

L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore.

The Work-Based Learning approach in the context of lifelong learning policies. Capacity building skills in the Third sector.

Valerio Massimo Marcone, Università degli Studi Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Il Progetto di ricerca sul quale si sofferma questo contributo intende esplorare il tema dell'apprendimento basato sul lavoro (*work-based learning*) alla luce dell'esigenza sempre più richiesta di rendere riconoscibili e visibili le competenze acquisite in contesti non formali e informali. In questa prospettiva si pone un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza strategica per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella *knowledge society*. Su questa linea, il progetto di ricerca, intende analizzare e comprendere attraverso processi di rilevazione empirica, le competenze degli operatori del servizio civile universale nella duplice chiave di cittadinanza attiva e di occupabilità.

ENGLISH ABSTRACT

The research project on which this contribution focuses, aims to explore the theme of work-based learning in light of the increasingly required need to make the skills acquired in non-formal and informal contexts recognizable and visible. In this perspective, a educational interpretation of the concept of lifelong learning arises, centered on the construct of strategic competence for lifelong learning, in function of the implementation of reflective and proactive behaviors, that is strategic with respect to the same thinkability of the future in the knowledge society. On this line, the research project intends to analyze and understand through empirical surveying processes, the skills of universal civil service operators in the dual key of active citizenship and employability.

Introduzione

La riflessione sugli scenari relativi alle trasformazioni del lavoro e alla creazione delle nuove professionalità richieste dal mercato del lavoro conduce a sottolineare in misura maggiore che nel passato la rilevanza dei processi work-based learning (WBL).

Le attuali politiche europee per l'occupabilità sono sempre più indirizzate infatti verso i modelli di work-based learning (European Commission, 2013) quali ad esempio l'apprendistato, i tirocini formativi o l'alternanza scuola-lavoro, al fine di contrastare il persistente aumento della disoccupazione giovanile e dei cosiddetti "Neet" (not employment, not education and training) e quindi ridurre il deficit di competenze nelle

transizioni scuola-lavoro.

Il focus sul WBL già a partire dalle conclusioni di Riga del 2015, ha costituito un tema dominante nel dibattito internazionale su formazione e occupabilità. Nell'incontro di Riga veniva evidenziato come le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani. Si ribadiva con forza anche il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro come leva sempre più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee in un'ottica di life long learning.

Lo stesso Comunicato di Bruges (European Commission, 2010) menzionava che

l'apprendimento basato sul lavoro è un modo per permettere agli individui di sviluppare il proprio potenziale. La componente lavorativa contribuisce in maniera sostanziale a sviluppare un'identità professionale ed incrementare l'autostima individuale" (p.40).

Come definire, dunque il concetto di work-based Learning (1)? Il Cedefop (2011) lo definisce

come l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui seguia una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL può avvenire sia sul luogo di lavoro, sia in un istituto di istruzione e formazione professionale" (p. 203).

In altri termini il WBL individua le pratiche formative, che non si identificano con esperienze di apprendimento formale in aula, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative individuali e collettive. Tale definizione prescinde dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti (Perotti, 2015).

L'approccio work-based inoltre valorizza i vantaggi dell'alternanza fra apprendimento in aula e apprendimento in azienda, implicando pertanto un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, in correlazione con le istanze particolarmente sottolineate dall'Unione Europea fin dalla pubblicazione del Memorandum del 2000 (Commissione Europea, 2000).

Tale approccio dunque relativo ai processi di un apprendimento basato sul lavoro, ha come caratteristica principale, quella di coniugare saperi formali e saperi informali. Le esperienze lavorative, ci permettono di crescere sia dal punto di vista professionale che personale, attraverso l'acquisizione di competenze tecniche e trasversali spendibili a livello professionale ma anche nella vita di tutti i giorni.

In questa prospettiva, si pone un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente centrata sul costrutto di competenza strategica per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella *knowledge society* (Alberici, 2002).

Nell'ambito del Terzo settore, lo sviluppo di nuove competenze trasversali necessita senza dubbio sempre di più di una "messa in valore", perché ancora troppo spesso tali

abilità e competenze risultano invisibili e difficilmente trasferibili in altri contesti (Bertoni & Di Renzo, 2019).

Su questa linea, la ricerca (2) intende analizzare e comprendere attraverso processi di rilevazione empirica, le competenze degli operatori del servizio civile universale nella duplice chiave di cittadinanza attiva e di occupabilità.

La rilevanza del tema relativo al riconoscimento delle competenze trasversali nell'ambito del volontariato, - focus di questo saggio - si correla con alcune domande sulle quali la pedagogia del lavoro e l'Educazione degli adulti si interrogano da sempre tra le quali si ricorda:

- come contrastare le condizioni che generano la disoccupazione in particolare quella giovanile (ad esempio la persistenza di una percentuale significativa in età giovanile di Neet)?
- Come ridurre il deficit di competenze tra domanda e offerta di lavoro ovvero tra mondo educativo e mondo produttivo attraverso il riconoscimento e la certificazione delle competenze?
- Quale valore può acquisire l'approccio WBL nel contesto delle politiche formative relative all'educazione degli adulti?
- Come applicare i principi chiave del WBL nel contesto del lifelong learning con particolare riguardo ai processi di "rientro" degli adulti nei contesti di lavoro, e dei processi di "reskilling o upskilling" degli adulti partecipanti ad iniziative formative?
- Quali sono le pratiche di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite nei contesti informali e non formali?

La certificazione delle competenze nella prospettiva del lifelong learning

Lo scenario dell'apprendimento degli adulti nelle società post-industriali è profondamente cambiato negli ultimi decenni a fronte di modificazioni significative della cultura e dell'economia.

