

**Il libretto formativo
e la certificazione delle competenze:
il ruolo delle imprese**

Pubblicazione a cura di Barbara Pigoli e Elena Righetti

Barbara Pigoli

Esperta in sistemi di governance pubblico privata. Gestisce enti e associazioni per articolare la domanda di sviluppo di imprese e lavoratori ed eliminare le condizioni di svantaggio nell'accesso alle politiche attive.

Elena Righetti

Ricercatrice e consulente di formazione, esperta di validazione e certificazione degli apprendimenti. Si occupa di progettazione e realizzazione di interventi per la validazione delle competenze.

Indice

PARTE PRIMA

FORMAZIONE CONTINUA E VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE COME STRUMENTI PER LO SVILUPPO E LA COMPETITIVITÀ

Cap 1

Il sistema della formazione continua italiano: il contesto normativo di riferimento

Premessa

1.a Il sistema della formazione continua in Europa

1.b Il sistema della formazione continua in Italia

Cap 2

Il sistema della formazione continua italiano: il ruolo delle Parti Sociali

Premessa

2.a Come nascono i Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua

2.b Cosa sono i Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua

2.c Cosa sono i Piani Formativi

Cap 3

I Piani formativi aziendali strutturati per competenze e il Libretto formativo.

Il quadro di riferimento nazionale ed europeo

Cap 4

Come trovare e formalizzare le conoscenze nascoste. Studio di un caso

Premessa

4.a Il contesto nel quale si è realizzata la sperimentazione. I soggetti promotori e le aziende coinvolte

4.b Individuazione dei profili aziendali di riferimento. Approvazione dei profili e loro contestualizzazione nelle aziende aderenti alla sperimentazione (Progetto C.E.E.I.S.)

4.c Pianificazione delle procedure di validazione/certificazione e preparazione di una figura di operatore esperta/o nelle diverse fasi del dispositivo: riconoscimento, documentazione, validazione

4.d La commissione di convalida/certificazione: composizione e modalità di lavoro

Cap 5

Gli ostacoli presunti e i limiti effettivi

PARTE II

VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE: UNA RESPONSABILITÀ SOCIALE

Cap 6

Il tema del Life Long Learning nelle piccole aziende manifatturiere italiane:

un'alternativa per rispondere alla domanda di formazione

Premessa

6.a Le logiche con le quali viene definito il Piano Formativo aziendale

6.b L'audit integrato: una proposta metodologica concreta per definire Piani Formativi Organici

Cap 7

La validazione e certificazione delle competenze in azienda: un possibile strumento per la gestione efficace delle Risorse Umane. Tecniche e procedure.

Conclusioni

I Il dialogo tra istituzioni e organizzazioni aziendali: elementi di governance per facilitare la connessione tra i due sistemi

II La funzione della validazione e certificazione delle competenze all'interno del dialogo tra aziende e istituzioni

Allegato 1 Normative Europee

Allegato 2 Normative Nazionali

Allegato 3 Conferenza Stato Regioni

Allegato 4 Libretto formativo del cittadino

Allegato 5 Organigramma ZF Marine

Parte prima

Formazione continua e validazione delle competenze come strumenti per lo sviluppo e la competitività

Cap 1

Il sistema della formazione continua italiano: Contesto normativo di riferimento

(a cura di Barbara Pigoli)

Premessa

Dagli anni Ottanta in poi, il mutamento dei contesti internazionali, i rapidi processi di globalizzazione, l'informatizzazione, le innovazioni tecnologiche, la pressante richiesta da parte dei mercati di prodotti e servizi sempre più differenziati, mettono inevitabilmente in discussione le competenze dei sistemi produttivi tradizionali, e impongono una riflessione non solo economica, ma anche sociale e politica, che contempra nuovi paradigmi economici ed organizzativi.

I Paesi ad economia avanzata esprimono un crescente fabbisogno di capitale umano che non può essere soddisfatto esclusivamente mediante un innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione, poiché questo costituisce un processo di lungo periodo che si realizza solo con il passaggio di generazioni successive. L'apprendimento lungo tutto il corso della vita diventa dagli anni Novanta il tema ricorrente sia nella letteratura scientifica che nell'agenda politica di molti Paesi ad economia avanzata.

In questo scenario la formazione professionale dei lavoratori diventa cruciale.

Dai dati della recente letteratura sul tema emerge come, **in Italia si fa poca formazione**, rispetto ai parametri comunitari, e che le categorie che dovrebbero investire maggiormente in formazione, ossia coloro che hanno un titolo inferiore al diploma di scuola superiore, sono ancora relativamente svantaggiati rispetto all'accessibilità alla formazione formale.

Il tema della formazione è strettamente correlato al tema della trasferibilità e dell'appropriabilità, ed è difficile trovare parametri in grado di valutare adeguatamente gli effetti della formazione sulle organizzazioni.

È proprio questo il motivo per cui generalmente **la formazione è scarsamente compresa a livello gestionale e difficilmente oggetto di reale progettualità strategica**. I corsi di formazione vengono tipicamente organizzati come risposta a fabbisogni di breve periodo.

La tendenza da parte delle imprese a non mettere in atto progettualità a lungo termine, quindi il rischio di non disporre di adeguate competenze in grado di innovazione e apprendimento, è estremamente elevato.

1.a Il sistema della formazione continua in Europa

La Strategia Europea per l'Occupazione e il tema della formazione permanente dagli anni Novanta costituiscono la cornice e il riferimento normativo, politico e culturale per la costituzione del sistema della formazione professionale italiano.

Alla fine degli anni Novanta viene delineata la Strategia Europea per l'occupazione: nel Consiglio Europeo di Lussemburgo del 1997 *l'occupazione è riconosciuta per la prima volta quale obiettivo esplicito dell'Unione Europea.*

Il Processo di Lussemburgo definisce quali obiettivi specifici:

- il miglioramento della capacità di inserimento professionale
- l'incremento dell'imprenditorialità
- l'incoraggiamento delle capacità di adattamento delle imprese e dei loro dipendenti
- il rafforzamento della politica di pari opportunità
-

La **formazione è indicata come uno degli strumenti principali per rispondere in modo efficace alle sfide occupazionali** che i processi di modernizzazione pongono al tradizionale sistema produttivo europeo.

Nel contempo, dal 1996, è aperto un lungo dibattito politico circa la creazione di uno spazio europeo per la formazione permanente.

Il documento conclusivo rispetto a questo filone di studi è costituito dalla Comunicazione della Commissione europea del novembre del 2001¹.

In tale documento è possibile individuare la prima definizione di **apprendimento permanente o lifelong learning**.

Per apprendimento permanente la Commissione intende "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale".

La risoluzione del Consiglio Europeo del 2002 sull'apprendimento permanente, fra le altre indicazioni, invita gli Stati membri a sviluppare e attuare strategie globali e coerenti che rispecchino i principi e le componenti essenziali identificati nella Comunicazione della Commissione, a mobilitare le risorse pubbliche e private per tali strategie, e a promuovere l'apprendimento sui luoghi di lavoro.

¹ Bruxelles, 21.11.2001 COM(2001) 678 Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"

Nel marzo del 2000 il Consiglio Europeo straordinario di Lisbona, in un momento di congiuntura economica particolarmente favorevole, imprime un nuovo slancio alle politiche comunitarie: l'Unione Europea deve, nel giro di un decennio, "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale."

Il Consiglio definisce il pieno impiego come obiettivo primario della Strategia Europea per l'Occupazione.

La formazione continua costituisce un tema cruciale per il collegamento delle diverse politiche europee chiamate a contribuire alla Strategia di Lisbona. Il Consiglio propone una strategia alta per la competitività delle imprese, basata sull'innovazione tecnologica e organizzativa, sugli investimenti in ricerca e sviluppo, sulla crescita dell'economia della conoscenza e sul **ruolo strategico della formazione per l'innalzamento della qualità del lavoro**.

La formazione è considerata a livello comunitario un elemento essenziale dell'equilibrio tra flessibilità richiesta dal mercato e sicurezza del posto di lavoro, e le strategie per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sono indicate come fondamentali nella realizzazione della piena occupazione.

Nel 2003, il Consiglio Europeo trasmette le proprie raccomandazioni ai singoli Paesi per l'attuazione degli obiettivi strategici stabiliti. In tutte le raccomandazioni emerge un elemento comune: **aumentare il coinvolgimento dei lavoratori e delle Parti Sociali nel sistema di formazione continua**.

Nel 2005 la Commissione Europea propone il rilancio della Strategia di Lisbona in materia di crescita e di occupazione: la formazione continua è indicata come lo strumento atto a creare posti di lavoro e nuova imprenditorialità, a far fronte al cambiamento attraverso la promozione dell'adattamento e della mobilità nel mercato del lavoro, a promuovere lo sviluppo del capitale umano e dell'apprendimento lungo l'arco della vita, ad aumentare la disponibilità di mano d'opera e la promozione all'invecchiamento attivo, a sviluppare la parità uomo-donna, a promuovere l'integrazione delle persone svantaggiate sul mercato del lavoro, a lottare contro la discriminazione, a contrastare le disparità regionali in materia di occupazione.

1.b Il sistema della formazione continua in Italia

In Italia, dagli anni Ottanta in poi, la gestione delle risorse umane, caratterizzata dalla **rottura di un unico modello produttivo dominante, il modello tayloristico di produzione di massa (la one-best way)**, presenta modelli diversificati che dipendono principalmente dalle strategie delle imprese. Cambia la tipologia dei lavoratori richiesti, il mestiere codificato viene sostituito dalla richiesta di

competenze su misura, e nuove capacità anche di carattere relazionale; in generale le imprese richiedono ai lavoratori un alto livello di scolarizzazione, come indicatore di flessibilità per rispondere alle mutevoli richieste del mercato economico.

A fronte di un sistema formativo istituzionale, in Italia gestito tipicamente dalle amministrazioni Regionali, e **storicamente orientato più all'occupazione e all'educazione che al sostegno delle politiche attive del lavoro**, non sempre adeguato a soddisfare le nuove domande di competenze da parte del mercato del lavoro, le risposte del sistema sono differenziate.

Innanzitutto, oltre all'attivazione di corsi professionali strutturati e istituzionalizzati, generalmente rivolti a poche figure professionali specifiche, emerge che, dalla metà degli anni Ottanta, le imprese provvedono comunque al coinvolgimento di gran parte dei lavoratori (soprattutto i neo assunti), organizzando attività di formazione *on the job* direttamente in azienda.

Sono dunque *le imprese stesse* che si fanno carico della rilevazione della domanda e della gestione della formazione continua, spesso sostenendone i costi e determinandone le strategie.

In secondo luogo, le *organizzazioni di rappresentanza degli interessi* dei datori di lavoro o dei lavoratori, oppure altri soggetti, usualmente emanazione delle stesse, come gli Enti Bilaterali, offrono corsi di formazione o elicitano i fabbisogni formativi del mercato, molto spesso impliciti, aggregando una domanda formativa diversificata, soprattutto derivante dalle imprese di piccole dimensioni, meno in grado di avviare autonomamente processi formativi interni.

Il Sistema di governance della formazione è **policentrico, adattabile, a volte ridondante e origine di possibili inefficienze**. Le conseguenze distorsive rispetto alla capacità di rispondere alla *domanda sociale di formazione* sono costituite dall'incapacità di dare voce a bisogni latenti e dalla tendenza a seguire a breve termine le mode del momento, piuttosto che sviluppare programmi organici a media durata.

Fino agli anni Novanta, il peso pubblico sulla formazione continua era poco rilevante (poche iniziative di cofinanziamento ai Fondi Comunitari Strutturali). Solo a partire dal 1993 Governo e Parti Sociali esprimono una serie di iniziative congiunte. L'accordo triangolare del gennaio del 1993 ribadisce l'importanza strategica della formazione professionale ai fini del mantenimento e dello sviluppo delle possibilità di inserimento e di occupazione dei giovani e degli altri lavoratori, della difesa e dell'incremento della competitività delle imprese in un contesto economico di crescente internazionalizzazione, del progresso generale del Paese.

Pertanto le Parti ritengono che vadano proseguite, e sviluppate, le occasioni d'intesa e partecipazione in ordine ai processi della formazione professionale, stimolandone e favorendone l'evoluzione verso traguardi di sempre maggiore qualità, efficacia ed efficienza.

L'Italia, pur avendo migliorato la propria posizione negli ultimi anni, è ancora fra le nazioni europee con il più **basso tasso di partecipazione della popolazione adulta ad iniziative d'istruzione e formazione.**

Permangono consistenti squilibri di accesso alla formazione legati sia alle imprese (dimensioni e localizzazione), sia ai lavoratori (età, bassa scolarizzazione, inquadramento contrattuale e genere), con il **rischio di accumulare le condizioni di svantaggio e di diseguaglianza.**

Possiamo così sintetizzare il trend in atto della formazione continua in Italia negli ultimi anni sono i seguenti:

- dagli anni Novanta l'attenzione alla formazione continua in Italia registra un costante (anche se modesto) trend di crescita
- il sistema della formazione risulta ancora distante dalle performance conseguite dagli altri paesi europei
- permangono alcuni squilibri di accesso alla formazione legati sia alle imprese che ai lavoratori, che aumentano il divario esistente (dimensioni e localizzazione rispetto alle imprese, età, scolarizzazione, inquadramento contrattuale e genere rispetto ai lavoratori)

L'attuale contesto normativo **aumenta la complessità di governance del sistema di formazione continua italiano.** Con le modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione² le competenze legislative, relativamente alle materie dell'istruzione e della formazione professionale, sono così ripartite tra Stato e Regioni.

Competenza legislativa esclusiva dello Stato:

- norme generali sull'istruzione
- livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale
- principi fondamentali a cui si deve ispirare la legislazione concorrente
-

Le competenze esclusive delle Regioni sono:

- l'istruzione e la formazione professionale

² Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre del 2001

Ogni Regione ha quindi potestà esclusiva in tema di formazione professionale. Tale condizione determina un **aumento di frammentarietà di politiche, procedure e norme.**

Il sistema formativo italiano risulta **attualmente caratterizzato dalla differenziazione funzionale sia dei processi formativi sia delle istituzioni cui questi i formativi sono affidati:** da una parte abbiamo il sistema pubblico gestito dallo Stato attraverso il Ministero della Pubblica Istruzione, dall'altra il sistema della formazione professionale, gestito dalle Regioni.

Accanto al sistema istituzionale, sono attivi molteplici organismi extraistituzionali: le imprese stesse, gli enti locali e altri soggetti pubblici e privati e, dal 2004, i molteplici Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la Formazione Continua³, costituiti e gestiti dalle principali associazioni di rappresentanza delle imprese e dei lavoratori.

Cap 2

Il sistema della formazione continua italiano: il ruolo delle Parti Sociali

(a cura di Barbara Pigoli)

Premessa

In Italia, a partire dagli anni Novanta, le Parti Sociali iniziano a rivendicare, oltre al consolidato ruolo di indirizzo politico, anche **un ruolo attivo nella gestione della formazione dei lavoratori**. Le istituzioni pubbliche contribuiscono a rafforzare il ruolo delle Parti Sociali nella gestione della formazione, attraverso la promozione di strumenti legislativi specifici, la Legge 236/93 e la Legge 53/2000, e soprattutto con la recente istituzione dei Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la Formazione Continua.

L'obiettivo del legislatore è creare un nuovo luogo di dialogo fra le Parti, non solo a livello strategico, ma anche a livello attuativo. Diversamente rispetto al passato, le Parti si incontrano in un contesto aperto e non determinato a priori, caratterizzato dalla **centralità della domanda formativa**.

I Piani Formativi *concordati tra le Parti Sociali* costituiscono gli strumenti privilegiati per accedere ai finanziamenti pubblici per attività di formazione.

³ I Fondi Paritetici Interprofessionali sono organismi di natura associativa promossi dalle associazioni di rappresentanza delle Parti Sociali. I Fondi consentono alle imprese di destinare la quota dello 0,30% dei contributi versati all'INPS alla formazione dei propri dipendenti. I datori di lavoro possono chiedere all'INPS di trasferire il contributo ad uno dei Fondi Paritetici Interprofessionali, che provvede a finanziare le attività formative per i lavoratori delle imprese aderenti

1.a Come nascono i Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua

Il tema della formazione emerge in modo rilevante già a partire dagli anni Settanta, ma con una logica completamente differente rispetto a quella attuale, che invece si sviluppa dagli anni Novanta in poi. Lo Statuto dei lavoratori⁴ prevede permessi retribuiti per i giorni di esame e agevolazioni normative per gli studenti lavoratori. Successivamente, partendo dal settore metalmeccanico (seguito dal comparto industria, terziario e del lavoro pubblico), i permessi (retribuiti e non) e le agevolazioni normative per gli studenti lavoratori vengono ampliate per via contrattuale.

A partire dalla metà degli anni Settanta sono previsti congedi per l'acquisizione di un titolo di studio di scuola dell'obbligo (le famose 150 ore⁵).

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta il sistema italiano recepisce le prime riflessioni sul ruolo della formazione permanente maturate a livello europeo, e i nuovi modelli concertativi che i sindacati europei stanno realizzando (in Germania, Francia e Inghilterra).

Inizia a maturare la **concezione che la formazione continua possa essere considerata anche per la sua natura professionale**, come strumento di prevenzione di obsolescenza della professionalità dei lavoratori occupati meno scolarizzati. La formazione inizia a non essere più considerata come interesse solo delle imprese, ma come possibile area di interesse comune tra impresa e lavoratore, anche in relazione alle modifiche delle caratteristiche del mercato del lavoro.

A livello politico, dopo quasi dieci anni di lunga interruzione, in cui lo Stato è stato il principale soggetto regolatore delle relazioni industriali, e in cui prevaleva la logica dello scambio politico⁶, nel 1989 riprendono le trattative triangolari tra Governo e Parti Sociali (vengono affrontati temi quali la scala mobile e il costo del lavoro).

È il periodo della crisi economica, della svalutazione della lira, della fuoriuscita dell'Italia dal sistema monetario europeo e dell'intervento della magistratura sui noti fenomeni di corruzione politica. In tale contesto vengono discussi i due accordi del luglio 1992 e 1993. L'accordo del luglio 1992⁷, oltre alla determinazione dei salari e altri provvedimenti economici e finanziari, indica i criteri per la contrattazione collettiva: dopo lungo e difficile dibattito, in cui le Parti hanno posizioni differenti, e in cui il governo gioca un ruolo essenziale, l'accordo definisce la diversificazione dei vari livelli di contrattazione, indicando le materie di competenza per ogni livello.

⁴ Legge 20 maggio 1970, n. 300

⁵ Rinnovo CCNL metalmeccanico aprile 1973

⁶ Fase di concertazione centralizzata

⁷ Protocollo sulla politica dei redditi, la lotta all'inflazione e il costo del lavoro

Il coinvolgimento delle Parti Sociali nella definizione di politiche del lavoro, che si riferiscono all'intero ciclo di vita dell'individuo e ai problemi della formazione professionale e dell'inserimento lavorativo, scaturisce da una serie di importanti accordi sindacali, che prevedono l'istituzione ed il rafforzamento degli organi per la programmazione e per lo sviluppo della attività formative.

È proprio **lo sviluppo di un sistema concertativo e della pratica del dialogo sociale che fornisce l'impulso alla creazione del sistema di formazione continua italiano.**

Solo all'inizio del 1993 si pongono le basi per sviluppare concretamente l'attuale sistema di formazione continua in Italia. Le associazioni di rappresentanza dei lavoratori e le associazioni di rappresentanza delle imprese iniziano a riconoscere che la qualificazione dei lavoratori è essenziale per garantire la competitività delle imprese.

Nel gennaio del 1993 l'intesa fra Confindustria e i sindacati sancisce un accordo volto a favorire il coordinamento tra formazione e mondo del lavoro, prevedendo l'istituzione di Organismi Bilaterali presso le Regioni.

Gli organismi rappresentano "lo snodo operativo mediante il quale le parti stesse offrono congiuntamente al sistema formativo, in modo non episodico ma continuativo e organizzato, il proprio contributo, di indicazioni e proposte nel campo della formazione, dell'orientamento e della riqualificazione per agevolare il reimpiego⁸".

Alle Parti l'accordo conferisce poteri di indirizzo e verifica in merito al sistema della formazione continua. E proprio all'interno di questo accordo le Parti stabiliscono la costituzione di un fondo bilaterale dedicato alla formazione.

L'accordo rappresenta il punto di svolta, in quanto definisce che **il metodo bilaterale costituirà lo snodo operativo del nascente sistema di formazione continua italiano.**

Nell'accordo siglato il 2 luglio 1993 fra Organizzazioni Sindacali, Confindustria e il Governo, lo stesso accordo nel quale le Parti stabiliscono di portare la contrattazione a due livelli, un livello nazionale, ed un livello territoriale o aziendale (ricependo l'intesa interconfederale delle RSU⁹), sono affrontati una serie di temi che riguardano la formazione continua.

In particolare, nel protocollo, le Parti Sociali concordano nel considerare essenziale l'avvio della formazione continua alla quale si prevede di assegnare risorse finanziarie derivanti dal prelievo dello 0,30% del monte salari a carico delle imprese. Le decisioni delle Parti, inserite nell'accordo del

⁸ Accordo Cgil Cisl Uil e Confindustria del gennaio 1993 p 6

⁹ Rappresentanze Sindacali Unitarie

gennaio 1993 non vengono implementate nei due anni successivi, e si giunge così ad un nuovo accordo: il Patto per il lavoro, siglato tra Parti Sociali e Governo nel settembre 1996.

Il Patto propone una strategia complessiva di rilancio del sistema produttivo italiano, fondata su un'integrazione forte tra i sistemi di istruzione, formazione professionale, università e ricerca.

Tale accordo ribadisce **la necessità di un fondo dedicato alla formazione con la partecipazione delle Parti Sociali** e l'importanza di dare continuazione alle iniziative formative attraverso piani annuali sia a livello di impresa che a livello di territorio, contrattati con le Parti Sociali.

Infine le Parti concordano di dare un nuovo slancio alla formazione quale diritto individuale, e sulla necessità che la formazione continua, oltre che favorire la competitività delle imprese, svolge un importante ruolo di anticipazione e di "attivazione" degli ammortizzatori sociali.

L'accordo del 1996 trova riscontro concreto nell'articolo 17 della Legge 196/97¹⁰, che prevede che le risorse derivanti dal contributo dello 0,30% delle imprese siano gestite dalle Parti Sociali e destinate a finanziare piani formativi aziendali, settoriali e territoriali concordati tra le Parti Sociali¹¹.

