

I beni collettivi locali tra esigenze di sviluppo e consolidamento delle competenze

Adolfo Braga

RPS

La regolazione dello sviluppo a livello decentrato agevola la competitività delle imprese grazie ai beni collettivi e alle reti di collaborazione tra gli attori locali con interventi che tendono a collegare i segmenti più dinamici del settore pubblico e di quello privato. Questo processo richiede meccanismi di apprendimento in grado di attivare potenziali cambiamenti a livello decentrato –

promuovendo il lavoro e valorizzando la dimensione territoriale – e l'attuazione di strumenti di policy per incentivare una cooperazione caratterizzata da alta tecnologia e da dinamiche innovative. L'articolo si concentra sulle competenze per lo sviluppo locale e la valorizzazione delle professionalità emergenti nei contesti di cambiamento organizzativo.

1. Le nuove competenze per lo sviluppo locale

La regolazione dello sviluppo a livello decentrato determina un'importanza delle economie locali nello scenario della globalizzazione, agevola la competitività delle imprese grazie ai beni collettivi e alle reti di collaborazione tra gli attori locali e trova effettiva attuazione con specifiche politiche formative caratterizzate da interventi in grado di garantire il rapporto intercorrente tra le dinamiche organizzative, che presentano caratteristiche innovative, e le azioni di formazione intenzionale. Questi interventi formativi sono finalizzati a supportare i processi di innovazione organizzativa favorendo gli apprendimenti individuali e organizzativi, attraverso l'analisi della connessione delle attività di formazione intenzionale con i processi di interazione e socializzazione alla cultura e alle pratiche dell'organizzazione. Queste, nel loro insieme, possono svolgere una funzione di formazione naturale, interagendo con conoscenze e modelli culturali degli attori locali (Susi, 1994).

In definitiva emergono strumenti e politiche *place-based* che sono di tipo inclusivo e finalizzate alla produzione di beni collettivi e partnership tarate sulle specifiche esigenze dei contesti locali.

A esser delineato è un nuovo approccio basato su interventi sperimentali che tendono a collegare i segmenti più dinamici del settore pubblico e di quello privato con l'intento di promuovere beni collettivi flessibili e di innalzare la competitività delle imprese per competere nel mercato globale. Istituzioni e agenzie pubbliche hanno il compito di favorire le condizioni per attivare la collaborazione dei soggetti che possono offrire un contributo rilevante alla discussione nonché scambiarsi informazioni utili per lo sviluppo e l'innovazione. Il decentramento coordinato delle politiche ha bisogno di stabilità e durata nel tempo e richiede una consistente attività di monitoraggio e valutazione (Burroni e Remella, 2015).

Questo approccio necessita di meccanismi di apprendimento in grado di attivare potenziali cambiamenti a livello decentrato, promuovendo il lavoro, valorizzando la dimensione territoriale e l'attuazione di strumenti di policy per incentivare una cooperazione caratterizzata da alta tecnologia e da dinamiche innovative.

Non bisogna trascurare, però, che spesso la formazione tende a non essere fruibile da parte di chi è più debole sul mercato (anche a livello locale) perché interessa soggetti operanti in settori in cui sono occupati profili meno qualificati o perché espulsi in età più avanzata. Solo con l'occupabilità, e con il maggiore potere di inserimento occupazionale, il sapere e i percorsi formativi consentono ai lavoratori di divenire elementi centrali su cui puntare nella società moderna. In tale quadro acquista un ruolo fondamentale l'analisi dei fabbisogni di formazione quale strumento utile, attraverso l'elaborazione di metodi idonei, alla rilevazione dei bisogni e, più in generale, come via per consentire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e individuare risposte adeguate a obiettivi concreti di occupazione e sviluppo produttivo (Braga, 2016).

Per chi si occupa di competenze e di analisi dei fabbisogni assume un certo rilievo ragionarne in diversi ambiti in base alle ricadute che si possono individuare: quelli relativi alla dimensione politico-istituzionale, alle politiche sociali e del lavoro e alla politica educativa e scolastica. Sul primo terreno, quello politico-istituzionale, in particolare rispetto al rapporto tra Stato e Regioni in relazione alle questioni formative, è necessario garantire l'unitarietà dei modelli adottati sul territorio nazionale e dall'altro assicurare l'autonomia regionale in tale ambito, così come previsto dalla Riforma del Titolo V della Costituzione italiana. Sul terreno delle politiche sociali e del lavoro le stesse