Il mercato del lavoro attuale ci porta a essere più "mobili" sia come persone che come lavoratori in questa società sempre più liquida (Bauman, 2002), sia in termini di competenze tecniche ma soprattutto in termini di competenze trasversali. Le competenze ad esempio relazionali o quelle comunicative sono sempre più richieste nel mercato del lavoro e spesso hanno bisogno di essere rese visibili.

Emerge dunque l'urgenza di rendere tracciabili e riconoscibili le conoscenze e le competenze sviluppate in contesti informali o non formali che non prevedono un riconoscimento formale.

Le istituzioni d'istruzione e formazione dall'altra parte stentano ancora nel "dotare" tutte le persone delle competenze di base, tecnico professionali e relazionali necessarie all'esercizio di una piena cittadinanza (Casano, 2017).

Occorre dunque creare un nuovo impianto strutturale per il *lifelong learning*, che consenta di mettere in discussione il modo tradizionale del "fare scuola" verso l'idea di un diritto all'apprendimento centrato su tutto l'arco di vita del soggetto ed articolato in competenze riconosciute e certificate (Alessandrini, 2013). Questo diritto è correlato

significativamente al diritto di cittadinanza e si “espande” in un arco temporale che si sovrappone all’intero arco di vita della persona.

La visione della legittimità e della lungimiranza dell’idea di *long life learning*, già elaborata a partire dai documenti Europei (3) dell’inizio del decennio appena trascorso, deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo per un nuovo welfare.

Per dirla con Sen (1999), il “welfare delle capacitazioni” consente al soggetto di esigere l’agibilità dei propri diritti sociali: in primis il diritto di apprendimento (Margiotta, 2014).

Il problema che si pone oggi, pertanto, è quello di sviluppare un passaggio “politico” dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri durante tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva garantendo opportunità di occupabilità. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un’ottica di *life long guidance* (Alessandrini, 2014; Costa, 2016).

La chiave dell’idea di sviluppo come libertà come sottolinea Amartya Sen (2001), è nell’idea di una crescita economica che sia anche crescita democratica in quanto partecipazione di tutti – e non soltanto delle élites – alle opportunità di evoluzione delle capacità delle persone di migliorare se stesse attraverso le esperienze educative e formative.

Di fronte ad un tale scenario evolutivo, favorire e rendere visibili le competenze, diventa un fattore chiave per il sostegno all’occupabilità e ai processi transizionali al lavoro dei cittadini.

Al centro di tale visione come afferma l’Alberici (2008), è evidente che il soggetto è sempre al centro del processo di apprendimento che richiede una costante volontà di imparare e la disposizione soggettiva a costruire attivamente le competenze in relazione alle richieste del contesto. È qui che inizia a manifestarsi il carattere autopoietico della competenza, che deriva dal riconoscimento della funzione proattiva che spinge l’individuo ad andare oltre il confine della realtà conosciuta, verso l’ignoto, al fine di acquisire nuove conoscenze e apprendere in una prospettiva *lifelong*. In questo senso si esprime la significatività della metacompetenza o competenza strategica.

L’esigenza di “certificare” nell’ambito del Terzo settore.

Il Progetto di ricerca pone al centro il sistema della certificazione delle competenze al fine di valorizzare l’attività di volontariato per una crescita personale, per il riconoscimento del valore e dell’esperienza professionale, di accrescimento della responsabilità e partecipazione sociale dell’operatore volontario di servizio civile sia in un’ottica di cittadinanza attiva che di messa in trasparenza delle loro competenze agite nei contesti di vita e di lavoro in chiave di occupabilità.

Il Terzo Settore è un universo alimentato da un patrimonio di competenze professionali variegato per settori e per ambiti di intervento. Inoltre, data la natura fortemente situata delle competenze, si registra una ulteriore articolazione e una diversa distribuzione delle

competenze agite a seconda dei contesti territoriali e culturali anche all'interno dello stesso settore di intervento.

Nel mondo del terzo settore si annoverano molteplici tipologie di organizzazioni non profit tra le quali: le cooperative sociali, le fondazioni, le associazioni di volontariato, le istituzioni mutualistiche e previdenziali, gli enti di patronato, gli enti di promozione sociale, le organizzazioni non governative. Secondo il censimento dell'Istat si contano 300.000 istituzioni non profit con oltre 950.000 lavoratori tra dipendenti, lavoratori esterni e collaboratori temporanei (Bertoni & Di Renzo, 2019). Gli scopi delle associazioni sono in particolare quello di favorire l'integrazione dei migranti (8 su 10 associazioni, il 73,9%) e di promuovere la cultura d'origine. Il 44,6% delle associazioni si occupa della mediazione interculturale; poi c'è la formazione (34,5%), l'assistenza legale (30%) e il contrasto alle discriminazioni (29%).

Per quanto riguarda l'attività di volontariato di servizio civile universale nel 2014, l'Istat ha quantificato in una percentuale del 12,6% la popolazione italiana che ha fatto volontariato nel 2013.

Altro elemento rilevante ai fini della nostra ricerca è una nuova considerazione del volontariato da parte dell'OIL (Organizzazione Internazionale del lavoro), definendo le attività svolte nell'ambito del servizio civile come una vera e propria attività lavorativa. Questa nuova "veste" del volontariato porta nuove riflessioni sulla natura intrinseca del lavoro, sulla sua origine e sul valore educativo dello stesso.

Come sottolinea Serreri (2019),

il volontariato è un lavoro sui generis , per l'assenza di qualsiasi tipo di retribuzione o di vantaggio economico diretto o indiretto; un lavoro che, però può essere considerato un "lavoro" nel senso pieno della parola per le energie fisiche, intellettuali, emotive e psichiche necessarie per essere realizzato" (p.112).