Nel dicembre del 1998 il Governo e le Parti Sociali firmano un nuovo accordo (Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione, meglio conosciuto come Patto di Natale) che ribadisce l'importanza del metodo concertativo avviato con i primi accordi del 1993, e, partendo dal presupposto che molti degli impegni assunti nel 1996 con il Patto per il lavoro riguardo scuola e ricerca sono stati disattesi, assume nuovi impegni in merito al riassetto del sistema di formazione continua.

Prevede la messa a punto degli strumenti per dare attuazione a quanto previsto dalla Legge 196/97: ribadisce la necessità di procedere, in tempi rapidi, alla costituzione della Fondazione per la formazione continua che sosterrà la realizzazione di interventi di formazione continua, previsti da piani formativi aziendali e territoriali concordati tra le parti sociali¹².

L'articolo 118 della Legge finanziaria 388/00 riconosce il ruolo centrale delle Parti Sociali nella costruzione del sistema di formazione continua, dando avvio ai Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali costituiti sulla base di accordi sottoscritti dalle Parti Sociali maggiormente rappresentative a carattere nazionale per i settori economici dell'industria, dell'agricoltura, dell'artigianato e del terziario.

¹⁰ Articolo successivamente perfezionato dall'articolo 66 della Legge 144/99

¹¹ La legge 196/97 amplia la platea dei destinatari degli interventi che comprende oltre ai dipendenti anche i titolari delle imprese, i soci di cooperative, gli artigiani e i disoccupati per i quali la formazione è propedeutica all'assunzione

¹² Venuta meno l'ipotesi della costituzione della Fondazione, anche in base a questo impegno, anni dopo saranno costituiti i Fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua

Ulteriore significativo passaggio per le politiche formative è costituito dal Patto per l'Italia, sottoscritto tra Governo e Parti Sociali¹³ nel luglio 2002, che si occupa di politiche dei redditi e coesione sociale, cioè tutti gli strumenti pubblici rivolti ad incoraggiare e assistere il cittadino nel suo inserimento e reinserimento nel mercato del lavoro. Il Patto prevede una serie di misure volte a rimuovere gli ostacoli alla nuova occupazione, orientando così gli investimenti alla innovazione dei prodotti, alla formazione del capitale umano e alla crescita delle imprese.

A proposito della formazione, le Parti Sociali intendono dare una particolare attenzione all'educazione permanente degli adulti, quale strumento indispensabile ad incrementare il tasso di occupazione.

Il ruolo fondamentale dei Fondi Paritetici Interprofessionali è infine richiamato nell'accordo per lo sviluppo, l'occupazione e la competitività del sistema economico nazionale siglato da Cgil, Cisl, Uil e Confindustria nel giugno 2003 in cui si evidenzia la necessità di favorire un allargamento ed un utilizzo strategico delle risorse per la formazione continua nel cui ambito potranno operare con maggiore efficacia anche gli interventi promossi dai Fondi Paritetici Interprofessionali.

2.b Cosa sono i Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua

I Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la Formazione Continua sono **organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle Parti Sociali** attraverso specifici Accordi Interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Come meglio precisato al paragrafo precedente, i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua nascono da una lunga gestazione tra il Governo e le Parti Sociali. L'istituzione dei Fondi, auspicata dall'intesa fra Governo e Parti Sociali del 1993, diviene operativa solo nel 2004, oltre dieci anni dopo, con la definizione del quadro normativo e la disponibilità delle prime risorse finanziarie.

Le risorse attraverso le quali i Fondi finanziano i piani formativi derivano dal versamento, da parte delle imprese, dello 0,30%¹⁴ delle retribuzioni dei lavoratori dipendenti soggetti all'obbligo contributivo¹⁵. Cito brevemente i passaggi significativi dell'exkursus normativo.

L'articolo 9 della Legge 236 del 1993¹⁶ istituisce il Fondo unico per la formazione professionale e stabilisce che le risorse derivanti dalle maggiori entrate costituite dall'aumento contributivo già stabilito dalla disposizione contenuta nell'art. 25 della Legge 21 dicembre 1978, n. 845, affluiscono interamente a tale Fondo per la formazione professionale e per l'accesso al Fondo Sociale Europeo.

¹³ Ad esclusione della Cgil

¹⁴ Secondo quanto stabilito all'articolo 12 della legge del 03 giugno 1975 n. 160, lo 0,30% è un contributo dovuto per la disoccupazione involontaria dei lavoratori dipendenti

¹⁵ Come stabilito dall'articolo 25 comma 4 legge 21 dicembre 1978, n. 845

¹⁶ L'articolo 9, comma 5, legge 19 luglio 1993 n. 236 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, recante interventi urgenti a sostegno dell'occupazione"

E' per il tramite del medesimo articolo che viene disciplinato il finanziamento di interventi in favore di lavoratori occupati in posizione di lavoro dipendente o di lavoratori appartenenti a specifiche categorie. E' inoltre previsto che Regioni e Parti Sociali intervengano nell'analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali del territorio e nella programmazione, nella gestione e nel controllo delle attività formative, sia aziendali che individuali.

L'accordo sul costo del lavoro siglato fra Governo e Parti Sociali nel luglio del 1993, "sulla politica dei redditi e dell'occupazione, sugli assetti contrattuali, sulle politiche del lavoro e sul sostegno al sistema produttivo", prevede di "finalizzare le risorse finanziarie derivanti dal prelievo dello 0,30% a carico delle imprese alla formazione continua, al di là di quanto previsto nel D.L. n. 57/93, privilegiando tale asse di intervento nella futura riforma a livello comunitario del Fondo Sociale Europeo".

La Legge 196 del 1997 "Norme in materia di promozione dell'occupazione" stabilisce la "Destinazione progressiva delle risorse agli interventi di formazione dei lavoratori nell'ambito di **piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali**, con specifico riferimento alla formazione dei lavoratori in costanza di rapporto di lavoro, di lavoratori collocati in mobilità, di lavoratori disoccupati per i quali l'attività formativa è propedeutica all'assunzione; le risorse di cui alla presente lettera confluiranno in uno o più fondi nazionali, articolati regionalmente e territorialmente aventi configurazione giuridica di tipo privatistico e gestiti con partecipazione delle parti sociali; dovranno altresì essere definiti i meccanismi di integrazione del fondo di rotazione".

Nell'accordo di concertazione nazionale del Natale 1998, il Governo si impegna alla rapida "costituzione del Fondo interprofessionale per la formazione continua, secondo le modalità definite dal regolamento di attuazione della L. 196/97.

Il Fondo sosterrà la realizzazione di interventi di formazione continua, previsti da piani formativi aziendali e territoriali concordati tra le parti sociali, che saranno rivolti, oltre che ai lavoratori dipendenti – operai, impiegati, quadri e dirigenti – e ai soci lavoratori delle imprese cooperative, e – con risorse specifiche – ai piccoli imprenditori ai titolari soci e ai coadiuvanti delle imprese artigiane del commercio e dei servizi"^{17 18}.

¹⁷ Allegato 4 del "Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione" del 22 dicembre 1998

¹⁸ L'articolo 66, comma 2, legge 17 maggio 1999, n. 144 "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali" dispone che, "In attuazione dell'articolo 17, comma 1, lettera d della legge 24 giugno 1997, n. 196, è stabilita a decorrere dall'anno 1999 in lire 200 miliardi la quota di gettito dei contributi di cui all'articolo 9, comma 5, del decreto legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, destinata agli interventi di cui al medesimo articolo 17, comma 1, lettera d. Conseguentemente, per assicurare la continuità degli interventi di cui all'articolo 9 del citato decreto legge n. 148 del 1993, è autorizzata la spesa di lire 200 miliardi a decorrere dall'anno 1999"

Solo nel 2001¹⁹, la Legge Finanziaria sblocca le risorse stanziare dalla Legge 144/99 a favore della formazione continua. La Legge Finanziaria del 2001²⁰ sancisce la possibilità di costituire i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua, con la **finalità di migliorare la competitività delle imprese e sostenere l'occupabilità dei lavoratori**.

Nel 2003 si conclude la fase transitoria di avvio dei Fondi Paritetici Interprofessionali per la formazione continua²¹.

Secondo il comma 1, articolo 88 della citata legge 388/2000, i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua hanno lo scopo di promuovere lo sviluppo in un'ottica di competitività delle imprese e di garanzia di occupabilità dei lavoratori.

La loro costituzione avviene tramite accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative a livello nazionale. Industria, terziario, agricoltura e artigianato sono i settori economici espressamente previsti dal provvedimento legislativo, senza escludere che gli accordi interconfederali possano prevedere l'istituzione di Fondi anche per settori diversi.

L'attivazione di ciascun Fondo è subordinata all'autorizzazione da parte del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, previa verifica della conformità. Lo stesso Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale è deputato alla vigilanza sulla gestione dei Fondi.

Con l'entrata a regime del sistema dei Fondi Paritetici Interprofessionali, il contributo integrativo per la disoccupazione involontaria, lo 0,30% del monte salari, non viene più utilizzato dall'Amministrazione statale per cofinanziare i Fondi Strutturali o le leggi nazionali in materia di formazione professionale. Ogni datore di lavoro può utilizzare il contributo versato per la formazione dei propri lavoratori, e può scegliere a quale Fondo destinare il versamento.

L'articolo 48 della legge finanziaria 2003²² modifica parzialmente le disposizioni previste dalla legge 388/2000²³. L'adesione ai Fondi avviene tramite il versamento del contributo integrativo all'INPS.

¹⁹ In attuazione alla citata legge 196/97

²⁰ L'articolo 118 della legge 23 dicembre 2000, n. 388 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato"

²¹ Con l'emanazione della Circolare INPS del 2 aprile (Circolare INPS n. 71 del 2 aprile 2003), del Decreto Interministeriale del 23 aprile, e della Circolare del 18 novembre (Circolare MLPS n. 36 del 18 novembre 2003)

²² Legge 27 dicembre 2002, n. 289

²³ Il comma 1 introduce tre novità di rilievo: agevola la formazione dei dirigenti non solo attraverso l'istituzione di fondi appositi, ma anche attraverso di istituzioni dedicate nei fondi interprofessionali nazionali; rende finanziabili sia i piani individuali (in aggiunta a quelli aziendali, settoriali e territoriali) che ulteriori iniziative propedeutiche; avvalorata la complementarietà delle attività dei Fondi con quelle delle regioni e delle province. Il comma 2 attribuisce un ruolo non solo di vigilanza ma anche di monitoraggio strategico al Ministero del Lavoro. I commi 10 e 12 confermano la volontà di dare avvio ai Fondi attraverso la determinazione di risorse finanziarie che saranno loro attribuite in fase transitoria; dal 2004 i Fondi saranno finanziati unicamente tramite il gettito contributivo a loro destinato dalla imprese che vi aderiranno

L'INPS è deputato a regolamentare le modalità di adesione, riscossione, e trasferimento a ciascun fondo della contribuzione di rispettiva pertinenza.

L'INPS disciplina le modalità di adesione ai Fondi. Precisa che “ogni datore di lavoro può aderire solamente ad un unico Fondo per tutti i dipendenti soggetti alla medesima disciplina contrattuale. L'adesione può essere effettuata anche ad un Fondo rivolto ad un settore diverso da quello di appartenenza”; l'iscrizione resta comunque “facoltativa e revocabile. Ha validità annuale e si intende tacitamente prorogata, salvo disdetta”²⁴. Si può aderire entro il 30 giugno di ogni anno, ma le adesioni e le disdette “produrranno effetti finanziari e contributivi dal primo gennaio dell'anno successivo”²⁵. Per aderire ad uno dei Fondi Interprofessionali, l'impresa dovrà inserire la dicitura “adesione fondo” sul modelli DM 10/2 specificando il codice di adesione al fondo prescelto e segnalando il numero dei dipendenti in forza. Per le comunicazioni di revoca basterà inserire la dicitura “revoca adesione” sullo stesso modello specificando il codice “REVO”.

Il Decreto Interministeriale del 23 aprile 2003 dispone che la ripartizione delle risorse finanziarie per lo start up dei Fondi, e dispone che la ripartizione avvenga secondo il criterio del numero dei dipendenti delle imprese associate alle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro proponenti i Fondi²⁶. Le risorse devono essere utilizzate dai Fondi interprofessionali per “avviare i piani formativi e le iniziative di cui al comma 1 dell'art.118 della legge n. 388 del 2000”, e vanno spese entro ventiquattro mesi dalla loro erogazione, pena “la revoca delle stesse per la successiva redistribuzione tra i Fondi che hanno utilizzato correttamente e per intero le risorse assegnate”²⁷.

I Fondi sono tenuti a presentare al Ministero del Lavoro le “relazioni rendicontuali su modello predisposto dallo stesso Ministero, entro e non oltre il termine di ventisei mesi dalla data di erogazione”, nonché “i dati di monitoraggio fisico relativi ai piani formativi ed ai beneficiari delle iniziative realizzate secondo i modelli di monitoraggio predisposti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali”²⁸.

Il Decreto Direttoriale n. 148 del 24 giugno 2003 provvede a ripartire le risorse finanziarie tra gli otto Fondi interprofessionali già costituiti ed autorizzati. Il Decreto rende disponibili le prime anticipazioni

²⁴ Punto 6 Circolare INPS n. 71 del 02 aprile 2003

²⁵ Punto 7 Circolare INPS n. 71 del 02 aprile 2003

²⁶ Ovvero, per i Fondi dei dirigenti, del numero di dirigenti delle imprese associate alle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro proponenti i Fondi, tenendo conto, per il solo riparto delle risorse di cui al comma 10, del peso contributivo dei dirigenti nell'ambito del complessivo gettito derivante dal comma 4 dell'art. 25 della legge 21 dicembre 1978, n. 845, pari al 6% secondo i dati INPS al 31 dicembre 1999” (articolo 1 del Decreto Interministeriale del 23 aprile 2003)

²⁷ Articolo 3 del Decreto Interministeriale del 23 aprile 2003

²⁸ Articolo 4 del Decreto Interministeriale del 23 aprile 2003

e i nuovi organismi diventano operativi nel giro di un anno. Nel 2004 i Fondi sono operativi e hanno a disposizione le prime anticipazioni di circa 96 milioni di euro²⁹.

La Circolare del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali n. 36 del 18 novembre 2003 indica il piano operativo di attività, le spese ammissibili, la rendicontazione, il sistema dei controlli e il monitoraggio dei Fondi.

I Fondi Paritetici Interprofessionali entrano dal 2004 nella loro fase operativa, attraverso la realizzazione dei piani operativi di attività.

Ai sensi del comma 2, articolo 48 della Legge 289/02, con DM 383/V/03, è stato istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, l'"Osservatorio per la formazione continua", con il compito di:

- elaborare proposte di indirizzo attraverso la predisposizione di linee-guida
- esprimere pareri e valutazioni in ordine alle attività svolte dai Fondi, anche in relazione all'applicazione delle suddette linee-guida

L'osservatorio si avvale dell'assistenza tecnica dell'Isfol³⁰.

Ogni impresa è libera di aderire al Fondo che ritiene opportuno³¹. Per avere un'idea della pluralità delle Parti in gioco, i Fondi fino ad oggi costituiti ed autorizzati dal Ministero sono:

- Fondimpresa: Fondo per lavoratori delle imprese industriali
- Fondirigenti: Fondo per i dirigenti industriali
- Forte: Fondo per i lavoratori del commercio, del turismo, dei servizi, del credito, delle assicurazioni e dei trasporti
- Fondir: Fondo dirigenti del terziario
- Fonarcom: Fondo per i lavoratori dei settori del terziario, artigianato, delle PMI
- Fondo Formazione Pmi Fapi: Fondo per i lavoratori delle PMI imprese industriali
- Fondo Artigianato Formazione: Fondo per lavoratori delle imprese artigiane
- Foncoop: Fondo per i lavoratori delle imprese cooperative
- Fonter: Fondo per settore terziario: comparti turismo e distribuzione – servizi
- Fonder: Fondo per enti ecclesiastici, associaz. e fondazioni, coop., imprese con o senza scopo di lucro, aziende di ispirazione religiosa
- Fondoprofessioni: Fondo per studi professionale ed aziende ad essi collegati

²⁹ Con ulteriore Decreto Direttoriale n. 351 del 25 novembre 2003 vengono ripartite tra i Fondi altre risorse rese disponibili. Complessivamente, sono resi disponibili 173 milioni di euro, integrati successivamente da ulteriore quota di versamento dello 0,30% con il successivo Decreto Direttoriale n. 133 del 26 maggio 2004

³⁰ Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori

³¹ Circolare INPS n. 71 del 02 aprile 2006

- For.agri: Fondo di settore per la formazione professionale continua in agricoltura
- Fondazienda: Fondo per quadri e dipendenti dei comparti commercio-turismo-servizi, artigianato e PMI
- Fondo Banche Assicurazioni: Fondo per la formazione continua nei settori del credito e delle assicurazioni
- Formazienda: Fondo per la formazione continua nel comparto commercio, turismo, servizi, professioni e Pmi
- Fonditalia: Fondo per la formazione continua nei settori economici industria PMI
- Fondo formazione servizi pubblici: Fondo per la formazione continua nei servizi pubblici

2.c Cosa sono i Piani Formativi

I Piani Formativi sono documenti tecnici e di indirizzo, alla cui definizione, pianificazione, gestione e valutazione partecipano tutte le Parti. In sostanza, i Piani Formativi sono frutto di un confronto fra le Parti, a diversi livelli (settoriali, aziendali, territoriali) e prevedono la definizione di accordi sottoscritti fra gli attori, e successivi momenti di monitoraggio formalizzati congiunti.

Secondo quanto disposto nel Comma 1, articolo 88 della Legge 388/2000, i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua finanziano Piani Formativi concordati con l'obiettivo di:

- rispondere alla domanda delle imprese per **rafforzare il posizionamento sui mercati** (promuovere lo sviluppo in un'ottica di competitività delle imprese)
- rispondere alla domanda dei lavoratori, per aumentarne la professionalità sul mercato del lavoro, quindi l'**occupabilità**

Il quadro normativo e gli accordi di concertazione nazionali che hanno portato alla costituzione dei Fondi Paritetici Interprofessionali per la formazione continua³² portano le Parti Sociali, le associazioni di rappresentanza dei lavoratori e dei datori di lavoro e i decisori aziendali ad incontrarsi in un nuovo processo di gestione del sapere.

La direzione è sempre più verso una logica integrata fra i decisori e i destinatari della formazione continua, coinvolgendo attivamente i luoghi della formazione e gli attori sociali del processo bilaterale

³² Già nell'accordo di concertazione nazionale del Natale 1998, il Governo si impegna alla "costituzione del Fondo interprofessionale per la formazione continua... Il Fondo sosterrà la realizzazione di interventi di formazione continua, previsti da piani formativi aziendali e territoriali concordati tra le parti sociali..."

o trilaterale. La scelta della tipologia di Piano Formativo è in funzione della domanda formativa e degli attori in gioco.

I Piani Formativi prevedono quattro tipologie di realizzazione:

- aziendali (prevedono la formazione ai lavoratori di una specifica impresa)
- individuali (riguardano la partecipazione di un unico lavoratore)
- settoriali multi-aziendali (coinvolgono più imprese di un comparto produttivo)
- territoriali (coinvolgono più imprese in un'unica area geografica)

La condivisione dei Piani Formativi implica lo stesso peso delle Parti, impresa e lavoratori, e delle loro associazioni di rappresentanza, ma il coinvolgimento degli attori specifici è variabile e dipende dalla tipologia di Piano Formativo.

Il Piano Formativo Concertato si differenzia dal Piano Formativo tout cour per il coinvolgimento attivo delle Parti Sociali datoriali e sindacali in tutte le fasi della sua elaborazione e realizzazione. I destinatari, le azioni e le metodologie formative, le modalità di verifica vengono individuate e decise bilateralmente. Le Parti sono deputate a definire insieme il quadro strategico e gli obiettivi del Piano, e a costituire la committenza congiunta nei confronti dei "soggetti tecnici" (siano essi interni o esterni all'impresa) che eseguono le fasi di rilevazione, progettazione ed erogazione della formazione.

Capitolo 3
**I Piani formativi aziendali strutturati per competenze
e il Libretto formativo.**
Il quadro di riferimento nazionale ed europeo
(a cura di Elena Righetti)

Nel dibattito inerente la formazione continua e la costruzione dei Piani formativi aziendali, occupa un posto importante la riflessione basata sul “paradigma delle competenze”, iniziata ormai da qualche anno.

Sono ormai comunemente accettate come termine di riferimento, da cui partire per l’analisi storica del ragionamento, le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, del marzo 2000, nelle quali si affermava il ruolo fondamentale dell’istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico e si invitava il Consiglio "Istruzione" ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione, che tenesse conto delle preoccupazioni e priorità comuni.

Da questa data si susseguono nel corso di pochi anni altri documenti³³, che via via precisano la strategia europea volta alla valorizzazione del patrimonio culturale e sociale rappresentato dai saperi maturati nei diversi campi di azione dai cittadini e dalle cittadine della unione europea.

Sono parte integrante e costitutiva di queste strategie due raccomandazioni pubblicate nella Gazzetta Ufficiale Unione Europea, negli ultimi due anni del primo decennio di questo secolo:

- la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008, nella quale, appunto si invitano le nazioni a costruire sistemi nazionali di qualifiche professionali tali da permettere scambi e mobilità delle risorse umane.

- la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 18 giugno 2009, nella quale, a complemento del Quadro Europeo delle qualifiche (EFQ), si invitano le nazioni a predisporre un impianto nazionale di crediti che consenta il confronto e scambio tra i diversi sistemi dell'istruzione e formazione.

Il costrutto teorico definito qui come “paradigma delle competenze”, diventa il criterio metodologico al quale le nazioni sono tenute a riferirsi per la costruzione dei Quadri nazionali EFQ e ECVET, in modo da rendere effettivamente possibile l'omogeneizzazione dei diversi sistemi e il dialogo tra di essi.

In parallelo ai lavori dei diversi soggetti istituzionali preposti, in questi anni si è andato intensificando il dibattito degli studiosi e degli esperti, sui concetti descrittivi delle nuove modalità richieste per la costruzione dei due sistemi sopra ricordati, tra i quali troviamo soprattutto citato il termine “competenza” declinato ora al singolare ora al plurale, ma sempre posto come strumento per la descrizione dei profili professionali, da un lato e per la progettazione della formazione professionale, dall'altro.

