

# Analisi dei fabbisogni formativi e sistema di rilevazione delle competenze

## di Anna Grazia Lopez

### 1. Il lavoro nella società della conoscenza

La diffusione dell'automatizzazione e l'affermarsi delle tecnologie ha avvitato una progressiva e de-materializzazione<sup>1</sup> del lavoro modificando i rapporti tra lavoratore e impresa e lavoratore e datore di lavoro. Più in particolare, si è andato sempre più affermando il progressivo riconoscimento della soggettività di chi lavora, sia esso uomo o donna, e della fundamentalità che ricopre la sua esperienza cognitiva, così come quella emotiva, nel garantire il successo dell'impresa. In tal senso, le organizzazioni apprendono “ogniqualevolta incrementano il loro magazzino di informazioni, senza che vi sia alcun vincolo sulle modalità dell'incremento”<sup>2</sup>. Il riconoscimento dei saperi e dei *know-how* dei dipendenti rappresenta oggi l'elemento distintivo di una politica di gestione dell'impresa<sup>3</sup> volta a investire nelle risorse umane presenti nell'organizzazione attraverso l'utilizzo delle *pratiche* come punto di partenza per una riflessione sul “sapere in uso” dei dipendenti e sulla sua pertinenza rispetto alla *performance* richiesta. Si tratta di un tipo di “apprendimento organizzativo strumentale” che si verifica quando – secondo Chris Argyris e Donald A. Schön – l'apprendimento organizzativo “poggia su uno schema, che rinvia all'efficacia di un'azione nel conseguimento dei suoi obiettivi stabiliti e ai criteri e alle misurazioni per la valutazione di tale efficacia”<sup>4</sup>.

La riflessione su questo “sapere in uso” non si limita a considerare le conoscenze *esplicite* quelle di cui si ha consapevolezza e che si riferiscono a quell'insieme di conoscenze *codificate* che possono essere facilmente trasformate in informazioni<sup>5</sup> ma anche alle conoscenze *tacite* considerate una “riserva cognitiva”<sup>6</sup> latente da esplicitare e che comprende le abilità e le consuetudini, operative e interpretative, di una determinata organizzazione e che vengono assimilate dal soggetto *o* in seguito a situazioni di apprendistato *o* nel corso delle relazioni interpersonali.

---

<sup>1</sup>G.Alessandrini, *Verso una lettura pedagogica del circuito “formazione-lavoro”*, in D.Demetrio, A.Alberici, Istituzioni di educazione degli adulti, Guerini, Milano 2004, p.4.

<sup>2</sup> C.Argyris e D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo*, Guerini, Milano 1998, p.15–16.

<sup>3</sup>Cfr., G.Varchetta, *Emozioni e competenza*, in FOR, Rivista per la formazione, n.39, 1999

<sup>4</sup> C. Argyris e D. A. Schön, *op.cit.*, p.16.

<sup>5</sup>Cfr. M.Tommasini, *I sistemi educativi e formativi nella learning economy: presupposti e ipotesi per lo sviluppo di metodologie basate sulla riflessività*, in ...Franco Angeli, Milano 2002

<sup>6</sup>A.Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondatori, Milano 2002, p.128.

Si tratta, in altre parole, di un' "intelligenza organizzativa" ovvero di "pratiche non canoniche, diversamente esperte e flessibili, (...) costruite, applicate e imparate proprio per superare la distanza tra l'approccio formale dell'organizzazione e un sistema di pratiche di lavoro efficace (...) [che prevede] modi nuovi, creativi ed efficaci con cui svolgere il proprio lavoro e attribuire ad esso nuovi significati. Le comunità all'interno dell'organizzazione cambiano e si sviluppano (cioè imparano) autonomamente, ridisegnando completamente, rispetto ad un disegno formale, le loro pacifiche pratiche di lavoro"<sup>7</sup>.

Le conoscenze formali e informali così come le competenze dei dipendenti - tecnico-professionali, ma anche di base e trasversali - iniziano ad essere sempre più percepite come una *risorsa* dalla quale partire per la sopravvivenza, crescita e sviluppo competitivo dell'impresa.

L'organizzazione, in tale prospettiva, viene sempre più paragonata a un sistema "cognitivo" "aperto" dove l'*apprendimento* continuo di nuove conoscenze e competenze di natura relazionale, emotiva, metacognitiva e simbolica permette ai soggetti di rispondere in maniera adeguata alle richieste di un'organizzazione che, a sua volta, deve fare i conti con la precarietà di una società, come quella contemporanea, che pone nuove istanze di cambiamento. In tal modo l'apprendimento è funzionale sia alla crescita dell'organizzazione sia alla crescita e alla promozione del processo di emancipazione dell'individuo, che scopre e potenzia progressivamente le proprie risorse, maturando un più forte senso di autostima.

L'apprendimento organizzativo, in questa continua de-ri-strutturazione del patrimonio conoscitivo e di *know how* dei lavoratori, abitua all'utilizzo *dialettico, plurale, critico e creativo* delle conoscenze<sup>8</sup>, garantendo il miglioramento continuo delle prestazioni dei dipendenti e il soddisfacimento del loro bisogno di autorealizzazione.