Il tema è molto attuale, visto che si sta verificando un incremento della progettazione dell'alternanza scuola-lavoro anche coinvolgendo ambienti lavorativi nell'ambito del Terzo settore.

Con la riduzione del monte ore di formazione dell'alternanza scuola-lavoro e la modifica della denominazione di alternanza scuola-lavoro in "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" (PCTO), le finalità principali comunque rimangono invariate, ovvero quelle di far sviluppare nei giovani studenti quelle competenze trasversali o soft skills che possono essere utili nel mondo del lavoro e nella vita di tutti i giorni. Per questo motivo le associazioni di volontariato possono indubbiamente essere considerati "contesti capacitanti" dove i ragazzi dell'ultimo triennio scolastico possono formarsi e orientarsi al mondo del lavoro.

Apprendere attraverso il servizio civile significa infatti sviluppare le soft skills quali ad esempio l'empatia, il problem solving, il pensiero critico, la socializzazione, la responsabilità, con la possibilità per i giovani di incontrare persone esperte nelle associazioni che possano mostrare loro i mestieri. La funzione in particolare auto-orientativa del servizio civile è una dimensione significativa in una ottica di trasferibilità e

spendibilità delle competenze in altri ambiti e contesti diversi da quelli associativi, dove essi sono maturati e dove sono stati costruiti.

Occorre ripensare dunque l'attività del volontariato in questa nuova veste ponendo una maggiore attenzione ai processi di work based learning nell'ambito del Terzo settore.

Nel 2012 la Raccomandazione del Consiglio Europeo in tema di convalida dell'apprendimento non formale ed informale faceva notare l'importanza di coinvolgere attivamente il terzo settore nell'attuazione della convalida:

[...] organizzazioni giovanili e della società civile dovrebbero promuovere e facilitare l'individuazione e la documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti sul posto di lavoro o nel volontariato, utilizzando gli strumenti appropriati quali quelli sviluppati nel quadro Europass e Youthpass' (Consiglio dell'Unione europea, 2012, p. 4, punto 4a).

Il Terzo settore svolge pertanto un ruolo di riguardo nella promozione della convalida degli apprendimenti non formali e informali, in un ottica sia di cittadinanza attiva e dunque per essere socialmente attivi e responsabili, ma anche per acquisire abilità e competenze per rafforzare il proprio stato di occupabilità o per rientrare nel mercato del lavoro. Spesso però queste competenze acquisite nell'attività del volontariato, che sono di grande valore per la società in generale e per il mercato del lavoro, non sono valutate perché non validate e convalidate nel quadro di una qualifica formale.

In questa prospettiva, il progetto di ricerca trova i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del lifelong learning in prospettiva sistematica, condiviso dall'Unione europea.

Riflessioni sul concetto di competenza "strategica"

Al fine di comprendere e analizzare i processi di apprendimento basato sul lavoro è necessario soffermarsi a riflettere sul costrutto di competenza intesa quale categoria concettuale di "competenza strategica" nel quadro del lifelong learning.

Essa va intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008).

Il termine "mobilitare" lo ritroviamo in una definizione di competenza ancora più esaustiva:

la competenza è una combinazione di risorse interne ed esterne alla persona mobilitate dalla persona stessa quando essa è chiamata ad offrire una prestazione efficace ed appropriata, nel tempo e nello spazio (Alberici, 2008; Di Renzo, 2012).

In questa prospettiva, si colloca anche il concetto di competenza definito da Le Boterf (2008), il quale considera la competenza come risultante del saper agire, del voler agire e del poter agire.

Le Boterf (2010) sottolinea inoltre, come il possedere una competenza, significa

non solo avere le risorse che la compongono , ma anche essere capaci di attivarle adeguatamente e di orchestrarle , al momento giusto , nei contesti operativi giusti ed in situazioni a complessità variabile.

Lo stesso Pellerey (2013) ribadisce la natura dinamica ed evolutiva della competenza, definendola nella sua essenza, come

la capacità di un soggetto di combinare potenzialità partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi , saper essere, saper fare , saper sentire) per realizzare non solo performances controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono esseri propri e della propria organizzazione.

Da qui, possiamo concludere affermando come un apprendimento basato sul valore dell'esperienza (Dewey,1938), possa contribuire a generare nel soggetto coinvolto in formazione un nuovo set di valori, di codici riflessivi, di significato, verso un apprendimento *lifelong e lifewide learning*, attraverso la cosiddetta competenza strategica di apprendere ad apprendere (Alberici, 2002,2008).

In questa prospettiva è indubbio che sia fondamentale la presenza di un'azione di trasformazione delle potenzialità di apprendimento dell'individuo (Mezirow, 1991).

Il disegno della ricerca

La ricerca empirica è stata svolta all'interno dell'attività del progetto di ricerca del Forum nazionale del Terzo settore (FNTS) sul riconoscimento e certificazione delle competenze trasversali e strategiche dell'operatore del servizio civile universale nell'ambito di una convenzione stipulata con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre.

Università e FNTS rappresentano due soggetti istituzionali che, ciascuno con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità possono collaborare per concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze in un'ottica democratica di inclusione sociale. (Di Rienzo, 2018)

Il Forum del Terzo Settore inoltre, ha quale obiettivo principale, la valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini autonomamente organizzati attuano sul territorio per migliorare la qualità della vita, delle comunità, attraverso percorsi, anche innovativi, basati su equità, giustizia sociale, sussidiarietà e sviluppo sostenibile.

La ricerca intende rispondere ad alcuni quesiti chiave correlati all'individuazione di variabili formative insite nelle competenze trasversali agite dagli operatori del servizio civile universale.

- Quali sono le competenze trasversali che agiscono gli operatori del servizio civile universale?
- Come è possibile riconoscere e validare le competenze trasversali e strategiche degli operatori del servizio civile universale?