affrontano l'argomento in relazione ai processi di cambiamento nel mercato del lavoro affinché si possano ricavare benefici sul piano occupazionale. Infine, sul terreno della politica educativa e scolastica, è necessario affrontare il tema delle competenze intese come strumenti consolidati e spendibili sul mercato. Competenze da acquisire attraverso canali ben tracciati da un punto di vista formale o da sottoporre a valutazione e riconoscimento, laddove siano state acquisite in modo non formale o informale (al di fuori cioè di percorsi che consentono l'acquisizione di titoli formalmente riconosciuti). Muoversi in una prospettiva che considera la competenza non come una variabile indipendente ma un elemento vincolato alle politiche e alle scelte macroeconomiche, al mercato del lavoro e alle norme che lo regolano, alle capacità culturali collettive e alle specificità individuali, in una forma che deve essere suscettibile di cambiamento nel tempo e nel sistema occupazionale in cui si sviluppa (Meghnagi, 1998).

Le politiche pubbliche legate ai processi di apprendimento devono assumere tra le loro priorità anche la competitività dei territori: ciò richiede la definizione di nuovi paradigmi che permettano di individuare più facilmente le azioni utili ad affrontare con successo le sfide che le nuove dinamiche pongono di fronte a individui, imprese e istituti pubblici.

Con la competitività territoriale si possono dare risposte alla concorrenza tra territori e alle dinamiche che animano il funzionamento dell'economia moderna. La responsabilità di individuare la traiettoria strategica più adatta a portare un territorio ad assumere una posizione solida nel panorama della divisione internazionale del lavoro viene sempre più spesso attribuita ai livelli regionale e locale, mentre al livello centrale resta l'individuazione delle macrodirettrici strategiche e un ruolo di supporto agli enti decentrati. In questo scenario, diventa prioritaria la riallocazione delle competenze tra i diversi livelli istituzionali e giungere velocemente a una nuova architettura in cui ogni soggetto pubblico sia in grado di interpretare a pieno titolo il nuovo ruolo a esso affidato integrandosi in maniera efficace con gli altri attori, pubblici e privati, coinvolti nella promozione dello sviluppo. Questo, ovviamente, richiede anche un ingente intervento formativo sulle pubbliche amministrazioni locali, per dotarle delle necessarie capacità strategiche, gestionali e organizzative a interpretare e attuare il loro ruolo rispetto alle condizioni del contesto in cui operano.

La possibilità di raggiungere obiettivi collettivi non dipende sempli-

cemente dall'azione di un unico soggetto, ma dal contributo di una pluralità di attori, sia pubblici che privati, ognuno portatore di specifiche risorse, siano esse di tipo economico, di consenso, di conoscenze, ecc. L'efficacia delle politiche pubbliche dipende inesorabilmente dalla capacità di coinvolgimento, coordinamento e integrazione di tutti i soggetti che possono utilmente contribuire al raggiungimento di obiettivi (Brusoni e Vecchi, 2009).

Nelle politiche di promozione dello sviluppo, gli enti pubblici coinvolti sono chiamati a prestare rinnovata attenzione ad alcuni elementi critici relativi alla scelta di obiettivi di sviluppo chiari, discriminanti e condivisi dagli attori sociali chiamati a contribuire al loro perseguimento. Su questo fronte si registra la necessità di trovare il giusto equilibrio tra il necessario grado di condivisione e l'altrettanto necessario grado di selettività di tali obiettivi.

Risulta perciò cruciale potenziare le capacità progettuali degli attori locali, sia quelle specifiche settoriali, sia quelle trasversali, per permettere alle idee di diventare progetti di sviluppo fattibili e finanziabili con gli strumenti della progettazione integrata. In definitiva deve maturare la capacità dei territori di muoversi in modo unitario e di lavorare per garantirsi buoni livelli di competitività anche semplicemente su scala regionale.

Caratteristica fondamentale dei contesti territoriali rimane quella di costituire lo spazio di convivenza tra eventi, fenomeni e attori che, a vario titolo, interferiscono nel determinare i criteri di organizzazione dei processi, delle coalizioni, delle decisioni e della loro conseguente implementazione (Trigilia, 2005); tuttavia, la non linearità delle dinamiche relazionali, inter e infra territoriali, sembra aver reso necessaria una rivisitazione delle competenze professionali in materia di progettazione dei territori in virtù della considerazione che essi costituiscono, in maniera sempre crescente, sistemi geografici a geometria variabile (Viteritti, 2005).