Tali caratterizzazioni dell'apprendimento organizzativo si verificano in presenza di una "cultura dell'apprendimento" orientata al *dialogo*, che incoraggia l'espressione di coloro che vi lavorano attraverso una *comunicazione* a più livelli, una comunicazione che non è solo *scambio* di informazioni ma anche confronto *produttivo e generativo* di nuove idee. Infatti, "le organizzazioni 'vincenti' non solo rispondono adeguatamente ai cambiamenti esterni, ma contribuiscono in modo essenziale a definirli e determinarli. In queste organizzazioni l'apprendimento e l'innovazione sono processi strettamente interconnessi ed entrambi sono processi interpretativi costruttivi, generatori di identità e portatori di senso"<sup>9</sup>.

Si tratta, in altre parole, di una organizzazione che fa riferimento a una cultura che considera l'insuccesso un punto di partenza per una nuova azione<sup>10</sup>; una cultura che prevede il coinvolgimento

<sup>7</sup> C.Zuccheromaglio, *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma 1996, p.69, p.128.

<sup>8</sup> Cfr., F.Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

<sup>9</sup> C.Zuccheromaglio, *op.cit.*, p.82.

<sup>10</sup> Cfr. G.Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998.

dei dipendenti negli obiettivi dell'azienda informandoli del ruolo sociale ed economico che intende raggiungere; che crede nel *lavoro di squadra*, e quindi nella *collaborazione* tra i dipendenti, non solo per ottenere una *condivisione e ottimizzazione* delle risorse ma anche per soddisfare il loro bisogno di lavorare in un ambiente sereno all'interno del quale poter stabilire relazioni significative di natura interpersonale.

In tale prospettiva, l'organizzazione che apprende finisce per configurarsi sempre più come una comunità "di pratiche".

All'interno di una comunità di pratiche si apprende grazie allo scambio continuo di esperienze personali e professionali, di conoscenze tacite ed esplicite tra i diversi interlocutori. Ciascun individuo offre all'altro, nel corso dell'interazione, ciò che sa e ciò che è in grado di fare, ciò che ha acquisito nei contesti formali di formazione e di lavoro e ciò che ha appreso nel corso della propria storia di vita personale. Il sapere, dunque, inizialmente distribuito tra i diversi membri della comunità, viene messo a disposizione di tutti, divenendo oggetto di *riflessione* e di *negoziazione* al fine di adattarlo alla situatività della pratica che in quel momento i membri della comunità sono impegnati a realizzare.

La *partecipazione* dei membri della comunità di pratica va intesa, pertanto, come messa in comune di storie, di saperi, di *expertise*, che, una volta *narrati ed esperiti*, diventano patrimonio comune, frutto di una riflessione analitica, e dunque critica e trasformativa, da parte degli altri membri della comunità e che va ad *arricchire*, a *complessificare* e, in alcuni casi, a *rafforzare*, la fisionomia dell'*identità* collettiva. E' nel corso di tale partecipazione che si verifica un processo di *appropriazione* da parte di ciascun componente la comunità delle *norme*, dei *comportamenti*, dei *linguaggi*, dei *valori*, delle *routines*, delle *visioni* della comunità di cui si fa parte.

**L'apprendimento all'interno delle organizzazioni si caratterizza per:**

- a) la *multidimensionalità*, in quanto racchiude in sé un insieme di teorie, modelli e fenomeni che possono essere valutati;
- b) la predilezione per l'*interazione sociale*, in quanto i processi di apprendimento all'interno delle organizzazioni si riferiscono alle dinamiche di interazione sociale e dunque di condivisione delle conoscenze;
- c) il *disapprendimento delle routine*, perché deve essere in grado di mettere in discussione le certezze (conoscitive e comportamentali) acquisite con il tempo e quindi consolidate;
- d) la *pratica cognitiva*, ovvero l'apprendimento all'interno delle organizzazioni si configura come un processo che nasce dall'azione, dal fare. Si può affermare che si "impara agendo";
- e) il passaggio dal *know how* individuale a un patrimonio comune.

Cfr., G.Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998

### **Elementi caratterizzanti la *learning organization***

1. acquisizione di conoscenze/informazioni;
2. costruzione dei significati;
3. memoria organizzativa;
4. condivisione delle conoscenze/informazioni;
5. sostituzione dei saper fare precodificati con le competenze.

Cfr., G.Alessandrini, Manuale per l'esperto dei processi formativi, Carocci, Roma 1998.

## **2. Dalle professioni alle competenze**

La trasformazione dell'impresa in una *learning organization* ha comportato il passaggio da un paradigma centrato sulla *professione* a un paradigma centrato sulle *competenze*<sup>11</sup>.

Negli ultimi anni sono stati elaborati diversi approcci allo studio delle competenze, come l'approccio *descrittivo*, quello *predittivo* e l'approccio *genetico-esplicativo*.