Tali domande si sono poi tradotte nei seguenti obiettivi:

1. costruire su una base quali-quantitativa (questionari e focus group), il profilo/ repertorio delle competenze trasversali e strategiche degli operatori del Servizio civile universale;
2. sviluppare procedure e strumenti per il riconoscimento e la validazione delle competenze trasversali.

Metodologia. Indagine qualitativa

L'indagine ha inteso acquisire dati di diversa natura sul profilo delle competenze trasversali e strategiche degli operatori del servizio civile universale attraverso un approccio basato sui canoni standard della ricerca-azione di tipo qualitativo (Mertens, 1998).

Al fine di indagare la problematicità di ciò si è fatto riferimento alla grounded Theory (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. (Di Rienzo, 2018).

Si è scelto dunque di utilizzare la tecnica del focus group per acquisire informazioni dal "campione" che poi sono state correlate grazie ad un'analisi interpretativa per individuare le variabili descrittive più significative del fenomeno studiato.

L'obiettivo del focus group dunque è stato quello di individuare, a partire dalla proposta di una lista di competenze, quali di queste vengono ritenute importanti per i giovani che partecipano al servizio civile e quali ritengono di possedere e di essere in grado di agire:

- I focus group sono stati in totale undici suddivisi per differenti aree geografiche (Torino, Milano, Vicenza Lamezia Terme, Salerno, Caserta, Pisa, Palermo, Roma Ancona, Bologna);
- il campione di riferimento è rappresentato – come più volte sottolineato – dagli operatori del Servizio civile universale (totale 55).

Per la costruzione degli strumenti e la relativa raccolta dei dati è stato fatto riferimento alla griglia di competenze trasversali e strategiche, così come definite nelle sei aree nella tabella 1.

Ogni area a sua volta contiene le "risorse". Ad ogni risorsa è correlato un "comportamento atteso" tranne che per le aree riferite alla comunicazione e alla competenza imparare ad imparare (in cui non c'è una corrispondenza).

A ciascun operatore del servizio civile universale (partecipante al suo focus group) è stato chiesto di "gerarchizzare" le quattro risorse più agite per ciascuna area di competenze (cfr. tabella 1), ovvero individuare quelle che vengono utilizzate con più frequenza durante la loro attività di servizio civile universale.

TAB 1 – LA GRIGLIA DELLE SEI AREE DI COMPETENZE TRASVERSALI

Arearie di competenze	Risorse
<i>Interpersonali/sociali</i>	apertura mentale, empatia, flessibilità, iniziativa sociale
<i>Personal</i>	motivazione, stabilità emotiva, consapevolezza di sé, padronanza di sé
<i>Civiche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza sociali generali di base (degli individui, dei gruppi, delle organizzazioni, dell'economia, della cultura, ecc.) - conoscenza dell'art.2 del trattato dell'Unione europea - conoscenza della carta dei diritti dell'Unione Europea - conoscenza della Costituzione italiana - conoscenza critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale - conoscenza degli obiettivi dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici - conoscenza dei sistemi sostenibili relativi ai cambiamenti climatici e demografici a livello globale
<i>Apprendere ad apprendere</i>	pensiero previsionale, pensiero strategico, pensiero riflessivo sull'azione, pensiero riflessivo dopo l'azione, problem solving, problem setting, pensiero trasformativo, pensiero positivo , gestione del tempo
<i>Interculturali</i>	auto consapevolezza della propria cultura di riferimento, comprensione del ruolo esercitato dalla cultura di riferimento sul comportamento dell'individuo e sui suoi processi comunicativi, comprensione dei contesti storici, politici, religiosi, capacità di analizzare e interpretare le culture, riconoscere le diversità, capacità di ridurre i pregiudizi, capacità di trovare orizzonti condivisi, capacità dialogica, conoscenze linguistiche, capacità di gestire i conflitti
<i>Comunicative</i>	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, attitudine ed apertura al contatto con gli utenti dei servizi erogati

La griglia di competenze così strutturata è strettamente correlata alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Secondo tale documento

le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.

I risultati

Dalla raccolta dei dati qualitativi relativi ai focus group, sono emersi alcuni aspetti significativi a cui è conseguita un'analisi interpretativa e concettuale per ciascuna area di competenze.

1) Area competenze interpersonali / sociali

Questa categoria di competenze definisce la struttura della competenza emotiva basata a sua volta sull'intelligenza emotiva, le cui capacità sono di vitale importanza affinché gli individui riescano ad apprendere le competenze professionali necessarie per riuscire sul lavoro (Goleman, 2000).

Nell'ambito del volontariato, questa area di competenze riveste un ruolo chiave. Apertura mentale, flessibilità, empatia, iniziativa sociale sono tutte competenze che non si possono apprendere in un contesto formale quale un'istituzione scolastica o universitaria.

Tra le competenze più agite dai partecipanti *l'empatia* risulta essere tra i primi posti nella loro gerarchizzazione. Nell'ambito dell'attività di volontariato i comportamenti attesi correlati a tale risorsa sono:

- a. il saper percepire e identificare i pensieri e i sentimenti di altri individui o gruppi di individui;
- b. la capacità di leggere i vissuti e le esperienze anche se provenienti da una cultura diversa diventano significativi nel nostro obiettivo di mettere in trasparenza e dunque certificare questa risorsa.

Significativa una frase di un operatore del FG di Salerno circa la sua scelta di inserire l'empatia al primo posto tra le competenze interpersonali / sociali più agite:

ho inteso questa risorsa in senso più ampio, perché io ho una storia abbastanza lunga nelle attività sociali e dunque un po' per motivi personali mi sono resa conto dell'uguaglianza nella società e vedere nella sofferenza in un'area in cui siamo simili". E da qui penso al senso profondo dell'uguaglianza nelle difficoltà.

