, sarebbe necessario che le prassi in materia delle organizzazioni associate al FNTS siano sostanzialmente uniformi rispetto al tipo di servizio offerto, per garantire la trasparenza e l'equità a tutti i cittadini interessati sul territorio nazionale e per sostenere i processi da attivare nei diversi contesti organizzativi del FNTS. A tale riguardo, è necessario che si predispongano delle linee guida in materia, in sintonia con Linee Guida Europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (CEDEFOP, 2016), che possono costituire uno strumento pratico per sostenere l'innovazione in materia anche sul piano organizzativo. L'emanazione delle linee guida e la loro adozione, a garanzia di qualità, trasparenza, equità delle procedure sul territorio nazionale, potrà consentire di affrontare in modo serio e rigoroso i processi di validazione sul piano dell'efficacia, dell'efficienza, della qualità e della sostenibilità dei servizi da attivare.

Sul piano di metodo e procedurale le indicazioni più interessanti sono relative a due ordini di questioni che segnalano anche alcune criticità. La prima si riferisce al fatto che dalla ricerca viene sostanzialmente confermata la necessità di adottare un dispositivo per la validazione, che preveda servizi e procedure di accompagnamento dei beneficiari al fine della predisposizione della documentazione necessaria per il giudizio di validazione e la stesura del dossier/portfolio. La seconda è relativa alla necessità di modificare l'ottica di costruzione e di definizione dei curricula formativi, in termini di learning outcomes. E qui si evidenziano alcune delle maggiori criticità per la messa a sistema del processo di validazione. Tale processo richiede, infatti, in primis, una trasformazione culturale relativa alla pressoché esclusiva definizione della formazione in termini di contenuti disciplinari/conoscitivi e la preparazione di figure competenti sia sul versante dei formatori, sia per gli operatori, che possano svolgere le delicate e rigorose funzioni di messa in azione del dispositivo complessivo di emersione. La preparazione di un nuovo profilo di competenze, che interessa in modo differenziato la molteplicità delle figure coinvolte, dovrà essere finalizzata a promuovere e a facilitare:

- la definizione dei learning outcomes in termini di conoscenze, abilità e competenze relativi alle azioni formative;
- la messa in atto delle più adeguate modalità valutative del dossier/portfolio presentato dai richiedenti;
- l'acquisizione delle metodologie per la preparazione del dossier/portfolio;
- la predisposizione di strategie funzionali al raccordo dei servizi in FNTS e alla gestione degli aspetti informativi e amministrativi del processo di validazione.

Proprio al fine di sostenere i processi di innovazione nel FNTS, in questa importante fase di ridefinizione della governance, i principi e le azioni di sistema necessarie al processo di validazione dovranno trovare un adeguato spazio nella disciplina delle sue missioni, nella definizione dell'offerta formativa e nella istituzione dei servizi. È indubbio infatti che la qualità dei servizi effettivamente erogati è in stretta relazione con la valorizzazione delle risorse umane che costituiscono il patrimonio dei diversi contesti organizzativi.

I risultati della ricerca e della sperimentazione, relativi alla individuazione di procedure operative funzionali a garantire rigore, trasparenza ed efficacia dei processi attivati, possono inoltre costituire un utile contributo alla costruzione di percorsi condivisi tra FNTS e soggetti esterni interessati alle reti territoriali (associazioni professionali, imprese, regioni sindacati, scuole, università, ecc...). Percorsi condivisi finalizzati sia alla realizzazione dei processi di certificazione delle competenze, che devono riguardare anche le figure ad alta qualificazione, sia alla definizione di un repertorio delle competenze (standard codificati a livello regionale e/o nazionale), che possa facilitare l'individuazione e la validazione stessa delle competenze possedute per la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale dei singoli e anche in funzione di un loro possibile rientro nei percorsi di formazione e di istruzione.

Dal quadro su esposto, emerge un ruolo cruciale, tra gli altri, dell'università e del FNTS per l'attuazione, compiuta e di qualità, di un sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Entrambi intendono la società e le organizzazioni come comunità capaci di percepire, comprendere e generare l'innovazione, ponendo al centro il valore delle diverse espressioni culturali e dell'universalità dei diritti umani. Comunità di apprendimento che nella loro espressione culturale, sociale, economica, politica e territoriale, mobilitano efficacemente tutti i soggetti che concorrono alla realizzazione di un sistema di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