- a) l'approccio *descrittivo*, di matrice sociologica, si propone di individuare i fattori che caratterizzano i comportamenti "competenti", ovvero, "socialmente accettabili";
- b) l'approccio *predittivo*, usato soprattutto nei contesti adibiti alla selezione delle risorse umane, si basa sulla individuazione e classificazione dei comportamenti che statisticamente sono correlati a modalità di azione ritenute competenti;
- c) l'approccio *genetico-esplicativo* ha lo scopo di spiegare i fattori che concorrono alla esecuzione di un comportamento "competente".

A prescindere dal tipo di approccio possiamo sinteticamente individuare due filoni di ricerca nell'ambito degli studi sulle competenze: uno più attento a indagare la dimensione *concettuale* e uno più alla dimensione *operativa*.

Per la *dimensione concettuale* si fa riferimento a tutte quelle ricerche riguardanti la *natura* della competenza e la sua definizione; le *tipologie* di competenze e i differenti sistemi di classificazione; i *modelli* di competenze nella gestione delle risorse umane, nella scuola, nella formazione e nei servi-

---

<sup>11</sup>Cfr., G.Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Franco Angeli, Milano 2004.

zi per l'impiego; il *rapporto* tra “competenze di base”, “trasversali” e “tecnico-professionali” e figure professionali.

Per quanto riguarda la *dimensione operativa*, invece, si fa riferimento a tutti quegli studi riguardanti i *metodi* e gli *strumenti* per identificare le competenze relative a specifiche professionalità; la *valutazione* delle competenze (per il riconoscimento, ad esempio, dei crediti) e il *sistema di certificazione*.

Si è cercato di dare una definizione esaustiva del concetto di competenza che tenesse conto dei diversi studi che nel corso del tempo sono stati elaborati attorno a questo costrutto<sup>12</sup>. Considerando, però, che la società contemporanea è contrassegnata dalla rapida obsolescenza dei *saperi* e dei *saper fare*, è chiaro che la competenza non può essere considerato un concetto *statico*, le cui caratteristiche e variabili possono essere definite una volta per tutte. Come scrive Franco Cambi “[Un] aspetto da sottolineare è che competenza significa molte cose, che è anche nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra (e non si separa) rispetto ad altre nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità). Siamo davanti a una nozione articolata e che va accolta/usata/presidiata nella sua articolazione, per non perdere il significato più autentico e più pregnante. (...)”<sup>13</sup>.

Infatti, mentre la *conoscenza* può essere definita sulla base di informazioni che consideriamo oggettive e l'*abilità* a un insieme di comportamenti che sono messi in atto e che sono esplicitabili e, quindi, osservabili, la competenza è un giudizio di valore espresso verso qualcosa e formulato sulla base della presenza di termini come “conoscenza” e “abilità”. Difatti un individuo è ritenuto competente se il sistema di valori del contesto in cui opera ritiene la competenza espressione di un valore. “L'attribuzione di competenza presuppone un'istanza di natura sociale: c'è sempre, incluso nel giudizio di competenza, il rinvio a un criterio sociale: si è competenti in riferimento ad un compito ma nel quadro di un contesto sociale che legittima quel compito come pregevole e riconosce quel modo di eseguirlo come “quello giusto”<sup>14</sup>.

Può accadere, però, che un soggetto sia socialmente riconosciuto competente ma non abbia alcuna consapevolezza critica delle motivazioni, ovvero dei fattori che contribuiscono alla formulazione di tale giudizio. Pertanto oltre al riconoscimento sociale è importante che il soggetto stesso abbia consapevolezza del proprio valore.

---

<sup>12</sup>Cfr., G.Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza*, Franco Angeli, Milano 2004

<sup>13</sup>F.Cambi, *op.cit.*,

<sup>14</sup>G.Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza*, *op.cit.*, p.34.

## 2.1 La competenza professionale

Nell'ambito degli studi sulla *learning organization* uno spazio importante è riservato alle *core competencies* ovvero alla capacità di un individuo di “saper interpretare il proprio ruolo, in coerenza con i principi e i valori aziendali”<sup>15</sup>. Sono *competenze* che si caratterizzano per la trasferibilità in quanto possono essere utilizzate in contesti e in situazioni lavorative diverse, permettendo così di rispondere in modo efficace alla *precarietà* e *mobilità* che caratterizza il mondo del lavoro e che dipendono dalle capacità *riflessive* del soggetto che le utilizza, dalla capacità di saper *riadattare* la competenza che si possiede a contesti diversi e per finalità differenti e dalla capacità di saperla, all'occorrenza, *trasformare* e *re-inventare*.

Rientra nelle *core competencies* la competenza *professionale* ovvero “la capacità, specifica per ogni individuo, di “orchestrare” e “mobilitare” (=chiamare a raccolta) nel momento opportuno e nel modo più appropriato quei saperi e non altri, quel fare e non altro, necessari per produrre una determinata prestazione efficace o *n* prestazioni efficaci in una data situazione o in *n* situazioni diverse, compiendo ogni volta un'operazione che non attiene all'ordine dell'*applicazione* ma piuttosto a quello della *costruzione*”<sup>16</sup>.

