

**RICERCHE**

## **Il Terzo Settore nel sistema della formazione degli adulti. Il ruolo del Servizio Civile Universale per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.**

## **The Third Sector in the adult education system. The role of the Universal Civil Service for the development of citizenship competences.**

Paolo Di Rienzo, Università Roma Tre.

Brigida Angeloni, Università Roma Tre.

Ada Manfreda, Università Roma Tre.

Giovanni Serra, Università Roma Tre.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il servizio civile, all'interno del Terzo Settore, rappresenta una importante occasione di formazione e di crescita personale per i giovani, che sono un'indispensabile e vitale risorsa per il progresso culturale, sociale ed economico del Paese. La norma prevede in particolare la promozione della formazione e della certificazione delle competenze. Tuttavia, l'attuazione di tale disposizione, soprattutto per quanto riguarda le competenze di cittadinanza, richiede misure di sistema tra gli attori coinvolti. A tale proposito, il contributo intende presentare i risultati della ricerca che ha coinvolto università, Forum Nazionale Terzo Settore, Arci Servizio Civile APS e stakeholder nazionali e locali. Viene evidenziata l'importanza di un servizio personalizzato di tipo riflessivo che accompagni i giovani a trasformare l'esperienza in competenze significative. La sua effettiva realizzazione è in relazione con aspetti esterni di tipo organizzativo e interni di tipo metodologico.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The civil service, within the Third Sector, represents an important opportunity for education and personal growth for young people, who are an indispensable and vital resource for the country's cultural, social and economic progress. The law provides in particular for the promotion of education and certification of competences. However, the implementation of this provision, especially with regard to citizenship competences, requires system measures between the actors involved. In this regard, the contribution intends to present the results of the research which involved universities, the National Third Sector Forum, Arci Servizio Civile APS and national and local stakeholders. The importance of a reflective personalized service that accompanies young people in transforming the experience into meaningful competences is highlighted. Its actual realization is related to external organizational aspects and internal individual aspects.

### **Il terzo settore quale attore del sistema di formazione e apprendimento degli adulti**

Il rapporto fra apprendimento/formazione e adulti è sempre stato caratterizzato da una indiscussa complessità, che è contrassegnata dalla pluralità delle dimensioni adulte, dalla molteplicità delle situazioni di relazione e di comunicazione, dalla pluralità e diversità dei contesti nei quali le persone vivono, con i quali esse si devono confrontare (Di Rienzo, 2012).

Pertanto, i contesti di apprendimento/formazione divengono molteplici; plurali sono anche i soggetti che li governano, in una dimensione culturale, educativa, politica, sociale, economica, professionale, che segna le identità ed i comportamenti individuali (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012).

In tal senso e partendo dalla rilevanza dei contesti di apprendimento di tipo non formale e informale, l'articolo intende presentare il ruolo del Terzo Settore (TS) quale contesto di riferimento del sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze, come è stato peraltro definito dalla normativa in tema di istituzione e governance del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, a partire dai risultati di una ricerca sul servizio civile universale (SCU), che ha visto la partecipazione di Forum Nazionale Terzo Settore (FNTS), Arci Servizio Civile APS (ASC APS) e che ha coinvolto stakeholder e attori di sistema nazionali e locali.

La ricerca si inserisce tra gli studi che puntano ad analizzare il riconoscimento del valore dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento, attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione, di conoscenze e competenze, spesso tacite. Queste ultime sono solitamente acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro (Di Rienzo, 2012).

Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di intervento proposte dall'Unione europea e adottate dall'Italia, in una prospettiva di lifelong learning. Questo approccio sottolinea, con forza, l'importanza della valorizzazione e della certificazione delle competenze, ovunque acquisite, soprattutto nei contesti di apprendimento non formali e informali (Milana, Webb, Holford, Waller, Jarvis, 2018).

Per quanto concerne i dispositivi normativi italiani, il FNTS rappresenta uno degli attori chiave per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, in particolare nell'ottica dell'erogazione dei servizi di certificazione delle competenze. In effetti, università e FNTS, con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, sono, tra gli altri, quei soggetti chiamati, sul piano istituzionale e legislativo, per collaborare e concorrere alla realizzazione del sistema nazionale di apprendimento permanente e certificazione delle competenze (SNCC).

In questo ambito si inserisce il ruolo del SCU. Il SCU rappresenta una importante occasione di formazione e di crescita personale e professionale per i giovani, che sono un'indispensabile e vitale risorsa per il progresso culturale, sociale ed economico del Paese (Ascoli, Pavolini, 2017). L'attività di operatore volontario del servizio civile permette di acquisire conoscenze e competenze di cittadinanza che sono strategiche e di natura prevalentemente trasversale; esso, più in generale, rappresenta un'occasione di crescita personale e di formazione (Khasanzanova, 2017).

Il servizio civile (SC) è un cantiere di formazione alla cittadinanza attiva delle nuove generazioni, per avere nel Paese migliori cittadini, ma anche lavoratori e persone migliori. È una grande opportunità, ma per coglierla nella sua essenza è necessario che il SC accompagni i giovani a trasformare le esperienze in una prospettiva formativa.

Per questo il FNTS e ASC APS hanno investito nella formazione di operatori di TS, accreditati nell'Albo del SCU, impegnati nella realizzazione dei programmi di SCU, per la formazione e la valorizzazione delle competenze di cittadinanza.

D'altra parte, l'approccio per competenze è un cambio di paradigma per tutto il Paese e lo è quindi anche per i soggetti di TS titolari dei progetti di SC. Tale approccio consente di rileggere gli obiettivi e la progettazione del TS nella logica dell'integrazione di saperi, abilità e saper essere e favorisce la messa in valore delle esperienze, nell'ottica di un contributo significativo del TS alla effettiva realizzazione del SNCC.

### **Il referenziale delle competenze di cittadinanza**

Il concetto di competenza assunto all'interno della ricerca fa riferimento alla capacità di un individuo di orchestrare e di mobilitare le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi) e le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro), dando luogo ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali la capacità di agire (saper agire, voler agire) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni (Le Boterf, 2008).

Il costrutto di competenza può essere inteso anche come parte di una costellazione (Ryche, Salganik, 2007) di risorse costitutive del concetto di competenza.

Il presupposto fondante di un approccio al tema delle competenze come costellazione di competenze chiave prevede che per centrare qualsiasi obiettivo occorranza delle combinazioni interrelate, o delle competenze chiave che varieranno rispetto al contesto o alla situazione cui saranno applicate.

La competenza, dunque, non può essere definita se non attraverso un insieme di attributi che costituiscono la sua struttura interna, una combinazione di elementi/risorse che vengono mobilitati e orchestrati in uno specifico momento in una data situazione (Le Boterf, 1994; 2008). È attraverso l'attivazione di capacità intellettive, conoscenze, strategie e capacità cognitive, motivazioni, valori e comportamenti sociali che si agisce la competenza (Alberici, 2008; Di Rienzo, 2018; Ryken, Salganik, 2007).

