Rapporto di ricerca

Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti

A cura di Patrizia Bertoni
e Paolo Di Rienzo

FQTIS

logo fausto lupetti editore

Collana
Formazione Quadri Terzo Settore – FQTS

Rapporto di ricerca
Analisi e innovazione dei processi formativi del Terzo Settore

a cura di Paolo Di Rienzo

Soggetti promotori del Progetto FQTS.
Forum Nazionale del Terzo Settore
Via Scialoja 3- 00196 Roma
http://www.forumterzosettore.it

CSVnet Associazione dei Centri di Servizi per il Volontariato
Via Flamigna 53 - 00196 Roma
http://www.csvnet.it

Finanziato da:
Fondazione Con Il Sud
Via del Corso 267 - 00186 Roma
http://www.fondanzioneconil sud.it

Progetto grafico collana: Idea Comunicazione
Foto di copertina: urfin/Shutterstock.com

© 2019 Fausto Lupetti Editore
Via del Pratello 31 – 40122 Bologna - Italy
Tel. +39 051 587 07 86
Redazione di Milano
Viale Abruzzi 84 – 20131 Milano - Italy
Tel. +39 02 365 362 38

www.faustolupettieditore.it

Distribuzione Messaggerie Libri
Anvur – editore registrato
(Agenzia Nazionale di Valutazione
del sistema Universitario e della Ricerca)

Ean 9788868742584

Rapporto di ricerca

Analisi e innovazione dei processi formativi del Terzo Settore:

Competenze strategiche dei quadri e dirigenti

a cura di Paolo Di Rienzo

Progetto di ricerca:
Responsabile scientifico: prof. Paolo Di Rienzo
Dipartimento di Scienze della Formazione
Università degli Studi Roma Tre

Componenti del gruppo di ricerca universitario
prof. Giuseppe Bove
dott.ssa Brigida Angeloni
dott.. Maurizio Lichtner
dott.ssa Adele L'Imperio
dott. Paolo Serreri

Responsabile scientifico per il Forum Nazionale Terzo Settore:
Patrizia Bertoni
Con la supervisione del coordinatore di Progetto Mauro Giannelli

Redazione del rapporto:
prof. Paolo Di Rienzo
dott.ssa Adele L'Imperio
dott. Paolo Serreri

Nota all'opera

Questo volume nasce dalla volontà dei promotori del progetto FQTS, che in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre e grazie al finanziamento della Fondazione Con IL SUD, hanno voluto realizzare e presentare il quadro d'insieme sia teorico che empirico sul tema della validazione delle competenze strategiche dei dirigenti e dei quadri degli Enti di Terzo Settore aderenti al Forum Nazionale del Terzo Settore e alla Associazione dei Centri di servizio per il volontariato.

L'apprendimento e la formazione in età adulta sono declinati nell'Agenda degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'ONU (SDGs), obiettivo 4, per scardinare uno dei flagelli del pianeta che tocca molto da vicino il nostro Paese: la povertà culturale ed educativa.

Nel Paese è urgente sviluppare strategie per la formazione permanente. Questo lavoro di ricerca vuole dare un suo contributo proprio in questa direzione a partire da uno sguardo di verifica interna del Terzo Settore.

Il passaggio logico tra costrutto di competenza e competenza strategica rappresenta la chiave di volta per descrivere ed analizzare l'agire sociale in specie del Terzo Settore ed, in primis, dei suoi dirigenti e quadri.

Per questo abbiamo voluto analizzare la natura, la qualità e lo spessore dei problemi e dei processi che chiamano in causa sia le attività che le competenze del Terzo Settore, e da qui se ne deduce che è opportuno e necessario incardinare la governance del Terzo Settore proprio sulle competenze strategiche: per questo abbiamo affrontato la categoria concettuale di competenza strategica "intesa come capacità di mobilitare in modo significativo un ampio affresco di modelli di conoscenza e di azione".

Ringraziamo sinceramente il professor Di Rienzo e il suo staff per il supporto scientifico che ci ha permesso di raggiungere risultai credibili e confrontabili, e lo staff di FQTS per la dedizione e la cura per il perseguimento degli obiettivi.

Indice

Prefazione, *Massimiliano Fiorucci* 11
Introduzione, *Paolo Di Rienzo* 14

Parte prima
Il quadro quali-quantitativo delle competenze strategiche

1. Il progetto di ricerca: inquadramento teorico, impianto e sviluppo, *Paolo Di Rienzo* **21**
1.1 Lo scenario culturale, teorico e politico di riferimento 21
1.2 Partenariato della ricerca 27
1.3 Finalità e obiettivi 30
1.4 Disegno della ricerca 32

2. Il quadro quali-quantitativo,
Paolo Serreri, Adele L'Imperio, Pragma **37**
2.1 L'indagine quantitativa 37
Manageriali e di leadership 37
Personali e sociali 38
Collettive d'équipe e di rete 38
Per la gestione del cambiamento 38
Comunicative 38
Disegno dell'indagine 39
Quotidianità lavorativa 41
Fundraising: tradizione vs. innovazione 43
Dotazione tecnologica e competenze informatiche 44
Lingue straniere: conoscenza e percorsi formativi 49
Interlocutori, luoghi e tempi delle pubbliche relazioni 51

Dimensione territoriale degli eventi pubblici 54
Struttura Organizzativa e Risorse Umane 55
Formazione driver dell'innovazione 61
Contenuto 62
Tipologia e Attività 64
Budget 66
Centri per la formazione 66
2.2 Conclusioni 67
2.3 L'indagine qualitativa: i *focus group,* 69
2.4 I risultati dei *focus group* 75

3. Le Competenze dei quadri e dei dirigenti dei focus group, *Paolo Serreri* 77
3.1 Premessa 77
3.2 Manageriali e di Leadeship (CML) 79
Vision 81
3.3 Area delle Competenze Personali e Sociali (CPS) 86
CPS maggiormente agite secondo il genere 89
Le CPS maggiormente agite per tipologia di organizzazione 90
3.4 Area delle Competenze Collettive d'équipe e di Rete (CER) 91
L'area delle CER maggiormente agite 91
Le CER per ripartizione territoriale 92
Le CER secondo il genere 93
Le CER secondo la tipologia di organizzazione 94
3.5 Area delle Competenze per la Gestione del cambiamento (CGCA) 95
Area CGCA per ripartizione territoriale 95
Area delle CGCA secondo il genere 98
Area delle CGCA per tipologia di organizzazione 99
3.6 Area delle Competenze per la Gestione della Comunicazione (CGCO) 100
Area delle CGCO per genere 101
Area delle CGCO secondo la tipologia dell'organizzazione 103

3.7 L'indagine qualitativa: le interviste ai dirigenti nazionali del Forum Nazionale del Terzo Settore e di CSVnet 104
Il campione 104
Elementi significativi emersi 105

4. Le Competenze Strategiche dei quadri e dei dirigenti, *Paolo Serreri* **111**
4.1 Premessa 111
4.2 Sul costrutto di competenza e sul concetto operativo posto alla base della ricerca 114
Per una definizione operativa di competenza 116
4.3 Cinque aree in guisa di costellazioni di competenze attese/agite dai quadri e dai dirigenti 118
Le cinque aree delle competenze dai quadri e dai dirigenti di ETS **120**

Parte seconda
I processi formativi, lo sviluppo e la validazione delle competenze strategiche

5. La formazione per l'emersione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento, *Adele L'Imperio* **125**
5.1 Premessa 125
5.2 Quale formazione per quali finalità. Obiettivi del percorso formativo 129
5.3 I partecipanti 132
5.4 Le metodologie 134
5.5 I tre laboratori in sintesi 136
5.6 Risultati 145

6. La formazione superiore universitaria per l'emersione delle competenze, *Paolo Di Rienzo* **146**
6.1 Premessa 146
6.2 Finalità e obiettivi formativi 148
6.3 Il piano didattico 152

7. Il processo di individuazione e messa in trasparenza delle Competenze Strategiche, **156**
Paolo di Rienzo e Adele L'Imperio
7.1 Articolazione del percorso sperimentale di emersione: aspetti metodologici e strumenti **156**
7.2 Informazione/formazione e avvio del processo 164
7.3 Erogazione dei percorsi 168
Identificazione e riconoscimento 168
Documentazione 171
L'affiancamento e la supervisione degli emersori 174
7.4 La valutazione e la validazione delle competenze 178

8. Criteri di qualità per la formazione e le procedure di emersione delle competenze, *Paolo Di Rienzo* **183**

Postfazione, *Lucia Chiappetta Cajola* **192**

Bibliografia **198**

Prefazione

Massimiliano Fiorucci [1]

Il tema dell'apprendimento permanente, a cui si richiama la ricerca presentata in questo volume, si pone come categoria di indubbio rilievo, su un piano sia politico sia culturale, per la sua valenza trasformativa e di cambiamento rispetto alle sfide e alle contraddizioni, che in modo sempre più stringente caratterizzano la nostra epoca.

In un'interpretazione umanistica del concetto di apprendimento permanente, che è testimoniata, tra gli altri, dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, l'accesso alla conoscenza e l'inclusione formativa e sociale appaiono, da questo punto di vista, due elementi cruciali, finanche per la promozione planetaria della libertà e della democrazia.

Senonché, proprio nell'epoca della cosiddetta società della conoscenza si assiste al paradosso che contemporaneamente alla progressiva acquisizione dei saperi si registra l'aumento del livello di ignoranza: la distanza culturale che separa coloro che appartengono alle comunità scientifiche e che occupano posizioni di rilievo dal resto della popolazione calcolata anche su scala mondiale.

---

1 Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Inoltre l'avanzamento conoscitivo nei diversi ambiti scientifici e l'unanime accordo con cui si riconosce la centralità dei saperi non garantiscono circa l'uso della conoscenza come argine contro comportamenti distruttivi verso l'umanità. Problematiche che segnalano il permanere di condizioni sociali di forte disagio culturale, e che nello stesso tempo indicano nuovi bisogni formativi.

Si arriva così facilmente a concludere che la questione fondamentale dei nostri tempi non è solo la giustizia nel senso tradizionale della redistribuzione, bensì anche e soprattutto l'inclusione.

Le forme di esclusione dei nostri tempi e quelle possibili del futuro prossimo passano attraverso vie precise e prendono prevalentemente la forma della mancata inclusione (nel lavoro e nella società civile). In particolare esse passano sempre verso l'esclusione formativa in senso stretto o attraverso il dirottamento di strati crescenti di popolazione sui binari morti della formazione debole, inadeguata e non all'altezza dei bisogni delle moderne società complesse.

Di fronte a tali derive umane, sociali, culturali, ed economiche, la pedagogia interculturale e l'educazione degli adulti, in particolare, possono effettivamente essere promotrici di un cambiamento che provochi un effetto di campo: da un'azione orientata all'acquisizione di abilità strumentali e tecniche, di solito intesa anche nei termini di un'alfabetizzazione a volte rispondente a bisogni legati a logiche di mercato della società e comunque eteronomi rispetto ai soggetti che apprendono, a pratiche di sviluppo delle competenze di natura complessa che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero, al pensiero critico, in una prospettiva di convivenza pacifica e di cittadinanza globale.

In questo senso, il concetto di competenza strategica costituisce l'oggetto elettivo di studio di questo volume, che ha natura di prodotto scientifico. Esso infatti è il risultato di attività di ricerca che, nell'ambito di una convenzione stipulata tra il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e l'Ente Forum Nazionale Terzo Settore (FNTS), ha visto l'Università direttamente coinvolta in una dimensione di ricerca partecipata per trovare risposte scientificamente sostenibili alle modalità di analisi, riconoscimento e validazione delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del FNTS.

Il tema peraltro ha una più vasta portata, poiché si colloca nell'alveo delle politiche comunitarie, sulle competenze strategiche per l'apprendimento permanente, e delle politiche nazionali, che mirano a dare effettiva esigibilità al diritto all'apprendimento permanente, per mezzo della realizzazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Si tratta di competenze che permettono di considerare la dimensione conoscitiva delle società contemporanee come condizione di crescita democratica, assumendo che l'apprendimento e la formazione costituiscono diritti e non privilegi riservati a pochi, il cui esercizio è necessario allo sviluppo delle società stesse, per la loro natura intrinsecamente fondata sul potere dell'informazione e della conoscenza.

Insomma, le competenze strategiche così intese fanno perno sulle forze creative, divergenti, conflittuali di donne e di uomini che vivono oggi le grandi contraddizioni della società conoscitiva, in un orizzonte di senso secondo cui l'educazione e la formazione si presentano come progetto politico, come trasformazione della cultura, ma anche come grande consapevolezza del valore primario del sapere.

Introduzione

Paolo Di Rienzo

Il presente rapporto di ricerca è volto a presentare il quadro d'insieme, sia teorico che empirico, sul tema della validazione delle competenze strategiche dei dirigenti e dei quadri degli ETS aderenti al Forum Nazionale del Terzo Settore e a Coordinamento CSVnet.

Il progetto si basa sui risultati conseguiti a fronte delle attività di ricerca compiute nell'ambito del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

La ricerca si inserisce tra gli studi che puntano ad analizzare il riconoscimento del valore dell'esperienza, in particolare per gli individui adulti, 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. Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del *lifelong learning*, nell'accezione condivisa dall'Unione europea. 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. Per quanto concerne i dispositivi normativi italiani, Università e Forum Nazionale del Terzo Settore rappresentano, come recitano le più importanti disposizioni in materia, gli attori chiave per la realizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, in particolare nell'ottica dell'erogazione dei servizi di certificazione delle competenze.

Il tema, ponendo al centro l'apprendimento, la formazione e le procedure di individuazione e messa in trasparenza delle competenze, risulta di grande interesse soprattutto nella dimensione che vede Università e Terzo Settore gli elementi chiave per uno sviluppo sostenibile e inclusivo dell'individuo, sia sul piano sociale che su quello civile.

All'interno del concetto di *lifelong learning*, l'apprendimento diventa un vettore ispiratore imprescindibile per la costruzione di una democrazia diffusa e sostenibile. Allo stesso modo, la formazione e la procedura di individuazione e messa in trasparenza delle competenze costituiscono leve fondamentali e strategiche per i principi democratici.

I temi trattati dalla ricerca sono al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015. Questa rappresenta un documento di sostanziale importanza volta a identificare diciassette obiettivi, che quasi tutti gli Stati del mondo si sono impegnati a raggiungere entro il 2030. Il principio della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite, è inteso come fattore di potenziamento e crescita individuale. Esso si presenta, senza dubbio, come misura che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi di vita, culturali, formativi, sociali, professionali

ed economici. Proprio per questa molteplicità di aspetti, il riconoscimento delle competenze ha una natura trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.

Arricchimento e potenziamento personale, accessibilità alla formazione, miglioramento del profilo culturale e delle competenze della popolazione adulta e occupabilità sono gli obiettivi strategici che un sistema compiuto di certificazione delle competenze deve raggiungere.

Il sistema di certificazione delle competenze è ormai diventato uno strumento di importanza cruciale negli orientamenti politici espressi sia a livello europeo che nazionale. Tale assunto trova conferma nelle principali disposizioni normative che le istituzioni europee e italiane hanno adottato per fronteggiare le sfide attuali che si pongono su un piano sociale, culturale, del lavoro, dell'istruzione e della formazione.

L'esigenza di riconoscere, validare e certificare l'apprendimento non formale ed informale è stata riconosciuta come parte integrante della strategia europea di Lisbona del 2000 ed è stata nuovamente ribadita con forza dalla strategia definita dal documento Europa 2020. A partire dal 2005, si è aperta una nuova fase dei lavori europei sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti non formali ed informali con la costruzione di un Sistema di Trasferimento di Crediti per l'Istruzione e la Formazione professionale: ECVET - European Credit system for Vocational Education and Training. Questo nuovo sistema consente il trasferimento di risultati da un contesto di apprendimento ad un altro o tra sistemi diver-

si di istruzione e formazione. Tale processo si inserisce nel quadro degli strumenti inclusi nella strategia European Qualification Framework - EQF, che permette di mettere in relazione e posizionare i diversi titoli rilasciati nei Paesi membri, al fine di aiutare la comparabilità tra i singoli sistemi nazionali di riferimento.

Per ciò che concerne i temi della certificazione delle competenze, è possibile identificare, come passaggi salienti, i seguenti documenti adottati dall'Unione europea:

- Principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale (2004)
- Raccomandazione del Consiglio in tema di convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012)
- Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (2016).

Università e Forum Nazionale del Terzo Settore sono, con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, quei soggetti identificati, sul piano istituzionale e legislativo, per collaborare e concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze.

Tale asserzione, del resto, discende dalle disposizioni presenti nel quadro normativo italiano che si è andato costituendo negli ultimi anni. Di seguito sono indicati i documenti principali che compongono il quadro menzionato:

- Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (L.92, 2012)
- Politiche per l'apprendimento permanente e indirizzi per le reti territoriali (Intesa Conferenza unificata, 2012)

- Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF (2012)
- Repertorio nazionale delle qualifiche (Decreto, 2013);
- Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92 (DLGS 13 gennaio 2013, n.13)
- Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali ((Intesa Conferenza unificata, 2014)
- Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (DM 30 giugno 2015).

Sia l'Università che il Forum Nazionale del Terzo Settore siedono al Tavolo tecnico istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per dare concretezza ai dispositivi normativi e in particolare alla costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, che sono chiamate a gestire le procedure di validazione e certificazione delle competenze.

Dal complessivo combinato disposto che scaturisce dal quadro sopra descritto, emerge un ruolo cruciale per l'università e per il FNTS nell'attuazione, compiuta e di qualità, di un sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Tutti e due i soggetti

intendono la società e le organizzazioni come comunità capaci di percepire, comprendere e generare l'innovazione, ponendo al centro il valore delle diverse espressioni culturali e dell'universalità dei diritti umani.

Quindi possiamo definirle "comunità di apprendimento" che nella loro espressione culturale, sociale, economica, politica e territoriale, mobilitano efficacemente tutti i soggetti che concorrono alla realizzazione di un sistema di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

PARTE PRIMA
Il quadro quali-quantitativo delle competenze strategiche

1. Il progetto di ricerca: inquadramento teorico, impianto e sviluppo

Paolo Di Rienzo

1.1 Lo scenario culturale, teorico e politico di riferimento

La presente ricerca si presenta come intervento ideato e condotto nell'ambito del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre.

L'intervento si colloca nel quadro di approcci metodologici quali-quantitativi e di alcuni recenti dispositivi normativi per la creazione di un sistema italiano di individuazione, validazione e certificazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali.

In tale quadro, le sperimentazioni realizzate nel corso degli ultimi anni dal Laboratorio MetQualFa, relative allo sviluppo di un approccio per competenze, quale principio cardine per ridisegnare gli elementi essenziali che caratterizzano le organizzazioni e i processi formativi rivolti agli adulti, hanno dimostrato di essere efficaci[2].

2 Si veda a questo proposito: A. Alberici, S. Calaprice (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Roma-Bari: Laterza.

Queste sono inoltre risultate essere correlate positivamente alla innovazione nei processi organizzativi e alla qualità e flessibilità dei processi formativi medesimi.

Di particolare interesse è il ruolo che l'ideazione e lo sviluppo di dispositivi per l'analisi e il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, uniti allo strumento del portfolio delle competenze, hanno mostrato nei i risvolti applicativi nel quadro delle innovazioni organizzative.

A fronte di tale quadro, la ricerca ha inteso fare perno sul concetto di "competenza strategica" e sull'importanza che essa assume nei processi messi in atto in particolare nelle attività realizzate e coordinate dal Forum Nazionale del Terzo Settore dai CSVnet, così come viene anche normato dalla legge 107 del 2016.

Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore e dell'esperienza, in particolare per gli adulti, come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro.

Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del *lifelong learning*, nell'accezione condivisa dall'Unione europea.

Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia; G. Alessandrini, & M. L. De Natale (a cura di) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?*, Lecce: Pensa Multimedia; P. Di Rienzo, (2014). *Recognition and validation of nonformal and informal learning: Lifelong learning and university in the italian context. Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, pp. 39-52. P. Di Rienzo,. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.

Questa visione sostiene, in particolare, l'importanza della valorizzazione e della certificazione delle competenze ovunque esse siano state acquisite.

A partire da questo assunto deriva un'attenzione crescente, del mondo della formazione e del lavoro, all'apprendimento quale risorsa scaturita dall'esperienza in particolare nei cosiddetti contesti non formali e informali.

Su queste basi, viene affermato che la natura dell'apprendimento e della formazione in età adulta è oggetto di una rivoluzione copernicana.

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

Questo avviene sia sul piano culturale e delle competenze sia sul piano dell'occupazione e dell'occupabilità della popolazione adulta.

Questo ragionamento porta ad interrogarsi sul valore e sulla funzione strategica svolta da competenze di natura complessa e dal loro processo di sviluppo.

Esse si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico e non si concentrano invece su abilità strumentali e tecniche, che, seppur importanti, sono spesso intese nei termini di un'alfabetizzazione legata alle logiche di mercato della società.

In questa prospettiva, trova evidenza sostanziale, la categoria concettuale di "competenza strategica" nel quadro del *lifelong learning*.

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

Tale concezione pone l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita, caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck et al., 1999).

Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di sviluppare un pensiero riflessivo.

Davanti a queste considerazioni diviene fondamentale favorire forme di apprendimento in direzione dello sviluppo delle capacità (conoscenze, abilità, competenze) per dare un significato al proprio e all'altrui agire e al contesto in cui si vive. (Bruner, 1990).

In questo senso si può dire che il paradigma dell'apprendimento *lifelong* non si esaurisce nella indicazione di un'idea limite o di un modello temporale della formazione.

A partire dalla riflessione di Knowles (1989) secondo il quale la finalità dei sistemi formativi è di aiutare gli individui a diventare persone competenti, mettendo al livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita (imparare ad imparare).

Il paradigma del *lifelong learning* comporta precise conseguenze sul terreno della teoria e delle strategie per la formazione e per la ricerca (Jarvis, 2004).

Collocarsi sul tale terreno significa rinviare a concetti fondativi, quali riflessività, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei contesti socio-culturali (Bruner, 1986).

In particolare, le metodologie di ricerca sugli adulti convergono sempre più verso metodi qualitativi applicati allo sviluppo umano nella società complessa, sulla cui

base ha assunto rilevanza l'approccio esperienziale (Jarvis, 2004) e quello narrativo (Dominicé, 2000), in cui le biografie costituiscono risorse per lo sviluppo.

A partire dalla teoria di Kolb (1984), l'apprendimento, inteso come processo di cambiamento, attraverso cui assegnare significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti.

Questo è ancora più importante all'interno di contesti che si caratterizzano in grande parte per la natura sociale delle pratiche messe in atto.

È su queste basi che la riflessione ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo delle pratiche autobiografiche e, più in generale, degli approcci biografici (Alheit et al. 1995).

Tali approcci nascono dove c'è più bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo.

Allo stesso tempo possono esprimere, in particolare per gli adulti, un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie di apprendimento ma anche una forma stessa di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite.

A questo proposito ricordiamo l'utilizzo di tali metodologie nei bilanci di competenza, nelle pratiche di empowerment e di *lifelong guidance*.

In tale ambito, l'oggetto di questa ricerca si presenta come una leva importante per promuovere un'espansione inclusiva dei processi di *lifelong learning* (Di Rienzo, 2014). La messa in trasparenza delle competenze al fine della validazione delle stesse è questione che interessa in primo luogo un area di studio, come è quella dell'educazione degli adulti, per quanto attiene alla definizione

di metodologie e strumenti sulla base di criteri validati scientificamente.

Allo stesso tempo la messa in trasparenza delle competenze influenza le politiche di ampio respiro volte all'attuazione del diritto all'apprendimento permanente sia per l'inclusione formativa sia per innalzare i livelli complessivi di civiltà delle organizzazioni sociali.

Nel dibattito nazionale ed internazionale è crescente l'attenzione alle competenze acquisite non solo nei canali formali dell'educazione, ma anche nei luoghi di lavoro, nelle esperienze di volontariato e di servizio e in tutte le esperienze di vita.

L'interesse per il tema presentato deriva, in primo luogo, dal rilievo che esso assume nell'ambito dei processi di trasformazione sociale e culturale, intesi secondo una chiave di lettura che, come detto in precedenza, si richiama all'apprendimento e alla formazione lungo il corso della vita.

Tale rilievo è legato inoltre, per l'economia del discorso che attiene al presente contributo, a questioni squisitamente pedagogiche, che pongono al centro dell'attenzione, tra gli altri, i problemi dell'esclusione formativa, dell'ampliamento dell'accesso, della partecipazione attiva, della individualizzazione e flessibilità dei percorsi, della valorizzazione delle esperienze e dei metodi biografico-esperienziali (Di Rienzo, 2012).

Il riconoscimento e la validazione delle competenze, nell'ambito del progetto di ricerca che si sta descrivendo, trova collocazione scientifica in un campo di studio, se si vuole più generale e complesso, che riguarda peculiarmente l'area dell'educazione degli adulti, nelle sue forme più avanzate.

Al suo interno si discutono categorie epistemologiche, tra le quali il rapporto, in una dimensione dialettica teoria-prassi, processi di conoscenza e apprendimento (Di Rienzo, 2012).

Tali categorie, rimandano inoltre ad un campo interdisciplinare di ricerca che ha permesso di dimostrare la rilevanza dei contesti sociali (Pontecorvo, 1995) delle pratiche culturali (Bruner, 1990) e professionali (Zucchermaglio, 1995), dei processi di partecipazione (Lave, Wenger, 2006), che concorrono a caratterizzare i processi di apprendimento.

L'esperienza, come carattere costitutivo dell'apprendimento e della formazione, ha una giustificazione scientifica, pedagogicamente fondata, che si richiama in modo evidente alle tesi deweyane, poste a fondamento dell'educazione e della più ampia possibilità di vita ispirata ai principi democratici (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b).

1.2 Partenariato della ricerca

Università, FNTS e CSVnet sono i soggetti che, ciascuno con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, definite sul piano istituzionale e legislativo, possono collaborare per concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze.

In particolare l'Università è rappresentata nell'ambito della ricerca dal Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre.

Il Forum Nazionale del Terzo Settore insieme a CSVnet intervengono all'interno delle attività del progetto

FQTS (Formazione Quadri Terzo Settore) di cui sono i promotori, il progetto è sostenuto e finanziato da oltre 10 anni dalla Fondazione con Il Sud.

Il Forum Nazionale del Terzo Settore è il principale soggetto di rappresentanza delle istanze del mondo del non profit italiano.

Si costituisce il 19 giugno 1997 ed è Parte Sociale riconosciuta dal Governo e dopo la riforma del Terzo Settore del 2017 è individuato come soggetto maggiormente rappresentativo del Terzo Settore italiano.

Sulla base di un patto coerente con quello nazionale negli anni si sono costituiti 18 Forum regionali e circa 60 Forum territoriali (provinciali e locali) in rappresentanza della società civile attiva a livello territoriale.

Le 18 articolazioni regionali sono a loro volta riconosciute come i soggetti maggiormente rappresentativi del Terzo Settore del livello regionale.

Aderiscono al FN 88 organizzazioni nazionali di secondo e terzo livello che insieme apportano un capitale di oltre 97.000 sedi territoriali.

Gli aderenti al Forum sono soggetti che contribuiscono alla costruzione di una società solidale, laica e pluralista.

I vari attori che lo compongono sono promotori dell'idea che una costante tutela e promozione dei diritti e dei beni comuni, della qualità della vita, dell'ambiente e delle relazioni sociali siano alla base dello sviluppo economico del nostro Paese.

Risulta anche chiaramente l'idea che insieme ai diritti si deve coniugare il principio costituzionale del dovere sia del singolo che delle formazioni sociali dove questo realizza in modo completo la sua personalità e la sua crescita.

Il Forum Nazionale del Terzo Settore ha come obiettivo principale la valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini, autonomamente organizzati in enti di Terzo Settore realizzano sul territorio attraverso percorsi che garantiscono giustizia sociale, sussidiarietà e sviluppo sostenibile.

I suoi compiti sono:

- la rappresentanza sociale e politica nei confronti di Governo ed Istituzioni
- il coordinamento e il sostegno alle reti interassociative
- la comunicazione di valori, progetti e istanze delle realtà organizzate del Terzo Settore.

CSVnet rappresenta i Centri di Servizio per il Volontariato soci nelle loro relazioni con gli interlocutori nazionali e promuove, sostiene e partecipa alle forme di coordinamento del volontariato.

Esso collabora e interagisce con altri soggetti pubblici e privati a livello nazionale e internazionale che operano nell'ambito del non profit.

Il ruolo di servizio e coordinamento si è inevitabilmente sostanziato anche attraverso una serie di azioni e relazioni con enti, istituzioni pubbliche e soggetti appartenenti al mondo del Terzo Settore, dell'università e della ricerca.

CSVnet opera nel rispetto dei principi di solidarietà, democrazia, pluralismo e persegue la logica della cooperazione dentro e fuori la sua compagine sociale.

Si ispira alla Carta dei valori del Volontariato e alla Carta della Rappresentanza.

Nel corso degli anni, CSVnet ha sempre agito con lo scopo di promuovere, qualificare e sostenere lo sviluppo dei Centri di Servizio per il Volontariato, affinché essi, nella

loro autonomia, potessero e possano realizzare le proprie finalità istituzionali. Tale obiettivo viene perseguito con un'azione volta a rafforzare la collaborazione, lo scambio d'esperienze, di competenze e di attività fra i CSV, anche attraverso l'erogazione di servizi.

L'azione di questo ente si è progressivamente indirizzata a sostenere lo sviluppo dell'azione istituzionale dei CSV in una logica unitaria ed integrata, facendo attenzione ad incrementare qualità, coerenza ed omogeneità nelle prassi gestionali correnti.

Un altro compito che negli anni è stato portato avanti dal CSVnet è stato inoltre quello di favorire un'ampia discussione e condivisione, in relazione alle tematiche di interesse dei CSV e di rappresentarne le posizioni presso enti, organizzazioni ed istituzioni di carattere nazionale ed internazionale, nonché di sostenere, qualificare e promuovere lo sviluppo del volontariato a livello nazionale e internazionale.

1.3 Finalità e obiettivi

La valorizzazione delle competenze e degli apprendimenti diventano centrali nei sistemi organizzativi orientati al *lifelong learning* (apprendimento permanente).

L'individuo, in ogni aspetto, rappresenta il vero asset strategico nell'ottica di generare valore in qualsiasi tipo di organizzazione, e in particolar modo di quelle legate al mondo del Terzo Settore. In questo quadro, l'intervento ha avuto come principio ispiratore l'innovazione per la formazione degli ETS aderenti ai Forum Nazionali Terzo Settore e a CSVnet.

Questo è stato permesso anche dalla definizione e diffusione di procedure e dispositivi di individuazione e validazione delle competenze strategiche, ma in generale anche degli apprendimenti acquisiti nei contesti di tipo non formale e informale. Intende così essere di supporto ai processi di innovazione in atto nei contesti organizzativi.

In particolare il progetto si prefigge le seguenti finalità:

A. Definire elementi teorici e conoscenze utili alla gestione di processi formativi basati sulle competenze per i dirigenti e quadri del Terzo Settore .
B. Definire e sviluppare empiricamente metodi e strumenti per l'individuazione, messa in trasparenza e convalida delle competenze strategiche dei dirigenti e quadri del Terzo Settore italiano.
C. Promuovere e diffondere la cultura della individuazione e della certificazione delle competenze, intesa come cultura che fa perno sulla valorizzazione delle risorse e delle competenze ovunque acquisite dai soggetti, ai fini della loro inclusione e partecipazione attiva rispetto alla molteplicità dei ruoli agiti.

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

Queste competenze, elementi chiave dell'apprendimento permanente, sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto (Alberici, 2008; Alessandrini & De Natale).

Obiettivi

1. Costruire su una base quali-quantitativa il profilo/repertorio[3] delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti degli ETS
2. Sviluppare conoscenze e competenze relative a:
   - paradigma delle competenze; metodi e strumenti qualitativi di tipo narrativo-biografico
   - metodi di accompagnamento e orientamento degli adulti
   - metodi di analisi, riconoscimento e validazione delle competenze
3. Definire le linee guida per l'individuazione e messa in trasparenza delle competenza nell'ambito del servizio sperimentale
4. Validare le competenze strategiche
5. Mettere a regime un servizio di analisi e messa in trasparenza delle competenze
6. Definire le linee guida per la formazione degli "emersori"[4].

1.4 Disegno della ricerca

La metodologia, nell'ambito di un approccio sia di tipo quantitativo che qualitativo, si è richiamata al metodo della ricerca-azione (Mertens, 1998). Si tratta di un approccio metodologico, di tipo partecipativo, che è risultato

3 Nel presente Rapporto i termini "profilo" e "repertorio" sono impiegati nell'accezione e nella logica proprie del modello della competenza strategica, così come sviluppato nel capitolo 4.

4 Si definisce emersore, l'esperto nella individuazione, messa in trasparenza e accompagnamento alla convalida delle competenze.

essere particolarmente adatto per l'indagine di fenomeni sociali complessi o in mutamento.

Da questo punto di vista, gli interventi realizzati hanno previsto un ampio ventaglio di azioni specifiche.

Si è partiti dalla ricerca per arrivare alla formazione e ai tavoli di discussione dove si sono ridefiniti i protocolli di azione.

In un'ottica trasformativa il processo è stato pensato per promuovere il coinvolgimento attivo dei partecipanti, agenti di cambiamento nelle organizzazioni di appartenenza.

Date tali premesse, il disegno della ricerca si è articolato in fasi e attività costruite secondo un approccio iterativo e riflessivo, piuttosto che meramente lineare.

Questo approccio è stato caratterizzato da una dinamica circolare tra la elaborazione continua di idee e il ritorno sul terreno empirico dell'acquisizione dei dati.

L'articolazione delle attività può essere comunque rappresentata in uno schema (come quello che segue), che, con tutta evidenza, perde sul piano visivo il carattere ricorsivo e spiraliforme, tuttavia intrinsecamente e concettualmente esistente, ma sul piano rappresentativo coglie l'ampiezza e la pluralità delle azioni compiute.

Fasi e attività della ricerca: articolazione e tempi di realizzazione

Fase 1 (Conseguimento dell'obiettivo 1)

- Esame della letteratura nazionale e internazionale e delle esperienze più significative; analisi e definizione del quadro istituzionale e normativo
- Definizione e sviluppo di metodologie e strumenti per la rilevazione, l'analisi delle competenze strategiche di dirigenti e quadri degli ETS.

Risultati:

A. Quadro teorico di riferimento ed elaborazione del modello della competenza strategica
B. Questionario di rilevazione delle competenze strategiche
C. Profilo quantitativo delle competenze strategiche
D. Intervista qualitativa e *focus group* delle competenze strategiche
E. Profilo qualitativo delle competenze strategiche.

Fase 2 (Conseguimento dell'obiettivo 2)

- Attività formativa per l'acquisizione e lo sviluppo di principi, elementi teorici e conoscenze per la gestione dei processi organizzativi e formativi basati sulle competenze
- Definizione e sviluppo empirico di metodi e strumenti per l'individuazione e la validazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti in particolare nei contesti non formali e informali.

Risultati:

A. Costruzione di dispositivi di accompagnamento e orientamento nella formazione degli adulti
B. Procedura di riconoscimento e convalida degli apprendimenti e delle competenze
C. Dispositivi di orientamento e accompagnamento per la procedura di riconoscimento e di convalida delle competenze e degli apprendimenti
D. Portfolio delle competenze.

Fase 3 (Conseguimento degli obiettivi 3 e 4)

- Attività di validazione e individuazione delle competenze nell'ambito del servizio sperimentale di analisi e messa in trasparenza delle competenze, segnatamente delle competenze strategiche, attuato da figure esperte, "emersori" appartenenti al FNTS e a CSVnet, nei confronti di un campione di soggetti, definito su base volontaria, partecipanti al percorso FQTS
- Attività di supervisione universitaria al processo di emersione nell'ambito del servizio sperimentale di analisi e messa in trasparenza delle competenze, segnatamente delle competenze strategiche, attuato da ricercatori universitari, nei confronti di figure esperte, appartenenti al FNTS e CSV
- Validazione delle competenze strategiche dei dirigenti e quadri degli enti di Terzo Settore, nell'ambito del progetto FQTS, a fronte dei risultati della procedura di riconoscimento e messa in trasparenza delle competenze stesse.

Risultati:

A. Linee guida per l'emersione nell'ambito del primo servizio di analisi e messa in trasparenza delle competenze.
B. Documento di trasparenza/dossier
C. Documento di validazione delle competenze
D. Diario di bordo dell'attività di accompagnamento nell' ambito del servizio sperimentale di analisi e messa in trasparenza delle competenze, segnatamente delle competenze strategiche, attuato da figure esperte, gli emersori, nei confronti di un campione di soggetti, definito su base volontaria, partecipanti al percorso FQTS.

Fase 4 (Conseguimento degli obiettivi 5 e 6)

- Analisi e valutazione dei risultati complessivi.
- Definizione delle linee guida per la progettazione e la realizzazione di attività formative nell'ambito di FQTS.
- Definizione delle procedure e degli strumenti del servizio a regime di individuazione e messa in trasparenza delle competenze.
- Diffusione dei risultati.

Risultati:

A. Linee guida per la formazione dei dirigenti e quadri di Terzo Settore ETS.
B. Linee guida per la procedura di individuazione e messa in trasparenza delle competenze strategiche.
C. Procedure e strumenti del servizio di analisi e messa in trasparenza delle competenze.

2. Il quadro quali-quantitativo

dei profili delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del FNTS e dei CSVNET

Pragma[5]*, Paolo Serreri, Adele L'Imperio*

2.1 L'indagine quantitativa

Le cinque aree delle competenze strategiche individuate secondo i criteri di cui al precedente capitolo, sono state oggetto di una ampia ricerca confermativa[6] condotta a livello quantitativo e a livello qualitativo (per quest'ultimo vedi più avanti *focus group* e interviste focalizzate).