Concorrono alla definizione della competenza professionale tre dimensioni: quella *soggettiva* che è data dalla biografia dell'uomo o della donna che risultano competenti professionalmente, la dimensione *ergonomica*, vale a dire la situazione professionale vissuta, e la *formazione/qualificazione* professionale<sup>17</sup>.

In ambito aziendale la competenza professionale è considerata “expertise in azione” ed è composta da un sapere specialistico, dal sapere comune e dalla conoscenza dei contesti.

Esistono diversi modelli teorici elaborati al fine di analizzare la competenza professionale, che dimostra come sia difficile darne una definizione. Spesso, si è soliti identificare la competenza professionale nella capacità di saper risolvere problemi pratici, trascurando che essa può rappresentare, come afferma Maria Luisa Rodriguez, la dimensione fondativa di una mente *problematica, euristica* da utilizzare per la ricerca e la soluzione dei problemi<sup>18</sup>.

Le organizzazioni che si ispirano al modello dell'apprendimento organizzativo sono solite procedere alla identificazione delle competenze professionali dei propri dipendenti allo scopo di otti-

---

<sup>15</sup> R.Gallo, D.Boerchi, *Bilancio di Competenza e assesment centre*, Franco Angeli, Milano 2004, p.21.

<sup>16</sup> A.Alberici, P.Serreri, *Competenze e formazione in età adulta*, Monolite editore, Roma 2003, p.85.

<sup>17</sup> Queste tra dimensioni sono state individuate da Le Boterf e citate in A.Alberici, P.Serreri, *op.cit.*, p.88.

<sup>18</sup> Cfr., M.Luisa Rodriguez Moreno, *Evaluación, bilance y formación de competencias laborales transversales*, Laertes, Barcelona, 2006.

mizzare le risorse di cui dispongono sia per poter raggiungere gli obiettivi dell'organizzazione stessa in termini di efficacia ed efficienza, sia per verificare se i dipendenti hanno o meno le competenze professionali richieste dal settore in cui operano.

L'identificazione delle competenze può servire, inoltre, alla costruzione di un "profilo di competenze ideale" per ciascun ruolo, a partire da un'analisi delle competenze utilizzate nel corso delle *best practices*<sup>19</sup>.

E' chiaro che per poter essere identificate, le competenze professionali devono essere "misurate". Esiste la valutazione del capo, sostenuto da alcuni esperti che lo aiutano nella definizione del set di competenze da rilevare e le modalità per farlo; gli *assessment center*, che utilizzano strumenti come le simulazioni di gruppo, i test individuali, i colloqui, ecc; le *interviste* durante le quali l'esperto chiede all'intervistato di raccontare alcuni eventi mettendo in evidenza i comportamenti assunti collegabili con le competenze che si intendono misurare<sup>20</sup>.

Tra i metodi di misurazione un'ampia diffusione sta avendo il modello di rilevazione delle competenze elaborato dall'Isfol e che si fonda sulle unità formative capitalizzabili. Le UFC consistono in moduli in cui a partire da una determinata prestazione lavorativa, viene descritto il risultato atteso in termini di competenze di *base*, *tecnico-professionali* e *trasversali* (classificazione ISFOL delle competenze).

Si tratta di uno "standard minimo" nel senso che l'unità formativa capitalizzabile può essere personalizzata nei suoi contenuti, nella durata e nella metodologia, a seconda dei contesti in cui è utilizzata. Ogni UFC è *aggregabile* ad altre unità; è *autonoma* ovvero deve avere come obiettivo una unità di competenza che può essere trasformata in un credito dal valore riconoscibile sul mercato del lavoro; *pluridisciplinare*, in quanto le competenze presuppongono conoscenze e abilità riguardanti diverse discipline e la capacità di saperle utilizzare in modo sinergico trasformandole in comportamento professionale competente<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup>Cfr., E.Oggioni, *Misurare e sviluppare le competenze delle persone*, in R.Boccalari (a cura di), *Competenze*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>20</sup> Cfr., *ivi*.

<sup>21</sup> Cfr., G.Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, *op.cit.*

### **Esempio di modalità di rilevazione delle competenze di base e tecnico-professionali**

Per la rilevazione delle competenze tecnico-professionali si possono utilizzare prove di verifica relativi alla conoscenza della lingua straniera, dell'informatica, dei programmi di contabilità, ecc, oppure tecniche di rilevazione di competenze più specificamente legate al profilo professionale (come l'utilizzo di macchine, disegno tecnico, ecc).

(Cfr., A. Selvatici, M.G.D'Angelo (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 2002).