Per costruire il referenziale delle competenze di cittadinanza degli operatori in SC si è tenuto conto del quadro teorico presentato e delle indicazioni contenute nella Circolare emanata nel 2019 dal Dipartimento per le Politiche giovanili e il Servizio Civile Universale, integrate da quanto contenuto nelle Raccomandazioni del Consiglio Europeo (Consiglio europeo, 2006, 2018) sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Sono state quindi individuate le seguenti aree di competenza:

- competenze interpersonali/sociali, intese come capacità di intrattenere relazioni con gli altri, mantenendo un atteggiamento empatico, aperto e senza pregiudizi, rispettando valori, norme e punti di vista anche se provenienti da una cultura diversa (Consiglio europeo, 2006);
- competenze personali, intese come capacità di adattamento e di comportamento positivo che permette agli individui di affrontare in maniera efficace le esigenze e le sfide della vita quotidiana (Consiglio europeo, 2018);
- competenze civiche, si basano sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni

internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale (Consiglio europeo, 2006);

- competenza di imparare ad imparare, intesa come l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo (Consiglio europeo, 2018);

- competenze interculturali, intesa come la capacità d'interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale, sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali (Deardoff, 2009);

- competenze di comunicazione, individuate nella capacità di esprimersi in modo chiaro, strutturato, di saper ascoltare e confrontarsi in modo costruttivo, di saper adattare la propria comunicazione al contesto (Consiglio europeo, 2018; Decreto MIUR n.139/2007).

Dopo aver individuato le aree di competenze da inserire nel referenziale, ciascuna area è stata distinta in conoscenze e competenze e in comportamenti attesi; questi ultimi, in particolare, hanno avuto la funzione di facilitare la comprensione dell'area in questione sulla base delle azioni che vengono messe in atto da chi possiede tutte o in parte le conoscenze e le competenze riferibili a ciascuna competenza.

## **Il disegno della ricerca**

Nella prospettiva di ricerca delineata, la norma prevede che vengano determinati i cosiddetti crediti formativi per coloro che prestano il SC, che possono essere poi riconosciuti nell'ambito dell'istruzione o della formazione professionale. A questo fine, lo studio condotto dal gruppo di ricerca, nel biennio 2019-2020, ha avuto come obiettivi: la costruzione del referenziale delle competenze di cittadinanza degli operatori volontari (OV) del SC; la definizione di azioni di sistema per promuovere servizi di valorizzazione e di riconoscimento delle stesse competenze nell'ambito del SNCC.

Tali obiettivi sono stati tradotti operativamente, da una parte, attraverso la conduzione di un'indagine empirica sul referenziale delle competenze di cittadinanza e sulla loro individuazione rispetto alle attività scelte nel SC; e, da un'altra parte, tramite il coinvolgimento degli stakeholder.

La metodologia si richiama alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva che di formazione con scopi trasformativi (Shani, Mohrman, William & Pasmore, 2008). In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo: focus group realizzati con gli OV di enti operanti in ASC APS e interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati, intesi quali attori chiave nel TS per il SNCC.

La tecnica del focus group (Corrao, 2000) è stata utilizzata essenzialmente a fini confermativi (Trincherò, 2002), con l'obiettivo di valutare la rispondenza del referenziale di competenze all'effettiva esperienza dei giovani.

L'intervista semi-strutturata (Creswell, 2014) rivolta a stakeholder è stata adottata per comprendere le rappresentazioni degli attori istituzionali e sociali, per lo sviluppo del SNCC rispetto alle competenze di cittadinanza.

## **Analisi e discussione dei risultati**

### *Rappresentazioni degli operatori volontari sulle competenze maturate nel servizio civile: un'analisi quantitativa*

Sono stati realizzati 11 focus group, in 10 differenti regioni italiane, programmati in collaborazione con ASC APS. Hanno partecipato complessivamente 55 OV, con una prevalenza di donne (il 60,7%) e una leggera prevalenza della classe di età 18-25 anni (51,8%), rispetto a quella più matura (48,2%).

In tale contesto, prima dell'inizio della discussione, ai partecipanti è stato distribuito il referenziale delle competenze di cittadinanza e sono stati concessi alcuni minuti di riflessione con l'invito ad annotare, individualmente, la personale gerarchia fra le 6 aree di competenza, indicandole nell'ordine da 1 (la prevalente) a 6. Un'analoga richiesta è stata formulata per le singole aree di competenze, chiedendo di indicare le prime 4 risorse agite fra quelle presenti in ciascuna area. I partecipanti sono stati invitati ad operare tale gerarchizzazione considerando non il piano ideale ("penso sia necessaria/utile una data area di competenza/risorsa"), quanto il piano concreto di quotidianità ("agisco questa competenza/risorsa con regolarità nell'ambito del mio SC").

La codifica delle risposte fornite da tutti i partecipanti e il loro inserimento in un foglio Microsoft Excel® ha consentito di costruire una matrice contenente complessivamente 1086 dati elementari, su cui sono state effettuate le seguenti elaborazioni in forma di analisi monovariata e di bivariata (Robasto, 2014): tabella di frequenza semplice, relativa alla distribuzione percentuale della competenza/risorsa maggiormente agita (prima scelta); tabelle di frequenza doppie, relative alla prima e alla seconda competenza/risorsa maggiormente agita (1).

Queste analisi hanno consentito l'emersione di alcune possibili linee interpretative circa il modo con il quale gli OV vivono l'esperienza del SC e la sua dimensione formativa, quest'ultima espressa in termini di competenze che essi ritengono di aver sviluppato per far fronte ai compiti che le esigenze del servizio pongono loro.

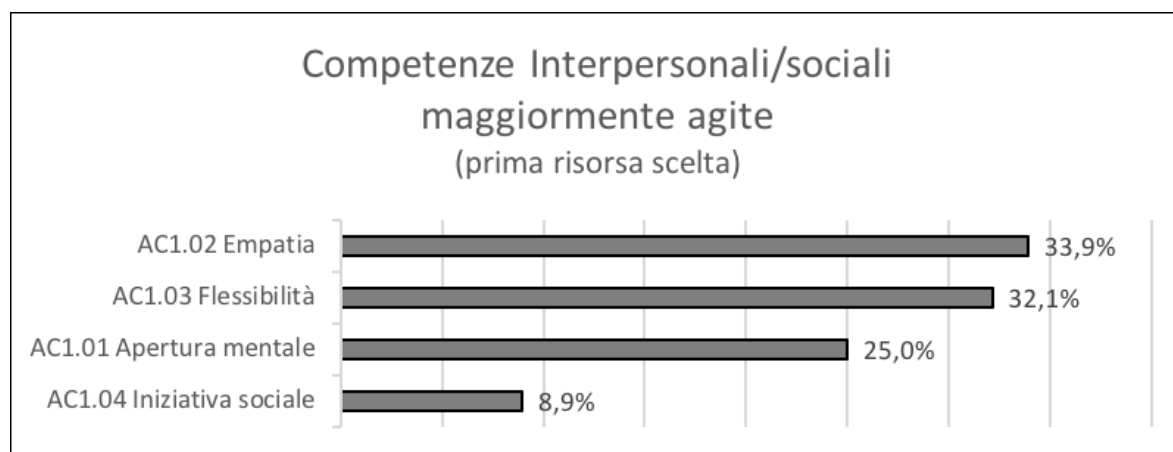
### *Il servizio civile come formazione alle relazioni e all'agire in contesti organizzati*

In termini generali, dall'analisi quantitativa relativa ai dati raccolti in occasione dei focus group emerge che il SC è percepito da chi lo vive come un'esperienza che, nella sua essenza, favorisce una crescita in due direzioni: l'apertura a nuovi spazi relazionali e la messa in gioco di sé e delle proprie risorse in un contesto organizzativo orientato a risultati.