Citiamo ad esempio della complessità affrontata il documento proposto dal CEDEFOP³⁴ nel 2009 nel quale veniva presentato il Glossario dei termini maggiormente utilizzati con il confronto tra le definizioni date nei diversi paesi. Tra i termini proposti nel Glossario ve ne sono alcuni ricorrenti poi anche nelle normative nazionali e – per l'Italia – regionali. Vedremo più avanti nel capitolo, commentando uno degli ultimi documenti pubblicati, le più recenti definizioni proposte.

Ma è prima necessario, per l'ambito di cui ci si occupa qui – la formazione continua - sottolineare uno specifico aspetto emerso dalle indicazioni europee: la rivalutazione e valorizzazione degli

³³ Per una analisi storica della documentazione europea, nazionale e regionale in materia, si veda Allegato I al capitolo tre

³⁴ Si veda Allegato I

apprendimenti da esperienza (quelli cioè acquisiti in tutti gli ambiti di vita di una persona), accanto a quelli raggiunti con la frequenza a percorsi di studio e formazione istituzionali.

Questo riconoscimento ha ricadute importanti sia nel campo della formazione sia nel campo del lavoro e delle professioni. Ne commentiamo di seguito alcune:

◆ Titolo di studio. Una prima ricaduta, della quale si potranno vedere gli effetti a breve, con la applicazione del Capitolo 4 della legge Fornero, è il ridimensionamento del solo titolo di studio per lo sviluppo professionale e di carriera delle persone. Infatti, l'affermazione, grazie al riconoscimento delle competenze personali comunque acquisite, che le persone "valgono" - per se stesse e per il loro contesto - per quello che sanno fare in modo competente, pur non prescindendo dal titolo di studio acquisito, valorizza, formalizzandolo, il patrimonio di risorse di cui ciascuno è portatore, grazie al suo operare intelligente nel mondo.

◆ Progettazione formativa. Una seconda ricaduta riguarda la progettazione di percorsi formativi, in particolare quelli rivolte a persone adulte, ma non solo. In uno studio sull'apprendimento si sostiene che l'apprendimento (in particolare quello degli adulti) segue un modello detto "70/20/10"³⁵, così ripartito:

- il 70% delle acquisizioni avviene attraverso attività ed esperienze, in situazioni lavorative;
- il 20% delle acquisizioni avviene attraverso contatti e interazioni dirette con altre persone, anche al di fuori dei contesti lavorativi;
- il 10% delle acquisizioni avviene attraverso la formazione formale in senso stretto, sia che avvenga in aula o a distanza

Anche prendendo queste percentuali con cautela, due questioni si pongono al progettista di formazione.

La prima riguarda il fatto che non è più possibile considerare chi entra in aula in base al titolo di studio posseduto, "ignorante" dei contenuti che si andranno a proporre in aula.

La seconda riguarda le modalità con le quali si procede alla "analisi dei bisogni formativi".

La tradizionale impostazione dell'analisi, basata sulla misurazione di una mancanza di sapere dei soggetti, risulta essere ormai priva di senso e scarsamente efficace.

Dovrà essere quindi sostituita dalla rilevazione di ciò che il soggetto già sa per poter impostare su questo patrimonio l'apprendimento di nuove conoscenze.

◆ Libretto formativo. Il riconoscimento formale delle competenze comunque acquisite e quindi dei saperi che quelle competenze richiedono, rende il Curriculum vitae uno strumento superato, dato che, anche nella versione Europass oggi prevalente, le informazioni che vengono inserite lasciano

³⁵ MC Call, Eichinger e Lombardo (Center for Creative Leadership dell'Università di Princeton).

sottointese le competenze acquisite, privilegiando i dati riguardanti il titolo di studio e la formazione istituzionale, da un lato e le esperienze lavorative dall'altro. In Italia lo strumento sostitutivo del CV è denominato Libretto formativo del cittadino ed è obbligatorio da qualche anno.

Ciò nonostante riscontriamo ancora difficoltà da parte degli enti preposti nell'adozione del Libretto formativo come strumento per la formalizzazione degli apprendimenti personali dei soggetti. Una possibile causa, a nostro parere, è data proprio dalla logica diversa sulla quale il Libretto è impostato. Nel Libretto infatti, si registrano i risultati di apprendimento raggiunti, in relazione a specifiche competenze, chiaramente individuate, non il titolo o la qualifica prevista nel percorso realizzato.

Un conto è dichiarare: "la persona ha frequentato il corso per elettricista (ed è stato promosso)", diverso è assumersi la responsabilità di provare che: "la persona ha acquisito tutti gli apprendimenti richiesti per agire in modo competente come elettricista".

Nel primo caso è sufficiente il dato quantitativo – la frequenza del monte ore prevista per norma – e l'esame sostenuto con successo, nel secondo caso si dà conto di un apprendimento effettivo – che può anche essere avvenuto fuori aula – che il soggetto è in grado di dimostrare di possedere nella sua applicazione concreta.

Nel primo caso il ruolo del soggetto che eroga formazione è di carattere essenzialmente burocratico e la formazione è altamente standardizzata e ripetuta nello stesso modo anno dopo anno, nel secondo caso il ruolo richiede una forte assunzione di responsabilità, le affermazioni vanno supportate in modo diverso, la formazione assume impostazioni diverse, innovative, "personalizzate".

Il Libretto Formativo del cittadino dunque, è uno strumento pensato per raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori nonché le competenze da essi comunque acquisite: nella scuola, nella formazione, nel lavoro, nella vita quotidiana.

Il Libretto Formativo - definito in una sede istituzionale nazionale (con il DECRETO Interministeriale del 10 ottobre 2005) - è gestito e rilasciato a cura delle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle loro esclusive competenze in materia di formazione professionale e certificazione delle competenze³⁶.

Il Libretto formativo, rappresenta, per la persona, uno strumento di comunicazione che risponde a tre obiettivi principali:

³⁶ Nel 2006 è stata attivata una sperimentazione in alcune Regioni, tra cui la Lombardia, con la individuazione di diverse modalità di utilizzo, al fine di definire le procedure di attestazione per la registrazione delle competenze nel Libretto

- fornire informazioni sul soggetto e sul suo curriculum di apprendimento formale, non formale e informale, per la ricerca di un lavoro, per la mobilità professionale e per il passaggio da un sistema formativo all'altro;
- rendere riconoscibili e trasparenti le competenze comunque acquisite e sostenere in questo modo l'occupabilità e lo sviluppo professionale;
- aiutare gli individui a mantenere consapevolezza del proprio bagaglio culturale e professionale anche al fine di orientare le scelte e i progetti futuri.

Per il mercato del lavoro e per il sistema delle imprese, il Libretto formativo, rappresenta uno strumento di informazione, finalizzato a:

- evidenziare in modo omogeneo ed attendibile il percorso formativo e professionale del soggetto, dando visibilità al patrimonio complessivo della persona e ai suoi punti di forza;
- facilitare la riconoscibilità di professionalità e competenze individuali all'interno di un percorso di inserimento (ad esempio nei contratti di apprendistato) e mobilità lavorativa (ad esempio nelle varie forme di contratto flessibile).³⁷

In sintesi il format proposto per la compilazione del Libretto formativo prevede una parte specifica riguardante le competenze acquisite nei diversi ambiti ormai riconosciuti a livello europeo e ripresi anche nella più recente Raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012, la cui bozza era stata già pubblicata nel settembre.

La Raccomandazione, che qui di seguito commentiamo brevemente, ancora una volta, valorizzando le competenze acquisite dall'esperienza le parifica a quelle acquisite in percorsi formali di studio e di aggiornamento professionale, ponendole allo stesso livello formale. Questa "formalizzazione" ha indubbiamente ricadute sia per quanto riguarda lo sviluppo professionale della persona, sia per quanto riguarda la progettazione aziendale e/o di sistema dei Piani formativi, che, non solo in linea di principio, da ora in avanti, possono portare al riconoscimento istituzionale sia delle competenze fornite in sede di formazione vera e propria, sia quelle "recuperate" e formalizzabili dal patrimonio personale del singolo. Nella Raccomandazione del Consiglio che si intitola appunto: "la convalida dell'apprendimento non formale e informale", si apre con due considerazioni che sembra importante riportare integralmente.

Nella prima si introduce il termine di "risultati di apprendimenti" in riferimento alle competenze acquisite da esperienza, connettendo queste al miglioramento della occupabilità in generale e in particolare per le persone svantaggiate socialmente ed economicamente, per le quali la

³⁷ Cfr. in allegato il format del Libretto

formalizzazione dei saperi acquisiti dall'esperienza, diventa strumento di emancipazione sociale ed economica. “

La convalida dei risultati di apprendimento, vale a dire conoscenze, abilità e competenze, acquisiti mediante l'apprendimento non formale e informale può svolgere un ruolo importante nel migliorare l'occupabilità e la mobilità, nonché nell'accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate”.

Nella seconda considerazione la convalida dei risultati di apprendimento viene considerata uno strumento forte per migliorare il funzionamento del mercato del lavoro, con un investimento che si concentra sullo sviluppo delle risorse umane: “ Nel contesto dell'attuale grave crisi economica cui l'Unione europea deve far fronte e del conseguente aumento della disoccupazione, in particolare tra i giovani, e in un'epoca di invecchiamento demografico, la convalida di tutte le conoscenze, abilità e competenze utili può fornire un contributo ancora più valido al miglioramento del funzionamento del mercato del lavoro, alla promozione della mobilità e al rafforzamento della competitività e della crescita economica.”.

Sulla base delle considerazioni svolta nella premessa della Raccomandazione il Consiglio invita gli Stati membri ad istituire, entro il 2018 i sistemi nazionali per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, che consentano alle persone, attraverso la convalida dei loro apprendimenti, ottenere una qualifica completa o parziale riferibili agli standard nazionali ed europei in merito. La Raccomandazione prosegue precisando gli elementi o step che dovranno essere presenti nelle procedure predisposte dagli Stati membri, pur nel rispetto dell'identità nazionale. La definizione degli step è preceduta dall'affermazione è la persona al centro della procedura, i cui risultati saranno finalizzati alle personali esigenze del soggetto.

Gli step individuati - quattro - sono descritti forse in modo un po' troppo sintetico, lasciando ampi spazi interpretativi su modalità e procedure, ma rispettano e riprendono le sperimentazioni attuate in questi anni, sia in Italia che in altri paesi europei.

Li riportiamo di seguito:

- a) L'INDIVIDUAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- b) la DOCUMENTAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- c) la VALUTAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;

d) la CERTIFICAZIONE della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

Come si può notare la procedura deve portare al conseguimento di una certificazione sotto forma di qualifica o credito formativo, diventano allora importanti i criteri con i quali ciò viene raggiunto, per questo nel seguito del documento sono indicati i principi riguardo alle modalità di convalida:

- a) le modalità di convalida sono collegate ai quadri nazionali delle qualifiche e sono in linea con il quadro europeo delle qualifiche;
- b) accessibilità di informazioni e orientamenti sui benefici e sulle opportunità della convalida, nonché sulle pertinenti procedure, per le persone e le organizzazioni;
- c) i gruppi svantaggiati, tra cui i disoccupati e le persone a rischio di disoccupazione, sono più particolarmente suscettibili di beneficiare delle modalità di convalida, in quanto la convalida può migliorare la loro partecipazione all'apprendimento permanente e il loro accesso al mercato del lavoro;
- d) i disoccupati o le persone a rischio di disoccupazione hanno l'opportunità, in conformità alla legislazione e alle peculiarità nazionali, di ottenere un bilancio di competenze inteso a stabilire le loro conoscenze, abilità e competenze entro un periodo di tempo ragionevole, possibilmente entro sei mesi dall'identificazione di una necessità;
- e) la convalida dell'apprendimento non formale e informale è accompagnata da orientamento e consulenza appropriati ed è facilmente accessibile;
- f) misure trasparenti di garanzia della qualità in linea con il quadro di garanzia della qualità esistente a sostegno di strumenti e metodologie di valutazione affidabili, validi e credibili;
- g) sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nel processo di convalida in tutti i settori interessati;
- h) le qualifiche o, se del caso, parti delle qualifiche ottenute mediante la convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale sono conformi agli standard concordati, che sono uguali o equivalenti agli standard delle qualifiche ottenute mediante programmi di istruzione formale;
- i) promozione dell'uso degli strumenti di trasparenza dell'Unione, quali il quadro Europass e lo Youthpass, per facilitare la documentazione dei risultati di apprendimento

Vogliamo sottolineare due elementi che, sulla base anche delle sperimentazioni condotte, ci sembrano particolarmente significativi.

Il primo, proposto nel punto d) riguarda il periodo di tempo "ragionevole" entro il quale attivare e realizzare la procedura di convalida, fissato in sei mesi dalla identificazione della necessità, con specifico riferimento soprattutto a pubblici svantaggiati, persone disoccupate o a rischio di disoccupazione.

Il secondo descritto al punto seguente, afferma l'opportunità che la convalida sia garantita da forme di orientamento e consulenza appropriati, oltre che essere facilmente accessibile. Ciò viene a

determinare non solo la collocazione del servizio di convalida all'interno di strutture visibili e disseminate su tutto il territorio, ma soprattutto la necessità di attivare nuove funzioni e competenze professionali negli operatori dei servizi stessi, quelle, appunto, relative alle fasi di identificazione e accompagnamento della processo di documentazione delle competenze da parte del soggetto.

L'attivazione del sistema nazionale di convalida è una questione che riguarda tutti, si potrebbe affermare, non solo i soggetti che accederanno al servizio. Per questo la Raccomandazione dà molto spazio alla promozione della partecipazione assegnando alle parti sociali un ruolo fondamentale sia nella fase di predisposizione dei Dispositivi di convalida, sia nella fase di implementazione attraverso forme di coordinamento territoriale e nazionale tra i diversi organismi coinvolti, istituzionali e non. Anche i datori di lavoro sono chiamati in causa in prima persona, affinché attivino procedure di convalida sui posti di lavoro.

In Italia la legislazione inerente il "paradigma delle competenze" si sviluppa in parallelo a quella europea negli stessi anni, dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 in avanti. Nel nostro paese è forse un po' più complicato seguirne il progredire dato che questo tema fa capo a diversi soggetti istituzionali e a diverse livelli di competenza territoriale.

A livello nazionale sono preposti due soggetti istituzionali, il Ministero del Lavoro e quello dell'Istruzione e formazione, a livello locale sono coinvolte tutte le Regioni, in base alla delega in materia di formazione e istruzione professionale. In allegato sono ricordate le principali leggi e normative emanate in questi ultimi dieci anni, preferiamo qui commentare la più recente, la legge 92/2012, che effettivamente ha anticipato, anche se di pochi mesi, la Raccomandazione del Consiglio europeo delineando il sistema di convalida dei risultati di apprendimento per quanto attiene all'Italia e nel contempo ha fissato – riprendendo la terminologia di riferimento utilizzata nei documenti europei – le caratteristiche di metodo e di merito che il sistema dovrà avere.

La legge 92/2012, all'art. 4, commi 51 – 61 norma "l'apprendimento permanente" di cui si adotta la definizione data dall'Unione europea: "... per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale."

Le politiche attive del lavoro sono qui viste come strumento per la valorizzazione personale e professionale del patrimonio accumulato dai cittadini e dai lavoratori. Sono citati i soggetti istituzionali coinvolti (in sede di Conferenza unificata, su proposta del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca e del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentito il Ministro dello Sviluppo

Economico e sentite le parti sociali) per la realizzazione di sistema di riconoscimento e certificazione nazionale, definito come: "... una dorsale informativa unica mediante la interoperabilità delle banche dati centrali e territoriali esistenti".

Nei commi seguenti sono poi date indicazioni specifiche di carattere terminologico, fissando, una volta per tutte il glossario da utilizzare:

52.) Per **apprendimento formale** si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle universita' e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato a norma del testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, o di una certificazione riconosciuta.

53.) Per **apprendimento non formale** si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al comma 52, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.

54.) Per **apprendimento informale** si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attivita' nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

Nel comma 55 si afferma il ruolo prioritario dello Stato, nel rispetto delle competenze di programmazione delle regioni, per la definizione degli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di **reti territoriali** "che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati", sono poi elencate le azioni ritenute prioritarie, che, come si è detto poco sopra, anticipano le indicazioni inserite nella Raccomandazione, mettendo al centro del servizio il diritto della persona al riconoscimento e alla certificazione dei saperi maturati:

- a) il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale ed informale, **ivi compresi quelli di lavoro**, facendo emergere ed individuando i fabbisogni di competenza delle persone in correlazione con le necessita' dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento.....
- b) il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti;
- c) la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita.

Il Governo si impegna poi (comma 58.) ad emanare i decreti legislativi attuativi³⁸ di questa parte della legge, di concerto con i soggetti istituzionali competenti e con le parti sociali, che definiscano le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni riferiti agli ambiti di competenza, sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali (di cui ai commi 53 e 54), acquisiti dalla persona, **quali servizi effettuati su richiesta dell'interessato**, finalizzate a valorizzare il patrimonio culturale e professionale delle persone e la consistenza e correlabilità dello stesso in relazione alle competenze certificabili e ai crediti formativi riconoscibili ai sensi dei sistemi nazionali e regionali di certificazione;

b) individuazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale di cui alla lettera a) effettuate attraverso un omogeneo processo di servizio alla persona e sulla base di idonei riscontri e prove, nel rispetto delle scelte e dei diritti individuali e in modo da assicurare a tutti pari opportunità';

c) **riconoscimento delle esperienze di lavoro quale parte essenziale del percorso educativo, formativo e professionale della persona;**

d) definizione dei livelli essenziali delle prestazioni per l'erogazione dei servizi di cui alla lettera a) da parte dei soggetti istituzionalmente competenti in materia di istruzione, formazione e lavoro, ivi incluse le imprese e loro rappresentanze nonché le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura;

e) possibilità di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali convalidati come crediti formativi in relazione ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni compresi nel repertorio nazionale;

f) previsione di procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale e di riconoscimento dei crediti da parte dei soggetti di cui alla lettera d), ispirate a principi di semplicità, trasparenza, rispondenza ai sistemi di garanzia della qualità e valorizzazione del patrimonio culturale e professionale accumulato nel tempo dalla persona;

g) effettuazione di riscontri e prove di cui alla lettera b) sulla base di quadri di riferimento e regole definiti a livello nazionale, in relazione ai livelli e ai sistemi di referenziazione dell'Unione europea e in modo da assicurare, anche a garanzia dell'equità e del pari trattamento delle persone, la comparabilità delle competenze certificate sull'intero territorio nazionale.

Infine al comma 61. si afferma che "dall'adozione dei decreti legislativi di cui al comma 58 non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, ferma restando la facoltà delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano di stabilire la quota dei costi a carico della persona che chiede la convalida dell'apprendimento non formale e informale e la relativa certificazione

³⁸ Segnaliamo il Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. Il Decreto perfeziona e struttura gli elementi costituenti il sistema nazionale e i sistemi regionali di validazione e certificazione delle competenze.

delle competenze.”

Questa parte della norma sembra essere, per alcuni, un forte ostacolo alla realizzazione effettiva del sistema, ma a nostro parere una possibile soluzione potrebbe essere fornita dalle considerazioni svolta in apertura di questo capitolo volte a mostrare come il processo di riconoscimento e documentazione delle proprie competenze sia, per la persona che lo conduce, una forma di apprendimento - o meglio di ri – apprendimento – su di sé e sul proprio patrimonio di saperi, in altre parole a tutti gli effetti una modalità “formativa”. Riprenderemo nei prossimi capitoli questa prospettiva, ipotizzando la progettazione di situazioni formative specifiche per la documentazione delle competenze da esperienza, a pieno titolo inseribili nei piani di formazione continua aziendali.

Capitolo 4

Come trovare e formalizzare le conoscenze nascoste.

Studio di un caso

(a cura di Elena Righetti)

Premessa

Per affrontare il tema proprio di questo capitolo ci è sembrato utile partire da un caso concreto di sperimentazione nel quale non solo si sono studiati metodologie e modelli teorici, ma soprattutto sono state attivate azioni specifiche, con il diretto coinvolgimento delle parti sociali e delle aziende. Si tratta del progetto “C.E.E.I.S” conoscere ed essere attraverso l’esperienza: un incontro fra sistemi” condotto nel Veneto da Riconversider³⁹, agenzia tecnica che ha tra i propri associati le aziende del comparto metallurgico.

La scelta è motivata soprattutto dall’esigenza di presentare, in questa sede, proposte concrete, certamente migliorabili, ma già testate a livello aziendale. Il taglio dato a questo contributo si pone in uno specifico ambito in relazione alle competenze comunque acquisite, privilegiando quelle maturate sul lavoro e utilizzate nei contesti professionali nelle quale le persone agiscono.

È però opportuno avviare la riflessione ricordando una questione di metodo, già accennata nel capitolo precedente, relativa alle competenze maturate dall’esperienza e il loro riconoscimento. Si è detto che una delle caratteristiche peculiari della competenza è rappresentata dalla sua soggettività, cioè dal fatto che è la persona che, utilizzando in modo integrato e interattivo le risorse che possiede, agisce in modo competente.

Questa affermazione sembra, a prima vista, incompatibile con la possibilità di arrivare a documentare un modo di essere della persona secondo criteri di trasparenza, oggettività ed equità. In altre parole sembra non vi sia maniera di costruire standard validi per i doversi soggetti coinvolti nel processo di convalida e certificazione delle competenze da esperienza.

Eppure una definizione standard della competenza è necessaria non solo per l’ente che deve procedere alla convalida/certificazione, ma soprattutto per la persona che desidera provare e documentare la propria competenza. Vediamo perché, utilizzando i riferimenti ai più recenti modelli sull’apprendimento, che ragionano sui livelli di consapevolezza che si possono raggiungere nei

³⁹ Riconversider S.r.l., società di consulenza e formazione di Federacciai (Federazione delle Imprese siderurgiche italiane), da oltre vent’anni offre alle aziende un’ampia gamma di servizi con l’obiettivo da un lato di aumentarne la competitività e dall’altro di supportarle nell’affrontare le trasformazioni continue che il mercato globale impone. Sono stati referenti del progetto “C.E.E.I.S.” il Dr. Marco Franzoni e la D.ssa Chiara Pagnin

processi di apprendimento. La persona che apprende dalla pratica ad agire con competenza opera efficacemente anche in assenza di una rielaborazione consapevole di quanto ha appreso⁴⁰.