L'indagine quantitativa è stata condotta dalla società Pragma in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. L'obiettivo prioritario del presente intervento di ricerca è consistito proprio nell'acquisire informazioni strutturate ed esaustive su tali competenze trasversali, declinate in funzione del ruolo professionale e delle seguenti aree di pertinenza:

Manageriali e di leadership

Conoscenze di settore, Gestione risorse umane e finanziarie, Conoscenza dell'organizzazione del settore di

5 Pragma, società di consulenza per la ricerca.

6 La prima parte del presente paragrafo relativa all'indagine condotta con questionario è stata redatta da Pragma, sulla base dei risultati ottenuti dallo svolgimento della predetta indagine.

riferimento, Conoscenza della normativa del settore di riferimento, Gestione dati, Competenze per approvvigionamento economico, Competenze informatiche, Etica…

Personali e sociali

Adattabilità, Orientamento al risultato, Iniziativa, Consapevolezza dell'organizzazione, Costruzione e sviluppo di una visione condivisa con le associate, Accurata autovalutazione, Gestione delle proprie emozioni…

Collettive d'équipe e di rete

Possesso di una rappresentazione comune della mission, Possesso di un comune codice di comunicazione e di un comune linguaggio, Capacità di cooperare con altre realtà del mondo pubblico e privato…

Per la gestione del cambiamento

Piena padronanza della normativa del settore di riferimento, Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale, Conoscenze degli attori in campo e delle loro strategie, Conoscenze relative alle dinamiche specifiche del cambiamento e dell'innovazione…

Comunicative

Capacità di analisi e di sintesi, Espressione chiara e strutturata, Padronanza dei tempi della comunicazione, Contestualizzazione della comunicazione, Adattamento a contesti multiculturali, Espressione calibrata sull'interlocutore e sul contesto comunicativo, Disponibilità all'ascolto e al confronto, Atteggiamento costruttivo, Valorizzazione delle competenze più funzionali al contesto di riferimento…

Disegno dell'indagine

Coerentemente con premessa e obiettivi, l'impianto metodologico adottato dal team di ricerca è stato prioritariamente indirizzato verso la realizzazione di un'indagine quantitativa campionaria condotta con tecnica di rilevazione online (CAWI, Computer Assisted Web Interviewing), che consentisse il coinvolgimento diretto e non intermediato/indiretto del target di riferimento (dirigenti/quadri del Terzo Settore) e, nel contempo, facilitasse la loro partecipazione all'iniziativa.

Nello specifico, il percorso di ricerca sviluppato nei mesi di aprile e maggio 2017 ha seguito lo schema temporale (fig. 2.1):

Il database di nominativi invitati a partecipare all'indagine conteneva il profilo completo di 289 tra dirigenti e quadri del Terzo Settore (nome e cognome, denominazione e tipologia dell'Organizzazione, ruolo nell'organigramma, contatto mail/telefonico).

Il tasso di risposta (49% con 142 interviste complete) è stato decisamente più elevato rispetto a quanto non avvenga mediamente per rilevazioni condotte via web con metodologia CAWI, a dimostrazione dell'interesse mostrato dal target di riferimento nei confronti dell'iniziativa e del loro desiderio di raccontarsi e raccontare la quotidianità, la struttura (organizzativa e di risorse umane), i punti di forza e di debolezza della realtà del Terzo Settore che rappresentano fig. 2.2).

Ai fini dell'analisi dei principali risultati dell'indagine, il presente documento segue la struttura del questionario, proponendo per ciascuna sezione tematica (quotidianità lavorativa, dotazione tecnologica e competenze informatiche, competenze linguistiche, risorse umane, formazione e inno-

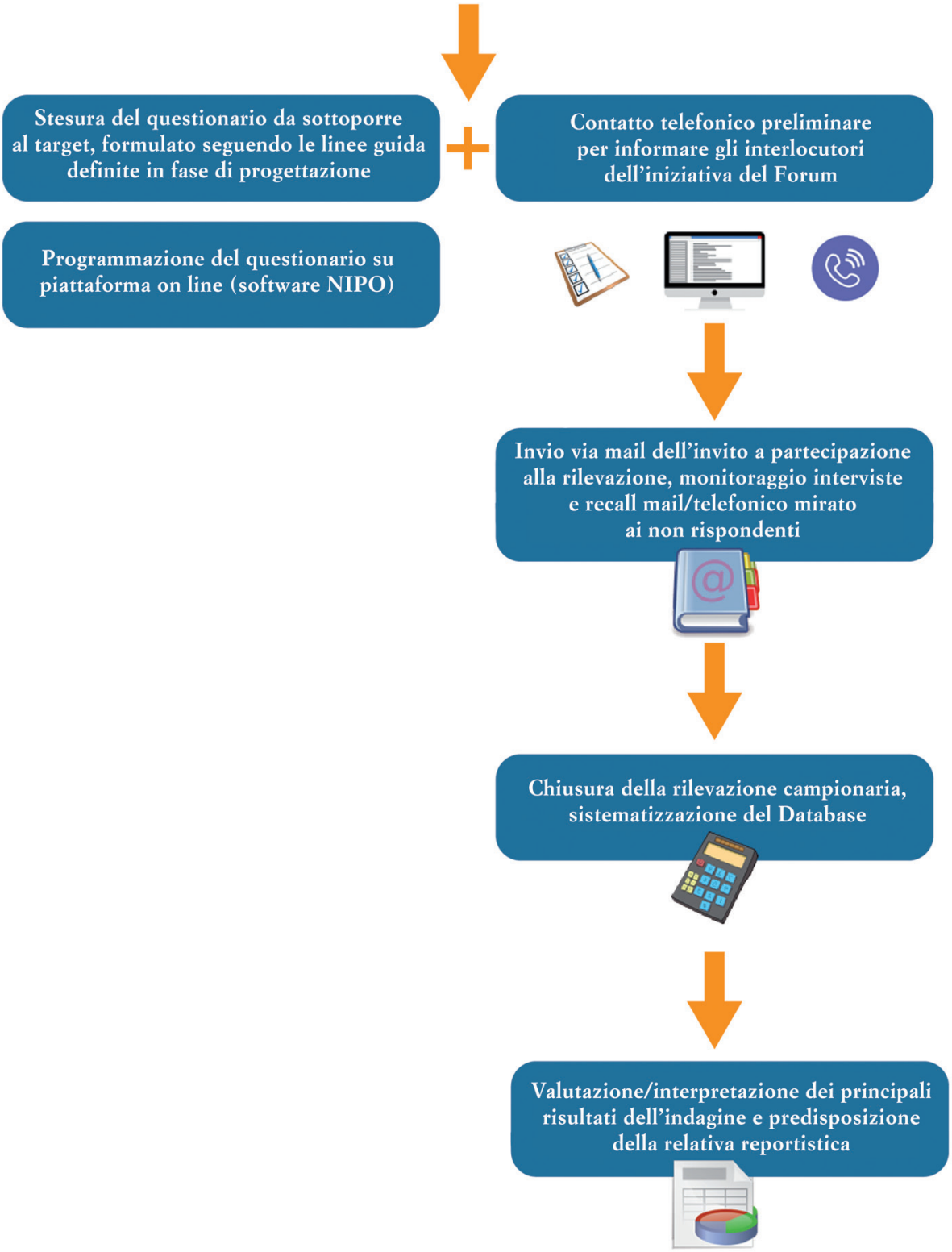
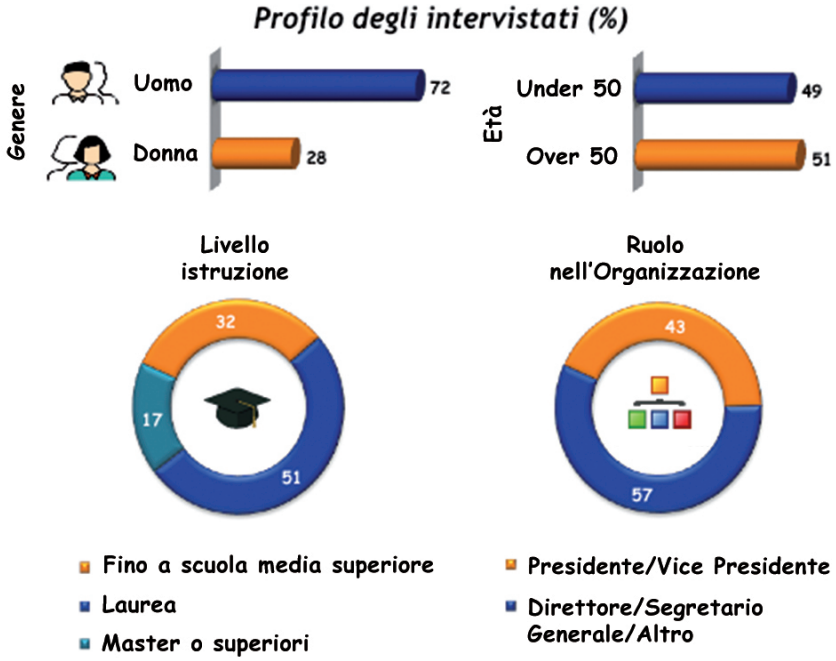

Stesura del questionario da sottoporre al target, formulato seguendo le linee guida definite in fase di progettazione
Contatto telefonico preliminare per informare gli interlocutori dell'iniziativa del Forum
Programmazione del questionario su piattaforma on line (software NIPO)
Invio via mail dell'invito a partecipazione alla rilevazione, monitoraggio interviste e recall mail/telefonico mirato ai non rispondenti
Chiusura della rilevazione campionaria, sistematizzazione del Database
Valutazione/interpretazione dei principali risultati dell'indagine e predisposizione della relativa reportistica

fig. 2.1

fig. 2.2 Profilo del Campione (Valori percentuali)



Base: Totale Campione

vazione) un resoconto puntuale e particolareggiato, attraverso una duplice chiave di lettura dei dati: complessiva (relativa alla totalità delle interviste); parametrica (circoscritta a cluster omogenei per le fascia di età e ruolo professionale all'interno dell'Organizzazione/Ente di appartenenza).

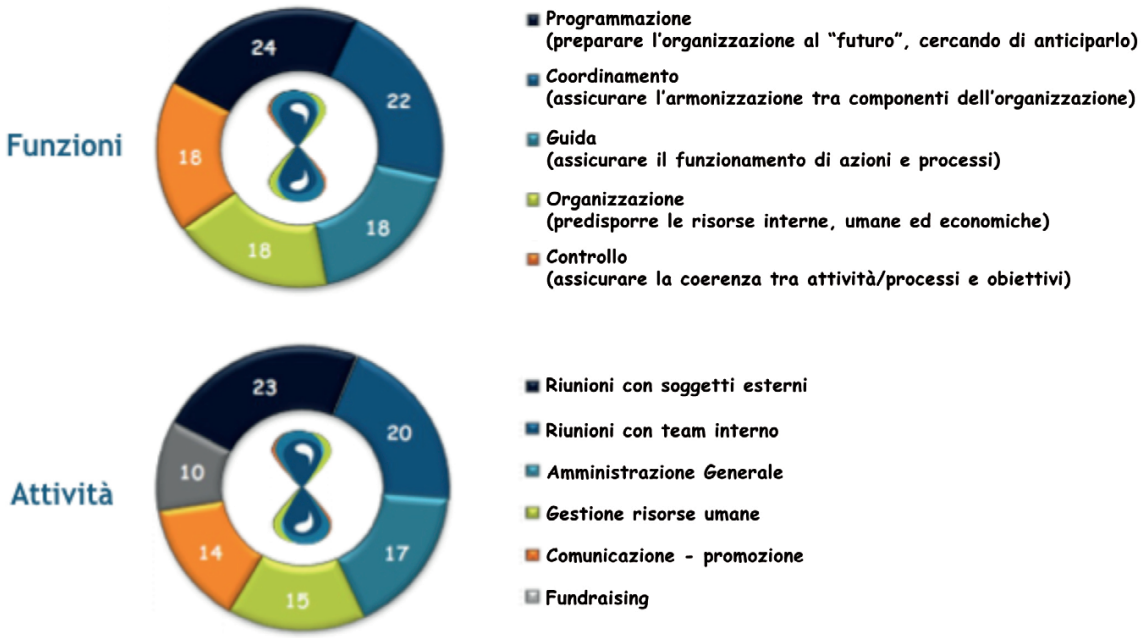
Quotidianità lavorativa

Nello schema logico dell'intervista, alla profilazione dell'intervistato sul piano socio-demografico e professionale è seguita la contestualizzazione della sua attività all'interno dell'Organizzazione/Ente di appartenenza (fig. 2.3). In fase di progettazione del questionario si è, infatti, ritenuto opportuno far luce sulla vita lavorativa dei dirigenti/quadri del Terzo Settore adottando una metrica che consentisse di analizzarne il contenuto qualitativo (esplicitato in funzioni e attività) all'interno di un perimetro temporale il più generico possibile (la quotidianità).

Seppur con alcuni distinguo, legati al ruolo nell'organigramma, a emergere con chiarezza è, anzitutto, il sostanziale equilibro tra le funzioni assolte, alle quali i soggetti intervistati dedicano quotidianamente un tempo equiparabile, pur privilegiando la programmazione e il coordinamento.

La vita lavorativa quotidiana appare, viceversa, decisamente più polarizzata con riferimento alle diverse attività: il 43% del tempo trascorre in riunioni con soggetti esterni (un tema sul quale torneremo più avanti nel corso della trattazione) e interni (rispettivamente 23% e 20%), il 17% in pratiche di amministrazione generale, mentre all'estremo opposto troviamo la ricerca di fondi per finanziare l'Organizzazione (10%).

fig. 2.3 Composizione del tempo quotidianamente dedicato all'Associazione: funzioni e attività (Valori percentuali)



Base: Totale Campione

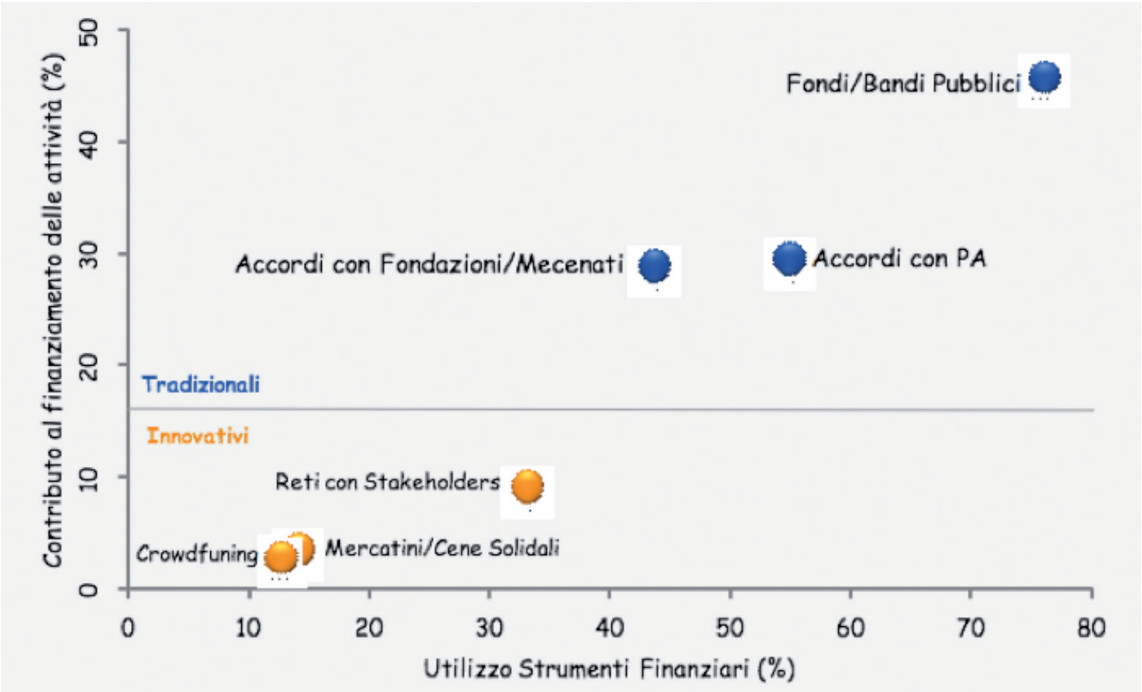
Fundraising: tradizione vs. innovazione

Nel corso dell'intervista il tema del fundraising è stato ulteriormente approfondito, indirizzando l'attenzione verso il portafoglio di strumenti sul quale i dirigenti/quadri del Terzo Settore fanno maggiormente affidamento per il finanziamento delle attività delle rispettive Associazioni.

Da questo punto di vista, le risposte fornite dal campione delineano un quadro nel quale è possibile identificare due distinte "aree comportamentali" trasversali all'età (under-50, over-50) ed al ruolo del soggetto intervistato nell'organigramma (fig. 2.4).

- Alla prima appartengono gli strumenti più "tradizionali" (Fondi/Bandi pubblici, accordi con la Pubblica amministrazione, Accordi con Fondazioni e Mecena-

fig. 2.4 Fundraising: utilizzo strumenti e contributo al finanziamento delle attività (Valori percentuali, risposta multipla)



ti), particolarmente diffusi (le percentuali di utilizzo da parte del campione variano tra il 44% e il 76%) e spesso determinanti nella composizione del portafoglio finanziario

- Alla seconda appartengono gli strumenti più genti/quadri del Terzo Settore adottando una metrica che consentisse di analizzarne il contenuto qualitativo (esplicitato in funzioni e attività) all'interno di un perimetro temporale il più generico possibile (la quotidianità).

Dotazione tecnologica e competenze informatiche

Il tema della comunicazione sarà affrontato a più riprese nel presente rapporto, con l'obiettivo di analizzarne le molteplici sfaccettature e declinazioni, in un'ottica sia qualitativa che quantitativa (fig. 2.5).

Il riferimento è, anzitutto, alle competenze specifiche "dichiarate" dagli intervistati relativamente a due linguaggi sempre più imprescindibili della comunicazione moderna: l'informatica e le lingue straniere.

Rispetto all'informatica, un primo ambito di approfondimento trattato nell'indagine campionaria ha riguardato l'utilizzo di alcuni tra i device tecnologici attualmente più diffusi tra la popolazione, contestualizzato nella quotidianità della vita lavorativa nell'Ente/Associazione di appartenenza (fig. 2.6).

fig. 2.5 La comunicazione

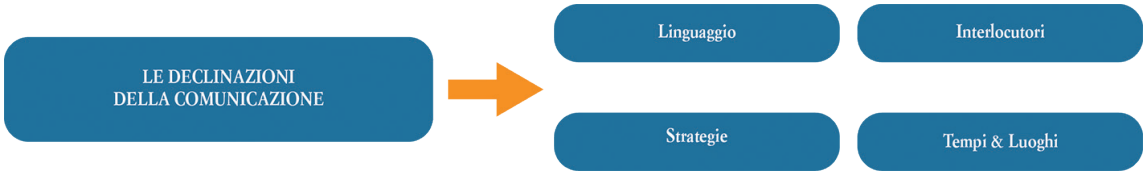
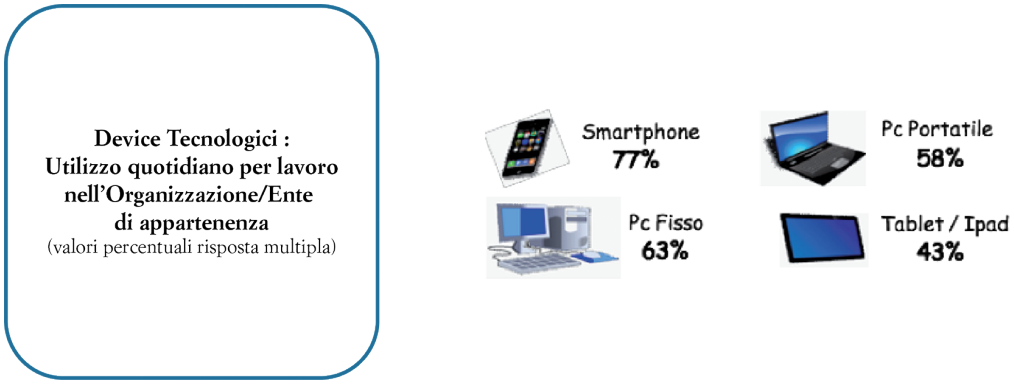


fig. 2.6 Base: Totale Campione



I risultati rilevano come nella dotazione tecnologica di dirigenti/quadri del Terzo Settore lo Smartphone è in assoluto il device più ricorrente (3 intervistati su 4), seguito dal Pc fisso e dal portatile (rispettivamente 63% e 58%), mentre l'utilizzo quotidiano di tablet/iPad è meno scontato, anche se comunque elevato (43% degli intervistati).

La lettura parametrica dei dati fornisce, inoltre, un secondo spunto di riflessione: la dotazione "standard" sopra descritta è trasversale all'età e al ruolo dirigenziale, poiché riscontrabile, seppur con alcuni scostamenti percentuali anche marcati, tra gli under-50 come tra gli over-50, tra i Presidenti/Vice-Presidenti come tra i Direttori, i Segretari e gli altri dirigenti/quadri (fig. 2.7).

Sebbene importante, la dotazione tecnologica di per sé costituisce solo un tassello del più amplio spettro di fattori che condizionano la reale capacità di far proprio il linguaggio informatico per comunicare con soggetti terzi.

L'utilizzo dei diversi device, seppur quotidiano e per finalità lavorative, può infatti manifestarsi attraverso lo svolgimento di un ampio spettro di attività:

fig. 2.7 Device Tecnologici: utilizzo quotidiano per lavoro nell'Organizzazione/Ente di appartenenza per età e ruolo professionale

Device	Età		Ruolo	
	Under 50	Over 50	Presidente / Vice Presidente	Direttore / Segretario / Altro
Smartphone	80	75	79	77
Pc fisso	58	68	61	65
Pc portatile	59	58	59	58
Tablet - iPad	36	49	52	36

Base: Totale Campione

- Alcune non richiedono particolari competenze informatiche e sono accessibili a chiunque abbia un minimo di dimestichezza con la tecnologica. Si pensi all'uso della posta elettronica per inviare/ricevere mail, alla navigazione sul web e alla scrittura di documenti, attività che tra gli intervistati riscontrano percentuali decisamente elevate, arrivando nel primo caso a sfiorare la totalità del campione
- Altre, viceversa, richiedono competenze informatiche che potremmo definire di medio-livello e comprendono l'archiviazione online di file, l'analisi di informazioni statistiche tramite software più o meno specialistici, la preparazione di presentazioni (powerpoint e similari) e la partecipazione diretta a call conference (skype e similari). Le percentuali sono, in questo caso, di gran lunga più basse (tra il 6% e il 27%) sia per una mino-

re dimestichezza degli intervistati rispetto alle attività "soft" che, almeno in parte, per il carattere più discontinuo sotto il profilo temporale delle attività stesse (es. preparazione presentazioni e partecipazione a call conferenze) (fig. 2.8).

Allo stesso spettro di analisi delle competenze informatiche appartiene, infine, un altro elemento d'indagine, legato al tema della formazione: l'obiettivo è comprendere attraverso quali canali i dirigenti/quadri del Terzo Settore abbiano acquisito e/o acquisiscono competenze specifiche in materia di linguaggio informatico e il grado di ufficialità delle stesse (leggasi possesso di attestati/certificazioni).

Da questo punto di vista quello che emerge dall'indagine è chiaramente il forte orientamento degli intervistati verso il "fai da te": i percorsi di formazione sono indirizzati in via quasi esclusiva verso l'auto-apprendimento (71% del campione) e solo in misura minoritaria verso la

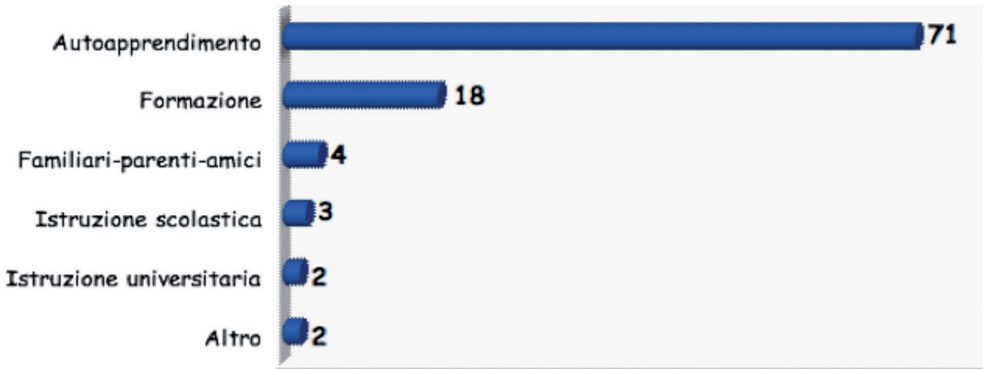
fig. 2.8 Device Tecnologici: Attività svolte quotidianamente su pc / internet (Valori percentuali, risposta multipla)

Base: Totale Campione

partecipazione a corsi di formazione/aggiornamento professionale di tipo formale (18%) (fig. 2.9, 2.10).

Ora, se da un lato è innegabile che quest'area di competenze si presti particolarmente a forme di auto-apprendimento (si pensi ai tanti tutorial accessibili online sull'uso di software informatici e similari), dall'altro si tratta di percorsi che per loro stessa natura scontano un più alto rischio di discontinuità, superficialità e polverizzazione del processo formativo.

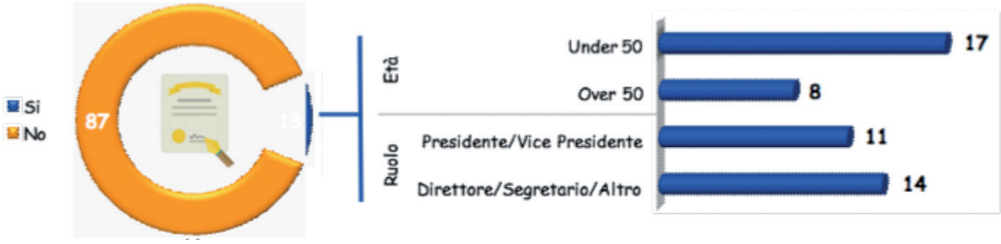
fig. 2.9 - 2.10 Canali di acquisizione delle competenze informatiche
(Valori percentuali, risposta multipla)



Canali	Età		Ruolo	
	Under 50	Over 50	Presidente / Vice Presidente	Direttore/Segretario /Altro
Autoapprendimento	68	74	66	75
Formazione	16	19	20	16
Familiari-parenti-amici	4	4	7	2
Istruzione scolastica	4	1	5	1
Istruzione universitaria	4	0	2	2
Altro	3	1	2	2
Totale	100	100	100	100

Base: Totale Campione

fig. 2.11 Possesso di attestati o certificazioni informatiche
(Valori percentuali)



Base: Totale Campione

Quest'ultimo non ha, inoltre, il carattere di ufficialità che può avere un percorso formale, in primis dal punto di vista dell'attestazione/certificazione delle competenze acquisite, di cui 9 intervistati su 10 sono privi (8 su 10 tra gli under-50) (fig. 2.11).

Lingue straniere: conoscenza e percorsi formativi

Come per l'informatica, anche per le lingue straniere il tipo di approccio metodologico adottato nel corso dell'indagine è stato finalizzato ad inquadrare sia il livello di conoscenza generale "dichiarata" che i percorsi formativi prevalenti dei dirigenti/quadri del Terzo Settore.

Complessivamente, le risposte fornite dagli intervistati mostrano diversi elementi di coerenza rispetto a quanto già rilevato in materia di competenze tecnologiche:

- Comprensione, conversazione, scrittura – il 93% degli intervistati dichiara di conoscere almeno una lingua straniera, da intendersi come capacità di comprensione, conversazione e scrittura (fig. 2.12). L'inglese è in assoluto la lingua più diffusa (72% del campione, contro il 39% del francese e il 13% di spagnolo) e quella con i più alti differenziali di conoscenza in relazione a

età e ruolo professionale all'interno dell'organigramma dell'Associazione di appartenenza (con il primato degli under-50 sugli over-50 e di Segretari Generali/ Direttori e altri dirigenti/quadri su Presidenti e Vice-Presidenti)

- Formazione - l'auto-apprendimento è un canale di prioritaria importanza nel percorso formativo relativo alle lingue straniere (coinvolge un terzo degli intervistati), con tutti i limiti già descritti relativamente all'acquisizione di competenze informatiche. Tuttavia, nel ranking dei canali la vera protagonista è l'istruzione scolastica, alla quale 9 intervistati su 10 devono, in tutto o in parte, la loro conoscenza delle lingue straniere. Tale primato rappresenta, tuttavia, un elemento di forte criticità, se visto alla luce dell'età degli intervistati e, in particolare, alla quota parte di over-50 (che hanno quindi concluso il proprio percorso scolastico da almeno 25/30anni e da allora non hanno più approfondito le proprie competenze in materia di lingue straniere) fig. 2.13)
- Certificazione delle competenze – il possesso di attestati e certificazioni linguistiche tra i dirigenti/quadri è più frequente rispetto a quanto rilevato per le competenze informatiche (complessivamente 1 intervistato su 5) e né la fascia d'età né il ruolo professionale costituiscono delle discriminanti statisticamente significative (fig. 2.14).

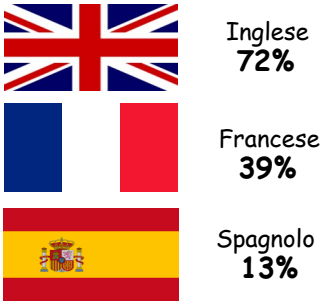


fig. 2.12

fig. 2.13 Canali di acquisizione delle competenze linguistiche
(Valori percentuali, risposta multipla)

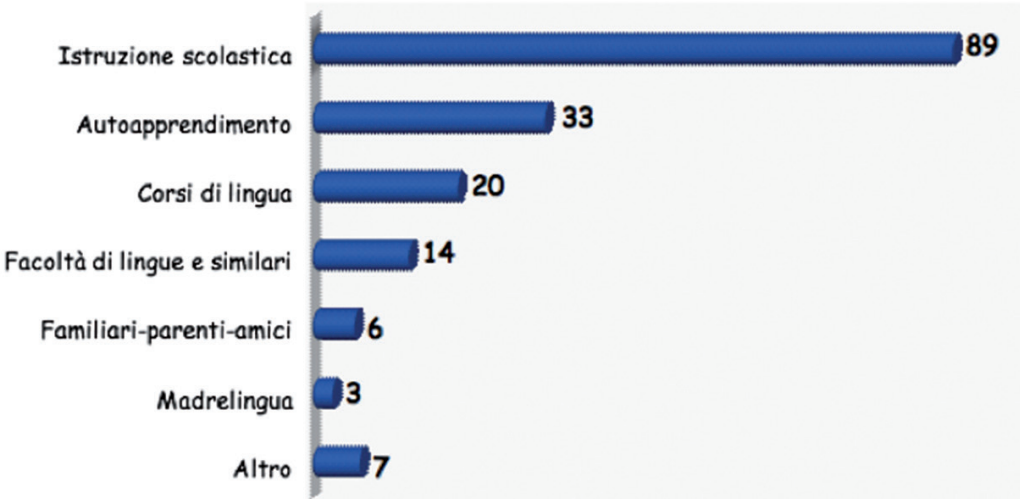
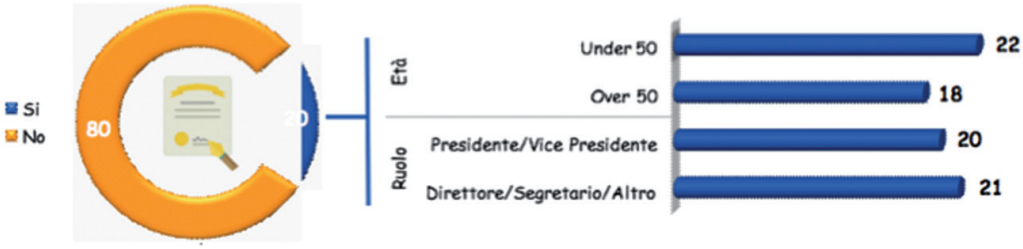


fig. 2.14 Possesso di attestati o certificazioni di conoscenza delle lingue straniere (Valori percentuali)



Base: Intervistati che conoscono almeno una lingua straniera

Interlocutori, luoghi e tempi delle pubbliche relazioni

Quale che sia il linguaggio adottato, la comunicazione per sua stessa definizione deve necessariamente avere un interlocutore che, con riferimento specifico al target della presente indagine (dirigenti/quadri del Terzo Settore), può essere pariteticamente sia interno che esterno all'Organizzazione/Ente di appartenenza (fig. 2.15).

Tralasciando per il momento l'ambito della comunicazione interna, in questo paragrafo ci soffermeremo sulla

comunicazione verso l'esterno, focalizzando l'attenzione sui diversi aspetti quali-quantitativi legati alle pubbliche relazioni. È stato anzitutto chiesto agli intervistati di indicare quali fossero i luoghi in cui sono tessute le relazioni e gli interlocutori privilegiati.

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

Fig. 2.15 Pubbliche relazioni: luoghi e interlocutori
(Valori percentuali, risposta multipla)

Nell'ultimo anno ha partecipato spesso a …

Base: Totale Campione

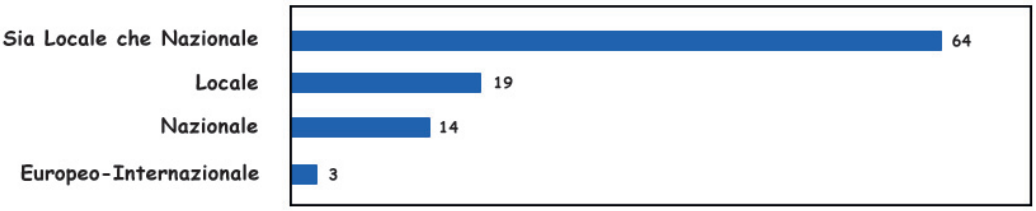
La lettura parametrica degli stessi dati statistici offre, inoltre, un ulteriore spunto di riflessione: la dimensione europea/internazionale delle relazioni pubbliche esterne, per quanto minoritaria rispetto a quello nazionale, è di più amplio respiro tra i dirigenti del Terzo Settore più giovani (under-50) e tra coloro che hanno un ruolo di Presidenza / Vice-Presidenza. Come era lecito attendersi, la rete di relazioni di questi ultimi con soggetti esterni all'Organiz-

Fig. 2.16 Pubbliche relazioni: luoghi e interlocutori per età e ruolo professionale (Valori percentuali, risposta multipla)

Luoghi	Età		Ruolo	
	Under 50	Over 50	Presidente / Vice Presidente	Direttore / Segretario / Altro
Incontri dibattiti del terzo settore	61	73	80	57
Incontri / Tavole Rotonde con enti locali / PA	57	62	66	54
Incontri, dibattiti con rappresentanti del settore privato	26	33	36	25
Incontri / Tavole Rotonde con rappresentanti delle istituzioni / organizzazioni europee	20	7	18	10
Incontri / Tavole Rotonde con rappresentanti delle istituzioni / organizzazioni internazionali	16	5	15	7

Base: Totale Campione

Fig. 2.17 Carattere territoriale prevalente degli eventi pubblici
(Valori percentuali)



Base: Totale Campione

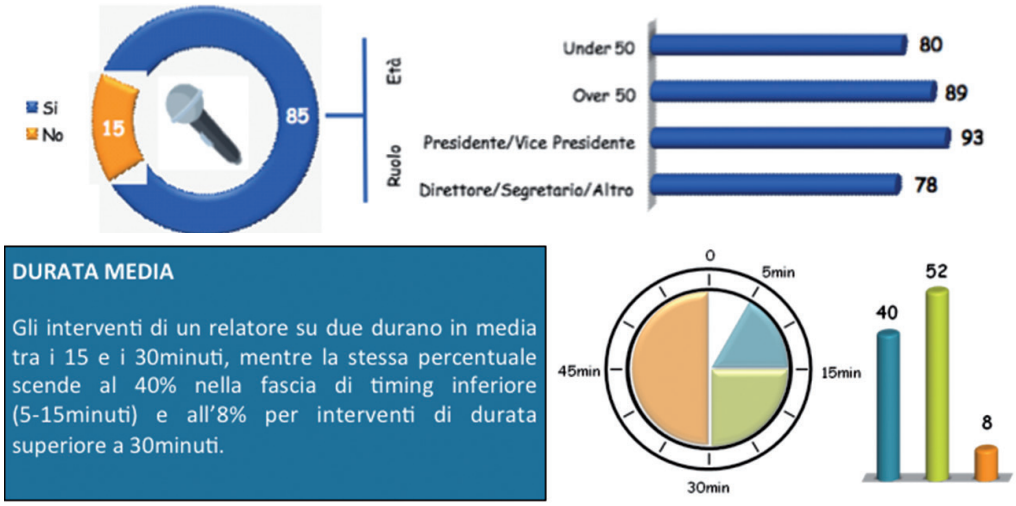
zazione/Ente di appartenenza è, inoltre, mediamente più "vivace" (quale che sia l'interlocutore di riferimento), rispetto a chi ricopre un ruolo dirigenziale/quadro (Direttore, Segretario Generale etc.) (fig. 2.16).

Dimensione territoriale degli eventi pubblici

A ulteriore conferma dell'analisi appena fornita, di particolare interesse risulta il dato relativo alla dimensione territoriale prevalente degli eventi pubblici ai quali i dirigenti/quadri del Terzo Settore intervistati dichiarano di aver partecipato nell'ultimo anno: sia locale che nazionale nella maggioranza assoluta dei casi (64% del campione); locale per il 19%; nazionale per il 14%; europeo e/o internazionale solo per il 3% del campione (fig. 2.17)

Quali che siano i luoghi e gli interlocutori, la partecipazione ad eventi pubblici (incontri, dibattiti, conferenze etc.) assume poi un'importanza ancora maggiore, se non altro in termini di visibilità dell'Organizzazione/Ente di appartenenza, se prevede un intervento diretto in qualità di relatore: un'eventualità decisamente frequente (4 intervistati su 5 nell'ultimo anno), ancor più tra i dirigenti/quadri under-50 e tra chi ricopre un ruolo di Presidenza / Vice-Presidenza (rispettivamente 89% e 93%).

Fig. 2.18 Pubbliche relazioni: partecipazione ad eventi pubblici in qualità di relatore e durata media degli interventi
(Valori percentuali)



Base: Totale Campione

Un dato elevato che, tuttavia, non è da escludere possa derivare dalla scelta degli stessi dirigenti di vincolare almeno in parte la partecipazione ad eventi pubblici proprio alla possibilità di avere un ruolo di relatore (fig. 2.18).