### **Esempio di tecnica per la rilevazione della competenza *trasversale*: affrontare e risolvere problemi**

#### **◆ Lo studio di caso**

Scopo dello studio di caso è “descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e indirizzano il caso in sé, nella sua unica e irripetibile specificità”<sup>22</sup> ma anche l'acquisizione e l'esercizio dell'algoritmo alla base del processo di presa di decisione e di *problem solving*, prendendo in considerazione variabili quali il tempo, i contenuti, i ruoli, ecc. Il suo utilizzo quindi favorisce un apprendimento *contestuale* ai problemi e l'acquisizione, durante la discussione in gruppo, di un pensiero *riflessivo*. L'agire riflessivo parte da una situazione problematica, una situazione che provoca incertezza, instabilità, perché richiede per la sua soluzione conoscenze e competenze diverse rispetto a quelle che si possiedono e che sono racchiuse in uno o più *script*.

Di qui il bisogno di un'azione *creativa*, che viene messa in atto in seguito a una “conversazione con la situazione”. Secondo Schön il soggetto integra il problema allo scopo di comprendere i modi con i quali affrontarlo, i mezzi con cui risolverlo. In questa “conversazione” che intrattiene con se stesso, finisce per attribuire al problema nuovi significati.

Nella rilevazione delle competenze, lo studio di caso consiste nella presentazione, ai dipendenti, di un caso aziendale riguardante la riorganizzazione dell'impresa o la identificazione di nuovi obiettivi e nella discussione e stesura di una relazione scritta sulle possibilità, sugli aspetti critici, sui possibili scenari prospettati.

(Cfr., R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002)

<sup>22</sup>Oltre al modello di studio di caso citato, esiste anche lo studio di caso *multiplo* utilizzato per un fenomeno in generale attraverso l'analisi delle sue componenti. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p.83

### 3. Offerta formativa integrata e certificazione delle competenze

Il processo di apprendimento di competenze professionali rispondenti ai bisogni di formazione provenienti sia dalle imprese sia dai lavoratori si verifica all'interno del sistema di formazione professionale, considerato uno dei principali strumenti utilizzati dalla politica del lavoro. Tuttavia, mentre le imprese vedono nel sistema di formazione professionale uno strumento per la promozione dell'economia di un dato territorio, i lavoratori, invece, lo considerano una opportunità attraverso la quale emanciparsi sul piano *personale e sociale* e acquisire una *identità professionale* altamente specializzata.

Pur essendo un sistema che riesce a coniugare il sapere *formale* con quello *pratico*, attraverso forme di collaborazione tra i contesti di apprendimento formali e di lavoro, esistono delle carenze nella formalizzazione di un sistema di certificazione e di accreditamento che dimostrano la difficoltà delle istituzioni a confrontarsi e a giungere a una definizione comune di standard minimi.

Una difficoltà che può essere superata se si crea un patto formativo tra le diverse agenzie politiche e formative presenti sul territorio diretto a promuovere una integrazione tra le azioni di sviluppo del territorio e quelle di formazione. Un patto che necessita di una sinergia tra le politiche *nazionali*, allo scopo di orientare il sistema produttivo e formativo a partire dalle nuove linee di sviluppo di cui necessita l'economia globale, le politiche *regionali*, dirette a migliorare il legame esistente tra domanda e offerta, e le politiche *territoriali* per costruire, attraverso il dialogo sociale, un legame tra il mondo della formazione e il mondo del lavoro, fondato sull'*efficacia* e sulla *trasparenza* degli interventi e attento, attraverso un'azione di monitoraggio, alle ricadute che le politiche formative e quelle delle politiche del lavoro hanno a livello nazionale, regionale e territoriale<sup>23</sup>.

La sinergia delle azioni tra i diversi livelli può contribuire a limitare lo scarto esistente tra bisogni formativi e vocazione di sviluppo del territorio facendo convogliare le risorse economiche locali e nazionali, pubbliche e private, in attività dirette alla promozione e orientamento dell'offerta formativa che diventa così *integrata*. Sul piano istituzionale significa creare un collegamento tra sviluppo locale e occupazione ponendo le basi per un sistema di certificazione che tenga conto delle esigenze di tutti gli attori istituzionali interessati.

Nonostante il Patto del lavoro e la legge 196 del 24 giugno 1997, in materia di promozione dell'occupazione, sottolineino il ruolo della certificazione delle competenze allo scopo di rendere concrete istanze quali la *personalizzazione* dei percorsi di formazione, la *trasparenza* delle qualifiche e i crediti formativi, non è possibile oggi affermare che esista un sistema di certificazione delle competenze.