In altre parole l'apprendere praticando genera saperi agiti in modo non totalmente consapevole da parte del soggetto. La persona, con il suo fare esperienza, ha imparato, ma ancora non ne è consapevole, si definisce questo risultato di apprendimento "sapere ingenuo", non sempre intenzionale. Per poter individuare quali competenze professionali può effettivamente provare di possedere il soggetto deve perciò prima essere messo in grado di attribuirsi il possesso, poi di valutare se si sente effettivamente competente, infine di trovare un modo per documentare efficacemente. Deve, in altre parole, potersi rispecchiare in una definizione pre – costituita, la cui formulazione gli è chiara in quanto ne comprende il senso e il significato ed è in grado di riportarla alla propria pratica e alla propria esperienza.

Se si considera poi il versante dei soggetti che per ruolo istituzionale, gli enti preposti alla certificazione, o per ruolo sociale, ad esempio le aziende che utilizzano le competenze riconosciute e certificate, il problema si pone a livello della dichiarazione "formale" che effettivamente la persona possiede una determinata competenza professionale. In questo caso si passa dal piano della soggettività individuale a quello della oggettività istituzionale, poiché il giudizio validante non può essere di carattere soggettivo, ma avere un carattere il più possibile universale, socialmente condiviso, paragonabile ad altri giudizi analoghi emessi nei confronti di altre persone.

Per questi motivi è necessario che le competenze sulle quali si intende lavorare siano precostituite e concordate, prima con i soggetti istituzionali e sociali, poi con le persone che intendono documentarne il possesso. Diventa importante, a questo punto, come le competenze sono costruite, per non correre il rischio che la eccessiva standardizzazione, intesa come semplificazione di un costrutto complesso, faccia perdere la significatività e soprattutto la riconoscibilità reciproca della definizione stessa⁴¹.

In particolare la questione è dirimente quando entrano in gioco anche le aziende. In questo contesto la possibilità di comparare i costrutti standardizzati delle competenze con i reali processi di lavoro è la sola via che può permettere prima il riconoscimento della competenza nel suo essere agita concretamente, di connetterla alla definizione standard e quindi di portarla a certificazione. Nel progetto qui illustrato sono state utilizzate modalità di descrizione delle posizioni lavorative che effettivamente hanno consentito le operazioni indicate.

⁴⁰ Anche nel modello di apprendimento della neurolinguistica⁴⁰ si ricorda che il soggetto attraversa alcune fasi di un processo per arrivare alla consapevolezza della propria conoscenza. Una di queste fasi è così descritta: "non sapere di sapere"

4.a Il contesto nel quale si è realizzata la sperimentazione. I soggetti promotori e le aziende coinvolte

Il progetto “C.E.E.I.S” è stato attivato da Riconvesider componendo un partenariato ampio, nel quale erano presenti sia i soggetti afferenti al mondo del lavoro (aziende e parti sociali) sia i soggetti afferenti al mondo della formazione professionale e scolastica, oltre che a competenze di carattere teorico metodologico. Sono state coinvolte una decina di aziende venete di piccole, medie e grandi dimensioni, alcune delle quali hanno scelto di far seguire il progetto ad un gran numero di dipendenti, leggendo nel progetto stesso un’occasione di crescita e valorizzazione delle risorse umane e quindi dell’azienda⁴². Questo ha permesso di testare le procedure modellizzate in ambiti tra loro molto differenti, di apportare modifiche e di produrre adattamenti efficaci, in modo da rispondere a diverse esigenze.

4.b Individuazione dei profili aziendali di riferimento. Approvazione dei profili e loro contestualizzazione nelle aziende aderenti alla sperimentazione (Progetto C.E.E.I.S.)

Una fase iniziale è stata dedicata alla individuazione delle posizioni professionali sulle quali attivare la sperimentazione. A tale fine fondamentale è stato il coinvolgimento delle aziende che si erano dichiarate disponibili, attraverso una prima consultazione volta a precisare quali fossero i profili professionali di interesse propri del settore di riferimento, il metallurgico.

L’analisi dei profili aziendali ha portato a scegliere due figure centrali del processo di lavoro in azienda, figure che si trovano agli estremi del continuum lavorativo: il Capo intendendo come “capo” qualsiasi persona che nell’azienda gestisce altre persone e il Tecnico di Automazione, un profilo più tecnico e operativo che trova una sua forma professionale specifica a seconda del tipo di produzione e di organizzazione aziendale. Sulla base di queste indicazioni sono stati costruiti i profili professionali di riferimento.

Descriviamo sinteticamente le fasi di redazione dei due profili, con riferimento ad alcune considerazioni di carattere metodologico. Come detto in precedenza, il riconoscimento e la validazione delle competenze presuppongono a monte l’analisi del profilo professionale concretamente riferito a quanto una persona effettivamente fa in una situazione determinata, non solo, perciò, relativi ai contenuti e alle prove di esame dei percorsi formativi, sui quali sono strutturate le certificazioni.

⁴² Hanno aderito: De Longhi, Komatsu, Prisma Italia, Bimecc, Nuovamacut, Parker Hiross, Eureka, Gruppo Euris, Enofrigo

Diventa necessario, quindi, costruire concrete integrazioni tra i sistemi dell'istruzione e formazione e il mondo del lavoro per poter avere format di redazione dei profili tra loro confrontabili.

Nel contesto italiano questa innovazione appare più che mai problematica data la divisione piuttosto netta tra il mondo dell'istruzione e quello della formazione professionale e tra questi e i sistemi aziendali. Infatti, non solo la formazione e l'istruzione sono diversamente organizzate – nonché considerate – ma anche le responsabilità istituzionali sono diverse, ripartite tra regioni, la formazione e stato, l'istruzione.

Nel settore della formazione professionale la progettazione dei percorsi formativi per competenze si sta lentamente affermando a partire dall'analisi dei singoli compiti professionali definiti in maniera operativa e contestualizzati nei differenti settori produttivi⁴³.

L'ottica adottata per la descrizione dei processi lavorativi per competenze ha tenuto conto perciò sia degli elementi di carattere formale (ISFOL, 2008) sia del contesto aziendale nel quale si inseriscono. Il modello utilizzato per la descrizione per competenze dei processi di lavoro è stato messo a punto dal partner tecnico del progetto (I-val) mutuando una esperienza consolidata in Svizzera (Modello CoRe, Ghisla, 2009) e già utilizzato in Italia in altre sperimentazioni condotte in Lombardia e in Veneto.

I presupposti essenziali dell'approccio sono:

- a) un concetto integrativo di competenza⁴⁴ che distingue tra competenza e risorse e identifica queste ultime nelle tre forme del sapere, del saper fare e del saper essere a cui il soggetto competente ricorre in maniera variabile, ma sempre integrata, nelle situazioni della vita⁴⁵.
- b) la categoria di situazione, ritenuta fondamentale non solo per capire l'agire umano, ma in particolare per la messa a punto dei profili di competenza. L'utilizzo di questa categoria permette

⁴³ Lo sforzo attuale, data la già citata organizzazione regionale del sistema della formazione professionale, è quello di rendere omogeneo a livello nazionale il repertorio delle qualifiche mediante l'attivazione di una iniziativa promossa dalla Conferenza Stato Regioni⁴³, che ha iniziato a lavorare, anche se in maniera non continuativa, ad una sistematizzazione dei repertori identificando un unico repertorio di qualifiche professionali e descrivendo le stesse mediante l'individuazione di specifiche competenze.

⁴⁴ Rispetto al modo in cui le risorse sono categorizzate, (Ghisla, (2009) distinguiamo tra :

conoscenze: designano il sapere o elementi di sapere (sapere dichiarativo) su una determinata realtà di cui un soggetto può disporre in modo attivo o passivo, implicito o esplicito;

capacità: risorse cognitive, sociali, comunicative, motorie di carattere pratico (saperi procedurali), che, sempre in combinazione con le altre categorie di risorsa, permettono lo svolgimento di azioni. Anche nel senso di abilità operativa, tecnica, routine. Le capacità possono essere di carattere trasversale alle situazioni e agli ambiti di conoscenza, soprattutto quelle cognitive e comunicative, ma anche specifiche, ad esempio in attinenza a determinate discipline scientifiche o professionali;

atteggiamenti: designano forme di attitudine e atteggiamenti riconducibili a valori, opinioni, norme, sentimenti e condizionati da motivazioni e volontà. Gli atteggiamenti sono in prevalenza trasversali, possono per avere delle declinazioni specifiche in relazione ad esempio a determinate attività professionali.

⁴⁵ La definizione di competenza coerente con questo approccio è data da Guy Le Boterf: "Un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato". Rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti possono essere riassunti col termine risorse, portandoci ad affermare che la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato. (*Le Boterf, G., 1990, De la compétence: Essai sur un attracteur étrange, Les Ed. de l'Organisation*).

di meglio identificare lo scarto esistente tra attività prescritta e attività reale, sempre presente nei processi di lavoro, caratterizzati da dimensioni di complessità e opacità, che ne rendono difficile la comprensione. La rilevazione di situazioni concrete ed operative più facilmente fa emergere e rende analizzabili le dimensioni implicite della pratica professionale.

Su queste premesse si lavora per individuare il profilo di competenza della professione considerata e ad indicarne le corrispondenti risorse, necessarie all'agire competente, attraverso tre fasi di analisi.

Fase I: Modellizzazione del campo d'azione. Un modello di campo d'azione è la rappresentazione degli elementi strutturali ritenuti essenziali e costitutivi dell'attività professionale considerata. Esso può essere distinto in un *campo d'azione ristretto*, corrispondente al sistema di attività immediata dell'attore considerato, nella situazione in cui si trova ad operare, e in un *campo d'azione esteso*, riferito alle relazioni che collegano l'attività con la realtà esterna. Il modello viene messo a punto tramite l'esplorazione della documentazione esistente sulla professione considerata e permette di esplicitare le rappresentazioni della struttura del campo d'azione, formulando delle ipotesi circa gli elementi più importanti che la caratterizzano.

Fase II: Identificazione delle situazioni e determinazione delle risorse. Sulla base di una indagine diretta attraverso incontri (in questo caso, interviste) con professionisti e professionisti del campo lavorativo considerato e fondandosi sull'analisi di materiali di terreno, attraverso una progressiva categorizzazione, avviene l'identificazione delle situazioni significative e l'individuazione delle risorse, vale a dire delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari per svolgere le azioni richieste dalle situazioni stesse.

Fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza. Tramite una procedura di raggruppamento delle situazioni, si vengono a formare delle classi o famiglie di situazioni, cui corrisponde una competenza. Si arriva dunque all'identificazione delle competenze e del profilo di competenza della professione analizzata, costruendo una struttura in cui sono dettagliate le competenze, le situazioni che vi fanno riferimento e le risorse corrispondenti.⁴⁶

Queste tre fasi possono assumere un carattere esplicitamente ricorsivo e non sono quindi legate ad una rigorosa sequenzialità.⁴⁷

⁴⁶ Il modello originale è completato da una Fase IV: Sviluppo del piano formativo. Il profilo di competenza fornisce le basi per sviluppare il percorso formativo, in quanto contiene la selezione delle risorse da costituire o sviluppare attraverso la formazione e ne assicura la legittimazione. Con il piano formativo si tratta di disporre questi contenuti secondo una logica curricolare e didattica che permetta l'organizzazione della formazione e assicuri l'apprendimento.

⁴⁷ Segnaliamo che il modello CoRe, adottato in questi ultimi anni per la definizione di diversi curricula o profili professionali (Ghisla, 2009) può essere utilizzato anche per individuare le caratteristiche di professioni emergenti. In questo caso necessita degli adattamenti, poiché la seconda fase (analisi di terreno) può essere svolta solo indirettamente, vale a dire passando dapprima attraverso delle ipotesi

Il format utilizzato per la descrizione prevede perciò una prima parte nella quale sono indicati i contesti e le situazioni nelle quali la figura professionale opera, una seconda parte nella quale sono elencate le competenze afferenti al profilo. Ciascuna di queste è definita secondo lo schema: verbo – complemento oggetto – specificazione.

Ogni competenza è a sua volta strutturata nelle attività che ne descrivono il processo.

Le attività legate alla competenza specificano e puntualizzano la competenza dal punto di vista operativo.

Le attività fanno riferimento alle medesime conoscenze e abilità legate alla competenza la materializzano ulteriormente e in sostanza rendono operativa la competenza.

Questa impostazione che ha integrato tra le indicazioni progettuali e le necessità metodologiche ha anche favorito la realizzazione di uno schema di profilo arricchito dalle specifiche attività di ruolo, permettendone il riconoscimento in sede di sperimentazione sul campo.

Nel format, infine, sono indicate, per ognuna delle competenze le risorse suddivise in tre tipologie:

- Conoscenze ⁴⁸ le cui caratteristiche, riportate in nota, sono state estrapolate da indicazioni nazionali e regionali
- capacità/abilità⁴⁹ professionali
- atteggiamenti.

Riportiamo nella tabella sottostante una esemplificazione delle parti di cui è composto il format utilizzato, estrapolata dal profilo di Responsabile/capo.

DESCRITTIVO

Il "capo" è, generalmente, un operatore, anche con una notevole esperienza, che avendo dimostrato la capacità di assumere compiti di responsabilità, è in grado di programmare l'attività di lavoro (in ufficio o nel reparto) in tutti i suoi aspetti.

che in seguito vengono verificate tramite il coinvolgimento di persone esperte dell'ambito professionale all'interno del quale si situa la nuova figura

⁴⁸ Conoscenza - risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio: è necessario indicare le conoscenze "essenziali"/"connotative" che hanno cioè rilevanza discriminante per l'esercizio della competenza; occorre evitare il ricorso ad alcune conoscenze molto analitiche ed altre eccessivamente generiche; le conoscenze sono elementi "atomici", indicativi di un unico oggetto, si ritiene opportuno esplicitare anche l'ambito di riferimento

⁴⁹ **Abilità** - indica la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi: è necessario indicare le abilità che hanno rilevanza discriminante per l'esercizio della competenza; occorre evitare il ricorso ad abilità molto analitiche ed altre eccessivamente generiche; le abilità sono elementi "atomici", indicativi di un unico oggetto.

Deve, inoltre, conoscere l'azienda, i prodotti e le specifiche tecniche come anche tutti i processi di lavoro di cui è responsabile.

Questa figura professionale è impiegata in un'azienda di grandi, piccole o medie dimensioni come lavoratore dipendente, anche se per il tipo di responsabilità del quale è investito nelle aziende di più moderna concezione, egli è assimilabile per certi versi a un "manager" responsabile sia verso il cliente interno, sia verso il cliente esterno.

Gode quindi di una discreta autonomia d'azione, pur nel rispetto delle indicazioni del Responsabile di produzione e delle politiche e strategie aziendali.

COMPETENZA 1

Coordinare e organizzare il lavoro dei diretti collaboratori anche in riferimento alle esigenze dell'azienda e/o dei singoli clienti

ATTIVITA'		
1. Verifica il numero di addetti previsti per la realizzazione dei lavori programmati 2. Assegna i singoli compiti necessari allo svolgimento del lavoro ai collaboratori valutandone le specifiche competenze 3. Spiega a singoli o a squadre di collaboratori le modalità di realizzazione del lavoro e/o delle lavorazioni 4. Gestisce gruppi di persone		
CONOSCENZE	ABILITA'	ATTEGGIAMENTI
- processi di lavoro aziendali - funzionamento delle tecnologie/strumenti del lavoro - organizzazione aziendale - tecniche di comunicazione e efficace - tecniche di gestione di gruppo	--- abilità organizzative nella gestione delle risorse umane --- capacità di diagnosi e valutazione delle abilità professionali dei singoli collaboratori --- pianificazione del processo produttivo --- utilizzare differenti registri linguistici in relazione ai compiti da spiegare ed ai differenti interlocutori --- utilizzare tecniche di mediazione e di negoziazione	--- assunzione di responsabilità --- propensione al dialogo e all'ascolto --- flessibilità --- autonomia --- capacità di motivare --- leadership --- precisione --- obiettività

Per la redazione dei due diversi profili se è proceduto in modo leggermente differente, poiché, nel caso del profilo di Responsabile/capo le fonti istituzionali e formali erano scarse, dato che non corrisponde ad un profilo formativo specifico. Illustreremo quindi singolarmente i due profili aziendali individuati al fine di rendere esplicite le fasi di lavoro, di revisione e consultazione che hanno accompagnato ed indirizzato il lavoro di costruzione dei profili.

Tecnico di automazione

La prima versione del profilo del Tecnico di Automazione è stata realizzata a partire dalle indicazioni

fornite da studi condotti da Riconversider e da una ricerca bibliografica sul titolo del profilo selezionato.⁵⁰ La prima stesura del profilo del Tecnico d'automazione industriale, era articolato in sette competenze.⁵¹ Ogni singola competenza era poi suddivisa in attività specifiche, per consentire una maggiore chiarezza dei processi di lavoro previsti dalla competenza. Questo risultato è stato sottoposto a esperti di settore mediante interviste telefoniche, precedute dall'invio della bozza al fine di poterne discuterne produttivamente nel corso del contatto telefonico.

Nel corso dell'intervista, sono state poste le seguenti domande/interrogativi:

- quale è la sua specifica esperienza nell'ambito/settore?
- “cosa intende lei” per TdA?
- in quali specifici ambiti opera il TdA?(in riferimento a quanto espresso nel descrittivo del profilo)
- ritiene siano focalizzate, rispetto alla sua esperienza, le competenze individuate nel profilo?
-

Procedendo poi ad una sistematica analisi delle singole competenze individuate, veniva anche richiesto un giudizio sulla coerenza delle attività nelle quali era strutturata.

I risultati raccolti possono essere così sintetizzati:

- nelle opinioni degli esperti la bozza proposta era sostanzialmente adeguata, sia per il descrittivo che per le competenze/attività;
- rispetto alla bozza proposta è stato necessario “livellare verso il basso la figura” poiché alcune competenze e attività risultavano essere di livello troppo elevato;
- è emersa una perplessità rispetto alla competenza 7 “Identificare e segnalare situazioni di rischio potenziale per la sicurezza, la salute e l'ambiente” la cui natura, ma soprattutto le cui abilità e conoscenze apparivano poco correlate allo specifico del profilo, poiché a carico della figura dedicata alla gestione della sicurezza aziendale.

⁵⁰ Ricordiamo: Rapporto di Ricerca - Un modello innovativo basato sulle unità di competenza, per l'efficacia nella transizione dall'istruzione alla formazione al lavoro (Riconversider 2005). “Tecnico di automazione”; “Tecnico di sistemi di impianti automatizzati – IV annualità” (Standard della figura Nazionale); “Tecnico esperto in sistemi di automazione industriale e robotizzati” Settore ISFOL: 06 - Elettricità elettronica Subsettore ISFOL: 0604 - Applicazioni elettroniche Codice Profilo: 0604173 (Regione Toscana); “Tecnico mecatronico” - (ISFOL- Orientaonline); “Tecnico dell'automazione industriale” Sistema classificatorio ISCO: 2143 Ingegneri elettrotecnici 3113 Tecnici di ingegneria elettrotecnica; Sistema informativo EXCELSIOR: 1.01.06 Specialisti e tecnici dell'ingegneria meccanica e mineraria; Sistema di codifica professioni Ministero del Lavoro: 3.1.2.3 Elettrotecnici 3.1.2.4 Tecnici elettronici; Indagine nazionale sui fabbisogni formativi OBNF: Progettisti elettro-elettronici e di sistemi di automazione (Regione EMILIA ROMAGNA); “Standard minimi delle competenze tecnico professionali” (Archivio Pubblica Istruzione).

⁵¹ COMPETENZA 1 - Gestire impianti elettropneumatici e oleodinamici; COMPETENZA 2 - Conformare un sistema automatizzato; COMPETENZA 3 - Elaborare il programma software per il comando e il controllo tramite PLC; COMPETENZA 4 - Sovrintendere le attività di installazione e di collaudo valutando i risultati dei diversi tipi di prove di funzionalità; COMPETENZA 5 - Impostare/realizzare la manutenzione e l'aggiornamento di un impianto automatizzato; COMPETENZA 6 - Produrre documentazione tecnica; COMPETENZA 7 - Identificare e rielaborare situazioni di rischio potenziale per la sicurezza, la salute e l'ambiente.

Al termine dell'analisi dei risultati delle interviste è stata quindi stilata una seconda stesura del profilo sempre strutturata in competenze e attività⁵².

Il profilo così realizzato è stato sottoposto all'analisi del Comitato Tecnico Scientifico (CTS) del progetto e contemporaneamente ai referenti aziendali che, coinvolti nelle fasi di avvio della sperimentazione in azienda, avevano potuto visionare i profili. Le rilevazioni dei referenti aziendali, riportate in sede di CTS segnalavano, come ricordato sopra, una criticità legata all'individuazione del

⁵² COMPETENZA 1 - Gestire impianti elettropneumatici e oleodinamici

ATTIVITA': 1. predispone il funzionamento di un impianto o di una macchina a tecnologia elettropneumatica e/o oleodinamica; 2. utilizza le metodologie, tecniche e procedure per la definizione e la manutenzione di macchine e impianti a tecnologia elettropneumatica e/o oleodinamica; 3. identifica la componentistica presente sulla macchina; 4. esegue e rispetta la sequenza operativa e la ciclica di lavoro;

COMPETENZA 2 - Conformare un sistema automatizzato

ATTIVITA': 1. individua la componentistica essenziale da utilizzare in relazione al progetto di automazione della macchina e/o impianto e partecipa alla stesura della distinta dei materiali; 2. adotta le istruzioni/procedure specifiche per l'installazione di apparecchiature e dispositivi elettronici di comando, controllo e regolazione dei processi automatizzati; 3. adotta le istruzioni specifiche per l'installazione del software necessario al funzionamento di sistemi o controlli elettronici

COMPETENZA 3 - Elaborare il programma software per il comando e il controllo tramite PLC di semplici sistemi di automazione

ATTIVITA': 1. predispone le logiche di comando e di controllo per gli automatismi industriali di bassa o media complessità; 2. utilizza sistemi di comando e di controllo per automatismi industriali di bassa o media complessità; 3. elabora documentazione dei progetti e delle procedure di funzionamento

COMPETENZA 4 - Sovrintendere le attività di installazione e di collaudo valutando i risultati dei diversi tipi di prove di funzionalità

ATTIVITA': 1. definisce il piano per l'installazione, messa in servizio della macchina automatizzata; 2. predispone, verifica e realizza le attività di collaudo;

3. valuta gli esiti del collaudo ed interviene sulla regolazione dei sistemi automatizzati.