Struttura Organizzativa e Risorse Umane

Per quanto diverse per oggetto, natura e contenuto, le tematiche fin qui affrontate hanno un carattere comune, essendo tutte riconducibili alla dimensione più personale dell'azione di governance e manageriale di dirigenti / quadri: dalla quotidianità lavorativa, alle competenze linguistiche e informatiche, alle rete di pubbliche relazioni.

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

fig. 2.19 Struttura Organizzativa e Risorse Umane: Aree di pertinenza e Aspetti specifici (Valori percentuali)

GESTIONE E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE
Incoraggiamento del lavoro di squadra
Motivazione del personale
Valorizzazione competenze del personale
Organizzazione e creazione di reti decisionali
Intervento tempestivo nella risoluzione di conflitti

GESTIONE DEL CAMBIAMENTO
Capacità di adattarsi a situazioni mutevoli
Adattamento dei programmi ai bisogni emergenti
Monitoraggio sui cambiamenti in atto nel settori di attività
Cambiamento di prospettiva per favorire percorsi innovativi
Adozione strategie d'analisi nella progettazione di programmi

GESTIONE DELLA COMUNICAZIONE
Pubblicizzazione ed accessibilità a materiali informativi di rendicontazione delle attività
Capacità di gestire l'immagine dell'Organizzazione o Ente
Risposta tempestiva a richieste/suggerimenti che provengano da soggetti esterni
Adattamento della comunicazione (materiali informativi, documenti etc.) al tipo di interlocutore

ATTITUDINI DI CUI DISPONE IL PERSONALE
Dimostrare flessibilità
Valorizzare al meglio le informazioni di cui Dispone
Assumere l'iniziativa
Far emergere nuove opportunità
Saper identificare i propri limiti /punti di forza

LUOGO IN CUI VENGONO TESSUTE LE RELAZIONI
Creazione e mantenimento rapporti con istituzioni / stakeholders
Collaborazione con altre associazioni del terzo settore
Promozione in prima persona di iniziative/eventi
Partecipazione ad iniziative / eventi
Creazione di reti di relazioni in ambito europeo/internazionale

Base: Totale Campione

Nel corso dell'intervista si è quindi deciso di approfondire anche questa seconda sfera di competenze, suddividendole in 5 aree di pertinenza, ciascuna delle quali è stata successivamente declinata in più aspetti (fig. 2.19).

È stato quindi chiesto agli intervistati di valutare sia le aree nel complesso che i relativi aspetti, attribuendo a ciascuna di esse un voto da 0 (per nulla soddisfatto) a 10 (totalmente soddisfatto).

Prima di soffermarci sui principali risultati alcune note a margine:

- Ai fini della reportistica i voti attribuiti dagli intervistati sono stati aggregati nelle seguenti tre fasce progressive – insoddisfatti (voto 1-5), abbastanza soddisfatti (voto 6-7), molto soddisfatti (voto 8-10)
- La percentuale di dirigenti/quadri molto soddisfatti (voto 8-10) è stata quindi utilizzata come proxy per attribuire un ranking a ciascuna area di pertinenza e singoli aspetti in termini di priorità di intervento formativo.

In generale, la valutazione fornita dai dirigenti/quadri del Terzo Settore rispetto a struttura organizzativa e personale (dipendenti o volontari) dell'Organizzazione/Ente di appartenenza può considerarsi complessivamente:

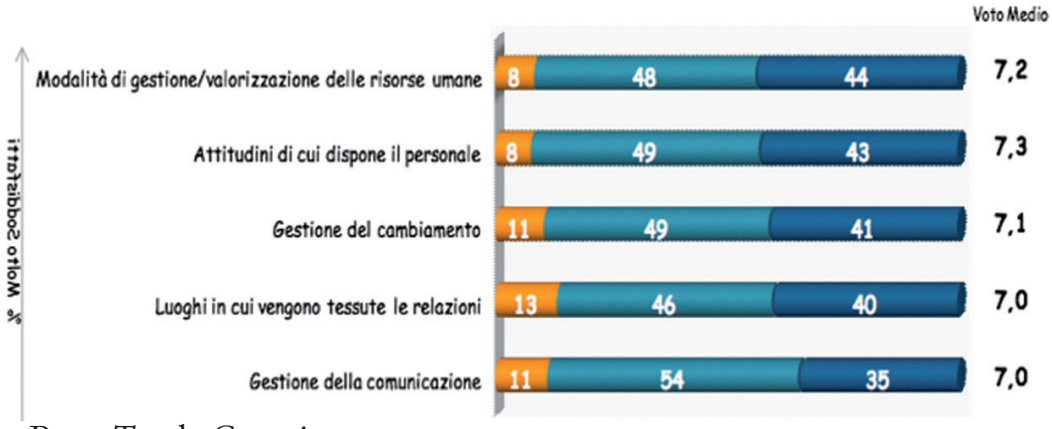
- Positiva, poiché il voto medio complessivo attribuito alle singole aree di pertinenza è costantemente superiore alla sufficienza e lo stesso avviene, il più delle volte, anche con riferimento ai singoli aspetti analizzati
- Realistica, poiché pur trattandosi di un'auto-valutazione (con tutti i rischi che questo tipo di approccio metodologico comporta) i giudizi espressi non sono mai eccessivamente elevati, posizionandosi spesso nella fascia intermedia della griglia di valutazione (voto 6-7).

Nel dettaglio, tra le 5 aree di pertinenza esaminate nel corso dell'intervista quelle che registrano nel complesso le migliori performance (in termini di percentuali di dirigenti/quadri molto soddisfatti e voto medio) sono le Modalità di gestione/valorizzazione delle risorse umane e le Attitudini di cui dispone il personale.

La gestione della Comunicazione è, viceversa, quella nella quale le auto-valutazioni sono mediamente più basse, pur rimanendo complessivamente positive, e rappresenta, in tal senso, l'area di maggiore criticità individuata dagli intervistati, nonché target imprescindibile di strategie e percorsi mirati a migliorare competenze di gruppo e performance delle strutture organizzative interne (fig. 2.20).

L'utilizzo della stessa chiave di lettura e interpretazione dei dati di auto-valutazione, applicata questa volta al livello successivo di analisi delle competenze collettive di ciascuna area di pertinenza (singoli aspetti della gestione organizzativa e del personale), ha inoltre consentito la costruzione di una griglia di priorità di intervento, individuando gli aspetti che registrano le più basse percentuali di dirigenti/quadri "molto soddisfatti" (fig. 2.21).

Fig. 2.20 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
Le 5 Aree di Pertinenza (Valori percentuali per fascia e voti medi)



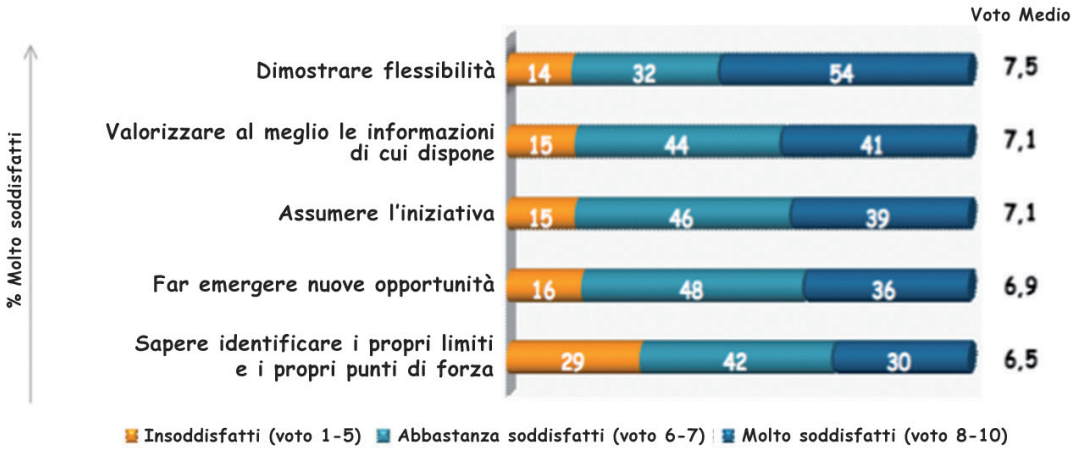
Base: Totale Campione

Fig. 2.21 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
La Griglia delle Priorità

AREA DI PERTINENZA	PRIORITÀ DI INTERVENTO (% PIÙ BASSE DI INTERVISTATI "MOLTO SODDISFATTI")
Attitudini del Personale	Saper identificare i propri limiti / punti di forza
Luoghi in cui vengono tessute le relazioni	Creazione di reti di relazioni in ambito europeo/internazionale
Gestione e valorizzazione delle risorse umane	Intervento tempestivo nella risoluzione di conflitti interni
Gestione del cambiamento	Adozione strategie d'analisi nella progettazionedi programmi di intervento
Gestione della comunicazione	Adattamento della comunicazione al tipo di interlocutore

Base: Totale Campione

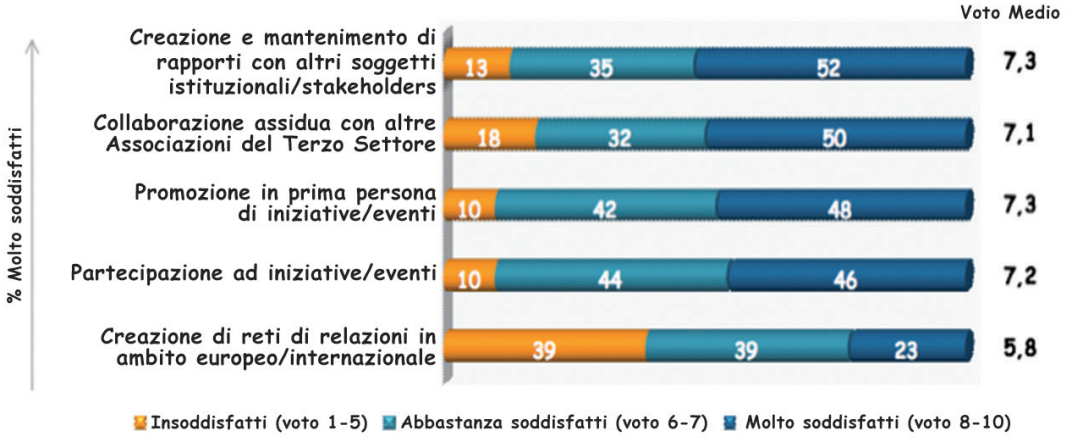
Fig. 2. 22 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
Attitudini del Personale (Valori percentuali per fascia e voti medi)



Base: Totale Campione

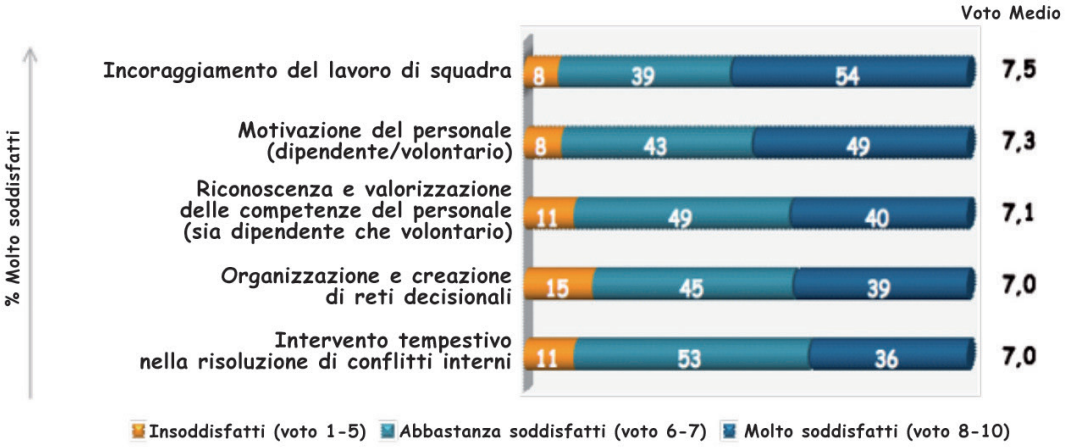
Per completezza, si riportano di seguito i risultati di dettaglio della valutazione fornita dagli intervistati rispetto a struttura organizzativa e risorse umane, indicando per ciascuna area di pertinenza le percentuali di soddisfazione (nelle tre fasce di voto 0-5, 6-7, 8-10) e il voto medio associato ai singoli aspetti rilevati (fig. 2.22/2.26).

Fig. 2.23 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
Luoghi in cui vengono tessute le relazioni
(Valori percentuali per fascia e voti medi)



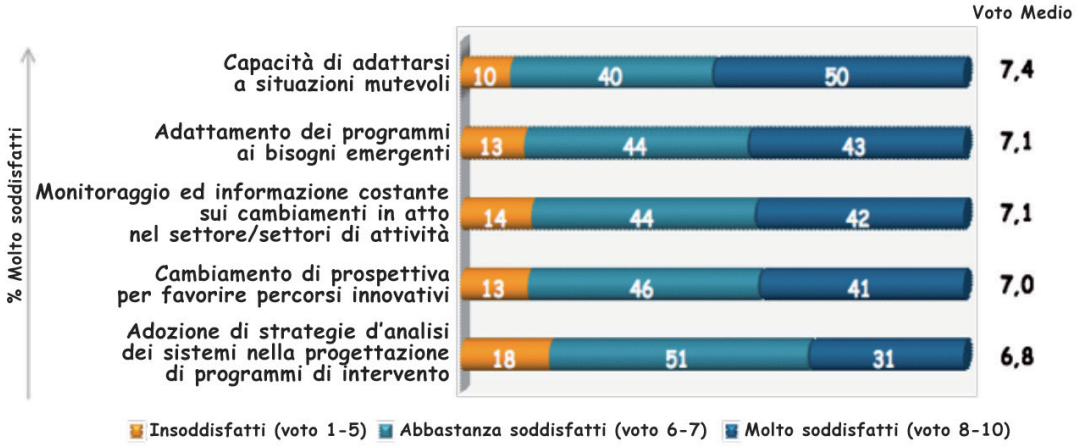
Base: Totale Campione

Fig. 2.24 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
Gestione e valorizzazione delle risorse umane
(Valori percentuali per fascia e voti medi)



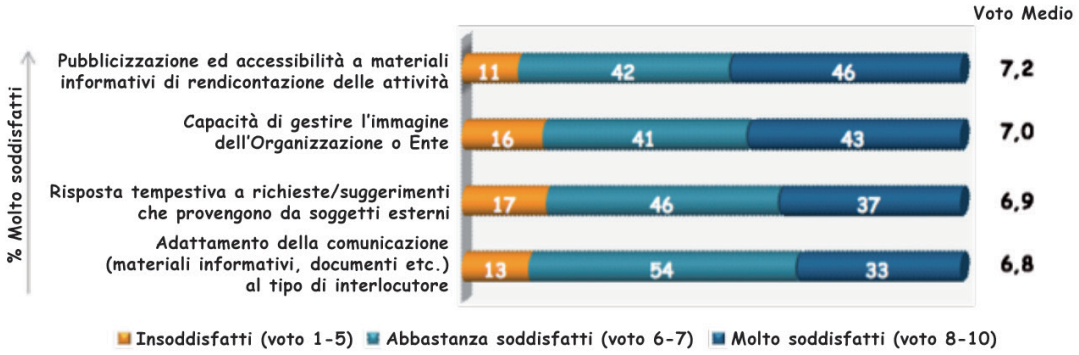
Base: Totale Campione

Fig. 2.25 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
Gestione del cambiamento
(Valori percentuali per fascia e voti medi)



Base: Totale Campione

Fig. 2.26 Valutazione Struttura Organizzativa/Risorse Umane
Gestione della Comunicazione
(Valori percentuali per fascia e voti medi)



Base: Totale Campione

Formazione driver dell'innovazione

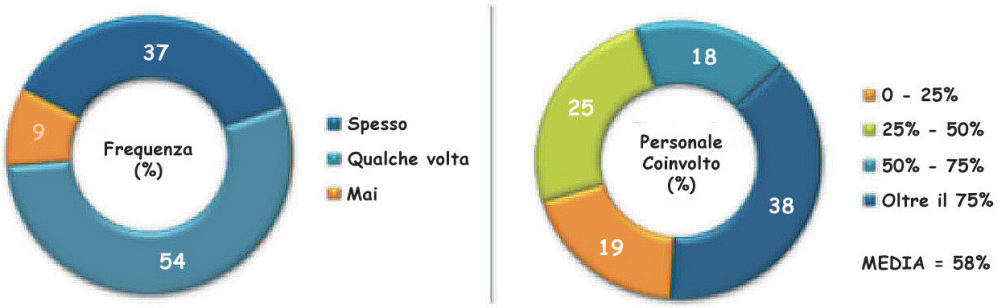
Il panorama delle competenze personali e di gruppo fin qui mostrato è fatto di luci e ombre, punti di forza e di debolezza, il tutto all'interno di un contesto decisionale e di governance nel quale tradizione e innovazione tendono a coesistere.

Ed è proprio di innovazione che parleremo in questo paragrafo, soffermandoci su uno dei driver più importanti dei processi di sviluppo e cambiamento di qualsiasi struttura organizzativa: la formazione.

La prima domanda alla quale abbiamo cercato di dare risposta nel corso dell'indagine riguarda la presenza e la relativa frequenza con la quale dipendenti e volontari del Terzo Settore partecipano a percorsi di formazione e aggiornamento professionale.

Anche in questo caso i risultati forniscono un quadro in chiaro-scuro: se è vero, infatti, che in 9 casi su 10 il personale delle Organizzazioni e degli Enti che hanno aderito all'indagine è stato coinvolto in percorsi di formazione nell'ultimo anno (54% qualche volta, 37% spesso), è altresì vero che il tasso di partecipazione è mediamente del

Fig. 2.27 Partecipazione del personale coinvolto nelle attività dell'Organizzazione o Ente a corsi di formazione nell'ultimo anno
(Valori percentuali)



Base: Totale Campione

58% (un dipendente su due coinvolto) e in una realtà su cinque non supera la soglia del 25% (fig. 2.27).

In fase di progettazione stesura del questionario si è inoltre ritenuto di prioritaria importanza approfondire il tema della formazione del personale analizzando alcune componenti quali-quantitative inerenti il contenuto, i canali e il budget allocato per il finanziamento di questa specifica area di attività.

Contenuto

La prima materia in ordine di importanza dei corsi di formazione avviati nell'ultimo anno è la Comunicazione (67% del campione), un risultato che assume una rilevanza ancora maggiore se associato ad un altro primato, questa volta negativo, relativo alle criticità della struttura organizzativa e della gestione del personale: nel precedente paragrafo abbiamo, infatti, sottolineato come proprio la comunicazione costituisca l'area di governance interna che registra le più basse percentuali di soddisfazione espressa dagli intervistati.

A nostro avviso, la lettura congiunta di questi due elementi fa emergere con chiarezza la consapevolezza dimostrata dai dirigenti/quadri intervistati circa le inefficienze dell'area e, quindi, l'esigenza di intervenire in maniera programmatica per migliorare le performance del proprio team di lavoro, in primis attraverso lo sviluppo di percorsi di aggiornamento professionale. Lo stesso ranking relativo al contenuto dei corsi fa emergere, tuttavia, due criticità:

- La polarizzazione verso materie per le quali sussistono obblighi di legge sul piano della formazione e aggiornamento professionale (il riferimento è in particolare alla sicurezza sul lavoro e alla gestione amministrativa);

Fig. 2.28 Materie dei corsi di formazione
(Valori percentuali, risposta multipla)

Base: Intervistati di Organizzazioni/Enti il cui personale è stato coinvolto in corsi di formazione nell'ultimo anno

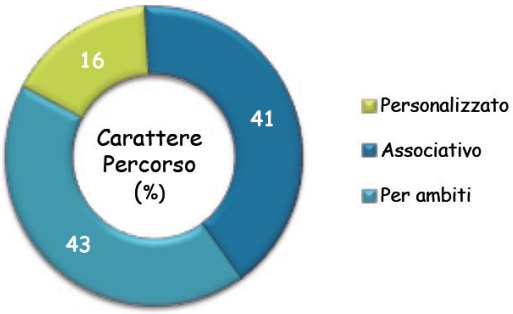
- La marginalità di quelle stesse materie per le quali gli standard di preparazione e competenze personali dei dirigenti/quadri sono spesso inadeguate (lingue straniere e informatica) (fig. 2.28).

Tipologia e Attività

Al netto delle materie trattate, la strategia di formazione di dipendenti e volontari impiegati nelle realtà del Terzo Settore che hanno partecipato all'indagine è prevalentemente fondata sullo sviluppo di percorsi collettivi, differenziati per ambiti o di tipo associativo (rispettivamente 43% e 41%). Di contro, i percorsi personalizzati sono considerati determinanti solo dal 16% dei dirigenti/quadri intervistati (fig. 2.29).

Relativamente alla tipologia di attività formativa ad emergere è, invece, la coerenza di fondo con quanto già rilevato rispetto allo sviluppo delle competenze personali (informatica e lingue straniere): al netto dei corsi orga-

fig. 2.29 Carattere prevalente dei percorsi di formazione
(Valori percentuali)



Base: Intervistati di Organizzazioni/Enti il cui il personale è stato coinvolto in corsi di formazione nell'ultimo anno

nizzati dai Csv, anche in questo caso prevale la tendenza a sviluppare percorsi di aggiornamento professionale del personale a carattere prevalentemente informale (convegni, workshop e seminari di prodotti/servizi presentano, infatti, la più alta frequenza di partecipazione) o che favoriscano attività di auto-apprendimento (mediante formazione a distanza, corsi per corrispondenza o altre modalità gestite dai singoli addetti) (fig. 2.30).

Budget

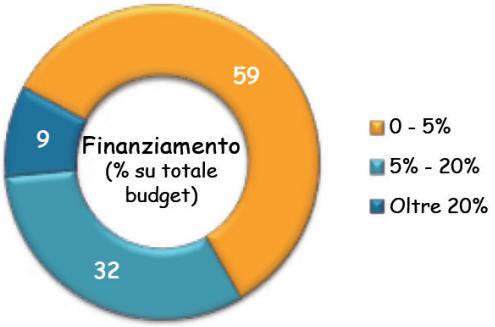
La scelta di indirizzare il personale verso percorsi di aggiornamento professionale a carattere prevalentemente "informale" trova ulteriore conferma (oltre ad esserne una concausa) nel dato relativo al budget annuo allocato per il finanziamento delle stesse attività di aggiornamento professionale: nel 60% delle Organizzazioni coinvolte nell'indagine non supera, infatti, il 5% del totale e solo in un caso su 10 arriva a pesare più del 20%.

Centri per la formazione

La maggioranza degli intervistati (57% del totale) ha dichiarato che all'interno della struttura organizzativa dell'Associazione di appartenenza non è al momento pre-

Fig. 2.30 Frequenza con la quale nell'ultimo anno il personale (dipendente e volontario) dell'Associazione è stato coinvolto nelle diverse attività di formazione-(Valori percentuali, risposta multipla)

Attività	Spesso	Qualche Volta	Raramente	Mai	Totale
Partecipazione a convegni, workshop, seminari di prodotti/servizi	43	53	4		100
Corsi di formazione del CSV	35	28	11	26	100
Incontri, dibattito con rappresentanti del settore privato	15	43	19	24	100
Auto-apprendimento mediante formazione a distanza, corsi per corrispondenza o altre modalità gestite dai singoli addetti	12	31	26	31	100
Corsi di formazione regionali	10	33	19	37	100
FQTS	8	12	18	62	100



Base: Intervistati di Organizzazioni/Enti il cui personale è stato coinvolto

Fig. 2.31
Presenza all'interno della Struttura di Centri per la formazione

sente alcun centro specializzato nella formazione del personale (dipendente o volontario) (fig. 2.31).

La maggioranza degli intervistati (57% del totale) ha dichiarato che all'interno della struttura orga-nizzativa dell'Associazione di appartenenza non è al momento presente alcun centro specializzato nella formazione del personale (dipendente o vo-lontario).

2.2 Conclusioni

La presente indagine si inserisce all'interno di un più ampio e articolato percorso di ricerca promosso dal Forum del Terzo Settore, in collaborazione con Pragma e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, propedeutico alla definizione e programmazione (in termini di obiettivi, metodologie, canali) di un piano strategico per la formazione e l'aggiornamento professionale delle figure apicali del Terzo Settore.

In tale ottica, la panoramica fin qui fornita sulle competenze strategiche personali e di team working di dirigenti e quadri delle Associazioni di primo livello, nazionali, regionali e territoriali non è fine a se stessa ma fornisce le basi informativo-statistiche per il successivo approfondimento qualitativo dei tanti elementi e spunti di riflessione emersi nel corso della rilevazione.

Tra questi:

- L'interesse mostrato dagli interlocutori nei confronti dell'iniziativa e la disponibilità a dare il proprio contributo partecipando all'indagine. Sintomatico di quanto il tema delle competenze (e, quindi, della formazione professionale) sia tenuto in debita considerazione dalle figure dirigenziali delle Organizzazioni e degli Enti del Terzo Settore
- La valutazione complessivamente positiva fornita dagli intervistati rispetto alla struttura organizzativa e al personale dell'Organizzazione/Ente di appartenenza, (con un voto medio superiore alla sufficienza attribuito alle diverse aree di pertinenza e relativi aspetti specifici analizzati), ma nel contempo realistica, poiché pur trattandosi di un'auto-valutazione i giudizi espressi non risultano mai eccessivamente elevati, posizionandosi spesso nella fascia intermedia della griglia di valutazione (voto 6-7)
- La centralità della comunicazione, nelle sue molteplici declinazioni e sfaccettature: nella quotidianità lavorativa, con il primato assoluto delle riunioni con soggetti esterni tra le attività svolte da dirigenti/quadri nel tempo dedicato all'Associazione – nel linguaggio utilizzato, con una conoscenza il più delle volte "scolastica" delle lingue straniere (inglese in primis) e l'orientamento prevalente verso percorsi di auto-apprendimento per l'acquisizione di competenze informatiche, rispetto alle quali sussistono tra l'altro elevati margini di miglioramento – nelle competenze di team working, anche se in un'accezione negativa, poiché è proprio nella gestione della comunicazione che le auto-valutazioni fornite dagli intervistati sono mediamente più basse

- Il carattere prevalentemente "nazionale" delle pubbliche relazioni di dirigenti e quadri del Terzo Settore, con tassi di partecipazione decisamente più alti a incontri, dibattiti e tavole rotonde a carattere territoriale prevalente locale/nazionale e nei quali gli interlocutori siano attori del Terzo Settore, Enti Locali e Amministrazioni pubbliche, piuttosto che interlocutori esteri (istituzioni europee ed internazionali)
- Il dualismo della formazione del personale, che vede da un lato un'ampia e diffusa partecipazione di dipendenti e volontari coinvolti nelle attività associative a corsi di aggiornamento professionale e, dall'altro, sconta la presenza di criticità che ne precludono il pieno sviluppo. Il riferimento è, anzitutto, ai ridotti margini di finanziabilità delle attività di aggiornamento professionale (il più delle volte meno del 5% del budget annuo complessivo) che, a sua volta, indirizza gli sforzi verso percorsi per lo più informali o di auto-apprendimento e preclude la possibilità di creare uffici/centri specializzati all'interno della struttura organizzativa.

2.3 L'indagine qualitativa: i focus group (Adele L'Imperio)

La scelta di utilizzare i *focus group* in quanto tecnica qualitativa per la raccolta di informazioni, o più precisamente di "*tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità*"[7], è legata proprio alla necessità di approfondire un tema complesso e non del

7 S. Corrao, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2000.

tutto esplorato come quello del rapporto tra competenze e Terzo Settore.

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

Il modello di *focus group* adottato nella ricerca è stato delineato e pensato per comprendere la presenza e l'incidenza della competenze strategiche dei dirigenti regionali del Forum Nazionale del Terzo Settore e dei CSV e ha previsto la partecipazione di soggetti (v. tabelle successive) con caratteristiche omogenee rispetto all'appartenenza al medesimo contesto organizzativo (Terzo Settore e CSV), anche se nelle sue diverse articolazioni (organizzazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, cooperazione, ecc.).

Rispetto al grado di strutturazione, ovvero al margine di libertà lasciato ai partecipanti nella discussione[8], stante la complessità del tema da approfondire, la conduzione del *focus* è stata scandita e articolata all'interno di quattro momenti fondamentali:

1. Illustrazione da parte del moderatore della griglia delle competenze strategiche oggetto di approfondimento. La descrizione della griglia è stata preceduta da una disamina del costrutto di competenza al fine di

8 Strutturazione e direttività sono due aspetti strettamente connessi. Più specifici sono i bisogni informativi, più le richieste dovranno essere strutturate e lo stile del moderatore diventerà direttivo.

condividerne il significato e così pervenire all'adozione di una definizione comune

2. Appropriazione dei contenuti di base del tema, riflessione individuale sulla griglia proposta e gerarchizzazione delle competenze all'interno delle cinque aree di competenze. A tale proposito è stato fondamentale precisare i criteri da utilizzare per stabilire l'ordine di importanza delle competenze. Ai partecipanti è stato chiesto di motivare le scelte effettuate partendo dalla propria esperienza nel Terzo Settore, ovvero, quali comportamenti/competenze agivano concretamente nelle attività quotidiane. La tentazione da tenere a bada, infatti, era quella di farsi guidare nell'individuazione delle competenze da ciò che, in qualità di dirigenti regionali del Forum, avrebbero dovuto o voluto agire e non piuttosto esplicitare, individuare le competenze realmente agite. Per questi motivi è stato chiesto di contestualizzare la scelta attraverso esemplificazioni, il racconto di situazioni reali in cui quelle competenze erano state utilizzate
3. Presentazione, a turno, all'intero gruppo dei risultati delle riflessioni di ciascuno
4. Dibattito e approfondimenti a livello di gruppo dei lavori individuali e dell'intera griglia: sottolineature, integrazioni, emersione dei punti di convergenza, di divergenza, modifiche da apportare alla proposta base, ecc.

Visti il livello di strutturazione del *focus* e la densità del tema proposto, è stata progettata e realizzata una giornata di formazione (aprile 2017) rivolta a coloro che avrebbero condotto i *focus* in qualità sia di moderatori sia di osservatori. Gli obiettivi della giornata formativa si possono così sintetizzare:

- introduzione alla tecnica del *focus group*
- riflessione sulle dinamiche di gruppo (punti di forza, analisi delle dinamiche di potere e di difesa, effetti di distorsione, ecc.)
- illustrazione e condivisione del modello di *focus group* proposto
- approfondimento della griglia delle competenze strategiche e della loro articolazione
- organizzazione e conduzione dei *focus* (il ruolo del moderatore e dell'osservatore, la consegna, gli strumenti, la raccolta e il trattamento dei dati, ecc.)
- punti di attenzione (promozione dell'interazione e della partecipazione, clima del gruppo, gestione della conflittualità, controllo dei tempi, ecc.).

Rispetto alla durata media dei *focus*, il tempo necessario è stato stimato di circa quattro ore con le debite eccezioni riconducibili al numero dei partecipanti - da un minimo di sei ad un massimo di dodici - e al livello di interazione, di attivazione dei componenti del gruppo.

Per la conduzione dei *focus group* sono state previste due figure: quella del moderatore e quella dell'osservatore.

Tenuto conto del grado di strutturazione del *focus* riconducibile, come già detto, alla necessità di focalizzare l'attenzione dei partecipanti sull'aspetto specifico di una gerarchizzazione argomentata e riflessiva delle competenze strategiche, il ruolo del moderatore è stato più incisivo dovendo mantenere al contempo un buon equilibrio fra la necessità, da una parte, di guidare, di orientare, di animare la discussione e, dall'altra, di permettere un libero scambio di opinioni, di esaltare le differenze evitando il rischio di scantonamenti tematici, di divagazioni.

Anche alla luce della complessità e per certi versi novità

del tema oggetto di approfondimento, è stato necessario innanzitutto favorire la creazione di un buon clima che facilitasse l'intervento di tutti i partecipanti, anche dei più "timidi", tenendo sotto controllo l'esuberanza di personalità dominanti "abituate" a monopolizzare gli interventi.

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

Nel periodo maggio-giugno 2017 sono stati realizzati undici *focus group* e per la loro conduzione sono stati coinvolti in totale dieci operatori tra moderatori e osservatori che avevano precedentemente partecipato alla giornata di formazione progettata *ad hoc*.

Nella piena garanzia dell'anonimato e della riservatezza dei dati, gli interventi, le discussioni verificatesi all'interno dei *focus* sono stati registrati previa informazione dei partecipanti e sottoscrizione di una liberatoria.

Tabella 2.1 Ripartizione territoriale partecipanti

Ripartizione territoriale		
	Frequenza	Percentuale
Nord	42	49,4
Centro	18	21,2
Sud	25	29,4
Totale	**85**	**100,0**

Tabella 2.2 Distribuzione regionale partecipanti

Regioni		
	Frequenza	Percentuale
Calabria	12	14,1
Emilia	6	7,1
Friuli	8	9,4
Liguria	6	7,1
Lombardia	10	11,8
Marche	4	4,7
Piemonte	12	14,1
Sardegna	6	7,1
Sicilia	7	8,2
Toscana	7	8,2
Umbria	7	8,2
Totale	**85**	**100,0**

Gli undici *focus* sono stati attuati in undici regioni con la partecipazione di ottantacinque dirigenti regionali provenienti in prevalenza dal Nord (49,4%), tab. 2.1.

Il gruppo dei partecipanti risulta costituito soprattutto da maschi (62,4%) con una età che si addensa maggiormente nella classe degli ultracinquantenni (65,8%)e al cui interno è presente una quota del 37,6% di ultrasessantenni (tab. 2.3, 2.4).La distribuzione dei partecipanti per tipologia di organizzazione di appartenenza evidenzia

Tabella 2.3 Distribuzione partecipanti per genere

Genere		
	Frequenza	Percentuale
Maschio	53	62,4
Femmina	32	37,6
Totale	**85**	**100,0**

Tabella 2.4 Distribuzione partecipanti classi di età

Classi di età		
	Frequenza	Percentuale
Fino a 40 anni	9	10,6
41-50 anni	20	23,5
51-60 anni	24	28,2
Oltre 60	32	37,6
Totale	**85**	**100,0**

Tabella 2.5 Tipologia organizzazioni di appartenenza

Tipologia organizzazioni di appartenenza		
	Frequenza	Percentuale
APS	39	45,9
ODV	21	24,7
Cooperazione	10	11,8
Altro	15	17,6
Totale	**85**	**100,0**

la prevalenza di associazioni di promozione sociale (APS 45,9%) seguite dalle organizzazioni di volontariato (ODV 24,7%) tab 2.5.

La disaggregazione per classi di età e tipologia dell'organizzazione di appartenenza mostra come gli ultracinquantenni si addensino soprattutto nelle APS e ODV, mentre nella cooperazione si riscontra una maggiore presenza di persone anagraficamente meno anziane (tab. 2.6).

Tabella 2.6 Classi di età/Tipologia organizzazioni di appartenenza

			Tipologia				
			APS	ODV	Coopera-zione	Altro	Totale
Età in classi	Fino a 40 anni	N	3	3	1	2	9
		%	7,7	14,3	10,0	13,3	10,6
	41-50 anni	N	7	4	5	4	20
		%	17,9	19,0	50,0	26,7	23,5
	51-60 anni	N	14	6	1	3	24
		%	35,9	28,6	10,0	20,0	28,2
	Oltre 60 anni	N	15	8	3	6	32
		%	38,5	38,1	30,0	40,0	37,6
	Totale	N	39	21	10	15	85
		%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

3. Le Competenze dei quadri e dei dirigenti del FNTS e dei CSV NET. I risultati dei focus group

di Paolo Serreri

3.1 Premessa

Le informazioni e i dati emersi dagli undici *focus group* sono stati elaborati statisticamente(1). A partire dalle schede compilate durante i *focus* (v.dianzi il punto 2.3 del precedente cap. 2) è stata costruita una matrice di dati con il programma IBM-Spss (versione 24)

Per ciascuno degli 85 soggetti partecipanti ai *focus group*, nella matrice sono state memorizzate le seguenti informazioni (o variabili) di sfondo: data della rilevazione, luogo, regione, ripartizione territoriale, genere, età, organizzazione di appartenenza, tipologia dell'organizzazione di appartenenza.

Inoltre, per ciascuna delle aree studiate (Area delle competenze manageriali e di leadership, Area delle competenze personali e sociali, Area delle competenze collettive d'equipe e di rete, Area delle competenze per la gestione del cambiamento, Area delle competenze per la gestione della comunicazione), sono state memorizzate tutte le risposte riguardanti le graduatorie di preferenza espresse.

Ad esempio, per l'Area competenze manageriali e di leadership sono state create cinque colonne nelle quali me-

morizzare le cinque opzioni selezionate come più importanti dal soggetto, dalla prima più importante alla quinta più importante.

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

- Distribuzioni di frequenza semplice (frequenze assolute e percentuali) per tutte le variabili;
- Tabelle multiple di frequenza per ciascuna Area (ossia tabelle che considerano nel loro insieme tutte le opzioni di preferenza espresse per l'Area);
- Tabelle di frequenza doppie relative alla prima e seconda opzione più importante scelta per ciascuna Area;
- Tabelle doppie della prima opzione di preferenza di ciascuna Area analizzata rispettivamente secondo la Ripartizione territoriale, il Genere e la Tipologia di organizzazione.

Per facilitare la lettura dei risultati, alcune tabelle più interessanti sono anche state rappresentate attraverso grafici a nastri (tabelle di frequenza semplice) e a colonne affiancate (tabelle doppie).

In questo modo le precedenti elaborazioni hanno consentito di individuare per ciascuna Area il profilo di preferenza caratterizzato dalla coppia di competenze ritenute più importanti (prima e seconda opzione più importante) dai soggetti partecipanti.