Considerando le sei aree di competenza che compongono il referenziale, quella che i partecipanti hanno dichiarato di agire in prevalenza nel loro servizio riguarda le competenze interpersonali/sociali (30,3%). Seguono l'area delle competenze personali

(25,0%), quella dell'imparare ad imparare (17,9%), quella della comunicazione (14,3%), quella delle competenze interculturali (10,7%) e infine quella delle competenze civiche (1,8%).

In particolare, gli OV ritengono che le attività del SC chiedano loro di esercitare le competenze interpersonali/sociali prevalentemente nella dimensione più "intima" della relazione tra persone, piuttosto che in quella dell'impegno pubblico. Riconoscono, infatti, di agire prevalentemente le risorse dell'empatia (33,9%) e della flessibilità (32,1%).

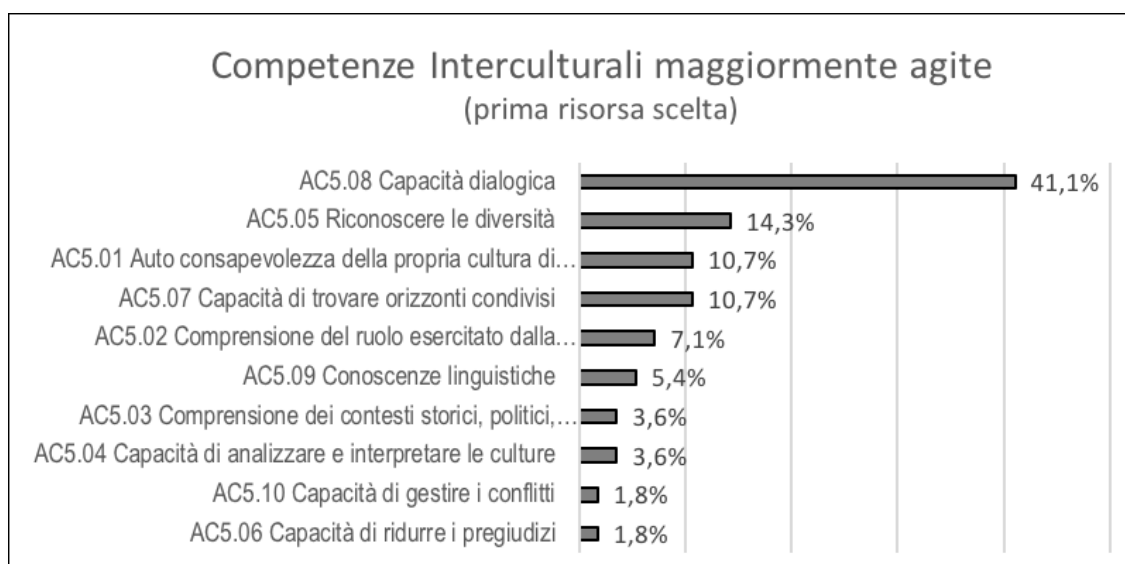


**FIG. 1 – DISTRIBUZIONE DI FREQUENZA DELLE RISPOSTE RELATIVE A QUALE SIA LA RISORSA DI COMPETENZA PREVALENTEMENTE AGITA NEL SC, TRA QUELLE INTERPERSONALI/SOCIALI**

La prima attiene alla percezione e all'identificazione dei pensieri, dei sentimenti, dei vissuti dell'altro, anche se proveniente da cultura diversa dalla propria. La seconda riguarda la capacità di correggere il proprio comportamento – anche nelle relazioni interpersonali – ove necessario, imparando dall'esperienza. Anche la risorsa dell'apertura mentale, che è la prima agita per il 25% degli OV, attiene ad una forma di socialità identificabile come "interiore". Essa, infatti, alimenta atteggiamenti accoglienti e tolleranti nei confronti di valori, punti di vista, idee diverse dalle proprie, ma non comporta necessariamente l'esposizione dei propri punti di vista o l'assunzione di impegni pubblici.

È comunque interessante che i giovani, pure immersi in incessanti flussi di interazione sociale, segnalino il primato delle competenze interpersonali/sociali. Per molti di essi il SC è innanzitutto un'esperienza di apertura alle relazioni e, in qualche modo, di apertura al mondo, alla pluralità di culture, visioni, modi di vita che lo abitano. Un'esperienza che sollecita specialmente i più giovani ad uscire dall'orizzonte privato delle relazioni familiari e amicali, per aprirsi ad una relazionalità più esposta al pluralismo e alle differenze. Questa lettura è corroborata dagli esiti dell'analisi sulle competenze interculturali e su quelle della comunicazione. Nelle tabelle di frequenza di entrambe queste aree di competenza, infatti, una delle risorse risulta nettamente più indicata delle altre come prima risorsa agita. Nel caso delle competenze interculturali è la capacità dialogica (41,1%), mentre nell'area della comunicazione è la disponibilità all'ascolto e al confronto (35,7%).





**FIG. 2 – DISTRIBUZIONE DI FREQUENZA DELLE RISPOSTE RELATIVE A QUALE SIA LA RISORSA DI COMPETENZA PREVALENTEMENTE AGITA NEL SC, TRA QUELLE INTERCULTURALI**

La capacità dialogica è in relazione a comportamenti e atteggiamenti come l'ascolto attivo, l'empatia, l'adattabilità ai differenti stili di comunicazione e comportamenti e la flessibilità nella selezione e nell'utilizzo di stili di comunicazione efficace e di comportamenti adeguati al contesto. Dunque, non è riferibile esclusivamente a contesti interculturali in senso stretto, bensì, più in generale, ad una capacità relazionale in contesti sociali aperti, caratterizzati dalla compresenza di differenti orientamenti culturali e valoriali, stili comportamentali, registri comunicativi, che possono derivare da differenze di etnia o nazionalità, ma anche di età, di livello di istruzione, di tradizione religiosa, di appartenenza territoriale. Coloro che la indicano come prima risorsa interculturale agita scelgono come seconda, nell'ordine, la capacità di gestire i conflitti (26%), la capacità di riconoscere le diversità (21,7%) e la capacità di ridurre i pregiudizi (17,3%).



**FIG. 3 – DISTRIBUZIONE DI FREQUENZA DELLE RISPOSTE RELATIVE A QUALE SIA LA RISORSA DI COMPETENZA PREVALENTEMENTE AGITA NEL SC, TRA QUELLE DI COMUNICAZIONE**

Non si può non notare la prossimità semantica tra la capacità dialogica così espressa e la disponibilità all'ascolto e al confronto, che rappresenta la prima risorsa agita fra quelle dell'area della comunicazione. Nel referenziale, l'area della comunicazione è definita nei seguenti termini: *“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”* e comprende, tra le altre, risorse relative alla capacità di analisi e sintesi, di espressione chiara e strutturata, di padronanza dei tempi della comunicazione. Gli OV non hanno ritenuto quel genere di competenze applicative come le più rilevanti. Hanno, invece, indicato l'esigenza di agire nel loro SC una comunicazione fondata innanzitutto su una disposizione verso l'altro, rispettosa del valore di quanto l'altro ha da comunicare e fiduciosa nella possibilità di comprendersi attraverso il confronto. Non a caso, oltre il 40% di coloro che hanno indicato come prima risorsa comunicativa agita la disponibilità all'ascolto e al confronto ha indicato come seconda un atteggiamento costruttivo.

