
**Verso la
certificazione
delle competenze
nelle politiche
attive
del lavoro**

QUADERNI ASSFORSEO

Responsabile Scientifico : Prof. Orazio Niceforo

Comitato di Redazione : Rachele Serino
Giuliana Carbonelli
Luigi Rosati

Segreteria : ASSFORSEO
Via G.A. Badoero n.51
00147 – ROMA
tel. 06/51435086
fax 06/5123716
web www.assforseo.it

Quaderni ASSFORSEO
Dicembre 02.
Numero 1

INDICE

PRESENTAZIONE di F. Lella

INTRODUZIONE di O. Niceforo

1. IL DIBATTITO SULLE COMPETENZE. 4
- 1.1 G. Di Francesco *Gli approcci e i modelli*
- 1.2 G. Di Francesco, R. Mazzarella *Verso un sistema di certificazione delle competenze*
2. LA GESTIONE DELLE COMPETENZE IN AZIENDA
- 2.1 A. Mazzeo *Il concetto e gli utilizzi delle competenze in azienda*
- 2.2 S. Russo *Competenze e piani di sviluppo: il caso Eli Lilly*
3. IL BILANCIO DI COMPETENZE
- 3.1 G. Carbonelli
Il bilancio di competenze: una pratica di orientamento e di formazione continua
- 3.2 A. Brabant
Il bilancio di competenze in Francia un diritto riconosciuto
- 3.3 A. Selvatici *Un bilancio per il bilancio di competenze in Italia*

3.4. CONTRIBUTI ED ESPERIENZE

3.4.1 G. Carbonelli *Bilancio di competenze: tre esperienze particolari*

3.4.2 R. Latella *Il bilancio di competenze come accompagnamento del percorso formativo*

3.4.3 C. Gatti *Il bilancio di competenze a stranieri immigrati*

3.4.4 R. Latella, R. Serino *Un'esperienza con i lavoratori del comune di Acquapendente*

4. COMPETENZE, CERTIFICAZIONE E POLITICHE ATTIVE PER IL LAVORO

Introduzione di R. Serino

Interviste: A. Auriemma (MIUR), C. Gentili (Confindustria), D. Gilli (ISFOL), P. Mattioli (CGIL)

NOTE SUGLI AUTORI

BIBLIOGRAFIA GENERALE

Presentazione

*Fabrizio Lella, Presidente
Ass.For.SEO*

Dopo diversi anni riprendiamo la pubblicazione dei Quaderni Assforseo con una nuova serie e nuova veste grafica. L'intenzione è quella di aprire momenti di riflessione e di discussione rivolti a tutti coloro che operano nel nostro settore e che si trovano giornalmente ad affrontare problemi di miglioramento e di crescita nel proprio lavoro.

La necessità di affrontare un tema così impegnativo quale quello della certificazione delle competenze ci è stata dettata dal naturale percorso che ci ha portato, come ente di formazione professionale, ad allargare nel corso degli anni il campo dei nostri interventi seguendo una logica sempre di più centrata sull'attenzione alla persona, ai bisogni di formazione e aggiornamento in qualunque momento, lungo tutto l'arco della vita ed in ogni fase (studente, disoccupato, lavoratore, ecc).

6

E la risposta non può più essere solo di natura corsuale, così come si interveniva quindici o venti anni fa, ma piuttosto articolata in un insieme di servizi allargati che integrano fra loro orientamento, formazione, assistenza tecnica e inserimento al mondo del lavoro, con una costante attenzione al mercato e al territorio di intervento.

Da qui è nata, e negli articoli di questo numero ne diamo ampio rilievo e testimonianza, la nostra esperienza nella pratica del Bilancio di Competenze come risultato di una ricerca nel campo delle metodologie dell'orientamento in Europa: una esperienza che stiamo portando avanti con un costante confronto con partner italiani ed europei, ma che, nel nostro paese, si trova di fronte alla complessa situazione nel sistema educativo e formativo proprio nel campo del riconoscimento delle competenze e della valorizzazione dei crediti formativi.

La sfida non è delle più semplici, soprattutto in un settore dove la frammentazione degli indirizzi a livello regionale e provinciale comporta per

chi opera come Assforseo su base nazionale a scontrarsi spesso in contesti fra loro contraddittori e privi di una logica unica e chiara.

Queste brevi riflessioni vogliono semplicemente essere stimoli alla lettura dei contributi che abbiamo accolto in questo numero, ai cui autori vanno i nostri ringraziamenti per la loro disponibilità e professionalità, unitamente ai miei personali rivolti al comitato di redazione e al responsabile scientifico.

Il dibattito sulle competenze: approcci e modelli

Gabriella Di Francesco

1. Il contesto di sviluppo della questione delle competenze nel Lifelong learning

La riflessione e la sperimentazione realizzate in questi ultimi anni nel sistema educativo e formativo hanno coinciso con l'avvio di un grande dibattito, sia nell'ambito dell'Istruzione e formazione "istituzionale" sia in quello della formazione "aziendale", sul tema della competenza, dei crediti formativi e della certificazione.

Le modifiche strutturali del mercato del lavoro, il sapere come fattore di progresso competitività economica, la necessità di investire sul capitale umano, sono, infatti, le grandi questioni sociali ed economiche che hanno spinto le Istituzioni e le parti sociali in Italia, come nella maggior parte dei Paesi europei, a formulare obiettivi ambiziosi come *l'innalzamento dei livelli di qualificazione in ingresso* al mercato del lavoro, *la garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita*, *la continuità tra i percorsi di apprendimento, formazione e lavoro*.

La garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita, at-

traverso la valorizzazione del patrimonio delle competenze di cui gli individui sono portatori e l'introduzione di sistemi di riconoscimento e certificazione dei crediti formativi, rappresentano oggi in tutta Europa una sfida importante ai diversi livelli: politico istituzionali, di riforma dei sistemi educativo formativi, di innovazione nel campo dei modelli e delle metodologie d'intervento.

Tali nuove esigenze sono anche da collegarsi ad una trasformazione radicale del contenuto del lavoro. La struttura operativa e organizzativa del mondo del lavoro, si sta sempre più spostando verso l'interpretazione dei dati prodotti da complessi sistemi informativi, verso il progressivo coinvolgimento di competenze intellettuali, emotive e relazionali dei soggetti. Competenze queste che non possono essere apprese semplicemente *on the job*, ma che comportano capacità di consapevolezza, di riflessione e di analisi, soprattutto simbolica, e quindi di specifici momenti di apprendimento.

Decresce l'importanza della componente tecnico-professionale pura e cresce in modo netto il peso delle componenti "integrative" basate su

competenze cognitive, sociali e contestuali, verso nuove figure di Know-net workers, *specificabili in base alle diverse combinazioni di conoscenze e abilità* piuttosto che in termini di segmentazione e separazione (in campi disciplinari) del proprio sapere.

Le nuove forme di esercizio della professionalità, sono quindi sempre più giocate a livello di competenze come elemento che fa la differenza. Ma probabilmente è anche nel cambiamento del sistema di aspettative, di valori, di bisogni, di motivazioni degli individui che stanno spostando il proprio interesse verso percorsi personali e professionali, e di conseguenza modificando i loro atteggiamenti nei confronti del lavoro verso una dimensione che vede la soddisfazione nelle attività professionali che si svolgono ma ancor di più, la conquista di un senso di realizzazione personale nello svolgimento della propria professione. Certamente il senso della realizzazione aumenta in una società della conoscenza dove la sua trasmissione e la sua messa in comune, nonché l'accesso al sapere teorico e pratico, risulta di primaria importanza e quindi diventa essenziale l'accrescimento e lo sviluppo continuo delle conoscenze. Porsi in una condizione di apprendimento continuo e di richiesta di sviluppo del proprio sistema di conoscenze è cruciale per gli individui se vogliono interpretare la loro attività professionale con intelligenza e gestirla con padronanza e senso di soddisfazione. "Per prepararsi alla socie-

tà di domani non bastano conoscenze e capacità di metterle in pratica acquisite una volta per tutte. E' indispensabile anche l'attitudine ad apprendere, a comunicare, a lavorare in gruppo, a valutare la propria situazione. I mestieri di domani richiederanno attitudine a formulare una diagnosi e a presentare proposte di miglioramento a tutti i livelli, autonomia, indipendenza di giudizio e capacità analitica conferita dal sapere".

Si può quindi affermare che se il sistema produttivo e del mercato del lavoro sono direttamente alla base del cambiamento necessario del sistema delle competenze per far fronte a tale cambiamento, l'individuo ne rappresenta la chiave e contribuisce a rafforzare un cambiamento del quale ne è produttore e fruitore.

Sin dagli anni della pubblicazione dei Libri bianchi (1993- 1995) della Unione Europea dedicati alla "Crescita, competitività e occupazione" ed a "Insegnare e apprendere - verso una società cognitiva" l'attenzione comunitaria è stata principalmente volta alla definizione di orientamenti e metodologie d'intervento che potessero rappresentare nei diversi paesi nuovi strumenti di indirizzo per una politica formativa in grado di sostenere le sfide delle attuali economie.

Il "Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente" del 2000, a seguito del Consiglio europeo di Lisbona, segna la tappa dell'entrata definitiva dell'Europa nella società della conoscenza, im-

pegnando l'Europa e le istituzioni nel riconoscimento di tali priorità e delle trasformazioni che essa comporta.

Educazione e formazione per tutta la durata della vita attiva devono accompagnare una transizione riuscita verso una economia e una società basata sulla conoscenza.

Il primo messaggio contenuto nel Memorandum è proprio relativo alla individuazione della strategicità del tema delle competenze: "Nuove competenze per tutti" significa garantire un accesso universale e permanente all'educazione e alla formazione al fine di permettere l'acquisizione e la manutenzione delle competenze necessarie a una partecipazione durevole alla società, attraverso l'esercizio della cittadinanza attiva e la capacità di inserimento professionale.

E' in primo luogo necessario innalzare il livello delle competenze di base, necessarie a vivere e ad agire nella società della conoscenza (Conferma degli assunti del Vertice di Lisbona).

Uno dei punti interessanti è il riconoscimento della complementarità tra apprendimento formale e non formale e quindi della rilevanza di tutto quel patrimonio di competenze critiche per la cittadinanza e l'occupabilità.

Da ciò deriva l'importanza non solo di *policy* di orientamento e politiche formative ma anche di interventi mirati all'accesso alla informazione, all'auto apprendimento in tutti i contesti ed alla riflessività in azione dei soggetti. Il rapporto tra

apprendimento, sviluppo delle competenze e occupabilità non può essere affrontato soltanto all'interno delle istituzioni e sistemi formativi, ma comprende un rapporto attivo, di investimento personale degli individui stessi.

Ma vi è un ulteriore elemento importante: il concetto di "apprendimento permanente" (*di lifelong learning*) pone questioni relativamente inedite che costituiscono una ulteriore sfida per le scienze sociali oltre che ambiziosi obiettivi di *policy*. Il rapporto sempre più stretto, in una prospettiva di sviluppo del "*lifelong learning*", tra occupabilità, apprendimento e competenze, pone questioni di grande rilievo per la formazione e soprattutto mette in evidenza il ruolo fondamentale del soggetto nel presidio attivo di tale rapporto.

Esiste dunque un rapporto tra l'affermarsi del tema dell'occupabilità e gli studi sulle "competenze". La ricerca empirica conferma che ciò che fa la differenza, nella ricerca del lavoro o nel riposizionamento verso di esso, non sono l'intelligenza, le conoscenze, o gli skill specialistici, ma sempre più competenze che attengono alla sfera cognitiva e relazionali dei soggetti, alle caratteristiche, più soggettive motivazioni e immagini di sé che costituiscono il corredo di lungo periodo delle persone e che possono essere modificati solo nel lungo periodo. Decine di ricerche internazionali sottolineano che tra le principali difficoltà incontrate nel lavoro dai giovani si trovano

non tanto quelle legate a scarsa qualità della performance teorica (scarse conoscenze disciplinari, degli strumenti di lavoro, ecc.) bensì quelle derivanti dall'incapacità di situarsi nell'ambiente di lavoro con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di delineare strategie di fronteggiamento dei problemi, di coinvolgersi, anche emotivamente, nel contesto concreto esibendo e utilizzando le cognizioni immagazzinate nella propria memoria nel corso dei vari periodi di formazione pre-lavorativa.

2. L'architettura ed il linguaggio delle competenze nella proposta ISFOL

11

Non é senza significato che la riflessione dell'ISFOL sul tema delle competenze abbia preso l'avvio (dalla fine degli anni '80) dal tema delle competenze "trasversali". La riflessione prese le mosse infatti, dalla necessità di superare modelli tradizionali di analisi dei fabbisogni offrendo nello stesso tempo una risposta in chiave formativa al dibattito emergente sulle "nuove professioni" e sulle "nuove competenze". In quegli anni, le dimensioni-chiave prese in esame dagli studi sociali erano quelle delle variazioni strutturali e settoriali dell'economia, degli andamenti demografici, degli andamenti del turnover occupazionale, degli scenari occupazionali e professionali. Più specificamente, l'attenzione dei "media" aveva cominciato a pola-

rizzarsi, verso metà degli anni '80, sulla questione delle "professioni emergenti".

Il dibattito di quegli anni aveva progressivamente fatto maturare, nei soggetti istituzionali e nei responsabili della formazione, la convinzione che il fattore-chiave per ottenere un accesso positivo al mercato del lavoro ed uno sviluppo professionale adeguato "non sarà verosimilmente legato al posto più o meno garantito dall'aver conosciuto le previsioni, ma sarà legato alle capacità delle persone, e alla loro tensione ad esercitarle"

Questa posizione superava quindi di fatto anche il tradizionale approccio che nella formazione professionale da diversi anni insisteva sul concetto di "polivalenza professionale", intesa come qualificazione di un soggetto in diversi ambiti di attività, tali da fare fronte con efficacia alla mutevolezza dei contesti produttivi, tecnologici, organizzativi.

Infatti, mentre ancora l'approccio della "polivalenza" si focalizzava sui diversi cluster di contenuti professionali (conoscenze, tecniche operative) connessi ai diversi processi lavorativi che l'individuo avrebbe dovuto essere in grado di presidiare per migliorare il proprio grado di "funzionalità" ai mutamenti tecnologici ed organizzativi, l'approccio delle "nuove competenze" poneva più l'accento su "quale tipo di cultura, abilità, comportamenti è necessario che i singoli sviluppino per potere affrontare con successo un mercato del lavoro

incerto, fluido, assai poco prevedibile se non per linee di tendenza generalissime.. Si tratta cioè di individuare lo zoccolo, le abilità di base adeguate” e non tanto, o soltanto, le conoscenze e le tecniche proprie di diversi compiti e posizioni di lavoro.

Il “focus” comincia a spostarsi perciò dalle caratteristiche della attività lavorativa (il job) alle caratteristiche in qualche modo “personali” dell’individuo (il soggetto) chiamato a realizzarla.

Vale la pena di sottolineare che circa nello stesso periodo nel quale si sviluppava in Italia il dibattito sulle “nuove competenze”, l’OCSE aveva affidato ad un gruppo di studiosi (alla fine degli anni ’70) una indagine su quelle che vennero definite “common and transferable skills” (Pratzner e Stump), e cioè quelle skills che possono essere comuni ed intercambiabili tra diversi tipi di lavoro o occupazioni, “anche per facilitare condizioni accettabili di mobilità, specie in vista delle incertezze esistenti per quanto riguarda l’occupazione e la vita lavorativa”. Questo filone di riflessione, orientato a studiare l’evoluzione dei contesti di lavoro per leggerne i nuovi requisiti professionali, si incontrava, negli stessi anni, con una riflessione più “interna” al mondo della formazione e della didattica, e che era tesa a problematizzare e rivisitare uno dei concetti-chiave sui quali la progettazione formativa e la didattica si erano fino ad allora basati: il concetto di “saper essere”, tipico “strumento di lavoro” degli esperti

del mondo dell’istruzione e della formazione professionale.

Il lavoro dell’ISFOL in questi anni si è venuto sviluppando progressivamente come “discorso” a partire dal dibattito che con molta intensità si è sviluppato in molti paesi europei, proprio sul tema delle competenze, e in tale ambito di quel particolare tipo di competenze sempre più ritenute strategiche a livello dei diversi paesi europei e chiamate di volta in volta, a seconda delle prospettive (istituzioni, imprese,) trasversali, chiave, “core”, “soft”, cognitive-relazionali, organizzative, “di successo”, etc.

L’attività di ricerca scientifica si è svolta, a partire dai primi anni ’90, sulla base di un confronto europeo e sulla base di analisi sul campo attraverso molte sperimentazioni in ambito formativo, ha consentito di verificare che, per uscire dalle “aporie” di molti degli approcci e delle competenze esistenti, il problema principale non era quello di tentare una classificazione “ex-post” dalle diverse competenze proposte dai diversi autori in una “tipologia di sintesi”, ma di invertire la logica corrente, e partire prendendo a riferimento una specifica concezione dell’uomo-al-lavoro e del suo “funzionamento”, che potesse rendere conto delle variabili di competenza influenti, e coerentemente articolarle/ordinarle.

Questo spostamento del “fuoco” dell’attenzione (non solo degli esperti, ma anche dei responsabili socio-istituzionali) avveniva contemporaneamente (ed indipenden-

temente: segno che la ragione va ricercata essenzialmente nelle sfide che a tutti l'evoluzione del lavoro veniva ponendo in quel periodo storico) nei diversi Paesi europei, ciascuno dei quali "inventava" un proprio modo specifico di affrontare la questione delle competenze, che in quel periodo veniva tematizzata appunto come questione delle competenze trasversali (Italia), core (e successivamente key; Regno Unito), transversales e transferables (Francia); schlussen (Germania); bloede (Danimarca); clau (Catalogna-Spagna); e insieme al proprio linguaggio (che certo era tale da non consentire immediate sovrapposizioni) ogni Paese elaborava, anche per via di sperimentazioni successive, tipologie e classificazioni, e metodologie di sviluppo e di assessment-valutazione, in modo differenziato coerentemente con la propria cultura e le concezioni prevalenti al riguardo.

In tale ambito, la nozione di "competenze trasversali" ha significato, nell'approccio ISFOL, proprio la "scoperta" (se così si può dire, almeno in relazione al dibattito corrente in ambito istituzionale fino a quel periodo nel nostro Paese) che l'accesso al lavoro, l'efficacia nella gestione del ruolo e lo sviluppo professionale "lifelong" sono funzione non solo delle conoscenze dichiarative e procedurali (che tradizionalmente avevano assorbito la totalità dello sforzo di "insegnamento" del sistema di istruzione e di formazione), ma anche delle modalità con le quali gli individui

le combinano, le implementano e le utilizzano a fronte delle richieste specifiche del proprio ambiente di lavoro e del proprio ruolo.

E la riflessione ha consentito di riconoscere che in tale lavoro da un lato di "combinazione" (che modellizzazioni come quella di Le Boterf venivano intanto consolidando e diffondendo a livello di un Paese come la Francia) e dall'altro di contestualizzazione del "sapere" sono riconoscibili altre due grandi classi di elementi che in realtà svolgono una funzione decisiva: da un lato le "risorse del soggetto" (interessi, scopi, motivazioni, atteggiamenti; ma anche prospettiva temporale, autostima e fiducia in sé stessi) e dall'altro le sue "abilità" (definite "a maglie larghe" nell'approccio ISFOL con i termini di "diagnosticare", "relazionarsi" ed "affrontare", volendo con ciò indicare macro-categorie di fenomeni ed abilità complesse, come sempre si è sottolineato, e non biunivocamente e meccanicamente micro-capacità puntuali), intese come autentici fattori di modulazione del comportamento professionale, in grado di influire in modo decisivo sulla sua qualità e sui suoi esiti.

È all'interno di questo orizzonte teorico che maturava la proposta di un modello sistemico di comprensione dell'interazione tra soggetto e contesto. Tale modello prevede tre sottosistemi tra loro integrati, dalla cui interazione è possibile comprendere la specificità dell'agire professionale e, più in generale,

ogni forma di agire orientato a intervenire in un contesto.

I tre sottosistemi individuati dall' "architettura" ISFOL sono i seguenti:

- risorse del soggetto
- repertorio di abilità
- richieste del contesto.

L'assunto centrale che regge tale modellizzazione è che l'agire si costituisce come interazione complessa tra un insieme di risorse psico-sociali (conoscenze generali e specifiche, rappresentazioni personali e sociali, valori, atteggiamenti, motivazioni, stima di sé, autovalutazione, prospettiva temporale, ecc.) e un contesto organizzativo di cui si tratta di diagnosticare le esigenze, interpretare gli orizzonti e in base al quale il soggetto deve mobilitare le proprie risorse in modo adeguato. Le abilità, divenute in seguito competenze trasversali, rappresentano in questo modello la dimensione dinamica di attivazione di sé e delle proprie risorse in relazione ad un contesto percepito nella sua specificità e nella complessità delle sue dimensioni.

Questa scelta teorica ha comportato la temporanea marginalizzazione tanto delle competenze specifiche quanto delle risorse convenzionalmente definite come psico-sociali. Vale la pena di ribadire che esse, lungi dal rivestire un ruolo marginale, svolgono un ruolo non solo insostituibile ma anzi concettualmente inseparabile da un approccio sistemico che si propone di pensare la relazione soggetto-contesto nella sua globalità. L'attenzione alla cen-

tralità delle abilità trasversali traduce semplicemente la convinzione che tale relazione richieda per essere efficacemente gestita una capacità strategica e di autoregolazione da parte della persona. Riguardo a questo punto, la proposta teorica dell'ISFOL, configurabile come metamodello di riferimento per la formazione, si muove in sostanziale accordo con i risultati della più recente ricerca internazionale, la quale riconosce e sottolinea la dimensione multifattoriale della competenza professionale. In contrasto con metodologie orientate ad una più tradizionale analisi dei compiti lavorativi, tale proposta riconosce la dimensione complessa, eterogenea, della competenza professionale, quale insieme strutturato di conoscenze e abilità ma anche di motivazioni, rappresentazioni, credenze e valori.

In una fase successiva, anche qui con "un'occhio all'Europa" (in particolare, in questo caso, alle core/key-skills del Regno Unito), il metamodello è stato articolato in saperi distinti in "di base" e "tecnico-professionali": questi ultimi (tecnico-professionali) intuitivamente connessi alle caratteristiche "tecniche" del lavoro e identificabili in base alla analisi dello stesso, e gli altri invece (di base) connessi alle nuove "forme di cittadinanza" sociale, e identificabili in base alle "concezioni" socio-istituzionalmente concordate nei diversi periodi storici in merito ai prerequisiti per l'occupabilità, per

lo sviluppo professionale, per lo stesso life-long learning.

Naturalmente, tale metamodello ha un valore eminentemente descrittivo in una prospettiva di analisi della competenza.

Nella prospettiva della costruzione della competenza (che è più tipica del progettista e del formatore) occorrerà prestare attenzione all'intreccio profondo tra i tre "tipi" di competenze identificate, e soprattutto alla complessità evolutiva dei percorsi finalizzati allo sviluppo dell'expertise.

Va sottolineato inoltre che tale classificazione registra punti di interessante consonanza con diversi approcci e filoni di studio che in particolare negli ultimi anni hanno caratterizzato il dibattito nel nostro Paese in questo settore:

15

- l'approccio delle "competenze di successo", nel quale centrale è l'importanza di "caratteristiche individuali" (assai vicine alla natura delle "competenze trasversali" ai fini della performance lavorativa "eccellente");

- il filone degli studi sullo sviluppo dell'expertise, nei quali grande rilievo viene attribuito al mix tra conoscenze dichiarative (sapere professionale), competenze procedurali e esperienza operativa ai fini di una prestazione "esperta";

- l'approccio dell'"empowerment", nel quale grande importanza viene attribuita alla autoconsapevolezza e ai processi di schematizzazione e rielaborazione cognitiva dei soggetti al fine di una prestazione efficace;

- l'approccio del "bilan de compe-

tence", nel quale il concetto di competenza ricomprende tutta la gamma degli elementi classificati dall'Isfol nei tre "tipi" indicati, nonché le risorse personali del soggetto (interessi, motivazioni, immagine di sé), così come è in effetti nell'impostazione data al problema delle competenze trasversali.

Un sostanziale accordo di impianto di analisi sulle competenze è quello che emerge anche dal dibattito e dagli esiti della più recente ricerca internazionale dell'OCSE.