---

<sup>23</sup>Cfr., B.Carapella, *I patti formativi: perché, quando, dove, come* in FOCUS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, p.6

A livello europeo si è creato un sistema di standardizzazione delle qualifiche allo scopo di assolvere all'esigenza di agevolare la mobilità dei lavoratori tra i Paesi della Comunità, all'interno del quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (decisione n.2241 del 2004 del Parlamento e del Consiglio europeo ratificata in Italia con la legge 390 del 2004) che prevede:

- il *Curriculum Vitae Europass* che ha l'obiettivo di dare la possibilità ai cittadini europei di “presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative a tutte le loro qualifiche e competenze”. Comprende i dati personali e le sezioni relative alle esperienze professionali, all'istruzione e alla formazione acquisita, ma soprattutto introduce una sezione relativa alle competenze acquisite in modo informale e, quindi, non attestate ufficialmente;
- l'*Europass Mobility* che consiste in un documento personale che attesta le competenze acquisite nel corso delle esperienze di lavoro svolte all'estero. Lo scopo di questo documento è dare visibilità alle attività realizzate nell'ambito della mobilità transnazionale.
- *Supplemento al Diploma* è una certificazione integrativa del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in una università o in un istituto di istruzione superiore, volto a migliorare la "trasparenza" della certificazione a livello internazionale e a facilitare il riconoscimento accademico e professionale delle qualifiche, fornendo una descrizione della natura, del livello, del contesto e del contenuto degli studi intrapresi;
- *Portfolio Europass delle Lingue* all'interno del quale è indicata la conoscenza linguistica dell'intestatario, relativamente all'ambito del parlare, leggere, scrivere, comprendere. Si tratta di un documento che è stato elaborato a partire da dei criteri di valutazione riconosciuti e condivisi a livello europeo;
- *Supplemento al certificato Europass* che è un documento allegato ad un certificato di formazione professionale, allo scopo di rendere più facilmente comprensibile a terzi, in particolare persone di un altro Paese, che cosa il certificato significhi in termini di competenze acquisite.

#### **4. Il Fondo Sociale Europeo e l'introduzione dell'analisi dei fabbisogni formativi**

Il Fondo sociale Europeo al fine di sostenere la Strategia Europea per l'Occupazione e che ha come obiettivi ottenere l'innalzamento del tasso medio comunitario di occupazione e favorire l'integrazione tra le politiche educative e quelle relative all'occupazione e alla coesione sociale ha previsto alcune azioni dirette sia ai *singoli* e che ai *sistemi di istruzione e di formazione professionale* volte alla promozione di:

- attività di formazione volte all'acquisizione di competenze di *base e trasversali*;

- percorsi integrati ed individualizzati per la transizione al lavoro;
- percorsi diretti a garantire la formazione *tecnica e professionale* di livello medio alto,
- attività di orientamento;
- azioni dirette al potenziamento dei Centri di Servizi all'Impiego al fine di favorire l'incontro domanda-offerta di lavoro;
- attività di formazione di formatori e operatori;
- accreditamento degli enti di formazione;
- azioni di accompagnamento, di supporto alle riorganizzazioni aziendali, di sostegno alla creazione d'impresa e a forme di *job rotation*;
- interventi di promozione e pubblicità;
- analisi dei fabbisogni formativi;
- assistenza tecnica e sostegno psicosociale alle persone;
- supporto al tele-lavoro e alla formazione a distanza.

Tra le azioni previste uno spazio significativo in materia di promozione della occupazione ma anche della professionalità è riservato all'*analisi dei fabbisogni professionali e formativi* definita da Giuditta Alessandrini "quel momento del processo delle politiche produttive del lavoro nel quale vengono rilevate e analizzate le necessità professionali e formative del contesto territoriale, settoriale e aziendale nel quale agisce. (...) ha lo scopo di fare emergere e di esplicitare le competenze necessarie al sistema produttivo ed è propedeutica all'elaborazione del progetto formativo contribuendo a definirne gli obiettivi. Essa si configura come una vera e propria *operazione di ricerca* che utilizza metodologie e strumenti della ricerca sociale"<sup>24</sup>.

Si tratta, dunque, di un'azione diretta al miglioramento delle attività di orientamento e di formazione professionale, dirette a facilitare le condizioni di accesso e di integrazione nel mercato del lavoro e a garantire al mercato una manodopera competente e qualificata.

Nei Piani Operativi Regionali (POR) l'analisi dei fabbisogni professionali e formativi rappresenta lo strumento attraverso il quale predisporre interventi e azioni in vari campi quali l'istruzione, l'apprendistato, la formazione continua, la gestione della domanda e dell'offerta di lavoro, ecc. in una prospettiva di *lifelong learning*.

Sul piano metodologico l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali può essere condotta attraverso:

- lo studio delle domande di formazione delle aziende;
- l'analisi delle istanze formative dei *dipendenti*, a partire dalle loro competenze, esperienze, aspettative;

---

<sup>24</sup> G.Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p.88-89.

- il coinvolgimento di testimoni privilegiati presenti all'interno della stessa organizzazione al fine di conoscere gli *obiettivi* dell'organizzazione, il suo *modo* di funzionare, i rapporti con il territorio.

#### 4.1. Il Bilancio delle competenze

Proprio in riferimento all'analisi dei fabbisogni professionali e formativi l'Accordo sul lavoro pone particolare attenzione a questioni quali la *personalizzazione dei percorsi* e la *valorizzazione delle competenze acquisite in percorsi di formazione e di lavoro individuali* attraverso metodi di auto/eterovalutazione.