E ancora riporto testualmente un'altra frase relativa all'esperienza del servizio civile da parte di un'operatrice:

proprio perché lavorando con immigrati c'è bisogno di comprensione, anche se queste persone non parlano solo guardandole negli occhi c'è bisogno di capirle e di farle sentire a casa in qualche modo

L'empatia possiamo dunque affermare come sia una risorsa chiave e traversale per tutte le sei aree di competenza.

2) Area competenze personali

La stabilità emotiva, la consapevolezza di sé, la padronanza di sé e la motivazione sono anch'esse risorse strettamente collegate all'intelligenza emotiva di cui parla Goleman.

L'auto-consapevolezza e la padronanza di sé indubbiamente hanno una loro significatività pedagogica nell'apprendimento riflessivo (Dewey, 1938).

L'apprendimento attraverso il fare, o meglio il *learning by doing* si fa valoriale, nel momento in cui il soggetto apprende mentre agisce ed aumenta la sua consapevolezza, migliorando anche la gestione di sé (padronanza di sé).

Per quanto riguarda la competenza più agita dagli operatori del servizio civile universale risulta essere la motivazione.

Anche per questa area di competenze emergono alcune frasi significative.
Un operatore ad esempio afferma:

per me è importante in tutto quello che faccio avere una motivazione, altrimenti non potrei mai spingere me stessa a migliorarmi. Ad esempio, per il mio progetto la motivazione era quella di fare esperienza!

Altra frase significativa relativa alla motivazione che riporto testualmente:

secondo me la motivazione è la chiave, è la cosa che ti permette di portare avanti un progetto. Perché se non hai la motivazione non ci metti te stesso e dunque questa risorsa ti permette di avere più energia e di sapere cosa vado incontro.

La motivazione possiamo affermare risulta essere come l'empatia una risorsa chiave per tutte le sei aree di competenza e strettamente collegata al *valore esperienziale* dell'attività del servizio civile universale.

3) Area competenze civiche

Le competenze civiche si riferiscono

alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità" (Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio del 2018).

Con questa area di competenze ci si riferisce dunque alle competenze chiave di cittadinanza così come vengono denominate dal nuovo quadro di riferimento delle otto competenze chiave. Secondo il nuovo quadro la competenza in materia di cittadinanza

si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, espressi nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.

Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale.

In questa area tra le competenze più agite dagli operatori del Servizio civile universale è emersa "Conoscenze sociali e generali di base". In particolare un partecipante del FG di Torino in riferimento al valore di questa risorsa afferma:

significa avere la lettura del contesto in cui mi muovo a prescindere dall'azione che sto svolgendo e dunque riesco a capire il contesto.

Emergono dunque alcuni principi propri delle competenze di cittadinanza, in un'ottica di comprensione dei valori comuni quali risorse da coltivare anche nell'ambito dell'attività del volontariato. In questa prospettiva il Servizio civile universale si fa portavoce di valori condivisi generativi di una comunità di pratica (Wenger, 2006) di persone prima che operatori.

4) Area competenze imparare ad imparare dall'esperienza

Questa area di competenze risulta *centrale* ai fini della nostra ricerca.

Come abbiamo più volte evidenziato la competenza imparare ad imparare risulta una competenza strategica nell'ottica del lifelong learning. IL quadro di riferimento Europeo (Consiglio dell'Unione europea, 2018) ha riscritto le competenze del 2006 (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006*).

All'imparare a imparare, intesa come

la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni formativi, compresa la capacità di superare gli ostacoli per apprendere in modo efficace,

si aggiungono la competenza personale e sociale intesa come capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva.

L'imparare ad imparare sebbene sia una competenza chiave recentemente "formalizzata" tuttavia già nel 1996, Il Rapporto UNESCO sull'educazione, pubblicato dalla Commissione internazionale presieduta da Jacques Delors, introduceva l'analisi dei quattro "pilastri" fondamentali per l'educazione contemporanea, distinguendoli in «*imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare a essere*» (Delors, 1996). In precedenza, anche il Rapporto sull'educazione pubblicato da Edgar Faure nel 1972, aveva introdotto esplicitamente la nozione di "imparare a imparare"

Questa area di competenze dunque ha radici antiche come afferma l'Ajello (2018):

L'imparare a imparare costituisce la competenza forse più antica nella sua essenza, fondata sul senso stesso della trasmissione educativa ma, nello stesso tempo è tanto più fondamentale oggi, proprio per le caratteristiche della società attuale, chiamata anche "società della conoscenza".

Di fronte alla age of learning (Jarvis, 2001) occorre come afferma l'Alberici (2008)

che l'apprendimento permanente divenga una condizione sistematica per la promozione e la crescita delle capacità umane. Ciò comporta un cambiamento radicale dell'orizzonte di senso per la formazione in direzione della riflessività e della proattività.

Nella prospettiva del lifelong learning l'apprendere ad apprendere attraverso l'esperienza diventa fondamentale per lo sviluppo umano della persona (Sen, 2001), nel senso di espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani (Alberici, Di Renzo, 2010).

Dall'analisi interpretativa dei dati raccolti dai FG relativamente a questa area di competenze emerge tra le competenze più agite dagli operatori del servizio civile il *problem solving*.

Questa risorsa potremmo dire rappresenta "*in tutte le sue vesti*" questa area di competenze.

"La capacità di risolvere i problemi" - come sinteticamente si può definire il problem solving - contiene aspetti cognitivi, relazionali, emotivi che attingono dall'esperienza.

Molti operatori ritengono di utilizzare spesso questa risorsa per risolvere questioni problematiche, apprendendo dalla stessa attività esperienziale del servizio civile universale.