3. La ricerca sulle competenze nei recenti studi dell'OCSE.

Nel 1997 l'Ocse ha lanciato il progetto *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation* (DeSeCo), un programma di ricerca teorica sulla definizione del concetto di competenza. Il progetto nasceva con l'intento di identificare le competenze-chiave per quella che viene chiamata una "vita responsabile e di successo" ("responsible and successful life").

Scopo primario del progetto è quello di definire le competenze considerate basilari sotto due punti di vista: da un lato c'è l'individuo, le cui competenze divengono la chiave per condurre una vita di successo, dall'altro c'è la società il cui sviluppo è connesso alla presenza di competenze nei suoi membri.

Questa considerazione introduce per la prima volta nell'opera

dell'OCSE la considerazione della rilevanza dell'intero contesto di apprendimento in cui ogni individuo si trova e, dunque, non limita al mondo scolastico o formativo l'influenza sull'acquisizione di abilità per una partecipazione responsabile alla società, ma evidenzia la necessità di individuare e definire un set di competenze considerabili, oggi, come un ipotetico "kit di sopravvivenza" di abilità per la vita personale, sociale oltreché per il mantenimento dei requisiti di occupabilità degli individui.

Lo studio dell'OCSE dimostra che la concettualizzazione operativa delle competenze-chiave è un'operazione assai complessa, e in continuo sviluppo. Tuttavia, analisi diverse anche da un punto di vista dei diversi approcci di analisi, producono risultati convergenti su alcuni elementi fondamentali che concorrono a delineare un set di competenze sostanzialmente trasferibili da un contesto all'altro.

Il concetto di competenza, in questo contesto, si riferisce a "una collezione di prerequisiti individuali o interindividuali disponibile per portare a termine con successo un'azione in contesti con compiti significativi". Le competenze possono essere riferite agli individui, a gruppi sociali, o a istituzioni. La scelta di focalizzarsi sulle competenze individuali è giustificata in relazione agli scopi educativo formativi del progetto stesso. E' infatti il sistema d'istruzione e formazione il luogo prioritario per acquisire alcune competenze per

l'inserimento nella vita sociale e lavorativa; l'acquisizione di competenza diviene allora un fattore di successo individuale per l'inserimento attivo e responsabile nella società.

Lo studio analizza i modelli teorici che maggiormente hanno contribuito alla definizione concettuale della competenza ponendo in luce alcuni aspetti fondamentali nella definizione concettuale delle competenze, quali:

il piano della *specificità* ovvero della *generalizzabilità* delle competenze, della loro effettiva *trasversalità* rispetto a diversi domini, che pone una questione circa la considerazione della competenza come un aspetto *meta-* ;

la distinzione operata da Chomsky tra *competenza* e *performance*, che si centra sulla distinzione tra *potenzialità* e *attuazione* e che riporta il discorso sulla ontogenesi delle competenze. Sulla base di questo modello, sostanzialmente importato dalla psicolinguistica, è stata sviluppata una tassonomia che distingue tra Competenza concettuale, procedurale e performativa che sembra tener conto maggiormente di diversi piani sui quali è possibile;

la natura della competenza, intesa come una *caratteristica intellettuale stabile* dell'individuo o piuttosto come una *abilità appresa*. Approcci diversi su questo fronte influenzano la spendibilità dei risultati stessi di progetti di ricerca quali il DeSeCo, definendo la possibilità di sviluppo

e diffusione delle competenze a livello educativo;

il focus sulle competenze come *abilità individuali* piuttosto che *contestualizzate* in modo sociale. Tale considerazione implica la consapevolezza dei meccanismi di funzionamento e di sviluppo delle competenze come autodeterminate, eterodotte, ovvero co-costruite in relazione ai contesti d'uso;

la necessità di distinguere il concetto di competenza (e particolarmente quello di competenza trasversale o metacompetenza) da *abilità cognitive generali*;

il rapporto tra competenza e azione, che implica la considerazione dell'azione come elemento sulla base del quale sia possibile valutare o meno la competenza;

la considerazione della competenza come una disposizione verso la padronanza, si essa intesa come connessa allo sviluppo genetico che ambientale, e le connessioni tra la competenza e la motivazione ad essere competente.

I nodi concettuali sono numerosi, le dimensioni di sviluppo concettuale complesse e intersecate. Ognuno degli aspetti elencati presuppone una scelta che è certamente una scelta concettuale, ma che ha una immediata ricaduta fattuale concreta sul piano dello sviluppo individuale degli allievi e sul piano politico e sociale nel momento della attuazione di pratiche educative volte allo sviluppo delle competenze. Gli esperti del progetto hanno sviluppato percorsi differenziati fo-

calizzandosi sulle discipline di pertinenza.

Hanno infatti, seguito traiettorie concettuali specifiche (approccio psicologico, antropologico, sociologico, economico, etc) , ma convergono in massima parte su alcuni punti che definiscono la competenza, la sua natura e le condizioni di sviluppo.

I punti di contatto che emergono tra le diverse discipline comprendono particolarmente:

la trasversalità delle competenze e la loro spendibilità in contesti d'uso diversi come la caratteristica che rende le competenze una risorsa potenziale per l'individuo.

Il "balancing" tra le competenze individuali e le richieste del contesto.

Il riconoscimento di competenze critiche in abilità non "ufficialmente riconosciute" in ambito educativo, o organizzativo (tipo alcune competenze adattive) come risorsa ulteriore per il successo dell'impresa

la distinzione tra competenza e conoscenza

la visione del ruolo del mondo educativo rispetto allo sviluppo di competenza.

4. Conclusioni

In conclusione possiamo sottolineare che, sebbene permangano , oggi, differenti modi di definire e classificare le competenze in differenti modelli e tassonomie, è necessario

riconoscere alcune comuni assunzioni che vanno oltre le diversità dei linguaggi:

possiamo trovare ovunque un concetto di competenza ampio e multidirezionale, i cui principali fattori tuttavia, sono particolarmente correlati ad una “dimensione personale” della competenza

C'è stato dovunque un cruciale spostamento da una analisi della competenze centrata sul lavoro ad una centrata sull'analisi del soggetto al lavoro: sicuramente questo percorso è stato già intrapreso da molte organizzazioni e da molti approcci di analisti del lavoro, ricercatori, anche se questo non è divenuto ancora pienamente consapevole da specialisti, formatori manager delle Risorse Umane pur in presenza di differenti approcci, modelli, metodi definiscono differenti liste di competenze, che contribuiscono ad alimentare una sorta di “babele” dei linguaggi, si sta tuttavia sviluppando una condivisione di principi intorno ad alcune assunzioni chiave: che la competenza consiste in un insieme di caratteristiche individuali, tra le quali le risorse psicosociali e gli approcci personali rispetto al lavoro hanno la maggior rilevanza nel comportamento e nella performance professionale.

Questa è probabilmente la ragione per cui, nonostante la babele delle diverse classificazioni di competenze e delle sue caratteristiche, si vanno sviluppando molte esperienze ai diversi livelli, di imprese, di formatori, di consulenti: e ciò è correlato più alla condivisione delle

assunzioni chiave (che vanno a costruire un meta-modello di riferimento) che dagli specifici contenuti o metodologie adottate per analizzare, sviluppare, valutare le competenze.

BIBLIOGRAFIA

- Assessing Core Skills in NVQs. NVQ. 1995.
- P.G. Bresciani “*La competenza professionale*” in ISFOL “*Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*” F. Angeli 1993.
- P.G Bresciani. *Ricostruire le proprie competenze*, in “*Professionalità*” n.68 marzo-aprile 2002 Editrice La scuola Brescia,
- G. Attwell & M. Kelleher (1993), *The development of new qualifications to meet the changing needs of the motor car industry in Europe: the case of Ford*. Working paper No. 1. WJEC.
- 19 Commission of the European Communities - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, *Key/Core competencies*, FPC/94/4/EN/rev.1.
- Commission of the European Communities - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, *Key/Core competencies*, Synthesis of related work undertaken within the Eurotecnet Programme, FPC/94/17/EN.
- Commissione delle Comunità europee, “*Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*”, Bruxelles, 2000
- G. Di Francesco (1994), (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Isfol - Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano.
- G. Di Francesco (1997) *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Franco Angeli 1997
- G. Di Francesco (2001) *Approcci per competenze*” in *Professionalità* n.63 maggio-giugno 2001 Ed. La scuola Brescia
- Eurotecnet (1994), *Innovative training needs analysis with a special focus on core competencies*, Report drafted by: K. Olesen, M.L. Cacheiro, M. Jacobs, R. van Neuss.
- J. Gordon (1995), *A innovative approach to the comparison of qualifications in Europe: the regional perspective*. First draft, WJEC/CBAC.
- K. Illeris & V. Andersen (1994), *General qualification in Danish adult vocational training programmes*, Roskilde Universitetscenter, Adult Education Research Group.
- Isfol (1994), *Rapporto Isfol 1994. Formazione-Orientamento-Occupazione-Nuove Tecnologie-Professionalità*, Franco Angeli, Milano.
- Isfol (1995), *Rapporto Isfol 1995. Formazione-Orientamento-*

Occupazione-Nuove Tecnologie-Professionalità, Franco Angeli, Milano.

M. Kelleher (1993), *Developing the common core - a new approach to the comparison of qualifications in Europe*, paper presented to Identifying the Core - transnational workshop held at Escola de Formació Vicent Redolat Parc Tecnològica - Valencia. WJEC.

C. Kjærsgaard (1993), From Craftsmanship to General Qualification. In: Peter Gam et al. (eds): *Social Change and Adult Education Research - Adult Education Research in Nordic Countries 1990/91*. Linköping University.

B. Lee (1993), *Training for core skills: Report of an investigation into the work and vocational training of skilled personnel at four Small and Medium-sized manufacturing companies in Wales*. Working paper No. 3. WJEC.

R. Marks (1995), *Core skills learning materials*, Competence and Assessment No. 28.

S. Meghnagi "Conoscenza e competenza" Loescher 1992

B. Nyhan (1991), *Developing people's ability to learn*, Brussels: Presses Interuniversitaires Européennes.

T. Stahl, B. Nyhan & P. D'Aloja (1992), *The Learning Organisa-*

tion: A Vision for Human Resource Development, Brussels.

OCSE (2001) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations* (Deseco)

Verso un sistema di certificazione delle competenze

Gabriella Di Francesco Riccardo
Mazzarella

1. Premessa

In Italia gli orientamenti istituzionali e sociali degli ultimi anni convergono intorno alla necessità di definire un sistema nazionale di certificazione in cui la riconoscibilità e la valorizzazione delle competenze, comunque acquisite, costituisca il fondamento delle politiche d'integrazione tra i diversi sistemi educativo-formativi e il mondo del lavoro.

21 Già nell'Accordo per il lavoro del 1996 (Presidenza del Consiglio dei Ministri – Parti Sociali, 1996) si definiva l'obiettivo di costruzione di un *“... sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati ed a documentare le competenze effettivamente acquisite”*.

Siamo dunque in un contesto interpretativo in cui il sistema di certificazione non più è visto soltanto come “atto formale” che sancisce una certificazione, titolo, diploma, etc, al termine di un percorso di istruzione e formazione, bensì come

un processo che riguarda diverse funzioni del sistema tra cui l'identificazione, la definizione, il riconoscimento e la valutazione delle competenze degli individui e la loro successiva certificazione.

Questa collocazione strategica della certificazione posiziona il nostro paese pienamente all'interno del dibattito comunitario (CE, 1994) che identifica proprio nella certificazione delle competenze la questione chiave per affermare, attraverso la valorizzazione delle competenze comunque acquisite, la garanzia di migliori condizioni di occupabilità ai cittadini in una logica di life-long-learning (CE, 2001) (Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente 2000)

Il complesso dei provvedimenti legislativi di riforma del sistema formativo educativo e del lavoro adottati in Italia a partire dall'Accordo del '96 ha segnato un passaggio progressivo dall'affermazione di principi di ordine generale alla definizione sempre più puntuale di regole e strumenti per il nuovo sistema di certificazione.

Tali regole si sono sviluppate in modo diacronico e su fronti diversi, interessando da un lato il procedere

dei processi attuativi di riforma del sistema di formazione professionale (da collocarsi, tra l'altro, nell'ambito di un profondo processo di revisione dei rapporti Stato-Regioni particolarmente significativo per i temi della formazione professionale), dall'altro interessando i processi di riforma o di avviamento di nuovi e specifici canali formativi (IFTS, Obbligo Formativo, Apprendistato e Educazione Permanente degli Adulti) ed ancora, infine, adottando provvedimenti direttamente connessi al tema della certificazione.

2. La costruzione del sistema di certificazione: stato dell'arte

Senza ripercorrere l'intero sviluppo normativo che nel corso degli ultimi anni ha riguardato la tematica della certificazione e della trasparenza possiamo individuare il primo esplicito richiamo alla esigenza di definire un sistema di certificazione, a seguito dell'Accordo del 96, quello contenuto nella legge 196/97¹, e in particolare nel regolamento attuativo dell'art.17 della legge 196/97.

Il regolamento introduceva importanti elementi di innovazione che riguardano lo sviluppo di un sistema di certificazione delle competenze, coerente con le esigenze di

flessibilità dei percorsi di qualificazione, attuato attraverso l'attivazione di crediti formativi individuali, nella prospettiva di una maggiore integrazione tra momenti di istruzione, formazione professionale e lavoro. Con tale regolamento veniva introdotto il principio della certificabilità delle competenze indipendentemente dalle loro modalità di acquisizione "*.....mediante la partecipazione regolare ad attività di formazione professionale realizzate da strutture accreditate*" ma anche quelle acquisite "*mediante lo svolgimento di una attività lavorativa o di formazione continua, nonché mediante attività di autoformazione*", le quali possono essere "*certificate anche su richiesta degli interessati*".

Si individuava inoltre che le competenze professionali certificate "*possono essere riconosciute (e quindi avere valore di credito formativo), ai fini del conseguimento di un titolo di studio, o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministero del lavoro e della Previdenza Sociale, il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e le regioni interessate*". I difficili passaggi istituzionali e le vicende giuridiche che hanno segnato il cammino dell'art. 17 della legge 196/97 hanno reso difficile una applicazione di quanto disposto nel testo di legge. Ad ogni modo, buona parte dei contenuti degli art. 15 e 16 del Regolamento attuativo dell'Art.17 concernenti la certifica-

¹ Legge 24 giugno 1997, n.196 "Norme in materia di promozione dell'occupazione", G.U. n.154 del 4 luglio 1997

zione delle competenze e i crediti formativi sono stati successivamente ripresi nell'allegato tecnico "B": "Procedure per la costituzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali", contenuto nell'Accordo Stato-Regioni del 18/2/2000.

Sul piano tecnico-operativo, infatti, la definizione degli oggetti della certificazione (con particolare riferimento alle competenze e al credito formativo) e la definizione dei dispositivi² di certificazione (certificazione delle competenze, libretto formativo) viene avviata con i principi individuati nell'allegato "B" all'Accordo Stato-Regioni del 18/2/2000.

Nel testo di tale Accordo si assegnava al Ministro del Lavoro il compito di formulare proposte in materia.

23

Il 31 maggio 2001 il Ministero del Lavoro sulla base dell'Accordo del 18 febbraio 2000 emanava il Decreto dal titolo "Certificazione nel sistema della formazione professionale" che esemplifica con chiarezza gli *acquis* del dibattito socio-istituzionale di questi anni e dà impulso ed avvio ai necessari processi attuativi sulla base di alcune regole comuni essenziali come:

focalizzare il nuovo sistema di certificazione sulle competenze al fine di conferire trasparenza ai percorsi formativi e valorizzare le esperien-

ze individuali, nella prospettiva europea del life-long-learning; definire il concetto di competenza certificabile come "...insieme strutturato di conoscenze e abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali..."

avviare un lavoro di definizione di standard minimi di competenza per la certificazione;

individuare i diversi dispositivi di certificazione (certificati, procedure di validazione da lavoro o da autoformazione e Libretto Formativo del cittadino);

avviare la fase di sperimentazione in cui criteri e modalità di certificazione delle competenze devono essere inseriti nelle realtà regionali nel rispetto delle diverse peculiarità presenti nei territori.

Questo Decreto rappresenta senza dubbio un importante quadro di riferimento per la Formazione professionale in quanto punta a definire in modo esplicito i capisaldi di un nuovo sistema di certificazione (le regole comuni): trasparenza e qualità dei percorsi formativi, garanzia di occupabilità e life-long-learning, pari dignità dei contesti di apprendimento.

All'implementazione di questi obiettivi sono oggi impegnati tutti i soggetti che hanno contribuito al dibattito di questi anni (Istituzioni, Regioni e Parti sociali) nel definire gli elementi comuni e qualificanti dei nuovi dispositivi di certificazione e per avviarne la concreta applicazione. Le attività previste a questo proposito dal PON "Azioni

² Per dispositivo di certificazione si intende un modello operativo complesso nel quale siano specificati attori, ruoli, competenze, modalità organizzative, metodologie e strumenti.

di sistema” sviluppano un importante supporto in questa direzione. Le diverse filiere di offerta formativa, soprattutto quelle più profondamente rinnovate o create *ex novo* (come nel caso della Istruzione e Formazione Tecnica Superiore – MIUR, 1998), hanno elaborato (con riferimento soprattutto ai regolamenti di attuazione) proposte innovative in tema di organizzazione dell’offerta (in alcuni casi si può parlare di veri e propri standard minimi) e di certificazione delle competenze professionali per il riconoscimento dei crediti formativi. Allo stato attuale ed a titolo riasuntivo i nuovi canali che prevedono proposte innovative in materia di certificazione e riconoscimento dei crediti, riguardano: l’**ipotesi di riforma della F.p. iniziale**³; il **nuovo apprendistato**⁴; l’**obbligo di frequenza di attività formative**⁵

³ Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro. Il punto di vista delle Regioni. 5/6/97, Ipotesi di riforma della formazione professionale iniziale – Documento per l’avvio della sperimentazione nazionale.

⁴ Il nuovo apprendistato è stato regolato attraverso: Legge n. 196 del 24 giugno 1997 art. 16; Decreto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale dell’8 aprile 1998 "Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti", pubblicato in G.U. n. 110 del 14/5/1998; Decreto del Ministero del Lavoro e della previdenza sociale del 20 maggio 1999 n. 179 "Individuazione dei contenuti delle attività di formazione degli apprendisti", pubblicato in G.U. 138 del 15/6/1999; Decreto del 12 luglio 2000 n. 59 "Regolamento di attuazione dell’art. 68 della legge n. 144 del 17 maggio 1999 concernente l’obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età", pubblicato in G.U. n.216 del 15/9/2000.

⁵ L’obbligo formativo è stato regolato attraverso: Legge n. 144 art. 68 del 17 maggio 1999; Allegato tecnico dell’Accordo tra governo, regioni, comuni e comunità montane in materia di obbli-

fino al diciottesimo anno d’età; l’**Istruzione e Formazione Integrata Superiore**⁶ (IFTS); l’**Educazione permanente degli adulti**⁷; la riforma dell’**università**⁸. Nel mese di agosto del 2002 sono stati approvati a livello nazionale alcuni documenti importanti nella

go di frequenza delle attività formative del 2 marzo 2000; Decreto attuativo dell’art. 68, n. 257 del 12 luglio 2000, pubblicato in G.U. 216 del 15 settembre 2000.

⁶ Gli IFTS sono stati regolati attraverso: Legge n. 144 art. 69 del 17 maggio 1999; Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per la valutazione e la certificazione dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore previsti dai progetti pilota 1998/1999 (Allegato A all’Accordo Stato-Regioni sulla programmazione 2000-2001), seduta del 2 marzo 2000; Decreto 31 ottobre 2000 n. 436 "Regolamento recante norme di attuazione dell’art.69 della legge n. 144 del 17 maggio 1999, concernente l’istruzione e la formazione tecnica superiore (IFTS)", pubblicato in G.U. 29 del 5 febbraio 2001.

⁷ L’Educazione permanente degli adulti è stato regolato attraverso: Decreto legge del 20 maggio 1993 n. 148 convertito, con modificazioni, in legge 19 luglio 1993 n. 236 "Interventi urgenti a sostegno dell’occupazione", pubblicato in G.U. n. 116 del 20 maggio 1993. Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997 "Educazione in età adulta - Istruzione e formazione"; Accordo tra governo, regioni, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l’educazione permanente degli adulti, 2 marzo 2000, pubblicato in G.U. n. 147 del 26 giugno 2000; Direttiva ministeriale n. 175 del 28 giugno 2000 "Individuazione degli interventi prioritari e criteri generali per la ripartizione delle somme, le indicazioni sul monitoraggio, il supporto e la valutazione degli interventi stessi", ai sensi dell’articolo 2 della legge 18 dicembre 1997 n. 440; Legge 388/00 (finanziaria 2001), art. 118 (interventi in materia di formazione professionale nonché disposizioni di attività svolte in fondi comunitari e di Fondo Sociale Europeo. Direttiva del MIUR n.22 del 6 febbraio 2001 Linee guida per l’attuazione, nel sistema di istruzione, dell’Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000.

⁸ Decreto del 3 novembre 1999 n. 509 "Regolamento recante norma concernenti l’autonomia didattica degli atenei" pubblicato in G.U. n. 2 del 4 gennaio 2000.

prospettiva di delineare nel nostro paese un sistema di certificazione e standard coerente con le evoluzioni ed il dibattito che si sta svolgendo nei diversi paesi europei e in ambito comunitario.

Il primo atto significativo è stata l'approvazione in Conferenza unificata del 1 agosto 2002 del documento tecnico e degli allegati relativi al sistema dell'IFTS.

Un secondo atto è stato l'approvazione in sede di Conferenza dei Presidenti delle Regioni di un documento in tema di Standard di competenze e sistema di certificazione.

Il 19 novembre 2002 è stato approvato in Conferenza unificata Stato regioni il documento relativo agli standard minimi di competenze di base e trasversali relativi a tutti i percorsi formativi di Istruzione e Formazione Tecnica Integrata Superiore.

Pur se con valenza diversa questi documenti vertono sulla definizione di un sistema di istruzione e formazione integrato che individua nella definizione di un sistema di standard nazionali delle competenze, da articolare nelle diverse filiere formative, e di un sistema nazionale di certificazione, una istanza strategica anche per il raggiungimento di obiettivi di allineamento e confronto con i sistemi dei diversi paesi europei. Tali documenti delineano un quadro di riferimento nazionale, coerente con il dibattito socio istituzionale degli ultimi anni nel nostro paese, che possa essere implementato attraverso un pieno

coinvolgimento dei diversi soggetti, le Istituzioni nazionali, le Regioni, le Parti sociali.

3. I processi di implementazione e le questioni aperte

Se da una parte, quindi, sembrano oggi confermati, nei recenti atti normativi e/o di indirizzo, i principi e le opzioni strategiche di questi anni: sia con riferimento alle singole filiere di intervento (IFTS, apprendistato, EDA, formazione iniziale per l'obbligo formativo), sia "trasversali" alle filiere (si pensi anche al citato decreto del MLPS 174/2001 relativo alla introduzione nel nostro paese di un sistema di certificazione delle competenze ed al disegno di legge n 1306 /2002 del MIUR in materia di riforma del sistema di istruzione e formazione), dall'altra l'implementazione di tali processi sembra rispondere prevalentemente ai bisogni ed esigenze di specifiche filiere, territori, utenze non inscrivibili dentro un quadro di riferimento comune.

Gli indirizzi di programmazione economico-finanziaria relativi all'utilizzo dei fondi UE hanno inoltre in questi anni favorito il concreto avvio di sperimentazioni e programmi di intervento che a vari livelli (di filiera; di settore; di target di utenza; di contesto territoriale; etc.) hanno consentito di praticare le opzioni indicate, ed in particolare di definire standard di competenza e standard formativi, se pure ancora

validi limitatamente allo specifico livello di azione ed allo specifico contesto nel quale ciascuna iniziativa si situava.

Tali sperimentazioni e programmi hanno trovato nelle elaborazioni dell'ISFOL sui temi delle competenze, degli standard e della certificazione (sulle quali si è in questi anni potuto riscontrare un largo consenso dei soggetti socio-istituzionali e formativi) un riferimento concettuale importante ed una utile metodologia per affrontare la sfida dell'innovazione.