L'attività di pianificazione non è più ascrivibile a una figura professionale unica e omnicomprensiva, il *planner*, ma sono sempre più frequenti i casi in cui essa viene svolta da *work group* all'interno dei quali sono presenti individui con competenze diverse caratterizzate da un comune obiettivo valoriale e con una forte propensione al dialogo che, partendo dal gruppo di lavoro, si propaga anche ai tavoli di concertazione sociale (Allegretti, 2007).

Tuttavia, in una realtà dove non solo i liberi professionisti, ma anche le

stesse istituzioni (scuole, università, enti di formazione) ormai ricercano, attraverso le convenzioni, le possibilità di sopravvivenza non più garantite dagli ampi tagli dei fondi statali, c'è da chiedersi se esistano davvero soggetti che si propongano come fluidificanti dei processi partecipativi, professionisti e imprenditori senza scopo di lucro che mettano in campo risorse al fine di produrre nuove tipologie di profitto quali, ad esempio, una maggiore coesione sociale, un'equa distribuzione della ricchezza, l'intensificazione delle relazioni, l'aumento delle possibilità di accesso e di fruibilità delle risorse e un miglior utilizzo delle opportunità (Allegretti, 2007). In un'epoca in cui la prospettiva di lungo periodo sembra essere la grande assente (Martelloni, 2007), l'individuo spesso percepisce un profondo senso di inadeguatezza di fronte a una complessità sempre nuova e sempre diversa che impone il vertiginoso declino e ricambio di competenze tradizionali a favore di nuove competenze, spesso non ancora ben definite e, probabilmente, destinate a divenire rapidamente obsolete (Meghnagi, 2012, 2005).

2. La valorizzazione delle professionalità emergenti nei contesti di cambiamento organizzativo: funzioni e competenze

La trasformazione dei modelli produttivi ha introdotto, a partire dagli anni ottanta e novanta, notevoli novità nell'assetto delle organizzazioni e, in particolar modo, in quelle aziendali: muta la struttura stessa dell'azienda, la nozione di evoluzione e apprendimento organizzativo e infine, come diretta conseguenza, i contenuti delle posizioni di lavoro. Infatti, si registra una riduzione dei livelli gerarchici, un progressivo decentramento delle responsabilità, posizioni di lavoro che passano dalla nozione fordista di mansione a quella di ruolo polifunzionale, con un corpus ampio di competenze attese. Quando si parla di ruoli e competenze attese non si intende semplicemente la capacità di utilizzare una macchina o di svolgere un compito ben definito, ma saper mettere in campo comportamenti lavorativi che sappiano gestire la variabilità e risolvere nuovi problemi in un contesto di continuo cambiamento e incertezza (Leoni e Usai, 2007). Si evidenzia, pertanto, l'impossibilità di codificare le conoscenze necessarie per svolgere un determinato compito: è quindi la conoscenza tacita, con tutte le attività proprie del lavoro informale, a definire molte delle competenze finalizzate a gestire variabilità e incertezza.

Il dibattito relativo alla valorizzazione delle professionalità, compresa l'esigenza di trasformare le competenze individuali in apprendimento organizzativo, è necessariamente legato alla questione degli sviluppi delle carriere. Affrontando, infatti, il tema degli inquadramenti e dei ruoli professionali non possiamo non focalizzare la riflessione sull'opportunità di valorizzare le competenze interne alle organizzazioni, immaginando percorsi compiuti di evoluzione professionale. L'impianto in grado di dare un effettivo sviluppo delle carriere è duplice. Per un verso, dotarsi di soluzioni organizzative in grado di selezionare all'interno le risorse umane capaci di assumere ruoli di maggior responsabilità, riconoscendo le competenze che sono state accumulate dentro il contesto aziendale. Per altro verso, motivare le risorse umane a impegnarsi maggiormente nei ruoli che sono stati loro affidati. Il meccanismo conosciuto riguarda la progressione di carriera verticale e si riferisce alla possibilità per il personale di essere inquadrato a un livello superiore, percependo un aumento di retribuzione e salendo di un gradino nelle posizioni gerarchiche dell'organizzazione dove lavorano. Certamente tale meccanismo è entrato da tempo in crisi con l'avvento di consistenti mutamenti nell'organizzazione produttiva che hanno fatto crescere l'esigenza di una struttura meno gerarchica, più orizzontale, che preveda meno caselle tra i dipendenti di linea e il vertice manageriale: ciò comporta minori possibilità di carriera, con una riduzione delle aspirazioni e degli incentivi a essa connessi.