Note

- (1) Si fa qui riferimento per analogia ai concetti di riconoscimento e validazione così come presentati nella recente normativa italiana e , in particolare al DLGS 13 gennaio 2013, n.13.
- (2) L'esigenza di riconoscere e validare l'apprendimento non formale ed informale è stata riconosciuta come parte integrante della strategia europea di Lisbona del 2000 e ribadita con forza con la strategia definita dal documento Europa 2020. A partire dal 2005, si è aperta una nuova fase nei lavori europei sul tema del riconoscimento e della convalida dell'apprendimento non formale ed informale con la costruzione di un Sistema di Trasferimento di Crediti per l'Istruzione e la Formazione professionale: ECVET - European Credit system for Vocational Education and Training, che consente il trasferimento di risultati dell'apprendimento da un contesto di apprendimento ad un altro o tra sistemi diversi di istruzione e formazione. Tale sistema fa parte dell'insieme di strumenti inclusi nella strategia European Qualification Framework - EQF, che consente di mettere in relazione e posizionare i diversi titoli rilasciati nei Paesi membri, al fine di consentire la comparabilità tra i singoli sistemi nazionali di riferimento. Per ciò che concerne in particolare i temi della certificazione delle competenze, possono essere identificati, come passaggi salienti, i seguenti documenti adottati dall'Unione europea: Principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale (2004). Raccomandazione del Consiglio in tema di convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012). Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (2016).
- (3) Gelpi ha indagato, in particolare, la dimensione politica dell'educazione degli adulti e il ruolo che essa può svolgere per combattere le disuguaglianze e promuovere l'inclusione formativa e, in definitiva, la partecipazione attiva alla vita democratica (Gelpi, 2000).
- (4) Il richiamo alla democrazia e in particolare alla funzione svolta dai processi di formazione rispetto allo sviluppo delle società democratico è stato ampiamente dibattuto dalla pedagogia. Tra i rappresentanti più autorevoli di tale orientamento si annovera senza dubbio J. Dewey,

che, tra gli altri, ha posto in particolare l'accento sul ruolo cruciale dei processi educativi, intesi in senso estensivo e ricorrente, per lo sviluppo democratico e sul peso che assume l'esperienza nella formazione umana (Dewey, 2004; 2014).

- (5) Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.
- (6) Il quadro normativo italiano, che si è andato costituendo negli ultimi anni, è rappresentabile come di seguito indicato:
 - Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (L.92, 2012);
 - Politiche per l'apprendimento permanente e indirizzi per le reti territoriali (Intesa Conferenza unificata, 2012);
 - Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF (2012);
 - Repertorio nazionale delle qualifiche (Decreto, 2013);
 - Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92 (DLGS 13 gennaio 2013, n.13);
 - Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali ((Intesa Conferenza unificata, 2014);
 - Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (DM 30 giugno 2015).
- (7) I termini profilo e repertorio sono intesi rispetto al concetto di costellazione e sono impiegati nell'accezione e nella logica proprie del modello della competenza strategica, così come sviluppato. Il concetto di costellazione è stato mutuato da (Ryken & Salganik 2007) per indicare sia la natura interrelata, soprattutto delle competenze chiave, sia il profilo specificamente contestuale di tutte le competenze. Il presupposto fondante è che per centrare qualsiasi obiettivo occorrono delle costellazioni, o delle combinazioni interrelate, di competenze chiave, che varieranno rispetto al contesto o alla situazione cui saranno applicate.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stirngher, K. Ren (Eds), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). New York: Routledge.
- Alessandrini, G., & De Natale, M.L. (eds) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?* Lecce: Pensa Multimedia.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., & Dominicé, P. (Eds.) (1995). *The biographical approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeure F. (1993). *Savoir et pouvoir: les compétences en question*. Paris: PUF.
- Aubret, P. & Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris: PUF.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Bertaux, D. (2008). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- CEDEFOP, (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP, (2016). *European guidelines for validating non formal and informal Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, pp. 39-52.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ECOTEC, (2005). *European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini e Associati.
- Gherardi, S. (1998). Competence. The symbolic Passe-partout to Change in Learning Organisation. *Scandinavian Journal of Management*, n.4, pp.373-396.
- Jarvis, P. (Ed.). (2001). *The age of learning*. London: Kogan Page.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: LesÉditions d'organisation.

- Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Editions d'organisation.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti di indagini empiriche e interventi formative*. Milano: LED.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michellini, M., Musella, M., Ragozini, G., & Scalisi, P. (2017). Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato del lavoro. In R. Guidi, K. Fonović & T. Cappadozzi (eds). *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.
- Morgan-Klajn, B., & Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Pellerey, M (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte: Competenze strategiche e processi di autoregolazione. Il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti Pedagogici*, 60 (1), 147-168.
- Pellerey, M (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte: Le competenze strategiche considerate come «abiti»; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 60 (2), 479-497.
- Pellerey, M (2013c). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza Parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti Pedagogici*, 60 (3), 591-609.
- Pouget, M. (2007). Pedagogical and Social Aspects of APEL. In C., Corradi, N., Evans, & A. Valk (eds) (pp. 54-73), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Estonia: Tartu University Press.
- Ryken, D.S., & Salganik, L. H. (eds) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Serreri, P. (2007). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università. In A. Alberici, C. Catarsi, I. Loiodice & V. Colapietro, (eds), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (33-49). Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Viteritti A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L., Benadusi, & S., Molina (eds), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Watzlawick, P. (1984). *The Invented reality: how do we know what we believe we know?* New York: Norton.
- Werquin, P. (2010). *Recognition of Non Formal and Informal Learning: Countries Practices*. Paris: OECD.
- Zani L., Lugli L. & Raco G. (2018). *Il piano di fundraising. Tra dono e metodo*. Rimini: Maggioli.