Su questa base, numerosi soggetti (Regioni, province, Organismi di formazione professionale; Istituti scolastici; Università; Enti Bilaterali; etc.) hanno in questi anni sperimentato modelli di competenze, costruito prototipi di standard formativi, realizzato iniziative formative, praticato dispositivi di certificazione e riconoscimento di crediti: ma mancando un riferimento normativo ed istituzionale strutturato e cogente a livello nazionale ciascuna esperienza ha prodotto risultati la cui "validità" si è limitata al proprio livello (di filiera, di settore, di struttura formativa, di territorio) e non è stata invece inscrivibile in un sistema nazionalmente riconoscibile e comparabile.

Sono quindi stati definiti (ed ancora sono in corso di definizione "in progress"), anche con alcune differenze applicative, standard di diverso tipo: standard relativi alle figure professionali di riferimento dei percorsi; standard relativi alle competenze che costituiscono obiettivo

dei percorsi stessi; standard relativi ai contenuti ed ai processi formativi (gli "standard formativi" in senso stretto); standard relativi alle modalità di certificazione.

Tutto questo, in assenza di un sistema di regolazione condiviso e di approcci metodologici e procedure sufficientemente omogenee, rischia di configurare una situazione non coerente con le opzioni più volte richiamate, limitando ai confini di una filiera (nel migliore dei casi) quando non di uno specifico intervento o contesto locale la validità della soluzione sperimentata.

Ma poiché i temi posti attualmente come prioritari dai processi normativi in atto, riguardano in linea di principio tutti gli ambiti formativi e poiché, al fine di consentire una reciproca riconoscibilità tra i sottosistemi (unico mezzo per studenti e lavoratori per poter capitalizzare i crediti formativi comunque acquisiti sulla formazione e/o sul lavoro) gli standard definiti nelle diverse filiere ed ai diversi livelli devono rispondere a criteri comuni condivisi, è oggi indilazionabile la implementazione di un sistema di dispositivi nazionali di standard e di certificazione delle competenze, in un certo senso trasversali ai sottosistemi, alle filiere, ai settori, agli organismi di formazione.

Da una parte, infatti, occorre moltiplicare le opportunità e le modalità di apprendimento, per rispondere alle diverse esigenze di formazione che accompagnano gli individui lungo tutto l'arco della propria vita sociale e professionale, e che ten-

dono a differenziarsi in rapporto alle diverse caratteristiche del soggetto (età, sesso, condizione occupazionale, precedenti percorsi di istruzione e lavoro, ecc.).

Dall'altra, nella prospettiva dell'individuo e del lifelong learning è necessario predisporre dispositivi di certificazione che consentano e favoriscano l'effettiva **visibilità** e **valorizzazione** delle risorse di ciascun individuo all'interno di un sistema di regole, contenuti e procedure che riconducano ad unità o per lo meno a reciproca "leggibilità" esperienze diverse (attestazioni, certificazioni, libretto formativo, portfolio etc.).

Nella maggior parte dei paesi europei lo sviluppo di nuovi dispositivi di certificazione per far fronte alla nuova domanda di sviluppo e riconoscimento delle competenze maturate nei diversi percorsi di apprendimento, anche in quelli meno tradizionali sta avvenendo *senza rinunciare ad un raccordo tra questi all'interno di un sistema trasparente, unitario e complessivo di certificazione* (esigenza di riconoscimento dei crediti formativi).

Ciò in ragione di alcune esigenze chiave:

- *il problema del valore* dei crediti, delle certificazioni, dei titoli, etc;
- *il problema della riconoscibilità e condivisione sociale* delle competenze acquisite (siano esse documentate, riconosciute, certificate, etc): su quali parametri (requisiti, valori di messa in trasparenza) è ragionevolmente possibile costruire un paradigma di definizione effetti-

va delle diverse componenti che rispetti i criteri di eguaglianza di opportunità e flessibilità di accesso alle competenze

- *il problema della notorietà*: quali sono gli elementi di governo e manutenzione del sistema che possano favorire la transitabilità sociale e professionale dei percorsi degli individui dei nuovi canali formativi e alla coesione degli obiettivi di occupabilità cercati dalle imprese e dalla società.

In assenza di un quadro di supporto normativo-istituzionale, procedurale e tecnico-metodologico compiutamente definito è quindi accaduto che ad alcuni indirizzi (top-down) abbiano fatto seguito invece numerose iniziative (bottom-up), anche per il ruolo di promozione dell'innovazione svolto dalle risorse UE a questo riguardo.

Tali iniziative possono essere considerate una risorsa, oggi che si tratta di passare dalla fase della "sperimentazione diffusa" alla fase della "costruzione del sistema": un nuovo sistema di regole funziona infatti tanto più quanto più la "cultura" dei soggetti chiamati a adottarle ha contribuito a costruirle, praticandole sul campo.

La definizione articolata e cogente di tali dispositivi nazionali che capitalizzi le esperienze e le sperimentazioni ma che nello stesso tempo stabilisca procedure, dispositivi e "formati" omogenei costituisce, oggi, nello stesso tempo, una necessità non più rinviabile ed un obiettivo più facilmente raggiungibile, in un contesto nel quale

l'approvazione della Legge Costituzionale 3/2001 (che modifica il titolo V della Costituzione ed in particolare l'art.117) colloca la determinazione dei "livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale", nell'ambito delle materie di legislazione esclusiva dello Stato (mentre affida alla legislazione concorrente l'istruzione ed alla legislazione esclusiva delle Regioni l'istruzione e la formazione professionale).

Si tratta, in fondo, di muoversi in quella stessa direzione nella quale altri Paesi europei in questi anni si sono mossi (ad esempio Spagna, Francia, Gran Bretagna), e di definire quindi regole condivise relative al processo di implementazione di un sistema di standard nazionali di competenze.

4. La certificazione delle competenze ed i crediti nel dibattito e nelle proposte della Unione europea

E' nella direzione di costruire "riferimenti comuni" che sta operando la stessa Unione Europea che, nei più recenti documenti presentati nei vertici politici di questi ultimi anni (Lisbona 2001, Barcellona 2002, Bologna) ha sottolineato la necessità di una più stretta cooperazione tra i paesi membri a partire da un "framework comune" in tema di competenze, trasferibilità dei cre-

diti, mutuo riconoscimento, enfatizzando nuovi sistemi di riconoscimento delle competenze a livello europeo.

E' importante richiamare il recente documento presentato dalla Commissione Europea nella Conferenza di giugno 2002 a Bruxelles⁹ che definisce le basi per una nuova cooperazione in tema di certificazione e riconoscimento delle competenze, sollecitando l'avvio di un approccio europeo per il riconoscimento dei titoli e delle competenze, delle professioni regolamentate e non regolamentate e di un nuovo sistema di unità capitalizzabili quali crediti trasferibili e riconoscibili all'interno di un "quadro di riferimento comune e condiviso tra i paesi membri.

L'approccio che l'Unione Europea sta adottando come strategia prioritaria e che i diversi paesi hanno condiviso richiama i principi della *trasparenza e della mutua fiducia*.

Le Aree prioritarie per rinforzare la cooperazione sull'educazione e la Formazione Europea riguardano:

- *le questioni relative alla trasparenza, al riconoscimento delle competenze ed alla qualità delle qualificazioni e delle competenze dovranno rappresentare il cuore di ogni impegno per sviluppare la cooperazione insieme alla questione collegata allo sviluppo di qualificazioni europee ed internazionali a livello settoriale, proseguendo nella*

⁹ Conferenza svolta a Bruxelles nel giugno 2002 "Increased Cooperation in European Vocational Education and Training: "Recognition, Transparency and Quality"

direzione delineata dai lavori del Forum europeo sulla trasparenza delle certificazioni e tenendo in considerazione dei dispositivi già sperimentati nei diversi paesi: il *certificate supplement*, il *Curriculum vitae europeo*, Europass formazione, etc.

La trasparenza delle qualificazioni è stata definita dal Cedefop (2001) come “il grado di visibilità necessaria per identificare e comparare il valore delle qualificazioni a livello settoriale come pure a livello regionale, nazionale ed internazionale”.

- *Il riconoscimento delle qualificazioni (professioni regolamentate e non regolamentate) e delle competenze*

La cooperazione in questo campo è necessariamente orientata a ridurre le barriere alla mobilità transnazionale, e rendere capaci i cittadini di usare le loro qualificazioni e competenze come una moneta corrente attraverso l'Europa¹⁰. Mentre il dibattito Europeo sul riconoscimento si è concentrato sugli aspetti del riconoscimento delle “qualificazioni straniere”, l'introduzione della prospettiva del lifelong learning e del lifewide learning alle politiche del sistema educativo e formativo richiede che un più ampio approccio debba essere sviluppato, includendo l'obiettivo del riconoscimento

dell'apprendimento non formale e informale.

- *Il riconoscimento delle professioni non regolamentate, e dell'apprendimento non-formale ed informale*

Mentre le regole esistenti sul riconoscimento professionale per le professioni regolamentate sono altamente rilevanti per la mobilità e la trasferibilità di queste professioni e competenze, una parte sempre più ampia del mercato del lavoro opera al di fuori di quest'area regolamentata. Per queste ragioni rimane prioritario considerare come supportare, in modo sistematico, il riconoscimento nell'area delle professioni non regolamentate. Lo sviluppo e la definizione di *un nuovo sistema di unità capitalizzabili trasferibili*, e riconoscibili come crediti formativi, che riguardi sia la formazione iniziale che la formazione continua e che sia operante a livello europeo. Inoltre la crescente attenzione verso l'apprendimento che ha luogo al di fuori della formazione ed educazione formale, sul luogo di lavoro, in attività di volontariato, nel tempo libero ed in attività autonome, richiede un più ampio approccio al riconoscimento di quanto è stato sin ad ora messo in campo. Infatti, gli sforzi per identificare, valutare e riconoscere l'apprendimento formale e non formale richiedono importanti cambiamenti metodologici ed in tale direzione si va intensificando il bisogno di un mutuo apprendimento e di scambi di esperienza a livello europeo.

¹⁰ Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio del 14 dicembre 2000 relativa al piano d'azione per la mobilità (2000/C 371/03)

- La Qualità del sistema educativo e formativo

Il miglioramento della qualità della formazione professionale è una questione che riguarda sia le politiche nazionali che comunitarie. Poiché aumentano gli investimenti in formazione, la necessità di assicurare la loro efficacia e di valutarne l'impatto è sentita sia dalle imprese sia dalle pubbliche autorità. Lo sviluppo della qualità nella formazione iniziale e continua ha tuttavia fatto diversi progressi, di ampiezza variabile da paese a paese.

- Lo sviluppo di un sistema di qualificazioni Europee ed internazionali a livello settoriale

Negli anni recenti, un numero crescente di iniziative sono state intraprese per mettere in opera un sistema di qualificazioni in specifici settori, o ambiti tecnologici. Il progetto francese "Professionalisation durable", il cui scopo è stato quello di individuare una metodologia comune per la individuazione e l'aggiornamento di standard europei, e il consorzio "Career Space", il cui scopo è stato quello di sviluppare dei profili di competenza generici e delle linee guida per l'ICT, sono esempi di tali iniziative, supportate dalla Commissione.

- Creare un nuovo Framework europeo" per sviluppare la cooperazione nel sistema di educazione e formazione europeo; come sviluppare e aggiornare i metodi di lavoro

Considerando gli obiettivi di alto profilo strategico individuati dalla Commissione europea, risulta evi-

dente come venga richiamata la necessità di lavorare ad una nuova e più stretta cooperazione all'interno di un "quadro politico" che definisca una visione di base comune, obiettivi specifici, un percorso per la realizzazione di questi obiettivi ed una indicazione dei principali ruoli e responsabilità. Un disegno di questo tipo, orientato a definire un *framework* generale per la messa a punto di *policy* nazionali, implica un processo di condivisione politico-istituzionale ma richiede al tempo stesso, per il suo successo, la capacità di sviluppare più creativi ed efficienti metodi di lavoro.

Bibliografia di riferimento

- P. G. BRESCIANI, R. MAZZARELLA
"Relazione di sintesi del gruppo di lavoro sul tema della certificazione, crediti e valutazione", nell'ambito del convegno: "Il nuovo apprendistato- dalla sperimentazione alla costruzione del sistema", Professionalità, n.59, settembre-ottobre 2000, Anno XX
- CE – COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE
1994 *Insegnare e apprendere - Verso la Società cognitiva*. Libro Bianco, Bruxelles.
2000 Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles 30 ottobre
2001 *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles
- CONFERENZA DEI PRESIDENTI DELLE REGIONI
1997 *Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro. Il punto di vista delle Regioni*. - Roma.
- CONSIGLIO EUROPEO DI LUSSEMBURGO
1997 Conclusioni della Presidenza, 20 e 21 novembre
- CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA
2000 Conclusioni della Presidenza, 23 e 24 marzo
- DI FRANCESCO G.
Uno scenario normativo in tema di competenze, certificazione e crediti, in Osservatorio Isfol n.5-6, settembre-dicembre 2000 Anno XX
- ISFOL
DI FRANCESCO G. (a cura di)
Unità Capitalizzabili e crediti formativi Metodologie e strumenti di lavoro, Franco Angeli, Milano 1997a
Unità Capitalizzabili e crediti formativi - I repertori sperimentali, Franco Angeli, Milano 1997b
Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi, Roma
- ISFOL
Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano - La formazione integrata superiore, Franco Angeli, Milano 2000
Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base, Franco Angeli, Milano 2001
- 1992 "The learning economy. Challenges to Economic Theory and Policy", in Lundvall Å, National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning, Pinter Publishers, London,.
- R. MAZZARELLA "Le competenze nel processo di riforma della formazione in Italia", in EBNT: "La formazione continua nel turismo al tempo dell'occupabilità: ri-

flessioni e strumenti da un progetto sperimentale”, Franco Angeli, 2000

MINISTERO DEL LAVORO

1999 La programmazione del Fondo Sociale Europeo 2000-2006.
2001 Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia *Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*

MIUR

1998 Documento “*Riorganizzazione e potenziamento della Formazione Tecnico Professionale Superiore integrata*”, Roma.

OCSE – ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO

1996 *L'économie fondée sur le savoir*. Document de travail, Paris, (paper).

2000 *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Annual Report 2000

PRESIDENZA CONSIGLIO DEI MINISTRI – PARTI SOCIALI

1993 *Protocollo sulla politica dei redditi e dell'occupazione, sugli assetti contrattuali, sulle politiche del lavoro e sul sostegno al sistema produttivo*, Roma, 2 Luglio

1996 *Accordo per il lavoro tra Governo e Parti sociali*, Roma, 17 ottobre

Il concetto e gli utilizzi delle competenze in azienda

Andrea Mazzeo

“...Non puoi insegnare niente a qualcuno che già non l’abbia dentro di sé.”

Seneca

Il concetto di competenza in azienda

Capita molto spesso di confondere i concetti di competenza, capacità, abilità, attitudine e di usare questi termini come sinonimi.

33

Questa confusione forse è generata dal fatto che tutti questi termini vogliono indicare una padronanza, una caratteristica personale tesa ad esprimersi per produrre comportamenti adeguati, un tratto presente in qualche angolo del cervello e matrice di azioni di successo. In realtà concedendosi una connotazione più tecnica di questi termini scopriamo che “la competenza” contiene attitudini, abilità e capacità e ne rappresenta il risultato ultimo.

Proprio per questo il concetto di competenza ha assunto oramai una accezione di fondamentale importanza per declinare e comprendere i fenomeni organizzativi e per utiliz-

zare con efficacia gli strumenti di intervento sul contesto aziendale.

Il sistema organizzativo si può leggere come un intreccio complesso di ruoli e funzioni, di responsabilità e di obiettivi, di strutture e processi, ma l’atomo che ne compone e ne determina i fenomeni è la competenza.

Il ruolo, ad esempio, viene definito come un insieme di comportamenti tesi a soddisfare le aspettative della collettività nei confronti dell’individuo e ne connota la specificità funzionale rispetto agli obiettivi aziendali; ma ogni ruolo, per essere descritto ha bisogno di articolarsi, ha bisogno di essere suddiviso in componenti osservabili e valutabili, ha bisogno di essere strutturato in “competenze”.

I processi di lavoro sono sistemi di comportamento integrati e orientati a raggiungere risultati operativi, a produrre azioni efficienti ed efficaci: alla base dei processi ci sono le “competenze”.

Le norme sono prescrizioni o attese di comportamento riferite a tutti i ruoli presenti in un Gruppo, mentre i valori sono gli schemi di riferimento sulle modalità d'azione da adottare in quel contesto organizzativo. Norme e valori sono elementi fondamentali di una cultura aziendale, in quanto stabiliscono cosa è accettabile e cosa non lo è, norme e valori sono basati anche sull'insieme delle "competenze" ritenute necessarie per quell'azienda.

Partiamo dunque da una definizione gnoseologica di competenza.

Spencer e Spencer (1993) propongono una definizione composta di due parti, la prima parte ne descrivere l'ontologia: "la competenza è una caratteristica intrinseca e durevole di un individuo, causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione".

La seconda parte ne elenca i fattori costitutivi: "...si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, conoscenze e abilità".

Questa definizione sottolinea alcune variabili significative per comprendere il concetto di competenza: innanzitutto viene collegata ad una caratteristica "durevole" dell'individuo, che diviene e rimane patrimonio una volta acquisita e maturata nel tempo. Occorre allora comprendere come avviene questa maturazione.

Lo sviluppo completo delle competenze passa attraverso quattro momenti fondamentali:

Il primo passo è quello di individuare in una persona l'attitudine a

svolgere determinate mansioni; questa è collegata con le caratteristiche intrinseche e naturali di ognuno, ma in base al contesto e alle esperienze di vita può esprimersi o rimanere nascosta anche per lungo tempo.

Il secondo passo è quello di canalizzare l'attitudine affinché diventi una espressione consapevole: per far questo occorre introdurre la conoscenza cognitiva delle azioni da compiere, il "sapere cosa fare e come fare"

Il terzo passo è quello di applicare un allenamento mirato che permetta all'attitudine di esprimersi correttamente, di "allenarsi" e di divenire capacità. La capacità è dunque espressione di un'attitudine che ha trovato condizioni esterne (contestuali) e interne (motivazionali) favorevoli al suo manifestarsi in comportamenti o prestazioni

Il quarto passo è quello di interiorizzare la capacità, sovrapponendo le "conoscenze" e gli "allenamenti", in modo tale che diventi un tratto durevole e cosciente della persona a tal punto da determinare un predittore di comportamenti di successo in una specifica attività, a tal punto da consentire all'individuo di insegnarla ad altri.

Ad integrazione del processo ontologico di sviluppo delle competenze Spencer e Spencer (1993) descrivono i fattori costitutivi senza i quali la competenza non si sviluppa: il tratto, ovvero le caratteristiche di personalità su cui tale competenza si costruisce

la motivazione, ovvero la spinta interna a mettere realmente in atto i comportamenti che determinano il successo nell'attività

l'immagine di sé, ovvero la possibilità che l'individuo si percepisca realmente in grado di esprimere la competenza

la conoscenza, ovvero gli elementi cognitivi che consentono di canalizzare l'azione in modo metodologicamente corretto

Alla natura intrinseca della competenza vanno inoltre fatte risalire due caratteristiche del comportamento manifesto, la ripetibilità della performance e il mantenimento della sua qualità, al di là delle diverse situazioni in cui essa si può esprimere.

Un altro aspetto da prendere in considerazione è la frequente sovrapposizione tra il concetto di performance e il concetto di competenza, definiti entrambi come comportamenti.

La letteratura concorda sul fatto che la competenza, così come la performance, non possono essere valutate ed osservate se non "in atto"; questo porta necessariamente a sussumere un nesso causale tra azione di successo e presenza di una competenza come caratteristica intrinseca dell'individuo.

Ma la competenza viene definita anche come caratteristica fortemente "situazionale".

G. Sarchielli (1996) afferma che la competenza non è solo una caratteristica legata al posto di lavoro, o un insieme di attributi posseduti dalla persona, ma è vista anche co-

me un indicatore del livello di esperienza acquisita sul lavoro che determina una differente modalità di partecipare ad una comunità aziendale.

In questo senso la competenza diventa una capacità generale di interpretare il contesto, di individuare le diverse soluzioni, di trasferirle nella pratica e di integrarle alla cultura aziendale.

Come suggerisce Schon (1992) l'essenza della competenza sta nella capacità di dialogare con il contesto, in una conversazione in cui sono esplicite soltanto alcune regole, dove l'efficacia e l'efficienza dell'interazione vengono raggiunte proprio attraverso una continua gestione di tutto ciò che è inaspettato.

2. L'utilizzo delle competenze in azienda

Nella cultura aziendale riveste particolare importanza il collegamento tra competenza e performance di successo, dato che proprio tale collegamento consente all'organizzazione di raggiungere i propri risultati.

Competenza, anche nel linguaggio comune, rimanda a una prestazione non ordinaria, che si distingue dalle altre per efficacia e congruenza. Definire lo specifico ambito in cui la competenza si esprime diventa inevitabile e il lavoro di ciascuno sembra il riferimento più ovvio.

In azienda la competenza può essere letta come un "descrittore", come un nucleo base attraverso cui

definire i ruoli, le attività, i processi, gli strumenti di reclutamento ed analisi delle potenzialità, i sistemi di sviluppo organizzativo, i percorsi formativi.

I vecchi mansionari, puntuali e generosi nella descrizione di compiti ed attività, lasciano ormai il posto ad altri strumenti di analisi come le Job Description (dove i ruoli vengono assimilati non solo alle posizioni in organigramma, ma anche alle responsabilità, agli obiettivi, al sistema di relazioni che devono sviluppare, ai rapporti funzionali e gerarchici che li contraddistinguono) e i Job Profile, (dove i ruoli vengono descritti attraverso l'insieme di competenze necessarie a ricoprirli al meglio).

Tali strumenti si basano sul concetto che la presenza di competenze in una persona è condizione necessaria e molto spesso garanzia di performance positive in una funzione organizzativa. Questa concezione consente di classificare le competenze in due grandi categorie:

le competenze tecniche, ovvero quelle specifiche e collegate con un "sapere fare" un'attività

le competenze comportamentali, ovvero quelle trasversali ai settori organizzativi e collegate con un "saper essere" un ruolo

Descrivere le organizzazioni come "mappe" di insiemi di competenze, consente anche di costruire strumenti di rilevazione e controllo della qualità dei processi e di interpretare con ponderazione l'eziologia di successi e insuccessi. Le competenze infatti oltre a formare gli ele-

menti costitutivi del ruolo, possono essere quantificate, esprimendo per ognuna di esse non solo la presenza o assenza nel Job Profile, ma anche il livello (generalmente su scale da 1 a 5 o da 1 a 10) necessario a fornire un valore aggiunto in quella funzione.

Vista sotto quest'ottica la mappatura completa delle competenze di un'azienda consente di impostare con adeguata efficacia molti processi di gestione Risorse Umane e di Sviluppo Organizzativo.

Esemplifichiamone alcuni.

Il processo di Ricerca del Personale Qualificato, finalizzato ad integrare l'organico aziendale, basa la costruzione degli annunci su alcune competenze necessarie al ruolo da ricoprire; il saper lavorare in gruppo, lo spirito di iniziativa, la leadership personale o la flessibilità di approccio, sono solo alcune delle competenze che troviamo sui quotidiani durante le Ricerche di Personale, desunte dai Job Profile

Il processo di Selezione del Personale basa la costruzione e la finalizzazione delle prove selettive sia sul Job Profile descritto in precedenza, sia all'analisi dei comportamenti osservabili propri di ogni competenza, al fine di comprendere quanto e come quella competenza viene espressa dai candidati. Ad esempio: un eloquio chiaro e sintetico, un comportamento di ascolto attivo nei confronti degli interlocutori, l'attenzione a non accavallarsi ad altri nella discussione, saranno indicatori significativi della "competenza comunicativa" di ogni can-

didato. L'elaborazione dei risultati porterà ad individuare quanto e dove il profilo di ogni candidato si discosta (in senso positivo o negativo) dal profilo di ruolo descritto in precedenza.

Il processo di valutazione del potenziale delle persone già presenti nell'organico aziendale consente di verificare le differenze dinamiche tra i profili dei ruoli che le persone dovranno ricoprire nel futuro e le competenze mostrate "in potenza" dalle risorse. Il metodo dell'Assessment Center (sistema completo di valutazione del potenziale) sviluppa l'impalcatura dell'osservazione dei valutati sulla mappatura delle competenze già strutturata in azienda

Il processo di formazione e costruzione delle competenze è spesso il completamento naturale della mappatura di competenze, dei processi di selezione, di inserimento e di valutazione delle risorse umane, dato che sviluppa percorsi formativi mirati a coprire i gap di competenze evidenziate da ogni persona durante il suo percorso professionale. Il miglioramento continuo delle conoscenze e delle capacità dei singoli, anch'esso da leggere come processo dinamico, è legato infatti agli obiettivi che ogni risorsa deve conseguire in base al ruolo ed è finalizzato ad ottimizzare la qualità dei risultati.