Come si è visto, la seconda area di competenza in termini di esercizio nell'ambito del SC risulta quella delle competenze personali (25%) ed attiene globalmente alla capacità di gestire adeguatamente i propri comportamenti e le proprie emozioni. In questo ambito la prima risorsa agita per oltre la metà degli OV è la motivazione (51,8%), risorsa che alimenta comportamenti tesi al raggiungimento di standard elevati di prestazione, al conseguimento degli obiettivi posti, sapendo, se necessario, adeguarsi agli obiettivi dell'organizzazione in cui si opera. Il 28,6%, invece, indica come prima la stabilità emotiva, risorsa agita per rispondere con la necessaria calma allo stress, agli imprevisti, ai conflitti. Nelle attività del SC, dunque, secondo gli OV si apprende ad agire in modo determinato e orientato ai risultati, ma nella consapevolezza che occorre coordinarsi in un sistema organizzativo strutturato e complesso, nel quale la responsabilità del mandato individuale deve fare i conti con la pluralità dei ruoli e degli attori in gioco. Ciò richiede stabilità emotiva, ma pure capacità di risolvere creativamente i problemi. Dall'analisi delle risposte relative all'area imparare ad imparare emerge, infatti, che un terzo degli OV indica il problem solving come la più importante risorsa da esercitare nel servizio (32,1%), seguita dalla gestione del tempo (19,6%). Nell'esperienza del SC gli OV ritengono di imparare ad affrontare e risolvere problemi (benché con poca cura per il problem setting, cioè per la loro corretta impostazione), nonché a gestire il tempo per riuscire a portare a termine i compiti richiesti nel servizio senza comprimere i restanti tempi della vita (università, sport, vita relazionale). Incrociando le risposte relative alla prima risorsa e alla seconda risorsa agita per quest'area di competenza ed esaminando la tabella di frequenza doppia (v. Tabella 1), è possibile rilevare, per altro, che oltre due terzi di chi agisce come prima risorsa il problem solving, indica come seconda il pensiero strategico (nel 28% dei casi), il pensiero positivo o la gestione del tempo. Se si considera il pensiero strategico come relativo alla capacità di formulare obiettivi (anche non standardizzati o convenzionali) valutandone anticipatamente modalità e tempi di realizzazione e monitorandone l'andamento, allora la sua presenza nel cluster caratterizzato dal problem solving offre la possibilità di interpretare quest'ultima come una risorsa agita in modo riflessivo e non



come la semplice capacità di individuare espedienti provvisori utili ad aggirare gli ostacoli incontrati nella quotidianità.

**TAB. 1 – TABELLA DI FREQUENZA DOPPIA DELLA PRIMA E DELLA SECONDA RISORSA AGITA NELL'AMBITO DEL SC TRA QUELLE DELL'AREA DI COMPETENZA IMPARARE AD IMPARARE**

Risorse	seconda preferenza									Totale
	AC4.01 Pensiero previsionale	AC4.02 Pensiero strategico	AC4.03 Pensiero riflessivo sull'azione	AC4.04 Pensiero riflessivo dopo l'azione	AC4.05 Problem solving	AC4.06 Problem setting	AC4.07 Pensiero trasformati vo	AC4.08 Pensiero positivo	AC4.09 Gestione del tempo	
AC4.01 Pensiero previsionale	0,0%	1,8%	1,8%	0,0%	1,8%	0,0%	1,8%	0,0%	5,4%	12,5%
AC4.02 Pensiero strategico	1,8%	0,0%	0,0%	1,8%	3,6%	0,0%	1,8%	1,8%	3,6%	14,3%
AC4.04 Pensiero riflessivo dopo l'azione	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%
AC4.05 Problem solving	3,6%	8,9%	3,6%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	7,1%	7,1%	32,1%
AC4.06 Problem setting	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%
AC4.07 Pensiero trasformativo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	1,8%
AC4.08 Pensiero positivo	3,6%	1,8%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	1,8%	0,0%	7,1%	16,1%
AC4.09 Gestione del tempo	5,4%	3,6%	7,1%	0,0%	1,8%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	19,6%
<b>Totale</b>	<b>14,3%</b>	<b>16,1%</b>	<b>14,3%</b>	<b>1,8%</b>	<b>10,7%</b>	<b>3,6%</b>	<b>5,4%</b>	<b>10,7%</b>	<b>23,2%</b>	<b>100,0%</b>

Ne emerge, dunque, che l'affrontare e risolvere i problemi incontrati nel servizio, così come la gestione del tempo tra esigenze di servizio e vita personale rappresentino per molti giovani un'opportunità significativa per agire risorse cognitive e riflessive e, in fin dei conti, per lo sviluppo di una consapevolezza di se stessi come protagonisti di apprendimento. Questo è reso possibile dalla necessità di agire, come visto sopra, in un contesto complesso, che sfida le risorse personali di determinazione e autocontrollo, componendo armonicamente esigenze personali, mandato del servizio, obiettivi dell'organizzazione, interazione con ruoli diversi e con gli utenti, mediante la quotidiana soluzione creativa dei problemi che si incontrano e dei conflitti che possono generarsi.

In conclusione, il SC è vissuto dagli OV essenzialmente come un'esperienza di apertura degli orizzonti relazionali al pluralismo della realtà sociale e delle diverse espressioni culturali, nonché come una sfida a mettere in gioco le proprie risorse personali nel contesto di un'organizzazione che chiede di svolgere attività e di conseguire risultati individuali nel quadro di un sistema cooperativo orientato a risultati collettivi.

### *Le interviste ai testimoni privilegiati*

Una parte del progetto di ricerca ha previsto la realizzazione di interviste ad alcuni stakeholders istituzionali, individuati sulla base della pertinenza del loro ruolo e della loro mission rispetto ai temi di ricerca: Ufficio per il servizio civile universale della Presidenza del Consiglio dei Ministri; Forum Nazionale del Terzo Settore; CSVnet; Arci Servizio Civile Aps; Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Prima delle interviste, ai referenti delle istituzioni individuate è stata fornita tutta la documentazione di progetto: le sue fasi, gli output principali, il referenziale delle competenze dei volontari. Successivamente sono stati intervistati singolarmente.

Ciascuna intervista è stata condotta su queste quattro domande/stimolo:

1. Parere su punti di forza e punti di debolezza dei processi attraverso i quali il servizio civile diventa per i giovani un'esperienza formativa, che contribuisce "alla promozione dei valori fondativi della Repubblica" (Cfr. Legge 106/2016, art. 8);
2. Parere sulla natura delle competenze che i giovani possono effettivamente maturare nell'esperienza del servizio civile;
3. Parere sull'articolazione del referenziale e sull'adeguatezza delle aree di competenza individuate rispetto al fine del "riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite dagli operatori volontari durante lo svolgimento del servizio civile universale, in funzione del loro utilizzo nei percorsi di istruzione e in ambito lavorativo" (Cfr. D.Lgs. 40/2017, art. 18, comma 2);
4. Parere sull'applicabilità a livello di sistema del modello di individuazione e messa in trasparenza e validazione delle competenze trasversali e strategiche.