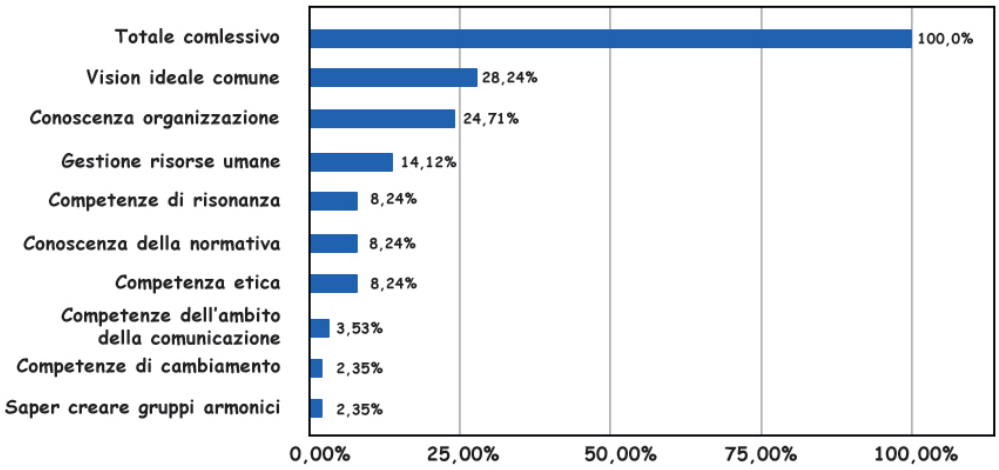
Inoltre, per la competenza ritenuta la più importante, sono stati effettuati confronti per Ripartizione territoriale, per Genere e per Tipologia di organizzazione.

3.2 Manageriali e di Leadeship (CML)

Nell'area "Competenze manageriale e di leadership" le due opzioni scelte più di frequente (prima scelta), ovvero le due competenze maggiormente agite dai partecipanti, (fig. 3.1), sono la vision intesa come attitudine alla creazione di un ideale comune (28,2%) e la "Conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento" (24,7%). Tali due opzioni non si associano tra di loro come le prime due preferite.

Infatti, se si analizza la tabella doppia che mette in relazione la prima e la seconda opzione (tab. 3.1), si evince che chi sceglie come prima opzione la vision sceglie più di frequente come seconda una delle seguenti tre: la "Competenza etica" (deontologia professionale) oppure la "Competenza di risonanza" oppure ancora la "Competenza di cambiamento". Chi invece sceglie come prima opzione la "Conoscenza dell'organizzazione", in genere sceglie più di frequente la "Conoscenza della normativa" o la "Gestione risorse umane".

Fig. 3. 1 Le Competenze manageriali e di leadership (CML) maggiormente agite



Area Competenza Manageriali e di Leadership (seconda più importante)		Area Competenza Manageriali e di Leadership (prima più importante)										
		Gestione risorse umane e finanziarie	Conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento	Conoscenza della normativa del settore di riferimento	Saper creare gruppi armonici vs gruppi emotivamente disarmonici	Competenze per approvvigionamento economico	Competenze nell'ambito della comunicazione interna ed esterna	Competenze di "risonanza" saper imprimere un clima positivo	Competenza etica (deontologia professionale)	Competenze di cambiamento ed innovazione	Vision attitudine alla creazione di un ideale comune	Totale
Gestione risorse umane e finanziarie	Conteggio	0	4	2	0	2	2	0	0	1	1	12
	% del totale	0,0%	4,7%	2,4%	0,0%	2,4%	2,4%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	14,1%
Conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento	Conteggio	4	0	12	0	1	1	1	2	0	0	21
	% del totale	4,7%	0,0%	14,1%	0,0%	1,2%	1,2%	1,2%	2,4%	0,0%	0,0%	24,7%
Conoscenza della normativa del settore di riferimento	Conteggio	0	2	1	0	0	2	0	2	0	0	7
	% del totale	0,0%	2,4%	1,2%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	2,4%	0,0%	0,0%	8,2%
Saper creare gruppi armonici vs gruppi emotivamente disarmonici	Conteggio	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	% del totale	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%	0,0%	2,4%
Competenze nell'ambito della comunicazione interna ed esterna	Conteggio	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3
	% del totale	1,2%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	3,5%
Competenze di "risonanza" saper imprimere un clima positivo	Conteggio	1	1	0	0	0	1	0	1	1	2	7
	% del totale	1,2%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%	1,2%	2,4%	8,2%
Competenza etica (deontolologia professionale)	Conteggio	1	2	0	1	0	0	0	0	1	2	7
	% del totale	1,2%	2,4%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	2,4%	8,2%
Competenze di cambiamento ed innovazione	Conteggio	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	% del totale	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	2,4%
Vision attitudine alla creazione di un ideale comune	Conteggio	4	3	2	0	0	1	4	6	4	0	24
	% del totale	4,7%	3,5%	2,4%	0,0%	0,0%	1,2%	4,7%	7,1%	4,7%	0,0%	28,2%
Totale	Conteggio	11	13	17	1	3	8	5	12	8	6	85
	% del totale	12,9%	15,3%	20,0%	1,2%	3,5%	9,4%	7,1%	14,1%	9,4%	7,1%	100,0%

Tabella 3.1

In entrambi i casi si ravvisa una chiara coerenza di comportamento, giacché nel primo caso la vision è "risonante" per definizione ed è proiettata verso il futuro; e quindi, implicitamente, è proiettata anche verso il cambiamento.

Mentre la "Conoscenza dell'organizzazione" è consonante con la "Conoscenza della normativa", su cui si fondano tutte le organizzazioni e presuppone la "Conoscenza delle risorse umane" che di ogni organizzazione sono il motore.

Con riferimento all'opzione meno scelta, ovvero alla competenza meno agita, si segnala Sapere creare gruppi armonici. In questo caso è probabile che nell'introduzione ai *focus group* ci sia stato un deficit di spiegazione/comprensione della competenza stessa.

Giacché è difficilmente spiegabile perché questa sia la meno agita in assoluto (2,4%) nello stesso tempo in cui si agisce la vision come prima opzione, la conoscenza dell'organizzazione come seconda e la gestione delle risorse umane come terza.

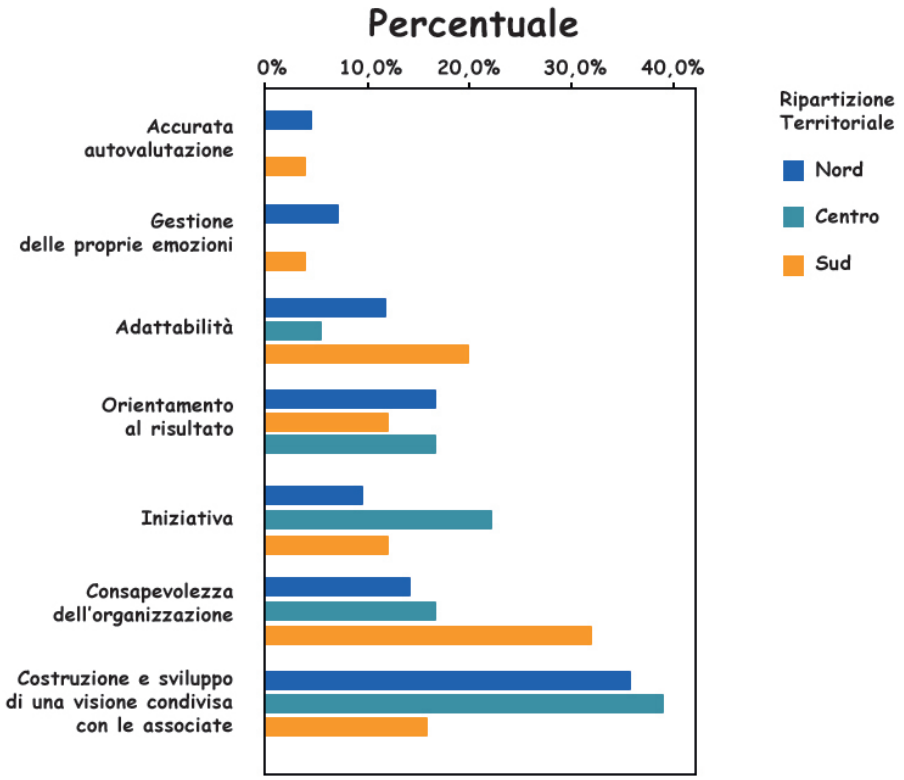
Vision

Per quanto riguarda la ripartizione territoriale delle prime due opzioni (fig. 3.2) vediamo che la vision è la competenza maggiormente agita nel Centro, secondo valori che superano il 40%.

A seguire, nell'ordine, il Nord e il Sud. La "Conoscenza dell'organizzazione" segue un andamento inverso, con valori oltre il 40% al Sud, con il Nord e il Centro a seguire appaiati su valori attorno al 15%.

Per quanto attiene invece a "sapere creare gruppi armonici", ovvero la competenza meno agita, vediamo un comportamento simile al Nord e Sud, con percentuali molto basse, mentre si registra una completa assenza al Centro.

Fig. 3.2 Le Competenze manageriali e di leadership (CML) maggiormente agite per ripartizione territoriale



Per quanto riguarda il Genere vediamo che le prime due opzioni in questione hanno un maggior peso percentuale in ambito maschile. In modo molto marcato nel caso della "Conoscenza dell'organizzazione", agita dagli uomini in misura doppia rispetto alle donne (tab. 3.3); ed in modo molto meno marcato nel caso della vision, con valori attorno al 30% per i maschi e del 25% per le femmine (fig. 3.3).

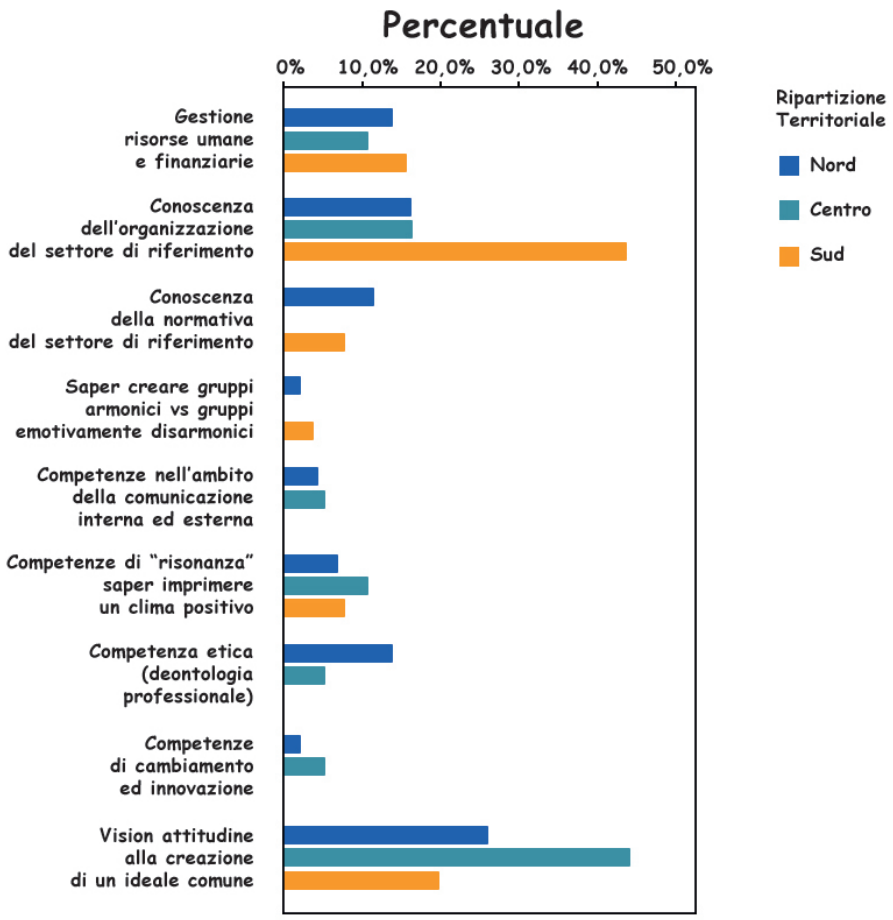
Tabella 3.2

Area Competenze Manageriali e di Leadership (prima più imèportante) per genere				
		Genere		Totale
		M	F	
Area Competenze Manageriali e di Leadership (prima più importante)	Gestione risorse umane e finanziarie	Conteggio	10	2	12
		% in Genere	18,9%	6,3%	14,1%
	Conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento	Conteggio	16	5	21
		% in Genere	30,2%	15,6%	24,7%
	Conoscenza della normativa sel settore di riferimento	Conteggio	3	4	7
		% in Genere	5,7%	12,5%	8,2%
	Saper creare gruppi armonici vs gruppi emotivamente disarmonici	Conteggio	2	0	2
		% in Genere	3,8%	0,0%	2,4%
	Competenze nell'ambito della comunicazione interna ed esterna	Conteggio	0	3	3
		% in Genere	0,0%	9,4%	3,5%
	Competenze di "risonanza" saper imprimere un clima positivo	Conteggio	3	4	7
		% in Genere	5,7%	12,5%	8,2%
	Competenza etica (deontolologia professionale)	Conteggio	3	4	7
		% in Genere	5,7%	12,5%	8,2%
	Competenze di cambiamento ed innovazione	Conteggio	0	2	2
		% in Genere	0,0%	6,3%	2,4%
	Vision attitudine alla creazione di un ideale comune	Conteggio	16	8	24
		% in Genere	30,2%	25,0%	28,2%
Totale		Conteggio	53	32	85
		% in Genere	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 3.3

Area delle competenze personali e sociali (prima più importante)		Area delle competenze personali e sociali (seconda più importante)								
			Accurata autovaluta-zione	Gestione delle proprie emozioni	Adattabilità	Orienta-mento al risultato	Iniziativa	Consapevo-lezza dell'or-ganizzazione	Costruzione e sviluppo di una visione condivisa con le associate	Totale
Accurata autovalutazione		Conteggio	0	0	1	0	0	1	1	3
		% del totale	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	3,5%
Gestione delle proprie emozioni		Conteggio	0	0	2	2	0	0	0	4
		% del totale	0,0%	0,0%	2,4%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%
Adattabilità		Conteggio	1	1	0	2	4	1	2	11
		% del totale	1,2%	1,2%	0,0%	2,4%	4,7%	1,2%	2,4%	12,9%
Orientamento al risultato		Conteggio	0	1	2	0	2	4	4	13
		% del totale	0,0%	1,2%	2,4%	0,0%	2,4%	4,7%	4,7%	15,3%
Iniziativa		Conteggio	0	0	2	3	0	5	1	11
		% del totale	0,0%	0,0%	2,4%	3,5%	0,0%	5,9%	1,2%	12,9%
Consapevolezza dell'organizzazione		Conteggio	2	0	1	2	3	0	9	17
		% del totale	2,4%	0,0%	1,2%	2,4%	3,5%	0,0%	10,6%	20,0%
Costruzione e sviluppo di una visione condivisa con le associate		Conteggio	0	1	3	6	4	12	0	26
		% del totale	0,0%	1,2%	3,5%	7,1%	4,7%	14,1%	0,0%	30,6%
Totale		Conteggio	3	3	11	15	13	23	17	85
		% del totale	3,5%	3,5%	12,9%	12,9%	15,3%	27,1%	20,0%	100,0%

Fig. 3.3 Le Competenze manageriali e di leadership (CML) maggiormente agite per genere[9]

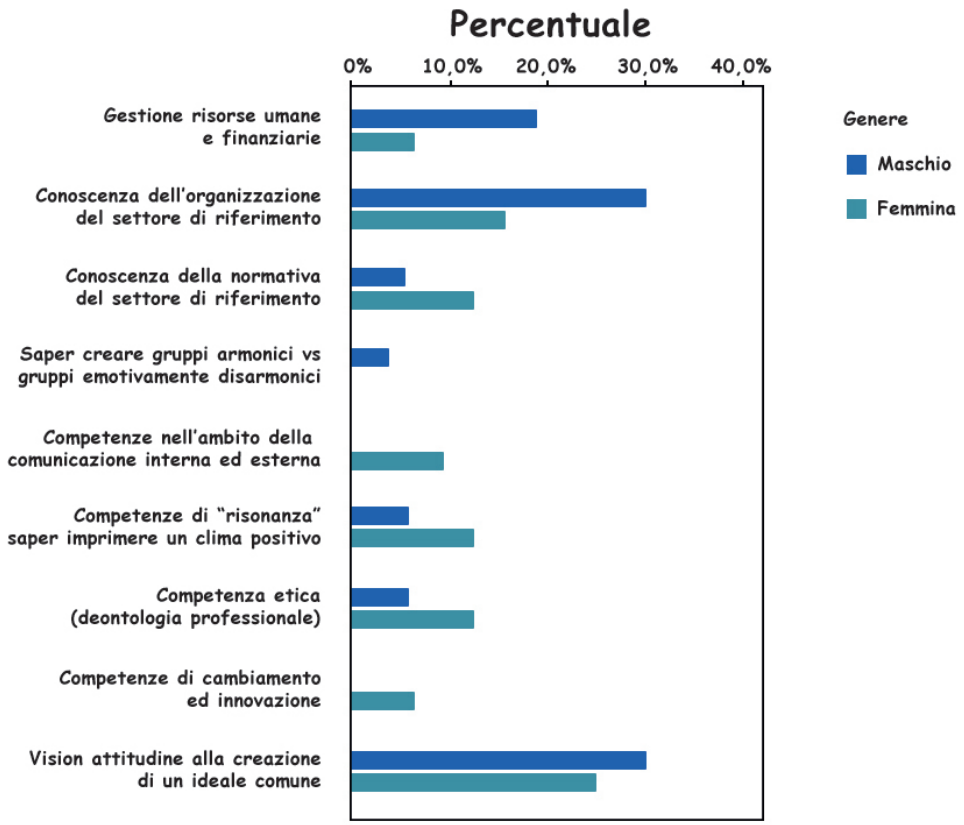


È interessante vedere come si distribuiscono le prime due opzioni secondo la tipologia delle organizzazioni (fig 3.4). Anche in questo caso gli andamenti sono diversificati.

La vision è maggiormente agita nella cooperazione e in tutte le rimanenti tipologie di organizzazioni che non siano le APS e le ODV.

9 Nota per la lettura del grafico: Le percentuali sommano cento per ogni modalità del genere, come nella tabella che lo precede.

Fig. 3.4 Le competenze manageriali e di leadership (CML) per tipologia di organizzazione



Mentre la conoscenza dell'organizzazione risulta maggiormente agita nelle APS, nelle ODV e nella cooperazione. In misura di gran lunga inferiore e nell'insieme delle rimanenti organizzazioni.

3.3 Area delle Competenze Personali e Sociali (CPS)

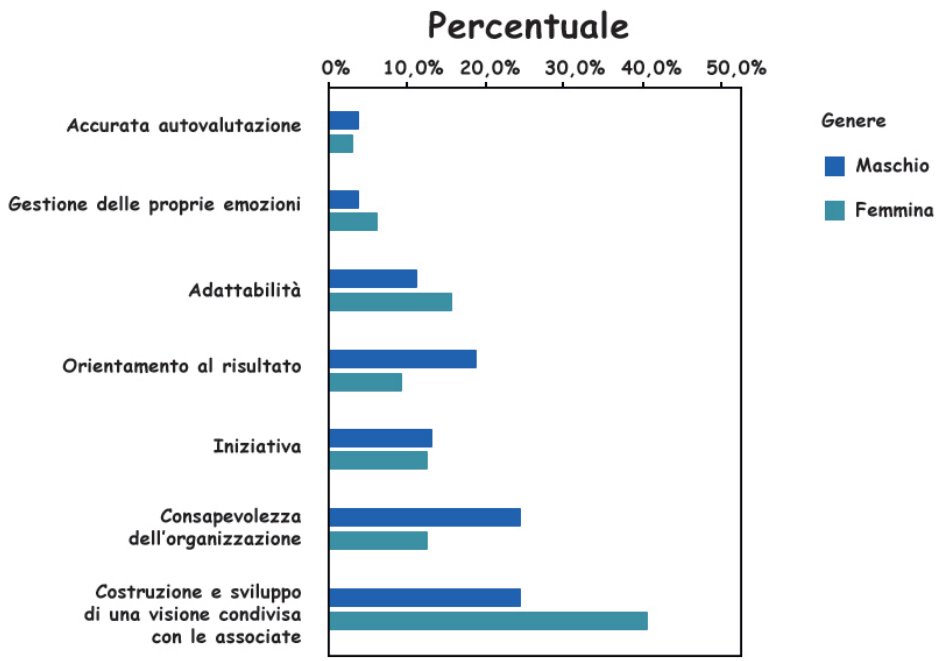
Nell'Area delle CPS le due opzioni scelte più di frequente, ovvero quelle maggiormente agite, sono "Costruzione e sviluppo di una visione condivisa" (30,6%) e "Consapevolezza dell'organizzazione" (20%). Nel 24,7% dei casi

sono anche la prima e la seconda opzione scelta (si evince dalla tabella 3.3 doppia corrispondente alle due variabili, sommando le percentuali delle due celle) (fig 3.5).

Si tratta di competenze associabili (per costrutto e per contenuto) in modo coerente con quelle della prima scelta dell'area Management e leadership di cui al paragrafo 3.1. Infatti la "Costruzione e lo sviluppo di una visione condivisa" è una competenza che nutre la competenza di vision qualora non ci si limiti a considerare quest'ultima in termini astratti senza alcun riferimento ai processi e ai contenuti che la sostanziano.

Lo stesso discorso vale per la "Consapevolezza dell'organizzazione", qualora con ciò si intenda il senso dell'organizzazione ed il saper vivere l'organizzazione, due capacità senza cui difficilmente si arriverebbe ad avere una

Fig. 3.5 Le Competenze personali e sociali (CPS) maggiormente agite



piena conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento di cui al punto 3.1 di cui sopra.

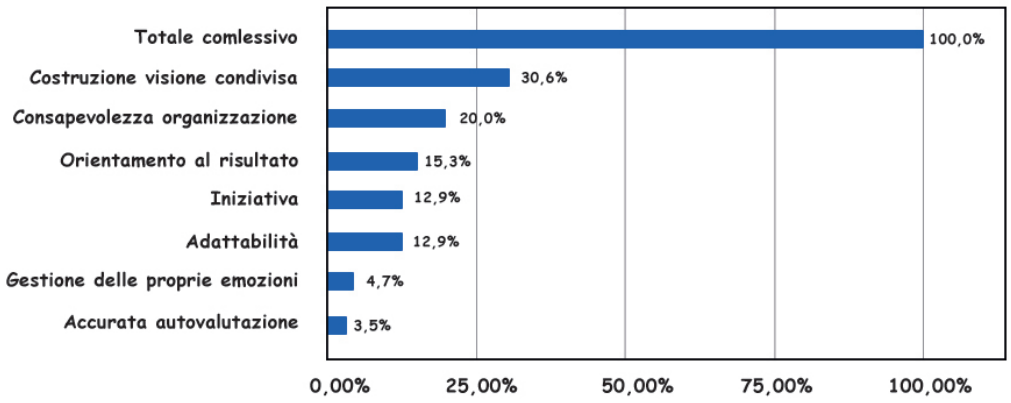
Mentre colpisce l'ultima opzione riservata alla "Competenza di autovalutazione" qualora tradisse una scarsa attenzione alla valutazione tout court delle attività svolte.

Questo dato sembra meritevole di ulteriori verifiche e approfondimenti che la presente ricerca non ha potuto fare in quanto esorbitante dal proprio compito e dal proprio mandato.

Rispetto alla ripartizione territoriale la CPS della "Costruzione e sviluppo di una visione condivisa" è maggiormente agita al centro e al Nord, ma in misura inferiore alla metà al Sud (fig 3.6).

Mentre la "Consapevolezza dell'organizzazione" è maggiormente agita al Sud. Al centro, viceversa, quest'ultima si attesta su valori attorno alla metà del sud ed al nord su valori a loro volta inferiori a quelli del Centro. L'opzione meno scelta (accurata autovalutazione) è distribuita su valori percentuali bassi e grossomodo equivalenti tra Nord e Sud, mentre non è presente al Centro.

Fig. 3.6 Le CPS per ripartizione territoriale



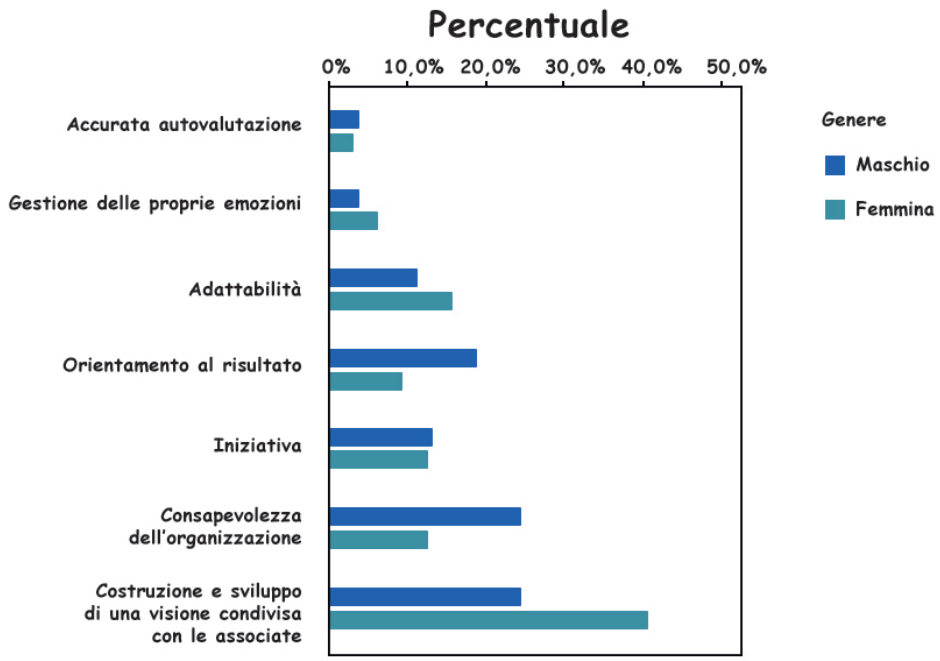
CPS maggiormente agite secondo il genere

La competenza personale e sociale della "Costruzione e sviluppo di una visione condivisa" è una competenza nettamente al femminile.

Per i maschi incide secondo una percentuale di poco superiore alla metà di quella relativa alle femmine. Anche questo dato è coerente con quanto emerso nell'area delle competenze manageriali e di leadership con riferimento alla vision. Lo stesso ragionamento, a parti rovesciate, vale per la consapevolezza dell'organizzazione (la seconda scelta) dove c'è una prevalenza maschile pari al doppio di quella femminile.

Mentre l'ultima scelta, l'accurata autovalutazione, le due percentuali di genere si equivalgono, con una leggerissima prevalenza del genere maschile su quello femminile (fig 3.7).

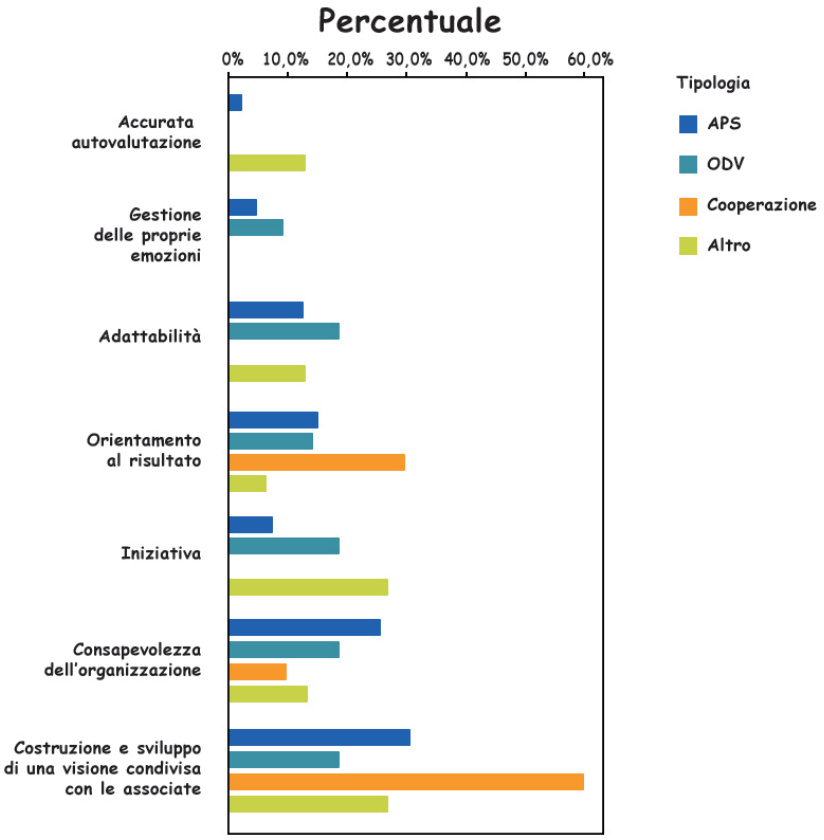
Fig. 3.7 Le CPS secondo il genere



Le CPS maggiormente agite per tipologia di organizzazione

Anche in questo caso si registra un andamento sostanzialmente diverso delle prime due competenze agite, a seconda delle organizzazioni di appartenenza (fig 3.8). La "Costruzione e sviluppo di una visione condivisa" risulta essere concentrata prevalentemente nella Cooperazione, nelle APS, in altre organizzazioni non considerate in questa parte dell'indagine e nelle ODV. La seconda competenza scelta, la "Consapevolezza dell'organizzazione," vede al primo posto le APS, al secondo le ODV, al terzo altro, al quarto la Cooperazione, questa volta con valori residuali soprattutto se confrontati con quelli registrati nella Cooperazione.

Fig. 3.8 Le CPS per tipologia di organizzazione



3.4 Area delle Competenze collettive d'équipe e di rete (CER)

L'area delle CER maggiormente agite

Quest'area contiene il minor numero di competenze tra le cinque oggetto della presente ricerca.

Ciò, sostanzialmente per due ordini di ragioni.

In primo luogo perché altre competenze che pur potrebbero essere comprese in quest'area sono state raggruppate in altre aree dove sono più cogenti (v. in particolare la precedente "area delle competenze personali e sociali").

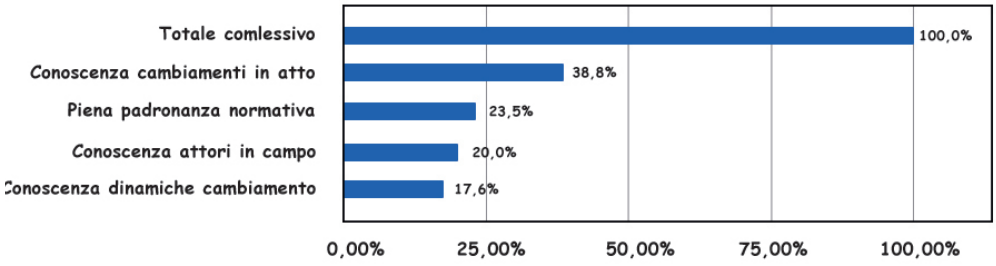
In secondo luogo perché la ricerca ha privilegiato le tre competenze che in letteratura e sul campo sono ritenute distintive delle "Competenze d'équipe e di rete", come la capacità di "Cooperare sul luogo di lavoro" (lavorare dividendosi i compiti, sapendo essere intercambiabili e fungibili qualora il lavoro lo richieda, tenere sotto controllo le spinte centrifughe i personalismi, ecc.); "Condivisione piena e chiara della mission" (contenuti, tempi, modi, ecc.); possesso e padronanza di una comune lingua o dialetto o Koiné, che dir si voglia, del settore dove si opera nel contesto dove si opera, ecc.

Ciò premesso, le preferenze espresse - ovvero le tre competenze maggiormente agite – invertono l'ordine della tabella10 su cui i *focus group* hanno lavorato.

Nel senso che qui la "Capacità di cooperare" è la prima scelta, cioè la competenza maggiormente agita (nella Griglia era al terzo), il "Possesso di una comune rappresenta-

10 Si veda l'area/costellazione delle competenze d'équipe e di rete presentata nel capitolo tre del presente Rapporto.

Fig. 3.9 Le collettive d'équipe e di rete maggiormente agite

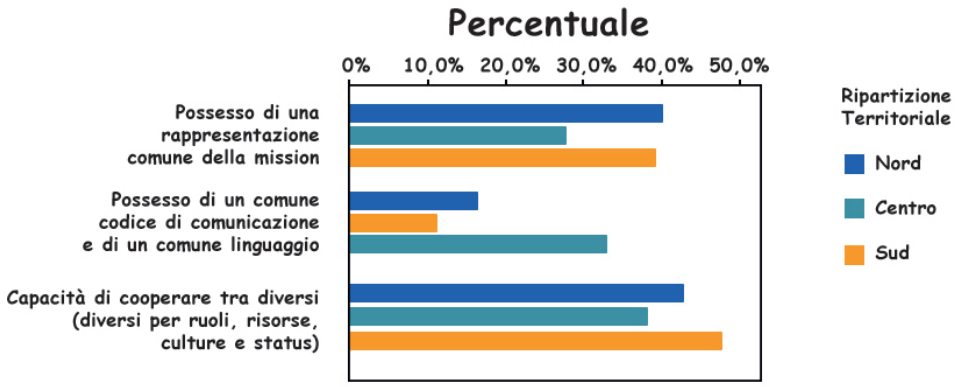


zione della mission" è la seconda agita (nella griglia era al primo posto) ed al terzo posto il "Possesso di un comune codice di comunicazione" (nella griglia era al secondo). Questo è indice di una attenta riflessione da parte dei gruppi e di un approfondimento del tema che ha condotto a risultati che possiamo considerare sufficientemente attendibili circa le "Competenze collettive e di rete agite" (fig. 3.9). Ciò detto, non si può non sottolineare lo scarto percentuale tra la prima scelta ("Capacità di cooperare", scelta con un valore del 43,5%) e la terza, scelta con un valore del 18,8% ("Possesso di un comune codice di comunicazione") che è connotativa delle competenze d'équipe (v. Le Boterf, 1994).

Le CER per ripartizione territoriale

Qui vediamo che la "Capacità di cooperare tra diversi" risulta essere quella maggiormente agita al Sud, seppure con valori solo leggermente superiori a quelli del Nord e del Centro a dimostrazione di una sostanziale copertura omogenea dell'intero territorio nazionale; mentre il possesso di un comune codice di comunicazione, la competenza meno agita, è distribuita su valori percentuali bassi e grossomodo equivalenti tra Nord e Sud, mentre è presente al Centro su valori medi (fig. 3.10).

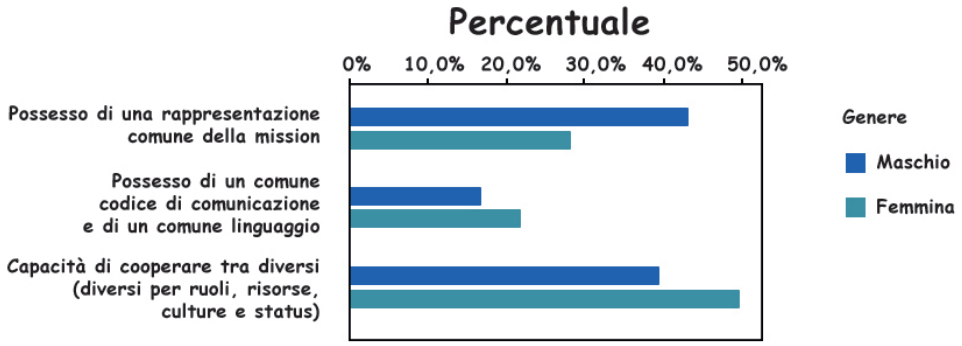
Fig. 3.10 Le CER per ripartizione territoriale



Le CER secondo il genere

La "Capacità di cooperare tra diversi" è maggiormente agita dalle donne come pure il "Possesso di un comune codice di comunicazione" (che però è la meno agita), viceversa il "Possesso di una rappresentazione comune della mission" risulta essere maggiormente agita dai maschi (fig. 3.11) su valori grossomodo pari a quelli della prima opzione.

Fig. 3.11 Le CER secondo il genere



Le CER secondo la tipologia di organizzazione

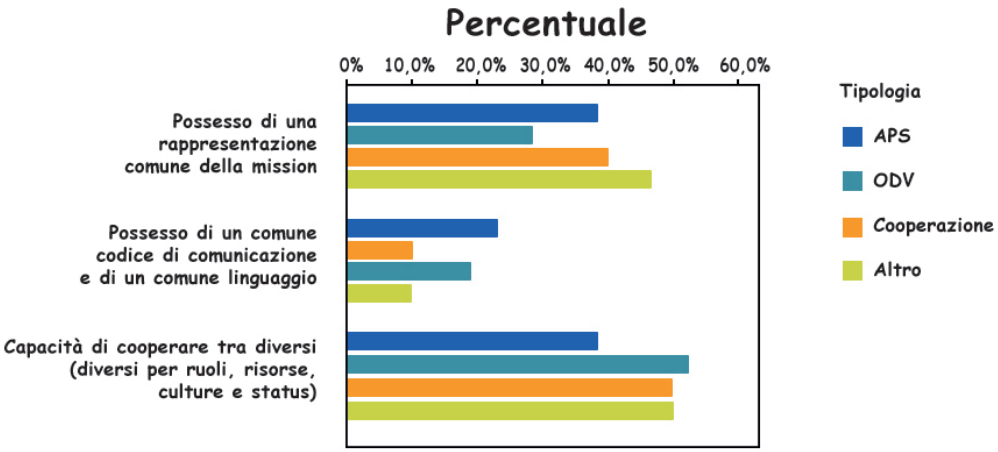
La "Capacità di cooperazione tra diversi" è maggiormente agita nelle ODV e, in misura inferiore, nella cooperazione e nelle APS. Si segnala anche un numero significativo di persone che agiscono questa competenza nelle rimanenti organizzazioni del Terzo Settore, qui raggruppate sotto la voce altro.

Il "Possesso di una rappresentazione comune della mission" si concentra prevalentemente sotto la voce altro. Seguono nell'ordine la Cooperazione e le APS e le ODV.

La terza competenza, quella meno agita delle tre, il Possesso di un comune codice…, nell'ordine, risulta maggiormente agita nelle APS, nelle ODV e nella Cooperazione.

Anche in questo caso la voce Altro raccoglie un numero significativo di opzioni (Fig. 3.12).

Fig. 3.12 Le CER secondo la tipologia di organizzazione



3.5 Area delle Competenze per la Gestione del cambiamento (CGCA)

Nell'Area CGCA (fig. 3.13) l'ordinamento di preferenza maggiormente scelto mette al primo posto (prima scelta) la "Conoscenza dei cambiamenti in atto" (38,8%) o la "Piena padronanza della normativa" (23,5%).