La consulenza sui processi di lavoro, particolarmente significativa nei momenti di forte cambiamento del contesto organizzativo, nei momenti di fusione e acquisizione di strut-

ture tra loro, nei momenti di sviluppo sul mercato, etc., imposta le analisi e gli interventi sulle competenze presenti in ogni funzione organizzativa, cercando di comprendere ed intervenire sui motivi che possono o potrebbero impedire a tali competenze la piena espressione. Questi sono alcuni esempi significativi di come il concetto di competenza permei la vita organizzativa e di come ne sia un "atomo" costitutivo e imprescindibile, così come imprescindibile per comprendere la natura di un'organizzazione è la centratura sulle persone che la compongono e ne costituiscono la personalità

Competenze e piani di sviluppo: il caso Eli Lilly

Sonia Russo

Un esempio estremamente significativo dell'utilizzo delle competenze nei contesti aziendali è quello della Eli Lilly, società farmaceutica di matrice americana, con sede centrale nello Stato dell'Indiana e sedi operative sparse in tutti i paesi del mondo.

La cultura di Eli Lilly è stata da sempre contraddistinta dalla grande attenzione verso le risorse umane e verso il miglioramento delle competenze possedute dai suoi dipendenti e ritenute la base imprescindibile per rimanere una azienda di eccellenza nel competitivo mondo del farmaco.

Già da qualche anno il settore Risorse Umane ha adottato il modello delle competenze come strumento di analisi ed intervento sui processi di gestione del Personale, tra i quali si inserisce il sistema dei piani di sviluppo individuale.

Prendiamo in considerazione il settore commerciale dell'azienda basato prevalentemente, come in ogni azienda farmaceutica, su figure come gli Informatori Scientifici del Farmaco.

La mappatura dei ruoli, basata sia sull'analisi dei processi di settore,

sia sulle caratteristiche dei contratti di lavoro, ha consentito di stilare con precisione non soltanto le attività, le responsabilità, gli obiettivi legati ai vari ruoli commerciali, ma anche i Job Profile di ogni figura, costruiti sul compendio di conoscenze tecniche e competenze comportamentali che deve possedere ogni risorsa per svolgere al meglio il suo mestiere.

Prendiamo in esame i seguenti esempi di Job Profile del settore commerciale:

| Fascia retributiva | Livelli |
|--------------------|---|
| Associate | Junior Associate Associate Senior Associate |
| Manager | Junior Manager Manager Senior Manager |

Al fine di rendere confrontabili le valutazioni sulle competenze e sulle prestazioni delle persone è stata creata una scala quantitativa, da 1 a 3 finalizzata a determinare il grado di presenza di ogni dimensione (peso) nei vari ruoli.

E' interessante notare come nella filosofia Eli Lilly ciò che differenzia un livello dall'altro non è un differente insieme di competenze, ma differenti livelli (pesi) delle stesse competenze presente in tutti i ruoli.

Riportiamo qui di seguito un esempio di Job Profile dei ruoli commerciali

ne delle prestazioni individuali", basato sia sui risultati quantitativi e sui volumi di lavoro conseguiti dalla persona, sia sui comportamenti adottati e le competenze messe in atto durante il periodo di osservazione.

Il Performance Management, portato a regime, si lega strettamente con due ulteriori leve gestionali: il sistema retributivo e il sistema formativo.

| Competenze tecniche | Livello (peso) | | |
|-----------------------------------|----------------|---|---|
| Conoscenza del mercato | 1 | 2 | 3 |
| Conoscenza dei prodotti specifici | 1 | 2 | 3 |
| Conoscenze medico-scientifiche | 1 | 2 | 3 |
| Competenze comportamentali | Livello (peso) | | |
| Orientamento al cliente | 1 | 2 | 3 |
| Problem solving | 1 | 2 | 3 |
| Comunicazione e relazione | 1 | 2 | 3 |
| Risk Taking | 1 | 2 | 3 |
| Gestione delle risorse | 1 | 2 | 3 |

39

Sulla base di questa mappatura Eli Lilly ha costruito diversi strumenti gestionali finalizzati a costruire dei piani di sviluppo delle risorse che tengano conto delle differenze individuali.

Vediamone i più significativi.

Innanzitutto la possibilità di progettare a scadenze ricorrenti degli Assessment Center (processi di valutazione del potenziale) al fine di valutare per ogni risorsa il percorso di carriera più idoneo alle sue attitudini e alle sue potenzialità.

Non meno importante risulta il Performance Management, ovvero il sistema istituzionale di "valutazio-

Per quanto riguarda il sistema retributivo, le fasce economiche vengono legate alle competenze possedute dalle risorse ed espresse nei ruoli; l'esperienza maturata da ognuno ne determina il livello (Junior, Intermediate, Senior) e dunque i compensi retributivi.

La pianificazione formativa infine, particolarmente articolata sia nei temi che nei metodi didattici ed esperienziali, risente inevitabilmente del modello di competenze descritto.

Tutte le risorse commerciali stabiliscono con i propri supervisor, quasi sempre i capi diretti, le azioni formative da seguire durante

l'anno, sulla base delle competenze che devono sviluppare di quelle che devono semplicemente ottimizzare.

Eli Lilly prevede, in base alle caratteristiche di ognuno, numerose possibilità formative. Ecco le azioni più utilizzate:

Formazione a catalogo sulle tematiche tecniche e comportamentali di sviluppo del ruolo

Formazione in aula su progetto specifico

Coaching sul campo con personale dello stesso ruolo, ma con maggiore esperienza

Affiancamenti sul campo con personale di settori diversi

Formazione a distanza e in autoapprendimento

Formazione in outdoor

Partecipazione a convegni o eventi significativi per specifiche competenze tecniche

Eli Lilly rappresenta un ottimo esempio di come una organizzazione possa ruotare attorno alle proprie Risorse Umane e di come le Risorse Umane possano ruotare attorno alle loro competenze ed è un ulteriore esempio del fatto che le organizzazioni non esistono, sono soltanto il miracoloso e affascinante insieme dei comportamenti delle persone che vi lavorano all'interno.

BIBLIOGRAFIA

Avallone F., "Psicologia del Lavoro", La Nuova Italia Scientifica, 1995

Levati W., Saraò M. V., "Il modello delle competenze", Franco Angeli, 1998

Rossi V. (a cura di), "Il Project Management", in Risorse Umane in Azienda, Organizzazioni Speciali, Gennaio-Febbraio, 1996

Sarchielli G., "Le abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti", in Risorsa Uomo, vol. IV, 2

Schon D.A., "The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice", in Journal of Interprofessional Care, 6

Spaltro E., De Vito Piscicelli P., "Psicologia per le Organizzazioni", La Nuova Italia Scientifica, 1990

Spencer & Spencer, "Competenze nel lavoro", Franco Angeli, 1993

Il Bilancio di competenze: una pratica di orientamento e formazione continua

Giuliana Carbonelli

41

La definizione di “Bilancio di competenze” può far pensare ad un punto di arrivo, un bilancio consuntivo delle competenze acquisite, la fotografia delle proprie capacità.

Se è vero che il Bilancio di competenze rappresenta l'occasione per fare il punto sulle proprie esperienze, non costituisce però certamente un punto di arrivo, ma piuttosto un punto di partenza, un processo di crescita personale che mette i presupposti per iniziare e proseguire un percorso di sviluppo. E' una pratica che, partendo dalle competenze acquisite produce a sua volta competenza in quanto capacità di mobilitare le risorse, dopo averle selezionate, integrate e combinate.

Si tratta di una metodologia che viene fatta rientrare nel novero dei metodi di orientamento al lavoro, ma che costituisce piuttosto un metodo di orientamento e formazione lungo l'arco della vita.

Certamente la valenza orientativa è al centro di questa metodologia e il risultato di un Bilancio di competenze deve essere la definizione di un concreto progetto di sviluppo

professionale, ma si tratta di un intervento che ha delle caratteristiche del tutto particolari e che, rispetto ad altre pratiche di orientamento, produce degli effetti di cambiamento che possono essere assimilati a quelli dell'intervento formativo.

Sono proprio queste caratteristiche, la capacità di innescare un processo di cambiamento e di crescita che ne fanno uno strumento efficace per definire piste personalizzate di sviluppo professionale.

Ne scaturiscono infatti progetti professionali che tengono conto delle competenze, ma anche dei limiti personali, dei punti di forza come di quelli di debolezza, delle aspirazioni e dei desideri, ma anche della fattibilità del progetto rispetto alla realtà del mondo del lavoro, e danno luogo a piani operativi estremamente dettagliati e in grado di controllare ed integrare le diverse variabili professionali, personali e legate al contesto esterno.

Questi progetti, proprio perché hanno le loro radici nelle esperienze precedenti, si inseriscono profondamente nella storia personale

traendone energia e spinta motivazionale ed hanno quindi maggiori possibilità di essere perseguiti e realizzati

Gli elementi che caratterizzano il Bilancio di competenze, facendone uno strumento di crescita personale, oltre che di orientamento professionale sono:

la centralità della persona e della sua storia

il processo di presa di coscienza delle proprie risorse

la personalizzazione e la trasparenza di tutto il percorso di bilancio

Il presupposto del Bilancio di competenze è che la persona è “protagonista e autore” del proprio bilancio, nel senso che la sua è una partecipazione attiva, che non si pone in condizione di attesa di soluzioni, interpretazioni o valutazioni da parte dell’esperto.

Il ruolo del consulente/consigliere non è quello di raccogliere e riordinare le acquisizioni precedenti, delineandone il quadro per fornire “ricette operative” rispetto al modo migliore per utilizzare queste competenze nel mondo del lavoro, ma piuttosto quello di accompagnare in un percorso di presa di coscienza e di crescita personale.

Attraverso la ricostruzione delle risorse acquisite durante tutta la propria storia aiuta la persona a riappropriarsene, a vedere il filo che le lega, a riflettere e a capire come inserirle nel proprio progetto evolutivo, a predisporre un piano di sviluppo lavorativo che tenga conto di tutte le dimensioni, ricomponendo

così la dicotomia fra la sfera personale e quella professionale

E’ quindi evidente come il percorso del Bilancio di competenze debba necessariamente essere fortemente individualizzato e, soprattutto, totalmente condiviso in tutte le sue fasi.

Gli obiettivi del bilancio nel suo complesso, così come quelli delle singole fasi, vengono quindi definiti insieme e con chiarezza, così come viene esplicitata la funzione e l’utilità di ogni scheda, ogni questionario utilizzato, facendo in modo che di ogni momento del Bilancio sia riconosciuto il significato nel processo complessivo.

In questo modo si aiuta la persona ad appropriarsi dei risultati, ad impadronirsi di questo percorso in modo da acquisire una metodologia di riflessione sulle proprie esperienze che diviene patrimonio personale.

E’ appunto questa condivisione del percorso di Bilancio, questa funzione di “accompagnatore” piuttosto che di “esperto” del consulente/consigliere che consente di andare oltre quelli che sono gli obiettivi più strettamente legati all’orientamento lavorativo, perseguendo degli obiettivi più complessi ed articolati di sviluppo personale complessivo, e permette di inserire il Bilancio di competenze in un quadro di formazione continua.

Attraverso la riflessione, attivata e accompagnata dal consulente/consigliere, la persona riconosce le proprie competenze e le ricolloca in un nuovo ordine tramite un pro-

- cesso di riorganizzazione creativa che le permette di identificare il proprio progetto di sviluppo. Questo cambiamento di prospettiva costituisce un apprendimento, un risultato di tipo formativo. L'opportunità di fare il punto sulle esperienze passate con lo sguardo rivolto ad un progetto da realizzare aiuta a riflettere sui propri punti di forza e di debolezza, sulle aspettative e i desideri, permettendo di evidenziare le proprie risorse ed individuare le strategie per mobilitarle allo scopo di realizzare il proprio progetto.
- Ripercorrere le esperienze, raccontarle, avere il tempo di riflettervi, permette di riappropriarsene cogliendone le potenzialità di trasferibilità.
- Portare all'esterno le proprie competenze, vederle riconosciute, aiuta a costruire un'identità competente che facilita il rapporto con il mondo esterno, e con quello del lavoro in particolare.
- Proiettarsi in un progetto futuro partendo dalle acquisizioni precedenti riannoda il filo che lega i diversi momenti della vita e getta un ponte fra passato e futuro, tra la sfera personale e quella professionale.
- Per questi motivi definire il Bilancio di competenze come un metodo esclusivamente di orientamento al lavoro appare improprio e riduttivo, facendolo collocare piuttosto in un quadro di formazione continua, integrandosi con quell'esigenza di lifelong learning che è considerata
- la chiave di sviluppo per il XXI secolo.

Il bilancio di competenze in Francia: un diritto riconosciuto

Anne Brabant CIBC di Lille, Francia

Cos'è il bilancio di competenze? A chi si rivolge? Perché? Come?

I colleghi e partner di Ass.For.SEO mi hanno chiesto di scrivere questo articolo sul Bilancio di competenze e sul Percorso Qualità che lo accompagna. Tengo a ringraziarli della loro fiducia e spero di essere all'altezza delle loro aspettative.

Esperta di Bilancio di Competenze dal 1990, esercito questa attività presso il C.I.B.C.(Centro Interistituzionale di Bilancio di Competenze) OPTIMUM a Lille, partecipando all'avvio ed allo sviluppo di questo metodo in Francia. Ho avuto modo di accompagnare circa 900 persone nel loro percorso di Bilancio di competenze, di formare delle equipe a questa pratica seguendole poi nel Percorso Qualità, ed è così che ho incontrato i colleghi di Ass.For.SEO.

Sicuramente ho sviluppato una grande esperienza sul tema ma innanzi tutto mi sta a cuore condividere le mie competenze, riflessioni ed interrogativi sulla consulenza nel campo dell'orientamento, sia

professionale che nel suo significato più ampio, partendo dalla mia esperienza di consigliere di Bilancio. Questo articolo si rivolge a tutti coloro che si interrogano sull'orientamento professionale degli adulti:

agli operatori che vogliono sviluppare e migliorare le loro pratiche, a quanti hanno il potere decisionale (imprenditori, incaricati della gestione delle risorse umane, finanziatori, parti sociali), e soprattutto a voi, « lavoratori » che volete essere attori e autori del vostro futuro professionale.

Cenni storici

Le pratiche di Bilancio di competenze si sono sviluppate durante gli anni '80, per rispondere da un lato ai bisogni di reinserimento professionale legati ai cambiamenti industriali e dall'altro alle difficoltà di inserimento incontrate dai giovani in uscita dal sistema scolastico senza una qualifica sufficiente.

Disposizioni giuridiche precise definiscono, per i lavoratori, le condizioni del diritto al Bilancio ed il suo

finanziamento. Puntualizzano inoltre le modalità di riconoscimento dei Centri di Bilancio da parte degli OPACIF – Organismes Paritaires du Congé Individuel de Formation (Organismi Paritari per il congedo individuale per motivi di studio) e definiscono gli obiettivi e le fasi del Bilancio di competenze nonché le regole deontologiche da rispettare.

La prestazione di Bilancio di competenze si inserisce quindi in un quadro legislativo ben definito.

La sperimentazione della costituzione dei CIBC, cominciata nel 1985, si inserisce nel quadro di una politica di riconoscimento e di convalida delle competenze acquisite, condotta dalla Commissione per la formazione professionale del Ministero del lavoro. Fa parte delle misure finalizzate a valorizzare, come integrazione della certificazione delle competenze attraverso i diplomi e i contratti collettivi di lavoro, le competenze che gli individui hanno avuto modo di acquisire durante la loro formazione e le loro esperienze personali, professionali e sociali.

I CIBC hanno quindi come scopo di sviluppare la pratica del Bilancio di competenze per poi fornire indicazioni su questo metodo.

Dopo più di quindici anni di esperienza e dieci anni di esistenza legale, il Bilancio di competenze si presenta, per tutti i lavoratori che lo desiderano, come uno spazio, socialmente riconosciuto, di analisi delle competenze acquisite attraverso le esperienze di vita per utilizzarle in nuovi progetti e per

nuove strategie di realizzazione professionale.

In materia di management delle risorse umane, il Bilancio di competenze si basa in realtà su un'idea semplice: motivare le persone facendo leva sulla loro volontà di investimento, cioè sulla loro capacità di fare dei progetti. Implica quindi nella sua attuazione l'assunzione di responsabilità da parte dell'interessato nel processo di analisi e di elaborazione del progetto.

Ciò che distingue infatti il Bilancio di competenze da altre pratiche riguardanti la valutazione delle competenze professionali risiede in tre punti:

l'impegno nel Bilancio di competenze può essere soltanto volontario anche quando è suggerito,

ogni attività proposta nel Bilancio di competenze deve essere riconosciuta dal suo beneficiario come significativa,

il beneficiario è l'unico responsabile dell'utilizzo dei risultati.

Il Bilancio di competenze è quindi un **diritto all'orientamento lungo l'arco della vita**, uguale per tutti.

La negoziazione tra le parti sociali sul diritto all'orientamento ha portato all'accordo interprofessionale del 3 luglio 1991, accordo che ha reso possibile il voto della legge del 31 dicembre 1991 che ha stabilito il diritto dei lavoratori ad un permesso per sottoporsi al Bilancio di competenze.

Svolgimento e processo del Bilancio di competenze

Le fasi del Bilancio ed i processi in gioco durante il suo svolgimento

Il Bilancio è organizzato in tre fasi successive:

« La fase *preliminare* deve portare il beneficiario a precisare ed a analizzare le sue esigenze» e deve anche informarlo sui «metodi e tecniche che gli saranno proposti, così come sui principi relativi all'utilizzo delle conclusioni che ne trarrà» ;

La *fase di investigazione* del Bilancio di competenze deve consentire all'interessato:

« di identificare gli elementi che hanno avviato il processo di cambiamento nel quale si inserisce, di comprendere meglio i propri valori, i propri interessi e le proprie aspirazioni nonché i fattori determinanti della propria motivazione, di valutare le proprie conoscenze generali e professionali, le proprie capacità e le proprie attitudini, di individuare gli elementi della propria esperienza che possono essere trasferiti nelle nuove situazioni professionali progettate, di scoprire le proprie risorse e le proprie potenzialità non utilizzate. »

La *fase di conclusione* del Bilancio di competenze è condotta attraverso colloqui individuali. Questa fase giungerà all'elaborazione, da parte del consulente, « di un documento di sintesi che ricordi, da una parte, le circostanze nelle quali il Bilancio

di competenze si è svolto e, dall'altra, le competenze ed attitudini dell'interessato identificate rispetto alle prospettive di sviluppo previste ed all'occorrenza gli elementi costitutivi del suo progetto professionale oppure del suo progetto di formazione, nonché, eventualmente, le principali tappe previste per la sua attuazione. »

Il Bilancio è un processo globale e dinamico che il beneficiario sceglie esplicitamente in un momento determinato ed in un luogo preciso e neutrale.

Attraverso la ricostruzione della sua storia, il beneficiario si appropria del suo passato situandolo in una nuova relazione spazio-temporale. Questa riappropriazione gli consente di dare un senso alla sua esperienza e di negoziare la sua nuova posizione e il suo sviluppo nell'ambiente socio economico.

Diventa così un soggetto che interagisce con il suo ambiente.

I richiedenti e le loro aspettative: chi sono ?

I beneficiari di un Bilancio di competenze sono più numerosi fra i disoccupati che fra i lavoratori. La maggioranza ha tra 26 e 45 anni e proviene dalle seguenti categorie (in ordine decrescente) :

Impiegati, tecnici, capi reparti

Operai specializzati

Ingegneri e quadri.

Gli operai non specializzati sono molto meno numerosi fra richiedenti il Bilancio.

Cosa vogliono ?

Le aspettative sono diverse secondo il tipo di pubblico e la posizione sociale.

I lavoratori hanno come obiettivo, attraverso il Bilancio, di ridefinire un orientamento o una riconversione, un'evoluzione o una mobilità professionale oppure si aspettano una migliore conoscenza delle loro competenze. Ricercano un aiuto per la gestione della carriera professionale.

Per quanto riguarda i disoccupati, alcuni hanno le stesse aspettative dei lavoratori ma, trovandosi in situazione di maggiore urgenza, si aspettano dal Bilancio anche un aiuto nella ricerca di lavoro.

47

Il ruolo del consigliere e l'approccio pedagogico: Cosa fa il consigliere ?

Il Bilancio di competenze, come è stato detto precedentemente, può essere realizzato soltanto come percorso volontario da parte del beneficiario, che sarà al centro del processo e sarà attore del percorso.

Questi principi etici collocano il consigliere di Bilancio in una posizione pedagogica particolare. Non dovrà essere un valutatore ma dovrà assumere un atteggiamento di accompagnamento, di supporto, di consulenza al servizio del beneficiario. Questo naturalmente non è così semplice e spontaneo e il con-

sigliere di Bilancio dovrà essere vigile riguardo la sua posizione pedagogica in ogni momento dello svolgimento del Bilancio.

E' la posizione personale (etica, filosofica ...) e professionale del consigliere di Bilancio che gli consentirà di instaurare una vera e propria « intesa di lavoro » con il beneficiario.

Questa intesa di lavoro si realizzerà :

nel tipo di rapporto che verrà stabilito tra il consigliere e il beneficiario,

nella definizione chiara degli obiettivi da raggiungere,

nella esplicitazione del contenuto del Bilancio, dei compiti da realizzare e dei rispettivi ruoli (consigliere-beneficiario).

Il consigliere farà quindi attenzione ad instaurare una relazione caratterizzata dalla fiducia, dall'empatia, dalla demistificazione e sdrammatizzazione del momento di valutazione che non avrà nel Bilancio alcuno scopo di selezione.

Questa intesa di lavoro è determinante poiché consentirà al beneficiario di mettere in campo le sue reali capacità e rafforzare così la fiducia in se stesso e la consapevolezza delle proprie competenze.

Il consigliere bilancio svolgerà un ruolo di mediatore al servizio del beneficiario. Si collocherà **tra** i risultati dei lavori realizzati durante il Bilancio ed il beneficiario.

Potrà anche porsi **tra** il beneficiario e una terza persona (superiore gerarchico, responsabile risorse umane, ...) quando si troverà a comuni-

care i risultati del Bilancio di competenze.

Il percorso Qualità del bilancio di competenze : perché e come

Nel 1996 la Direzione Generale della Formazione Professionale del Ministero del lavoro ha deciso di attuare una politica nazionale di qualità del Bilancio di competenze

La firma di questo contratto di qualità da parte dei prestatori implicava il loro impegno a realizzare dei precisi assi di progresso a scadenza fissa. A partire dal 1997 è diventato una condizione per ottenere la convenzione da parte del Ministero.

L'idea all'origine di questo percorso era che l'attuazione del Bilancio di competenze dovesse essere conforme alle normative, in modo da garantire ai beneficiari il diritto ad un uguale Bilancio di competenze per tutti. Tuttavia, il Bilancio di competenze era troppo complesso per essere costretto nella normativa e quindi veniva lasciata ai Centri di Bilancio una certa libertà d'azione per la realizzazione di questo percorso.

Nel dicembre 1998, nell'ambito di uno studio sul trasferimento transnazionale delle tecniche realizzato dai C.I.B.C., è stato possibile individuare oltre 27 organismi in vari paesi di Europa che svolgevano Bilanci di competenze o si stavano formando a questa pratica. L'anno 1999 ha confermato questa diffusione del Bilancio di competenze in

Europa ed in particolare in Italia. Alcuni organismi di questi diversi paesi hanno quindi espresso la loro preoccupazione di fronte ad una proliferazione di pratiche eterogenee che andavano sotto il nome di "Bilancio di competenze".

Per questo motivo, per salvaguardare una coerenza europea e per evitare ogni ambiguità nell'utilizzo del termine « Bilancio di competenze » (essendo la Francia l'unico paese ad avere, finora, legiferato sugli obiettivi ed i contenuti di questo metodo), è stato deciso di mettere in atto la certificazione « Qualità Europa Bilancio di Competenze ».