Tutto il materiale narrativo raccolto è stato sottoposto ad analisi testuale di tipo statistico fattoriale, al fine di poter individuare le strutture di senso latenti (Carli-Paniccia 2002), sottese ai discorsi – e dunque ai dati testuali di contenuto –, ricostruendo le coordinate simbolico-culturali suggerite dalla cultura locale e dal contesto di appartenenza degli intervistati, nonché dalla loro esperienza pregressa (Ligorio 2004; Manfreda, 2018; Colazzo, Manfreda, 2019). Secondo questo presupposto teorico-metodologico le parole che compongono i discorsi vanno considerate degli 'indicatori formativi' e non degli 'indicatori riflettivi' (Domenici, Lucisano, Biasci 2021).

In questo specifico lavoro si è utilizzata l'analisi delle corrispondenze e la cluster analysis.

L'analisi delle corrispondenze si applica a tabelle dati le cui 'caselle' contengono valori di frequenza o di presenza-assenza ("1" e "0"), attraverso cui è possibile estrarre nuove variabili, dette FATTORI, che sintetizzano l'informazione rilevante contenuta nella matrice dati, fornendo una rappresentazione della sua variabilità, realizzando al contempo la minor perdita di variabilità possibile. Nel nostro caso la matrice su cui è stata condotta l'analisi è di tipo "contesti elementari per parole-chiave" con valori di co-occorrenza. Gli output di quest'elaborazione sono rappresentati da:

- Tabella del Valore-test (test di significatività statistica) del Fattore 1
- Tabella del Valore-test del Fattore 2
- Rappresentazione grafica sugli assi fattoriali dei risultati

La Cluster analysis ci consente di individuare degli aggregati di contesti elementari, dunque dei raggruppamenti (cluster), aventi le seguenti due caratteristiche complementari:

- la massima omogeneità possibile al loro interno, tra i contesti elementari che li costituiscono;
- la massima eterogeneità possibile con gli altri aggregati di contesti elementari.

Permette inoltre di calcolare il peso che ha ciascun aggregato rispetto alla totalità del corpus (Lancia, 2004).

In questo lavoro il materiale narrativo è stato formattato e tabulato per essere un corpus idoneo al trattamento con il software di analisi testuale T-Lab. È stato anche segmentato in sottoinsiemi mediante l'utilizzo di opportune variabili, che sono state definite in funzione della possibilità di tener traccia di due caratteristiche dei discorsi: l'appartenenza istituzionale dell'intervistato; la domanda a cui sta rispondendo in quel determinato blocco di testo. Ciò in quanto si voleva comprendere:

- a) se vi fossero delle correlazioni tra i discorsi prodotti e l'appartenenza istituzionale dell'intervistato,
- b) in quali specifiche aree di senso si collocassero, per l'intervistato, le quattro domande-stimolo a cui era stato sottoposto.

Il corpus testuale è stato segmentato utilizzando le seguenti variabili e valori (Tab. 2).

**TAB. 2 - LEGENDA VARIABILI, MODALITÀ E VALORI**

<b>Variabile</b>	<b>Modalità e valori</b>
<b>*D_</b>	Domanda-stimolo proposta all'intervistato Valore = numero da 1 a 4, corrispondente alle 4 domande-stimolo
<b>*I_</b>	Istituzione di appartenenza dell'intervistato Valore = sequenza alfabetica di tre lettere: <b>Uni</b> = Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre <b>Arc</b> = Arci Servizio Civile Aps <b>Csv</b> = CSVnet <b>For</b> = Forum Terzo Settore <b>Pcm</b> = Ufficio Servizio Civile Presidenza Consiglio dei Ministri

### *Analisi e discussione dei risultati*

I valori emersi dall'analisi delle corrispondenze evidenziano un Fattore 1 e un Fattore 2 caratterizzati da lemmi e variabili la cui distribuzione possiamo rappresentare graficamente su di un piano cartesiano, con gli assi X e Y che rappresentano rispettivamente i Fattori 1 e 2, definendo il lo spazio fattoriale, così come rappresentato nella figura 4.

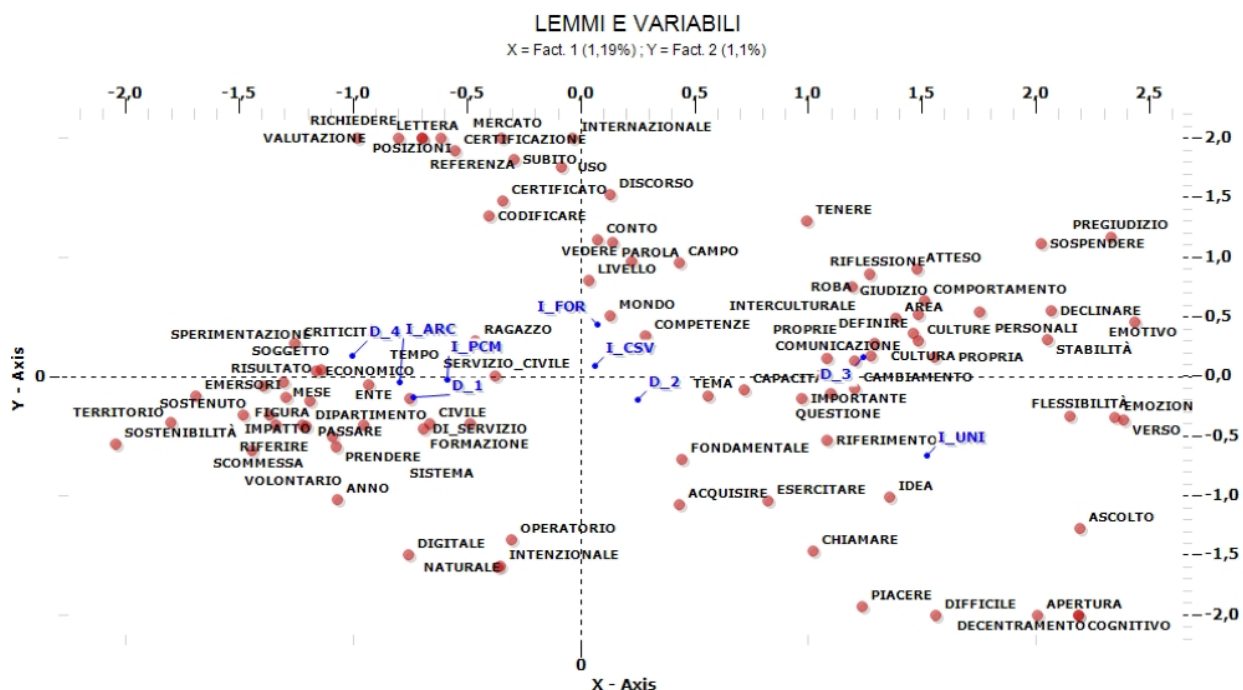


FIG. 4 - SPAZIO FATTORIALE DI DISTRIBUZIONE DI LEMMI E VARIABILI DEL VTEST

Esaminando i lemmi più significativamente correlati in termini statistici con le due polarità del Fattore 1, ci pare di poter dire che esso organizza i discorsi attorno alla dimensione 'Valenza del servizio civile', con:

la polarità (-) che propende verso la *Valenza esterna (sociale)* (es.: lemma 'risultato', 'sistema', 'sostenibilità', 'territorio');