Quando si sceglie (tab. 3.4) come prima opzione la "Conoscenza dei cambiamenti in atto", la seconda opzione è più spesso "Conoscenze degli attori in campo" (17,6%) oppure "Conoscenze relative alle dinamiche specifiche" (11,8%).

Quando si sceglie come prima opzione la "Piena padronanza della normativa", la seconda opzione è più spesso "Conoscenza dei cambiamenti in atto" (11,8%). Se ne deduce che oltre il 50% delle volte la "Conoscenza dei cambiamenti in atto" è scelta come prima o come seconda opzione.

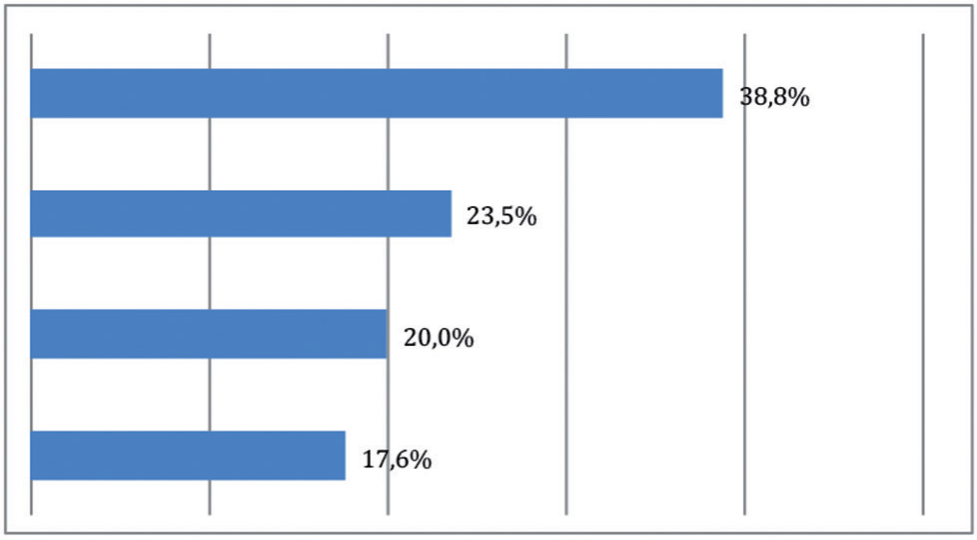
Resta da interpretare l'ultimo posto della "Conoscenza delle dinamiche del cambiamento" (17,6%) a fronte del primo posto (38,8%) della "Conoscenza dei cambiamenti in atto".

Se non nel senso che chi esprime questa prima opzione probabilmente si riferisce alla conoscenza del cambiamento del quadro normativo dell'intero settore (v. la legge delega 106 del 2016 e relativi Decreti attuativi ancora in corso di emanazione definitiva), mentre chi sceglie come ultima opzione la "Conoscenza delle dinamiche del cambiamento" probabilmente si riferisce alle dinamiche sociali e politiche sottese al cambiamento normativo.

Area CGCA per ripartizione territoriale

La "Conoscenza dei cambiamenti in atto" si esprime su valori elevati al Nord, in misura leggermente inferiore, al Centro.

Fig. 3.13 Competenze per la Gestione del Cambiamento



Mentre è sensibilmente più bassa al Sud, il quale è attestato su valori pari a meno della metà del Nord.

È ipotizzabile che nelle due ripartizioni Nord-Centro il cambiamento sia vissuto come un fenomeno maggiormente riconducibile alla dialettica sociale, senza prescindere, evidentemente, dalla conoscenza della normativa.

Mentre la "Piena padronanza della normativa", appunto, si esprime al Sud su valori pari al doppio del Nord e del triplo del Centro probabilmente in ragione di una maggiore dipendenza del settore dal quadro normativo nazionale e regionale.

La "Conoscenza degli attori in campo" nel Centro supera di circa il doppio sia il Nord che il Sud.

La "Conoscenza delle dinamiche di cambiamento", l'opzione meno scelta, vede una prevalenza del Sud e, nell'ordine, del Nord e del Centro (fig. 3.14).

			Area delle competenze per la gestione del cambiamento (seconda più importante)				
			Piena padronanza della normativa del settore di riferimento	Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale	Conoscenze degli attori in campo e delle loro strategie	Conoscenze relative alle dinamiche specifiche del cambiamento e dell'innovazione	Totale
Area delle competenze per la gestione del cambiamento (prima più importante)	Piena padronanza della normativa del settore di riferimento	Conteggio	0	10	5	5	20
		% del totale	0,0%	11,8%	5,9%	5,9%	23,5%
	Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale	Conteggio	8	0	15	10	33
		% del totale	9,4%	0,0%	17,6	11,8%	38,8%
	Conoscenze degli attori in campo e delle loro strategie	Conteggio	3	9	0	5	17
		% del totale	3,5%	10,6%	0,0%	5,9%	20,0%
	Conoscenze relative alle dinamiche specifiche del cambiamento e dell'innovazione	Conteggio	1	9	5	0	15
		% del totale	1,2%	10,6%	5,9%	0,0%	17,6
Totale		Conteggio	12	28	25	20	85
		% del totale	14,1%	32,9%	29,4%	23,5%	100,0%

Tabella 3.4

Fig. 3.14. Area CGCA. Ripartizione territoriale

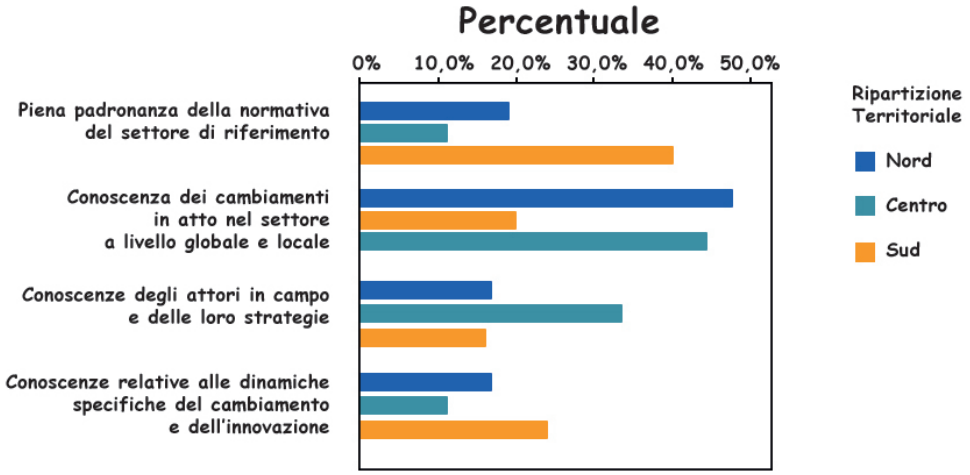
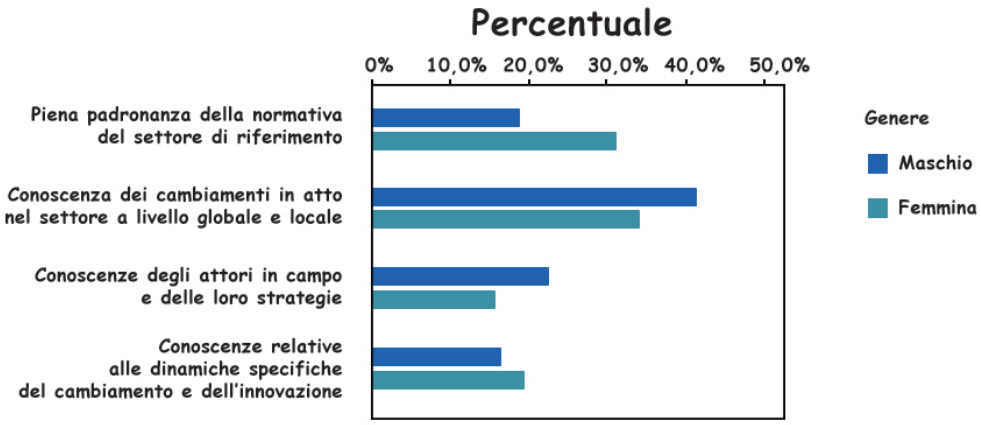


Fig. 3.15 Area delle CGCA secondo il genere



Area delle CGCA secondo il genere

La componente di genere maschile prevale su quella di genere femminile nella "Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale" e nella "Conoscenza degli attori in campo e delle loro strategie" (fig. 3.15).

Si tratta, in entrambi i casi, di conoscenze che potremmo definire di prossimità alla politica, un campo dove ancora prevale la presenza maschile, nonostante i progressi e le conquiste fatti dalle donne negli ultimi decenni.

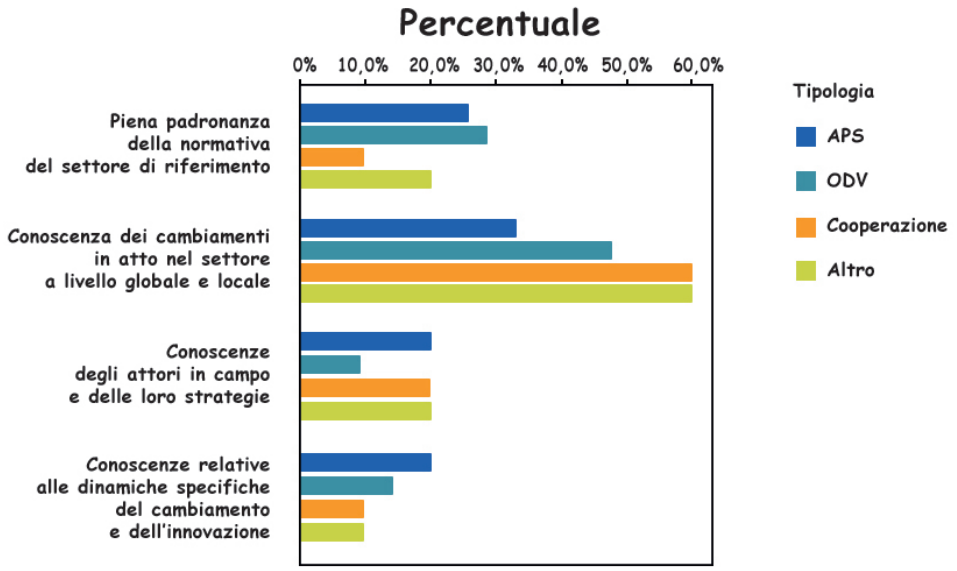
Queste ultime prevalgono invece nella conoscenza specifica della normativa del settore di riferimento.

L'ultima opzione, la "Conoscenza delle dinamiche specifiche del cambiamento" e dell'innovazione, vede sostanzialmente appaiati i due generi, entrambi attestati su valori percentuali medio-bassi.

Area delle CGCA per tipologia di organizzazione

L'opzione più scelta, la "Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale", è distribuita su valori alti tra il settore della cooperazione e quello delle organizzazioni del volontariato, su valori medi tra le organizzazioni di promozione sociale e su valori medio bassi sulla voce altro. Viceversa, l'opzione meno scelta, la Conoscenza delle dinamiche specifiche dell'innovazione e del cambiamento è distribuita su valori medio-bassi, e sostanzialmente uguali, tra le associazioni di promozione sociale e la voce altro e su valori bassi, tra il 15% e il 10%, tra le Organizzazioni del volontariato e la Cooperazione (fig. 3.16).

Fig.3.16 Area delle CGCA per tipologia di organizzazione

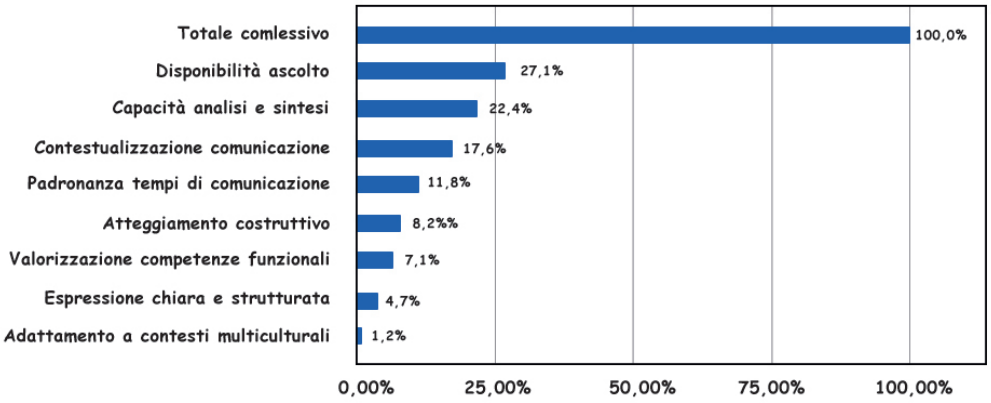


3.6 Area delle Competenze per la Gestione della Comunicazione (CGCO)

Nell'Area delle CGCO l'ordinamento di preferenza maggiormente scelto mette al primo posto in prevalenza la "Disponibilità all'ascolto e al confronto" (23 volte pari al 27,1%), la "Capacità di analisi e sintesi" (19 volte pari al 22,4%) e la "Contestualizzazione della comunicazione" (15 volte pari al 17,6%) (fig. 3.17). Tali due opzioni non si associano tra di loro come prime due preferite. Fermo restando che dall'insieme delle prime tre opzioni che emergono si delinea un quadro che presenta buoni livelli di padronanza di alcune importanti capacità e competenze proprie della sfera della comunicazione.

L'ultima preferita, l'"Adattamento a contesti multiculturali", presenta valori irrisori (1,2%) di difficile spiegazione. Soprattutto, se si considera che il Terzo Settore vede la prevalenza - o, quanto meno- vede una presenza molto significativa di attività e di associazioni chiamate ad intervenire e operare in contesti oggettivamente multiculturali e/o con una elevata cifra di differenza. Ma i valori dell'ultima pre-

Fig. 3.17 Area delle CGCO



ferenza, cioè della competenza meno agita, sono di difficile spiegazione anche in confronto con la prima opzione, quella maggiormente agita, la disponibilità all'ascolto e al confronto, la quale difficilmente potrebbe prescindere dalla disponibilità ad adattarsi a contesti multiculturali.

Area delle CGCO per genere

L'"Area delle competenze per la gestione della comunicazione" ripartita per territori ci mostra che la prima opzione, la disponibilità all'ascolto e al confronto, si colloca al primo posto al Centro, con valori molto alti, ed al secondo posto, con valori medio alti, al Nord (fig. 3.18).

Mentre i valori del Sud si attestano su una percentuale pari alla metà di quelli del Nord.

Lo stesso andamento si registra a proposito della seconda opzione, la "Capacità di analisi e di sintesi".

L'opzione meno scelta, l'"Adattamento a contesti multiculturali", è presente con valori percentuali molto bassi solo al Sud. Non è presente al Nord e al Centro.

I valori percentuali della prima opzione, la "Disponibilità all'ascolto e al confronto", sembrano smentire lo stereotipo che associa questa competenza in prevalenza al genere femminile (fig. 3.19). In questo caso, invece, c'è una chiara prevalenza del genere maschile.

Questi valori, però, si ribaltano in modo speculare, nella seconda opzione, la "Capacità di analisi e di sintesi", dove prevalgono le donne sugli uomini, smentendo anche in questo caso lo stereotipo secondo cui queste capacità sarebbero tipicamente maschili[11]. Mentre l'opzione meno

11 Sugli stereotipi di genere e sulla loro infondatezza esiste un'ampia letteratura. Qui ci limitiamo a rinviare a Gysbers, Heppner e Johnston (2001) e a Rodriguez (2007).

Fig. 3.18 Area delle CGCO per ripartizione territoriale

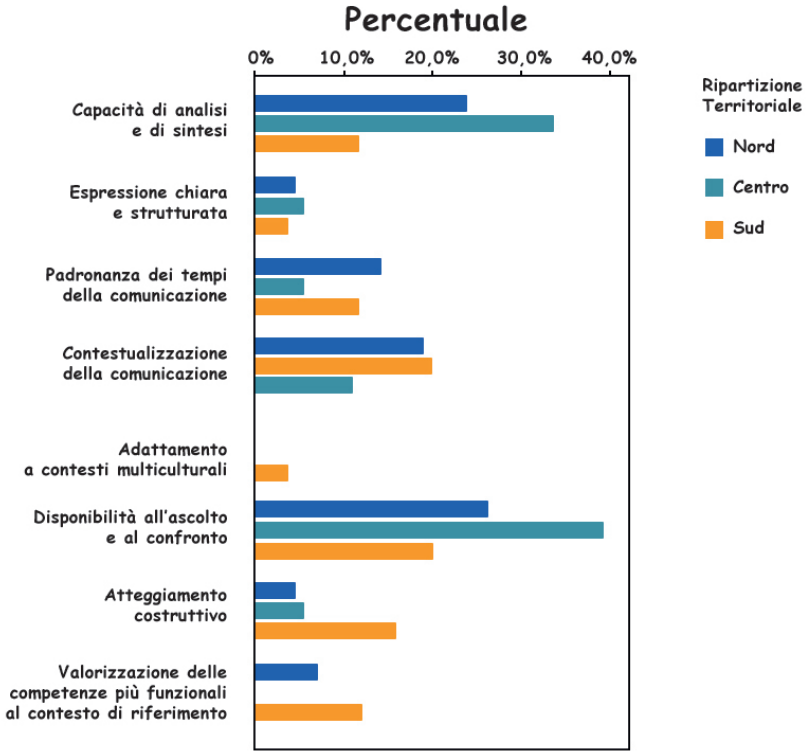
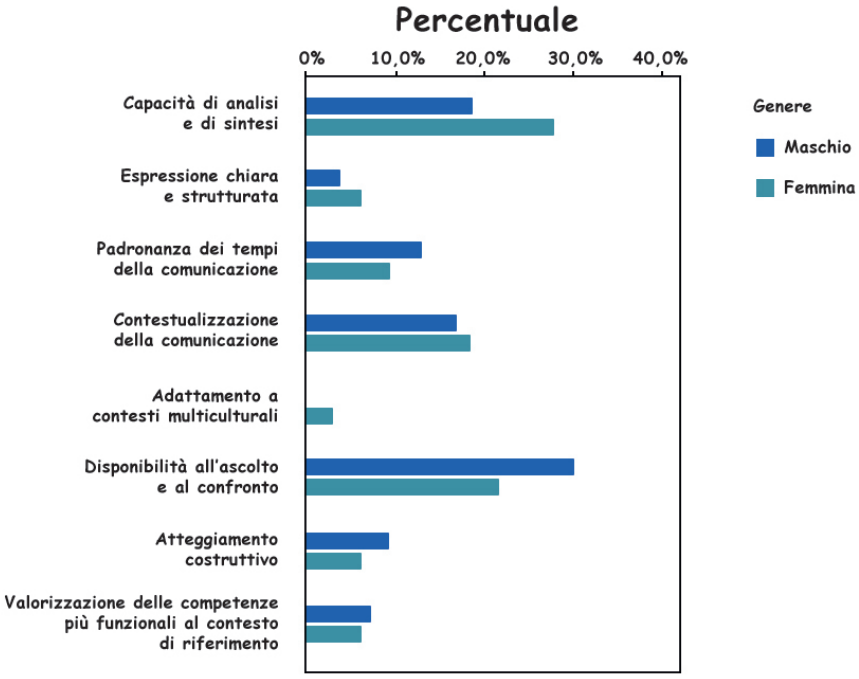


Fig. 3.19 Area delle CGCO per genere

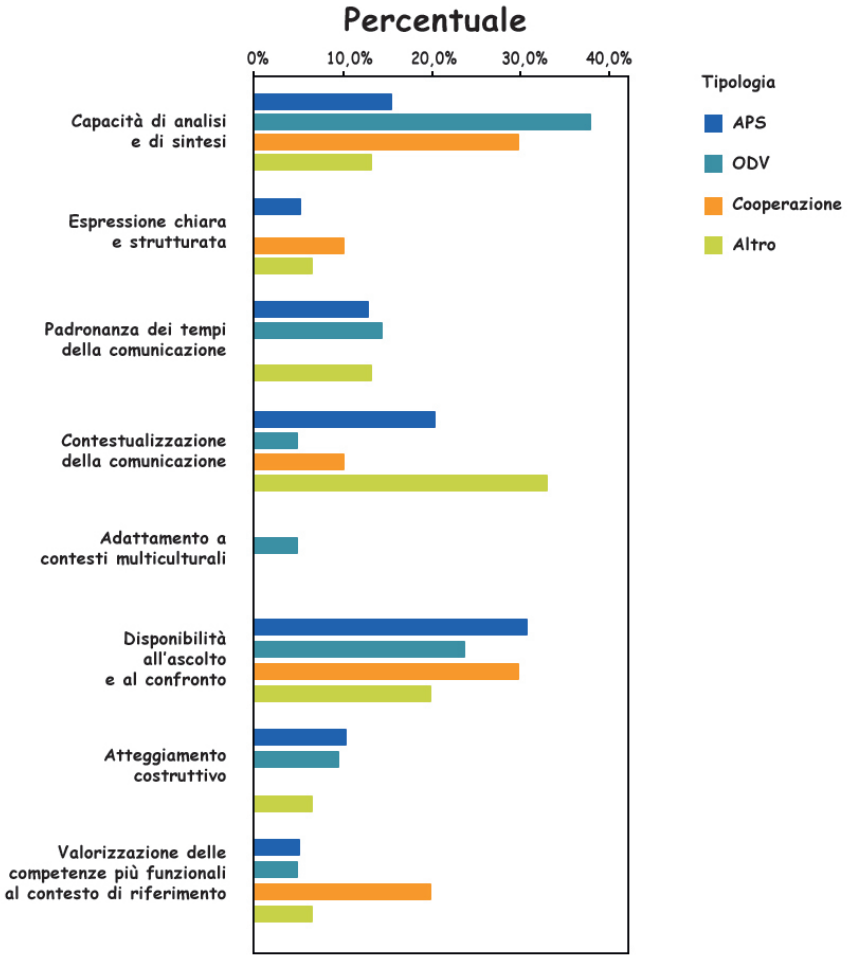


scelta, ovvero la competenza meno agita, l'"Adattamento a contesti multiculturali", concentra tutti i valori percentuali sulle donne. Non è presente tra i maschi.

Area delle CGCO secondo la tipologia dell'organizzazione

Qui vediamo che la prima opzione, ovvero la "Disponibilità all'ascolto e al confronto" si distribuisce secondo valori percentuali alti, e sostanzialmente, di pari livello tra le Associazioni di promozione sociale (APS) e la Cooperazione fig. 3.20). E con valori medio alti sulle organizzazioni di volontariato e sulla voce Altro.

Fig. 3.20 Le CGCO per tipologia di organizzazione



La "Capacità di analisi e di sintesi" fa registrare valori percentuali molto alti nelle Organizzazioni di volontariato ed ancora nella Cooperazione secondo valori percentuali più bassi. L'"Adattamento a contesti multiculturali", l'opzione meno scelta, è presente solo nelle Organizzazioni di volontariato. Da notare la forte incidenza della voce "Altro" a proposito della Contestualizzazione della comunicazione.

3.7 L'indagine qualitativa: le interviste ai dirigenti nazionali del Forum Nazionale del Terzo Settore e di CSVnet

Il campione

Le cinque aree di competenze individuate secondo le modalità e i criteri analizzati in questo capitolo sono state fatte oggetto di approfondimento e di condivisione sia attraverso i *focus group* dei dirigenti e dei quadri regionali del Forum (par. 3.5), sia attraverso interviste focalizzate[12] ai dirigenti nazionali del Forum Nazionale del Terzo Settore e di CSVnet.

Sono stati intervistati 10 dirigenti nazionali, 6 donne e 4 uomini, individuati - attraverso una modalità qualitati-

12 L'intervista focalizzata ha a che fare con il modo in cui l'esperienza soggettiva degli individui incontra la situazione concreta al punto di definirla e schematizzarla. Essa consente di individuare strutture di significato che possono rivelarsi cruciali ai fini dell'interpretazione. Trattandosi di una tecnica per l'interpretazione, l'intervista focalizzata opera nel campo delle possibili interpretazioni postfactum. Poiché si appoggia sulla definizione della situazione così come viene concettualizzata dagli individui sotto indagine a partire dalle loro esperienze soggettive, è la stessa situazione ad essere assunta come pietra di paragone al fine della valutazione della pertinenza dei dati in cui si esprime il soggetto. Questo vuol dire che attraverso l'intervista focalizzata si esprime massimamente il carattere "nodale dell'esperienza" (Merton-Kendall, 2012).

va di campionamento finalizzato[13] - tra quelli in carica al momento delle interviste. Essi sono qui di seguito indicati con le rispettive qualifiche e le rispettive organizzazioni di appartenenza:

1. Membro della Segreteria Nazionale di Lega Ambiente, con la responsabilità del settore Scuola e formazione
2. Presidente dell'Associazione per la tutela dei diritti degli anziani delle Marche, già presidente nazionale
3. Responsabile nazionale Auser per l'apprendimento permanente
4. Presidente Auser
5. Presidente ANFAS
6. Presidente Lega Coop
7. Vicepresidente della Compagnia delle Opere, nonché Presidente della Compagnia delle opere sociali
8. Membro del Forum Nazionale del Terzo Settore, nonché Responsabile nazionale della Consulta Sport, Cultura, Turismo e Benessere
9. Presidente Nazionale ARCI
10. Presidente NazionaleMOVI, nonché consulente di diverse organizzazioni di volontariato.

Elementi significativi emersi

Provenienza dei 10 partecipanti

Tre dirigenti sono arrivati al Terzo Settore al termine di una lunga carriera sindacale.

I rimanenti sette hanno avuto una carriera interna al settore stesso.

13 Il campionamento finalizzato si basa su una selezione di casi ricchi di informazioni utili per validare il modello teorico di una determinata ricerca. Nel nostro caso, per validare le cinque aree delle competenze strategiche dei dirigenti del Terzo Settore ai vari livelli.

Tre dei sette hanno avuto o hanno esperienze parallele per periodi più o meno lunghi (una persona è stata parlamentare per una legislatura; un'altra esercita tuttora la libera professione, di commercialista part time; un'altra ancora, di professione ingegnere, oltre alla funzione di Presidente nazionale svolge attività di tipo consulenziale, seppure a favore di associazioni di volontariato).

Come vedremo più avanti, questa loro diverse provenienze conferiscono altrettante diverse curvature al loro approccio alle competenze, ferma restando una spiccata attitudine prosociale di base comune a tutti.

Elementi di valutazione globale delle cinque aree strategiche oggetto della ricerca:

I dieci dirigenti hanno confermato di possedere e di agire le competenze contenute nelle cinque aree al centro dell'indagine, sia pure in misura diversa a seconda del settore e del ruolo ricoperto dal singolo intervistato.

Dall'insieme delle interviste non sono venute né richieste di integrazione, né richieste di modifiche sostanziali.

Are delle competenze manageriali.

Risulta essere l'area dove i 10 partecipanti dichiarano di possedere/agire le competenze più forti, seppure con variazioni di contenuto.

Non tutti, ad esempio, ritengono che le "Competenze di approvvigionamento economico" siano un loro punto forte.

Così pure, la maggior parte degli partecipanti, pur dichiarando di possedere buone competenze di comunicazione interna/esterna, ritiene di doverle/volerle migliorare visto il ruolo cruciale che queste giocano all'interno dei processi di cambiamento a cui è soggetto il settore.

Le competenze per lavorare secondo una rigorosa de-

ontologia professionale sono autopercepite da tutti come il loro punto di forza in assoluto.

A questo proposito va segnalata, però, una diversa attribuzione di significato da parte degli partecipanti.

Da un lato vi è chi intende come competenza deontologica la dichiarata e convinta adesione a valori forti sul piano umano e civile (libertà, solidarietà, attenzione al prossimo, cura del più debole, ecc.) e chi, cogliendo in pieno il senso della proposta, intende per deontologia la conoscenza e il rispetto delle norme che regolano dall'interno l'esercizio del ruolo(assunzione del personale, retribuzione, fidelizzazione e valorizzazione dei collaboratori; attenzione alla qualità dei servizi ed ai diritti dei più deboli, ecc.)

La leadership. Dalle interviste emerge in modo sufficientemente chiaro che la leadership è il punto forte dei 10 partecipanti, Seppure, con differenze di stile.

Come è normale attendersi da persone adulte con storie di vita, percorsi professionali e di studio assai diversificati. Sulla scorta della classificazione degli stili di leadership[14] di Goleman, Boyatzis e Mc Kee (2002)potremmo ripartire i dieci partecipanti, senza eccessivi e rigidi schematismi (è assodato che un buon leader alterna e adatta il proprio stile al momento, al contesto e alla situazione, come dichiarano di fare, appunto, i dieci partecipanti), nei seguenti quattro stili: coach, *affiliativo, democratico e battistrada*[15].

---

14 Goleman, Boyatzis e McKee (2002) hanno individuato i seguenti 6 stili di leadership: visionario, coach, affiliativo, democratico, battistrada, autoritario.

15 Questa classificazione è fatta ex post e non condivisa con gli partecipanti. È quanto si può desumere da una lettura interpretativa sia delle risposte dirette alle domande dell'intervistatore sia dalle libere narrazioni degli partecipanti.

- Lo "Stile coach": crea risonanza[16] stabilendo un collegamento tra le aspirazioni del singolo e gli obiettivi dell'organizzazione aiutando i collaboratori a costruire competenze durature. In un caso questo stile appare come prevalente
- *Stile affiliativo*: crea risonanza favorendo l'armonia e le relazioni interpersonali, tende a rafforzare i legami tra le persone. Sa creare motivazioni e privilegia la composizione delle fratture nei gruppi. Questo stile è comune a tutti. Ma a quattro in particolare
- *Stile democratico*: valorizza l'apporto dei singoli e crea coinvolgimento attraverso la partecipazione. È adatto a costruire consenso ed a ottenere spunti e suggerimenti preziosi dai collaboratori. Anche questo stile è comune a tutti i nostri partecipanti. Ma ad altri quattro in particolare
- *Stile battistrada:* crea risonanza ottenendo risultati stimolanti e significativi facendo scelte impegnative ed esponendosi in prima persona. In un caso, si può parlare sicuramente di una prevalenza dello stile battistrada.

L'impostazione integrata delle aree di competenze. Tutti hanno colto la trasversalità di molte competenze e tutti i dirigenti nazionali riconoscono di avere e di agire molte delle competenze chiave di altre aree in aggiunta a quelle dell'area del management e della leadership nella quale si collocano in quanto dirigenti nazionali. Fermo restando che l'area delle "Competenze personali e sociali", è tra-

16 C'è risonanza quando due o più persone si trovano sulla stessa lunghezza d'onda, in sintonia. La risonanza è il collante che unisce i membri di un gruppo e suscita dedizione nei membri stessi del gruppo o di una organizzazione.

sversale per definizione, queste considerazioni circa la natura integrata delle varie competenze valgono anche per le "Competenze collettive d'équipe", come per la gestione del cambiamento, ecc.

In conclusione:

- Le cinque aree di competenze escono confermate dalle interviste, nel senso che tutti concordano sul fatto che le competenze individuate come strategiche per i dirigenti e quadri del Terzo Settore sono effettivamente quelle comprese nella griglia alla base della ricerca
- I dieci dirigenti partecipanti posseggono, agiscono e/o aspirano ad agire le competenze della griglia, sia pure con differenze di livello e di intensità che variano da dirigente a dirigente in relazione all'età, al settore di appartenenza e alla funzione esercitata
- Le aree di sviluppo. Dato per acquisito che le "Competenze manageriali e di leadership" sono possedute sostanzialmente da tutti e dieci i partecipanti, non altrettanto si può dire delle "Competenze per la gestione del cambiamento", possedute e agite da tutti ma con gradi di padronanza meno solidi, come si può cogliere indirettamente dalle risposte a proposito delle competenze collettive e di rete o delle "Competenze per la gestione della comunicazione"
- La conoscenza delle lingue straniere. Ne accennano solo due partecipanti per denunciarne la scarsa padronanza a fronte della grande importanza e del forte bisogno. Dalla ricerca quantitativa (v. in questo rapporto il paragrafo 2.2 che ne riporta le conclusioni) risulta che tutti i dirigenti e quadri regionali del Terzo Settore hanno una conoscenza scolastica del francese o dell'in-

glese. Considerata l'età media dei dirigenti e quadri e considerato che una competenza a lungo non agita tende a regredire, è legittimo dubitare della effettiva padronanza oggi di questo importante strumento indispensabile per agire e lavorare nello scenario europeo.

4. Le Competenze Strategiche dei quadri e dei dirigenti degli enti aderenti al Forum Nazionale Terzo Settore

Paolo Serreri

4.1 Premessa

Il Forum Nazionale del Terzo Settore e il CSVnet (Centro Servizi per il Volontariato) rappresentano un universo assai vasto che ha un ruolo centrale all'interno della società per la sua crescente rilevanza sotto molteplici aspetti sociali e civili. Ciò, in virtù anche della loro peculiare natura di soggetti che agiscono sulla scena pubblica là dove ci sono diritti da tutelare o da far riconoscere, beni comuni da curare o da sviluppare, persone in difficoltà temporanea o permanente da aiutare ad esercitare i propri diritti e le proprie prerogative. Questi due enti rappresentano inoltre un universo assai variegato che ha confini talvolta sfuggenti. Perlomeno, così è stato fino all'emanazione della Legge106/2016. Proprio per questa ragione a questo largo orizzonte si era data nel passato la definizione di "*patchwork*" (Moro, 2014). Nonostante le difficoltà che una situazione così variegata inevitabilmente comporta, questa definizione ha il pregio di dare conto della forma flessibile e dell'andamento a volte magmatico che caratterizza questo universo.

L'Istat ha censito 12 tipologie di organizzazioni non profit (oggi ridotte a 11, dopo la legge 106/2016). Tra

queste si annoverano 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 e questi solo per citarne alcune. Stando sempre al censimento dell'Istat si contano 300.000 istituzioni non profit con oltre 950.000 lavoratori tra dipendenti (poco più di 40.000), lavoratori esterni e collaboratori temporanei. A questi numeri occorre aggiungere quelli del volontariato in senso stretto, che del Terzo Settore può essere definito il cuore pulsante (Guidi, Fonovic e Cappadozzi, 2017). L'Istat nel 2014 cercava di quantificare questo fenomeno mostrandoci che ben 6,63 milioni di italiani (pari al 12,6% della popolazione) hanno fatto volontariato nel 2013, sia in forma organizzata che individuale; con una prevalenza, in percentuale, del volontariato organizzato su quello individuale.

Questi pochi dati sono tuttavia sufficienti a darci un'idea del patrimonio di valori, di passione civile, di saperi, di conoscenze e di competenze posseduto dal Terzo Settore. Inoltre, da quando l'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro) (2011), rompendo un tabù consolidato, ha definito le attività svolte nell'ambito del volontariato come *lavoro*, anche il concetto di competenza - fino ad allora associato prevalentemente ai mondi del lavoro manifatturiero e della formazione - ha cominciato ad acquisire progressivamente il diritto di cittadinanza anche nel Terzo Settore nel suo complesso. Certo, il volontariato è un *lavoro sui generis*, per l'assenza di qualsiasi tipo di retribuzione o di vantaggio economico diretto o indiretto; un *lavoro sui generis* che, però, può essere considerato un "*lavoro*" nel senso pieno della parola per le energie

fisiche, intellettuali, emotive e psichiche necessarie per essere realizzato; per l'ottenimento di un output, per la realizzazione di un obiettivo, per la concretizzazione di un progetto sia esso materiale o immateriale. L'azione volontaria dispiegata - in virtù delle sue caratteristiche di flessibilità organizzativa e di adattabilità alle esigenze del contesto - non solo consolida le competenze in ambiti più tradizionali, ma, nel tentativo continuo di rispondere a nuovi bisogni, tende anche a sviluppare nuove frontiere d'impegno, introducendo innovazioni anche in alcune figure professionali (Michelini, Musella e Ragozzini, 2017).

Tutto ciò, inoltre, rafforza le abilità e le competenze, soprattutto trasversali, dei volontari; abilità e competenze che, in virtù della loro specifica natura, sono trasferibili/spendibili anche in ambiti e contesti diversi da quelli associativi, dove essi sono maturati e/o dove sono stati costruiti.

Questi veloci accenni al ruolo delle competenze nel Terzo Ssettore, se presentano profili di plausibilità e di fondatezza in generale, ancora di più ne presentano se li riferiamo specificamente ai dirigenti e ai quadri, che guidano e animano gli ETS. Perciò, senza indulgere a facili semplificazioni, si può dire che il costrutto di competenza rappresenta la chiave di volta per descrivere ed analizzare il "lavoro" nel Terzo Settore; ed, *in primis*, quello dei suoi dirigenti e dei suoi quadri.

Ed è proprio da questo assunto che prende le mosse la presente ricerca.

4.2 Sul costrutto di competenza e sul concetto operativo posto alla base della ricerca[17]

Sul costrutto di competenza, polisemico per definizione, occorre intendersi. Da quando nel secolo scorso è comparso sulla scena del lavoro e della formazione, sospinto dall'onda lunga della terza rivoluzione industriale degli anni settanta il concetto di competenza, è stato fatto oggetto di ricerche e di studi condotti da diverse angolazioni disciplinari (Aubret, Gilbert, Pigeyre, 1993). Se ne sono occupati la sociologia, la psicologia sociale e del lavoro, l'ergonomia, le scienze aziendali, le scienze della formazione, le scienze linguistiche ecc. Questa molteplicità di studi e di approcci ha marciato insieme con una altrettanto svariata gamma di applicazioni sul campo (dalla selezione del personale all'organizzazione del lavoro in azienda, alla contrattazione sindacale; dalla formazione continua all'orientamento durante tutto il corso della vita, ecc.). Ed è così che sono fiorite le più varie definizioni sintetiche; ciascuna con l'*imprinting* del rispettivo ambito disciplinare d'origine e/o del settore sociale d'uso. (v. la competenza intesa come sapere in azione, come expertise, come un insieme di sapere, saper fare e saper essere. (Quest'ultima accezione, sicuramente più esaustiva delle altre, spesso nell'uso corrente ha finito con l'essere utilizzata in maniera sbrigativa e neppure tanto larvatamente meccanicistica, ecc). O peggio ancora, il costrutto di competenza, proprio in virtù della sua valenza polisemica, è stato usato come un passe-partout simbolico, svuotato di un suo contenuto preciso, come ci ricorda Viteriti (2018)

17 Per l'inquadramento dei principi teorici di base si veda il capitolo 1 del presente rapporto.

riprendendo, a sua volta, un'efficace definizione di Silvia Gherardi (1998).