L'esperienza in questo senso coincide con una capacità d'azione, ma anche con un potere d'azione dato dalla padronanza acquisita in un ambito specifico. Ciò che genera esperienza dunque è l'agire, che non è omologabile al "fare", l'azione infatti (*praxis*) è diversa dalla produzione (*poiesis*) perché prevede la scelta delle finalità (4). L'esperto allora (chi ha esperienza) dunque non è chi solamente "sa fare", ma chi, in quanto soggetto agente è titolare consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi disponibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato.

In questo processo di apprendimento esperienziale, l'individuo prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione (*agency*).

L'*agency* come più volte sottolineato è una *capability* centrale per ogni individuo: essa infatti è definita in relazione agli obiettivi che una persona valuta o ha ragione di valutare, ed è l'abilità di agire congruentemente ai propri valori e ai propri obiettivi (Sen, 1985).

La "*competenza ad agire*" si lega pertanto alla possibilità di libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è dato; individuare obiettivi per realizzarli, a partire da quanto è a disposizione. È con questo processo che la competenza ad agire sostiene l'individuo che viene a contatto con il mondo del lavoro ovvero attivando la capacità di creare problemi e risolverli; di sollecitare, a partire dall'incerto, per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni (Marcone, 2018).

5) Area delle competenze interculturali

La competenza interculturale secondo Deardoff (2009)

è la capacità di interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale; è sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive (ad esempio: rispetto, curiosità, apertura mentale), nonché da conoscenze (ad esempio autoconsapevolezza consapevolezza sociolinguistica, informazioni culturali specifiche) abilità e riflessioni (inter)culturali (ad esempio la capacità di gestire i conflitti).

Questa prospettiva pedagogica trova seguiti anche nelle principali politiche educative: si veda la Raccomandazione dell'Unione Europea del 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente o la Global Competence dell'OCSE PISA. Tutti questi documenti sottolineano che la competenza interculturale è da intendersi come una delle competenze chiave della cittadinanza contemporanea (Baiutti, 2017).

Questa area di competenze negli ultimi decenni è diventata una competenza chiave per il lifelong learning per vari motivi. L'aumento dei flussi migratori e il conseguente incontro tra culture differenti a seguito delle migrazioni hanno determinato la centralità di acquisire queste competenze trasversali. Nella vita di tutti i giorni queste competenze possono essere agite e non solo nello svolgimento di un'attività di lavoro o di volontariato.

Riconoscere l'altro, ridurre i pregiudizi, gestire i conflitti, la capacità di interpretare le culture, le competenze linguistiche sono tutte risorse che generano intercultura nelle società attuali e future.

Ai fini della nostra analisi delle competenze più agite dagli operatori del Servizio civile universale che hanno partecipato ai FG emergono in particolare la capacità dialogica, riconoscere le diversità e capacità di trovare orizzonti condivisi.

Occorre evidenziare il fatto che sono emerse anche criticità per alcuni operatori nel gerarchizzare questa area come afferma ad esempio un partecipante:

non mi sono focalizzata sul servizio civile ma nella vita. Non so fare un esempio.

Credo che questa frase sia significativa per il fatto che come ho argomentato sopra, le competenze interculturali vadano agite nella vita di tutti i giorni, in una relazione di alterità e diversità continua. L'operatore dunque si riferiva alla sua difficoltà di pensare alle competenze interculturali solo all'interno della sua attività di servizio civile, "agendole" nella quotidianità.

6) Area competenze comunicative

Con questa categoria di competenze si intendono

le capacità di comunicare efficacemente e di instaurare relazioni positive e collaborare con interlocutori differenti, grazie alla comprensione delle caratteristiche specifiche dell'altro, del contesto e della relazione in cui avviene una comunicazione.

Questa area possiamo dire ha molte analogie con l'area precedente delle competenze interculturali. Secondo Franca Pinto Minerva (2002) la competenza comunicativa non è riducibile a una pura competenza linguistica. Essa è piuttosto una competenza socio-psicologica nell'avvicinarsi all'estremo, nel vincere la propria paura di entrare in contatto con altri e di concordare qualcosa con loro. Essa ha a che fare dunque anche con le competenze interculturali quale la mediazione linguistica, l'arte di ascoltare, l'empatia, l'adattamento a contesti multiculturale, la disponibilità all'ascolto e al confronto etc.

All'interno della griglia di competenze elaborata per il progetto di ricerca queste risorse sono state correlate a comportamenti attesi da assumere da parte degli operatori nell'ambito della loro attività di volontariato. Ad esempio saper comunicare l'immagine dell'organizzazione di appartenenza; curare attività promozionali e la comunicazione esterna all'organizzazione; lavorare in gruppo; organizzare eventi, seminari, ecc.; organizzare attività di formazione.

Dalla raccolta dei dati emersi dai FG le competenze di questa area più agita dai partecipanti risulta la disponibilità all'ascolto e al confronto. Gli operatori nella loro attività di servizio civile infatti devono confrontarsi spesso con anziani, disabili, o immigrati. La disponibilità all'ascolto e al confronto con questa categoria di persone diventa spesso una risorsa fondamentale nello svolgimento della loro attività di servizio civile sia in qualità di operatori ma soprattutto come esseri umani.

Conclusioni

Dall'analisi interpretativa dell'indagine empirica relativa ai focus group con gli operatori del Servizio civile universale, emergono in estrema sintesi cinque punti rilevanti:

- l'esigenza di implementare buone prassi relative ai processi di work based learning nell'ambito del volontariato;
- l'esigenza di aumentare l'auto-consapevolezza da parte degli operatori attraverso un approccio riflessivo ed esperienziale;
- la consapevolezza che le competenze agite nell'ambito del volontariato vengono spesso agite nella vita di tutti i giorni;
- la consapevolezza che un'esperienza di volontariato può migliorare le proprie skills in ottica di occupabilità;
- la consapevolezza che apprendere dal servizio civile universale genera nuovi valori capacitanti per gli individui in prospettiva lifelong learning.