Questa certificazione permette contemporaneamente di :

- sviluppare la professionalità delle equipe per quanto riguarda la pratica del Bilancio di competenze,
- identificare i centri che aderiscono agli stessi criteri tecnici e deontologici,
- creare una rete europea di Centri di Bilancio di competenze.

Questo percorso di certificazione è stato elaborato dai C.I.B.C. che intervengono in queste azioni transnazionali e i Centri Nazionali di Risorse sull'Orientamento Professionale sono stati direttamente associati a questa iniziativa. Ciò ha permesso di mettere a punto una procedura obiettiva e molto strutturata che è stata sviluppata sul campo a partire dal secondo semestre 2000.

Il percorso Qualità del Bilancio di competenze si articola intorno a 10 criteri principali:

Il beneficiario è attore del suo Bilancio, soggetto e non oggetto sottoposto all'esame di un esperto.

La finalità del Bilancio è la definizione di un progetto professionale.

Il centro di Bilancio dispone di competenze pluridisciplinari che garantiscono un punto di vista plurale.

Il centro di Bilancio sviluppa i mezzi necessari alla professionalizzazione del suo personale.

Ogni fase del Bilancio dà luogo almeno ad un colloquio individuale.

Il documento di sintesi deve essere conforme alle indicazioni regolamentari.

L'accoglienza e l'informazione di tutti coloro che richiedono il Bilancio.

Lo sviluppo della "mission" di attivazione delle risorse.

Una prestazione che sia di supporto nel percorso successivo al Bilancio.

Il contributo per il riconoscimento e/o la certificazione delle competenze acquisite.

Conclusioni

Non si può comprendere il significato del Bilancio di competenze se lo si riduce ad un dispositivo legato alla politica ministeriale di un momento. Si tratta di un diritto.

Il Bilancio di competenze ha quindi un preciso significato, quello di un diritto sociale acquisito, che si può considerare come una risposta personalizzata della collettività alle pressioni esercitate dal mondo economico sulle persone.

Non dovrebbe in nessun modo diventare strumento del potere di alcuni (imprenditori, incaricati della gestione delle risorse umane, finanziatori, parti sociali) sulla libertà di iniziativa degli altri. Lo diventerebbe, ad esempio, se il Bilancio fosse considerato uno strumento di pre-reclutamento professionale affidato a centri di valutazione incaricati implicitamente di distribuire gli individui in funzione esclusivamente dei posti di lavoro disponibili.

Il Bilancio di competenze prepara il lavoratore alla negoziazione delle condizioni e delle forme del suo investimento lavorativo. Trova quindi le sue applicazioni in tutte le negoziazioni in cui gli interlocutori (l'impresa e il lavoratore) sono insieme portatori di offerta e di domanda. Per questo motivo il Bilancio di competenze apre prospettive di uno sviluppo dell'occupazione in impresa che sia in relazione con le potenzialità delle risorse disponibili.

Per scrivere questo articolo, mi sono basata su testi di J. Aubret 2002, del Comitato di redazione della guida riferimento CIBC 1991, S. Blanchard 2001.

Qu'est ce que le bilan de compétences ? Pour qui ? Pour quoi ? Comment ?

Anne Brabant

Les collègues et partenaires de ASS FOR SEO m'ont demandé de rédiger cet article sur le bilan de compétences et la démarche qualité qui l'accompagne. Je tiens à les remercier de leur confiance et espère être à la hauteur de leurs attentes.

Praticienne du Bilan de Compétences depuis 1990, j'exerce cette activité au sein du C.I.B.C.(centre interinstitutionnel de bilan de compétences) OPTIMUM à Lille et j'ai donc participé à la mise en place et l'évolution, en France, de ce dispositif. J'ai ainsi accompagné environ 900 personnes dans la démarche de bilan de compétences, formé des équipes à cette pratique et les accompagnai ensuite dans une démarche qualité, c'est ainsi que j'ai été amenée à rencontrer les collègues de ASS FOR SEO. J'ai sûrement développé une expertise sur le sujet mais j'ai avant tout le souci de partager mes compétences, réflexions et questionnements sur le conseil en orientation professionnelle, la guidance, à partir de ma pratique de conseillère bilan.

Cet article s'adresse à tous ceux qui s'interrogent sur l'orientation professionnelle des adultes :

les professionnels en recherche pour développer et améliorer leurs pratiques, les décideurs (chefs d'entreprise, gestionnaires des ressources humaines, financeurs, médiateurs sociaux), et surtout vous, « travailleur » qui cherchez à être acteur et auteur de votre avenir professionnel.

Petit historique

Les pratiques de bilan de compétences sont développées au cours des années 1980, d'une part, avec les besoins de reclassement professionnel liés aux mutations industrielles et d'autre part, avec les difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes sortant du système scolaire sans qualification suffisante.

Des dispositions juridiques précises définissent, pour les salariés, les conditions du droit au bilan et de son financement, elles précisent les modalités d'agrément des centres de bilan par les Organismes Paritaires du Congé Individuel de Formation (OPACIF), et elles définissent les objectifs, les phases du bilan de compétences ainsi que les règles déontologiques à respecter.

La prestation de bilan de compétences s'inscrit donc dans un cadre législatif bien défini.

L'expérimentation de la mise en place des CIBC, engagée en 1985, s'inscrit dans le cadre de la politique de reconnaissance et de validation des acquis menée par la délégation à la formation professionnelle (Ministère du travail).

Elle fait partie des mesures visant à valoriser, en complément de la validation par les diplômes et les accords collectifs de travail, les compétences que les individus ont pu acquérir lors de leurs formations, de leurs expériences personnelles, professionnelles et sociales.

Les CIBC ont alors pour mission de développer des pratiques de bilan de compétences en vue de fournir des références sur les prestations de bilans.

Après plus de quinze années d'expérience et dix années d'existence légale, le bilan de compétences se présente, pour chaque salarié qui le souhaite, comme un espace socialement reconnu d'analyse des acquis des expériences de vie en vue de leur application à de nouveaux projets et à de nouvelles stratégies de réalisation professionnelle.

En matière de management des ressources humaines, le bilan de compétences repose de fait sur une idée simple : motiver les personnes à la source même de leur désir d'investissement, c'est-à-dire dans leur capacité à faire des projets. Il implique donc dans sa mise en œuvre la prise de responsabilité de la personnalité de la personne sur le processus d'analyse et d'élaboration de projet.

Ce qui distingue, en effet, le bilan de compétences d'autres pratiques touchant à l'évaluation des compétences professionnelles tient en trois points :

l'engagement dans le bilan de compétences ne peut être que volontaire même s'il est suggéré,

toute activité proposée dans le bilan doit être reconnue par son bénéficiaire comme ayant du sens pour lui,

le bénéficiaire est seul responsable de l'utilisation des résultats.

Le bilan de compétences est donc un **droit à l'orientation tout au long de la vie**, le même pour tous, négocié par les partenaires sociaux dont les résultats ont fait l'objet de l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991, accord qui a rendu possible le vote de la loi du 31 décembre 1991 donnant droit à un congé de bilan de compétences.

Déroulement et processus du bilan de compétences

Les phases du bilan et les processus en jeu au cours de son déroulement

Le bilan est organisé en trois phases successives :

« La *phase préliminaire* doit conduire le bénéficiaire à préciser et à analyser ses besoins » et elle doit également l'informer « des méthodes et des techniques qui lui seront proposées ainsi que des principes d'utilisation des conclusions qu'il en tirera » ;

La *phase d'investigation* du bilan de compétences doit permettre à l'intéressé :

« d'identifier les éléments déclencheurs du processus de changement dans lequel il s'inscrit,

de mieux appréhender ses valeurs, ses intérêts, ses aspirations ainsi que les facteurs déterminant sa motivation,

d'évaluer ses connaissances générales et professionnelles, ses savoir-faire et ses aptitudes,

de repérer les éléments de son expérience transférables aux nouvelles situations professionnelles envisagées,

de déceler ses ressources et ses potentialités inexploitées. »

La *phase de conclusion* du bilan de compétences est menée sous forme d'entretiens personnalisés. Cette phase aboutit à l'élaboration, par le prestataire, « d'un document de synthèse rappelant, d'une part, les circonstances dans lesquelles le bilan de compétences s'est déroulé et d'autre part, les compétences et aptitudes de l'intéressé identifiées au regard des perspectives d'évolution envisagées, le cas échéant les éléments constitutifs de son projet professionnel ou de son projet de formation, ainsi qu'éventuellement les principales étapes prévues pour sa mise en œuvre. »

Le bilan est un processus global et dynamique dont le bénéficiaire fait explicitement le choix à un moment précis et dans un lieu particulier et neutre.

Par la reconstruction de son histoire, le bénéficiaire s'approprie son passé.

En le situant dans une nouvelle relation à l'espace et au temps, cette réappropriation lui permet de donner un sens à son expérience et de négocier sa nouvelle place et son évolution dans l'environnement socio-économique.

Il devient ainsi un sujet interagissant sur son environnement.

Les demandeurs et leurs attentes :

Qui sont-ils ?

Les bénéficiaires d'un bilan de compétences sont en plus grand nombre des personnes en recherche d'emploi par rapport aux salariés. Ils ont majoritairement entre 26 et 45 ans et sont issus des catégories suivantes (par ordre décroissant) :

employés, techniciens, agents de maîtrise
ouvriers qualifiés
ingénieurs et cadres
Les ouvriers non qualifiés sont beaucoup
moins demandeurs de bilan.

Que veulent-ils ?

Les attentes varient selon le type de public
et de statut social :

Les salariés ont pour objectif, par le bilan,
de redéfinir une orientation ou une re-
conversion, une évolution ou mobilité pro-
fessionnelle ou attendent une meilleure
connaissance de leurs compétences.

Ils recherchent une aide à la gestion de car-
rière.

Les personnes en recherche d'emploi pour
certains ont les mêmes attentes que les sala-
riés mais dans une situation d'urgence plus
marquée et attendent aussi du bilan une ai-
de à la recherche d'emploi.

Le rôle du conseiller bilan et l'approche pédagogique :

Que fait le conseiller ?

Le bilan de compétences comme nous
l'avons dit précédemment ne peut être ré-
alisé que dans une démarche volontaire de
la part du bénéficiaire, qui sera au centre du
processus et acteur de la démarche.

Ces principes éthiques place le conseiller
bilan dans une posture pédagogique parti-
culière. Il ne devra pas être un évaluateur,
un expert qui suit mais se placer dans une
attitude d'accompagnement, de guidance,
de conseil au service du bénéficiaire. Ceci
n'est évidemment pas si simple et sponta-
née. Il faudra au conseiller bilan une vigi-
lance à chaque instant du déroulement du
bilan sur sa position pédagogique.

C'est la posture personnelle (éthique, philo-
sophique ...) et professionnelle du conseil-
ler bilan qui va permettre d'instaurer une
véritable « alliance de travail » entre le
bénéficiaire et lui-même.

Cette alliance de travail s'inscrira dans :
le type de lien qui s'établira entre le con-
seiller et le bénéficiaire,
la définition claire des buts à atteindre,

la clarification du contenu du bilan, des tâ-
ches à mettre en œuvre et des rôles respec-
tifs (conseiller-bénéficiaire)

Le conseiller veillera donc à mettre en œu-
vre une relation qualifiée par : la confiance,
l'empathie, la démystification et dédramati-
sation de la situation d'évaluation qui sera
dans le bilan sans enjeux de sélection.

Cette alliance de travail est déterminante
car elle permettra au bénéficiaire de mettre
en œuvre ses réelles capacités et renforcer
ainsi sa confiance en lui-même, son senti-
ment de compétences.

Le conseiller bilan jouera un rôle de média-
teur au service du bénéficiaire. Il sera **entre**
les résultats des travaux réalisés au cours du
bilan et le bénéficiaire.

Il pourra être aussi **entre** le bénéficiaire et
un tiers (supérieur hiérarchique, DRH, pre-
scripteurs ...) lorsqu'il communiquera sur
les résultats de son bilan de compétences.

La démarche Qualité du bilan de compé- tences :

Pourquoi et comment ?

En 1996, a été décidée la mise en place
d'une politique nationale de qualité du bi-
lan de compétences par la Direction Géné-
rale de la Formation Professionnelle. (Mi-
nistère du travail)

La signature par les prestataires de ce con-
trat de qualité impliquait l'engagement à
réaliser les axes de progrès à échéance fixe.
Elle conditionnait le conventionnement des
lieux bilan, dès l'année 1997.

L'idée de cette démarche était que la mise
en œuvre du bilan de compétences devait
être conforme aux textes, afin d'offrir aux
bénéficiaires un droit égal au bilan de com-
pétences. Néanmoins, le bilan de compé-
tences était trop complexe pour être norma-
lisé, donc une certaine latitude était laissée
aux Centres de Bilan pour la mise en œuvre
de cette démarche.

En décembre 1998, dans le cadre d'une
étude sur les transferts transnationaux de
technicité réalisés par les C.I.B.C., il a été
possible de mettre en évidence plus de 27
organismes dans différents pays d'Europe
réalisant des bilans de compétences ou en
cours de formation à cette pratique.

L'année 1999 a confirmé cette extension du bilan de compétences en Europe, notamment en Italie. Des organismes de ces différents pays ont dès lors exprimé leur inquiétude face à un foisonnement de pratiques hétérogènes ayant l'appellation « bilan de compétences ».

C'est pourquoi, dans un souci de cohérence européenne et afin d'éviter toute ambiguïté dans l'utilisation du terme « bilan de compétences » (la France étant la seule à avoir, à ce jour, légiféré sur les objectifs et les contenus de cette méthodologie), il a été décidé de mettre en place le label « Qualité Europe Bilan de Compétences ». Celui-ci permet à la fois de :

développer le professionnalisme des équipes quant à la pratique du bilan de compétences,

d'identifier des centres adhérents aux mêmes critères techniques et déontologiques, créer un réseau européen de centres de bilan de compétences.

Cette démarche de labellisation a été conçue par les C.I.B.C. intervenant dans ces actions transnationales. Les Centres Nationaux de Ressources sur l'Orientation Professionnelle ont été directement associés à ce travail. Ceci a permis de finaliser une procédure objective et très structurée qui a été développée sur le terrain à partir du deuxième semestre 2000.

La démarche Qualité du bilan de compétences s'articule autour de 10 principaux critères :

Le bénéficiaire est acteur de son bilan, sujet et non objet soumis à l'examen d'un expert. La finalité du bilan est la définition d'un projet professionnel

Le lieu bilan dispose de compétences pluridisciplinaires qui garantisse un regard pluriel

Le lieu bilan développe les moyens nécessaires à la professionnalisation de son personnel

Chaque phase du bilan donne lieu à au moins un entretien individuel

Le document de synthèse doit être conforme aux indications réglementaires

L'accueil et l'information de tous les demandeurs de bilan

Le développement de la mission animation ressources

Une prestation d'aide aux cheminements après le bilan

La contribution à la Reconnaissance et/ou la Validation des Acquis

Conclusion

On ne comprendrait pas la signification du bilan de compétences si on le réduisait à un dispositif attaché à une politique ministérielle d'un moment. Il s'agit d'un droit. Le bilan de compétences est donc chargé de signification, celle d'un acquis social, que l'on peut considérer comme une réponse personnalisée de la collectivité aux pressions exercées sur les personnes par le monde économique. Il ne devrait devenir, en aucun cas, l'instrument du pouvoir des uns (chef d'entreprise, gestionnaires des ressources humaines, financiers, médiateurs sociaux) sur la liberté d'entreprendre des autres. Il le serait, par exemple, si le bilan était considéré comme un outil de pré-recrutement professionnel confié à des centres d'évaluation chargés implicitement de répartir les individus en fonction des seuls emplois disponibles. Le bilan de compétences prépare le salarié à la négociation des conditions et des formes de son investissement par le travail. Il trouve donc ses applications dans toutes les négociations où les interlocuteurs (l'entreprise et le salarié) sont conjointement porteurs d'offre et de demande. De ce fait, le bilan de compétences ouvre des perspectives d'évolution des emplois dans les entreprises en rapport avec le potentiel des ressources disponibles.

Un bilancio per il Bilancio di Competenze in Italia

Alessandra Selvatici

Ultimamente c'è stato un convegno a Trieste incentrato sul Bilancio di Competenze, che prendeva le mosse da un progetto finanziato dalla regione Friuli, ed è stato una buona occasione per fare il punto sulla situazione del bilancio di competenze in Italia. In quella circostanza mi è sembrato che sia venuto a maturazione tutto il lavoro fatto in questi ultimi 10 anni, da quando cioè abbiamo cominciato a importare la metodologia dalla Francia. Le mie considerazioni sono duplici: per un verso il bilancio di competenze comincia ad essere in Italia una pratica diffusa in modo interessante in molti contesti regionali e all'interno di molti sistemi, come ad esempio nei centri per l'impiego e nella formazione; d'altra parte però, osservando criticamente la situazione, si deve dire che dopo dieci anni di sforzi c'è ancora un modo di intenderlo un po' confusivo, che confonde cioè il bilancio di competenze con la valutazione ad es. delle competenze in ingresso ad un percorso formativo come nel caso degli IFTS.

Nel settore dell'istruzione ci si trova infatti davanti a delle difficoltà

ancora molto elevate per accedere a questa metodica, che è un modo di sviluppo e un modo di apprendere fuori dai canoni tradizionali, perché la connotazione e l'esigenza valutativa delle scuola mi sembra che torni fuori con forza.

Una pratica diffusa, ma la filosofia lo è altrettanto?

Mi sembra quindi di poter dire che si è diffusa la pratica del bdc forse più della filosofia del bilancio; gli strumenti, la tecnica sono ormai appannaggio di molti operatori ma quello che richiede ancora lavoro è l'acquisizione piena della filosofia, con la sua valenza orientativa e di valorizzazione apprendimento dall'esperienza, il fatto cioè che sia un modo di apprendere sia pure con modalità particolari e speciali come quelle della riorganizzazione dell'esperienza e delle fonti di apprendimento. Questo richiede forse ancora lavoro.

E' una pratica quindi che possiamo dire diffusa sul piano della quantità delle azioni realizzate, ma forse non ancora ben innestata (per

usare un gergo naturalistico) nelle nostre politiche attive del lavoro, come invece è in Francia.

Per continuare con la metafora, la confusione che ancora avvolge il bdc lo rende a volte un ibrido, come succede anche nei centri per l'impiego dove il bilancio si rivolge a target che, in alcuni casi non sono proprio pertinenti, come i giovani. In qualunque azione orientativa è necessario fare una disamina di quello che le persone hanno da spendere ed è altrettanto evidente che si termina con una scelta di un progetto, ma che questo sia un bilancio di competenze non è sempre detto né vero, soprattutto se intendiamo per bilancio l'opportunità che ha una persona di recuperare tutta l'esperienza che ha accumulato in esperienze non formalizzate e trasformarla in un patrimonio di conoscenze spendibili nei contesti di lavoro. E' questo processo di recupero, valorizzazione di quanto appreso attraverso il fare e il suo tradurlo in conoscenza trasferibile ad altri contesti, che rappresenta, a nostro avviso, l'aspetto di maggiore originalità del bilancio di competenze rispetto alle pratiche orientative precedenti, insieme alla sua connotazione sociale di diritto per tutti, che i Francesi sottolineano con enfasi e dunque non come *ultima ratio per situazioni di emergenza o di inoccupabilità grave*. E' tanto vero che nei nostri servizi per l'Impiego è considerato un servizio fortemente specialistico. In questa fase di vita dei nostri Servizi per il Lavoro momento poi, in cui mi

sembra di notare una certa affezione per i nuovi termini, abbiamo anche importato dalla Francia, cosa che non diminuisce presso i nostri servizi la confusione terminologica anche la definizione di BILANCIO DI PROSSIMITA', così detto, che altro non è che una disamina più approfondita e mirata di quelle che sono le esperienze lavorative di una persona per fare al meglio l'incrocio tra domanda e offerta ovvero per realizzare un matching mirato, ma la valenza forte del bilancio come una occasione di apprendere attraverso la riorganizzazione delle esperienze e di ricostruire un progetto professionale, che favorisca la propria occupabilità e realizzazione professionale è un obiettivo molto diverso. Un problema può essere determinato anche dal fatto che spesso gli strumenti usati dall'operatore non variano, a volte infatti sono simili se non addirittura gli stessi, ma il setting di un bilancio di competenze è differente: ad esempio i tempi e i processi, per cui là dove i tempi vengono estremamente ridotti si introduce una trasformazione in seno al processo di bilancio poiché il tempo è una variabile estremamente importante che consente ad esempio la stimolazione della persona la quale ha bisogno essa stessa di un tempo di maturazione dei propri obiettivi e progetti. Quello che mi sembra di poter osservare, in questo come in altri campi, è una tendenza a far prevalere gli strumenti e la tecnica sul metodo e l'approccio nonché sulla filosofia.

Con il risultato, non sempre ottimale che a strumenti somiglianti, finiamo per far corrispondere azioni con lo stesso nome: ma così non è sempre.

Alcune opportunità di sviluppo per il Bilancio di Competenze

In questo momento per il bilancio di competenze si apre una grande opportunità con la partenza finalmente della Fondazione per la formazione continua. Se così sarà, nei patti per il lavoro il bdc è già associato alla formazione continua, come avviene in Francia, e questo può far fare un grande passo in avanti a questa azione e soprattutto metterle a disposizione le risorse necessarie. Un simile passaggio darebbe dignità a questa metodica come strumento per fare formazione continua. In questo caso ci sarebbero quindi gli spazi e le risorse finanziarie, questione quest'ultima che ha creato qualche difficoltà ad esempio ai centri per l'impiego, che hanno dovuto fare i conti con gli elevati costi dovuti anche alla quantità di tempo, molto consistente, che un operatore impiega in ogni bilancio. La partenza reale della formazione continua anche in Italia, in termini non solo di abitudine a farla ma anche di risorse finanziarie, potrebbe essere una fonte importante di sviluppo.

Questa nuova fase riapre però una questione assai dolente, ovvero quella della formazione degli ope-

ratori. Non è mai partita da noi una azione di formazione organizzata e consistente per gli operatori del bilancio e questo sicuramente ha contribuito a fare in modo che si siano importati gli strumenti più che la filosofia e la deontologia professionale. Ma si sa che i 'pronto uso' sono più facili, così un operatore che ha qualche esperienza nel settore dell'orientamento può pensare di prendere in mano una scheda e usarla senza tanti problemi, mentre il senso di questa azione, così come la diversità di approcci che si possono usare, è una cosa abbastanza estranea alla formazione dei nostri operatori che rischiano di fare azioni quasi tecnicistiche perdendo la valenza formativa complessiva di questa metodica.

Certificazione e Bilancio di Competenze

L'avvento della questione della certificazione delle competenze potrebbe avere un ritorno ambivalente e ambiguo sul bdc.

Positivo perché potrebbe portare più attenzione a queste operazioni di 'recupero dei tesori nascosti' che ciascuno di noi ha nella sua esperienza, per cui le persone stesse potrebbero avere interesse e richiederlo per dimostrare di avere da spendere più di quello che dimostrano i titoli formali;

potrebbe avere però un effetto negativo se esasperasse l'aspetto di rassegna delle cose che si sono fatte e di quelle che si fanno, a scapito

del percorso di riflessione, autoriflessione e consapevolezza che è la vera fonte di apprendimento che apre il bilancio. Il rischio quindi è rappresentato dal fatto che se il bilancio diventasse il modo per certificare le competenze si arriverebbe forse a fare dei bilanci 'abbreviati' con la finalità di attestare solo le cose che si sanno e di riconoscerle istituzionalmente.

Ma il bilancio è invece caratterizzato proprio dalla lunghezza del suo percorso, perché in quel tempo riesce a costruire l'occasione, per chi ne usufruisce, di guardare alla propria vita personale e professionale e di riprogettarsi, facendo emergere e valorizzando storie ricchissime.

In qualche modo quindi si tratta di tenere ben presente che il bilancio è qualcosa che offre possibilità oltre il professionale e oltre il tempo libero.