COMPETENZA 5 - Impostare/realizzare la manutenzione e l'aggiornamento di un impianto automatizzato

ATTIVITA': 1. pianificare, controllare e/o eseguire diversi tipi di interventi manutentivi e di aggiornamento sw; 2. verificare l'efficacia degli interventi manutentivi

COMPETENZA 6 - Produrre documentazione

ATTIVITA': 1. produrre documentazione tecnica d'appoggio; 2. produrre documentazione valutativa relativa a lavorazioni; 3. produrre documentazione tecnica relativa alla manutenzione e all'installazione

COMPETENZA 7 - Identificare e segnalare situazioni di rischio potenziale per la sicurezza, la salute e l'ambiente.

ATTIVITA': 1. riconosce situazioni di rischio; 2. fornisce supporto cognitivo rispetto all'assunzione di comportamenti di prevenzione; 3. promuove i comportamenti di prevenzione

profilo in azienda poiché “Tecnico di Automazione” indica sia figure di alto profilo addette alla progettazione di sistemi di macchine automatizzate, sia figure di più basso profilo addette alla installazione e manutenzione delle macchine.

Il CTS ha quindi deciso di modificare il profilo senza però operare uno sdoppiamento dello stesso ma rendendolo invece “polivalente”, vale a dire utile ai fini del progetto con competenze riferibili ad entrambe le tipologie di Tecnico di Automazione, quindi con competenze sia operative, sia di progettazione.

Il problema, già rilevato in fase di prima e seconda stesura, è stato risolto aggiungendo e modificando alcune competenze e creando così un profilo professionale sempre più legato alla realtà lavorativa di settore nonché adatto alla validazione di entrambe le tipologie di Tecnici di automazione considerate e operanti nella aziende.

La versione definitiva ha, inoltre, incorporato le indicazioni del CTS relativamente alla necessità di inserire - oltre a competenze ed abilità - anche la voce atteggiamenti inizialmente non considerata ma valutata successivamente utile ad una migliore definizione delle singole competenze, infine si è confermata l'opportunità di mantenere la competenza 7 relativa alla sicurezza⁵³.

Capo reparto (responsabile).

La prima stesura del profilo del Capo è stata realizzata dopo aver raccolto le indicazioni emerse dal CTS che aveva specificato come per “capo” si intendesse chiunque abbia responsabilità di risorse umane (gruppi di lavoro, team, ecc.).

Si è quindi tratteggiato un profilo professionale di capo non riferito a uno specifico ambito aziendale (capo reparto, capo squadra, capo ufficio, ecc...) ma trasversale ai differenti ambiti/settori di lavoro, strettamente legato alle specifiche competenze di gestione del personale e alla relazione/mediazione con i superiori.

Anche in questo caso, dopo una consultazione delle fonti disponibili, sono state realizzate interviste ad esperti di settore strutturate diversamente rispetto a quelle relative al Tecnico di automazione poiché non c'era una prima bozza da cui partire che è stata invece l'esito di questa prima fase di lavoro.

Le principali domande rivolte agli esperti hanno riguardato:

- qual è la sua specifica esperienza nell'ambito/settore?

⁵³ Cfr. in allegato il profilo definitivo

- “cosa intende lei” per Capo, riferendosi a una figura di responsabilità trasversale ai possibili settori o ambiti di lavoro (responsabile della produzione, responsabile del personale, responsabile dei servizi, ecc)?
- è possibile individuare specifiche competenze per la figura tratteggiata?
- è possibile individuare competenze comuni a piccoli, medi e grandi contesti produttivi?
-

Per ogni competenza individuata è stato poi richiesto di individuare le attività caratterizzanti.

I risultati raccolti possono essere così sintetizzati:

- realizzazione di una prima versione del profilo in grado di soddisfare le indicazioni ricevute dal CTS;
- individuazione delle competenze e attività specifiche per il profilo individuato;
- modifica della denominazione del profilo da “Capo” in Capo (Responsabile) attuata in funzione di alcune opinioni raccolte tra gli intervistati.

La prima versione proposta ha previsto quattro competenze così declinate:

COMPETENZA 1 - Coordinare e organizzare il lavoro dei diretti collaboratori

COMPETENZA 2 - Controllare e verificare il progresso del lavoro nel rispetto dei tempi previsti (e degli obiettivi da raggiungere)

COMPETENZA 3 - Gestire la risoluzione dei problemi che possono intervenire nel processo di lavoro di cui è responsabile.

COMPETENZA 4 - Introdurre/proporre miglioramenti o modifiche nel processo di lavoro (o proporli ai suoi diretti superiori)

Il profilo così realizzato è stato sottoposto all’analisi del CTS che, anche per questo profilo, ha rilevato da un lato la necessità di inserire - oltre a competenze ed abilità - anche la voce atteggiamenti e l’opportunità di inserire anche per questo profilo un competenza relativa alla sicurezza.

4.c Pianificazione delle procedure di validazione/certificazione e preparazione di una figura di operatore esperta/o nelle diversi fasi del dispositivo: riconoscimento, documentazione, validazione

In parallelo alla fase di costruzione dei profili professionali si è lavorato alla messa a punto del Dispositivo per la convalida/certificazione delle competenze, da utilizzare nei diversi contesti aziendali coinvolti. Una prima questione affrontata è connessa al problema del riconoscimento – della attribuzione – della competenza da parte delle risorse umane indicate dalla azienda.

Come abbiamo sopra ricordato le competenze acquisite da esperienza sono praticate in modo efficace ma “ingenuo”, cioè la persona non ne è consapevole, non “sa” di saper fare. Si tratta quindi di trovare una modalità che permetta al soggetto di rispecchiarsi nella definizione data, di rendersi che quando opera in un contesto determinato, utilizza determinati saperi con competenza, in altre parole di “attribuirsi” una competenza. La descrizione del profilo professionale per competenze realizzata nel progetto – e presentata nel paragrafo precedente – ha lo scopo di rendere il più concreta possibile la formalizzazione delle competenze, descrivendole con verbi di azione e strutturando il processo di lavoro sottointeso nella competenza nelle sue attività principali.

Ma questo può non essere sufficiente a favorire, nel candidato, un atteggiamento di riflessione su di sé e sul proprio operare, finalizzato a riconoscersi ed attribuirsi una determinata competenza. Queste considerazioni hanno portato il gruppo di progettazione alla identificazione di una specifica funzione professionale di supporto che accompagnasse i candidati in tutte le fasi del processo di convalida/certificazione.

La figura professionale individuata, denominata “Referente per la validazione e certificazione delle competenze” (RCVV), fa riferimento alle esperienze consolidate in altri paesi europei nei quali sono già normate le procedure di validazione. Le funzioni di accompagnamento e supporto sono così individuate:

- supportare le persone nella individuazione e riconoscimento degli apprendimenti acquisiti
- associare gli apprendimenti acquisiti alle competenze professionali individuate nei repertori nazionali e/o regionali e aziendali
- documentare il possesso delle competenze e delle relative risorse, acquisite in ambiti non formali e informali
-

Per queste figure è stato attivato un percorso di formazione iniziale e momenti di laboratorio durante la fase della sperimentazione in azienda.

- 1) informare e spiegare il significato di un percorso di riconoscimento e validazione delle esperienze acquisite dall’esperienza;
- 2) accompagnare le persone in percorsi di gruppo o individuali;
- 3) stipulare un patto/contratto iniziale in apertura e garantire la confidenzialità;
- 4) aiutare, sia negli incontri sia distanza, i beneficiari ad individuare ed esplicitare esperienze coerenti e connesse con il profilo professionale di riferimento, mantenendo elevata la motivazione;
- 5) sapersi interfacciare a diversi livelli e collaborare con referenti aziendali.

Durante la formazione sono stati anche predisposti gli strumenti e le metodologie da applicare nel processo di accompagnamento alla convalida. Le fasi di questo processo sono state strutturate

facendo riferimento sia alla documentazione disponibile – nazionale ed europea – sia alle Buone pratiche analizzate, sono pertanto analoghe⁵⁴ a quelle recentemente proposte dal Consiglio europeo e commentate nel capitolo precedente. Per un approfondimento metodologico del Dispositivo e delle singole fasi rimandiamo al volume “Generare valore” nel quale sono descritte in dettaglio, proponiamo qui una scheda di sintesi nella quale si è cercato di modellizzare la sperimentazione condotta in modo che sia più facilmente trasferibile in altri contesti.

Il Dispositivo si sviluppa in quattro fasi
I Fase: Riconoscimento In questa fase la persona con il supporto dell'operatore/trice Vae1 individua l'area professionale (o la specifica figura professionale) per la quale intende comprovare il possesso delle relative competenze
II Fase: Accompagnamento È la fase peculiare del Dispositivo, nella quale le persone che intendono documentare le proprie competenze, sono, appunto, accompagnate e supportate nei passaggi del processo di validazione: <ul style="list-style-type: none"> - autovalutazione iniziale per la definizione del grado di possesso delle competenze di area e/o profilo - scelta della o delle competenze da portare a validazione - individuazione delle situazioni concrete nelle quali la persona ha agito le competenze - raccolta delle prove e delle evidenze relative alle situazioni concrete scelte - preparazione dei materiali documentali e costruzione del Dossier di argomentazione
III Fase: Validazione Il Dossier viene analizzato da un soggetto terzo (che non ha partecipato alla fase precedente) con lo scopo di rintracciare nei materiali proposti gli elementi comprovanti il possesso della/e competenzaa/e2. La fase si conclude con un colloquio di argomentazione tra il/la candidato/a e l'esperto/a che ha letto il Dossier
IV fase: Certificazione Il risultato della validazione, è sottoposto ad una commissione composta sulla base delle indicazioni regionali e con la presenza di esperti della professione. In caso di accertamento positivo del possesso di una o più competenze queste sono registrate nel Libretto formativo del cittadino

Modalità di gestione e quantificazione oraria				
Fasi	Funzione/operatore	Azione	Durata	Strumenti/metodologie
I. Riconoscimento	Orientamento e individuazione area di competenza RVCC	Colloquio individuale e/o di gruppo	4h	Tecniche di bilancio di competenze Colloquio di esplicitazione
II. Accompagnamento	Supporto al/alla candidato/a per la scelta delle situazioni concrete e delle evidenze da inserire nel Dossier RVCC	Tre incontri di tre ore ciascuno (individuali e/o di gruppo) a distanza di tre settimane uno dall'altro. Supporto a distanza	9h 4h	Tecniche e strumenti per la argomentazione dei vissuti esperienziali e per il recupero delle competenze acquisite dall'esperienza
III. Validazione	Analisi del Dossier di argomentazione	Colloquio di argomentazione con	3h 2h	Descrizione del profilo di riferimento per competenze

⁵⁴ con soddisfazione possiamo affermare di avere anticipato le conclusioni del Consiglio europeo!

	Figura esperta nell'area di competenze Lettura analitica dei materiali e delle evidenze presentati nel Dossier	il/la candidato/a		(corredate dalle risorse conoscitive e dalle abilità pratiche) Tecniche di gestione del colloquio di argomentazione
IV. Certificazione	Riconoscimento formale del possesso della/delle competenza/e. Commissione formalizzata a livello regionale	Analisi dei risultati della validazione, assegnazione della/e competenza/e e iscrizione nel Libretto formativo del cittadino	2h	Dialogo valutativo Utilizzo di indicatore per la comparazione del grado di possesso della/delle competenza/e ai sistemi regionali, nazionali ed europei (ad esempio per la Lombardia QRSP; per Italia e UE: EQF, ECVET
Totale ore servizio per candidato/a 24h				

4.d La commissione di convalida/certificazione: composizione e modalità di lavoro

Per completare la presentazione del progetto, anche per una sua eventuale applicazione in altri contesti aziendali descriviamo di seguito un organismo attivato per la valutazione finale della documentazione presentata dal candidato in vista della certificazione e uno strumento predisposto per la restituzione alle aziende dei risultati significato emersi dalla convalida.

Va precisato che nel Regione Veneto al momento della realizzazione del progetto non era ancora stato varato il sistema regionale per la certificazione formale delle competenze. Per ovviare a questo ostacolo e come prefigurazione di una possibile soluzione concreta, nel progetto è stato previsto di attivare una apposita Commissione – con la supervisione del CTS a garanzia tecnico scientifica – che a seguito della analisi dei materiali presentati avesse il compito di valutarne coerenza e congruenza e di emettere quindi un giudizio valutativo sostitutivo della certificazione.

La Commissione era composta da rappresentanti dei partner del progetto, da responsabili delle parti sociali e da esperti dei profili professionali. La candidatura della persona viene “sponsorizzata” da un esperto che ha precedentemente analizzato il Dossier/portfolio. Questa modalità, differente dall’interrogazione di un esame - orale o scritto che sia – garantisce un giudizio il più possibile obiettivo in quanto la Commissione esamina i materiali e non la persona, ma soprattutto svolge una funzione di assunzione di responsabilità degli esaminatori in quanto il giudizio emesso è effettivamente collegiale.

Se ne risponde, pertanto, nei confronti sia del candidato sia verso l'esterno, la comunità complessivamente intesa, nella quale in candidato ritorna in un certo senso più ricco grazie alla formalizzazione delle proprie competenze.

Nel caso qui esaminato, inoltre e soprattutto, verso le aziende nelle quali in candidato ritorna come risorsa "di valore" in quanto portatore di un know how riconosciuto.

Ulteriore compito della Commissione era la redazione di un documento per la restituzione alle aziende (e a ogni singolo candidato) dei risultati: la *Mappa professionale*.

La mappa professionale è un patrimonio per la persona, ma anche per l'azienda; "è proprio allo scopo di trasformare questo patrimonio individuale in qualcosa di socialmente riconoscibile che la commissione assume la responsabilità di esaminare e validare le competenze e di restituire il proprio giudizio alla persona e, poiché il dossier è protetto dalla privacy, restituisce all'azienda una sintesi del profilo della persona che emerge dall'analisi delle competenze prese in esame nella costruzione del dossier"⁵⁵.

La Mappa professionale è composta nella prima parte dai dati del partecipante e da una sintesi del profilo professionale organizzato per competenze e attività. Si suddivide quindi in 5 sezioni: *la sezione Competenze: principali positività e aree di miglioramento* (compilata dal RVCC).

In questa area si propone un quadro generale delle competenze del/della candidato rispetto al profilo professionale scelto. Le competenze sono presentate in relazione al grado di padronanza dichiarato nell'auto-valutazione del/la candidato/a. Nella seconda sezione (RVCC) vengono raccolte le *Eccellenze*.

L'azienda troverà i "punti di eccellenza" ovvero le competenze/attività rispetto alle quali sono stati ottenuti i punteggi più alti; questo dato sarà integrato con il dato relativo alla frequenza con cui viene svolta l'attività e con il riferimento alle competenze argomentate nel dossier.

Nella terza sezione sono indicate le *Aree di Interesse* dove l'azienda troverà indicati i possibili "valori aggiunti" ovvero le esperienze (formali, non formali e informali) riportate nel dossier e ritenute significative e le indicazioni (eventuali) riportate dalla persona nel campo "osservazioni personali" della scheda di autovalutazione. Nella quarta sezione sono segnalate le *Note sui Contenuti Tecnici del profilo professionale*. In quest'area l'azienda troverà le eventuali indicazioni e spunti per migliorare

⁵⁵ citato dal Report di fase redatto da Crestoni, Pauletti, 2011

gli aspetti tecnici del profilo professionale rilevati dall'Esperto Tecnico di Profilo a seguito del colloquio di validazione.

La quinta sezione riporta il *Grado di Padronanza delle competenze validate* ed è compilata dalla commissione (con in riferimento alle normative nazionali ed europee indicati nei sistemi ECVET e EFQ).

La creazione della Commissione tiene conto di una rappresentativa istituzionale ma soprattutto di una rappresentatività tecnico specialistica, per la presenza degli esperti nominati dalle aziende. Sono questi ultimi, provenienti dal mondo concreto del lavoro e scelti in un ambito territoriale specifico a garantire la coerenza tra le competenze certificate in sede di Commissione e quindi possedute dal candidato e le effettive esigenze professionali della azienda nella quale il candidato ritorna. Gli esperti si pongono perciò come tramite locale tra il sistema istituzionale di formalizzazione delle competenze e il sistema territoriale produttivo, mediando le rispettive esigenze.

La Commissione locale per l'accertamento e la certificazione delle competenze può diventare perciò uno strumento delle politiche attive – come auspicato nella legge 92/12 e sopra commentato – volta alla promozione e al consolidamento della “cultura della competenza”.

Capitolo 5

Gli ostacoli presunti e i limiti effettivi

(a cura di Elena Righetti)

Nel capitolo 3 si è inquadrato il tema della convalida e certificazione delle competenze nei contesti delle normative europee e nazionali, con uno specifico riferimento a quelle più recenti, la Raccomandazione del Consiglio europeo proposta in bozza nel settembre dello scorso anno e la Legge nazionale 92/12 – nota con il nome di Legge Fornero – nella quale si danno indicazioni per le politiche attive del lavoro volte alla attivazione di un sistema nazionale per la convalida delle competenze comunque acquisite come strumento per lo sviluppo economico e il miglioramento sociale⁵⁶.

Nel testo di legge è chiaramente indicato che il sistema deve rivolgersi ai cittadini e alle cittadine italiani, favorendo il loro progredire sociale attraverso il riconoscimento e la certificazione dei saperi acquisiti da esperienza, omologati a quelli conseguiti con percorsi di studio e formazione formali. In linea con la Raccomandazione europea, la Legge 92/12 e il successivo Decreto Legislativo, pubblicato nel gennaio di quest'anno, sanciscono la richiesta di accedere ai servizi per la convalida come un diritto a tutti gli effetti dei lavoratori e delle lavoratrici italiani e pertanto si invitano tutti gli attori sociali – sistema delle politiche attive e relativi servizi e mondo delle imprese – a promuovere e realizzare azioni coordinate finalizzate ad attivare procedure per la convalida e la certificazione.

È importante rilevare che si riconosce alle imprese un ruolo fondamentale in questo campo, attribuendo loro la competenza per effettuare al proprio interno procedure di validazione. Si tratta dunque di capire quali potrebbero essere gli strumenti e gli interventi più efficaci che garantiscano nello stesso tempo metodologie rigorose, trasparenti ed omogenee e un contenimento dei costi e delle risorse.

Nel Capitolo 4, attraverso la presentazione di una sperimentazione concreta, realizzata in un contesto variegato per caratteristiche di produzione e per dimensioni delle aziende coinvolte – con problematiche ed esigenze tra loro molto differenti – si sono chiarite le tappe di un Dispositivo che potrebbe diventare il modello di riferimento per l'attivazione di procedure di convalida e certificazione anche all'interno dell'azienda. Si è cercato infatti di mostrare i vantaggi che la metodologia utilizzata presenta, sia per il rispetto dei criteri indicati nelle normative nazionali, sia, soprattutto, per l'elevato grado di flessibilità e di adattamento che consente, tale da permetterne la implementazione in contesti

⁵⁶ Ricordiamo che dal gennaio di quest'anno è in vigore il Decreto legislativo attuativo del sistema di "apprendimento permanente" nazionale.

tra loro differenti pur garantendo la necessaria comparabilità dei prodotti realizzati (i dossier/portfolio che documentano le competenze) con i requisiti standardizzati inseriti nei sistemi formali regionali, nazionali ed europei.

In questo Capitolo cercheremo di dimostrare che le procedure per la validazione e certificazione possono essere attivate nel contesto aziendale, in riferimento ai Piani formativi, per fare ciò è però prima necessario confutare alcuni pregiudizi – usati spesso come alibi per frenare sperimentazioni e implementazioni - che in questi anni hanno accompagnato la questione, senza per questo ignorare quali possono essere alcuni degli ostacoli ricorrenti.

Vediamo di seguito quali sono le contestazioni più frequenti rispetto all'introduzione dell'analisi del lavoro per competenze:

A. Descrivere il lavoro per competenze è complicato. Una delle prime osservazioni che nelle aziende vengono fatte quando si propone di ragionare sulle competenze professionali delle risorse umane è relativa al fatto che l'operazione richiede tempo e i risultati andrebbero a sovrapporsi alle già esistenti Job description aziendali. Se però consideriamo come si arriva a produrre una Job description e la motivazione che ne sta alla base, due elementi emergono chiaramente per la nostra riflessione. In primo luogo l'esigenza che sta a monte della job analysis e della conseguente job description, è quella di avere un quadro dettagliato, chiaro e comprensibile – per il management e per i dipendenti – dell'organigramma aziendale e delle diverse posizioni lavorative che concorrono alla realizzazione dei prodotti/servizi, per poter, dalla parte del management, agire controllo e coordinamento, per poter, dalla parte dei dipendenti, eseguire con consapevolezza ed efficacia i propri compiti. In secondo luogo, la produzione delle Job description richiede già per se stessa un lungo e complesso lavoro di elaborazione.

Ciò si realizza, infatti, attraverso una analisi approfondita – job analysis, appunto - dei compiti principali (mansioni) propri di una determinata posizione lavorativa. La job analysis può essere condotta utilizzando uno o più dei seguenti sistemi:

- intervista con una o più persone che ricoprono la posizione
- intervista coi superiori delle persone che ricoprono la posizione
- osservazione diretta della persona che ricopre la posizione
- questionari a persone che ricoprono la posizione o ai loro superiori
- esame di mansionari, manuali delle procedure, profili professionali, contratti di lavoro e altre fonti scritte

Le **domande e/o questioni da esplorare per l'analisi della posizione** possono essere:

- quali sono i **compiti principali** della posizione
- quanto tempo richiede ciascuno di essi
- quali sono i **compiti più importanti**
- quali sono i compiti più difficili
- quali sono i materiali, l'equipaggiamento e/o le attrezzature necessarie per svolgere i diversi compiti
- quali sono i risultati tangibili e intangibili di ciascuna delle mansioni elencate
- quali sono le **responsabilità proprie** di ciascuna delle mansioni elencate
- **a quali altre posizioni risponde**, con quali posizioni comunica all'interno dell'impresa e quali posizioni coordina chi ricopre la posizione analizzata
- con chi comunica all'esterno dell'impresa
- quali possono essere i **criteri di valutazione** per chi svolge la posizione sotto analisi e come possono essere misurati
- quali possono essere le **caratteristiche personali ottimali** di chi ricopre la posizione sotto esame ad esempio in termini di qualifiche, esperienze, conoscenze, capacità, tratti di personalità.