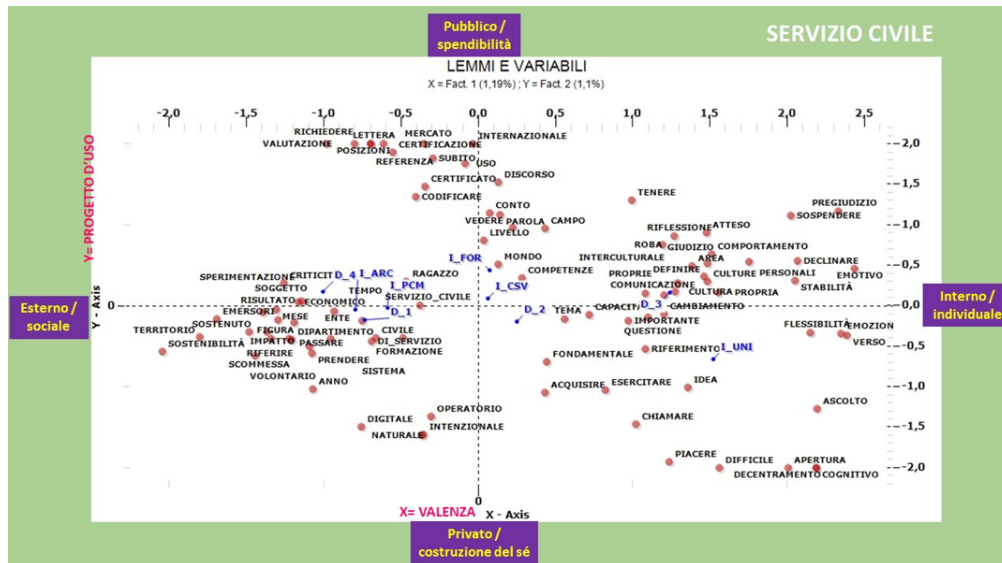
la polarità (+) che propende verso gli aspetti la *Valenza interna (individuale)* (es: lemma 'comportamento', 'emotivo', 'stabilità').

Facendo la stessa analisi per i lemmi correlati con il Fattore 2 ci pare di poter dire che esso organizza i discorsi degli intervistati attorno alla dimensione 'Progetto d'uso del servizio civile', con:

la polarità (-) che propende verso l'aspetto '*privato*', ossia un progetto d'uso volto alla costruzione del sé (vedi: lemmi 'cognitivo', 'decentramento', 'apertura');

la polarità (+) che propende verso l'aspetto '*pubblico*', ossia un progetto d'uso volto alla spendibilità professionale-lavorativa (vedi: lemmi 'lettera', 'referenza', 'internazionale', 'posizioni', 'mercato').

Lo spazio semiotico che scaturisce dall'analisi condotta è rappresentato nella figura 5.



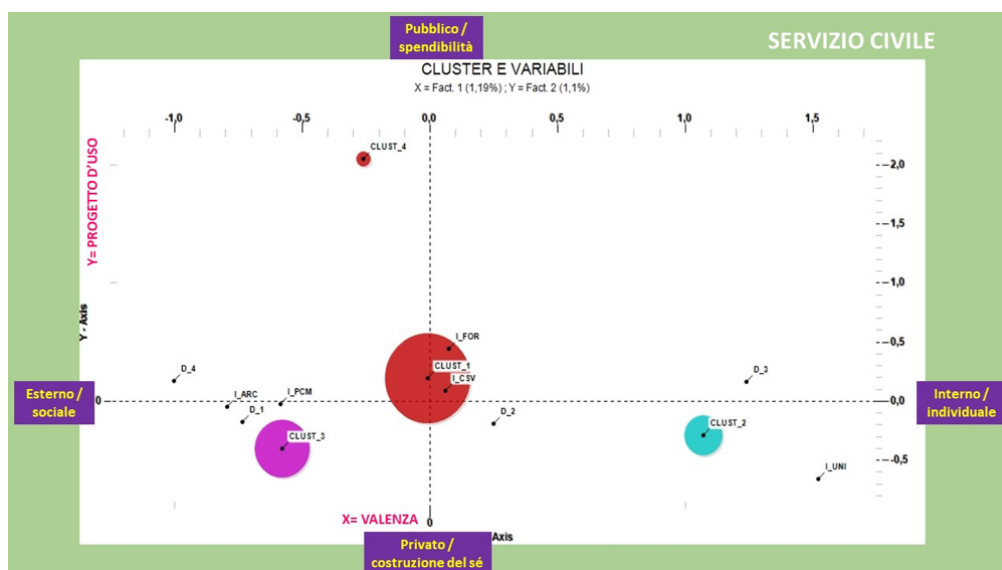
**FIG. 5 - SPAZIO SEMANTICO DA INTERPRETAZIONE DELL'ANALISI DELLE CORRISPONDENZE**

La Cluster analysis ha individuato 338 oggetti (unità di contesto) nel corpus, aggregati in 4 cluster così composti:

**TAB. 3 - CLUSTER E LORO COMPOSIZIONE**

CLUSTER 1	163	48,22%
CLUSTER 2	65	19,23%
CLUSTER 3	98	28,99%
CLUSTER 4	12	3,55%
TOT	338	100,00%

Proiettiamo i 4 Cluster nello spazio semiotico:



**FIG. 6 - COLLOCAZIONE DEI CLUSTER NELLO SPAZIO SEMANTICA**

Da come si posizionano rispetto alle aree di senso che abbiamo identificato possiamo interpretarli in questo modo:

Il Cluster 1, posizionandosi quasi al centro degli assi cartesiani, che è il punto di massima somiglianza degli oggetti tra loro, non avendo significatività statistica rispetto ai valori del Chi<sup>2</sup>, non pare connotarsi per un contenuto specifico.

Il Cluster 2 si posiziona nel quadrante 4, ossia è organizzato dalle dimensioni *Valenza-interna* e *Progetto d'uso privato*. Possiamo interpretarlo come il cluster Immagine del volontario di S.C.

Il Cluster 3 si posiziona nel quadrante 3, ossia è organizzato dalle dimensioni *Valenza-esterna* e *Progetto d'uso privato*. Possiamo interpretarlo come il cluster Immagine del servizio civile.

Il Cluster 4 si posiziona nel quadrante 2, ossia è organizzato dalle dimensioni *Valenza-esterna* e *Progetto d'uso pubblico*, con una preminenza forte di quest'ultima dimensione (come si evince dalla vicinanza del cluster all'asse Y nel grafico). Per il suo posizionamento ci pare di poter interpretare come il Cluster Spendibilità.

Vediamo ora la relazione esistente tra i Cluster e le variabili illustrative che abbiamo utilizzato per etichettare le parti del corpus.