57

In questo momento ad esempio sto seguendo un progetto con due gruppi di donne, - e per le donne è in qualche modo più facile tenere assieme la dimensione professionale e quella personale, hanno più plasticità nel muoversi da una dimensione all'altra e capacità di tenerle legate -, in cui emerge una riprogettazione in cui c'è spazio anche per i sogni e i desideri, per tutte le cose che ciascuno di noi si è tenuto dentro per tanto tempo, per i desideri un po' pazzi che però non tendono alla conquista di tempo libero ma tendono a dare una collocazione diversa del lavoro nella propria vita; questa ad esempio è una risultante del bilancio di estre-

ma importanza e che quando si raggiunge rappresenta un momento di estremo arricchimento perché consente alla persona di dare un peso ed una posizione diversa al lavoro e quindi in relazione a questo di agire anche sulle modalità di svolgimento.

E' per questo che il più grande rischio che intravedo in questa fase di estrema espansione è che il bilancio diventi invece solo una sorta di inventario, un descrittivo di professionalità che si confronta solo con il repertorio delle figure professionali ad esempio e cioè con qualcosa che già esiste e non con qualcosa che si costruisce nel percorso. Questo rischio è ancora più concreto quando il bilancio è strutturato con una strumentazione già data che si basa sulla rilevazione, mentre l'approccio che procede per stadi e narrazioni sconta meno questo rischio perché è la persona stessa che arricchisce il setting con significati che vanno al di là della semplice enunciazione delle conoscenze o delle abilità.

La questione della certificazione è un problema reale ma che mi piacerebbe fosse affrontato come in Francia, non solo perché penso che in questo campo abbiano da insegnarci qualcosa, ma perché credo che la loro lunga storia in questo settore gli abbia già fatto affrontare e sperimentare alcune difficoltà e contraddizioni.

In Francia tengono distinto il bilancio dalla Validation des Acquis.

In questo caso quindi certificazione e bilancio ricoprono due funzioni

diverse e sono per questo tenuti separati. Il bilancio fa i conti con la sfera di vita complessiva della persona, con la sua identità, con il significato attribuito al lavoro, con il rapporto tra esperienza di vita ed esperienza professionale;

la Validation è tutta centrata sugli effetti della attività professionale che viene descritta in modo puntuale, senza porsi l'ambizione di uscire da questo ambito.

La Validation ha quindi una sua funzione ed è quella di aiutare le persone a fare un inventario: nasce per questo, ha una sua strumentazione e assolve questa funzione.

E' anche per questa serie di questioni che il compito che viene richiesto ai responsabili della Fondazione per la formazione continua prevede la capacità di guardare molto lontano, di investire davvero sulle risorse umane, di dare effettivamente valore all'apprendimento che viene dall'esperienza al di là delle affermazioni di principio, di iniziare quindi a pensare il bilancio come un vero diritto dei lavoratori e non più come la risorsa estrema, quasi l'estrema unzione per i disoccupati.

Linee di lavoro

Si tratta quindi di verificare e di lavorare affinché si traducano espressioni di indirizzo quali 'apprendere lungo tutto l'arco della vita' in azioni coerenti.

In questa direzione il bilancio di competenze è uno strumento molto

efficace alla manutenzione della professionalità dei lavoratori, che può intervenire prima che questo sia già completamente escluso dal mercato, con la sua potenzialità di metterlo davanti alla possibilità di cambiare rotta se sta andando a sbattere contro l'iceberg della disoccupazione.

In questo momento quindi si stanno realizzando alcune condizioni istituzionali che ci possono avvicinare ai francesi; mi auspico quindi, che tutti colgano questa grande opportunità: che i sindacati spingano questa ipotesi prima ancora che le imprese; che gli enti di formazione proponano alle imprese questo servizio utilizzando i fondi della Fondazione innanzitutto per promuovere tra i lavoratori questa opportunità e questo diritto.

Bilancio di Competenze: tre esperienze particolari

Giuliana Carbonelli

La convinzione che, come dice Anne Brabant nel suo articolo, il Bilancio di competenze debba essere un diritto ed una conquista sociale per ridare centralità alla persona, ci ha portato ad effettuare il Bilancio di competenze ad un pubblico differenziato e in contesti diversi, sempre comunque nell'ambito di progetti finanziati, e quindi con la possibilità di accedervi del tutto gratuitamente.

59

Mantenere la gratuità per il beneficiario ci sembra infatti un requisito fondamentale per poter considerare il Bilancio di competenze un servizio che salvaguardi il diritto delle persone ad avere uno spazio di riflessione che favorisca la crescita personale e le aiuti non solo nella ricerca di un'occupazione, ma nell'individuazione di un lavoro di qualità, che risponda alle loro esigenze e valorizzi le loro risorse. L'utilizzazione del Bilancio di competenze per un orientamento individualizzato nell'ambito degli sportelli di consulenza alla creazione d'impresa, ci ha permesso di verificare la sua efficacia con tipologie di persone diverse fra di loro per età, sesso, background formati-

vo, lavorativo ed esperienziale e la sua utilità per definire progetti di sviluppo professionali estremamente personalizzati, in grado di motivare attivamente la persona a perseguirne la realizzazione.

La riflessione sulla capacità di questa metodologia di fornire risposte estremamente differenziate e di modularsi sulle specifiche esigenze individuali, ci ha portato a progettare e realizzare percorsi di sperimentazione in contesti particolari, differenti da quelli individuati come territorio classico dell'orientamento, con l'obiettivo di individuare gli strumenti e i metodi più adatti a rispondere ad esigenze particolari.

Nelle pagine seguenti sono descritte tre esperienze che riteniamo esemplificative nelle loro particolarità.

Una si è rivolta ad una categoria particolare di beneficiari: persone extracomunitarie immigrate in Italia, con le quali il percorso di Bilancio, pur rimanendo sostanzialmente immutato, ha evidenziato l'importanza della sua definizione e condivisione e della relazione che si insatura fra il consulente e il beneficiario. In particolare sotto que-

sto aspetto il confronto con realtà culturali diverse ha permesso ai consulenti di attivare una riflessione sulle modalità relazionali che è andata ad arricchire il loro bagaglio operativo.

Le altre due esperienze si sono svolte in contesti specifici e vincolanti: un corso di formazione, i cui allievi hanno beneficiato del Bilancio di competenze, e un'Amministrazione Comunale, dove è stato realizzato il Bilancio di competenze per i dipendenti del Comune. In entrambi i casi il percorso è stato parzialmente modificato nella sua modulazione per adattarlo alle specificità del contesto in cui era inserito. In particolare è stata tenuta in maggiore considerazione la dimensione di gruppo, preesistente all'azione di bilancio di competenze, ed i vincoli temporali imposti dalle esigenze organizzative di contesti così definiti e strutturati.

Grazie a queste sperimentazioni è stato possibile riflettere ulteriormente sulle modalità di erogazione del Bilancio, sulla necessità di personalizzare strumenti, tempi e modi, per renderli il più aderenti possibili alla specificità dei beneficiari e dei contesti.

La modalità di lavoro dell'équipe di Bilancio di competenze di Ass.For.SEO, basata sul continuo confronto ed interscambio di esperienza, ha permesso di metter in comune queste riflessioni, rendendo pienamente partecipi i consulenti di bilancio dei risultati delle diverse sperimentazioni, al di là del

coinvolgimento diretto nei singoli progetti che hanno necessariamente impegnato consulenti diversi.

Dal confronto tra le diverse esperienze ci siamo potuti rendere conto di quanto sia importante, mantenendo naturalmente fermi i punti cardine della metodologia, prevedere una flessibilità dei percorsi individuali, che sola può rappresentare la chiave di volta per trovare le risposte migliori e, soprattutto, per innescare quel processo di motivazione e di attivazione personale che costituisce il fulcro del Bilancio di competenze.

La metodologia francese rimane quindi come quadro di riferimento, bussola per orientarsi nella ricerca del percorso più adatto a rispondere alle richieste di quella specifica persona in quel preciso contesto.

Il consulente di Bilancio, senza perdere di vista quella bussola, dovrà navigare a vista, scegliendo gli strumenti più adatti tra quelli che ha a disposizione o mettendone a punto di nuovi, più idonei alla situazione che ha di fronte, modificando il numero e la cadenza dei colloqui nel rispetto dei tempi del beneficiario, sviluppando un percorso che tenga conto delle specificità del contesto.

Solo in questo modo, eliminando ogni rigidità, sarà possibile salvaguardare ciò che rappresenta l'essenza e lo spirito della metodologia francese e che differenzia il Bilancio di competenze da altri metodi di orientamento: la centralità della persona e il suo essere protagonista di questo percorso.

Il Bilancio di competenze come accompagnamento del percorso formativo

Roberto Latella

61

Tra le diverse esperienze “atipiche” del bilancio di competenze va sicuramente citata l’esperienza realizzata da Ass.For. Seo all’interno di un corso di formazione per Esperto di gestione di Organizzazioni non lucrative di utilità sociale (ONLUS). Durante il corso, svolto a Mestre, infatti è stato offerto agli allievi un percorso parallelo di bilancio di competenze.

Il bilancio è iniziato dopo circa due mesi dall’avvio del corso, soprattutto per aspettare che il gruppo dei partecipanti si fosse consolidato, evitando anche i possibili abbandoni. Il bilancio è stato rivolto a tutti i partecipanti (12 persone), ed è terminato pochi giorni prima della fine del corso.

Dobbiamo innanzitutto dire che vi è un presupposto di partenza che regge questa sperimentazione, e cioè che l’attività formativa, i processi d’apprendimento in genere, e il bilancio di competenze facciano parte della stessa famiglia, dello stesso campo semantico. Vi sono cioè a nostro parere diversi punti di contatto e un linguaggio comune e più

precisamente: la capacità di attivazione e motivazione della persona su cui sia la formazione che il bilancio misurano la propria efficacia.

In tutti e due i casi ci troviamo all’interno di un processo di empowerment più centrato sulla persona nel caso del bilancio, maggiormente contestualizzato all’interno delle dinamiche di gruppo nel caso della formazione.

Ci troviamo all’interno di un processo di apprendimento che si nutre dell’esperienza, l’esperienza d’aula e quella dello stage da una parte, il recupero e la valorizzazione delle esperienze lavorative e non regresse e/o attuali dall’altra.

In entrambi i processi è fondamentale la relazione e la capacità di mettersi in gioco.

Infine tanto il formatore che il consigliere di bilancio svolgono un ruolo di facilitatore, cercando di valorizzare e far emergere competenze, l’uno dalle esperienze dell’aula come gruppo e come singoli, l’altro dalle esperienze e i vissuti raccontati

tati ma anche praticati all'interno dei colloqui.

Ovviamente accanto a questi punti di contatto vi sono molti aspetti differenti, dalle finalità alle opzioni metodologiche di queste due attività, e, una per tutte, la differenza tra la centratura sul singolo del bilancio e il lavoro sul gruppo aula nel caso della formazione. Proprio questo diverso punto di partenza rende interessante però la sperimentazione parallela della complementarità degli strumenti. Infatti un percorso formativo non riesce mai sino in fondo, specialmente se breve, ad accompagnare la persona nella costruzione di una strada individuale di recupero di esperienze e competenze per metterle a frutto nell'attivazione di un progetto, da alla persona degli strumenti, delle conoscenze un contesto di gruppo dove sperimentarsi, ma poi sta alla persona ricostruire il puzzle, dare coerenza al cammino formativo nel quadro delle sue esperienze pregresse e tradurre tutto questo in termini progettuali.

Il tentativo di affiancare il bilancio di competenze alla formazione può invece rappresentare un'opportunità in più per la persona di valorizzare al meglio l'esperienza formativa e di lavorare più a fondo sulle proprie competenze, sui propri vissuti e sui propri desideri per giungere a una maggiore chiarezza che gli permetta consapevolmente di costruire un suo progetto professionale.

Questo era dunque ciò che si voleva andare a verificare a Mestre. Per

fare questo abbiamo dovuto riadattare il percorso di bilancio all'anomalia della situazione, la strutturazione del percorso è stata in parte modificata rispetto a quella che normalmente viene adottata. Sono stati aumentati gli incontri di gruppo (4 invece di due) e diminuito il numero dei colloqui individuali (4 invece di 5/6).

Oltre ai due incontri di gruppo, uno finalizzato alla presentazione del percorso e dei suoi obiettivi e l'altro all'evidenziazione e all'analisi delle capacità relazionali – presenti anche nel percorso standard – in gruppo si è lavorato su: organizzazioni e lavoro in équipe, concetto di competenza e individuazione delle figure gestionali del no profit e delle relative competenze.

I lavori di gruppo dovevano fare in qualche modo da ponte tra le due esperienze, inoltre, vista la specificità della figura professionale che si andava a formare (alla quale sono particolarmente necessarie competenze di natura relazionali), i lavori di gruppo hanno permesso di testare alcune competenze e di ragionare poi singolarmente nei colloqui su di esse.

Infine la fase della raccolta delle informazioni, che normalmente si avvia una volta individuata la pista progettuale, e serve a verificarne la fattibilità, è stata sostituita con lo stage nel quale si andava a verificare l'aspetto progettuale emerso nei precedenti colloqui.

I risultati

L'esperienza di Bilancio di competenze svolta parallelamente alla formazione può esser giudicata complessivamente positiva per diversi aspetti:

ha consentito agli allievi una riflessione più approfondita sul ruolo oggetto del corso;

ha permesso di ragionare sul ruolo professionale in termini di reale possibilità di concretizzazione, creando una prospettiva in grado di proseguire al di là dell'azione formativa ;

ha facilitato il confronto fra gli allievi su una progettualità concreta, migliorando il livello di collaborazione;

ha permesso di rendere più significativa l'esperienza dello stage, sia evidenziando i settori/gli aspetti di maggiore interesse per i singoli, sia utilizzando l'esperienza di stage per meglio definire i progetti professionali individuali.

Certamente il bilancio ha funzionato maggiormente per coloro che hanno scelto oculatamente il tipo di formazione e il tipo di settore professionale verso cui indirizzarsi. Infatti il bilancio partiva dal presupposto di orientarsi all'interno di un campo delimitato quale è quello del no-profit, nel quale si inserisce la figura professionale del corso. Diventava a quel punto estremamente difficile e scollegato dal resto del percorso, pensare a un'indagine a 360 ° all'interno del mondo delle professioni, per questo chi di fatto

aveva sbagliato a scegliere il corso (o laddove vi era stato un deficit in termini di selezione) non poteva usufruire pienamente neanche dei benefici del bilancio.

I risultati emersi anche dal questionario di gradimento sembrano confermare la nostra idea di un'esperienza sostanzialmente positiva. Rispetto al rapporto tra aspettative e risultati infatti in una scala di gradimento da 1 a 5 la maggioranza si colloca tra 3 e 4, e 9 allievi su 10 consiglierebbero il bilancio di competenze ad altre persone, il che dimostra, quanto meno, che si è trattato di un'esperienza percepita come utile e piacevole, cosa non priva di significato se si pensa che in questo caso il bilancio non era pienamente scelto (anche se è stato chiesto l'assenso degli allievi) ma in qualche misura parte dell'iter più generale del corso.

Le indicazioni più interessanti del questionario ci vengono però dalla parte dedicata a capire su quali aspetti specifici gli allievi si sono sentiti aiutati dal bilancio di competenze, qui si è utilizzata una scala di utilità che prevedeva quattro opzioni: per nulla poco abbastanza o molto. Dai risultati emerge che il bilancio sia stato molto o abbastanza utile per "permettere alle persone di conoscersi meglio" (8 su 10), per "fare ordine sulle proprie esperienze" (8 su 10), "avere una maggior consapevolezza delle proprie competenze e professionalità" (7 su 9) e "definire un progetto professionale" (7 su 10). Aspetti questi che da una parte vanno a completa-

re un percorso di formazione ma su cui spesso la formazione non arriva o non arriva del tutto. E' invece risultato meno utile su tutti quegli aspetti di acquisizione di informazioni e conoscenze specifiche e tecniche su cui invece un percorso formativo o un orientamento di tipo tecnico sono più indicati ed efficaci. Sembra quindi dimostrarsi la complementarità che la formazione e il bilancio possono avere all'interno di un terreno comune di cui sono parte.

Gli aspetti critici dell'esperienza sono invece legati alla volontarietà del bilancio, infatti la fondamentale caratteristica di scelta libera e consapevole, in questo contesto si è quanto meno annacquata. Questo da una parte ci ha costretto a un lavoro di accompagnamento attraverso lavori di gruppo e dall'altra ha visto un'efficacia tanto maggiore quanto maggiore era la scelta consapevole del bilancio e la relativa disponibilità a mettersi in gioco. Si è inoltre già detto della difficoltà con coloro (anche se sono stati una piccolissima minoranza) che, non avendo indovinato il percorso formativo, di conseguenza si sono trovati spiazzati anche rispetto al bilancio.

Questi aspetti critici accanto ai buoni risultati complessivi della sperimentazione, ci fanno ipotizzare la necessità di percorsi di bilancio di competenze che accompagnino corsi di formazione, ma mantenendo un forte vincolo di volontarietà. Pensiamo cioè all'opportunità di offrire il bilancio di competenze

a quegli allievi che ne sentono l'esigenza, come supporto aggiuntivo, ma senza che questo debba diventare necessariamente un percorso condiviso dall'intera "aula". Inoltre il bilancio va legato strettamente con i percorsi di Stage e tirocinio (così come è stato a Mestre) in modo da avere una funzione di indirizzo prima e di verifica e orientamento durante e dopo.

Insomma in definitiva ci sembra che il matrimonio tra formazione e bilancio di competenze possa rivelarsi un buon connubio, guadagnandosi probabilmente anche l'assenso metodologico dei padri fondatori francesi, a patto però che si preservino gli spazi di autonomia e le specificità di entrambi.

Il Bilancio di Competenze a stranieri e immigrati

Cristina Gatti

65

Una particolare applicazione del bilancio di competenze è stata svolta nell'ambito del progetto transnazionale Crocus, che ha visto coinvolta AssForSeo in partenariato con altri Paesi Europei - Belgio, Francia e Gran Bretagna - per la realizzazione di Bilanci di Competenze a cittadini immigrati.

L'azione, finanziata nell'ambito dell'Iniziativa Comunitaria Socrates, si proponeva come finalità prioritaria quella di mettere a punto una metodologia del Bilancio di Competenze che fosse il più possibile idonea a rispondere alle particolari esigenze di una popolazione immigrata. Se infatti tra gli obiettivi del Bilancio di Competenze vi è quello di identificare e riconoscere competenze e potenzialità per costruire un progetto di sviluppo professionale, certamente tale metodologia diventa particolarmente utile per persone che, a causa della condizione di novità e precarietà in cui si trovano, hanno difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro e spesso, anche quando ci riescono, si trovano a fare i conti con una collocazione insoddisfacente e inadeguata rispetto alle loro reali potenzialità. Differenti sono infatti le difficoltà

che si trova a dover affrontare un cittadino straniero che arriva in Italia per cercare lavoro. Oltre agli ostacoli che immediatamente incontra per il riconoscimento formale dei titoli di studio acquisiti nel proprio Paese di origine, la difficoltà forse più complessa è quella di riuscire a trasferire quanto appreso, sperimentato e realizzato nel proprio Paese, in un contesto socio-culturale che appare improntato a regole diverse e che sembra richiedere nuove competenze. Accade spesso infatti – come abbiamo avuto modo di verificare nel corso dei diversi bilanci di competenze - che gli immigrati hanno difficoltà a riconoscere e rivendicare le conoscenze e abilità in loro possesso, nonché a comprendere come utilizzarle nel nuovo contesto culturale.

In realtà spesso ci si trova davanti a persone che, nonostante arrivino in Italia con un'esperienza di vita molto ricca alle spalle (basti pensare che il 65% degli immigrati avviati al lavoro ha più di 29 anni) e quindi con un interessante bagaglio di competenze acquisite, difficilmente riescono a considerarle e utilizzarle nella ricerca del lavoro.

In questo senso il bilancio di competenze può essere un percorso molto utile non solo per lo straniero, ma anche per il datore di lavoro con cui egli entrerà in contatto. Possiamo infatti affermare che tale metodologia permette di raggiungere parallelamente due obiettivi: da una parte offre la possibilità alla persona immigrata di evidenziare e valorizzare, anzitutto a se stessa, le competenze precedentemente acquisite al fine di porre le basi per una condizione lavorativa più qualificata, dall'altro consente al datore di lavoro di utilizzare al meglio il personale immigrato e superare la tendenza diffusa a considerarlo solo come mano d'opera dequalificata.

Potenzialmente il bilancio di competenze, grazie anche al forte effetto rimotivante e di aumento dell'autostima, può aiutare l'immigrato a pensare a piste di progetto maggiormente specifiche e ad uno sbocco lavorativo più adeguato e soddisfacente eventualmente anche attraverso la creazione d'impresa. La possibilità di considerare anche questa pista lavorativa oltre a rappresentare una valida risposta al problema occupazionale, permette in seconda istanza di aumentare il grado di integrazione sociale del beneficiario, in quanto consente all'immigrato di percepirsi ed essere percepito non più solamente come "mano d'opera", ma produttore di beni ed erogatore di servizi dei quali tutti possono beneficiare, con la conseguenza di potersi sentire inserito a pieno titolo nel tessuto produttivo.

Il lavoro di rete come premessa per l'efficacia del progetto

Al fine di raggiungere direttamente la popolazione degli stranieri immigrati del territorio romano, ma anche e soprattutto al fine di rendere maggiormente efficace l'intervento previsto nell'ambito del progetto "Crocus" anche in termini di opportunità per l'inserimento lavorativo, si è attivato un lavoro di rete teso a aprire canali comunicativi e finalizzato creare sinergie positive con le agenzie che sul territorio lavorano per la tutela dei diritti e l'orientamento al lavoro degli stranieri. A tale proposito Ass.For.SEO ha stipulato un protocollo d'intesa con l'Agenzia Chances - organismo gestito dalle Organizzazioni Sindacali e finanziato dal Comune di Roma - che dal 1995 si occupa della promozione al lavoro degli immigrati residenti nell'area romana, sia per quanto riguarda il lavoro dipendente, ma anche e soprattutto fornendo assistenza per la creazione d'impresa.

Se l'obiettivo generale della collaborazione è stato quello di lavorare insieme per favorire l'inserimento lavorativo e lo sviluppo professionale di una popolazione ad alto rischio di disoccupazione come quella degli stranieri residenti a Roma, nello specifico l'obiettivo condiviso è stato quello di promuovere la diffusione della metodologia del bilancio di competenze come strumento per orientarsi nel mercato del lavoro alla luce di una attenta

riflessione sulla personale storia formativa e professionale, nonché sulla consapevolezza delle competenze acquisite anche in passato e sulla possibilità di poterle trasferire nel contesto presente.

L'importanza di lavorare a stretto contatto con l'Agenzia Chances si è resa evidente soprattutto nel confronto che periodicamente abbiamo avuto con i mediatori culturali. Più volte infatti ci siamo trovati ad affrontare con loro le problematiche legate all'adattamento di alcuni strumenti pensati e tarati per un'utenza italiana e a leggere alcune difficoltà strettamente connesse all'appartenere ad una differente cultura.

La specificità del progetto: difficoltà e risorse incontrate lungo il percorso

67

Il percorso di bilancio di competenze rivolto ad una popolazione straniera ha reso certamente particolare l'intero intervento. Una prima osservazione da rilevare è che c'è stata una sorta di selezione naturale rispetto al "beneficiario tipo" che ne ha usufruito; sebbene infatti l'azione era preferibilmente rivolta a stranieri arrivati da poco tempo in Italia, in realtà la richiesta di bilancio è pervenuta soprattutto da persone che vivevano in Italia già da qualche anno. Questo dato è facilmente interpretabile poichè probabilmente ha a che fare con un problema di priorità: la possibilità di prendersi del tempo per poter fare il

punto sul proprio percorso professionale e pensare ad un futuro lavorativo maggiormente soddisfacente, è un "lusso" che sembrano potersi concedere solo quelle persone che, sebbene insoddisfatte e spesso frustrate, possono comunque confidare su una base di sicurezza economica.

In questo senso il bilancio di competenze sembra rispondere, per gli stranieri come per gli italiani, ad un bisogno di ricostruzione, riconnessione e rivalutazione di esperienze passate e presenti nella prospettiva di un reinvestimento lavorativo.

Certamente il lavoro di bilancio con un utenza straniera presenta comunque molte peculiarità. Un primo aspetto riscontrato in molti bilanci di competenza svolti si è evidenziato, come già accennavamo, nella difficoltà da parte del beneficiario di aprirsi rispetto alla storia formativa e professionale vissuta nel paese d'origine, a recuperare e ritrovare le competenze acquisite precedentemente all'arrivo in Italia e conseguentemente nell'ipotizzare una loro trasferibilità nella situazione attuale. La difficoltà a pensare a tale connessione può essere letta come una tendenza a associare quasi automaticamente la lontananza dal proprio paese d'origine con la perdita delle esperienze e capacità sviluppate in esso.