L'analisi viene pertanto condotta osservando e descrivendo compiti (task)⁵⁷ che raggruppati in mansioni (job)⁵⁸ vanno a definire una posizione.

La posizione (Job description) poi, attraverso l'ulteriore raccolta dati, viene collocata in un organigramma che ne definisce il livello di responsabilità e di gerarchia, i requisiti richiesti alla persona per ricoprire quella posizione in termini di titolo di studio, conoscenze/abilità, esperienze.

Si può perciò concludere che si arriva al risultato finale – la descrizione della organizzazione per posizioni – attraverso procedure di ricerca metodologicamente rigorose, impegnative e costose.

La nostra ipotesi è che la descrizione delle posizioni lavorative per competenze sia in realtà il logico sviluppo delle Job description e che il lavoro di elaborazione delle posizioni di lavoro per competenze sia analogo a quello sopra sinteticamente illustrato.

Nel caso in cui esistano già le Job description si tratterebbe pertanto solo di un lavoro di loro rielaborazione⁵⁹, nel caso in cui si parta da zero, invece, le procedure richieste non sarebbero diverse

⁵⁷ Compito (task) = indica una o più attività (operazioni) attribuite, anche in modo continuativo, ad una data posizione lavorativa.

⁵⁸ Mansione (job) = insieme di compiti, definiti e standardizzati, tra loro combinati in modo da poter essere affidati ad una persona, da svolgere anche in diverse unità organizzative ed in diverse posizioni lavorative.

⁵⁹ Come cercheremo di illustrare nel prossimo capitolo

da quelle da attivarsi per la definizione delle Job description “tradizionali”, quindi non più costose e/o di lunga durata. Vediamo meglio questa nostra posizione.

Esistono nei manuali di analisi organizzativa svariati modelli, più o meno strutturati o sintetici per la elaborazione delle Job description, ma in tutti vi si ritrovano sicuramente:

- il nome della posizione
- le sue finalità principali
- la posizione in organigramma
- le principali mansioni, talvolta associate al termine “responsabilità”, ovvero definite unicamente “responsabilità”

Commentiamo di seguito due schemi utilizzati per la job description di due diverse posizioni aziendali, la prima riferita al “Responsabile delle risorse umane”, la seconda “Supervisore di vendita”.

Esempio 1: Job Description del Responsabile delle Risorse Umane

Nome della posizione	Responsabile Risorse Umane
Scopo/Finalità	Gestione delle risorse umane all'interno dell'azienda commerciale AXXXX.
Collocazione gerarchica	Dipende dal Direttore e dal RRU di area; controlla una team di due persone all'interno dell'Ufficio del Personale.
Mansioni/Responsabilità	1. Definisce e fa vivere le politiche umane dell'ipermercato in coerenza con la visione e le strategie aziendali e in collaborazione con tutte le aree; 2. svolge le attività di selezione, di sviluppo e di integrazione del personale AXXXX, 3. ne organizza la formazione e ne valuta il bisogno formativo; 4. si occupa di normativa e contenzioso all'interno di attività sindacali; 5. gestisce le spese; 6. si occupa della valutazione e della remunerazione; 7. svolge attività di tipo amministrativo.
Competenze	Non definite

Esempio 2: Job Description del Supervisore di vendita

Nome della posizione	Supervisore di vendita
Scopo/Finalità	Assicurare il raggiungimento degli obiettivi di vendita attraverso la gestione, motivazione e sviluppo dei venditori
Relazioni principali	Direzione Servizio clienti Personale di vendita Rep. Personale Amministrazione Clienti chiave
Responsabilità	1. Procedo, con la collaborazione dei reparti interni, alla selezione del personale di vendita e all'integrazione dei nuovi assunti in azienda. 2. Assicuro l'addestramento e formazione del personale di vendita, sia attraverso i reparti interni, sia direttamente affiancando i venditori in zona.

	<p>3. Procede alla valutazione del personale, attraverso colloqui sistematici e con una valutazione annuale.</p> <p>4. Gestisce in prima istanza tutti i problemi del personale di vendita, legati all'attività, delegando e filtrando l'intervento di personale interno.</p> <p>5. Assicura la comunicazione corretta tra azienda e venditori nei due sensi, con particolare riguardo al Reporting del venditore e alle notizie importanti che provengono dal mercato.</p> <p>6. Assicura l'osservanza delle procedure e regole aziendali in termini di impegno sul lavoro, spese, ecc.</p> <p>7. Collabora con il Servizio clienti per gestire rapidamente ogni lamentela legata al ritardo di spedizioni, prendendo prontamente contatto con i corrieri.</p> <p>8. Distribuisce gli obiettivi di vendita aziendali attraverso un accordo con i singoli venditori e procede al controllo sullo stato di avanzamento delle vendite verso gli obiettivi stessi.</p> <p>9. Propone alla Direzione i piani annuali di incentivazione della Forza di vendita.</p> <p>10. Gestisce direttamente i Clienti chiave</p>
Competenze richieste	<p>Profonda esperienza nella vendita del settore</p> <p>Diploma di scuola media superiore</p> <p>Capacità relazionali e comunicative</p> <p>Leadership</p> <p>Pianificazione</p>

La lettura comparata delle schede fa emergere almeno tre punti di criticità.

1. In entrambe le schede un dato emerge con chiarezza: l'utilizzo del termine "responsabilità" solo o associato a mansioni (che lo ricordiamo nell'analisi sono il corretto risultato della ricerca), rende ambigua l'interpretazione del compito, che da processo di azioni determinate, concrete e osservabili (sono, infatti, state osservate) assume il significato di un obiettivo prescritto, indicante le "aspettative" dell'organizzazione.

Ciò è molto chiaro nella prima scheda al punto 1. delle mansioni/responsabilità: "Definisce e fa vivere le politiche umane dell'ipermercato in coerenza con la visione e le strategie aziendali e in collaborazione con tutte le aree", nella seconda scheda al punto 5. delle responsabilità: "Assicura la comunicazione corretta tra azienda e venditori nei due sensi, con particolare riguardo al Reporting del venditore e alle notizie importanti che provengono dal mercato."

Far vivere le politiche aziendali in coerenza con la vision aziendale è senza dubbio un obiettivo prioritario dell'organizzazione, una aspettativa della azienda. Restano sottointese le mansioni, cioè, secondo la definizione scientifica del termine l'insieme di attività che il soggetto deve mettere in campo per raggiungere questo obiettivo. Nella seconda definizione invece i punti ambigui sono relativi all'uso di aggettivi qualitativi: che cosa è una comunicazione "corretta"? quali sono le notizie "importanti"? Immaginiamo un candidato alla posizione al quale si sottopone questa questione. Come può essere in grado di rispondere "onestamente" di sapere distinguere tra notizie importanti e non? Ma soprattutto

come può il responsabile H.R incaricato della selezione assicurarsi che il candidato sia effettivamente capace di individuare le notizie “importanti”? Anche in questo caso si è trasformata una aspettativa dell'organizzazione in una mansione, ma l'operazione è impropria, dato che la definizione di mansione prevede chiaramente che siano accorpati compiti, cioè attività osservabili.

2. In correlazione con questa prima criticità possiamo notare che pressoché tutte le definizioni delle mansioni/responsabilità lasciano sottintese le azioni effettive che le persone devono mettere in campo per raggiungere i risultati attesi – e anch'essi spesso sottintesi – propri della posizione.

Ad esempio: che cosa fa concretamente il supervisore alle vendite per arrivare al risultato atteso al punto 9. “Propone alla Direzione i piani annuali di incentivazione della Forza di vendita.”?

Arrivare a proporre i piani di incentivazione annuali considerati il risultato atteso, è, in realtà una azione finale composta da una serie anche complessa di attività che restano sottintese.

In conclusione in entrambe le schede si è scelto di definire le posizioni per obiettivi da raggiungere tralasciando di indicare – descrivendo le attività e le azioni – i processi organizzativi che il raggiungimento di quegli obiettivi richiede.

3. La logica per obiettivi, trascurando i processi necessari a produrli, rende meno efficace anche la definizione delle conoscenze e delle abilità che le persone devono possedere per realizzare determinati processi. Utilizziamo, per esemplificare, di nuovo la definizione data al punto 9. della seconda scheda in relazione alle competenze richieste per la posizione, indicate nella scheda stessa: Profonda esperienza nella vendita del settore; Diploma di scuola media superiore; Capacità relazionali e comunicative; Leadership; Pianificazione.

Ma che cosa serve sapere per costruire piani di incentivazione annuali?

Bastano l'esperienza nel settore, il diploma, le capacità relazionali e comunicative, leadership e capacità di pianificazione?

A nostro parere tutte sono utili, ma non sono sufficienti, senza altre risorse, qui sottintese, nessuno potrebbe essere in grado di elaborare piani di incentivazione annuali.

Come provare a risolvere queste tre criticità? Per la prima si tratta di distinguere nettamente tra mansioni e responsabilità, quest'ultime infatti definiscono il piano deontologico della posizione e non quello fattuale. Per la seconda si tratta di recuperare il lavoro svolto con la job analysis, ragionando in termini di processi e non di risultati attesi. Per la terza si tratta di associare in modo più stretto e coerente ad ogni processo lavorativo le risorse necessarie per realizzarlo. I modelli di descrizione del lavoro per competenze soddisfano tutte queste tre condizioni, come cercheremo di dimostrare nel prossimo capitolo a partire da una sperimentazione concreta.

B. I profili standardizzati dei sistemi regionali sono poco utilizzabili nelle imprese. Di diversa natura è l'ostacolo relativo al confronto con i sistemi che le Regioni hanno costruito per il riconoscimento e la certificazione dei profili professionali.

Qui il problema è legato al fatto che i profili standardizzati secondo la logica della certificazione, propria del sistema della formazione pensata per qualifiche, non corrispondono alle posizioni professionali "agite" nelle imprese.

Questo ostacolo è spesso associato alla considerazione che, tra l'altro, le Regioni, applicando alla lettera l'autonomia per la loro competenza in materia di formazione professionale e di lavoro, hanno costruito sistemi diversi tra loro, talvolta difficilmente comparabili.

Una azienda presente in più regioni si troverebbe quindi nella situazione di dovere elaborare modalità di rilevazione, descrizione e certificazione delle competenze diverse a seconda del territorio in cui opera. Analogamente la persona certificata per determinate competenze da una azienda nella regione XXX si troverebbe in difficoltà se dovesse proporre la propria candidatura presso un'altra azienda in un'altra regione⁶⁰.

Questi due ostacoli sembrano effettivamente non superabili, sia perché è un dato di realtà il fatto che i sistemi regionali esistenti sono – ad oggi – diversi tra loro, sia perché in molti casi la necessaria standardizzazione⁶¹ dei profili li rende difficilmente rintracciabili quando si vanno ad osservare i reali processi di lavoro e le relative posizioni organizzative.

Ma oggi non ci si può permettere di attendere che le regioni rendano omogenei i loro sistemi, nello stesso tempo arrivando a trovare modalità di standardizzazione meno "astratte" e più vicine alla concreta realtà operativa delle imprese. Il tempo di attesa rischia di essere molto lungo e di portare un danno effettivo alle aziende e ai lavoratori. La soluzione, se esiste, va cercata altrove.

Siamo del parere che la soluzione efficace possa venire dal tanto criticato e poco apprezzato costruito di competenza e da un suo utilizzo metodologico rigoroso.

Per dimostrare questa tesi vorremmo iniziare a partire da una considerazione molto provocatoria proposta da G. Cepollaro in suo testo di qualche anno fa: "le competenze non sono cose", cioè non esistono materialmente, non sono conservabili in qualche luogo, come si potrebbe fare con un oggetto, per reperirle al momento del bisogno. Invece esistono persone competenti, capaci, in una situazione determinata, anche modificabile, di agire in modo efficace – competente – utilizzando in mix variabile, di volta in volta adattato al contesto, tutte le conoscenze, capacità, abilità e comportamenti, maturati nel corso della loro esperienza di vita (complessivamente intesa).

⁶⁰ Questo problema sembra essere ben presente al legislatore che nel recente Decreto applicativo della legge 92/2012, prevede un sistema nazionale di certificazione delle competenze al quale i sistemi regionali devono riferirsi.

⁶¹ La standardizzazione è necessaria per la comparazione e la valutazione

In altre parole una azienda mentre può riempire i suoi magazzini di materie prime, macchine e risorse strumentali, non può mettere in magazzino uno stock di competenze, può, però, assumere e far lavorare persone competenti, capaci di utilizzare intenzionalmente ed efficacemente le loro risorse⁶² personali.

Dunque la competenza è un costrutto teorico⁶³ che serve per descrivere il più concretamente possibile processi di azione (lavorativa, sociale, etc) finalizzati alla produzione di un risultato socialmente riconoscibile. Per la realizzazione dei processi di azione sono necessarie delle risorse (vedi nota 6) che si possono individuare ed elencare, di cui è depositaria la persona.

Il trucco, la soluzione, stanno qui, nella chiarezza sul termine competenza e nel suo utilizzo rigoroso: la competenza, recuperando – come si è detto – la job analysis, descrive processi lavorativi effettivi⁶⁴, ad ogni processo di azione devono essere associate le risorse specifiche e necessarie per la sua realizzazione. Le risorse vanno individuate ed elencate e fanno parte a tutti gli effetti del descrittivo della competenza.

Per riconoscere se una persona è competente cercheremo di rilevare il possesso di determinate risorse, per certificare una competenza secondo il sistema regionale a cui ci si intende registrare, cercheremo in quali standard professionali di sistema sono presenti le risorse equivalenti. Gli insiemi di risorse definiti nella singola competenza diventano lo strumento di “traduzione” e comparazione tra i sistemi aziendali di descrizione del lavoro per competenze e i sistemi regionali⁶⁵ di certificazione delle competenze.

Questa soluzione presenta anche il vantaggio di superare altri due ostacoli apparentemente insormontabili:

1. il fatto che mentre i processi di azione – lavorativi e non – sono per loro natura dinamici e mutevoli, le standardizzazioni sono rigide e non facilmente modificabili⁶⁶.
2. il fatto che nelle organizzazioni quasi sempre le posizioni lavorative non corrispondono esattamente ad un titolo di studio. Ad esempio: non esiste il titolo di studio equivalente a “Capo reparto”, posizione molto connotata dal contesto produttivo nel quale viene attuata.

La lettura per competenze/risorse che si focalizza sulla persona in quanto depositaria delle risorse, consente di superare in un caso il problema della staticità dello standard, in quanto non si vanno a ricercare nella pratica della persona comportamenti standard statici, ma l'insieme delle risorse

⁶² Sintetizziamo con il termine risorse l'insieme di: conoscenze teorico pratiche, abilità/capacità, comportamenti che una persona possiede ed usa.

⁶³ Lo affermiamo senza paura di essere accusati di astrazione

⁶⁴ Attraverso la rilevazione di compiti e di situazioni osservabili

⁶⁵ Compreso il futuro sistema nazionale

⁶⁶ Va considerato che il problema non è sconosciuto anche nei sistemi regionali, infatti in molti di questi si prevede la possibilità di richiedere modifiche agli standard, inserendone di nuovi o sviluppando quelli esistenti.

previste/richieste per la realizzazione di un determinato compito o una determinata mansione, facenti riferimento ad una descrizione – questa sì – standardizzata di un processo di lavoro/azione. Anche nel caso della qualifica o titolo di studio, l'ostacolo viene superato perché in effetti si va a certificare una competenza o un insieme di competenze, parti delle quali possono essere fatte risalire ad una qualifica o/e ad un titolo di studio, che prevedono e comprendono le stesse risorse, anche se diversamente organizzate.

C. La formazione aziendale diventa più complicata, se la si deve progettare per competenze. Questa osservazione è frequentemente accompagnata da un'altra che sottolinea l'idea che si debbano investire risorse elevate, sia economiche, soprattutto per le aziende, sia di tempo, per le aziende e per le risorse umane coinvolte.

Crediamo di aver dimostrato, nei punti precedenti, in che modo, al contrario l'utilizzo rigoroso e intenzionale del costrutto di competenza possa essere uno strumento per la soluzione di alcune delle più frequenti criticità relative alla gestione del sistema delle risorse umane in azienda.

Proponiamo qui alcune considerazioni volte a dimostrare come la progettazione formativa per competenze possa da un lato rendere più efficace l'apprendimento professionale e, dall'altro e per conseguenza, diminuire i costi della formazione, composti anche dal tempo trascorso in formazione da parte dei/delle dipendenti.

La progettazione formativa per competenze presuppone essenzialmente che si modifichi la logica con la quale si predispose il progetto, in coerenza con il principio sopra affermato: la competenza è un costrutto che serve per descrivere un processo di azione/lavoro, per realizzare il quale è necessario il possesso di determinate risorse.

La competenza è immateriale, le risorse si trovano – come apprendimenti maturati - nelle persone. Sviluppare competenze significa far apprendere, alle persone – in qualunque modo, non solo in aula - le risorse necessarie per l'agire competente.

Dunque ci si concentra sulla persona, depositaria di un patrimonio di risorse che si vuole ampliare, modificare, sviluppare, in modo finalizzato, lo sottolineiamo, in quanto le risorse apprese saranno applicate a pratiche di lavoro.

Da questo assunto si ricava un principio fondamentale per la progettazione formativa: la formazione non fornisce competenze, ma, attraverso l'apprendimento di determinati contenuti (tecnici e non) afferenti ad una determinata area di competenza, favorisce nella persona il diventare più competente (nel suo operare nell'organizzazione).

Questo principio, applicato alla progettazione per l'aggiornamento professionale, modifica la tradizionale analisi dei bisogni. Il punto di partenza rimane ovviamente l'esigenza di miglioramento in

un determinato reparto o della organizzazione, sono le modalità di ricerca/analisi che cambiano. Proviamo, sinteticamente, a costruirne la sequenza logica:

1. quali sono i processi di azione/lavorativi⁶⁷ non soddisfacenti?
2. a quali aree di competenza e relative risorse specifiche possono essere riferiti?
3. quale è il livello di possesso delle risorse richieste nelle persone addette a quei determinati processi?
4. quale è il cambiamento che al termine della formazione verrà usato come indicatore del successo dell'azione formativa (cioè quale è il risultato di apprendimento atteso)?.

Vediamo più nel dettaglio: il primo punto presuppone un cambiamento di prospettiva per il responsabile del settore oggetto di analisi.

Non gli si chiede di definire contenuti/titoli per la formazione, ma di individuare le aree di lavoro, i processi di azione che presentano criticità. Sarà poi compito del responsabile della formazione, in accordo con il responsabile di settore, una volta individuate le situazioni critiche, risalire alle relative aree di competenza e alle risorse necessarie.

Il punto 3. è forse quello più innovativo⁶⁸, infatti presuppone che a monte sia stata costruita una banca dati⁶⁹ contenente per ogni persona il dettaglio delle risorse possedute e del grado di padronanza delle stesse. Ciò permetterà di definire più precisamente il gap tra quanto già presente e quanto richiesto, consentendo di partire, nella progettazione vera e propria, da una base concreta di sapere posseduto sul quale sviluppare gli apprendimenti dei contenuti identificati.

Questa modalità, anticipando la misurazione del gap, rende pressoché inutile la rilevazione iniziale in aula del livello di padronanza dei contenuti⁷⁰, facilitando nello stesso tempo la possibilità di costruire, con ciascun partecipante, un progetto di apprendimento personalizzato, finalizzato all'apprendimento di saperi determinati, indicati al punto 4. della sequenza ed utilizzati fin dall'avvio del percorso di formazione, come riferimento concreto per misurare – per ciascun/a partecipante e per il/la docente – i progressi nell'apprendimento, verso il risultato atteso.

Facciamo un esempio, tratto dal profilo di Capo/responsabile. Nella scheda sottostante per l'area di competenza del profilo 3 – che ipotizziamo sia stata indicata come situazione critica - sono indicate due attività distintive del processo di azione descritto nella competenza. Per poter definire i temi della

⁶⁷ Qui definiti attraverso il costrutto di “competenza”

⁶⁸ Si veda al capitolo 7 la sperimentazione in questo senso condotta in ZF Marine.

⁶⁹ La costruzione della banca dati potrebbe richiedere un certo livello di impegno. In linea di massima ciò potrà dipendere dalle modalità con le quali è organizzato il sistema di gestione delle risorse umane aziendali

⁷⁰ Spesso frustrante sia per i/le partecipanti che per i/le docenti

formazione è necessario che il responsabile chiarisca quale delle due attività presenta un livello di criticità maggiore, motivando con le proprie osservazioni sul campo il giudizio.

Ipotizziamo venga indicata l'attività 3.2. in questo caso le risorse necessarie e da sviluppare sono più probabilmente relative alle abilità di negoziazione e ad un atteggiamento di diplomazia e di governo dell'incertezza. Diverso sarebbe il percorso di apprendimento se fosse indicata l'attività 3.1. che richiede capacità di problem finding e solving come risorse prevalenti.

Questa fase, che definiamo analisi del bisogno formativo, va completata con la rilevazione del grado di possesso delle risorse di area da parte degli addetti. Ciò permetterà la progettazione del percorso di apprendimento "mirato" con la definizione del risultato di apprendimento atteso (punto 4. della sequenza). In un caso, ad esempio, "uso di tecniche e strumenti per la negoziazione efficace", nell'altro "utilizzo di metodi e tecniche per la individuazione delle criticità", oppure "utilizzo di metodiche di settore per la individuazione del rischio".

Capo/responsabile di reparto/ufficio

Area di competenza 3. Gestire la risoluzione delle criticità che possono intervenire nel processo di lavoro di cui è responsabile		
Attività: 3.1 interviene nella risoluzione di criticità e rispetto ad eventuali scostamenti, sia rispetto ai tempi che ai risultati del lavoro 3.2 media tra le esigenze/necessità dei diretti collaboratori e quelle dei responsabili aziendali		
Risorse		
CONOSCENZE	ABILITA'	ATTEGGIAMENTI
Processi di lavoro aziendali Funzionamento delle tecnologie/strumenti del lavoro Macro organizzazione aziendale	Autonomia e capacità di risoluzione dei problemi Negoziazione Problem solving Problem finding	Capacità di ascolto Empatia Diplomazia Governo dell'incertezza

La definizione del risultato di apprendimento, in relazione ai saperi già posseduti permette inoltre di differenziare la formazione, sostituendo la tradizionale aula, con modalità più efficaci (e meno onerose) come ad esempio, l'affiancamento all'esperto, il coaching, il learning on the job.