Con queste nuove tendenze emerge la necessità di costruire un meccanismo di mobilità interna, non necessariamente verticale, che sappia promuovere la polifunzionalità dei dipendenti, offrendo loro l'opportunità di vivere esperienze lavorative differenti, così da promuovere negli ambienti lavorativi un reciproco scambio di competenze. Una conseguenza di questi processi determina la messa in crisi delle grandi organizzazioni produttive, agevolando la diffusione di una componente di lavoro dipendente assimilabile al «professionista», che vede la sua carriera non solo internamente, ma anche esternamente, e valorizza la propria reputazione nel mercato del lavoro e delle professioni. Il modello di sviluppo della carriera verticale esasperava, inoltre, la competizione individuale poiché assumeva il principio dell'attribuzione del premio che escludeva gli altri concorrenti. Questa impostazione non è più funzionale ad un'organizzazione del lavoro che guarda all'interazione di gruppo, alla cooperazione, alla trasmissione delle conoscenze, alla crescita della dimensione professionale di tutti. Un'or-

ganizzazione, dunque, che guarda al carattere contestuale dell'esercizio di una competenza, in grado di legare strettamente il sapere teorico e il sapere pratico, senza gerarchie e che di fronte a situazioni concrete sia capace di confrontarsi con il carattere stesso delle discipline, quale insieme di saperi organizzati (Meghnagi, 2005). Per questo nel dibattito relativo alla riforma radicale degli inquadramenti è sempre più necessario descrivere le competenze espresse e attese, identificando posizioni e saperi che possono potenzialmente essere acquisiti, scambiati e poi riconosciuti dall'organizzazione attraverso un premio di natura economica (Braga, 2006, 2016).

È evidente che l'esigenza di superare la logica del rapporto di lavoro come fenomeno disciplinare, costruito esclusivamente su una scala gerarchica, ha bisogno di fare riferimento alla fiducia intesa come veicolo all'apprendimento organizzativo; processo che permette alle conoscenze possedute dai singoli di diventare patrimonio collettivo, attraverso forme altruistiche di reciprocità (Sgobbi, 2000). La rete fiduciaria alla quale partecipa il singolo all'interno di un contesto organizzativo è multidimensionale, ovvero contemporaneamente orizzontale e verticale, sovrapponendo sistemi di relazione che talvolta possono spingere in direzioni opposte.

Unitamente a una relazione di fiducia verticale (datore di lavoro - dipendente) ne esiste un'altra di tipo orizzontale (tra dipendenti). Individuare meccanismi di incentivo che sappiano integrare queste due esigenze è ancora più complicato, preso atto dell'incertezza dovuta alla disomogeneità degli individui rispetto alla soggettività delle risposte agli stimoli introdotti. Certamente per favorire la condivisione di conoscenza diventa necessario correlare coerentemente il sistema di classificazione del personale con l'assetto organizzativo: è determinante riuscire a valorizzare le competenze e i ruoli individuati rispetto a quei processi organizzativi che consentono l'integrazione dei livelli organizzativi, la condivisione delle conoscenze, l'esteriorizzazione della conoscenza tacita, così perseguendo l'obiettivo di favorire l'apprendimento organizzativo (Fabbri, 2003).

3. Innovare la didattica nella scuola e acquisire competenze

Un reale apprendimento organizzativo richiede l'acquisizione di conoscenze coerenti alla costruzione di profili professionali legati all'evolu-

RPS

Adolfo Braga

luzione delle professioni e del mercato del lavoro. Un obiettivo ambizioso quello proposto per essere esteso a una sfida più ampia che deve riguardare tutto il sistema di istruzione italiana se lo stesso vuole superare un'emergenza che lo porta a essere un fanalino di coda nella capacità di inserire nel mercato del lavoro i ragazzi che completano i diversi percorsi di studi. Questo obiettivo può essere raggiunto solo se si impongono metodi didattici e strumenti conoscitivi idonei ad acquisire quei saperi professionali utili per inserirsi nel mondo del lavoro (Braga, 2016). Allo stato attuale prevale una frammentazione nei rapporti di insegnamento e apprendimento, con una sempre maggiore percezione oggettiva e soggettiva da parte degli studenti della impossibilità di acquisire le conoscenze, con i percorsi di studi proposti, utili per potenziare il senso di adeguatezza verso i compiti che il mondo del lavoro richiederà. Tale continuità, purtroppo, non viene garantita sul piano della didattica.