In funzione del fatto che, come dicevamo, tutti i beneficiari del bilancio si trovavano in Italia già da qualche anno, il problema della lingua non ha rappresentato una difficoltà; alcune riflessioni meritano

invece particolare attenzione rispetto all'influenza che l'appartenere a differenti culture può aver determinato durante i percorsi di bilancio in termini di stereotipi e pregiudizi. Un primo aspetto che si è rilevato caratteristico del bilancio con gli stranieri è stato quello legato alla difficoltà di condividere una premessa rispetto agli obiettivi del bilancio stesso: più volte ci siamo trovati infatti di fronte ad una sorta di barriera del giudizio legata all'aspettativa vissuta dal beneficiario di essere in qualche modo valutato e giudicato dal consigliere. Rispetto ai bilanci di competenze con gli italiani è stato infatti più difficile far passare l'idea di un percorso di costruzione condivisa che non prevede un giudizio di valore sulla persona; c'è da dire però che, superato questo pregiudizio iniziale, in tutti i casi i beneficiari hanno assunto una posizione attiva e propositiva, esplicitamente rinfrancati dall'idea di non dover essere sottoposti ad una valutazione in termini classici. Anche da parte nostra ci siamo trovati a fare i conti con alcuni falsi pregiudizi culturali, che facevano pensare al beneficiario immigrato come ad un utente più bisognoso e vincolato da fattori esterni di quanto non si sia riscontrato effettivamente nella realtà. Le difficoltà legate alle differenze culturali sono state però affrontate e superate grazie al costante confronto con i mediatori culturali.

Alcune riflessioni conclusive

La possibilità di sperimentare la metodologia del bilancio di competenze con una popolazione immigrata ha rappresentato un'opportunità per valutarne la ricaduta in termini di efficacia su un'utenza così particolare. Gli effetti riscontrati a distanza di qualche mese, rilevati attraverso un questionario di follow-up, dimostrano che il Bilancio di competenze ha rappresentato un'occasione utile per fare il punto sulle proprie aspettative e sulla propria vita, nonché – come d'altro canto avviene per l'utenza italiana – per aumentare la consapevolezza rispetto alle proprie risorse, desideri e possibilità future.

Una esperienza con i lavoratori del comune di Acquapendente

Roberto Latella, Rachele Serino

69

Una esperienza significativa di bilancio di competenze è stata realizzata presso il Comune di Acquapendente, Comune dell'Alto Lazio in provincia di Viterbo.

L'attività di bilancio, finanziata dalla Regione Lazio con fondi FSE, è stata richiesta all'Amministrazione comunale e rivolta ai dipendenti del Comune.

Il percorso di Bilancio di competenze e le specificità del contesto.

La particolarità del contesto ha stimolato la nostra équipe a ragionare su quali potessero essere le modalità migliori per consentire ai lavoratori del Comune di cogliere le potenzialità del bilancio di competenze, in assenza di una esplicita richiesta iniziale da parte loro.

All'inizio, a causa della mancata conoscenza di questa metodologia da parte del gruppo di lavoratori e lavoratrici che hanno aderito al progetto, le aspettative non erano affatto chiare, costringendo quindi l'équipe a modificare l'articolazione del percorso per chiarire le specificità del bilancio di competenze e giungere ad una accettazione e condivisione dei suoi obiettivi.

In questo contesto dunque lo sforzo dell'équipe di bilancio è stato

quello di lavorare in maniera dinamica e aderente ai bisogni del contesto, costruendo strumenti capaci di volta in volta di adeguarsi e trasformarsi.

E' stata perciò introdotta una prima fase di lavoro di gruppo a carattere formativo, composto di quattro incontri nei quali si è fatto un percorso di accompagnamento verso il bilancio, ragionando su aspetti di organizzazione del lavoro, lavoro in équipe e cooperazione, che focalizzassero l'attenzione verso le competenze, nel loro significato più globale, quali soggetto principale dell'attività di bilancio.

Alla fine di questo percorso è stato possibile proporre e spiegare il bilancio di competenze, raccogliendo delle adesioni più consapevoli (10 persone, circa due terzi del gruppo originario).

Questa prima fase è stata pensata per costruire un tappeto comune di riflessioni e soprattutto per dare modo ai beneficiari del bilancio di familiarizzarsi con questo strumento, riconoscendone le potenzialità e adeguando quindi le aspettative e la motivazione.

Il bilancio infatti, come sottolineano anche su questo volume diversi interventi, richiede una buona dose di motivazione personale, nonché una discreta conoscenza dei suoi tempi e obiettivi. Le condizioni di partenza di questo progetto facevano invece misurare sia noi, equipe di bilancio, che i lavoratori, potenziali beneficiari, con una realtà assai confusa e per nulla scontata e che ha portato a volere costruire insieme un percorso che, dando strumenti formativi e quindi di analisi e conoscenza, arrivasse a un livello di motivazione condiviso.

Dopo questa prima fase, si è andata delineando una situazione che si apriva a una prospettiva estremamente interessante, in cui il bilancio all'interno di un posto di lavoro "stabile", rispondeva a domande profonde di motivazione o rimotivazione, di ricollocazione della sfera lavorativa in un piano complessivo.

In quel contesto, infatti il bilancio si spingeva, maggiormente rispetto ad altre occasioni, sui terreni delle strategie organizzative, motivazionali e di "sopravvivenza" dei singoli lavoratori, si intrecciava con competenze nascoste sotto il peso della quotidianità con i vissuti personali rispetto a un posto di lavoro che i beneficiari vivono da moltissimi anni e che nessuno di loro vuole o può lasciare, malgrado le diverse difficoltà emerse.

L'organizzazione dell'ambiente lavorativo infatti incide profondamente sui livelli di adesione, motivazione, dinamicità e laddove il

rapporto con la propria mansione lavorativa sembra scadere in una routine di indifferenza, - in cui anche il grande senso di appartenenza alla Amministrazione, che pure tutti questi lavoratori hanno, non viene valorizzato o peggio neppure notato -, aprire la strada ad un percorso di riconoscimento delle competenze assume un valore enorme.

L'Amministrazione comunale non era percepita né come agente attivo, né come fattore di pressione, non c'erano in atto grandi trasformazioni organizzative, né nell'organico e quindi l'azione di bilancio per i lavoratori è stata vissuta come un momento reale di formazione continua.

In assenza di un progetto di cornice, non c'era infatti un'idea aziendale rispetto alla quale misurare i progetti individuali, né progetti professionali da costruire verso significativi cambiamenti di lavoro o di carriera, sono emerse allora le progettualità individuali allo stato più genuino.

Con una costante attenzione a non cadere su "setting" e terreni altri da quello del bilancio, abbiamo quindi provato a tradurre con i beneficiari queste esigenze in obiettivi, forse meno articolati e corposi dei classici progetti professionali, ma sicuramente obiettivi che parlavano delle persone, delle loro competenze e delle potenzialità di valorizzare la loro esperienza lavorativa all'interno del comune.

Ed il progetto ha assunto concretamente il valore di una sperimentazione.

Sostituire routine con specificità di percorsi e competenze, entrare in una fase di bilancio personale e professionale può significare intraprendere un percorso conflittuale, ma certamente stimolante, di lettura del proprio percorso di vita.

Ai nostri occhi quella che sembrava una mancanza, ovvero l'assenza di piste progettuali, nella fase conclusiva del lavoro di bilancio, andava trasformandosi in un processo molto più profondo e significativo, ossia in una ricollocazione della sfera lavorativa, misurata alle esigenze personali modificate, ad esperienze e ad aspettative cambiate nel corso degli anni.

Il bilancio ha portato, colloquio dopo colloquio, all'emergere di competenze riconoscibili e autoriconosciute in un contesto lavorativo poco dinamico, ha quindi accompagnato i lavoratori e le lavoratrici in un percorso di esplorazione e auto-definizione che non solo li ha sorretti nella fase di bilancio della propria esperienza personale, ma li ha anche aiutati a pensare il proprio tempo professionale in una prospettiva più consapevole e mirata al raggiungimento di obiettivi personali.

I risultati

La valutazione complessiva di quest'esperienza è senza dubbio positiva.

Infatti, pur nell'assenza di un progetto di cambiamento organizzativo esplicitato che potesse consentire la

riprogettazione dei singoli percorsi professionali, il bilancio di competenze ha svolto una funzione importante, permettendo ai lavoratori coinvolti di fare il punto della propria situazione professionale, percepandone le possibilità di sviluppo e gli intrecci con la vita personale.

Il livello di soddisfazione, così come emerge dai questionari di gradimento distribuiti dopo il termine dell'intervento, è decisamente alto per tutti i partecipanti, in particolare emergono con nettezza alcuni aspetti significativi e ricorrenti.

Il fatto che si indichi come apporto del bilancio l'aiuto a: 'avere una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e potenzialità', 'fare ordine tra le esperienze ed i progetti', 'aumentare la fiducia in se stessi', ci dicono qualcosa sulla efficacia motivazionale che un percorso di bilancio riesce a mettere in moto, ma ci dà anche l'occasione per aprire riflessioni che lanciano proposte organizzative.

Infatti a fronte di questa forte rimotivazione individuale, questa possibilità di ripensare il proprio ruolo ed impegno professionale, è opportuno che ci sia un riscontro a livello organizzativo.

Se l'Amministrazione comunale non raccoglie gli elementi di miglioramento lavorativo che sono emersi con chiarezza nei singoli percorsi individuali, il rischio è che interventi del genere inneschino un meccanismo di "doppia velocità" in cui i lavoratori si trovano più avanti rispetto a coloro che hanno il compito di governo della macchina

amministrativa, con effetti alla lunga frustranti per gli stessi lavoratori. D'altra parte è un'esigenza che i partecipanti all'esperienza di bilancio hanno ben chiara, dando il suggerimento che il percorso di bilancio di competenze: 'doveva essere inserito in una ristrutturazione del personale' e che 'sarebbe essenziale coinvolgere gli amministratori'.

La nostra riflessione su questa esperienza ci porta quindi a suggerire di prevedere in qualche modo un percorso di accompagnamento che permetta di coniugare un intervento che produce cambiamento a livello individuale, con un'attenzione organizzativa in grado di cogliere e valorizzare le potenzialità di tale cambiamento.

Questo permetterebbe di rendere ancora più efficace l'azione di bilancio di competenze, che comunque rimane estremamente valida in quanto occasione di riflessione e di attivazione reale per i lavoratori.

Alla fine del percorso, tra i vari aspetti di soddisfazione, i beneficiari del bilancio hanno sottolineato la possibilità di avere avuto finalmente nel lavoro uno spazio di "cura di sé" e consapevolezza che non gli era mai stato e non si erano mai offerti.

A loro va il nostro augurio di non smarrire più questi spazi.

Competenze e politiche attive per il lavoro

Rachele Serino

Una nuova geografia...

73

‘La globalizzazione economica ha contribuito alla formazione di una nuova geografia della centralità e della marginalità. La nuova geografia assume molte forme e si manifesta in molti campi, dalla distribuzione dei mezzi di telecomunicazione alla struttura dell’economia e dell’occupazione. Le città globali divengono i luoghi dove si concentrano immense quantità di potere economico, mentre le città che furono i grandi centri manifatturieri del passato soffrono di un inarrestabile declino; i lavoratori più qualificati vedono i propri redditi raggiungere livelli inusitati, mentre i lavoratori con qualifiche basse o medie vedono precipitare i loro.’¹¹ Questa diversa forma della geografia centro-periferia ci ha da tempo fatto misurare anche con una mutata organizzazione del lavoro; l’esistenza di mercati del lavoro segmentati e la progressiva svalutazione dei lavoratori ‘generici’ nei principali rami di attività è una realtà osservabile quotidianamente, e che sempre con maggiore forza in-

nesca un processo di periferizzazione di quelli che, fino a non molto tempo fa, erano comunemente pensati come grandi bacini di produzione e lavoro.

Ma accanto a questo e forse proprio in funzione di questo passaggio, sono emerse le dimensioni di una nuova cultura aziendale internazionale - prodotto della finanza, delle telecomunicazioni e dei flussi informativi internazional-, in stretta connessione con le culture e le società locali; questa congiunzione, con tutto il suo portato di contraddizioni e rotture, è in qualche modo il centro dinamico dei nuovi processi del lavoro.

Il grande mutamento, quello più profondo, è dunque avvenuto sul terreno del lavoro. Il fenomeno della trasformazione del lavoro non ha tralasciato di riguardare in prima istanza un dato quantitativo molto rilevante: ‘Il secolo si chiude con 36 milioni di persone inoperose nell’area dell’OCSE: l’8% della forza lavoro’.¹²

Questo dato non ha smesso di crescere tendenzialmente anche in questi primi anni del 2000 ed anzi

¹¹ S.Sassen, *Le città globali*, Il Mulino 1997

¹² P.Ciocca, *Disoccupazione di fine secolo*, Boringhieri 1997

proprio in questi ultimi anni la nuova geografia economica e del lavoro vivo si è innestata con maggiore evidenza nei diversi tessuti sociali.

In questo contesto si inserisce il dibattito sulle competenze e le conseguenti iniziative di politiche attive per il lavoro.

Si inserisce in un contesto in cui anche la trasformazione qualitativa della produzione è evidente, tanto da essere parte integrante del valore. In questo caso è tutta la società ad essere, per così dire, investita dalla produzione, poichè questa non passa più solo attraverso la prestazione fisica, ma si configura tendenzialmente sempre più come manipolazione di oggetti relazionali, intellettuali, tecnico-scientifici, affettivi.

Il lavoro come elemento che costruisce e ricostruisce il mondo è un incastro di reti sociali, di informazioni e formazioni informali; è anche però un bene scarso e che richiede, proprio per la sua nuova struttura, una diversa capacità di avvicinarlo e soprattutto, di mantenerlo.

La pluralità delle forme che esso assume e la generalizzazione delle forme contrattuali atipiche, sono la concretizzazione del passaggio da una società del lavoro a una società dei lavori, ma rappresentano anche la maggiore causa di instabilità all'interno della popolazione così detta 'attiva'.

...e un nuovo oggetto/oggetto

Di fronte ad un problema generale di disoccupazione, per certi settori quasi strutturale, i mercati del lavoro rispondono localmente e frammentariamente mostrando evidenti differenze sia sul piano geografico che su quello delle figure sociali.

La necessità quindi, di affrontare le questioni che definiscono e compongono la competenza trae elementi di estrema urgenza proprio in relazione a questo contesto, globale in quanto complesso e trasversale, generale eppure fortemente ancorato alle diverse strategie e risorse dei singoli territori.

In questa triangolazione lavoratore - produzione diffusa - domanda mercato locale, si inseriscono alcune importanti direttive ed indicazioni europee per la costruzione di una politica di promozione e facilitazione al lavoro.

La definizione politiche attive del lavoro comprende tutte quelle attività e servizi che mirano ad incidere sul funzionamento del mercato del lavoro costruendo relazione e incontro, per tutti, tra domanda ed offerta, e ci rimanda, facendo uno screening delle più recenti impostazioni, ad un impianto quasi circolare questa volta, di istituzioni che hanno potere decisionale in questo ambito: dall'Europa agli Stati nazionali, passando per le singole Regioni e per certi aspetti anche Province e Comuni, ciascuno con il proprio ambito di autonomia e con la propria autorità.

Prenderemo ora spunto da alcune direttive della UE poiché ci pare che in alcune sue impostazioni si trovino gli elementi più interessanti e più attuali rispetto al quadro qui sopra descritto.

In due passaggi successivi, nel Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 prima e nella Commissione 'e.Learning- pensare all'istruzione di domani' del maggio 2000 poi, l'Unione europea sottolinea come il concetto di *occupabilità* introduca ad un significato sempre più sociale, quello che un tempo poteva riferirsi quasi esclusivamente a dati economicistici. La oggettiva complessità delle dimensioni che sottostanno alla condizione di occupabilità delle persone include quindi la capacità continua di apprendimento come un fattore costituente e reale di qualità della vita, introducendo cioè un principio di messa a valore delle competenze del cittadino.

L'altro aspetto interessante per la sua adesione al piano delle trasformazioni reali, è l'attenzione posta sulla trasparenza della certificazione dei percorsi formativi.

In questo senso la strategia della trasparenza, della visibilità delle competenze comunque apprese, stabilisce un criterio per la valorizzazione della diversità secondo un codice però comune.

Sembra evidente quindi, che queste misure della Comunità Europea inseriscono nelle tematiche del lavoro aspetti di natura squisitamente sociale, lasciando aperti spazi per le particolarità territoriali in una pro-

spettiva di sviluppo che trasforma la vecchia separazione tra sistemi, quello scolastico-formativo e quello lavorativo, in un modello dialogante intorno alle necessità non più solo dell'impresa ma anche del soggetto come portatore attivo di capacità di innovazione.

Alla continua ricerca di elementi caratterizzanti ma allo stesso tempo comunicanti anche nel nostro paese, parti sociali e Istituzioni cercano di costruire modelli adeguati alle trasformazioni.

Con la riforma dei Centri per l'Impiego ad esempio, come con la partenza dei corsi Ifts, ma anche con la creazione di numerosi tavoli bilaterali per la costruzione condivisa di modelli per la certificazione delle competenze.

La sezione che qui di seguito si apre, con interviste a rappresentanti esponenti delle diverse parti sociali, cerca di restituire una panoramica sui diversi approcci con cui si costruiscono azioni coerenti con questa struttura locale ed europea, e sulle aspettative che ciascuno degli attori ripone sulla questione centrale delle competenze e della loro certificazione.

Da tutti gli interventi emerge con forte protagonismo la competenza, che se per tutti significa qualcosa di molto simile e quindi potremmo dire condiviso, per ciascuno rappresenta però ancora una fase diversa della relazione lavoratore-lavoro.

Da elemento di qualificazione personale in quanto attestazione longitudinale e trasversale delle abilità e conoscenze acquisite lungo tutto

l'arco della vita, a misuratore della capacità di ciascuno di essere sul mercato del lavoro, la competenza è comunque il soggetto o l'oggetto di ogni azione di organizzazione del mondo del lavoro.

Dalla sua interpretazione dipende una diversa interpretazione di politiche 'attive' per il lavoro, e forse anche una più efficace programmazione degli interventi di incontro domanda-offerta.

Nel richiamo, fatto in precedenza, alle elaborazioni delle Commissioni europee c'è in fondo anche la voglia di intravedere una occasione e di lavorare per un vocabolario condiviso in cui competenza richiami in primo luogo un impegno: 'dotare ogni cittadino delle competenze necessarie per vivere e lavorare nella nuova società dell'informazione', allo stesso tempo capace di lasciare però il dovuto spazio a un altro aspetto; quello secondo il quale essere competenti è una proprietà implicita, qualcosa che si lega alla padronanza di ciascuno di manipolare strumenti in contesti, in reti relazionali.

Quindi in modo paradossale ma non troppo, potremmo anche dire che 'per essere veramente competenti bisogna essere sempre un po' incompetenti: la competenza cioè non come specializzazione progressiva, ma come padronanza creativa, come intuitiva combinazione di padronanza dei mezzi e di libera invenzione'.¹³

¹³ T.Pievani, Non-esserci-del-tutto, in Competenze e Formazione, Guerini e Associati 2001

Le competenze e il sistema dell'Istruzione

INTERVISTA CON
AMELIA AURIEMMA MINISTERO
DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITA',
RICERCA

Che posto occupa per voi la questione della certificazione delle competenze?

La certificazione delle competenze è una questione centrale ed è uno degli argomenti che viene trattato più frequentemente negli incontri che abbiamo con gli operatori e con coloro che realizzano progetti sugli IFTS.

77

E' stato uno dei primi accordi sanciti nell'ambito della conferenza unificata. Il primo accordo per la certificazione è del marzo 2000 ed in quell'ambito sono state definite le linee guida per la valutazione degli esiti dei corsi IFTS ed un modello di certificazione.

Che passi sono stati fatti recentemente?

Tale modello è stato riveduto nell'ultimo accordo stipulato in conferenza unificata per la programmazione 2002-3, in un apposito allegato che, riprendendo alcune indicazioni dell'accordo precedente, evidenzia i modelli fondanti di questo sistema di certificazione che mette in trasparenza le competenze. E' un modello di certificato pensato e studiato con la prospettiva di ren-

dere leggibile e facilmente decodificabile, da parte del mondo del lavoro il patrimonio di competenze, le capacità e le abilità che un soggetto possiede ad esito di un corso di formazione e istruzione tecnica superiore.

E' un certificato che favorisce anche il riconoscimento dei crediti da parte dell'università, poiché il nostro è un sistema pensato, nato e ideato in forte integrazione con gli altri sistemi formativi, oltre che con il mondo del lavoro, in quanto si colloca nella prospettiva della costruzione di un sistema di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita.

Questo significa che la certificazione IFTS, corrispondente al livello IV della certificazione europea secondo i criteri individuati dalla decisione del consiglio della CEE del 1985 n.368, è uno strumento di visibilità delle competenze possedute dall'individuo strutturato in modo da poterle implementare o proseguendo il percorso di formazione presso altre strutture, o vedendosi riconoscere anche solo parte del percorso effettuato.

Sono state realizzate già tre annualità di corsi IFTS dal 1998; in questo momento è in corso la coda 2001-2002 per la quale le Regioni stanno approntando i piani della loro offerta formativa; le certificazioni rilasciate nel corso di questi tre anni sono quindi già spendibili.

Sono quindi le Regioni a rilasciare la certificazione?

Le Regioni oltre ai certificati IFTS, possono rilasciare contemporaneamente attestati di qualifica professionale di secondo livello validi anche per l'iscrizione ai centri per l'impiego seguendo il modello adottato dal Ministero del Lavoro.

La certificazione IFTS consente una spendibilità nazionale, a differenza delle qualifiche di secondo livello rilasciate dalle Regioni ed in prospettiva potrà essere oggetto di un lavoro comune con i partner dell'U.E, relativamente alle figure professionali condivise.

Riguardo gli standard minimi di competenza, in che direzione si sta muovendo il Ministero?

Nell'accordo del 19 novembre 2002, sancito in Conferenza Unificata, sono stati fissati gli standard minimi delle competenze di base e trasversali comuni a tutti i tecnici superiori specializzati.

L'Accordo è stato possibile dopo un lungo lavoro di confronto con il sistema regionale e con le parti sociali e stabilisce quali sono gli standard minimi delle competenze nelle seguenti 4 aree: linguistica con riferimento alla conoscenza

della lingua inglese anche nella sua applicazione tecnica; scientifico-tecnologica comprendente competenze statistiche e informatiche; giuridico-economico-aziendale, comprendente la legislazione comunitaria, la creazione di impresa, il diritto del lavoro; infine l'area delle competenze trasversali alle quali l'Europa attribuisce una importanza di rilievo ed attengono alla capacità di diagnosticare la situazione, il compito, il ruolo organizzativo; relazionarsi con altri per rispondere alle richieste della situazione lavorativa ed affrontare le situazioni nell'ottica del problem solving.

A decorrere dal prossimo anno la certificazione IFTS riguarderà le 37 figure professionali di riferimento individuate a partire dalle scelte compiute dalle Regioni nella precedente fase sperimentale anche in relazione ai risultati delle ricerche sui fabbisogni formativi realizzate dalle parti sociali

Tale figure riguardano i settori del turismo, dei trasporti, dell'ICT, dell'agricoltura, del settore manifatturiero, dell'ambiente e dell'edilizia.

E' su queste figure che il Comitato Nazionale per gli IFTS lavorerà per la definizione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali.

Ma le Regioni potranno rilasciare ad esito dello svolgimento dei progetti pilota certificazioni relative anche ad altre figure professionali corrispondenti a documentati fabbi-

sogni dei mercati territoriali del lavoro.

Il lavoro dei prossimi anni sarà pertanto rivolto ad individuare le competenze minime tecnico professionali e a stabilire criteri per una manutenzione di queste competenze in correlazione, come si è accennato, con l'analogo lavoro degli altri paesi europei. In conclusione, per il mondo del lavoro tale certificazione potrà consentire una lettura finalizzata all'acquisizione delle competenze richieste; per coloro che saranno portatori del certificato, sarà possibile dimostrare con chiarezza le competenze possedute in funzione dell'occupabilità.