Infine questa modalità di erogazione della formazione facilita la fase di certificazione delle competenze nel Libretto formativo, in quanto vi è fin dall'inizio la connessione tra i contenuti di apprendimento trattati e l'area di competenza nella quale sono indicate come risorsa/e necessaria.

In prospettiva l'uso del costrutto di competenza per la pianificazione della formazione permette di:

- mirare la formazione allo sviluppo di risorse connesse a specifiche criticità rilevate nei processi di lavoro
- differenziare e "personalizzare" il percorso di apprendimento, partendo da ciò che la persona già possiede
- utilizzare e valorizzare il know how presente come strumento per l'apprendimento
- valutare on the job l'effettivo apprendimento

In questo capitolo abbiamo cercato di smontare alcuni degli argomenti portati come elemento di criticità sul tema delle competenze in azienda.

Crediamo di aver dimostrato che spesso si tratta di resistenze dovute, forse, alla ancora scarsa applicazione pratica del metodo. In realtà siamo convinti che accadrà, per la metodologia della competenza quello che è avvenuto per le nuove tecnologie, che solo vent'anni fa erano temute ed avversate e oggi sono considerate – come è corretto – solo uno strumento in più per facilitare il lavoro e la comunicazione.

Si tratta perciò a nostro parere, più che provare a convincere, di promuovere una nuova cultura, nella formazione e nel lavoro, basata sulla consapevolezza che è la persona, con le sue risorse il vero valore sociale e aziendale, favorendo quindi ed attivando quando possibile, azioni di implementazione/sperimentazione della metodologia.

Parte II

Validazione e certificazione delle competenze: una responsabilità sociale

Capitolo 6

Il tema del Life Long Learning nelle piccole aziende manifatturiere italiane:

un'alternativa per rispondere alla domanda di formazione

(a cura di Barbara Pigoli)

Premessa

L'attuale sfida **delle piccole aziende manifatturiere italiane** è **trovare un modo per mantenere il proprio posizionamento** su un mercato non stabile.

La competitività del mercato è caratterizzata dalla turbolenza tecnico-economica, con innovazioni che si susseguono a ritmi incessanti ed imprevedibili, rapida obsolescenza dei prodotti, delle tecniche di lavorazione e degli assetti organizzativi delle aziende.

Da qui, la necessità per le piccole imprese manifatturiere italiane di dotarsi sia dei **meccanismi propulsori idonei a generare conoscenze**, sia degli strumenti necessari per **recepire prontamente le conoscenze elaborate da altri**.

Rivalutando la centralità delle strategie delle imprese nel determinare le performance economiche, mi riferisco ai due attuali principali modelli di capitalismo teorizzati in Europa dalla recente letteratura. Il primo modello è definito **“via bassa allo sviluppo competitivo”**, tipica dei paesi anglosassoni, in cui si delinea una netta separazione tra ricerca e tecnologia da una parte e produzione in serie e servizi a bassa qualità dall'altra. Il sistema sindacale risulta indebolito e diviso, con rapporti di tipo conflittuale, e una struttura di contrattazione tendenzialmente decentrata, senza regole legislative rilevanti. Il secondo modello è definito **“via alta allo sviluppo competitivo”**, tipico del sistema tedesco, si basa sull'integrazione e la valorizzazione delle risorse umane, con una forza lavoro dotata di un buon grado di qualificazione, un elevato grado di versatilità, cooperazione, partecipazione dei lavoratori e flessibilità interna e garantisce la competitività delle imprese grazie all'elevata qualità dei prodotti. Il sindacato è coeso, con una tradizione di rapporti di tipo cooperativo, ed è presente un sistema di istituzioni, quali una struttura contrattuale coordinata internamente e dettagliate regole legislative sui meccanismi di partecipazione, a supporto della coesione e della cooperazione.

Le piccole aziende manifatturiere italiane possono competere nel mercato globale solo riferendosi al di **“via alta allo sviluppo competitivo”**, e affrontare la concorrenza aumentando la flessibilità e la qualità dei prodotti, anziché agendo sulla riduzione dei costi.

L'adozione di tale modello comporta un **investimento nella qualificazione e riqualificazione delle risorse umane** per creare e accumulare progressivamente valore nell'organizzazione.

Del resto, **la valorizzazione delle persone è l'unico investimento in grado di generare valore reale e vantaggio competitivo nel lungo termine**, poiché solo lavoratori qualificati formati e competenti sono in grado di generare innovazione e sviluppo.

Un sistema produttivo con organizzazioni competenti è in grado di **mantenere o acquisire nuove quote di mercato**, di crescere in dimensionamento, di internazionalizzare, di innovare prodotti, processi, organizzazione e avere gli strumenti per affrontare e superare l'attuale congiuntura economica e di mercato.

Purtroppo **l'Italia risulta ancora fra le nazioni europee con il più basso tasso di partecipazione della popolazione adulta ad iniziative di istruzione e formazione** (la propensione alla formazione durante il ciclo di vita lavorativo in Italia è di 264 ore contro una media OCSE di 928 ore).

Non è un problema di soldi, se si considerano gli oltre 450 ml € di introito annuo dei Fondi Paritetici Interprofessionali (cui si sommano i 150 ml € che il Ministero ripartisce tra Regioni e Province Autonome, e i finanziamenti del FSE). Le micro imprese sono il serbatoio principale dei Fondi Paritetici (costituiscono l'83% delle imprese aderenti), ma solo il 41% utilizza i finanziamenti che ha versato.

In mancanza di una forma di coordinamento finalizzata a migliorare la regolazione del sistema, **le piccole imprese manifatturiere hanno ancora troppa difficoltà ad utilizzare adeguatamente i vari canali di sostegno**. Solo il 37% delle imprese italiane fino a 49 dipendenti mette in formazione i propri lavoratori, contro una media del 78% delle imprese con oltre 50 dipendenti.

Le inefficienze dovute all'aumento della complessità e alla mediazione di sempre crescenti organismi intermedi tra i destinatari delle politiche (imprese e lavoratori) e i canali istituzionali di sostegno (Fondi ed Enti Pubblici) ricadono soprattutto sulle piccole imprese. Solo le grandi imprese sembrano in grado di articolare direttamente le proprie istanze al decisore pubblico, mentre l'articolazione della domanda delle piccole imprese (gli organismi intermedi di rappresentanza non sono in grado di articolare puntualmente la domanda delle imprese e dei lavoratori) viene sistematicamente sostituita dall'offerta generica dei soggetti tecnici.

Le **scarse risorse economiche** accumulate singolarmente dalle imprese di piccole dimensioni sui Fondi Paritetici Interprofessionali (40 / 50 € in media all'anno per ogni lavoratore) consentono di realizzare solo iniziative molto brevi (aggiornamento breve o seminari), i cui **contenuti sono standardizzati** per ragioni di costi. Il **40%** delle attività formative riguarda ancora solo la sicurezza sui luoghi di lavoro (formazione obbligatoria).

Permangono ancora **rilevanti squilibri di accesso alla formazione legati all'età, alla scolarizzazione, all'inquadramento contrattuale e al genere** dei lavoratori coinvolti.

I beneficiari degli interventi formativi finanziati dai Fondi Paritetici Interprofessionali mette in luce una **forte componente dei lavoratori con titolo di studio medio o elevato** (prevalente partecipazione di impiegati e quadri). Le figure apicali rappresentano il 16% dei destinatari, denotando un disequilibrio a loro favore. Il rischio è di aumentare le condizioni di svantaggio e ricorrere con sempre maggiore frequenza alle politiche passive (sostegno al reddito)⁷¹.

6.a Le logiche con le quali viene definito il Piano Formativo aziendale

Il Piano Formativo aziendale viene definito in seguito alla realizzazione di due fasi, che concettualmente distinguiamo come analisi della domanda aziendale e rilevazione dei fabbisogni dei lavoratori. La fase di **analisi della domanda** ha come obiettivo l'individuazione del fabbisogno formativo organizzativo. Ha lo scopo di individuare quei fabbisogni che possono essere soddisfatti con leva formativa.

Oggetto dell'analisi della domanda sono le competenze organizzative delle imprese, e gli impatti attesi della formazione sui processi aziendali.

Dal momento che il patrimonio aziendale non è uniforme, ma è riferibile a una o più aree o processi distinti, il fabbisogno formativo è strettamente collegato alle competenze distintive, a quelle competenze intangibili che sono in grado di determinare il vantaggio competitivo per l'impresa.

L'analisi della domanda ha lo scopo di individuare, oltre alle capacità organizzative utili all'impresa nel momento della rilevazione, anche le capacità organizzative sviluppabili nel medio periodo.

La fase di analisi della domanda individua obiettivi strategici delle imprese e definisce le aree funzionali coinvolte, seguendo una **logica che privilegia sempre le decisioni del management.**

La **rilevazione dei fabbisogni formativi** ha invece come obiettivo l'identificazione dei bisogni di sviluppo di competenze dei lavoratori. In questa fase vengono messe in atto svariate metodologie atte a definire lo scarto fra competenze reali e competenze attese all'interno dell'organizzazione. I bisogni formativi sono individuati in base alla concreta organizzazione aziendale, e agli specifici ruoli professionali messi in atto dai lavoratori. L'analisi dei fabbisogni mette in correlazione i risultati attesi dall'impresa con le reali competenze di ogni singolo lavoratore.

Si tratta di una **fase dal basso**, nella quale **i lavoratori sono direttamente coinvolti** nella valutazione fra ruolo atteso dall'impresa e ruolo agito concretamente.

⁷¹ Rapporto ISFOL 2010 – Rapporto ISFOL 2012 – Istat - Eurostat

6.b L'audit integrato: una proposta metodologica concreta per definire Piani Formativi Organici

La fase di analisi della domanda dovrebbe essere articolata dal management dell'impresa, mentre la rilevazione dei fabbisogni dovrebbe prevedere il coinvolgimento e la partecipazione dei lavoratori. Con le finalità complementari di supportare l'organizzazione e le persone rispettivamente nell'aumento della competitività e dell'occupabilità.

Le piccole imprese difficilmente sono in grado di attivare spontaneamente questi processi, e non sempre è presente un'impresa dominante che, all'interno della filiera, sia in grado di attivare anche altre imprese. Questa fase viene di fatto sostituita dall'offerta di percorsi formativi standardizzati da parte dei soggetti tecnici. Con l'inevitabile conseguenza **che i fabbisogni latenti restano di fatto irrisolti**, e che la mancanza di governance genera disequilibrio negli impatti della formazione: le imprese ben strutturate sono in grado di articolare una domanda consapevole, rispondente ai concreti fabbisogni organizzativi di competenze, mentre le imprese di piccole dimensioni (al cui interno non agiscono funzioni di risorse umane, sviluppo o formazione) possono solo aderire o meno a iniziative formative che non tengono conto delle competenze e delle esperienze agite e capitalizzate dai lavoratori all'interno dell'organizzazione stessa.

Per superare questo rilevante gap, propongo una **metodologia innovativa di analisi della domanda formativa e di rilevazione dei fabbisogni formativi** (sperimentata da AssoMec⁷² su 350 imprese nell'arco di tre anni), al fine di mettere in luce l'esistenza di **elementi e di procedure in grado di far emergere i fabbisogni latenti di formazione presenti nelle imprese** e di facilitare il raggiungimento dell'obiettivo della organicità nella definizione dei piani formativi. L'obiettivo non è la verifica della possibilità di proporre il modello come esempio valido ed esportabile ovunque, ma più semplicemente di individuare alcuni elementi virtuosi e innovativi del modello che possano essere utili al dibattito e che possano rappresentare spunti utili per le iniziative future degli attori del sistema della formazione continua italiana.

La fase di **analisi della domanda** inizia con l'attivazione di un **contatto personalizzato** tra un Esperto in Politiche di Sviluppo Aziendale e l'azienda. L'iniziativa del contatto può arrivare spontaneamente da parte dell'azienda, che manifesta all'ente un fabbisogno, oppure può partire dall'offerta di un soggetto tecnico. Questo secondo caso è più frequente e si manifesta soprattutto per le imprese di dimensioni minori, che sono individuate non solo in base all'attività che svolgono ma anche in base alla filiera produttiva in cui l'impresa è inserita. Stabilito il contatto, inizia la vera e propria fase di analisi

⁷² AssoMec: associazione multistakeholder per il successo durevole dell'Industria Italiana

della domanda in azienda, che si avvale di un supporto tecnico, la “Scheda analisi dei bisogni formativi”, così strutturata:

PARTE GENERALE	PROCESSI	PERSONE E ORGANIZZAZIONE
Informazioni anagrafiche	Progettazione Produzione Vendita Gestione fornitori/forniture	Personale Formazione obbligatoria Formazione necessaria
Attività Azienda	Comunicazione Logistica Sistemi informatici Amministrazione e contabilità Infrastrutture	Valorizzazione del personale
Posizionamento nella filiera produttiva Mercati di riferimento	Processi di miglioramento	
Mission, Vision e strategia (breve e lungo termine)	Gestione sostenibilità ambientale, sociale, economica	

La “Scheda” aiuta ad analizzare le aree di criticità e le implicazioni che esse hanno sulle performance Aziendali, con l’obiettivo di:

- Verificare se l’Azienda ha messo in atto interventi in ottemperanza alle Normative cogenti
- Aiutare l’Azienda a capire come può migliorare i rapporti con fornitori e clienti e quindi a rimanere sul mercato
- Permettere all’Azienda di ricevere finanziamenti per il Piano Formativo, dato che è il risultato di un’analisi condotta sui criteri indicati dalle normative comunitarie e nazionali

Partendo dal presupposto che il patrimonio aziendale non è uniforme, ma è riferibile a una o più aree o processi distinti, **l’audit ha tra i principali obiettivi l’individuazione delle aree organizzative strategiche per gli obiettivi dell’impresa e quindi le funzioni aziendali in essi coinvolte.** Oltre alle capacità organizzative utili all’impresa nel momento della rilevazione, l’obiettivo dell’audit è anche quello di **individuare le capacità organizzative sviluppabili nel medio periodo**, seguendo una logica di traduzione in chiave formativa delle informazioni che in tal senso arrivano dal management.

Particolare attenzione è riservata **all’identificazione dei portatori d’interesse (stakeholder) e al loro ascolto e coinvolgimento nei processi aziendali.** Le parti interessate cui si riferisce un’organizzazione sono individui e altri soggetti che aggiungono valore all’organizzazione, o che sono altrimenti interessati alle attività dell’organizzazione stessa, o influenzati da questa.

Esempi di parti interessate e di loro esigenze ed aspettative:

PARTI INTERESSATE	ESIGENZE ED ASPETTATIVE
Clienti	Qualità, prezzo e prestazioni relative alla consegna dei prodotti
Proprietà, azionisti	Durevole redditività Trasparenza

PARTI INTERESSATE	ESIGENZE ED ASPETTATIVE
Lavoratori	Capacità di attirare lavoratori qualificati Termini e condizioni di impiego (sicurezza occupazionale, benefits) Igiene e Sicurezza, Salute e benessere Rispetto della propria cultura e identità Buon ambiente di lavoro, Clima organizzativo Sicurezza occupazionale Sviluppo competenze Coinvolgimento e condivisione degli obiettivi
Fornitori e partner	Consolidare le proprie collaborazioni Processi di fornitura e acquisto più rapidi e meno costosi Processi contrattuali trasparenti e corretti
Società	Capacità di rendicontazione (accountability) Trasparenza Comportamento etico Rispetto degli interessi della società (della comunità del territorio in cui l'azienda è ubicata) Rispetto delle norme di comportamento internazionale Rispetto dell'ambiente Entrare a far parte di una comunità di buone prassi

L'audit, perciò, rileva le mancanze dell'impresa nel far fronte alle aspettative delle parti interessate e si pone l'obiettivo di dare una soluzione attraverso l'elaborazione di un Piano Formativo Organico, che coinvolga in modo trasversale la gestione dell'organizzazione e delle persone e che sia coerente con gli obiettivi Aziendali.

In conformità ai risultati ottenuti dall'audit, viene elaborato un Piano Formativo Organico, con una visione temporale a breve–medio-lungo termine.

Le caratteristiche principali del Piano Formativo Organico:

- coerente con la strategia di sviluppo dell'organizzazione
- reale, basato su evidenze
- organico, cioè in grado di intervenire in modo integrato sia sulla gestione dell'organizzazione sia sulla gestione delle persone

Il Piano Formativo Organico contiene:

- obiettivi e azioni coerenti con le strategie dell'azienda
- processi analizzati
- aree d'intervento
- contenuti
- allocazione finanziamenti per il conseguimento di ogni priorità
- fornitori della formazione
- destinatari degli interventi formativi

Gli obiettivi formulati nel Piano sono:

- coerenti con la strategia dell'organizzazione
- rilevanti per lo sviluppo sostenibile e i bisogni delle parti interessate
- specifici, misurabili, realizzabili, realistici e circoscritti nel tempo (SMART)
- quantificati e monitorati con indicatori di performance (KPI) ovunque possibile
- condivisi con il personale interessato
- verificabili
- periodicamente riesaminati

I Piani Formativi Organici sono **valutati e monitorati nel tempo**.

Il monitoraggio è un'attività finalizzata principalmente alla verifica dell'impatto delle azioni del piano e alla loro eventuale correzione per consentire il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il monitoraggio viene effettuato attraverso:

- Indicatori di Impatto sulle Performance: ovvero il raggiungimento degli obiettivi indicati nel Piano Formativo
- Indicatori di Impatto sull'occupabilità dei lavoratori: riduzione dell'assenteismo, aumento di salario, progressione di carriera

Gli indicatori sono individuati sulla base dei seguenti principi:

- Comparabilità: devono consentire di effettuare una comparazione e mostrare i cambiamenti avvenuti nelle prestazioni ambientali
- Continuità: devono basarsi sugli stessi criteri e riferirsi a periodi o unità di tempo comparabili
- Chiarezza: gli indicatori devono essere chiari e comprensibili
- Credibilità e oggettivamente verificabili
- Specificità rispetto all'obiettivo che deve essere misurato in modo quantitativo o qualitativo e oggettivamente rilevabili da parte di un valutatore
- Affidabilità
- Rilevanza, il valore dell'indicatore deve fare capire se l'obiettivo è stato raggiunto (perché esprime un aspetto importante del fenomeno)
- Legati al tempo, deve essere valutato ad un dato tempo perché l'obiettivo deve essere raggiunto entro quei limiti⁷³

⁷³ Procedura AssoMec validata Icim Spa specifica AM1011 Sviluppo Capitale Umano per il Successo Durevole delle Organizzazioni

Si tratta di un processo molto articolato di rilevazione della domanda, che richiede competenze tecnico-specialistiche elevate da parte dell'analista (Esperto in Politiche di Sviluppo Aziendale) e un impegno di tempo notevole per completare l'operazione.

Un elemento importante del processo, inoltre, è che non si tratta di rilevazioni fatte una tantum dal soggetto tecnico per predisporre uno specifico piano formativo aziendale, ma di un processo continuo, con visite aziendali ripetute nel corso del tempo (mediamente ogni sei mesi), che giungono alla formulazione e progettazione di diversi piani formativi nel corso del tempo, con una continuità di azione che rappresenta uno degli elementi più interessanti ed innovativi del modello.

Il processo di rappresentazione della domanda formativa secondo la metodologia degli audit si presta ad alcune considerazioni interessanti in riferimento alla sua capacità di far **emergere i fabbisogni formativi latenti** e di **permettere la definizione di piani formativi che soddisfino il requisito di organicità**. Tali considerazioni permettono di individuare alcuni elementi di innovatività che questa metodologia porta con sé, elementi che crediamo possa essere utile condividere con tutti gli attori del sistema della formazione continua e che quindi di seguito brevemente richiamiamo.

In primo luogo emerge in modo molto chiaro l'obiettivo della **emersione dei fabbisogni latenti, oltre che di quelli espliciti, delle organizzazioni**.

Sin dalla fase iniziale di rilevazione delle caratteristiche generali dell'impresa, l'audit solleva problematiche di carattere strategico, chiedendo al management aziendale di descrivere non solo le strategie di breve termine dell'azienda, ma anche quelle di lungo periodo, costringendo così l'interlocutore aziendale a ragionare sui (e a considerare i) fabbisogni formativi di lungo periodo e non solo a quelli di breve, che normalmente nella mentalità manageriale sono presenti in forma molto più chiara. Oltre ciò, in ciascuna sezione dell'audit l'interlocutore aziendale è "forzato" a soffermarsi a considerare i limiti e le criticità della situazione attuale, al fine di far emergere eventuali spazi di miglioramento dei processi aziendali sino ad allora non previsti dall'azienda.

Una seconda considerazione riguarda invece la **capacità del modello di giungere alla formulazione di Piani Formativi Organici allo sviluppo aziendale**. Rispetto a tale obiettivo gli elementi di interesse del modello sono molteplici.

Innanzitutto riguarda l'ampiezza e la completezza dei livelli di analisi del fabbisogno. La manualistica più accreditata distingue infatti quattro livelli di analisi dei fabbisogni formativi aziendali: il primo livello è rappresentato dai fabbisogni organizzativi, ossia "le esigenze di formazione che derivano dalle strategie aziendali"; il secondo livello è rappresentato dai fabbisogni professionali, ossia "le esigenze di formazione che provengono dalla valutazione del ruolo organizzativo, mettendo in evidenza il gap esistente tra i compiti e le performance attuali e quelli desiderati"; il terzo livello riguarda l'analisi dei fabbisogni individuali, ossia "le esigenze formative della singola persona, definite in base a quanto

stabilito del ruolo o dalla posizione ricoperti o in funzione del suo piano di sviluppo professionale”; infine, nel quarto livello sono analizzati fabbisogni di riequilibrio demografico, ossia “le esigenze di formazione che caratterizzano determinati segmenti della popolazione aziendale (donne/uomini, neo-assunti/lavoratori con esperienza, persone appartenenti a diverse funzioni, manager/quadri, etc.)”⁷⁴. Dalla descrizione del modello fatta sopra risulta in modo chiaro come questi quattro livelli siano compresenti nell’approccio all’analisi dei fabbisogni organizzativi secondo la metodologia degli audit organizzativi⁷⁵.