Analizziamo innanzitutto in che misura percentuale ciascuno dei quattro cluster concorre alla composizione dei discorsi scaturiti da ciascuna delle quattro domande poste agli intervistati, identificate dalle variabili D\_1, D\_2, D\_3 e D\_4 e otteniamo questo grafico (ogni istogramma rappresenta la singola variabile):

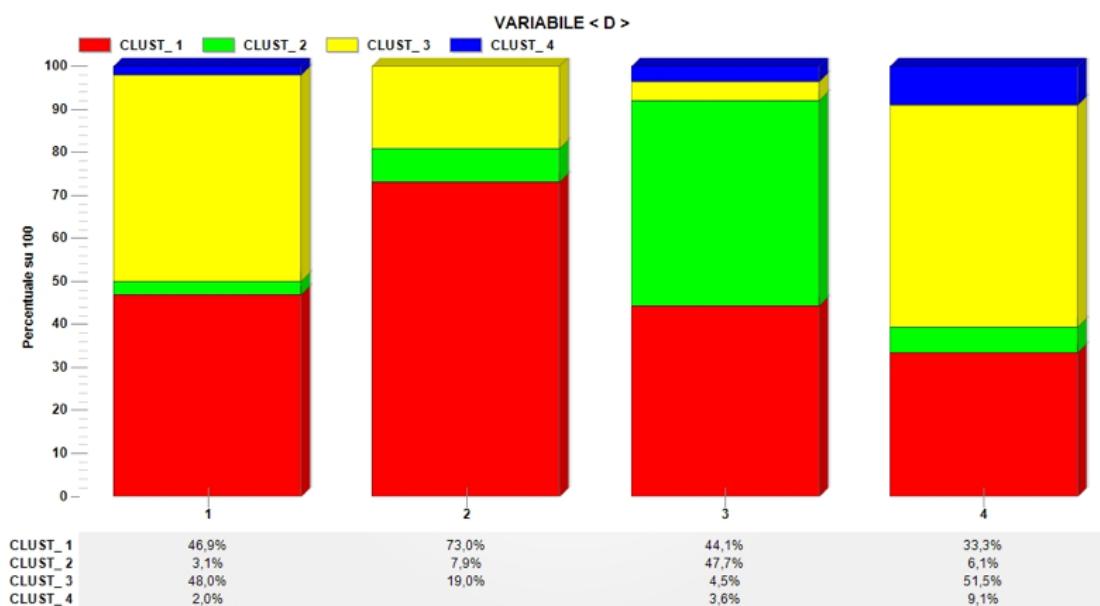
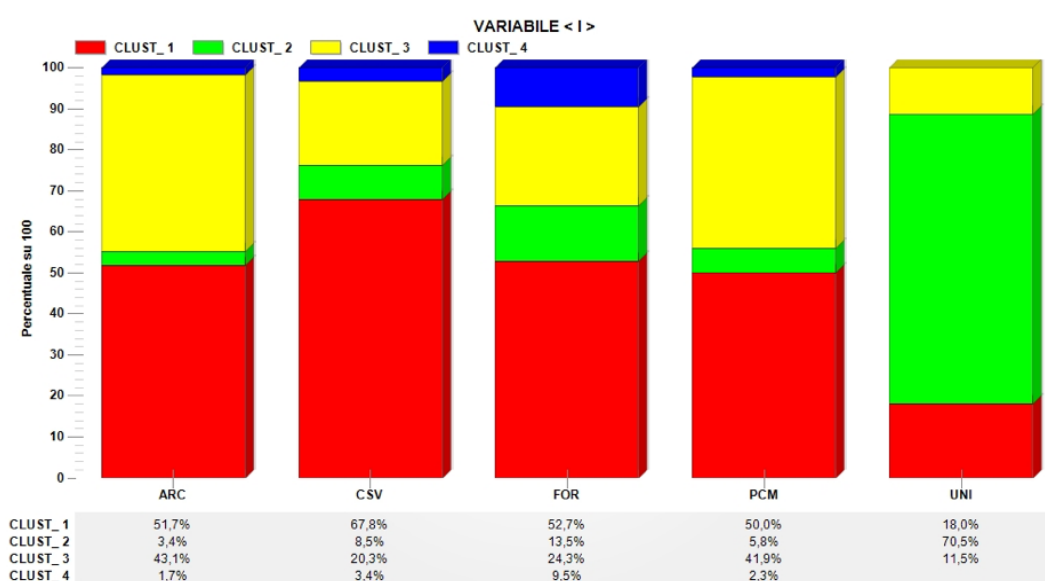


FIG. 7 - COMPOSIZIONE DEI CLUSTER IN RELAZIONE ALLA VARIABILE D



Emerge che il *cluster Immagine del servizio civile* aggrega soprattutto i discorsi prodotti dalle domande-stimolo sui punti di forza e di debolezza del servizio civile e sulla replicabilità della sperimentazione a livello di sistema, e in piccola parte dalla domanda-stimolo sulla natura delle competenze maturate con l'esperienza di S.C.; il *cluster Immagine del volontario S.C.* aggrega soprattutto i discorsi prodotti dalla domanda-stimolo sul referenziale; il *cluster Spendibilità* aggrega soprattutto i discorsi prodotti dalla domanda-stimolo sulla replicabilità della sperimentazione a livello di sistema.

Facciamo ora la stessa analisi per la variabile \*I, che riguardava l'appartenenza istituzionale dell'intervistato:



**FIG. 8 - COMPOSIZIONE DEI CLUSTER IN RELAZIONE ALLA VARIABILE I**

Leggendo il grafico a istogrammi:

Il Cluster 3 Immagine del servizio civile è prevalentemente composto dai discorsi prodotti dall'intervistato appartenente all'Arci Servizio Civile Aps (\*I\_Arc) e dall'intervistato appartenente all'Ufficio per il servizio civile universale della Presidenza del Consiglio dei Ministri (\*I\_Pcm).

Il cluster 2 Immagine del volontario di S.C. è in misura quasi esclusiva composto dai discorsi prodotti dal rappresentante dell'Università Roma Tre (\*I\_Uni).

il cluster 4 Spendibilità è presente in misura un po' più rilevante nei discorsi prodotti da dall'intervistato appartenente al Forum nazionale del Terzo Settore (\*I\_For).

Portando a sintesi tutte le interpretazioni sin qui condotte, possiamo osservare che dalle interviste emergono tre principali nuclei tematici: Immagine del Volontario di S.C., Immagine del Servizio Civile, Spendibilità. Immagine del volontario di S.C. aggrega principalmente i discorsi prodotti dalla domanda-stimolo sul referenziale delle competenze e dallo stakeholder istituzionale 'Università di Roma Tre'; esso si colloca nel quadrante 4 dello spazio fattoriale e dunque ci pare di poter dire che la struttura di senso

che organizza i suoi contenuti sia riferibile alle dimensioni della Valenza interna, ossia in termini individuali, e del progetto d'uso privato, ossia in termini di costruzione di sé.

Il Cluster Immagine del servizio civile aggrega principalmente i discorsi prodotti dalla domanda-stimolo su punti di forza e di debolezza del servizio civile per la formazione ai valori della Repubblica e dalla domanda-stimolo sulla replicabilità della sperimentazione e poi, riguardo gli stakeholders, dai discorsi prodotti dal referente dell'Arci Servizio Civile Aps e dal referente dell'Ufficio Servizio Civile della Presidenza del Consiglio dei Ministri; esso si colloca nel quadrante 3 dello spazio fattoriale e dunque ci pare di poter dire che la struttura di senso che organizza i suoi contenuti sia riferibile alle dimensioni della valenza esterna, ossia in termini sociali, e del progetto d'uso privato, ossia in termini di costruzione di sé.