Tra questi metodi, particolarmente diffuso per via dell'affermarsi di teorie delle competenze che privilegiano la rielaborazione *individuale*<sup>25</sup> è il *bilancio delle competenze* definito da Aureliana Alberici e Paolo Serreri "un metodo di analisi e autoanalisi assistita delle competenze, delle attitudini e del potenziale di un individuo in funzione della messa a punto da parte dell'individuo stesso di un proprio progetto di sviluppo professionale o di inserimento lavorativo o di formazione per l'occupazione"<sup>26</sup>.

Attraverso una ricognizione delle competenze messe in atto durante alcune esperienze di lavoro e di formazione ritenute significative dal destinatario del bilancio è possibile giungere alla elaborazione di un progetto professionale che tenga conto: delle *competenze* possedute, delle *aspettative personali* e delle *possibilità di carriera* che offre il mondo del lavoro. E' possibile, attraverso l'utilizzo del bilancio, approfondire la conoscenza di se stessi, dei propri punti di forza e di debolezza e del tipo di rapporto che si ha con il contesto all'interno del quale si lavora. Il bilancio delle competenze fornisce, pertanto, un sostegno alla realizzazione di percorsi di apprendimento finalizzati all'acquisizione di competenze, adeguate alle esigenze del singolo e della organizzazione in cui opera. Tale funzione è realizzabile se il soggetto è condotto a scoprire le molteplici variabili sia psicologiche sia sociali intervenute nel corso della soluzione di una situazione problematica (variabili di natura motivazionale: autopercezione, autoefficacia, aspettative, ecc.).

In tal senso il bilancio rappresenta un utile strumento per chi: è alla ricerca di un lavoro in seguito a un licenziamento o a un lungo periodo di disoccupazione o, semplicemente, è alla ricerca della sua prima occupazione; a causa della riorganizzazione dell'azienda, deve riconvertire le sue competenze professionali adeguandole al nuovo ruolo; desidera migliorare la propria condizione lavorativa e ha

---

<sup>25</sup>G.Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza*, op.cit.,p.19.

<sup>26</sup> A.Alberici, P.Serreri, *Formazione e autoapprendimento: il bilancio delle competenze*, in FOR, Rivista per la formazione, n.53, 2002, p.27.

bisogno di conoscere le competenze di cui dispone per poi avviare un percorso di riqualificazione; chi deve affrontare situazioni di emarginazione sociale e chiede un sostegno all'orientamento<sup>27</sup>.

Funzionali al raggiungimento di questi obiettivi sono due prodotti del bilancio: il *documento di sintesi* e il *portfolio* delle competenze.

Il documento di *sintesi* – elaborato dal consulente in collaborazione con il destinatario del bilancio – riporta in modo sintetico tutte le informazioni raccolte durante il percorso di bilancio delle competenze. Scopo del documento è permettere a chi usufruisce del servizio di bilancio di riepilogare ma anche mettere ordine alle competenze che via via sono emerse nel corso dei diversi incontri, mettendole in relazione con le proprie aspettative professionali<sup>28</sup>.

Il *portfolio* delle competenze è un dossier utilizzato sia in ambito professionale da soggetti adulti che desiderano l'accreditamento professionale sia in ambito formativo<sup>29</sup> per certificare cosa un soggetto ha appreso in ambiti formali e non formali<sup>30</sup> di formazione e nel corso delle proprie esperienze professionali. Il portfolio “è così chiamato perché include progetti in corso d'opera con esempi di lavori nelle loro diverse fasi di realizzazione e nella versione finale (...). [Si tratta di] una raccolta ben strutturata e ponderata dei lavori, che ha come filo conduttore gli obiettivi da raggiungere. Di conseguenza, tutte le opere relative ad un ambito di competenza specifico vengono raccolte per essere trasferite in un portfolio di presentazione o di valutazione”<sup>31</sup>.

Il portfolio, dunque, consiste in una raccolta di testimonianze riferibili a più attività o prestazioni significative (attestati, video, progetti, lavori scritti, ecc) organizzate sulla base degli obiettivi che si vogliono raggiungere e dell'interesse di chi lo deve analizzare. Può servire, ad esempio, per un riconoscimento *personale* quando si vuole ri-progettare la propria carriera professionale (è il caso del portfolio prodotto in seguito al bilancio delle competenze) ma anche per ottenere un riconoscimento *istituzionale* o *professionale*. In quest'ultimo caso il portfolio serve per dimostrare le competenze che si possiedono in relazione a un preciso ruolo<sup>32</sup>.

Fondamentale è, dunque, il processo di *autovalutazione* promosso da questo strumento in quanto i lavori da inserire in questa cartellina sono scelti a partire da una riflessione critica sulle esperienze che si ritengono più significative e contribuisce a *prendere decisioni* riguardo al proprio progetto di vita rappresentando una importante fonte di informazioni sull'andamento del proprio percorso pro-

---

<sup>27</sup> Cfr., I.Loiodice, *Non perdere la bussola*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>28</sup> Cfr., I.Loiodice (a cura di), *Adulti all'università*, Progedit, Bari 2007, p.142.