Le imprese e la certificazione delle competenze

INTERVISTA CON
CLAUDIO GENTILI
AREA IMPRESA FORMAZIONE E
SCUOLA- CONFINDUSTRIA

Quanto è importante per voi la questione della certificazione delle competenze

Noi siamo un paese che ha sempre dato poca importanza al termine competenze. Tra l'altro su questa parola ci sono sempre stati molti equivoci, il primo fra tutti è quello tra competenza e conoscenza. Questo equivoco è molto presente nel mondo della scuola e anche nella legislazione nella quale continuamente si confondono conoscenze e competenze. Quindi il primo obiettivo è quello di sciogliere la competenza da questa ambiguità. Noi per competenza non intendiamo abilità e neanche saper fare, intendiamo invece la competenza come un genere, secondo i più avvertiti argomenti europei, - ad esempio il documento dell'UNICE fatto da Confindustria e dai sindacati europei -, mentre la conoscenza è una specie. La competenza è quindi qualcosa che ha al suo interno tre ingredienti: il primo è la conoscenza, il secondo è l'abilità e il terzo sono le qualità umane. Certificare tutto questo significa certificare l'insieme delle conoscenze, abilità e qualità umane ossia di knowledge, skill e habits. Tutto questo si-

gnifica che certificare le competenze è un obbligo e un obiettivo dietro il quale si apre però un'enorme problema: chi certifica cosa. Il soggetto certificatore deve dominare sia i campi del sapere che del saper fare, in questo senso tra le funzioni e i compiti degli enti che certificano non può essere assente l'azienda. Spesso noi ci accorgiamo invece che si certificano le competenze senza coinvolgere le imprese.

Cosa state facendo in questa direzione

Noi abbiamo una idea molto precisa. Ci sembra che il decreto del maggio 2001 abbia un grande difetto di rigidità nel senso che contiene un modello a nostro parere troppo statico. Non crediamo che il settore delle competenze possa ammettere certe rigidità e suggeriamo di andare alla fonte, quindi all'impresa, in modo che sia l'impresa in dialogo con il sistema formativo a concorrere a certificare le competenze. Noi abbiamo svolto una indagine all'interno dell'OBNF, che si basa su un modello di tipo qualitativo e identifica i trend di fabbisogno formativo da parte delle imprese. Riteniamo alla luce di questo lavo-

ro, di dover essere interlocutori di quei soggetti istituzionali, quali il Ministero del Lavoro, le Regioni o il Ministero della Pubblica Istruzione, ogni volta che si decide qualcosa in merito alla certificazione delle competenze. Crediamo che alcune esperienze di certificazione delle competenze, come quella avviata con gli IFTS, rappresentino un buon esempio; io sono membro del Comitato Nazionale IFTS e in quella sede le linee guida per la certificazione delle competenze vanno realizzate dai soggetti istituzionali, Stato e Regioni e dalle parti sociali che, nella fattispecie le imprese, devono avere voce in capitolo nel dettare le norme attraverso cui si certificano le competenze.

Cosa rappresenta per voi questo strumento

81

Certificare le competenze significa innanzitutto ragionare in termini di unità capitalizzabili perché significa sostituire un modello in cui l'unico certificato era costituito dall'esame di maturità o dalla laurea. Questi certificavano un percorso ma non pezzi di percorso quindi la novità è contenuta nel fatto di poter certificare un percorso modulare e/o una parte, un segmento di esso. Quindi significa che per avere delle competenze riconosciute non bisogna aspettare la maturità o la laurea ma che nel corso della vita si possano vedere certificate le competenze che si posseggono. Un secondo aspetto di importanza straordinaria è rappresentato dalla novità di poter certificare anche le

competenze acquisite fuori dai momenti formativi formali e istituzionali. Questo è importantissimo soprattutto per tutti i lavoratori che acquisiscono competenze nel vivo della loro esperienza professionale e che una volta che hanno riconosciuta l'opportunità di certificarle possono rientrare nei percorsi formativi istituzionali, siano essi la scuola, l'università o gli IFTS, abbreviando il percorso e prendere magari un diploma in meno tempo. L'altro elemento per cui questa certificazione è fondamentale è il bilancio di competenze che riguarda i disoccupati o i lavoratori che sono vittime di ristrutturazioni. In molti casi poter certificare le competenze di un lavoratore che opera nella meccanica ma che ha competenze anche nel settore turistico o delle vendite, vuol dire agevolare la sua ricollocazione.

Quali sono gli elementi più critici di questo processo

Gli elementi di criticità maggiore sono rappresentati dalla necessità di evitare sistemi rigidi intendendo con questo evitare di trasformare la certificazione delle competenze solo nell'atto burocratico di riempire fogli e mettere timbri. L'Italia è un paese dove questi rischi sono molto presenti. Occorre invece dare alla certificazione delle competenze un carattere non formalistico o burocratico ma sostanziale, quindi una certificazione flessibile dell'effettivo possesso/non possesso di competenze con una finalità precisa che può essere la riconver-

sione professionale, il reinserimento in un processo di formazione o la valorizzazione di competenze ignorate da chi le possiede. Da questo punto di vista Confindustria sta lanciando un progetto che si chiama COMPETENCE CARD che vorrebbe aiutare i ragazzi a riconoscere le competenze possedute o costruite fuori dalla scuola e quindi attraverso stages nelle imprese o attraverso dei corsi di formazione.

Monitoraggio sui nuovi centri per l'impiego

INTERVISTA CON DIANA GILLI
DIRIGENTE ISFOL AREA MERCATO
DEL LAVORO

Quali sono i dati più significativi emersi dal vostro lavoro

La riforma del collocamento, che ha portato alla creazione dei centri per l'impiego, è una riforma avviata ormai da qualche anno e che si sta realizzando in tutto il territorio nazionale.

Tra i nuovi servizi che vengono offerti agli utenti dei centri per l'impiego ci sono anche delle azioni di orientamento e di bilancio delle competenze finalizzate alla facilitazione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro. E' una funzione nuova poiché i vecchi uffici di collocamento si limitavano a registrare alcune e poche notizie svolgendo un lavoro di tipo più burocratico e adempimentale che non un lavoro di scavo, di analisi e accompagnamento dei disoccupati verso una occupazione. Oggi si tratta quindi di trovare le risorse umane e le risorse strutturali necessarie per fare in modo che a ciascuna persona in cerca di lavoro venga offerta, tra le altre opportunità, quella di poter capire chi è e che possibilità ha di essere inserita nel mercato del lavoro e con quali percorsi. Alla base di questo il bilancio delle competenze è una metodologia essenziale: non

ci si limita a certificare un titolo di studio acquisito, ma si tratta di ricostruire la professionalità e le potenzialità della persona.

Poiché precedentemente gli uffici di collocamento non avevano delle risorse umane in grado di fare tutto questo si sta attraversando una fase di formazione dei funzionari e di acquisizione di professionisti dall'esterno. I centri possono dotarsi di specialisti di orientamento attraverso contratti di collaborazione o chiedendo delle consulenze. Un altro modo è quello di esternalizzare la funzione di orientamento a istituzioni o enti che sappiano fare questo lavoro, ad esempio i centri di formazione regionali, quelli del territorio, centri di orientamento già attivi che abbiano sviluppato capacità avanzate nel settore. Costruendo reti di collaborazione ed interazione tra i centri pubblici per l'impiego e questi enti di natura più varia si riesce ad offrire alla popolazione di riferimento un servizio che altrimenti non potrebbe essere offerto.

Quale è la situazione nel Lazio

Il processo di realizzazione di queste potenzialità si sta affermando a

livello nazionale con velocità diverse, che variano da regione a regione e da provincia a provincia.

Ci sono molti motivi che spiegano questa disparità nei tempi di realizzazione dei nuovi servizi; sicuramente tra questi elementi che portano vantaggio in alcune aree si può indicare il fatto che in alcune aree si era già costruito un tessuto di cooperazione territoriale molto avanzato. In questo senso, le Iniziative comunitarie degli anni '90, come i progetti Leader, Occupazione, Adapt hanno giocato un ruolo molto rilevante, così come le esperienze più italiane di alcuni Patti territoriali o quelle, appena di poco posteriori, sviluppate sulla base dei Patti europei per l'occupazione.

Ma a spiegare le differenti velocità di implementazione dei nuovi Servizi per l'impiego c'è anche un fattore più legato alle caratteristiche strutturali dei diversi mercati del lavoro locali. Ad esempio, c'è una importante questione legata ai carichi di lavoro del personale dei Centri per l'impiego: dove il numero degli utenti dei centri per l'impiego è molto alto, dove il tasso di disoccupazione è più elevato, il rapporto tra numero di utenti ed operatori si moltiplica fino ad essere 4 o 5 volte superiore a quello delle regioni nelle quali gli iscritti al collocamento sono meno numerosi. Gli uffici che servono una platea di utenti eccessiva si trovano quindi a gestire una mole di lavoro enorme che incide, necessariamente, anche sulla possibilità di offrire un servizio davvero personalizzato alle persone in cerca

di lavoro. Anche per questo motivo quindi le regioni meridionali sono un po' in ritardo.

La situazione nel Lazio, e delle regioni dell'Italia centrale, è di progressiva realizzazione della riforma, con punte anche molto avanzate e Centri per l'impiego efficienti. Questa riforma ha comportato una rivoluzione completa della mentalità degli operatori dei centri per l'impiego, che sono passati da un lavoro quasi esclusivamente burocratico a una attività varia, complessa, orientata ai bisogni dell'utenza. E' sempre più importante acquisire capacità di ascolto, analisi dei dati, capacità di progettare insieme agli utenti un progetto professionale studiato su misura. Si presenta spesso la necessità, in questi casi, di orientarli verso un aggiornamento delle proprie competenze se quelle di cui dispongono non sono adeguate alle richieste del mercato del lavoro o richiedono qualche intervento di aggiornamento. Tutto questo insieme di nuove funzioni rende necessaria, anche, una nuova disposizione degli spazi aperti al pubblico, che dovrebbero prevedere alcune zone aperte, con posti a sedere e bacheche per la consultazione autonoma delle offerte di lavoro, la disponibilità di computer per la consultazione via internet di altre banche dati, salottini per i colloqui individuali, aree dedicate ad utenze specifiche. Nel Lazio si è proceduto con convinzione alla ristrutturazione delle sedi dei Centri per l'impiego, in alcuni casi sono state individuate sedi

nuove e ben progettate e questo nuovo stile di accoglienza ed offerta di servizi non ha mancato di far percepire al pubblico che qualche cosa di sostanziale sta cambiando.

Inoltre anche nel Lazio si è presentata la necessità di acquisire personale specializzato e si è riaperta la questione di come stabilire rapporti con gli altri organismi che sul territorio si occupano di lavoro e quindi con le imprese e le associazioni no profit.

Nel Lazio quindi siamo nel pieno di questa fase di trasformazione.

Per quanto riguarda le risorse finanziarie necessarie alla realizzazione di questi cambiamenti, nell'ambito della programmazione Fse 2000-2006 è stato possibile utilizzare cifre cospicue, che stanno sostenendo sia le ristrutturazioni, sia l'aggiornamento delle dotazioni informatiche. L'informatizzazione di uffici e procedure riveste un ruolo molto importante nella fluidificazione del lavoro dei Centri, non solo per quanto riguarda gli adempimenti amministrativi, ma anche perché permette in molti casi l'incontro domanda offerta nel modo più semplice, quello on line, tant'è che la maggior parte dei centri più avanzati ha un proprio sito web sul quale pubblica direttamente la disponibilità dei propri lavoratori e dei posti di lavoro.

A quale percentuale di attivazione siamo nel Lazio

La nostra è una lettura molto articolata con una serie molto nutrita di indicatori e quindi è difficile dirlo

in generale; nel Lazio comunque per quanto riguarda l'adeguamento delle sedi il 50% è già adeguato mentre il 21% è in fase di ristrutturazione; per ciò che riguarda invece le dotazioni informatiche, se l'indice medio da noi elaborato a livello nazionale si colloca intorno ai 70 punti, la situazione del Lazio si posiziona un po' più sotto, anche se nel complesso l'automatizzazione delle strutture è radicalmente migliorata rispetto all'anno precedente. Le funzioni di accoglienza, orientamento, inserimento al lavoro e consulenza alle imprese vengono svolte con buone percentuali di copertura e a livelli medio-elevati di qualità, ponendo la regione nella media superiore del sistema nazionale.

Quali sono le aspettative delle diverse tipologie di utenza nei confronti dei nuovi Centri per l'Impiego

L'utenza, dicevamo è molto vasta: si va dalle persone che sono in cerca di una occupazione, a persone che hanno un lavoro ma desiderano cambiarlo, a chi non ha effettuato una ricerca di lavoro ma è in qualche modo disponibile, ai giovani in fase di completamento dell'obbligo formativo, alle imprese che devono coprire posti vacanti, al tessuto dei servizi di prossimità, in cerca di un posizionamento utile nell'economia locale.

Le imprese ancora raramente si rivolgono ai centri per l'impiego perché in Italia il lavoro si cerca e si trova prevalentemente attraverso

canali più informali. Le aziende non sono abituate, per tradizione, a rivolgersi alle strutture pubbliche, basti pensare che il dato medio nazionale di intermediazione operata dagli uffici pubblici si aggira intorno al 3-5%. Questo quindi è un altro segmento di utenza fondamentale e che va coltivato. C'è bisogno di una grande opera di sensibilizzazione dell'impresa per vincere delle diffidenze e provare l'efficacia dei servizi offerti all'interno dei nuovi centri per l'impiego. In questo senso le regioni e le province dovrebbero organizzare dei monitoraggi sistematici sulle attività che svolgono nel campo delle politiche per il mercato del lavoro e sui volumi di attività portati a buon fine dai Servizi per l'impiego, e basare su questi dati le proprie campagne informative sul territorio e verso le imprese. In questo modo probabilmente si riuscirà ad agganciare il settore delle imprese.

Il terzo bacino di utenza dei centri è il territorio in senso lato, vale a dire gli altri uffici pubblici, le amministrazioni, il settore no profit, i centri di formazione, tutti i soggetti, anche privati, attivi nell'intermediazione e nel funzionamento del mercato locale del lavoro. Se i centri di formazione, ad esempio, avessero dei contatti continuativi e strutturati con i centri per l'impiego potrebbero riorientare meglio la programmazione dei diversi corsi. Costruire questa rete di rapporti renderebbe molto più funzionale tutto l'insieme di offerta che c'è nel territorio andando a vantaggio sia degli utenti

che delle imprese, sia delle scuole che dei centri di formazione.

Purtroppo non è sempre diffusa questa collaborazione tra soggetti diversi e tra pubblico e privato all'interno di un territorio. E' una pratica di successo in quelli che vengono chiamati distretti industriali, dove esistono delle reti formali o informali di rapporti, complementarietà e competizione, così come cominciano a funzionare anche in alcune province ed in alcune aree nelle quali agiscono progetti territoriali di sviluppo.

Quali sono gli obiettivi dei Centri

L'obiettivo sarebbe quello di rendere il mercato del lavoro più fluido e più trasparente. L'obiettivo da raggiungere è in primo luogo che l'informazione per cercare e per ottenere il lavoro sia qualcosa che si sa dove trovare, mentre per ora sembra prevalentemente un processo affidato alla fortuna o alle conoscenze del singolo. In un certo senso si tratta di costruire opportunità uguali per tutti e di razionalizzare il mercato del lavoro.

L'obiettivo di un centro per l'impiego moderno dovrebbe essere quello di supportare i soggetti in un momento in cui il mercato del lavoro è ancora poco fluido proprio attraverso la trasparenza e la razionalizzazione, rendendo sempre più brevi i periodi di non lavoro o di transizione da un lavoro all'altro e riducendo le situazioni di vacancy (ovvero di posto di lavoro disponibile ma che non viene occupato).

Il percorso di piena attuazione della riforma, in ogni modo, partendo da situazioni molto diverse le une dalle altre, dovrà prevedere itinerari di realizzazione calibrati sulle specificità reali; un esempio evidente riguarda l'organizzazione di Centri il cui principale problema d'area è la carenza di manodopera specializzata, mentre in molti altri la drammaticità deriva da massicci fenomeni di disoccupazione strutturale. E' necessario quindi dotarsi di strumenti diversi per arrivare a fluidificare e razionalizzare il mercato del lavoro a partire dalle caratteristiche specifiche di quel mercato.

Ci sono forme di collegamento nazionale

Ultimamente, data la grande autonomia delle regioni sulle questioni relative alle politiche del lavoro, si può dire che ogni regione abbia creato un proprio sistema di informatizzazione dei dati relativi al lavoro; queste banche dati informatizzate e le loro architetture di sistema non sempre risultano compatibili con quelle implementate nelle altre regioni. Attualmente, alcune aree comunicano tra loro e altre che non lo fanno. Si dovrebbe quindi riuscire a costruire un sistema nazionale, il SIL, in cui far confluire ed interagire tutte queste informazioni. Il governo attuale ha dichiarato un suo impegno prioritario su questo versante. Già nei prossimi mesi dovrebbe concretizzarsi qualche sperimentazione di sistema.

Quanto sono usati

Negli ultimi anni si è verificato un calo sensibile tra le iscrizioni ai Centri, dovuto principalmente a recenti modifiche della normativa. Nonostante il diminuire delle iscrizioni, si registra con il nostro monitoraggio un aumento della frequenza: nei centri per l'impiego che funzionano le persone decidono anche di investire del proprio tempo, di usare gli spazi di informazione.

Lo sguardo di un sindacato sulla questione della certificazione delle competenze

INTERVISTA CON
PATRIZIA MATTIOLI
RESPONSABILE SETTORE
FORMAZIONE CGIL

Che posizione occupa la questione della certificazione delle competenze

La questione della certificazione ha per noi diverse implicazioni, politiche, nel campo della contrattazione sindacale, come all'interno delle politiche per l'impiego.

La CGIL se ne sta occupando in modo più approfondito, e costruendo anche momenti di vertenzialità come quello che ha portato all'accordo con le Regioni dell'agosto 2001 sugli standard di certificazione delle competenze, da poco più di un anno. Il versante che abbiamo affrontato di più è quello del rapporto con le politiche per l'impiego sotto l'aspetto del diritto alla formazione permanente, della valorizzazione della professionalità comunque acquisita dal lavoratore, secondo i criteri della Comunità Europea, nei diversi contesti di vita e di lavoro, al fine di una ricollocazione nel mercato del lavoro ma anche come accrescimento professionale di ciascuno.

Più si entra nel merito di questi temi, in una situazione in cui il mercato del lavoro si va frantumando, e

più il tema del bilancio di competenze, degli standard di competenze e della certificazione assumono un ruolo maggiormente importante. Nell'ultima riunione del Dip. Mercato del Lavoro in cui si esaminava il testo varato dal Senato sulla riforma del mercato del lavoro, la legge 848, è emersa con chiarezza una esasperazione delle tipologie di rapporti di lavoro con una quasi totale assenza di regole e un conseguente aumento potenziale della precarizzazione dei rapporti lavorativi; in questo contesto la certificazione delle competenze diventa uno strumento potenzialmente molto importante per consentire al lavoratore di rilevare e valorizzare le abilità e conoscenze acquisite in contesti diversi per garantirsi almeno una identità professionale da cui può nascere un percorso di sviluppo sia formativo che lavorativo.

Una identità professionale e una esplicitazione delle competenze, che il mercato del lavoro può riconoscere, per avere l'opportunità, sia pure con lavori diversi, di costruire una qualche progressione professionale o economica.

Il punto che viene immediatamente alla luce è su quali basi si rilascia la certificazione, con quali procedure e soprattutto chi rilascia la certificazione.

Noi questo punto lo abbiamo affrontato nell'accordo con le Regioni di cui dicevo prima; in questo accordo si conferma la titolarità della Regione a definire i criteri e le regole per la certificazione che quindi deve avere un carattere pubblico e consentire il riconoscimento delle competenze certificate sia all'interno del sistema dell'istruzione che in quello delle diverse filiere di formazione, così come nel mondo del lavoro.

Per fare questo la Regione deve concordare con le parti sociali, sia datoriali che sindacali, come pure con ANCI e UPI, in funzione del decentramento, e con il sistema dell'istruzione, un modello e una procedura per la rilevazione prima e la certificazione poi, riconosciuto da tutti i soggetti in questione.

Questa forma di integrazione consentirebbe di arrivare ad un riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite dal lavoratore in ogni settore e campo della propria vita formativa e lavorativa.

Tutto questo dovrebbe interessare anche i Centri per l'Impiego; in questi il bilancio di competenze e la certificazione, dovrebbero consentire l'individuazione per ogni lavoratore di un progetto formativo personalizzato che può far riferimento a standard di professionalità come obiettivo da raggiungere, ma che parte però dalla possibilità di deli-

neare le competenze già possedute per costruire un progetto di miglioramento. L'altro aspetto è quello che riguarda l'incontro domanda-offerta: nei servizi per l'impiego attraverso la definizione di standard di competenze chiari e comprensibili che il mondo delle imprese riconosce e chiede, si dovrebbe arrivare a fare incontrare con più coerenza l'offerta della professionalità posseduta dal lavoratore e la domanda dell'impresa. Il tutto senza l'ambiguità e quell'eccesso di discrezionalità, che esiste quando la professionalità del lavoratore non è esplicita e quando anche la domanda che viene dalle imprese si riferisce a figure che non hanno contenuti professionali definiti, che possono quindi creare difficoltà in termini di inquadramento contrattuale.

La certificazione delle competenze per noi quindi ha una molteplicità di implicazioni, non da ultimo anche nel settore della formazione continua in cui il bilancio di competenze e una eventuale certificazione possono essere molto importanti perché attraverso la definizione dei piani concordati da imprese e sindacati per l'aggiornamento e la riqualificazione del personale in azienda, l'aspetto della certificazione attesta la qualità della formazione erogata e quella delle competenze dei lavoratori.

Che genere di strumento rappresenta per voi la certificazione delle competenze

Una certificazione rilasciata da una struttura pubblica e incardinata fortemente nell'ambito dei Centri per l'Impiego e quindi all'interno delle politiche occupazionali, deve servire al lavoratore soprattutto dal punto di vista del diritto individuale ad una certificazione della professionalità acquisita, all'orientamento per acquisire gli strumenti utili per una maggiore occupabilità.

In questo momento ci interessa molto questo fronte perché in un processo di precarizzazione generale del mercato del lavoro, il rafforzamento dei servizi per l'impiego è una condizione per assicurare al lavoratore un punto di riferimento pubblico, in cui poter avere il massimo delle opportunità nel governare la sua professionalità nel mercato del lavoro.

NOTE SUGLI AUTORI

Anne Brabant Direttrice del Centre de Bilan Optimum di Lille in Francia, ha una lunga esperienza di formazione e orientamento. Componente del nucleo per la certificazione

Giuliana Carbonelli, pedagoga, psicologa, psicoterapeuta. Dopo l'esperienza maturata nel settore della cooperazione sociale ha iniziato ad occuparsi di formazione. Formata alla metodologia del bilancio di competenze presso il *Centre de Bilan de Competences* di Lille, è responsabile dell'attività di Bilancio di competenze di ASSFORSEO.

Gabriella Di Francesco

Cristina Gatti, psicologa e psicoterapeuta relazionale, si occupa da anni della formazione nel sociale. Fa parte dell'equipe di consulenti di Bilancio di competenze di ssForSeo

Roberto Latella

91 *Andrea Mazzeo* Psicologo del Lavoro. Dopo l'esperienza in azienda, ha lavorato per diversi anni nel mondo della consulenza organizzativa e della formazione manageriale. Attualmente è Responsabile dei servizi di Consulenza organizzativa di Master Wheel Associati – Gruppo Antex Iri-Management

Orazio Niceforo

Sonia Russo Psicologa del Lavoro. Maturata un'esperienza nella consulenza aziendale è passata in azienda occupandosi di sistemi di Sviluppo e Gestione delle Risorse Umane, prima in ENEL Trade e poi in Eli Lilly. Attualmente è Training & Development Senior Associate di Eli Lilly

Alessandra Selvatici, Psicologa del Lavoro si occupa da anni di processi di orientamento, inserimento e transazione lavorativa. Svolge attività di Consulente sul tema delle competenze, per moltissimi enti tra cui l'ISFOL e l'OBNF. Tra le prime a studiare la metodologia del Bilancio di competenze è certamente una delle massime esperte ed autorità in questo campo, in Italia.

Rachele Serino, sociologa