Il Cluster Spendibilità (che ricordiamo è totalmente minoritario sia per oggetti aggregati, sia rilevanza dell'apporto delle variabili descrittive alla sua composizione interna) aggrega i discorsi prodotti prevalentemente dalla domanda stimolo sulla replicabilità e dallo stakeholder istituzionale 'Forum Terzo settore'; esso si colloca nel quadrante 2, in prossimità dell'asse Y (dunque con bassi valori di X), dello spazio fattoriale e dunque ci pare di poter dire che la struttura di senso che organizza i suoi contenuti sia riferibile alle dimensioni della valenza esterna, ossia in termini sociali, e del progetto d'uso pubblico, ossia in termini di spendibilità professionale-lavorativa. È l'unico cluster che si correla con la polarità (+) dell'asse Y, ossia con la dimensione di senso relativa, appunto, al progetto d'uso pubblico.

## Conclusioni

In sede di considerazioni finali è opportuno evidenziare una valutazione sull'impianto metodologico e sulle dimensioni organizzative dei processi attuati, anche al fine indicare le possibili prossime tappe di sviluppo.

La ricerca ha fatto emergere la maturata consapevolezza del patrimonio di risorse possedute e agite, consapevolezza che permetterà ai giovani di muoversi con migliorata efficacia e determinazione nelle scelte di vita, tanto in ambito familiare quanto sociale ed economico.

La ricerca ha avuto luogo avendo come riferimento generale il quadro normativo italiano sul tema, pur precisando che tale quadro non disciplina in modo specifico il riconoscimento e la validazione delle competenze di cittadinanza. A tale riguardo, la procedura di riconoscimento si è articolata prevedendo le fasi di individuazione/documentazione e di valutazione, da parte di una commissione mista. Una implementazione della procedura non può non tenere in alta considerazione le modalità offerte dalle tecnologie informatiche e far riferimento, per esempio, al metodo dell'e-portfolio.

È stato attribuito un peso specifico all'attività di accompagnamento dei beneficiari per la messa in trasparenza delle competenze. L'accompagnamento, elemento di qualità, ha permesso di promuovere una più approfondita consapevolezza sulle esperienze di apprendimento dei richiedenti e una più accurata preparazione della documentazione ai fini della presentazione della domanda.

Il referenziale ha permesso l'attestazione di comportamenti agiti dagli operatori volontari. Si è dimostrato quindi adeguato al SCU in quasi tutte le tipologie di competenza inserite. Anche dove i dati di partenza sono meno positivi (competenze civiche), la criticità si è notevolmente ridotta quando, attraverso l'accompagnamento e i focus group, gli OV hanno potuto collegare la competenza all'agito durante il servizio. Si tratta quindi di affinare le risorse inserite nel referenziale, assieme a un maggior investimento in questa direzione dell'accompagnamento degli enti di accoglienza.

Proprio la questione tempo è centrale. Il rispetto delle tempistiche date, al pari del corretto utilizzo degli strumenti informatici, è imprescindibile nella gestione dell'orientamento personalizzato degli OV; i diversi livelli strutturati richiedono chiarezza iniziale nell'esplicitare le procedure da seguire e rispetto delle stesse da parte di tutti gli attori.

Il modello messo alla prova è basato sulla richiesta volontaria dell'operatore volontario, con una base di 55 persone su 1.850. Dal punto di vista degli stakeholder, il passaggio su larga scala, che peraltro si sta attuando in ASC APS, richiede misure sistematiche relative ai tempi entro i quali va fatta la dichiarazione di impegno, per poter attrezzare il percorso successivo di somministrazione del modulo stesso. Inoltre, va fatta una valutazione dei costi che ne derivano, da inserire in un capitolo del fondo nazionale del SCU. In particolare, i passaggi che sono stati individuati su un piano strettamente istituzionale e di sistema concernono:

- la condivisione del modello con il Dipartimento Politiche Giovanili e Servizio Civile Universale – Presidenza del Consiglio dei ministri al fine di promuovere una nuova fase, sistematica e basata sulla richiesta volontaria, delle attuali disposizioni in materia;
- la condivisione quadro delle competenze riconosciute con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e con le Regioni e Province Autonome per l'inserimento nei vari livelli possibili dell'Atlante delle qualifiche e delle professioni;
- la condivisione del modello e del quadro delle competenze riconosciute con le organizzazioni socie del FNTS per favorire il potenziamento delle politiche di valorizzazione del capitale umano e sociale degli operatori volontari in servizio e dei quadri che li accompagnano nel percorso di apprendimento.

Si riscontra, in ultima analisi, una netta convergenza nel ritenere la formazione nel TS una risorsa per l'individuo e la collettività in funzione della realizzazione della cittadinanza attiva: dunque un'opportunità di trasformazione e di cambiamento nella direzione della solidarietà, della partecipazione e del perseguimento del bene comune. Tale contesto è governato da una logica di progetto non competitiva e richiedono la presenza di soggetti esperti, che sappiano accompagnare il processo di formazione non di tipo istruttivo.

Ampliare lo sguardo in una prospettiva di formazione integrale dell'individuo costituisce un modo per guardare all'individuo non solo dal punto di vista dei saperi tecnico-pratici, ma soprattutto del saper essere e del saper vivere insieme con gli altri. Si tratta per certi versi di un'esperienza unica poiché il servizio civile promuove l'effettiva acquisizione di competenze cruciali per la cittadinanza attiva.

## Note degli autori

Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei quattro autori, per la stesura sono da attribuire a: Paolo Di Rienzo i paragrafi “Il terzo settore quale attore del sistema di formazione e apprendimento degli adulti”, “Il disegno della ricerca” e “Conclusioni”; a Brigida Angeloni il paragrafo “Il referenziale delle competenze di cittadinanza”; a Giovanni Serra il sotto paragrafo “Rappresentazioni degli operatori volontari sulle competenze maturate nel servizio civile: un’analisi quantitativa”; ad Ada Manfreda i sotto paragrafi “Le interviste ai testimoni privilegiati” e “Analisi e discussione dei risultati”.

## Note

- (1) Dell’esito di ulteriori elaborazioni compiute su questi dati si dà conto nel rapporto di ricerca (Serra, 2021).

## Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Ascoli, U., Pavolini, E. (2017). *Volontariato e innovazione sociale oggi in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotto, U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Mondadori.
- Carli, R., Paniccia, R. M. (2002). *L’analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Colazzo, S, Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell’intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Consiglio europeo (2006). *Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Consiglio europeo (2018). *Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Creswell J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. K. Deardorff D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell’apprendimento pregresso nell’Università*. Roma: 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. *Lifelong Lifewide Learning*, 15, n.32, 1-18.

- Domenici, G., Lucisano, P., Biasci, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: McGraw Hill.
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63, 363–379.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli.
- Ligorio, M. B. (2004). *Psicologia e culture. Contesti, identità, Interventi*. Roma: Carlo Amore.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*. Paris: Las éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles.
- Manfreda, A. (2018). Differenza, alterità e riconoscimento nell'agire sociale. Il caso di studio: "Donna: parliamone insieme". *Educational Reflective Practices*, 1, 87-107.
- Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis P. (2018) (Eds). *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Robasto, D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryken, D. S., Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave: scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: Franco Angeli.
- Serra, G. (2021). Il profilo quantitativo delle competenze degli operatori volontari del servizio civile. In P. Bertoni, P. Di Rienzo & L. Palazzini. (Eds.), *Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile*. Bologna: Fausto Lupetti Editore.
- Shani, A., Mohrman, S., William, A. Pasmore, W. (2008). *Handbook of Collaborative Management Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.