Lo stesso Le Boterf (1994, 2010), uno degli studiosi delle competenze tra i più accreditati a livello internazionale, ha denunciato in più occasioni l'uso disinvolto di questo termine da parte di tutti coloro che ne hanno fatto un "*concetto valigia*", un contenitore di tutto e del contrario di tutto.

Perciò, lungi dal volerci addentrare nel dibattito scientifico sulle competenze - un compito, questo, che non rientra tra gli obiettivi del presente lavoro – con i richiami di cui sopra, nonché con quelli che seguono più avanti, intendiamo solamente porre in evidenza il perimetro entro cui è stata condotta la ricerca sulle competenze strategiche dei dirigenti e dei quadri del Terzo Settore e, nello stesso tempo esplicitare il paradigma di competenza adottato. A questo proposito giova ricordare che tutta la ricerca si è mossa all'interno di un orizzonte di policy del mondo del *non profit* visto come un mondo in divenire, impegnato, sia sul piano internazionale che nazionale,[18] a compiere un grande salto di qualità, anche culturale (Maggio, 2016). Perciò, si è convenuto di individuare la chiave d'accesso teorico-pratica nel costrutto di competenza elaborato - con esiti di significato sostanzialmente convergenti – dalle più importanti ricerche internazionali, appunto, sulle competenze. Tra queste ricordiamo il Rapporto all'Unesco della "*Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo", nell'educazione un te-*

18 Si vedano su questo argomento le diverse Comunicazioni o Raccomandazioni della Commissione Europea degli ultimi anni, a partire dal 2011 (v. Commissione Europea 2011, SEC 1278) e la Riforma del Terzo Settore in Italia del 2017.

soro (Delors, 1996); il Progetto DeSeCo, *Definition and Selection of Competencies*, dell'OCSE (2003); le raccomandazioni della Commissione Europea, *Sulle competenze-chiave per l'apprendimento permanente* del 2006 e del 2018; nonchè la *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche professionali* del 2008. Si tratta di studi e di documenti d'ampio respiro internazionale che hanno assunto - e continuano ad avere - il ruolo di irrinunciabili punti di riferimento delle diverse policy nazionali riguardo al tema delle competenze in questo primo scorcio di millennio.

Per una definizione operativa di competenza

Si è convenuto - prendendo le mosse dagli studi e dalle due Raccomandazioni citate dianzi - che la definizione di competenza più esaustiva da porre alla base dell'indagine sulle competenze strategiche agite o attese dal Terzo Settore, ed in particolare dai suoi quadri e dirigenti, fosse così riassumibile:

La competenza è una combinazione di risorse, interne ed esterne alla persona (v. risorse di contesto) mobilitate dalla persona stessa quando essa è chiamata ad offrire una prestazione efficace ed appropriata, nel tempo e nello spazio. (Alberici, 2008; Di Rienzo 2012; Serreri, 2017).

Detta in altri termini, e più analiticamente, la competenza è un mix di risorse (il cui "*mixer*" è la persona stessa che le possiede) che varia da individuo a individuo e che si compone di: *sapere/i* (le conoscenze di base, i "saperi" procedurali o tecnici tipici delle attività lavorative svolte); *saper fare*: (sapere applicare le conoscenze con *expertise* (con perizia), nei tempi giusti e nello spazio operativo e/o sociale appropriato; *saper essere* (insieme delle caratteri-

stiche personali: valori, assetto motivazionale, fidatezza, costanza, resistenza allo stress, autoconsapevolezza, autonomia, etc.); *saper apprendere* e *saper divenire*: saper acquisire informazioni, interpretarle, collegarle a variabili e formulare teorie; sapersi aprire al cambiamento, saper innovare ecc; *saper agire*: saper combinare e attivare risorse pertinenti di tipo conoscitivo, pratico-operativo, relazionali, emotive, al fine di una gestione ottimale della propria professione nel rispetto dei cittadini in generale e dello spirito (oltre che della lettera) delle norme vigenti, ecc.); *voler agire*: la fermezza di volontà che consente di agire in modo coerente ed appropriato per raggiungere gli obiettivi prefissati[19].

Questa definizione dà conto sia della struttura interna della competenza e della gamma degli attributi che la compongono, sia della sua natura contestualizzata e olistica. Giacché, possedere una competenza significa non solo avere le risorse che la compongono, ma anche – e qui giova ribadirlo - essere capaci di attivarle adeguata-

19 Questa dimensione della competenza è importante perché presuppone una certa capacità della persona di governare le spinte motivazionali eterogenee, a volte anche divergenti, che possono inficiare l'azione umana fino a pregiudicarne il buon esito. Nelle caso specifico del Terzo Settore (o quantomeno di alcune professioni al suo interno) "il volere agire" assume una particolare importanza, dovendo, qui, fare i conti col problema della conciliazione dell'azione all'interno di quadri normativi di riferimento appartenenti a sfere o a piani - giuridici ed etici - diversi. Si pensi, ad esempio, alle attività di aiuto alla persona, al sostegno a soggetti fragili, al problema dell'accompagnamento al "fine vita", all'interruzione delle gravidanze o alla contraccezione nei minori o nei disabili psichici, ecc.). Sulla volontà di agire e sulla razionalità delle azioni umane esiste un'ampia letteratura. Per chi volesse approfondire questi temi, per declinarli anche dal versante delle competenze, rimandiamo a Searle, *La razionalità dell'azione* (2003).

mente e di orchestrarle, al momento giusto, nei contesti operativi giusti ed in situazioni a complessità variabile (Le Boterf, 1994, 2010). In altre parole, il costrutto di competenza così definito combina in modo esauriente le capacità intellettive, la conoscenza specifica dei contenuti e delle tecniche, le capacità cognitive, le strategie specifiche del contesto, le routine, le sub-routine, le tendenze motivazionali, l'orientamento personale dei valori e il comportamento sociale (Ryken, Salganik, 2007).

4.3 Cinque aree in guisa di costellazioni di competenze attese/agite dai quadri e dai dirigenti degli Enti aderenti al Forum Nazionale Terzo Settore e a CSVnet

Le competenze strategiche attese e agite dai dirigenti e dai quadri di FNTS e CSVnet sono state raggruppate in cinque aree in guisa di costellazioni[20] distinte in base alla loro specificità contestuale ed in base alle funzioni ed ai ruoli dei dirigenti e quadri medesimi. Tutto ciò, al fine di fugare qualsivoglia tentazione di approccio meramente tassonomico che possa irrigidire ed ossificare le compe-

20 Il concetto di costellazione è stato mutuato da Ryken (2007) per indicare sia la natura interrelata, soprattutto delle competenze chiave, sia il profilo specificamente contestuale di tutte le competenze. Il presupposto fondante, secondo Ryken, è che per centrare qualsiasi obiettivo occorrono delle costellazioni, o delle combinazioni interrelate, o delle competenze chiave che varieranno rispetto al contesto o alla situazione cui saranno applicate. Peraltro, il costrutto di costellazione non è nuovo. Esso è al centro della sociologia di Georg Simmel secondo cui la realtà sociale è una rete di relazioni e di influenze reciproche tra una pluralità di elementi, disposti, appunto, in forma di costellazioni (Simmel, 1996 e 2001). In psicologia il costrutto di costellazione familiare è al centro degli studi e delle pratiche terapeutiche dello psicologo Bert Hellinger (2011).

tenze stesse, riducendole a liste di saperi, di saper fare, e di abilità; a liste buone per tutte le occasioni e per ogni contesto d'uso; contraddicendo in questo modo il concetto stesso di competenza.

Ciascuna area è distinta in conoscenze e competenze (colonna di sinistra delle griglie qui di seguito) e in comportamenti attesi (colonna di destra delle griglie). I "*Comportamenti attesi*" non hanno una corrispondenza lineare con le "*Conoscenze e competenze*" presenti nella colonna corrispondente. Essi rispondono alla domanda: come agisce in modo competente una persona che possiede tutte o in parte - a seconda del ruolo effettivamente ricoperto - le conoscenze e le competenze di cui alla suddetta colonna?

Inoltre, le competenze presenti in una determinata area in virtù di una loro specificità di contesto, possono essere in comune con quelle di altre aree, come ad esempio la deontologia professionale, che è fondamentale e strategica per le competenze manageriali, ma è da intendere come trasversale anche alle rimanenti quattro, ecc. Lo stesso discorso vale per le competenze della comunicazione, specifiche per gli addetti alla comunicazione organizzativa (interna ed esterna agli ETS), ma che devono far parte del bagaglio delle competenze manageriali, ad esempio nel reperimento delle risorse, come ci dicono gli studi sulle strategie di *fundraising* (Zanin, Lugli, Raco, 2018). Pertanto, gli elenchi, che trovate nelle due colonne delle competenze e dei comportamenti attesi delle cinque tabelle qui di seguito, hanno esclusivamente una duplice valenza: una, analitico-descrittiva della struttura interna della competenza, da un lato e un'altra, ricostruttiva delle dinamiche di attivazione e orchestrazione della competenza stessa, da un altro lato, come abbiamo ribadito a più riprese.

Le cinque aree delle competenze dai quadri e dai dirigenti di ETS

Diamo, qui di seguito, le cinque aree/costellazioni:

- *competenze manageriali e di leadership*;
- *competenze personali e sociali*;
- *competenze collettive d'équipe e di rete*;
- *competenze per la gestione del cambiamento*;
- c*ompetenze per la gestione della comunicazione*.

Vedi tabelle 4.1. 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 nelle pagine che seguono.

Tab. 4.1 Costellazione/Area delle Competenze manageriali e di leadership

CONOSCENZE E COMPETENZE	COMPORTAMENTI ATTESI
Competenze manageriali in senso stretto: • Conoscenze di settore • Gestione risorse umane e finanziarie • Conoscenza dell'organizzazione del settore di riferimento • Conoscenza della normativa del settore di riferimento • Competenze per approvvigionamento economico • Competenze nell'ambito della comunicazione interna ed esterna • Etica (deontologia professionale) rispondente alla missione della propria organizzazione e del Terzo Settore Leadership: • Saper creare gruppi armonici Versus gruppi emotivamente disarmonici • Competenze di "risonanza" (saper imprimere un clima positivo al clima emotivo di una organizzazione • Competenze di cambiamento e di innovazione • Vision (attitudine alla creazione di un ideale comune)	• Reperimento risorse finanziarie • Amministrazione corretta • Selezione risorse umane • Saper ottimizzare i risultati via via raggiunti • Saper indicare ai gruppi la meta, lasciando a questi ultimi la scelta della strada per raggiungerla • Inquadrare il lavoro collettivo nel contesto di un ideale più ampio • Saper mediare le esigenze del lavoro di gruppo, la gestione dei conflitti con l'esercizio di influenza (orientare le scelte) • Saper trattenere i collaboratori/ dipendenti di maggior valore • Cambiare prospettiva per favorire i cambiamenti • Riuscire ad ottenere risultati di qualità da gruppi motivati e competenti

Tab. 4.2 Costellazione/Area delle Competenze personali e sociali

CONOSCENZE E COMPETENZE	COMPORTAMENTI ATTESI
• Accurata autovalutazione • Gestione delle proprie emozioni • Adattabilità • Orientamento al risultato • Iniziativa • Consapevolezza dell'organizzazione • Costruzione e sviluppo di una visione condivisa con le associate	• Sapere identificare i propri limiti e i propri punti di forza • Saper gestire le emozioni e tenere sotto controllo gli impulsi negativi • Ispirare fiducia • Dimostrare flessibilità, adattarsi a situazioni mutevoli, superare gli ostacoli • Tendenza a migliorare le prestazioni personali • Attenzione a cogliere le opportunità • Leggere, a livello di organizzazione, orientamenti, reti decisionali e politiche • Riconoscere e soddisfare le esigenze dei collaboratori e dei destinatari finali dei servizi erogati

Tab. 4.3 Costellazione/area delle Competenze Collettive d'équipe e di rete

CONOSCENZE E COMPETENZE	COMPORTAMENTI ATTESI
• Possesso di una rappresentazione comune della mission • Possesso di un comune codice di comunicazione e di un comune linguaggio • Capacità di cooperare tra diversi (diversi per ruoli, risorse, culture e status)	• Saper costruire e gestire reti di competenze • Saper risolvere come équipe un problema nuovo • Saper fare fronte ad una criticità improvvisa • Saper progettare in rete • Saper fare verifiche di qualità sul funzionamento della rete di competenze

Tab. 4.4 Costellazione/area delle Competenze per la gestione del cambiamento

CONOSCENZE E COMPETENZE	COMPORTAMENTI ATTESI
• Piena padronanza della normativa del settore di riferimento • Conoscenza dei cambiamenti in atto nel settore a livello globale e locale • Conoscenze degli attori in campo e delle loro strategie • Conoscenze relative alle dinamiche specifiche del cambiamento e dell'innovazione	• Adottare le strategie dell'analisi dei sistemi nella progettazione di programmi di intervento • Fare in modo appropriato l'analisi dei bisogni • Saper utilizzare i dati statistici e documenti già prodotti dall'organizzazione (saper collegare memoria storica e progetto) • Saper adattare i programmi al i bisogni emergenti cambiamento

Tab. 4.5 Costellazione/area delle Competenze per la gestione della comunicazione

CONOSCENZE E COMPETENZE	COMPORTAMENTI ATTESI
• Capacità di analisi e di sintesi • Espressione chiara e strutturata • Padronanza dei tempi della comunicazione (quando parlare, quando tacere, quando interrompersi, ecc.) • Contestualizzazione della comunicazione (di che cosa parlare, a chi, dove e in che modo) • Adattamento a contesti multiculturali • Espressione calibrata sull'interlocutore e sul contesto comunicativo • Disponibilità all'ascolto e al confronto • Atteggiamento costruttivo • Valorizzazione delle competenze più funzionali al contesto di riferimento	• Saper comunicare l'immagine dell'organizzazione di appartenenza • Promuovere l'organizzazione • Organizzare attività di formazione e aggiornamento • Gestire siti internet • Organizzare un gruppo (saperlo comporre) • Dirigere un gruppo • Lavorare in gruppo • Motivare i collaboratori

PARTE SECONDA
I processi formativi, lo sviluppo e la validazione delle competenze strategiche

5. La formazione per l'emersione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento

Adele L'Imperio

5.1 Premessa

Se l'emersione delle competenze è un tema che risulta essere sicuramente rilevante nel quadro del Terzo Settore, allo stesso modo risultano estremamente importanti anche le modalità attraverso cui questo processo deve essere portato a termine.

Come rendere i processi di cambiamento in atto nel Terzo Settore meno onerosi e sostenibili nel lungo periodo? Come rafforzare e fare emergere il bagaglio di competenze insite nelle organizzazioni per gestire e fronteggiare i processi di transizione raccogliendone le relative sfide?

Riteniamo che a tali interrogativi si possa rispondere in modi differenti. Una delle possibilità è quella di mettere in campo azioni di accompagnamento finalizzate a riconoscere e a valorizzare i saperi taciti e le pratiche d'azione condensati nelle storie di coloro che animano il variegato mondo del Terzo Settore. Saperi e competenze che, sebbene non formalizzati in modo esplicito, fanno comunque parte a pieno titolo dell'intero patrimonio di risorse disponibili e come tali rivendicano il diritto di una loro esigibilità, di essere riconosciuti e validati.

La formazione, quale leva strategica per favorire l'innovazione dei processi nel FNTS e in CSVnet, si colloca nell'alveo delle più recenti indicazioni normative europee e nazionali in materia di *lifelong e lifewide learning*[21] che hanno contribuito a far sì che il riconoscimento sociale e istituzionale degli apprendimenti esperienziali, di tutte le competenze diventasse, più che in passato, un diritto della persona a capitalizzare e spendere le proprie competenze indipendentemente da come sono state acquisite. Questa

21 Tra i riferimenti normativi che hanno contribuito a legittimare una prospettiva, anche formativa, che ha posto al centro l'apprendimento situato nella vita lavorativa e sociale, ricordiamo:

la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale con la quale gli Stati membri sono sollecitati ad istituire sistemi nazionali per la validazione dell'apprendimento non formale e informale entro il 2018;

- il Decreto legislativo 16 gennaio 2013 n.13 "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92";
- l'Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali del 10 luglio 2014 su documento recante: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali". Accordo ai sensi dell'Art. 9, comma 2, lett. c) del D.Lgs. 28 agosto 1997, n. 281;
- le Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale del Cedefop del 2016;
- il Decreto 30/2015 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, "Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13".

risulta essere un'opportunità per non dissipare, ma bensì per valorizzare, attraverso un loro riconoscimento, un patrimonio di saperi che appartengono alle persone, alle organizzazioni e ai territori.

Per ridurre il rischio che la retorica prevalga a scapito di cambiamenti sostanziali, dobbiamo partire dal riconoscere il ruolo chiave che lo sviluppo delle competenze riveste per realizzare una società non solo basata sulla conoscenza, ma orientata ad accrescere la coesione sociale, la partecipazione e la cittadinanza attiva, principi peraltro ribaditi dalla riforma del Terzo Settore[22].Lo sviluppo di nuove competenze, nonché l'emersione e la messa in valore di quelle che, seppure preziose e trasferibili, spesso rimangono invisibili, costituiscono, infatti, un fattore cruciale per rispondere alle continue sollecitazioni derivanti da nuove questioni sociali e dall'evoluzione dei contesti organizzativi compresi quelli del Terzo Settore.

Parimenti dobbiamo riconoscere il ruolo che l'adozione del costrutto di competenza e di un approccio per competenze proietta sul modo di progettare e praticare la formazione a cominciare dal ruolo stesso del formatore che dovrà sviluppare una funzione di accompagnamento,

22 Al fine di sostenere l'autonoma iniziativa dei cittadini che concorrono, anche in forma associata, a perseguire il bene comune, ad elevare i livelli di cittadinanza attiva, di coesione e protezione sociale, favorendo la partecipazione, l'inclusione e il pieno sviluppo della persona, a valorizzare il potenziale di crescita e di occupazione lavorativa, in attuazione degli articoli 2, 3, 18 e 118, quarto comma, della Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi in materia di riforma del Terzo Settore" (Art. 1, della Legge 6 giugno 2016, n. 106, Delega al Governo per la riforma del Terzo Settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale).

orientamento e supporto ai percorsi formativi, di facilitatore dell'apprendimento, non solo attraverso la necessaria trasmissione di saperi, ma nel senso di trasformare le esperienze degli individui, nei diversi contesti e tempi di vita e di lavoro, in acquisizioni e apprendimenti consapevoli, riflessivi, proattivi.

Un discorso che comincia dal ruolo stesso del formatore che dovrà sviluppare una funzione di accompagnamento, orientamento e supporto ai percorsi formativi, di facilitatore dell'apprendimento, non solo attraverso la necessaria trasmissione di saperi, ma nel senso di trasformare le esperienze degli individui, nei diversi contesti e tempi di vita e di lavoro, in acquisizioni e apprendimenti consapevoli, riflessivi e proattivi.

Assumere il costrutto di competenza e la logica che lo sottende permette di gestire l'integrazione tra soggetto e contesto, anche di quello esperienziale, esaltandone contemporaneamente e con pari forza i ruoli al fine di comprendere la logica di funzionamento dell'individuo in situazione. L'assunzione del costrutto di competenza consente infatti di spiegare quali sono le dimensioni soggettive che vengono attivate nell'agire, non soltanto lavorativo, al fine di prevederne lo sviluppo, riconoscerne e certificarne l'esistenza.

Semplificando, quindi, il costrutto di competenza consente di mettere in una relazione dinamica e di comprendere il rapporto tra formazione su base esperienziale e riconoscimento sociale dei saperi degli individui; consente di far uscire la formazione dagli angusti recinti del mero addestramento, della finalizzazione al compito che penalizzano l'autonomia, la responsabilità e la crescita degli individui, ovvero proprio quegli aspetti che sostanziano

la capacità della persona, del cittadino, del lavoratore di cambiare in contesti mutevoli, di adattarsi permanentemente al cambiamento, di "apprendere ad apprendere", di sviluppare una maggiore fiducia in sé, di attivare la propria progettualità formativa o professionale, banalizzando, potremmo dire, la capacità di sapersi servire di ciò che ha appreso.

La formazione così intesa diventa anche un potente strumento di empowerment a disposizione degli enti del Terzo Settore per rafforzare la consapevolezza delle proprie risorse umane e per rigenerare le motivazioni rispetto alla loro identità.

5.2 Quale formazione per quali finalità. Obiettivi del percorso formativo

A partire dalla centralità che nei sistemi organizzativi orientati al *lifelong learning* rivestono la creazione di nuova conoscenza e la valorizzazione delle competenze delle persone - compresi i loro valori, emozioni, intuizioni e relazioni – la finalità dell'intervento formativo è stata quella di favorire nelle diverse realtà organizzative del Forum Nazionale del Terzo Settore e dei CSV processi di innovazione attraverso la definizione e diffusione di procedure e dispositivi di individuazione e validazione delle competenze professionali e di vita, in generale degli apprendimenti acquisiti nei contesti di tipo non formale e informale. Supportare, quindi, i processi di cambiamento in atto anche grazie all'impiego di adeguati metodi di intervento.

Nel progettare la formazione di coloro che potranno operare nell'ambito del riconoscimento e validazione delle competenze esperienziali siamo partiti dalla consape-

volezza di dover delineare un percorso formativo che non fosse solo una questione di tecniche, ma anche una scelta di visione rispetto alle persone, alle loro risorse, ai luoghi e contesti dove si genera apprendimento; dalla consapevolezza che per risultare reali, autentici, i processi di identificazione e validazione delle competenze esperienziali devono essere contraddistinti da una forte valenza formativa[23].

Era necessario, dunque, tenere a mente alcuni rischi che potessero far perdere di vista il senso e gli obiettivi della validazione e certificazione delle competenze.

Innanzitutto il rischio di riduzionismo a pure forme ingegneristiche della valutazione e validazione degli apprendimenti in cui scompare la dimensione del significato e della ricerca di senso. Strettamente commesso al primo, il rischio di adottare un concetto che intende la competenza secondo un'esclusiva dimensione tecnica e funzionale finalizzata all'acquisizione di specifiche abilità professionali e non anche una dimensione proattiva e processuale della stessa (Alberici, 2008).

La reiterazione in contesti diversi di modelli d'azione standardizzati senza un'opportuna riflessione su cosa sia la competenza e su come sia possibile valutarla e renderla riconoscibile non può che produrre una banalizzazione del processo riducendolo a un percorso di natura amministrativa, con l'utilizzo di metodi meccanizzati, poco onerosi in termini di tempo e risorse che finiscono con il

23 Tra le categorie concettuali maggiormente significative che sostanziano la valenza formativa della validazione ritroviamo: centralità attribuita al soggetto, centralità dell'apprendimento/contestualizzazione, riflessività/attribuzione di significato, competenza (A. Alberici, 2008).

penalizzare proprio il momento della ricostruzione e della rielaborazione riflessiva dell'esperienza individuale.

Alla luce di quanto detto, gli obiettivi formativi perseguiti sono stati:

- promuovere l'acquisizione e lo sviluppo di principi, di elementi teorici e di conoscenze per la gestione dei processi organizzativi e formativi basati sulle competenze
- definire e sviluppare empiricamente metodi e strumenti per l'individuazione e la validazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti in particolare nei contesti non formali e informali.

A tal fine il percorso formativo[24] è stato articolato in attività laboratoriali di ricerca, sviluppo e formazione con la costituzione di tre laboratori:

1. *Laboratorio Biografico*
2. *Laboratorio Bilancio di competenze*
3. *Laboratorio Progettazione e compilazione del E-Portfolio delle competenze*

Il filo conduttore principale rintracciabile nei tre laboratori è rappresentato dall'analisi delle acquisizioni dall'esperienza, dalla possibilità di riconoscersi nella propria esperienza, di metterla in valore e oggettivare questo valore agli occhi dell'altro.

A partire dai metodi biografici o autobiografici, dai metodi di descrizione e analisi dell'esperienza e delle pratiche di portafoglio delle competenze, infatti, la comune premessa è che l'esperienza, per dispiegarsi in tutta la sua

24 Il percorso formativo è stato erogato da dicembre 2016 a febbraio 2017.

ricchezza, ha bisogno di un lavoro di "*formalizzazione riflessiva*" che vada dall'esplicitazione delle storie di vita al riconoscimento dell'implicazione della persona in queste storie e alle trasformazioni indotte nel modo di conoscere, di agire e di essere. In sintesi[25] gli obiettivi specifici perseguiti dai tre laboratori sono stati:

- comprendere gli elementi teorici di base del modello della formazione basata sulle competenze
- conoscere le caratteristiche formali dei principali metodi e strumenti qualitativi di tipo biografico-narrativo
- conoscere i metodi di accompagnamento e orientamento degli adulti
- conoscere i metodi di analisi, riconoscimento e validazione delle competenze
- individuare gli apprendimenti esperienziali pregressi, traducibili in apprendimenti formali
- applicare metodi di analisi, riconoscimento e validazione delle competenze
- costruire modelli di documentazione delle competenze, quali Portfolio e E-Portfolio.

5.3 I partecipanti

Nella fase di realizzazione del percorso formativo sono stati coinvolti quindici partecipanti destinati a svolgere future funzioni di accompagnamento e consulenza alle persone e alle organizzazioni appartenenti al Forum interessate a realizzare percorsi di emersione e validazione delle competenze esperienziali.

25 Per i dettagli Cfr. Paragrafo 4.5.

Prima di procedere nella descrizione delle caratteristiche del gruppo è opportuno evidenziare brevemente come, accanto alla predisposizione di dispositivi organizzativi, tecnici e metodologici, il ruolo svolto dalle figure di accompagnamento e di facilitazione nei percorsi di validazione delle competenze non formali e informali si sostanzi soprattutto nella capacità di agire una funzione di mediazione pratica tra le persone e le situazioni, interrogando e stimolando interesse, curiosità, riflessioni ed elaborazioni personali che consentano al soggetto di apprendere e di autovalutarsi, di trasformare le situazioni di vita quotidiana in opportunità di apprendimento attraverso la possibilità, tutta inedita, di cogliere nessi, sempre in termini di apprendimenti, tra le situazioni lavorative, sociali o formative[26].

Azioni, quindi, che richiedono l'esercizio di competenze complesse e mature visto che si tratta di facilitare al contempo processi di carattere relazionale, organizzativo, sociale e di apprendimento.

L'individuazione dei soggetti che hanno partecipato alla formazione è stata curata dallo staff di FQTS e l'adesione al percorso è stata su base volontaria.

Il gruppo è risultato composto da persone in prevalenza di genere maschile (8), con un'età compresa tra i 28 e i 56 anni (nella metà dei casi nella fascia 40-47 anni), con alti livelli di istruzione (11 laureati) e che hanno partecipato negli ultimi due anni ad interventi di formazione/aggiornamento (8).

Si tratta di soggetti che hanno maturato esperienze lavorative in ambiti diversi, da quello formativo a quello della ricerca universitaria, dall'imprenditoria sociale alla

26 P. Reggio, E. Righetti, *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*, Carocci, Roma, 2013.

progettazione formativa, al coordinamento di servizi, ricoprendo ruoli anche di natura dirigenziale all'interno di associazioni del Terzo Settore.

Adulti, quindi, con esperienza personale e professionale densa e composita e con un solido radicamento sul territorio, in particolare coloro che provengono da aree del Sud e delle Isole (8) caratterizzate da fenomeni migratori e da vecchi e nuovi bisogni sociali emergenti. Persone intellettualmente curiose, con una forte attitudine al cambiamento e desiderose di accrescere le proprie competenze per il proprio sviluppo personale e professionale, per sperimentare nuovi metodi e strumenti che potessero facilitare processi di inclusione e partecipazione sociale. Persone in possesso di buone capacità di esplicitazione delle proprie esperienze e di rielaborazione consapevole delle stesse.

È importante sottolineare come il percorso formativo abbia consentito l'attivazione di una vera e propria rete tra i partecipanti all'interno di un clima sereno, dinamico che ha favorito non soltanto lo svolgimento ottimale delle diverse attività e la condivisione della strutturazione dei successivi percorsi di emersione, ma anche un arricchimento reciproco relativo a diversi aspetti dando così vita ad una prima "sperimentazione" e al consolidamento di una pratica, fino a quel momento sconosciuta ai più, finalizzata al processo di identificazione e validazione delle competenze.

5.4 Le metodologie

L'intervento formativo, adottando la prospettiva del *lifelong learning*, ha previsto l'utilizzo di metodologie qualitative e partecipate in grado di promuovere il coinvolgimento attivo dei partecipanti intesi come agenti di

cambiamento nell'organizzazione di appartenenza. Al di là della diversità dei metodi adottati, è stato privilegiato un approccio interattivo che mettesse al centro del processo formativo il soggetto e il valore che assumono, accanto alla conoscenza, le dimensioni soggettive, inter-soggettive e contestuali del processo stesso di apprendimento. Sono stati utilizzati dunque metodi che potessero favorire - viste le caratteristiche e lo spessore dei partecipanti - un pensiero critico e produrre negli stessi quei "cambiamenti" che rappresentano l'obiettivo di ogni intervento formativo che voglia andare oltre le forme tradizionali di formazione di tipo trasmissivo. Metodi in cui la promozione dell'apprendere passa attraverso lo stimolo alla partecipazione, la rilevanza dell'esperienza pratica e della riflessività in azione. In questo modo la dimensione della riflessività si integra con quella della pratica in modo da consentire all'agire di diventare maggiormente consapevole e significativo.

In questo senso l'intervento è stato finalizzato allo sviluppo e alla diffusione di un modello di gestione dei processi basato sulle competenze: non soltanto acquisire conoscenze, abilità, competenze, ma mobilitare, integrare e sviluppare queste risorse per poter agire in maniera adeguata in situazioni complesse e spesso inedite. Non è sufficiente acquisire competenze, seppure elevate, ma per farne un fattore di sviluppo significativo per la vita delle persone, per la produttività e per la crescita sociale, occorre che vengano attivate e utilizzate.

Nel rispetto del monte ore complessivo (50 ore in presenza) prefissato, per ogni laboratorio si è cercato di garantire un equilibrio tra lezioni frontali, esercitazioni individuali teoriche e pratiche, simulazioni con relative discussioni e lavori di gruppo. Tutte attività che hanno permesso ai

partecipanti di apprendere in modo esperienziale a partire dalle proprie pratiche e da quelle degli altri colleghi.

Nell'ambito delle attività formative sono state previste anche attività di studio, approfondimento e lavoro di gruppo sull'apposita piattaforma *e-learning*, nonché ulteriori momenti di formazione a distanza attraverso la restituzione di *feedback* riguardanti, ad esempio, la redazione di specifici strumenti.

5.5 I tre laboratori in sintesi

Laboratorio Biografico (15 ore)[27]

Introduzione

Il metodo biografico ha due diverse applicazioni principali. In primo luogo può essere definito come un aspetto o uno strumento della ricerca sociale di tipo qualitativo, ed è particolarmente utile quando si vuole avere una conoscenza approfondita di una realtà o di un processo sociale (ad esempio i percorsi di integrazione degli immigrati, l'inserimento socio-professionale dei giovani, i percorsi che portano a determinate scelte professionali). Un approccio qualitativo significa non accontentarsi della documentazione esistente o dell'applicazione di un questionario, ma decidere di "*andare a vedere*" e di stabilire un rapporto con un certo numero di soggetti per capire le loro motivazioni, le loro esperienze, il loro modo di interpretare i fatti e le situazioni che li coinvolgono. Questo permette al ricercatore di accedere al loro vissuto.

27 Realizzazione attività laboratoriale e redazione testo a cura di Brigida Angeloni e Maurizio Lichtner.

Su questo strumento calza a pennello un criterio fondamentale che è stato da guida all'interno della ricerca che si può esprimere in questo modo: "*è meglio conoscere molto di pochi che poco di molti*". Questo significa che se si vogliono capire dall'interno le dinamiche che caratterizzano una situazione o condizione sociale, l'intervista in profondità a pochi soggetti è più utile di una rilevazione mediante questionario, con domande standardizzate, su un ampio campione.

Dall'altra parte nell'orientamento, la formazione, o in altre forme di accompagnamento o sostegno, l'interesse si focalizza sul percorso individuale, in funzione della messa a punto e dell'avvio di un intervento. In genere è presente un alto livello di interdipendenza tra i due approcci (la ricerca e la formazione) e il modo di condurre un'intervista biografica e di elaborarne i risultati è praticamente lo stesso.

È dunque necessario aggiungere che il metodo biografico risulta essere molto coinvolgente. La persona intervistata è inserita in una situazione diversa da quella in cui deve solamente rispondere a un questionario. La riflessione autobiografica che viene sollecitata, in quella particolare "*situazione d'incontro*" che è l'intervista, ha effetti trasformativi, anche quando l'obiettivo è solo conoscitivo (un obiettivo di ricerca). Allo stesso tempo è coinvolgente anche per il ricercatore, il quale diventa partecipe del progetto. La scelta del metodo biografico è dunque, per un'indagine sociale, non una scelta qualsiasi, ma è, come dice Bertaux, una scelta esistenziale, per i tempi e la disponibilità che richiede.

In un contesto formativo gli effetti trasformativi sono ovviamente maggiori, essendo questi l'obiettivo specifico dell'intervento. Naturalmente non vi è sempre bisogno,

nella formazione, dell'utilizzo di questo metodo, anche se, una certa sensibilità nei confronti dell'emergere di elementi biografici, dovrebbe essere sempre presente nelle pratiche formative.

Contenuti

Nel Laboratorio, sono stati affrontati i seguenti argomenti:

Aspetti di carattere generale:
- caratteristiche della ricerca qualitativa e biografica;
- l'importanza degli aspetti soggettivi
- i tre livelli di realtà
- gli effetti trasformativi
- tipi di ricerca col metodo biografico

Caratteristiche dei testi prodotti:
- improvvisazione e aspetti relazionali
- è possibile fare della vita una "storia"?
- strategie biografiche e transizioni identitarie

Nella formazione:
- motivi per un approccio biografico
- la biografia cognitiva
- l'aspetto dialogico e altri metodi

L'intervista:
- tipi di intervista
- la conduzione di un'intervista biografica
- la *content analysis*
- l'analisi strutturale

La maggior parte dei temi trattati ha trovato verifica nella lettura e nell'analisi di alcune interviste significative provenienti da diverse ricerche.

Sono state realizzate attività di tipo esercitativo per quanto riguarda sia la preparazione e la conduzione di un'intervista biografica, sia la codifica e l'interpretazione dei testi prodotti.

Risultati attesi

I principali risultati attesi dal progetto sono principalmente due:

- acquisizione di una certa capacità di effettuare interviste di tipo biografico e di analizzare i testi prodotti
- sviluppo di consapevolezza dei risultati che si possono ottenere in generale col metodo biografico, sul piano conoscitivo e formativo.

Laboratorio Bilancio di Competenze (25 ore)[28]

Introduzione

Il Laboratorio ha avuto la finalità di presentare il dispositivo del Bilancio di Competenze (BdC) quale metodologia orientativa finalizzata a sostenere le persone nei movimenti di cambiamento e transizione (siano essi lavorativi, vitali, intralavorativi) dell'età adulta attraverso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza del patrimonio di competenze di cui dispongono. Un bagaglio di competenze importante che deve essere investito nella messa a punto in un progetto di cambiamento personale, occupazionale, di sviluppo professionale e/o di formazione. Attraverso l'analisi della biografia personale, formativa e lavorativa, la ricostruzione e rielaborazione riflessiva dell'esperienza individuale mediante un approccio autobiografico-narrativo, il BdC accompagna le persone

28 Realizzazione attività laboratoriale e redazione testo a cura di Adele L'Imperio e Paolo Serreri

nella scoperta o riscoperta delle risorse possedute o sedimentate negli anni. Allo stesso tempo riesce a trasformare questo patrimonio in potenzialità da reinvestire nel futuro, rendendo attiva la valenza della trasferibilità tipica delle competenze. Ciascun individuo possiede più risorse o può esercitare più ruoli e funzioni di quanto non immagini. Il Compito del Bilancio è facilitare questa presa di coscienza, favorendo il dispiegarsi di una progettualità piena.

Anche per questo motivo il Bilancio è uno strumento di *empowerment* che lavora sul senso della propria autoefficacia che sostanzia ogni prospettiva progettuale.

Per queste sue peculiarità il BdC si caratterizza come azione propedeutica alla validazione degli apprendimenti e delle competenze esperienziali e alla certificazione delle competenze.

Obiettivi

In termini di learning outcomes il laboratorio ha perseguito i seguenti obiettivi:

Conoscenze:

- conoscenza delle metodologie e degli strumenti per orientare e accompagnare le persone nei processi di transizione dell'età adulta
- conoscenza critica dei metodi e degli strumenti per ricostruire, identificare e analizzare gli apprendimenti pregressi relativi a contesti non formali e informali e le competenze esperienziali.

Abilità:

- progettare attività di orientamento di tipo formativo e maturativo (adozione della logica delle competenze, approccio olistico, centralità del soggetto)

- progettare, realizzare e selezionare dispositivi articolati per target finalizzati alla ricostruzione delle esperienze e messa in trasparenza, emersione degli apprendimenti e competenze esperienziali.

Competenze:

- utilizzare gli strumenti, costruiti adottando la logica del Bilancio di competenze, nei processi di accompagnamento di soggetti adulti nelle diverse transizioni personali e lavorative
- favorire, promuovere processi di *empowerment*.

Metodi

A partire dall'adozione di approcci centrati sul *learning by doing* e sull'apprendimento collaborativo, il Laboratorio ha previsto l'adozione di metodologie didattiche attive e interattive.

In particolare brevi momenti frontali, finalizzati ad introdurre e collocare in una cornice teorica i temi oggetto dell'intervento, sono stati affiancati da esercitazioni individuali e collettive, lavori di gruppo e simulazioni.