Questo vulnus deve essere necessariamente superato tenuto conto che la conoscenza è stata riconosciuta come l'unico ambito in cui l'Europa può competere con il resto del mondo e la società della conoscenza è chiaramente stata indicata come l'obiettivo prioritario delle politiche di sviluppo europee. Evidentemente il sistema di istruzione assume in questo contesto un ruolo centrale ed è investito di una pesante responsabilità. I docenti hanno una grande responsabilità nei confronti di questo delicatissimo processo perché a loro compete il problema dell'efficienza didattica per misurare e quantificare in quale misura la scuola italiana è in grado di rispondere a questa missione, che è naturalmente centrale nel nostro paese.

Diversi sono i fattori che condizionano l'efficienza delle attività didattiche; in particolar modo quelli legati alle strategie didattiche, ovvero i metodi di insegnamento. I problemi che pone l'innovazione didattica di fronte a una «scuola che dovrebbe continuare ad avere un ruolo sociale di garanzia di formazione estesa a tutte le fasce sociali», vale a dire una scuola che confermi un suo sviluppo sia quantitativo che qualitativo (Laporta, 1971). L'innovazione didattica implica automaticamente un'ipotesi di «scuola sociale», e cioè di una scuola che porti alla luce e controlli i rapporti tra sistema educativo e mercato del lavoro dalla prospettiva di un rapporto organico tra società e mondo dell'istruzione.

Sono necessarie determinate condizioni perché questi valori siano effettivamente perseguiti. Lavorare prioritariamente nella prospettiva

temporale e spaziale dell'educazione permanente e acquisire i metodi maturati e utilizzati nel lavoro di educazione degli adulti. Legare lo studio al lavoro deve divenire l'unico modo di ricondurre la scienza alle esigenze innovative della società.

La definizione di figure professionali in uscita e di bilanci di competenze dovranno, in prospettiva, portare a una modifica delle offerte formative delle differenti strutture formative che dovranno tener conto delle competenze, descrivendone la traduzione concreta.

Un sistema di istruzione, dunque, non deve limitarsi a descrivere le conoscenze e i contenuti dell'apprendimento ma deve governare anche la definizione delle professioni.

Per realizzare questa sfida non bisogna sottacere sul fatto che la trasmissione del sapere nei diversi gradi di istruzione poco si è cimentata con l'acquisizione delle abilità e delle capacità. In termini di competenza, definite alcune figure professionali, deve divenire obbligatorio determinare delle conoscenze, ovvero poter stabilire – con didattiche particolari – la possibilità che gli studenti acquisiscano realmente quelle capacità e quelle abilità. Occorre, dunque, rimettere mano ai piani di studio e alle offerte formative coerentemente alla definizione delle figure professionali e declinare le diverse materie/discipline coerenti a quella figura professionale e ai relativi profili.

Da un punto di vista culturale si propone un'innovazione molto significativa e sicuramente dirompente in quanto prospetta la realizzazione di una didattica per competenze che supera la didattica trasmissiva ed esercitativa.

Per avere la certezza della reale acquisizione di competenze da parte degli studenti bisogna creare delle condizioni di apprendimento che esaltino le capacità personali di adattarsi in modo nuovo e non stereotipato a situazioni inedite. In altre parole la capacità di servirsi delle proprie conoscenze, della capacità dei soggetti di interpretare situazioni nuove e della capacità di saper scegliere le combinazioni adeguate per rispondere a esse. La vera sfida per apprendere è che lo studente sappia interpretare le situazioni in modo da utilizzare consapevolmente le operazioni alle quali è stato formato. Occorre che quanto è stato appreso debordi rispetto alle circostanze nelle quali tale apprendimento ha avuto luogo. Che lo studente sappia fare di più di ciò a cui è stato formato e che sia autonomo, capace cioè di utilizzare ciò che gli è stato insegnato nei modi che egli desidera (Rey, 2012).

In altri termini gli studenti devono essere in grado di generalizzare,

organizzare il pensiero, fare ipotesi, collaborare, realizzare prodotti materiali e immateriali. In questa particolare forma di didattica i compiti da affidare non devono essere banali, ma legati a situazioni di esperienze concrete e con implicazioni più complesse rispetto a conoscenze e abilità già possedute, anche nell'ottica di attivare il problem solving.