Per concludere, possiamo affermare che alla luce dunque dell'ormai indiscutibile stretto rapporto tra pensiero, contesto ed esperienza, il nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi diventa pedagogicamente significativo. Formare in prospettiva riflessiva, significa per il soggetto in formazione indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e imparare dall'esperienza, laddove imparare significa imparare a pensare (Margiotta, 2015).

In questa prospettiva sopra sviluppata assume dunque una dimensione significativa *il valore generativo dell'esperienza* da parte degli operatori del Servizio civile universale.

Generativo intenso nel senso di "generare" o mettere al mondo (Erikson, 1950), quale atto che unisce passione, competenza e pazienza, significa amare ciò che si mette al mondo e, proprio perché lo si ama, cercare anche di essere *competenti*, cioè conoscere tutto ciò che permette a quel che si è generato di vivere e di crescere (Giaccardi & Magatti, 2014).

Il valore generativo dell'esperienza in questo senso è correlato in modo ineccepibile, ad un movimento ricorsivo che trasforma l'azione produttiva in generativa e che è pertanto da

ricondurre alla nostra *competenza ad agire* (Sen, 2001), intesa come una *messa in atto* della nostra esperienza collettiva e che, attraverso questo *enactement*, diviene esperienza, e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana (Costa, 2016).

L'esperienza di volontariato di un operatore del servizio civile universale in questa ottica ha un valore generativo (Marcone, 2018) in quanto apprendimento ed in quanto continua trasformazione del mondo e del sé. È l'attività, ovvero la capacità di mobilitare delle risorse soggettive impegnate nell'azione, che rendono generativo il lavoro.

Il *longlife learning* nella prospettiva generativa, rappresenta un processo di trasformazione olistica che implica una trasformazione continua di se stessi, partendo proprio dall'esperienza.

Come sottolinea infatti Di Rienzo (2019), nella formazione orientata al lifelong learning, la possibilità di raccordare e di dare valore all'insieme complesso delle esperienze di apprendimento che annoverano dimensioni formali, non formali e informali, rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale.

Nel cogliere le dimensioni formative nell'esperienza di volontariato dunque, si rimanda inevitabilmente alla valorizzazione della libertà dell'uomo, al rispetto per la sua persona, assumendo la formazione come diritto permanente lungo tutto l'arco dell'esistenza.

In questo senso, viene evidenziata la funzione intrinseca del Servizio civile universale, capace di porsi come obiettivo quello di realizzare una solida opzione culturale di partecipazione nei processi di *work-based learning*, fondata su valori etici che pongono al centro lo sviluppo delle *capabilities* (Sen, 2000) (5). Secondo Martha Nussbaum (2012), gli individui dovrebbero essere aiutati a sviluppare tutte quelle capacità (6) che li mettono nella condizione di poter vivere una vita dignitosa. L'educazione, all'interno di questo contesto, non può più essere letta unicamente come trasmissione di conoscenze ma deve essere considerata luogo in cui si integrano i diversi apprendimenti e saperi.

Accanto ad un sapere e ad un apprendimento formale, allora, è importante che si consolidi un'attenzione per apprendimenti informali e non formali, in grado di sviluppare nel soggetto tutte quelle competenze che rendano quest'ultimo efficace all'interno della complessità della società attuale e, di conseguenza, perciò persona libera e consapevole.

Nel legame dunque tra formatività (7) (Margiotta, 2015; Marcone, 2016) e lavoro, la connessione formativa tra l'esperienza di volontariato e l'emersione di un apprendimento informale, diventa fondamentale a fini del processo con cui “*io divento ciò che sono*”, andando a rafforzare quel circuito indissolubile tra formazione ed auto-formazione entro il quadro dell'educazione degli adulti.

Note

- (1) In letteratura il WBL viene frequentemente descritto come l'insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d'aula. (Raelin, 2008; Ryan, 2011). La metodologia del WBL può essere utilizzata nella formazione iniziale dei giovani (IVET: Initial vocational educational training) e nella formazione continua dei lavoratori (CVET: Continuing Vocational Training). Per ulteriori approfondimenti vedasi anche Cedefop (2015). *Work-based*

learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe, Publications Office of the European Union. research paper; No 49.