Attività

Il laboratorio si è articolato in tre fasi:

1. accoglienza, orientamento e analisi della domanda
2. ricostruzione e identificazione dei saperi e delle competenze esperienziali
3. descrittivo delle competenze e prospettiva temporale.

Laboratorio "La progettazione e la compilazione del (E)Portfolio delle competenze" (10 ore)[29]

Introduzione

Il laboratorio ha avuto l'obiettivo di presentare il dispositivo del *(E)Portfolio delle competenze* quale strumento efficace nell'ambito delle procedure di accompagnamento delle persone nella ricostruzione dei loro saperi esperienziali e delle pratiche di individuazione e di validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non-formali e informali ai fini di una loro certificazione.

Il percorso formativo proposto si pone in coerenza:

- con le Raccomandazioni europee in tema di lifelong learning, che sollecitano la promozione di valori e pratiche volti a favorire processi di apprendimento permanente, a cui si associa la costituzione di un sistema nazionale condiviso e riconosciuto (istituzionalizzato) di validazione e certificazione degli standard, con particolare riferimento alle *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale* del Cedefop del 201
- con la normativa nazionale di attuazione a partire dalla Legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro, che prevede la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni (riferiti a tutti gli ambiti di competenza: Stato e Regioni) per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, con riferimento al Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC), con partico-

29 Realizzazione attività laboratoriale e redazione testo a cura di Miriam Canelles e Emanuela Proietti.

lare riferimento al Decreto 30 giugno 2015, *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13* (15A05469) (GU n.166 del 20-7-2015).

Obiettivi

In termini di *learning outcomes*, il laboratorio ha avuto le seguenti finalità:

Conoscenze:

- conoscenza critica di strumenti e metodi d'identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali appropriati al target
- conoscenza delle caratteristiche dello strumento del *(e)portfolio* delle competenze: fasi di realizzazione e contenuti

Abilità:

- progettazione delle caratteristiche e adattamento del dispositivo a fronte dei diversi target

Competenze:

- essere in grado di applicare gli strumenti che compongono il *(e)portfolio* per l'esplicitazione e documentazione delle competenze
- Essere in grado di supportare un beneficiario nella stesura completa di un *(e)portfolio*

Metodi

Il laboratorio ha previsto l'adozione di differenti metodi didattici:

- metodo espositivo, per la presentazione delle caratteristiche del *(e)portfolio* delle competenze, integrato da un approccio che prevede lo sviluppo di un processo di apprendimento, non solo per ricezione, ma anche per scoperta, per azione e per risoluzione di problemi,
- metodo operativo, tipico delle attività laboratoriali, che prevede l'organizzazione di uno spazio fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa,
- l'approccio di riferimento per l'adozione di entrambi i metodi è quello dell'apprendimento collaborativo.

Attività / contenuti

Il laboratorio è stato articolato in tre fasi:

1. presentazione del dispositivo del (e)portfolio delle competenze: obiettivi, fasi di realizzazione, strumenti che lo compongono, linee guida per lo svolgimento dell'attività
2. elaborazione del proprio *(e)portfolio* o accompagnamento nell'elaborazione di un *(e)portfolio* altrui, attraverso la piattaforma http://www.portfoliocommunities.com/
3. presentazione degli *(e)portfolii* realizzati e valutazione condivisa dell'attività svolta.

La prima e la terza fase si sono svolti in presenza, la seconda in modalità *e-learning* (grazie all'utilizzo di una piattaforma *MOODLE*).

5.6 Risultati

Nell'ambito dell'attività di valutazione del Laboratorio è stato adottato un approccio formativo che ha offerto un riscontro sul processo di apprendimento, evidenziandone elementi di forza e di debolezza e fornendo una base per la crescita personale e il miglioramento dell'organizzazione coinvolta. Questo processo ha lo scopo di fornire una informazione continua e dettagliata circa il modo in cui le persone partecipano al processo di apprendimento. La disponibilità di tale informazione è indispensabile se si vogliono assumere decisioni didattiche tempestive, per rispondere alle necessità di ciascuno differenziando, laddove possibile, la proposta formativa. La valutazione formativa interviene durante i processi di apprendimento, avendo lo scopo di accertare in modo costante quali competenze ciascun allievo stia acquisendo e rispetto a quali incontri difficoltà. In questo modo i facilitatori possono quindi attivare tempestivamente gli interventi che appaiono più opportuni. Il monitoraggio costante di questi elementi è svolto attraverso l'osservazione sistematica realizzata attraverso la predisposizione di apposite griglie di rilevazione e attraverso incontri operati in modo formale e informale anche attraverso gli strumenti di comunicazione offerti dalla piattaforma: forum, chat, messaggistica personale.

6. La formazione superiore universitaria per l'emersione delle competenze:

il Master di primo livello "Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti professionali pregressi"

Paolo Di Rienzo

6.1 Premessa

Il percorso formativo per gli emersori, parte integrante del progetto di ricerca, ha previsto un secondo passaggio, rispetto a quello iniziale di cui si dà conto nel capitolo due, attraverso un apposito protocollo che ha disciplinato la partecipazione al Master di primo livello "Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti professionali pregressi".

Al master hanno preso parte, concludendone le attività, undici rappresentanti del FNTS e di CSVnet.

Il percorso formativo proposto si è posto in coerenza con:

- le raccomandazioni europee in tema di lifelong learning, che sollecitano la promozione di valori e pratiche volti a favorire processi di apprendimento permanente, a cui si associa la costituzione di un sistema nazionale condiviso e riconosciuto (istituzionalizzato) di validazione e certificazione degli standard
- la recente normativa nazionale di attuazione della Legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro, che

prevede la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni (riferiti a tutti gli ambiti di competenza: Stato e Regioni) per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, con riferimento al Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC)

- il Decreto Legislativo n. 13/2013, con cui entra in vigore il SNCC, in attuazione della legge Fornero, che definisce le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del SNCC e disciplina inoltre la costituzione di un Repertorio Nazionale dei Titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali (RNTQ)
- Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (DM 30 giugno 2015).

Il medesimo D.lgs. 13/2013 prevede che l'ente pubblico titolare assicuri, quali standard minimi di sistema, il rispetto, per il personale addetto all'erogazione dei servizi, di requisiti professionali idonei al presidio degli aspetti di contenuto curriculare, professionale e di metodologia valutativa.

Si ritiene pertanto fondamentale la preparazione di figure professionali formate in modo appropriato per garantire la qualità del processo di individuazione, validazione e certificazione delle competenze dei cittadini,

per cui non sono sufficienti brevi interventi formativi, ma serve una formazione universitaria specialistica, come avviene in molti Paesi europei da anni.

6.2 Finalità e obiettivi formativi

Il Master si è proposto lo scopo di formare una figura professionale in grado di accompagnare le persone nella ricostruzione dei loro saperi esperienziali e di gestire le pratiche di riconoscimento e di validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali ai fini di una loro certificazione.

La finalità del Master è anche di arrivare ad un riconoscimento nazionale di questa figura professionale, promuovendo il suo inserimento nel repertorio nazionale delle professioni.

Gli obiettivi specifici si sono articolati in conoscenze e competenze, descritti, come segue, secondo il modello dei learning outcomes promosso dai Descrittori di Dublino:

- Conoscere gli elementi peculiari dell'educazione degli adulti e padroneggiare il paradigma della competenza nella prospettiva del lifelong learning e del lifelong guidance
- Conoscere le politiche e le pratiche di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali applicate a livello europeo e nazionale
- Conoscere le teorie, i metodi e le tecniche del counselling, delle dinamiche di gruppo, della gestione del colloquio individuale e dell'accompagnamento
- Conoscere i fondamenti dei processi e delle pratiche di riconoscimento e valutazione delle competenze acqui-

site nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali
- Conoscere la normativa e gli aspetti organizzativi dei processi di certificazione delle competenze nei diversi contesti di formazione: scuola, università, formazione professionale e formazione continua
- Capacità di aggiornare in autonomia le conoscenze di tipo storico, teorico, metodologico relative all'educazione degli adulti
- Capacità di aggiornare in autonomia conoscenze sulle metodologie qualitative nell'apprendimento degli adulti
- Capacità di aggiornare in autonomia conoscenze sui metodi e tecniche per l'orientamento degli adulti
- Capacità di aggiornare in autonomia conoscenze sui modelli e strumenti di gestione di percorsi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze nei diversi contesti: scolastico, universitario, formazione professionale ed educazione degli adulti
- Conoscenze relative alla conduzione di percorsi consulenziali individuali e in piccolo gruppo
- Conoscenza critica di strumenti e metodi d'identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali appropriati al target
- Conoscere le possibilità di impiego e gli strumenti del bilancio di competenze nell'identificazione e validazione dei saperi esperienziali
- Conoscere modalità e tecniche di supporto a percorsi di ricerca attiva del lavoro individuali e di gruppo.
- Conoscere le basi degli strumenti di costruzione delle interviste biografiche, dei metodi narrativi e delle storie di vita

- Conoscere a comprendere il concetto e le funzioni della validazione dei saperi esperienziali nell'attuale scenario evolutivo della formazione degli adulti (università, formazione professionale, scuola e centri territoriali permanenti, centri per l'impiego, ecc.)
- Essere in grado di presentare e argomentare i paradigmi dell'educazione degli adulti nella prospettiva del lifelong learning
- Essere in grado di padroneggiare il paradigma della competenza nella prospettiva del lifelong guidance
- Essere in grado di specificare il rapporto tra conoscenze, abilità, competenze e di identificare le competenze trasversali e le procedure di convalida delle competenze
- Essere in grado di distinguere le prestazioni dalle competenze e di individuare i modelli e gli strumenti di valutazione delle competenze
- Essere in grado di presentare e utilizzare appropriatamente il quadro di riferimento delle politiche europee per l'apprendimento permanente e dei progetti collegati in ambito universitario
- Essere in grado di presentare e utilizzare il quadro di riferimento legislativo nazionale sull'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze
- Essere in grado di presentare il quadro di riferimento storico e giuridico francese collegato all'applicazione della VAE
- Essere in grado di presentare il quadro di riferimento storico e giuridico inglese collegato all'applicazione dell'APEL
- Essere in grado di mettere in atto strategie di counselling nell'accompagnamento per la validazione e certificazione degli apprendimenti

- Essere in grado di identificare i metodi di conduzione del gruppo di lavoro
- Essere in grado di identificare i metodi per la conduzione del colloquio individuale
- Essere in grado di gestire le procedure di accompagnamento
- Essere in grado di progettare e gestire le diverse tappe, e relativi dispositivi, del processo di riconoscimento e validazione dell'esperienza
- Essere in grado di progettare, sviluppare il dispositivo di bilancio di competenze
- Essere in grado di progettare e sviluppare il portfolio e/o dossier degli apprendimenti pregressi
- Essere in grado di svolgere l'analisi delle esperienze e utilizzare i referenziali formativi e professionali
- Essere in grado di rilevare i processi, i soggetti, la documentazione specifica che concerne la certificazione delle competenze nei diversi contesti
- Essere in grado di coinvolgere i diversi attori delle istituzioni formative e dei relativi territori nell'implementazione di reti
- Essere in grado di gestire dei colloqui di analisi della domanda, definizione degli obiettivi
- Essere in grado di attuare un'azione di attivazione motivazionale affinché il beneficiario possa esprimere le proprie aspirazioni per l'elaborazione del progetto professionale
- Essere in grado di applicare gli strumenti che compongono il (e)portfolio ed il dossier per l'esplicitazione e documentazione delle competenze
- Essere in grado di supportare un beneficiario nella stesura completa di un (e)portfolio/dossier

- Essere in grado di organizzare le differenti fasi di lavoro nel bilancio di competenze
- Selezionare e utilizzare informazioni e dati per la ricerca attiva del lavoro
- Essere in grado di facilitare il beneficiario nell'autovalutazione e identificazione attiva delle proprie conoscenze e competenze
- Essere in grado di individuare i fattori che permettono l'attivazione, l'autovalutazione e la riflessione del beneficiario attraverso la narrazione autobiografica, per realizzare un percorso di graduale presa di coscienza delle proprie competenze e di definizione dei propri obiettivi e progetti
- Essere in grado di selezionare modalità di intervento per la validazione dei saperi esperienziali, adeguate all'organizzazione, al contesto territoriale ed al target in cui si opera (università, formazione professionale, scuola e centri territoriali permanenti, centri per l'impiego, ecc.).

6.3 Il piano didattico

Il Master si è sviluppato in convenzione con RUIAP (Rete Universitaria italiana per l'Apprendimento Permanente).

La RUIAP ha realizzato un percorso formativo MOOC (Massive Open Online Course) "Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti pregressi", attraverso il quale ha proposto le tematiche previste nella parte comune online del Master e consistente in 20 CFU – 5 MOOC, ciascuno sviluppato in 4 insegnamenti da 1 credito, con specifiche prove d'esame nel caso se ne chiedesse il riconoscimento, su:

1. Educazione degli adulti nella prospettiva del lifelong learning e approcci per competenze
2. Politiche e pratiche europee e nazionali di riconoscimento, identificazione e certificazione dei saperi esperienziali
3. Principi, metodi e tecniche di orientamento, accompagnamento e mediazione individuale e di gruppo
4. Metodi e strumenti di identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali (portfolio, dossier, bilancio di competenze, libretto formativo del cittadino)
5. Organizzazione e gestione dei percorsi di riconoscimento, validazione e certificazione nei diversi contesti formativi (scuola secondaria, università, formazione professionale, formazione continua)

La RUIAP ha svolto le attività di progettazione, monitoraggio e assicurazione della qualità dei contenuti e ha curato lo svolgimento delle prove di esame, al fine di certificare come RUIAP la partecipazione ai MOOCs (web-conferencing, piattaforma e-learning).

Coloro che hanno completato il MOOC e hanno superato l'esame per la certificazione del loro percorso, hanno ottenuto un attestato della RUIAP.

Infatti il collegio dei docenti del Master, in base a tale specifica convenzione con la RUIAP, ha previsto di riconoscere 4 CFU per ognuno dei cinque corsi MOOC attivati, fino a un totale (massimo) di 20 CFU per l'intero percorso, a coloro che dimostreranno di aver superato gli esami finali in presenza dei singoli Corsi MOOC, sostenuti presso Atenei aderenti alla RUIAP, attraverso l'attestazione rilasciata dalla RUIAP stessa.

L'articolazione in moduli è motivata dalla opportunità di costruire un percorso articolato in modo individualiz-

zato, flessibile e certificabile da poter offrire a esperti del settore, non iscritti al master e in possesso di laurea, particolarmente interessati a rafforzare la preparazione teorica o pratica, rispetto ad alcune aree di competenza.

Nell'ambito del piano didattico del Master (MOOC più Master), l'articolazione modulare è costituita complessivamente da:

- Modulo 1: Educazione degli adulti nella prospettiva del lifelong learning e approcci per competenze
- Modulo 2: Politiche e pratiche europee e nazionali di riconoscimento, identificazione e certificazione dei saperi esperienziali
- Modulo 3: Principi e metodi di orientamento, accompagnamento e mediazione individuale e di gruppo per la validazione delle competenze
- Modulo 4: Metodi e strumenti di identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali (portfolio, dossier, bilancio di competenze, libretto formativo del cittadino)
- Modulo 5: Organizzazione e gestione dei percorsi di riconoscimento, validazione e certificazione nei diversi contesti formativi
- Modulo 6: Tecniche relazionali e gestione del colloquio
- Modulo 7: (E)portfolio e dossier delle competenze
- Modulo 8: Bilancio di competenze e ricerca attiva del lavoro
- Modulo 9: Laboratorio autobiografico
- Modulo 10: Contesti di applicazione.

La RUIAP ha garantito, attraverso un gruppo di coordinamento nazionale, la supervisione e il monitoraggio delle attività on line e delle attività laboratoriali nelle di-

verse sedi, al fine di assicurare l'uniformità e la coerenza delle specifiche attività proposte e per favorire la qualità delle attività e delle prestazioni erogate in tutti gli Atenei.

La RUIAP ha garantito, in particolare, che la progettazione di dettaglio dei moduli laboratoriali, dei project work, degli stage e degli esami finali venisse condotta seguendo le indicazioni contenutistiche e metodologiche comuni previste nel progetto di Master e utilizzando docenti e tutor qualificati nel settore, anche su segnalazione della RUIAP.

7. Il processo di individuazione e messa in trasparenza delle Competenze Strategiche

dei quadri e dirigenti del Forum Nazionale Terzo Settore e al CSVNET

Paolo Di Rienzo[30] *, Adele L'Imperio*[31]

7.1 Articolazione del percorso sperimentale di emersione: aspetti metodologici e strumenti

In questa parte del rapporto intendiamo descrivere il lavoro finalizzato alla costruzione, sperimentazione e verifica di un dispositivo per l'emersione e la validazione delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti degli Enti aderenti al Forum Nazionale del Terzo Settore (FNTS)e al CSVnet.

Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro.

Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del "lifelong learning", nell'accezione condivisa dall'Unione europea e in particolare che sostiene l'importanza della valoriz-

30 Paolo Di Rienzo è autore dei paragrafi 7.1 e 7.4.

31 Adele L'Imperio ha scritto i paragrafi 7.2 e 7.3.

zazione e certificazione delle ovunque acquisiti, in particolare nei cosiddetti contesti non formali e informali di apprendimento.

La sperimentazione del dispositivo, di cui sopra, è basata sul costrutto, scientificamente sostenuto, secondo cui l'adozione di metodi qualitativi di tipo biografico, nell'ambito della procedura di riconoscimento e di validazione delle competenze, sono funzionali rispetto all'agibilità e alla riuscita della procedura (Di Rienzo, 2012).

L'attività di sperimentazione si è avvalsa quindi dei risultati di ricerca già scientificamente acquisiti, rispetto a metodi e strumenti per il riconoscimento e validazione delle competenze in, che sono stati del resto mutuati dal sistema francese di riconoscimento e validazione dell'esperienza (Di Rienzo, 2012).

Nel quadro concettuale di riferimento del progetto di ricerca, il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento esperienziale, non formale e informale, viene concepito, secondo la prospettiva sistemico-costruttivista (Watzlawick, 1984; Bruner, 1990), come un processo dinamico e sociale (Aubret, Gilbert, 1994), centrato su un approccio biografico (Alheit et al., 1995), riflessivo (Schön, 1987) e trasformativo (Mezirow, 2000), in grado di dare risposte significative alla complessità dei processi formativi e più in generale di sviluppo delle competenze (Di Rienzo, 2014).

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

1. la prima relativa all'accompagnamento/orientamento per favorire l'emersione delle competenze e la più adeguata produzione della domanda attraverso la produzione del dossier, nell'ambito della procedura di convalida

2. la seconda relativa alle strategie organizzative per la messa a regime del dispositivo di validazione nel suo complesso.

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

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

Nell'ambito della fase di accompagnamento sono stati applicati metodi che si richiamano all'approccio qualitativo-biografico (Dominicé, 2000).

Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi centrati sul soggetto per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e in generale esperienziale, che è considerata, anche nelle più recenti linee di indirizzo europee, come uno step fondamentale del processo di convalida.

È stato così definito un setting di intervento che mutua la logica dal bilancio delle competenze (Di Rienzo, 2012; Serreri, 2007).

La seconda linea operativa, di tipo più strettamente organizzativo e gestionale, fa perno sulle tappe che, nei modelli di validazione europei sperimentati nei diversi con-

testi di ricerca (Di Rienzo, 2012), presentano i seguenti punti salienti:

1. presentazione della domanda da parte del candidato
2. accompagnamento per l'emersione delle competenze e l'elaborazione del dossier
3. deliberazione della commissione di validazione.

Tale linea operativa è descritta nel paragrafo finale di questo capitolo dedicato alla validazione.

Si tratta di una dimensione che mette insieme una pluralità di azioni che non possono esaurirsi nella definizione di strumenti di natura metodologica, ma implicano un complesso di azioni di natura anche politica e sociale.

Diviene necessario predisporre, su un piano di scelte organizzative, misure, strategie e procedure, che possano permettere di avviare e portare a compimento le attività di validazione. Per realizzare questo compito è necessario portare realizzare la definizione di principi, criteri ed indicazioni operative nei contesti, l'attuazione di collaborazioni esterne, i finanziamenti ad hoc per la realizzazione di servizi per i cittadini, anche con previsione di partecipazione dei richiedenti ai costi e le azioni per lo sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto.

Per procedere nella disamina delle azioni messe in campo è opportuno riprendere sinteticamente almeno due questioni, strettamente collegate, che permeano l'impianto teorico della ricerca e che contribuiscono a chiarire le scelte, gli adattamenti realizzati (in termini di metodologie, strumenti e articolazione dei percorsi) in funzione della natura stessa del progetto (carattere sperimentale), delle caratteristiche dei destinatari finali (quadri e dirigenti del FNTS) nonché dei futuri emersori.

La prima questione riguarda la centralità della persona[32] che decide consapevolmente e intenzionalmente di confrontarsi con la complessità di formalizzare il "non formale" e "l'informale", di mettere in trasparenza e in valore gli apprendimenti e i saperi taciti.

L'attivazione della persona è infatti cruciale nei processi di validazione, ovvero, laddove si richieda la capacità di rileggere e di elaborare le proprie esperienze (in cui sedimentano fatti, memoria, emozioni, affetti) mediante il filtro della propria storia e della sua rielaborazione riflessiva.

È allo stesso tempo necessario un accompagnatore, un mediatore (un altro da sé) che supporti tale percorso riflessivo quando si richieda la mobilitazione di risorse e di processi di natura emotiva, relazionale e cognitiva che non costituisce un'azione spontanea, automatica.

La seconda questione, consequenzialmente, riguarda l'aver privilegiato, all'interno di un approccio autobiografico-narrativo, l'adozione di strumenti e tecniche che fossero in grado, soprattutto nella fase iniziale del percorso, di favorire l'attivazione, l'autovalutazione e la riflessione del soggetto.

Questo è particolare vero soprattutto all'interno di un percorso di graduale acquisizione di consapevolezza delle proprie competenze.

Sono necessari inoltre strumenti capaci di rispettare l'unicità della persona trasformandola in una risorsa, in un valore e di fornire coerenza e significato all'esperienza facilitandone la ricomposizione dei diversi frammenti attraverso il racconto e la scoperta del loro essere in relazione.

Rinviando per un approfondimento del tema alla letteratura esistente, si rende qui necessario esplicitare il si-

32 Si veda in proposito anche il par. 7.2.

gnificato che attribuiamo alla locuzione apprendimento esperienziale, concetto controverso, negletto, esaltato e a volte frainteso.

Quello che possiamo qui sostenere è che cosa non sia l'apprendimento esperienziale.

Questi non è il semplice fare, non coincide con il mero vissuto, non è "un corpo a corpo" con gli eventi. Esso prende forma quando si esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade.

Solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero e quando il pensiero mette in parola il vissuto conferendogli esistenza simbolica.

In questo modo si supera l'idea secondo cui la pratica non sarebbe altro che il mero campo di applicazione di una teoria e l'idea opposta dell'autosufficienza della pratica, che non necessiterebbe della teoria (Alberici, 2011; Di Rienzo, 2012).

È importante sottolineare che gran parte degli strumenti utilizzati sono stati mutuati da precedenti attività di ricerca sul Bilancio di competenze, applicato alla convalida delle competenze, che, in quanto dispositivo personalizzato di sostegno e sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale dei soggetti, parla fortemente al soggetto e alla sua esperienza.

Di conseguenza questo risulta essere particolarmente adatto a sostenere e sollecitare quel processo di riflessione (riflettere sulle nostre azioni e sui nostri comportamenti) senza il quale un'esperienza, come l'acqua che scorre su un vetro inclinato, rischia di scivolare senza lasciare alcuna traccia, potremmo dire, senza lasciare alcuna "evidenza" (Di Rienzo, 2012).

Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti e delle competenze richiedono la presenza di soggetti

in possesso di una grande capacità di esplicitazione delle proprie esperienze e di rielaborazione consapevole delle stesse esperienze in competenze.

Questi processi richiedono la capacità di raccogliere e di produrre evidenze della competenza, ovvero di costruire un Dossier, tutte attività che necessitano di un processo di accompagnamento che è proprio del dispositivo del Bilancio di competenze.

È stato pertanto predisposto un kit di strumenti[33], senza perdere di vista l'esigenza di utilizzarli in modo diversificato e cercando di tenere a bada il rischio di un loro impiego troppo meccanico che non tenesse conto dei diversi obiettivi da perseguire in un percorso di validazione.

Questi strumenti sono atti da una parte a ricordare, far emergere, ricostruire, analizzare l'esperienza maturata dalla persona in contesti 'non formali e informali' e dall'altra a descrivere, documentare, rendere visibile e comunicabile la stessa esperienza in termini di competenze.

Strumenti e metodi - schede strutturate e semi-strutturate, griglie di rilevazione, questionari, schede di sintesi, portfolio o dossier professionale - accomunati dal loro essere "occasione" per far sì che l'individuo potesse esprimersi liberamente secondo il proprio vocabolario e le proprie categorie mentali e così procedere, autonomamente e con il proprio ritmo, all'interno di un percorso più o meno tracciato.

Per assicurare coerenza all'utilizzo integrato dei diversi strumenti, il colloquio individuale ha rappresentato lo strumento privilegiato dell'intero percorso di emersione. Senza entrare nel merito delle diverse tecniche di condu-

33 Gli strumenti sono tratti dalla metodologia del Bilancio di Competenze.

zione del colloquio, nell'economia del presente contributo quello che si può dire è che l'approccio utilizzato si ispira a teorie[34] che fanno della non direttività e dell'ascolto attivo i principi cardine.

Ci si è ispirati a quella che viene definita la "relazione di aiuto", ovvero, «…una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato.

In altre parole una relazione d'aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto e una maggiore possibilità di espressione[35]».

Sul piano operativo, le modalità di conduzione del colloquio hanno rispecchiato le finalità peculiari di ciascuna fase del processo di emersione, attraverso l'adozione di una differente modulazione degli stili di conduzione.

Si è partiti dalla non direttività della fase iniziale per promuovere un'espressione fluida da parte del soggetto, una formulazione progressivamente più esplicita e autentica della propria biografia, per arrivare ad una semidirettività nella fase conclusiva del percorso finalizzata a documentare e selezionare le competenze in vista della loro validazione.

L'articolazione del processo volto alla costruzione e ve-

---

34 L'approccio centrato sulla persona di C. Rogers si fonda sul valore predominante dell'esperienza di ogni essere umano e stimola ogni individuo ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte e dei propri vissuti.

35 C. Rogers, *Client-centered therapy*, Houghton Mifflin, Boston 1951 (trad. it. *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970).

rifica del dispositivo per l'emersione e validazione delle competenze strategiche è stato strutturato in fasi tra loro strettamente collegate (Schema 1).

Per una disamina più puntuale della struttura complessiva riguardante le azioni relative all'erogazione dei percorsi di emersione, si rimanda allo Schema 2 senza dimenticare che, alla luce di quanto fin qui esposto, si tratta di una struttura di massima che prevede delle costanti.

In questo modo si vuole sottolineare che non si mostrano in questa fase le variazioni che sono state apportate in fase di erogazione riconducibili alla "personalizzazione" dei percorsi nel rispetto delle diverse biografie e delle caratteristiche dei destinatari dell'intervento.

7.2 Informazione/formazione e avvio del processo (Fase 1)

Vista la natura del Progetto, è stato opportuno prevedere due incontri di carattere informativo e formativo con il gruppo dei futuri emersori (13)[36] volti a riprendere le fila del discorso avviato all'interno delle attività dei tre Laboratori (Cfr. par. 5.5) e ad analizzare in maniera dettagliata l'articolazione complessiva del dispositivo anche al fine di favorire un avvio omogeneo e contemporaneo del processo.

Si è trattato quindi di specificare e condividere ulteriormente che cosa si intendesse per competenze (linguaggio, tipologia, modello), di individuare e definire quali competenze valutare ai fini della validazione attraverso la disamina delle cinque aree di competenze strate-

36 Patrizia Bertoni, Alessio Ceccherelli, Francesca Codarin, Maria Giovanna Dessì, Luca Fratepietro, Raffaele Lombardi, Marisa Meduri, Patrizia Opipari, Fabio Pisani, Eugenia Porro, Giovanni Serra, Emanuele Siano, Angela Spinelli.

giche definite ad hoc per il progetto di ricerca (cap. 5) e di conseguenza quale metodologia e strumenti adottare per la valutazione.

All'interno di questa stessa fase è stato presentato anche il Diario di bordo, strumento finalizzato ad accompagnare gli emersori nello svolgimento del percorso con l'obiettivo di registrare informazioni, dati, impressioni e valutazioni considerati significativi e favorire la discussione dei contenuti emersi sia all'interno della consulenza individuale con il supervisore (par. 7.2), sia all'interno del gruppo degli emersori.

In qualità di dispositivo narrativo, il Diario ha rappresentato uno strumento di supporto al processo di identificazione che ha consentito non soltanto di monitorare il percorso svolto, ma anche di aprire uno spazio di riflessione, di valutazione dell'apprendimento e di autovalutazione.

Attraverso la descrizione di ciascuna azione messa in campo dall'emersore, il Diario ha facilitato la rielaborazione e la sistematizzazione del materiale emerso nelle diverse fasi e nei diversi incontri con il destinatario favorendo la ricomposizione del quadro complessivo e generale dell'azione di accompagnamento, nonché la ricostruzione del processo di identificazione.

Attraverso la scrittura del Diario gli emersori hanno avuto un tempo per chiarire le proprie considerazioni e riflessioni, mettere in luce eventuali difficoltà e procedere nel rapporto con i diversi utenti con una maggiore consapevolezza anche rispetto agli aggiustamenti – non solo tecnici, ma anche di natura relazionale - da mettere in atto.

Schema 1 Le fasi del processo di costruzione e realizzazione del dispositivo per l'emersione e validazione delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti del FNTS

FASE 1 INFORMAZIONE FORMAZIONE E AVVIO DEL PROCESSO	• Presentazione della domanda • Presentazione agli emersori (13) della struttura e articolazione del percorso e dei relativi strumenti • Analisi e condivisione del Repertorio delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del Terzo Settore • Illustrazione del Diario di Bordo
2.A IDENTIFICAZIONE E RICONOSCIMENTO	• Accoglienza, informazione e orientamento dei beneficiari • Emersione, ricostruzione e analisi delle esperienze personali e professionali
2.B DOCUMENTAZIONE	• Messa in trasparenza e in valore delle competenze comunque e dovunque "acquisite" • Costruzione del Dossier delle evidenze
FASE 3 VALIDAZIONE	• Valutazione da parte della Commissione di validazione • Esiti della domanda di validazione

Schema 2 - Struttura complessiva delle azioni relative all'erogazione dei percorsi di validazione realizzati

FASI	TAPPE/AZIONI	OBIETTIVI	MODALITÀ/TEMPI	STRUMENTI
Fase 1 Identificazione e riconoscimento	*Presentazione della domanda Informazione e orientamento dei candidati utenti* • *Accoglienza e analisi domanda*	• Stabilire il primo contatto con il richiedente • Fornire le informazioni sul Servizio e sul processo di identificazione e validazione	Incontro di gruppo (1/2 ora)	• Materiale informativo • Scheda anagrafica di adesione al percorso
		• Analizzare la domanda per identificare l'effettivo bisogno/interesse per il processo di identificazione e validazione • Raccogliere i dati generali relativi all'utente, alle sue aspettative, ecc. • Approfondire le motivazioni • Sottoscrivere il "Patto di servizio"	1 colloquio individuale (60- 90 min.)	• Patto di servizio (All. 2/6)
	1° Incontro di supervisione dell'accompagnatore/emersore		Colloquio individuale	Diario di bordo (All. 1/6)
	Emersione, ricostruzione e analisi delle esperienze personali e professionali	• Analizzare l'insieme delle esperienze emergenti dalla biografia formativa e lavorativa • Analizzare gli aspetti connessi a interessi, valori professionali, motivazioni, ecc. • Analizzare interessi ed esperienze extralavorative • Evidenziare i punti di forza e le aree di sviluppo	2-3 colloqui individuali (60-90 minuti)	• Ricostruzione delle esperienze di studio, formative, professionali, extralavorative (All.3/6, 4/6, 6/6, 10/6, 13/6) • Motivazioni, valori, attività e competenze riferiti all'esperienza nel Terzo Settore (All.5/6 e 12/6) • Analisi punti di forza e aree di sviluppo (All.7/6, 8/6 e 9/6) • Autovalutazione delle capacità relazionali/comunicative (All.11/6)
2° Incontro di supervisione dell'accompagnatore/emersore			Colloquio individuale	• Diario di bordo
Fase 2 Documentazione	*Messa in trasparenza e valutazione delle competenze comunque e dovunque "acquisite"*	• Individuare e descrivere le competenze maturate, agite (grado di autonomia, capacità di affrontare elementi critici, rete di relazioni, efficacia, ecc.) • Analizzare e mettere in valore sia le competenze che i processi attraverso i quali sono state "acquisite"	1 - 2 colloqui individuali (60-90 minuti)	• Descrittivo delle competenze (All.14/6)
	Costruzione del Dossier delle evidenze	• Identificare e comparare le competenze strategiche attese dal "profilo obiettivo" • Raccogliere e selezionare le evidenze documentali a supporto dell'avvenuto esercizio delle competenze descritte	1-2 colloqui Individuali (60-90 minuti)	• Scheda descrittiva sintetica (All.15/6) • Dossier del e evidenze
3°- 4° Incontro di supervisione dell'accompagnatore/emersore			Colloquio individuale	• Diario di bordo
Fase 3 Validazione	*Presentazione della domanda alla Commissione di validazione*	• Valutare la domanda e il Dossier • Definire gli esiti		• Descrizione del "profilo obiettivo" • Dossier delle evidenze

7.3 Erogazione dei percorsi (Fase 2)

Identificazione e riconoscimento

All'interno della Fase sono state previste due tappe distinte: quella relativa all'Accoglienza, informazione e orientamento e quella dell'Emersione, ricostruzione e analisi delle esperienze.

Gli obiettivi della prima - realizzata all'interno di piccoli gruppi condotti dall'accompagnatore/emersore di riferimento - si possono sintetizzare nell'accoglienza dei partecipanti ai percorsi di emersione e nel fornire loro tutte le ulteriori informazioni relative al processo di validazione.

Sappiamo come l'importanza del primo contatto risieda nel fatto che rappresenta il primo impatto che la persona ha con l'organizzazione che eroga il servizio di validazione per cui risulta fondamentale che l'operatore, che garantirà l'accompagnamento per tutta la durata del percorso, costruisca le condizioni ambientali, umane e relazionali affinché l'utente possa sentirsi a proprio agio.

A questo punto si sono affrontate le modalità utili a creare un clima di libertà perché privo di pregiudizi senza il quale è difficile agevolare il processo di ricerca di nuovi significati della propria esperienza.

L'efficacia della prestazione tecnico professionale in termini di una partecipazione attiva e responsabile del soggetto può essere condizionata dal tipo di relazione che si instaura fin dai primi momenti e dal valore aggiunto rappresentato dalla capacità di porsi in una posizione di ascolto autentico.

Solo riconoscendo i bisogni e le emozioni dell'utente attraverso un ascolto attivo e con interesse è possibile te-

nere a bada elementi di distorsione del lavoro comune tra l'operatore e il destinatario come ad esempio un atteggiamento passivo, di dipendenza e delega nei confronti dell'operatore, la svalutazione di sé, il sentimento di non essere capace di affrontare il percorso e le attese magiche o di natura psicoterapeutica[37].

Occorre precisare che l'accesso al momento dell'Accoglienza è stato preceduto dall'invio al referente del Forum di un Curriculum Vitae in formato europeo, di una lettera motivazionale e di una breve biografia (massimo 600 parole) in cui ripercorrere, sintetizzandoli, i passaggi più significativi della propria storia legati al Terzo Settore, i momenti di svolta, il vissuto rispetto alla condizione lavorativa nel Terzo Settore (soddisfazioni, disagi, speranze, prospettive), ecc.

Successivamente, all'interno di un incontro individuale con l'operatore referente del percorso di emersione, si è proceduto nell'analisi della domanda con l'obiettivo di verificare l'effettivo interesse per il processo di identificazione e validazione, per raccogliere informazioni più dettagliate riguardanti il destinatario, le sue attese e per approfondire le motivazioni che talvolta possono rivelarsi ambivalenti o cariche di aspettative poco realistiche.

A conclusione dell'incontro è stato firmato un Patto di servizio finalizzato alla sottoscrizione dei reciproci impegni, alla verifica e condivisione di intenti e di presa di decisione tra l'accompagnatore/emersore e il richiedente/utente.

Chiaramente la sottoscrizione del Patto è avvenuta solo dopo aver fornito tutte le informazioni (caratteristiche, fina-

37 In alcuni casi questi aspetti sono stati oggetto di discussione nell'ambito dell'attività di supervisione dedicata ai futuri emersori.

lità, modalità di realizzazione, ecc. del percorso) che potessero favorire l'adesione consapevole della persona e, di conseguenza, la piena collaborazione e attivazione della stessa.

La seconda tappa - Emersione, ricostruzione e analisi delle esperienze - ha rappresentato una fase altrettanto cruciale dell'intero percorso.

L'obiettivo perseguito è stato quello di far emergere e identificare le risorse disponibili, le competenze che sarebbero state o meno oggetto di validazione attraverso la ricostruzione e l'analisi della biografia formativa e lavorativa e la messa a fuoco e selezione delle esperienze di vita più significative con un affondo particolare su motivazioni, valori, attività e competenze riferiti all'esperienza in corso nel Terzo Settore.

Stante la natura delle competenze in questione, è stato necessario realizzare una ricognizione dell'esistente assecondando e accompagnando la libera narrazione delle esperienze comunque e dovunque acquisite.

Solo in un momento successivo è stato effettuato il loro riconoscimento mediante la descrizione, la decodifica secondo criteri più strutturati che hanno fatto riferimento alle cinque aree delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti del Terzo Settore (cap.5).

Per il conseguimento degli obiettivi sono stati utilizzati diversi strumenti[38] che potessero favorire la progressiva appropriazione, da parte degli utenti, dei contenuti esperienziali emersi anche in termini di rielaborazione riflessiva, di valutazione (incrociando auto ed etero valutazione) dei punti di forza, dei successi della propria storia lavorativa e non.