La didattica per competenza per realizzarsi ha bisogno di un particolare strumento didattico: l'unità di apprendimento che rappresenta un segmento del curriculum idoneo a far conseguire agli studenti aspetti di competenza attraverso le azioni e l'esperienza. C'è da precisare che le competenze coinvolte in un'unità di apprendimento sono abbastanza diverse e travalicano le singole discipline d'insegnamento. Se i docenti lavorassero come comunità didattiche con questa metodologia potrebbero acquisire elementi di valutazione, in modo da condividere la progettazione e la realizzazione effettiva di un'offerta formativa. Con un'unità di apprendimento non si esaurisce automaticamente l'acquisizione di competenze perché sono necessarie sperimentazioni ripetute in contesti differenti. È fondamentale che i docenti si convincano che le competenze possono essere perseguite anche attraverso la scelta della didattica per ogni singola disciplina che comporti una consapevolezza del significato e del senso di ciò che si insegna e della valenza che ogni sapere riveste. Non ci sono mai saperi «inutili» ma servono apprendimenti che rivestano per gli studenti significati, valori e connotazioni effettive. Limitarsi a un apprendimento mnemonico è estremamente pericoloso, viceversa è necessario sollecitare un metodo di studio che si rifaccia a modelli significativi in cui gli studenti si identificano per riconquistarli a un apprendimento in grado di trasferire capacità di lettura e di analisi critica.

Riferimenti bibliografici

- Allegretti G., 2007, *Teorie ed esperienze di riprogettazione territoriale partecipata con gli abitanti: dal consenso alla condivisione*, in Bertocin M. e Pase A. (a cura di), 2007, *Territorialità. Necessità di regole condivise e nuovi vissuti territoriali*, Franco Angeli, Milano.
- Braga A., 2016, *La competenza nel dibattito teorico delle scienze organizzative ed educative*, in Braga A. e Scarnecchia L., *Lavoro e competenze nel turismo. Organizzazione e sistema occupazionale*, Aracne Editrice, Roma.
- Braga A. (a cura di), 2006, *Investire nelle risorse umane*, Ediesse, Roma.

- Brusoni M. e Vecchi V., 2009, *Strumenti di public management per lo sviluppo del territorio*, Franco Angeli, Milano.
- Burroni L., 2009, *Incertezza, azione organizzata e cambiamenti produttivi. Alcune riflessioni sul caso italiano*, «Quaderni Rassegna Sindacale. Lavori», n. 1, pp. 59-71.
- Burroni L., 2014, *Competitive Regionalism and the Territorial Governance of Uncertainty*, «Transfer: European Review of Labour and Research», vol. 20, n. 1, pp. 83-97.
- Burroni L. e Ramella F., 2015, *Negoziare, regolare e promuovere lo sviluppo locale*, «Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale», n. 1, pp. 49-63.
- Ebbinghaus B. e Visser J., 2000, *The Societies in Europe. Trade Unions in Western Europe since 1945*, Palgrave-Macmillan, Londra.
- Eurobarometro, 2008, *Expectations of European Citizens Regarding the Social Reality in 20 Years' Time*, «Flash Eurobarometer Series», n. 227.
- Fabbri T.M., 2003, *L'apprendimento organizzativo*, Carocci Editore, Roma.
- Franzini M. e Milone L.M., 1999, *I dilemmi del welfare state nell'epoca della globalizzazione*, in Acocella N., *Globalizzazione e Stato Sociale*, il Mulino, Bologna.
- Leoni R. e Usai G., 2007, *Organizations Today by*, «Rivista Internazionale di Scienze Sociali», n. 1, pp. 155-158.
- Laporta R., 1971, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Martelloni R., 2007, *Nuovi territori. Riflessioni e azioni per lo sviluppo e la comunicazione del turismo culturale*, Franco Angeli, Milano.
- Meghnagi S., 2012, *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, Donzelli Editore, Roma.
- Meghnagi S., 2005, *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano.
- Meghnagi S., 1998, *La competenza professionale come materia di indagine*, in Ajello A.M. e Meghnagi S., *La competenza, tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Olson M., 1996, *The Economics of Autocracy and Majority Rule: The Invisible Hand and the Use of Force*, «Journal of Economic Literature», vol. 34, n. 1, pp. 72-96.
- Rey B., 2012, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano.
- Rodrik D., 2011, *La globalizzazione intelligente*, Laterza, Roma-Bari.
- Sen A., 2002, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano.
- Stiglitz J. E., 2003, *In un mondo imperfetto. Mercato e democrazia nell'era della globalizzazione*, Donzelli Editore, Roma.
- Susi F., 1994, *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma.
- Triglia C., 2005, *Sviluppo locale. Un progetto per l'Italia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari.
- Viteritti A., 2005, *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*, Angelo Guerini e Associati, Milano.