- (2) Il progetto di ricerca è stato svolto all'interno dell'assegno di ricerca in Educazione degli adulti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (di cui lo scrivente è stato titolare nell'anno accademico 2019-2020 con il Prof. Paolo Di Rienzo).
- (3) Nel 1995 la Commissione Europea pubblica il Libro Bianco redatto da Edith Cresson "Insegnare e apprendere nella società della conoscenza". Il Libro Bianco della Commissione svolse un ruolo fondamentale tra le tappe che precedettero la dichiarazione di Lisbona, auspicando lo sviluppo di una strategia europea comune in materia di istruzione e formazione e lavoro e ponendo l'accento sulla centralità dell'individuo nel processo di apprendimento informale. e sull'importanza del riconoscimento delle competenze acquisite anche parziali, nei sistemi educativi formali così come quelli informali. L'anno successivo nel 1996 viene pubblicato "Nell'educazione un tesoro" su incarico dell'UNESCO. Il Libro Bianco di Delors è incentrato sui dati di una ricerca svolta dalla Commissione internazionale per l'educazione nel ventunesimo secolo, presieduto dallo stesso Delors. In questo Rapporto, l'apprendimento per tutta la vita viene reputato come una delle chiavi di accesso al XXI secolo, partendo dal presupposto che l'educazione assume una molteplicità di compiti e forme, in tutto l'arco della vita, onde consentire una visione dinamica del mondo, di se stessi e degli altri.
- (4) Sulla distinzione tra i concetti di praxis e poiesis Aristotele affermava: "chiunque produce qualcosa la produce per un fine, e la produzione non è fine a se stessa (ma è relativa ad un oggetto, cioè è produzione di qualcosa), mentre, al contrario, l'azione morale è fine in se stessa, giacchè l'agire moralmente buono è un fine, e il desiderio è desiderio di questo fine" (Aristotele: Etica a Nicomaco Libro VI). La distinzione aristotelica ricompare nell'era moderna tra gli scritti di Hannah Arendt, , in una delle sue opere maggiori, The Human Condition (Arendt H., 1958). Nella sua concezione la praxis e la poiesis hanno il loro equivalente nelle nozioni di azione e di opera che, accanto a quella di lavoro, fanno parte della vita attiva di ogni essere umano.
- (5) Sen definisce *capacitazioni (capabilities)* l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impie-garlo operativamente.
- (6) Le preferenze individuali possono essere convertite in agentività grazie alle capacità che la Nussbaum (2012) definisce come *interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e movimento, acquisite grazie all'interazione con l'ambiente) o *combinatae* (la somma delle capacità interne e delle condizioni socio- politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti). I funzionamenti sono considerati come quelle attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare e che riguardano in breve, ciò che effettivamente ciascuno di noi realizza delle sue libertà e delle sue potenzialità.
- (7) Secondo Umberto Margiotta "Formativo" non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende "significanti" (ma per questo appunto generative) azioni volte alla *creazione di valore*.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. FrancoAngeli.
- Alberici, A., Di Renzo, P. (2010). Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università nella prospettiva del lifelong learning. Il contesto italiano. *ECPS journal*, 1/2010.
- Alessandrini, G. (2013). Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea. In L.Casano , U. Buratti & L. Petruzzo (eds), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n 13.* (pp. 6-17) Adapt, University Press.
- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli.
- Ajello, A. (2018). L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews*, n.7.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of chicago press.
- Aristotele (1988), *Eтика Nicomachea*. Sumemihl F. e Apelt O. (ed), Laterza.
- Baiutti, M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. ETS.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Laterza.
- Bertoni, P., Di Renzo, P. (2019). *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti*. Fausto Lupetti Editore.
- Casano, L. (2017). Istruzione e formazione, ovvero il tassello mancante della grande trasformazione del lavoro. In E. D'agnino, F. Nespoli, F. Seghezzi (Eds). *La nuova grande trasformazione del lavoro: lavoro del futuro, analisi e proposte dei ricercatori* (pp. 191-197). ADAPT Press University.
- Cedefop (2011). Glossary. *Quality in education and training*, Publications Office of the European Union,
- Cedefop (2015). Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe. *Publications Office of the European Union. Research Paper*, No 49.
- Commissione Europea (1995). *Insegnare e apprendere nella società della conoscenza. Libro Bianco*. E. Cresson (Ed). Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione*. Bruxelles. 30-10-2000.
- Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 relativo a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea L340/10 del 30.12.2006.
- Consiglio dell'Unione europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 398/1 del 22.12.2012 .
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea C-189/1 del 4.6.2018.

- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.
- CSVnet (2018). *Riconoscimento e validazione delle competenze acquisite attraverso il volontariato: buone pratiche in Italia*. Ricerca effettuata nell'ambito del progetto europeo Erasmus+ I'VE – I Have Experienced. Recognition and Validation of volunteering through peer support and open source tools
- Deardorff, D.K. (2009). *Intercultural Competence*. Sage.
- Delors, J. (1996). *Learning the Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Anicia.
- Di Rienzo, P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. In *Lifelong Lifewide learning* 14 (32), 1 – 18.
- Di Rienzo P. (2019). Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali. In G. Aleandri (Ed.). *Lifelong and lifewise learning and education: Spagna e Italia a confronto*. (pp.183-196). RomaTre Press.
- Erikson, E. (1950). *Infanzia e Società*. Armando editore.
- European Commission (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30.10.2000, Bruxelles.
- European Commission (2010). The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation. In *Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Bruges.
- European Commission, (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy*, Pointers.
- European Commission (2015). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)*, Bruxelles, 26.8.2015 COM(2015) 408 final.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. UNESCO.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A., (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Feltrinelli.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Jarvis, P. (2001). *The age of learning*. Kogan Page.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Guida Editori.
- Le Boterf, G. (2010). *Représenter la compétence*. Editions d'organisation.

- Marcone V.M. (2016). La formatività del work-based learning. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2, 391-400.
- Marconi, V. M. (2018). *Work based learning : il valore generativo del lavoro*. FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione; dopo il Welfare. In G. Alessandrini. (ed.). *La Pedagogia di Martha Nussbaum*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci.
- Mertens, D. M. (1998). Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimension of adult learning. Jossey Bass.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.
- Pellerey, M (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte: Competenze strategiche e processi di autoregolazione. Il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti Pedagogici*, 60 (351), 147-168.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.
- Perotti, E. (2015). *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*, NetWBL. Conferenza Nazionale WBL "L'apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità", Roma
- Raelin J.A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. John Wiley and Sons Ltd..
- Ryan, P. (2011). Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace. In Pilz M. (ed). *The Future of VET in a Changing World*. Springer.
- Sen, A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland.
- Sen, A.K. (2001). *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A.K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Il Mulino.
- Serreri, P. (2019). Le Competenze Strategiche dei quadri e dei dirigenti degli enti aderenti al Forum Nazionale Terzo Settore. In Bertoni, P., Di Renzo, P., (Eds). *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti*. Fausto Lupetti Editore.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*, Carocci editore.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Raffaello Cortina.