38 Sono stati utilizzati alcuni degli strumenti nei percorsi per l'emersione delle competenze strategiche.

Si è valutato anche in termini di autovalutazione delle capacità di relazione con gli altri modulate su una scala di valutazione del livello di padronanza e di esplicitazione dei valori riferiti alla attività svolta all'interno del Terzo Settore per meglio comprendere i fattori motivanti e uscire fuori da eventuali rappresentazioni stereotipiche.

Infine si è cercato anche di valutare riguardo all'individuazione delle capacità sviluppate in tutte quelle attività che richiedono un impegno strutturato al di fuori del contesto lavorativo quale occasione per focalizzare saperi e competenze talvolta sottovalutate.

Documentazione

Se la validazione è il processo mediante il quale l'esperienza maturata da una persona in contesti 'non formali e informali' viene riconosciuta ufficialmente in termini di competenze riferite ad un repertorio, allora il momento della documentazione rappresentano la fase peculiare del dispositivo, diremmo il baricentro.

L'obiettivo di tale fase è stato quello di mettere in trasparenza, di attribuire un valore, non soltanto alle competenze comunque e dovunque "acquisite", ma anche di dare voce, ricostruire, argomentare i processi attraverso i quali le competenze sono state "acquisite".

Ovvero, andare oltre le dichiarazioni della persona rispetto a quanto fatto, ma favorire nella stessa una riflessione sul senso, sul significato del proprio agire, sui saperi e apprendimenti maturati e utilizzati in maniera integrata e sulla mobilitazione delle risorse disponibili.

Il processo di espressione del valore sul grado di possesso/esercizio di una determinata competenza e di documentazione della stessa, è stato circoscritto all'ambi-

to delle competenze riferite al "profilo di destinazione" esemplificato nelle aree di competenze del Repertorio.

A tale scopo sono stati utilizzati strumenti (Descrittivo delle competenze, che potessero supportare - a cominciare da una concezione della competenza intesa come costrutto dinamico, ricorsivo ed emergente - il riconoscimento degli apprendimenti operando una ricostruzione delle esperienze in termini di conoscenze e competenze.

Attraverso la descrizione delle azioni e delle attività svolte dal soggetto, con il Descrittivo la persona mette in atto un processo di analisi e di sintesi che scompone e articola le competenze nelle diverse risorse che le costituiscono (saperi, saper fare, saper essere, saper agire e voler agire), attribuendo, seppure in forma di un'autovalutazione nutrita da argomentazioni riflessive, il livello di padronanza della competenza stessa.

Il passo successivo è consistito nella raccolta e selezione delle evidenze[39] a supporto dell'avvenuta acquisizione delle competenze descritte e scelte in vista della costruzione del Dossier da portare in validazione.

Uno strumento di avvicinamento alla fase di validazione e della costruzione del Dossier è rappresentato dalla Scheda descrittiva sintetica.

---

39 Si possono individuare varie tipologie di evidenze: documenti come titoli di istruzione, di formazione, ecc. rilasciati dal MIUR, dalle Regioni; documenti rilasciati in ambito professionale, lavorativo e più in generale, informale (abilitazioni professionali, patentini, lettere di referenze, attestati o dichiarazioni del datore di lavoro, ecc.); prodotti o documentazione di prodotto: progetti, manufatti o report, verbali, fotografie di prodotti realizzati dalla persona stessa, ecc.; filmati, in generale registrazioni che mostrano il candidato durante una o più azioni che provano il possesso di una competenza; reputation dai social network, altre certificazioni, autodichiarazioni.

Obiettivo di tale strumento è fornire una descrizione argomentata delle esperienze più significative a supporto delle competenze che potranno essere o meno oggetto di validazione.

Si tratta, quindi, di selezionare, scegliere le attività più rappresentative ed emblematiche che sostanziano le competenze da validare declinandole, leggendole secondo la lente del contesto in cui sono state agite, la durata del loro esercizio, il livello di autonomia nonché la capacità di problem solving.

Il tutto partendo dalla logica dell'"Io faccio, ho fatto" e non da quella del "Bisogna fare".

L'ultima tappa di questa fase è consistita nella selezione e raccolta delle prove documentali, delle evidenze a sostegno dell'effettiva capacità di esercitare la competenze individuate in vista della costruzione del Dossier e della sua presentazione alla Commissione di validazione dell'Università.

La finalità del Dossier è, infatti, effettuare una comparazione tra le competenze sviluppate attraverso l'esperienza e quelle attese dal profilo "obiettivo" oggetto di validazione. Si tratta di una raccolta di documenti ragionata nel senso che presuppone una descrizione e un'argomentazione delle esperienze e un'analisi delle attività che le sostanziano.

La redazione di un Dossier può essere intesa e gestita come pura formalità burocratica o, al contrario, costituire una esperienza altamente formativa che promuove l'autonomia della persona che, ad esempio, dovrà attivarsi per reperire le evidenze.

L'affiancamento e la supervisione degli emersori. Il "perché" e il "come"

Una riflessione a parte merita la scelta di affiancare il lavoro dei futuri emersori con un'attività di consulenza individuale; potremmo dire di supervisione senza il timore che tale parola evochi rischi di sconfinamenti, di indebite incursioni nell'ambito psicologico e psicoanalitico.

Per circoscrivere l'attività così come è stata proposta, diciamo che il tutto è stato pensato essenzialmente come uno strumento di lavoro finalizzato a fornire un sostegno tecnico, un supporto metodologico per perfezionare conoscenze e capacità agite nel processo di messa in trasparenza e validazione delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti del Terzo Settore e del CSVnet.

I motivi che hanno sostanziato la scelta di fornire un servizio di consulenza individuale che accompagnasse la fase dell'erogazione dei percorsi (Fase 2, Schema 1) in particolare sono riconducibili a tre questioni strettamente correlate già accennate:

1. la necessità di tenere insieme ricerca e formazione
2. l'importanza della funzione di accompagnamento
3. la centralità della persona intendendo in questo caso non solo la centralità del beneficiario, ma anche la centralità dell'emersore che interagisce con quest'ultimo all'interno di un setting organizzato.

In merito alla prima questione, parliamo di due dimensioni strettamente connaturate alle caratteristiche del Progetto complessivo che, come già detto, presenta l'esigenza di giungere a risultati scientificamente fondati anche attraverso azioni di ricerca che sostanzino il principio di compartecipazione e di progressivo cambiamento dei

sistemi coinvolti attraverso l'azione principe che è, giustappunto, di natura formativa.

Rispetto alla seconda questione (par. 5.3), non possiamo che ribadire l'importanza dell'attivazione di una funzione di accompagnamento al processo di validazione, un accompagnamento strettamente metodologico, ma anche "clinico", termine qui inteso come capacità dell'emersore di sospensione del giudizio, di ascolto e comprensione autentica degli inevitabili inciampi, delle resistenze che si possono palesare.

Per fare un esempio possiamo qui citare la difficoltà a ricostruire situazioni del passato magari problematiche, la difficoltà nel rapporto con la scrittura, problemi di identità, di capacità di astrazione, ecc.

L'accompagnamento, quindi, come azione che comporta per l'appunto l'attivazione di competenze complesse e "adulte", la capacità di coniugare competenza ed esperienza.

Rispetto alla questione della centralità del destinatario, c'è da dire che la ricostruzione nuova - perché realizzata in modo inedito - del proprio patrimonio di competenze si realizza solo attraverso un rapporto dialettico esperienziale che pone la persona al centro del processo.

È necessario rimettere al centro la persona e ciò vuol dire partire dal presupposto che la persona ha in sé le risorse e le potenzialità per individuare in modo autonomo le proprie soluzioni, per assumersi le responsabilità delle proprie scelte e dei propri vissuti.

Sappiamo come il tema della centralità della persona richiami l'attenzione sulla sua unicità, sulla sua specificità che deriva da una storia personale e dunque da un'esperienza irripetibile intessuta di fatti, persone, contesti,

caratteristiche in continuo dialogo che definiscono un individuo. Nello stesso alveo concettuale e metodologico si colloca l'approccio con cui sono stati condotti i colloqui per l'emersione delle competenze che, come precedentemente illustrato, si ispira a teorie che fanno dell'empatia, autenticità e accettazione incondizionata le condizioni fondamentali affinché si instauri una relazione tale da creare quel clima di fiducia indispensabile per far sì che la persona proceda verso una chiarificazione della sua esperienza.

Perché se è vero, come sosteneva Rogers, che le tecniche sono utili ma si rivelano inefficaci se disgiunte dalle qualità umane di chi ascolta, è altrettanto vero che le competenze per emergere hanno bisogno di mediazioni, riflessioni, sfumature, apprezzamento della complessità, potremmo dire, di pazienza.

Queste premesse hanno fatto da sfondo all'iniziativa di mettere a disposizione dei futuri emersori uno spazio che, sintetizzando, potesse:

- accompagnare, attraverso l'ascolto e la lettura di quanto agito, dei comportamenti, dei saperi utilizzati (si veda a tale proposito l'utilizzo del Diario di bordo), il trasferimento delle conoscenze acquisite anche in ambito formativo a quello della pratica di emersori e riflettere sul proprio operato riconducendolo, in una dimensione circolare, alle proprie conoscenze teoriche
- contenere il rischio di semplificazioni operative, monitorare la qualità del lavoro e l'efficacia delle metodologie adottate
- indurre alla riflessività, favorire l'acquisizione di apprendimento, di consapevolezza, così come la possibilità di mettere a sistema e trasmettere le conoscenze e le strategie implicite nella pratica realizzata.

- verificare il proprio operato anche in riferimento ai fini "istituzionali" della committenza (FNTS e CSVnet), attraverso un lavoro sulle motivazioni e le reciproche aspettative, sui contenuti emotivi e i valori messi in atto consapevolmente o meno
- svolgere, in qualità di strumento che mette al centro della relazione la persona - in una dimensione circolare la persona dell'emersore, del destinatario e del supervisore - , una funzione di empowerment personale nel senso di generare un pensiero operativo positivo che si focalizza sulle risorse disponibili piuttosto che su quelle mancanti, ottenendo un ritorno positivo in termini di autoefficacia intesa come percezione ad avere fiducia nella capacità di usare bene le proprie risorse.

Da un punto di vista operativo l'attività di supervisione è stata realizzata da professionisti con esperienza nella consulenza orientativa[40] che hanno collaborato in diverse fasi dell'intero progetto di ricerca: dalla fase di progettazione alla realizzazione della formazione specifica sul percorso di emersione, dalla strutturazione dei *focus group* fino alla relazione consulenziale.

È stata effettuata una valutazione periodica del lavoro realizzato dagli emersori attraverso colloqui condotti sia in presenza, sia a distanza (via Skype).

Il numero dei colloqui - da un minimo di 3 ad un massimo di 5 è variato sulla base delle necessità dei singoli emersori e della numerosità dei destinatari del percorso da loro presi in carico.

40 Esperti di orientamento degli adulti e di dispositivi propedeutici alla validazione e certificazione delle competenze come, ad esempio, il Bilancio di competenze.

Ciascun emersore ha potuto rivolgersi al proprio supervisore di riferimento per avere informazioni e supporto a proposito del percorso sul fronte sia della articolazione sia degli strumenti.

Ci preme sottolineare come, attraverso la relazione emersore/supervisore e la possibilità da parte del supervisore di mettere la propria esperienza al servizio dell'altro, il percorso si sia caratterizzato come momento di sostegno nelle situazioni problematiche, di occasione per sentirsi riconosciuti nelle proprie capacità, stimolati verso l'utilizzo delle risorse disponibili, dell'autonomia e della creatività, per crescere nella nuova attività e superare gli inevitabili momenti di empasse.

In alcuni casi ha rappresentato anche uno spazio e un tempo di sospensione dove ritrovare una distanza equilibrata dall'azione, per analizzare anche con "lucidità affettiva" sia la dimensione emotiva, sia quella metodologica e per ricollocare l'intervento in una dimensione corretta con spirito critico e di ricerca (Allegri, 1997).

7.4 La valutazione e la validazione delle competenze

La fase di validazione si è articolata in due tappe: la valutazione e la validazione in senso stretto.

La valutazione indica la tappa della fase della validazione finalizzata all'accertamento del possesso delle competenze.

Nel caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute.

Si tratta in altre parole dell'esame tecnico dei documenti del dossier/portfolio e dell'eventuale valutazione

diretta, intesa quale prova di valutazione in presenza del candidato anche attraverso audizione, colloquio tecnico ovvero prova prestazionale, con la presenza di una commissione o di un organismo collegiale che assicuri il rispetto dei principi di terzietà, indipendenza e oggettività.

I lavori scientifici di ricognizione sui modelli di validazione concordano sulla varietà degli orientamenti relativi alle procedure messe in atto (ECOTEC 2005, CEDEFOP 2009).

Le specificità e le tradizioni locali incidono sulla difficoltà di costruire un quadro comune.

Come risulta dagli studi (ECOTEC 2005), gli approcci ai metodi e agli strumenti variano secondo uno spettro di cambiamento che si può ricostruire stabilendo due polarità: l'una di tipo più strettamente quantitativo e standardizzato, l'altra di tipo qualitativo.

La letteratura scientifica più avanzata in tema di valutazione ha peraltro anche nel nostro Paese cominciato ad interrogarsi sull'ampliamento delle tradizionali categorie utilizzate e sul concetto di certificazione.

La classificazione su cui si è registrato un accordo di massima è relativa alla seguente tipologia (ECOTEC 2005):

- test e prove strutturate
- osservazione
- intervista
- simulazione
- metodi dichiarativi basati sulle certificazione di soggetti terzi
- metodi di portfolio.

Ugualmente, la varietà dell'articolazione del processo di validazione degli apprendimenti esperienziali si può

ricomporre ricorrendo alla struttura individuata in sede europea per fare una sintesi delle realtà nazionali (CEDEFOP, 2009):

- fase di orientamento
- fase di valutazione
- fase di postvalutazione.

La validazione in senso stretto attiene all'eventuale rilascio dell'attestato di validazione a seguito dell'esito del processo di valutazione.

L'esito positivo del processo di valutazione si sostanzia infatti nel riconoscimento totale o parziale della richiesta e nel conseguente rilascio dell'attestato che rappresenta il riconoscimento pubblico delle competenze acquisite.

La validazione è in relazione, più delle altre fasi in precedenza descritte, con una molteplicità di azioni che devono essere messe in campo perché si realizzi il processo nel suo complesso. Si tratta di azioni sia di tipo metodologico che di tipo organizzativo.

Tale molteplicità è testimoniata dalla procedura, che è stata definita dalla Commissione di validazione e che è al contempo rappresentazione delle due dimensioni, metodologica e organizzativa, citate.

La Commissione, di natura mista rispetto alla sua composizione (due accademici e tre rappresentanti delle diverse associazioni del FNTS) è stata istituita per la validazione delle competenze strategiche e ha definito il seguente regolamento:

1. Il richiedente che ha maturato un'esperienza, nel Terzo Settore inerente o comunque coerente con le Aree delle competenze strategiche dei quadri e dirigenti del TS, di almeno 3 anni, ha il diritto di richiedere il riconoscimen-

to/validazione delle competenze strategiche acquisite nell'attività, rivolgendo una specifica richiesta alla Commissione di validazione. La predetta richiesta è costituita da una domanda motivata, da un dossier (Curriculum Europass e scheda descrittiva sintetica) e dalle certificazioni attestanti le attività dichiarate dal richiedente

2. Tale richiesta sarà esaminata da una Commissione di n. 5 membri, costituita da docenti strutturati e non strutturati dell'Università Roma Tre e da figure esperte, che provvederà a realizzare una istruttoria finalizzata a verificare l'ammissibilità di ciascuna richiesta in base ai criteri previsti al punto 1. Successivamente la Commissione prenderà in esame il merito relativo alla convalida delle competenze relative al repertorio di riferimento
3. A conclusione della fase istruttoria, la Commissione può convocare il richiedente per un colloquio individuale, teso a realizzare una più approfondita analisi della richiesta (motivazioni e apprendimenti dichiarati)
4. Conclusa la fase di valutazione, la Commissione prende in esame la richiesta di accoglimento totale o parziale della domanda, o di non accoglimento della suddetta, per la necessaria assunzione di delibera
5. La Commissione, in presenza del numero legale e a maggioranza degli aventi diritto, delibera in merito alla domanda di riconoscimento/validazione delle competenze strategiche per ciascun richiedente
6. La Commissione, a conclusione della procedura e su richiesta dell'interessato, rilascia un attestato di riconoscimento/validazione.

La Commissione si è avvalsa della valutazione basata su metodi dichiarativi e sul portfolio.

Sul piano organizzativo, gli uffici centrali del FNTS e CSVnet sono stati individuati come le strutture portanti. Le strutture del FNTS e CSVnet, in particolare il programma FQTS, nell'ambito della procedura di convalida dell'apprendimento pregresso, ha predisposto a regime un servizio di formazione degli emersori per l'accompagnamento dei richiedenti, la convalida e nonché la definizione della procedura al fine di garantire la trasparenza della valutazione e delle modalità della convalida.

Tali attività hanno richiesto il coinvolgimento del personale tecnico-amministrativo, delle consulte, dei comitati di indirizzo e/o promotori, di membri universitari e figure esterne, per sviluppare le sinergie con i diversi e specifici contesti organizzativi.

Ciò ha messo in evidenza un problema di base quale quello delle competenze del personale coinvolto.

Infatti il personale, ha in genere le competenze attinenti al proprio ruolo professionale, ma molto meno la capacità di analizzare e valutare le conoscenze maturate in ambito lavorativo, o di gestire un colloquio individuale o di gruppo, con finalità specifiche di orientamento e valutazione.

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

8. Criteri di qualità per la formazione e le procedure di emersione delle Competenze

Paolo Di Rienzo

Il progetto ha inteso porre in essere finalità e obiettivi funzionali all'innovazione dei sistemi sociali e organizzativi in una prospettiva di lifelong learning, facendo principalmente leva sul valore che assume la validazione degli apprendimenti e delle competenze per gli individui e la società.

La funzione attribuita al sistema di certificazione delle competenze è concepita come essenziale negli orientamenti politici espressi sia a livello internazionale, che europeo e nazionale.

Tale assunto, infatti, trova conferma nelle principali disposizioni che le istituzioni europee e italiane hanno adottato per fronteggiare le principali sfide, su un piano sociale, culturale, del lavoro, dell'istruzione e della formazione.

I temi trattati dalla ricerca sono al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015. Un documento di sostanziale importanza che fissa diciassette obiettivi che gli Stati di tutto il mondo si impegnano a raggiungere entro il 2030. Il principio della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite ed è inteso come fattore di potenziamento e crescita

individuale, si presenta senza dubbio come misura che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi (culturale, formativo, sociale, professionale ed economico).

Per tali motivi esso ha una natura trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.

L'esigenza di riconoscere e validare l'apprendimento non formale ed informale è stata riconosciuta come parte integrante della strategia europea di Lisbona del 2000 e ribadita con forza con la strategia definita dal documento Europa 2020.

A partire dal 2005, si è aperta una nuova fase nei lavori europei sul tema del riconoscimento e della convalida dell'apprendimento non formale ed informale con la costruzione di un Sistema di Trasferimento di Crediti per l'Istruzione e la Formazione professionale: ECVET - European Credit system for Vocational Education and Training, che consente il trasferimento di risultati dell'apprendimento da un contesto di apprendimento ad un altro o tra sistemi diversi di istruzione e formazione. Tale sistema fa parte dell'insieme di strumenti inclusi nella strategia European Qualification Framework - EQF, che consente di mettere in relazione e posizionare i diversi titoli rilasciati nei Paesi membri, al fine di consentire la comparabilità tra i singoli sistemi nazionali di riferimento.

L'oggetto elettivo di analisi del progetto di ricerca che si intende sviluppare è costituito dal concetto di competenza strategica.

Le competenze strategiche sono risorse chiave per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza (UE, 2006).

Esse costituiscono un valore aggiunto per l'occupazione, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione e dovrebbero essere acquisite da tutti, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali e l'inclusione sociale (Alessandrini & De Natale, 2015).

Dette competenze, elementi chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto.

In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione e rappresentano un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e l'occupabilità (Alessandrini & De Natale 2015).

Lo sviluppo delle competenze - processo complesso che si sostanzia a partire dall'emersione e messa in valore, in particolare, delle competenze che sono definite strategiche, perché preziose e trasferibili, e che tuttavia spesso rimangono invisibili - costituisce un fattore cruciale per mettere nelle condizione gli individui di rispondere in modo significativo alle continue sfide personali, sociali e professionali, cui sono sottoposti, con il rischio di essere coinvolti entro dinamiche di marginalizzazione e di esclusione (Alberici, 2011).

A partire dal quadro esposto, sono emersi come caratterizzanti i seguenti obiettivi:

1. Costruire su una base quali-quantitativa il profilo/repertorio delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del FNTS
2. Sviluppare procedure e strumenti per il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche
3. Definire metodi e procedure basati sulle competenze

per innovare i servizi offerti dal FNTS nell'ambito dei percorsi formativi e del riconoscimento e validazione delle comepetenze. Il disegno della ricerca ha previsto una prima fase di indagine di raccolta dei dati e una seconda fase empirica di studio per lo sviluppo della procedura di riconoscimento e di validazione delle competenze.

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

Dall'analisi complessiva dei risultati, le aree di competenza strategica risultano esse le seguenti:

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

A fronte dei risultati inerenti la ricostruzione del quadro delle competenze strategiche, ha avuto luogo lo studio empirico sulla procedura di riconoscimento e validazione delle stesse competenze.

Ai soggetti appartenenti all'area dei quadri o dei dirigenti del FNT è stata data la possibilità di partecipare, su base volontaria, alla fase tesa allo studio della procedura di riconoscimento e validazione delle competenze strategiche.

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

1. la prima relativa all'accompagnamento/orientamento per favorire l'emersione delle competenze e la più adeguata produzione della domanda attraverso la produzione del dossier nell'ambito della procedura di convalida

2. la seconda relativa alle strategie organizzative per la messa a regime del dispositivo di validazione nel suo complesso.

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

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

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

La descrizione delle attività di ricerca e l'analisi dei suoi risultati evidenziano l'importanza di adottare la logica delle competenze per l'innovazione dei processi formativi[41] degli enti aderenti al FNTS e a CSVnet. Sul piano generale dei risultati si può affermare che:

41 L'aspetto formativo è da considerarsi il principale strumento per l'infrastrutturazione e l'innovazione dei modelli organizzativi degli Enti di Terzo Settore.

- il costrutto della competenza rappresenta la chiave di volta per descrivere ed analizzare l'agire sociale del Terzo Settore ed, in primis, dei dirigenti e dei quadri degli enti aderenti FNTS e CSVnet
- data la natura, la qualità e lo spessore dei problemi e dei processi che chiamano in causa sia le attività che le competenze del Terzo Settore, è opportuno incardinare la governance del Terzo Settore sulle competenze strategiche, fin qui definite, dei dirigenti e dei quadri degli enti aderenti al FNTS e a CSVnet.

Si possono utilmente richiamare, anche per favorire l'implementazione e la trasferibilità delle risultanze della ricerca, le principali indicazioni da essa derivata.

Indicazioni che possono essere funzionali alla definizione delle condizioni metodologiche e strumentali per la realizzazione di azioni di sistema relative ai processi di formazione e di emersione delle competenze degli enti aderenti al FNTS e a CSVnet.

Proprio al fine di sostenere i processi di innovazione nel FNTS e in CSVnet, in questa importante fase di ridefinizione della governance, i principi e le azioni di sistema necessarie al processo di validazione dovranno trovare un adeguato spazio nella disciplina delle sue missioni, nella definizione dell'offerta formativa e nella istituzione dei servizi.

È indubbio infatti che la qualità dei servizi effettivamente erogati è in stretta relazione con la valorizzazione delle risorse umane che costituiscono il patrimonio dei diversi contesti organizzativi.

I risultati della ricerca e della sperimentazione, relativi alla individuazione di procedure operative funzionali a garantire rigore, trasparenza ed efficacia dei processi attivati, possono inoltre costituire un utile contributo alla

costruzione di percorsi condivisi tra FNTS e CSVnet e soggetti esterni interessati alle reti territoriali (associazioni professionali, imprese, regioni sindacati, scuole, università ecc).

Percorsi condivisi finalizzati sia alla realizzazione dei processi di certificazione delle competenze, che devono riguardare anche le figure ad alta qualificazione, sia alla definizione di un repertorio delle competenze (standard codificati a livello regionale e/o nazionale), che possa facilitare l'individuazione e la validazione stessa delle competenze possedute per la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale dei singoli e anche in funzione di un loro possibile rientro nei percorsi di formazione e di istruzione.

Per concludere sembra utile individuare alcuni punti nodali da intendere come raccomandazioni per la definizione di possibili linee guida.

Sulla formazione:

- progettare secondo il modello delle competenze
- indurre alla riflessività, favorire l'acquisizione di apprendimento, di consapevolezza, così come la possibilità di mettere a sistema e trasmettere le conoscenze e le strategie implicite nella pratica realizzata
- svolgere, in qualità di strumento che mette al centro della relazione la persona, una funzione di empowerment personale nel senso di generare un pensiero operativo positivo che si focalizza sulle risorse disponibili piuttosto che su quelle mancanti, ottenendo un ritorno positivo in termini di autoefficacia intesa come percezione ad avere fiducia nella capacità di usare bene le proprie risorse

- strutturare un percorso di pratica assistita, basata sul modello del tirocinio riflessivo e dell'apprendistato cognitivo che tenga in debito conto la funzione consulenziale di supervisione.

Sul processo di emersione e validazione:

- assicurare un'informazione chiara e trasparente
- promuovere la funzione di accompagnamento propria degli emersori, che sostenga il processo di costruzione del dossier
- assicurare criteri di qualità a partire dalle indicazioni presenti nelle linee guida europee
- assicurare una procedura che sia equa, accessibile, sostenibile e inclusiva.

Dal quadro su esposto, scaturisce un ruolo cruciale, tra gli altri, dell'università e del FNTS per l'attuazione, compiuta e di qualità, di un sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Entrambi intendono la società e le organizzazioni come comunità capaci di percepire, comprendere e generare l'innovazione, ponendo al centro il valore delle diverse espressioni culturali e dell'universalità dei diritti umani.

Comunità di apprendimento che nella loro espressione culturale, sociale, economica, politica e territoriale, mobilitano efficacemente tutti i soggetti che concorrono alla realizzazione di un sistema di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

In un ambito più ampio di riflessione, dalle risultanze della ricerca emerge come le università possano ridisegnare la loro funzione sociale intesa come terza missione (Annacontini, 2014) e diventare soggetti responsabili e attivi nell'ambito dei processi di cambiamento che hanno

impatto sulla società e sul lavoro: tra essi, in particolare, il cambiamento relativo ai calendari di vita e di lavoro della popolazione adulta ha implicazioni sulle finalità e sugli assetti di tipo organizzativo dell'università medesima (Alberici, 2008; Baldacci, 2014; Loiodice, 2004).

Si può sostenere, quindi, in conclusione, che le università possono diventare gli attori chiave per i processi formativi nella prospettiva di apprendimento permanente, assumendo e sviluppando la terza missione, a partire dalla questione cruciale dalla promozione di approcci basati sulle competenze e in particolare di quelle acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento, che rappresentano, come dimostrano gli studi (Di Rienzo, 2014), contesti tipici e ricorrenti nel corso di sviluppo dell'età adulta.

Postfazione

Lucia Chiappetta Cajola[42]

Quale università per quale società? La domanda apre un interrogativo di indubbio interesse e presenta, allo stesso tempo, diversi gradi di complessità.

Essa si interroga sulla natura di due concetti, che sono, però, a loro volta, colti in una reciproca relazione ricorsiva.

Il binomio università-società è stato da sempre oggetto di riflessione da parte di studiosi di diversa appartenenza ed estrazione disciplinare; ciò a testimonianza che si tratta di una questione che ha un suo fondamento e radicamento.

Ma oggi, diversamente dal passato, il tema ha una connotazione specifica in ragione delle caratteristiche appartenenti all'epoca che stiamo vivendo. Tali caratteristiche attengono principalmente al tipo di cambiamento che vivono gli individui e le organizzazioni sociali cui essi appartengono.

Si tratta infatti di processi trasformativi che, al contrario di quanto accadeva storicamente in passato, si caratterizzano per il fatto di fare perno su ritmo e velocità inusitati e su un raggio d'azione planetario, tanto da modificare radicalmente il tipo di cambiamento.

42 Prorettore Vicario - Università degli Studi Roma Tre.

In una condizione di vita globalizzata e in un contesto di tecnologie digitali in continuo avanzamento, le stesse derive e criticità dello sviluppo assumono una certa radicalizzazione. Peraltro, il quadro di riferimento è rappresentato paradigmaticamente dagli obiettivi di sviluppo sostenibile declinati nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

È noto che l'Agenda prevede diciassette obiettivi, che gli Stati di tutto il mondo si sono impegnati a realizzare:

- Obiettivo 1: Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo
- Obiettivo 2: Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile
- Obiettivo 3: Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età
- Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti
- Obiettivo 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere, per l'empowerment di tutte le donne e le ragazze
- Obiettivo 6: Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico sanitarie
- Obiettivo 7: Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni
- Obiettivo 8: Incentivare una crescita economica, duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti
- Obiettivo 9: Costruire una infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile
- Obiettivo 10: Ridurre le disuguaglianze all'interno e fra le Nazioni

- Obiettivo 11: Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili
- Obiettivo 12: Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo
- Obiettivo 13: Adottare misure urgenti per combattere i cambiamenti climatici e le sue conseguenze
- Obiettivo 14: Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile
- Obiettivo 15: Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire sostenibilmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno, e fermare la perdita di diversità biologica
- Obiettivo 16: Promuovere società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile; offrire l'accesso alla giustizia per tutti e creare organismi efficaci, responsabili e inclusivi a tutti i livelli
- Obiettivo 17: Rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.

L'Agenda, come è noto, si fonda su cinque pilastri: l'umanità, il pianeta, la prosperità, la pace e la cooperazione e si prefigge fondamentalmente lo sradicamento della povertà, l'eliminazione di ogni forma di disuguaglianza e la lotta ai mutamenti climatici.

I temi cruciali che richiedono un impegno solidale e fattivo dell'intera comunità internazionale sono, quindi, l'occupazione, la fame, la povertà, l'istruzione, la parità di genere, l'accesso alla giustizia, l'energia, l'innovazione, le città e le infrastrutture, dunque molto di più della sola tutela ambientale.

Siamo infatti di fronte a sfide che per la loro natura complessa richiedono necessariamente un approccio multi-livello e multi-prospettico. Gli attori chiamati in causa sono molteplici.

L'università, da questo punto di vista, negli ultimi anni, ha cominciato ad interrogarsi a fondo sulla sua missione di responsabilità sociale rispetto al più ampio funzionamento della società e delle comunità territoriali.

Non è un caso se a fronte delle due missioni tradizionali, di ricerca e didattica, facenti capo all'università, si parla di terza missione.

In sostanza con il concetto di terza missione si fa riferimento al coinvolgimento sociale più ampio dell'università, a partire dal territorio socio-culturale ed economico di riferimento, al fine di diventare uno degli attori che partecipa alla promozione di uno sviluppo equo e sostenibile delle comunità di riferimento.

L'Università Roma Tre ha, negli anni, interpretato la propria funzione sociale di terza missione in un'ottica interdisciplinare e inclusiva, adottando la prospettiva dell'apprendimento permanente.

Ne è un esempio l'attività condotta nell'ambito del progetto di ricerca sull'innovazione dei processi formativi del Terzo Settore, a cui è dedicato il presente volume.

Il progetto, infatti, ha inteso contribuire, sulla base di un quadro di evidenze empiriche scaturite dall'attività di ricerca, alla sostanziale domanda di formazione e di valorizzazione delle competenze, proveniente dalla vasta rete associativa degli enti rappresentati dal Forum Nazionale del Terzo Settore.

Più in generale, i temi discussi in questo libro testimoniano l'importanza dei dispositivi pedagogici che pon-

gono l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali.

La matrice pedagogica si rivela pienamente nell'apporto significativo che i metodi di accompagnamento, applicati al processo di emersione e di certificazione delle competenze, hanno dimostrato rispetto alla valenza di forte sostegno e di sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale dei soggetti.

In modo particolare, le competenze strategiche acquisite, come dimostrano i risultati della rilevazione quali-quantitativa, nei contesti di apprendimento di tipo non formale e informale, richiedono un'analisi critica dell'esperienza, compiuta attraverso metodi qualitativi come il bilancio delle competenze, affinché diventino patrimonio consolidato e riconosciuto delle persone e delle organizzazioni cui esse appartengono.

L'Ateneo Roma Tre si contraddistingue per l'attenzione e l'importanza attribuite all'apprendimento permanente, sia per l'effettivo riconoscimento che tale concetto ha avuto nella carta costitutiva dell'Ateneo stesso, sia per i numerosi progetti realizzati, come si discute in questo libro, i quali in un'ottica interdisciplinare, si richiamano al valore dell'apprendimento e della formazione, intesi come bene per tutti e tutte in una prospettiva di sviluppo lungo tutto il corso della vita. In particolare Roma Tre rivolge l'attenzione anche alla dimensione politica, in senso ampio, che assume l'apprendimento permanente.

Sappiamo infatti che esso è diventato ormai da anni principio ispiratore delle politiche europee e, per quanto riguarda l'Italia, della costituzione di un effettivo sistema nazionale di certificazione delle competenze.

A tale proposito il nostro Ateneo è tra i soci fondatori della Rete Universitaria italiana per l'Apprendimento Permanente(RUIAP), che è attiva su un piano nazionale e internazionale, attraverso la partecipazione a European University Continuing Education Network (EUCEN), e che ha stabilito la propria missione principale nel contribuire all'effettiva diffusione e realizzazione del principio dell'apprendimento permanente, inteso come una delle leve principali per consentire l'innalzamento dei livelli di civiltà degli individui e delle società.

Bibliografia

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita.* Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A. (2011). *Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università*. In A. Alberici, P. Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università.* Roma: Anicia.

Alessandrini, G., & De Natale M. L. (a cura di) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?* Lecce: Pensa Multimedia.

Allegri, E. (1997). *Supervisione e lavoro sociale*. Roma: Carocci.

Alheit, P., Bron-Wojciechowsca, A., Brugger, E., Dominicé, P. (Eds.). (1995). *The biographical approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Andò, M., L'Imperio, A., Serreri, P. (2011). *Riconoscere saperi e competenze esperienziali nel contesto universitario: il contributo del Bilancio di competenze*. In A. Alberici, P. Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia.

Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre F. (1993), *Savoir et pouvoir: les compétences en question*, Paris: PUF.

Aubret, P., Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris: PUF.

Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.

Bertaux, D. (2008). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: FrancoAngeli.

Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione.* Milano: FrancoAngeli.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.

Calaprice Silvana (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Roma-Bari: Laterza.

Carlot, C., Filloque, J-M., Osborne, M., & Welsh, P. (2015). *Introduction: The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis.* In C. Carlot, J-M. Filloque, M. Osborne, & P. Welsh (eds.) (pp.1-18). *The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis.* Leicester: NIACE.

Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.

CEDEFOP, (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP, (2010), *2010 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP, (2016). *European guidelines for validating non formal and informal Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EuropeanCommunities.

Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J.(1949b). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia..

Di Rienzo, P. (2014). *Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the italian context*. Journal of Adult and Continuing Education, 20, 1, pp. 39-52.

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.

ECOTEC, (2005). *European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission.* Birmingham: ECOTEC.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.

Gherardi, S. (1998). *Competence. The simbolic Passepartout to Change in Learning Organisation, in "Scandinavian Journal of Management"*, n.4, pp.373-396.

Gysbers N. C., Heppner M. J. e Johnston J.A. (2001). *L'orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche.* Firenze: Giunti.

Goleman, D., Boyatzis R. E., Mc Kee A. (2002). *Essere leader*. Milano: Rizzoli.

Goleman, D. (2015). *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.

Guidi, R., Fonović, K., Cappadozzi, T. (2017) (a cura di). *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: Il Mulino.

Hellinger B. (2011). *L'evoluzione delle costellazioni familiari*. Milano: Tecniche Nuove Edizioni.

Jarvis, P. (Ed.). (2001). *The age of learning*. London: Kogan Page.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.

Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingenierie des competences*. Paris: Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Editions d'organisation.

Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.

Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*. Milano: Franco Angeli.

Maggio F. (2016). *Economia decente. Come crescere senza umiliare le persone*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psycology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Pubblications.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merton, P.K., Kendall P.L. (2012). *L'intervista focalizzata.* Calimera. Lecce: Kurumuny.

Michelini, M., Musella, M., Ragozini, G., Scalisi, P. (2017). *Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato de l lavoro*. In R. Guidi, K. Fonovi, T. Cappadozzi (a cura). *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.

Morgan-Klain, B., Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.

Moro, G. (2014). Contro il non profit. Bari: Laterza.

Pineau, G., Le Grand, J. L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.

Pontecorvo, C. (1995). *L'apprendimento tra culture e contesti*. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.

Reggio P., Righetti E. (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze.* Roma: Carocci.

Rodriguez M.L. (2007). *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*. Roma: Anicia.

Ryken, D.S. (2007), *Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita*. In D.S Ryken, L. H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.

Ryken, D.S., Salganik, L. H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy.* Boston: Houghton Mifflin.

Searle J, R.(2003). *La razionalità dell'azione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Serreri, P. (2007). *Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università*. In A. Alberici, C. Catarsi, I. Loiodice e V.

Colapietro, (a cura di), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (33-49). Milano: Franco Angeli.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Simmel G. (1995). *La metropoli e la vita dello spirito*. Roma: Armando Editore.

Simmel G. (2001). *Il povero*. Roma: Armando Editore.

Unione Europea (EU) (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.* Bruxelles: Unione Europea.

Viteriti A. (2018). *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi, S. Molina (a cura di), Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.

Watzlawick, P. (1984). T*he Invented reality: how do we know what we believe we know?* New York: Norton.

Werquin, P. (2010). *Recognition of Non Formal and Informal Learning: Countries Practices*. Paris: OECD.

Zanin L., Lugli L., Raco G. (2018). *Il piano di fundraising. Tra dono e metodo*. Rimini: Maggioli.

Zucchermaglio, C. (1995). *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C.

Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.