<sup>29</sup> In ambito scolastico il portfolio è un “particolare dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente nel corso di una determinata pratica educativa. Questa raccolta costituisce la documentazione di una serie di prestazioni, che permette poi un loro esame, interpretazione e valutazione al fine di inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di apprendimento” (M.Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004, 148).

<sup>30</sup> Cfr., ISFOL, *Il punto su...certificazione delle competenze*, Roma 2004.

<sup>31</sup> M.Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004, 148.

<sup>32</sup> Cfr., R.Gallo, D.Boerchi, *Bilancio di Competenza e assessment centre*, Franco Angeli, Milano 2004.

fessionale, sulle competenze raggiunte e, di conseguenza, sulle opportunità lavorative su cui è più opportuno investire. In tale prospettiva, “il portfolio è il frutto di un processo di analisi delle [competenze] che, se condiviso o creato direttamente dalla persona, concorre a supportare quest’ultima nella lettura e ridefinizione del proprio ruolo professionale aiutandolo a identificare discrepanze tra ruolo ricoperto e ruolo che potrebbe ricoprire (sia esso più elevato o in parte ridimensionato) e a identificare un progetto di sviluppo professionale più coerente ed efficace”<sup>33</sup>.

Le competenze contenute all’interno del portfolio non devono essere presentate sotto forma di elenco ma, piuttosto, organizzate o in categorie (ad esempio, competenze di base, competenze tecnico-professionali e competenze trasversali) oppure sulla base delle mansioni svolte<sup>34</sup>.

Da quanto appena detto, ne consegue che il bilancio va visto sia come metodologia da utilizzare per l’individuazione delle competenze ma anche come sostegno alla persona, che diventa così *responsabile* del proprio processo di apprendimento e di cambiamento professionale. Esso può prevedere al suo interno – sull’esempio francese<sup>35</sup> – anche laboratori in cui rilevare le competenze tecnico-professionali a partire da un Repertorio nazionale delle professioni.

#### **4.1.1 Le tecniche autobiografiche nel bilancio delle competenze**

Nella identificazione delle competenze un ruolo importante rivestono le tecniche autobiografiche. Attraverso la narrazione della storia *personale* e *professionale* è possibile dare visibilità non solo alle competenze e alle capacità che si possiedono e di cui non si ha consapevolezza, ma anche:

- ai bisogni, ai desideri, alle aspettative personali;

- all’insieme delle strategie che il soggetto ha acquisito e affinato nel corso della sua vita professionale e che sono servite, e servono, per rispondere alle molteplici e varieguate situazioni problematiche.

La individuazione delle competenze assume così non solo un significato *diagnostico* ma anche *formativo*, in quanto induce alla *riflessione* su di sé, sugli stili di attribuzione generalmente utilizzati, sull’autopercezione e senso di efficacia maturati nel corso della propria storia di vita. Il processo di identificazione delle competenze, tuttavia, non consiste solo in una ricognizione della storia passata. Piuttosto, possiamo definirlo un percorso “esplorativo” che permette, a partire dal passato, di pensare e inventare in modo nuovo il futuro.

L’utilizzo del metodo autobiografico nella elaborazione del bilancio delle competenze, pertanto: a) promuove il riconoscimento delle risorse del soggetto attraverso il coinvolgimento diretto

---

<sup>33</sup> Ivi., p.34.

<sup>34</sup> Cfr.,ivi.

<sup>35</sup> Cfr., A.Selvatici, M.G.D’Angelo (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 2002.

della persona e processi di autoregolazione della carriera; b) sottolinea la molteplicità dei contesti in cui il soggetto può acquisire e sviluppare competenze; c) consente al soggetto di acquisire una maggiore consapevolezza sulle proprie esigenze di carriera e di lavoro; d) fornisce una serie di feedback attraverso i quali il soggetto riesce a *ri-costruire* progressivamente l'immagine che ha di sé.

Nel percorso di bilancio un ruolo chiave è ricoperto dal consulente di bilancio il quale è “essenzialmente e principalmente una persona al servizio del beneficiario e il cui obiettivo è permettere a quest'ultimo di conoscere meglio le sue competenze, assumendo la funzione di “accompagnatore” del percorso stesso: il suo ruolo non è quello di imporre un'immagine delle caratteristiche personali del richiedente né una soluzione diretta ai suoi problemi, ma quello di seguire lo svolgimento del bilancio affinché sia praticabile e proficuo”<sup>36</sup>.

Per raggiungere tale scopo il consulente di bilancio deve possedere da un lato competenze di tipo relazionale in quanto la esternalizzazione delle competenze implicite – da parte del destinatario del bilancio – può verificarsi solo se si instaura, tra destinatario e consulente, un rapporto positivo, fondato sull'ascolto e sulla rassicurazione e, dall'altro, sulla “flessibilità operativa” ovvero se si è in grado di ri-adattare il percorso di bilancio alle motivazioni e caratteristiche del beneficiario del percorso<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup>ISFOL, *Bi.dicomp*, Roma, 2006, p.45.

<sup>37</sup>Cfr., *ivi*.