Un terzo elemento di validità del modello riguarda il **confronto one-to-one tra chi conduce l’audit (Esperto in Politiche di Sviluppo Aziendale) e il referente aziendale**. Troppo spesso infatti, l’analisi della domanda formativa, specialmente nei processi di elaborazione di piani formativi finanziati, avviene attraverso questionari standard inviati alle imprese in modo impersonale.

Il modello degli audit formativi invece permette un rapporto non molto distante da quello del consulente aziendale in tema di formazione, ciò genera due vantaggi principali: in primo luogo soddisfa l’esigenza delle imprese di avere un referente esterno con cui confrontarsi stabilmente in tema di formazione; in secondo luogo permette l’instaurazione di un rapporto che superi la dimensione puramente tecnica, caratteristica anch’essa molto apprezzata dalle imprese e adatta alla definizione di interventi formativi organici rispetto alle aspettative di sviluppo delle imprese.

Infatti l’analisi dei fabbisogni formativi “è un’attività di analisi organizzativa, sociale e/o psicologica [...] Si tratta di una attività spesso erroneamente considerata tecnica, ma che in realtà richiede una grande abilità per rivelare anche agli attori la reale natura delle aspettative espresse e il loro approccio con eventuali bisogni percepiti”⁷⁶.

Infine, gli ultimi due elementi utili al nostro scopo sono la **continuità temporale** con cui la singola impresa è seguita nel corso del tempo, che assicura a sua volta la continuità di conoscenza e comprensione dell’evoluzione del contesto aziendale e delle singole aree organizzative dell’azienda (elemento fondamentale per la formulazione di piani formativi organici), e la **stretta connessione**, o meglio la quasi sovrapposizione, **tra la fase di analisi del fabbisogno e quella della progettazione dell’intervento formativo**, che rappresenta anch’esso un elemento che favorisce la possibilità di giungere ad una progettazione formativa organica⁷⁷.

⁷⁴ Costa G., Gianecchini M. (2005), *Risorse umane. Persone, relazioni e valore*, Milano, McGraw-Hill. pp. 228-230

⁷⁵ Riguardo al quarto livello, un elemento significativo che non è emerso nella discussione finora svolta è la presenza di una sezione dell’audit in cui si trattano specificatamente le problematiche formative legate ai nuovi-assunti.

⁷⁶ Solari Luca, *La gestione delle risorse umane. Dalle teorie alle persone*, Roma, Carocci p. 153, 2004

⁷⁷ Della Torre Edoardo, *Rappresentazione della Domanda Formativa nella Filiera Meccanica* p. 140-143, 2010

Alla fase di analisi della domanda segue la fase di **rilevazione dei fabbisogni** formativi, che ha come obiettivo l'identificazione dei bisogni di sviluppo di competenze dei lavoratori relativamente a specifici piani formativi.

Capitolo 7

La validazione e certificazione delle competenze in azienda: un possibile strumento per la gestione efficace delle Risorse Umane. Tecniche e procedure

(a cura di Elena Righetti)

Nei capitoli della Parte I si sono sviluppate considerazioni riguardanti il sistema di formazione continua italiano, della sua trasformazione negli anni, fino ad arrivare all'attuale struttura basata sui fondi interprofessionali, nei quali giocano un ruolo fondamentale gli Enti bilaterali (Capitoli 1 e 2).

In contemporanea con gli adeguamenti legislativi sulla formazione continua si sono sviluppate in Italia e in Europa le riflessioni riguardanti la valorizzazione delle risorse umane e della loro capacità di agire e lavorare in modo competente.

Il paradigma delle competenze – citato nel titolo della Parte I - diventa la nuova parola chiave per leggere il know how delle aziende e per innovare il sistema della formazione e quello del lavoro. Questa chiave di lettura dei fenomeni organizzativi e sociali ha portato alla luce le necessità di innovare sia nel campo della formazione che in quello del lavoro, arrivando a formalizzare – nei paesi dell'Unione europea, Italia compresa – l'obiettivo di riconoscere e certificare i saperi comunque acquisite da cittadini e cittadine.

Nel capitolo 3, si commenta il recente Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, che afferma "...l'apprendimento permanente quale diritto della persona..." (art. 1 comma 1.) e corollario di ciò il fatto che viene istituito per legge il sistema di validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite, a livello nazionale e regionale. Life long learning, spesso abbreviata in LLL, per noi Formazione continua, e paradigma delle competenze, vengono associati non più solo nei modelli teorico/metodologici di riferimento, ma nelle leggi e nelle normative (capitolo 4.).

Potrebbe sembrare a questo punto un incontro forzato, da rispettare solo in quanto imposto dalla normativa, ma poco utile allo sviluppo sociale ed economico.

Nel capitolo 5 si è cercato di portare alcune riflessioni volte a modificare le resistenze più diffuse sull'argomento, nello stesso tempo provando già ad anticipare quali potrebbero essere i vantaggi nell'adottare il "paradigma della competenza" in azienda.

In questo capitolo cercheremo di approfondire l'argomento, con riferimento ad un caso concreto di sperimentazione.

La sperimentazione è stata attivata nei primi mesi dell'anno scorso, nella stabilimento di Padova di una grande multinazionale con casa madre in Germania⁷⁸. Con lungimiranza rispetto alla normativa attuale, il management e lo staff dell'Ufficio personale dello stabilimento, decisero di aderire ad una proposta di sperimentazione avanzata da Riconversider⁷⁹ per l'introduzione, nel sistema di gestione delle risorse umane, della metodologia basata sul paradigma delle competenze per la lettura delle posizioni professionali.

A supporto della sperimentazione sul campo, è stato attivato un corso di formazione per lo staff dell'Ufficio, composto da un primo modulo di tre giornate propedeutico volto a fornire gli elementi di base della metodologia e di 7 giornate (circa una al mese) per la consulenza/formazione in itinere, finalizzate al supporto del lavoro di analisi sul campo dello staff.

Nella prima fase di lavoro si è proceduto alla raccolta e catalogazione del materiale già esistente in modo da avere una base consolidata di informazioni.

Ciò anche con lo scopo di operare in continuità con quanto elaborato fino a quel momento e di garantire la sintonia con le linee – guida indicate dalla casa madre.

Si è pertanto partiti ad analizzare l'organigramma (in allegato) esistente corredato, per ogni posizione, della specifica job description.

Dato l'elevato numero di posizioni presenti (più di 100) si è ritenuto opportuno - ai fini della sperimentazione – di procedere ad una riduzione delle posizioni da analizzare, procedendo ad un loro accorpamento con l'utilizzo della metodologia delle "Famiglie professionali"⁸⁰.

Si arrivati così a definire per l'intera struttura circa dieci "Famiglie" comprendenti in totale 60 posizioni distinte con specifiche caratteristiche di ruolo, sulle quali si è deciso di focalizzare il lavoro di sperimentazione. In parallelo a questa attività di accorpamento si è elaborato uno strumento – illustrato qui sotto - che consentisse di arrivare a descrivere la posizione professionale per aree di competenza, senza perdere però la connessione con la job description corrispondente.

Per la costruzione delle matrici si è proceduto attraverso interviste argomentative ad esperti della posizione, finalizzate a far emergere i processi di lavoro presidiati e le risorse.

⁷⁸ Si tratta di ZF Trasmissioni, lo stabilimento di Padova è ZF Marine. Ringraziamo il Dirigente dell'Ufficio risorse umane, Dr. Daniele Dirignani e le sue due collaboratrici, la D.ssa Arianna Scattolin e la D.ssa Monia Pegorare, per avere consentito l'utilizzo dei materiali elaborati nella sperimentazione.

⁷⁹ Referenti di Riconversider S.r.l. per questa sperimentazione sono la D.ssa Valentina Cesario e il Dr. Marco Franzoni, che ringraziamo.

⁸⁰ A. La famiglia professionale - nei profili professionali in cui si articola - raggruppa lavori o mestieri che hanno la medesima identità professionale, vale a dire che sono costituiti dalla medesima professionalità di base che consente, nel tempo, di sviluppare sia capacità in vari contesti organizzativi che un arricchimento di professionalità. La famiglia professionale costituisce, quindi, l'elemento di riferimento per la definizione di percorsi di sviluppo professionale e di carriera dei dipendenti. I profili professionali, una volta elencati a livello complessivo per l'ente, potranno essere accorpati in funzione dei processi di riferimento.

B. La famiglia professionale consiste nell'insieme di mestieri e lavori appartenenti anche a categorie differenti e che sono accomunati perché appartengono alla medesima area professionale, tecnologica e di prodotto / servizio.

L'intervista riguardava gli aspetti della JD ritenuti importanti dall'esperto (max 2) e le risorse da questi ritenute necessarie per la realizzazione efficace dei processi analizzati. L'intervista veniva poi decodificata per individuare le aree di competenza – a partire ai processi descritti - alle quali venivano assegnate le diverse risorse.

Per ottimizzare i tempi e soprattutto per coinvolgere il management e i quadri nella predisposizione delle matrici, si è chiesto agli esperti di:

- validare la bozza di matrice
- completare la matrice utilizzando la JD come punto di partenza, nelle parti non trattate durante l'intervista

-

La matrice è composta di 8 sezioni, nella prima viene riportata la JD, strutturata in modo che le singole parti di questa siano collegate alle corrispondenti Aree di competenza, indicate nella seconda sezione (si veda l'esempio nella seconda riga), nella terza sono indicate le Attività⁸¹ specifiche dell'Area di competenza, che caratterizzano e determinano il processo di lavoro, nella quarta sezione sono elencate le risorse (conoscenze, abilità e atteggiamenti) utilizzate per la realizzazione delle Attività – ciò che serve per raggiungere il risultato previsto dalla descrizione dell'Area di competenza.

Per esemplificare, nel caso qui proposto, la persona per ottenere il **coordinamento dei responsabili** deve: organizzare le risorse umane, facendo attenzione alle richieste dei Planner e alla situazione contingente. Per realizzare queste Attività gli servono: la conoscenza delle professionalità aziendali, delle caratteristiche tecnico produttive, deve saper leggere i disegni tecnici, etc., va precisato che in generale ogni posizione professionale viene descritta da più di una Area di Competenza, a sua volta strutturata in un numero variabile di Attività a cui corrispondono specifiche risorse strumentali. Nella sezione seguente (5) viene indicato, secondo una scala di valore 1-3 la frequenza con la quale l'attività viene svolta.

Questo dato ha, nel nostro modello notevole rilevanza. Infatti si sostiene che la persona acquisisce competenza in un dato settore attraverso l'esperienza concreta.

Una competenza esperta può maturare solo attraverso una continuità di pratica (non si è "competenti" la prima volta che si fa qualcosa).

Perciò e di conseguenza se una attività viene svolta in poche occasioni, si può facilmente ipotizzare che la persona abbia una scarsa opportunità di sviluppare quella data parte dell'Area di competenza. Cercheremo più avanti di approfondire meglio questo aspetto, in relazione alla gestione delle R.H. Nella sesta sezione viene indicato – per ogni Area di competenza - il grado di possesso richiesto

81 Cfr. Capitolo 4 pp 35/36

nell'organizzazione, anche questo dato è di fondamentale importanza. Infatti, viene definito dal management del settore di riferimento che attribuisce, differenziandole e contestualizzandole all'organizzazione, pesi diversi alle singole Aree, attraverso l'utilizzo della metodologia SPO⁸².

Queste sei sezioni rappresentano la posizione professionale descritta per competenze.

Una volta approvata dal management di riferimento, la matrice così costruita diventa lo standard di riferimento della posizione, da inserire nel gestionale aziendale.

Nella sperimentazione ZF Marine, l'approvazione è stata realizzata attraverso la presentazione al management di riferimento della matrice completata, la presentazione è stata strutturata in più fasi:

- esplicitazione delle connessioni tra JD e matrice
- analisi dell'area di competenze e delle risorse richieste
- validazione da parte del management della matrice
- definizione da parte del management del grado di possesso richiesto per area di competenza⁸³
-

Le ultime due sezioni della matrice saranno utilizzate, in prospettiva, per la gestione del personale, con le seguenti modalità:

- Profilo personale. Ogni dipendente sarà dotato di una scheda di profilo personale, a partire dalla matrice corrispondente alla posizione ricoperta, eventualmente completata da altre competenze acquisite in precedenti esperienze.
- Auto valutazione. Alla persona verrà richiesto, per ogni Area di competenza⁸⁴ indicata nella matrice di attribuirsi il grado di possesso, in riferimento alle risorse richieste.
- Eterovalutazione. Il diretto responsabile del dipendente formulerà un proprio giudizio autonomo sul grado di possesso delle competenze/risorse.

La scheda di profilo personale (SPP) sarà lo strumento per la gestione del personale ai diversi livelli previsti:

- a. Selezione del personale.
- b. Sviluppo professionale e progressione di carriera
- c. Mobilità interna e verso altri stabilimenti ZF
- d. Pianificazione percorsi personalizzati di aggiornamento professionale.

Gli elementi innovativi sui quali è basato il sistema sono essenzialmente:

- Articolazione del livello di valutazione dato:
- dal riferimento allo standard della posizione che indica il livello richiesto,

⁸² SPO: Scala priorità obbligate È una tecnica utilizzata essenzialmente nella ricerca valutativa, spesso associata ad una fase antecedente di Brainstorming. Aiuta a "pesare" l'importanza delle attività principali di una organizzazione non in modo assoluto ma in relazione le une con le altre e rispetto ad un criterio "ordinatore" comune. I criteri più frequentemente utilizzati sono quelli di "efficacia" (che è il rapporto tra risultati attesi e risultati ottenuti) e di "efficienza" (che è il rapporto tra costi sostenuti e risultati effettivi raggiunti). Un'altra coppia di indicatori frequentemente utilizzata è data dai termini "Importante" e "Urgente".

⁸³ Il livello di frequenza viene definito in sede di consultazione dell'esperto della posizione

⁸⁴ si potrà decidere di rendere più analitico il profilo chiedendo l'autovalutazione per ogni attività

- dalla valutazione del responsabile che indica il livello percepito dall'organizzazione,
- dall'autovalutazione del dipendente che indica il livello al quale il soggetto stesso si colloca.
- Focalizzazione sulla competenza/risorsa e non sulla persona. Il giudizio valutativo fa riferimento al possesso di una determinata competenza/risorse, facilitando così anche da parte del dipendente il riconoscimento della valutazione indicata.
- Rilevazione dei bisogni formativi e professionali mirata. La modalità di costruzione del gestionale permette all'ufficio personale di rintracciare più efficacemente i gap formativi, dati dallo scarto tra livello richiesto e livello auto/etero assegnato, in relazione ad una specifica competenza (o parti di essa).
- Pianificazione mirata della formazione. Conseguenza del punto precedente, la rilevazione del gap, concordata con responsabile e dipendente, permette di pianificare la formazione e di valutare i risultati di apprendimento sul campo, osservando il cambiamento atteso direttamente nella operatività. Permette inoltre di personalizzare il percorso, programmando con la persona il suo sviluppo professionale, anche attraverso sequenze distribuite nel tempo e con modalità di apprendimento differenziate.
- Motivazione al miglioramento. Il coinvolgimento del soggetto nella misurazione della propria competenza, facilita l'emergere consapevole dei punti di forza e dei punti di debolezza, la percezione più chiara dei gap da riparare e del risultato atteso, favorisce la motivazione ad apprendere, finalizzata fin da subito all'acquisizione di un apprendimento determinato.
- Traducibilità dei risultati di apprendimento nei sistemi di certificazione. L'individuazione della risorsa – del sapere – da implementare e sviluppare da parte della persona, facilita il reperimento del contenuto e/o dell'argomento trattato nei sistemi di standardizzazione previsti (o già esistenti a livello regionale), permettendo quindi di indicare in quale delle unità di competenza standard va collocato, arrivando alla formalizzazione/ del risultato di apprendimento nel Libretto formativo.

Matrice per la descrizione della posizione professionale per competenze (esempio)

Posizione/ Ruolo job descrip ⁸⁵ .	Macro area di competenz a	Attività	Risorse ⁸⁶	Frequenza ⁸⁷	Grado di possesso richiesto ⁸⁸	Grado di possesso attuale (eterovalut.)	Grado di possesso attuale (autovalut.)
Production Coordinator	Coordina i responsabili delle officine	Organizza le risorse umane tenendo conto delle richieste dei Planner e della situazione contingente della organizzazione	<p>Conosce le professionalità aziendali delle R.U.</p> <p>Conosce le caratteristiche tecnico produttive degli impianti</p> <p>Conosce le caratteristiche tecnico produttive degli impianti</p> <p>Sa leggere i disegni tecnici</p> <p>Conosce e utilizza il programma SAP</p> <p>Sa comunicare le disposizioni e motivare le decisioni (leadership)</p>	3	3		

⁸⁵ In allegato l'intera Job description

⁸⁶ Risorse; conoscenze teorico/pratiche, capacità/abilità, comportamenti di ruolo

⁸⁷ 1. raramente; 2. in qualche occasione; 3. tutti i giorni

⁸⁸ 1. base; 2. intermedio; 3. esperto. La classificazione è la risultante della metodologia sopra ricordata SPO

Conclusioni

I Il dialogo tra istituzioni e organizzazioni aziendali: elementi di governance per facilitare la connessione tra i due sistemi (a cura di Barbara Pigoli)

Come ho ampiamente illustrato al capitolo 2, il sistema della formazione continua italiano è articolato dalle Parti sociali e gestito da soggetti tecnici, gli enti di formazione, attraverso i finanziamenti messi a disposizione dai Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua.

I Fondi Paritetici Interprofessionali hanno messo in campo un nuovo elemento sinora silente e spesso contraddittorio: **la domanda sociale di formazione**.

Si tratta di una domanda complessa, e di difficile interpretazione, **espressione sia delle imprese che del mondo del lavoro**, storicamente con istanze contrapposte, che ora si incontrano su un terreno non consueto, ancora da sperimentare.

Per individuare come viene rappresentata la domanda sociale di formazione, ho preso in esame i **Piani Formativi**, poiché sui Piani Formativi convergono tutti i soggetti coinvolti.

I Piani Formativi sono frutto di un confronto fra le Parti, a diversi livelli (settoriali, aziendali, territoriali) e prevedono la definizione di accordi sottoscritti fra gli attori, e successivi momenti di monitoraggio formalizzati congiunti.

I Piani Formativi hanno l'obiettivo di rispondere contemporaneamente a due domande: la domanda delle imprese di rafforzare il proprio posizionamento sui mercati (promuovere lo sviluppo per rispondere alle sfide della competitività) e la domanda dei lavoratori, di aumentarne la professionalità sul mercato del lavoro, quindi l'occupabilità⁸⁹. Le Parti sono chiamate a definire insieme il quadro strategico e gli obiettivi del Piano, e a costituire la committenza congiunta nei confronti dei "soggetti tecnici" (siano essi interni o esterni all'impresa) che eseguono le fasi di rilevazione, progettazione ed erogazione della formazione.

Nella pratica, prima della consultazione con le Parti Sociali, i **"soggetti tecnici" incontrano le imprese per definire i contenuti dei Piani Formativi, sulla base delle domande e dei fabbisogni rilevati**, e solo successivamente convocano a livello locale e a livello nazionale le Parti per la condivisione, le quali **possono solo ratificare o meno a posteriori le istanze presentate**. Sia nella fase di analisi della domanda che nella fase di definizione dei fabbisogni formativi **le decisioni del management sono privilegiate, e in fase di progettazione manca un momento strutturato per la partecipazione bottom-up dei lavoratori coinvolti**.

⁸⁹ Comma 1, articolo 88 della Legge 388/2000

La **bilateralità**, pur prevedendo dispositivi formali di condivisione nella fase di costruzione dei Piani Formativi, risulta ancora molto **debole**, soprattutto nella concreta gestione dei processi e nella fase di valutazione. Il **potere** relazionale delle Parti nella gestione dei Piani è fortemente **determinato dal presidio di conoscenze tecniche specialistiche**. Nella realtà dei fatti la sottoscrizione dei Piani Formativi e la costituzione di un sistema formalizzato di governance bilaterale, il Comitato Paritetico di Pilotaggio, non è garanzia di reale condivisione, dal momento che è frutto di un'elaborazione tecnica, e **la sola tecnica non è garanzia di bilateralità**.

Emerge anche un **aumento dei luoghi della concertazione** fra le Parti a livello territoriale, e un inspessimento del tessuto partecipativo, ancora con bassa intensità relazionale, che lascia spazio a comportamenti opportunistici. Il rischio è un **parziale fallimento del welfare della conoscenza**.

La sfida delle Parti Sociali è cogliere la **possibilità di innovazione** che le nuove politiche formative offrono alla competitività delle imprese e all'occupabilità dei lavoratori. Dalla funzione di **regolazione del lavoro**, le Parti hanno l'opportunità di diventare attori privilegiati del **governo dello sviluppo** e contribuire alla crescita di **un'economia della "via alta alla competitività"**, basata sull'integrazione e sulla qualificazione delle risorse umane, sull'innovazione, sulla qualità dei prodotti, sulla crescita dell'economia della conoscenza e sul ruolo strategico della formazione per l'innalzamento della qualità del lavoro.

La sfida delle Parti Sociali, storicamente abituate a posizioni conflittuali, è proprio contribuire a rappresentare **il potenziale di innovazione di una domanda sociale di formazione** legata ad un mercato e ad un mondo del lavoro in continua e rapida evoluzione.

L'audit integrato di cui ho riportato la metodologia al Capitolo 6 costituisce una proposta di riflessione concreta e innovativa per articolare la domanda formativa e avere gli elementi per progettare Piani Formativi Organici, che **valorizzano l'organizzazione e privilegiano la partecipazione dei lavoratori e degli stakeholders**.

II La funzione della validazione e certificazione delle competenze all'interno del dialogo tra aziende e istituzioni (a cura di Elena Righetti)

Nel Capitolo 7 la presentazione di una sperimentazione in atto, relativa alla costruzione di un sistema di gestione delle risorse umane basato sul “paradigma delle competenze”, ha messo in luce quali possono essere gli effetti e i vantaggi dell'utilizzo di una metodologia rigorosa per la rilevazione del know how presente in azienda. Si è cercato anche di dimostrare come ciò possa migliorare, da un lato la gestione organizzativa delle risorse umane, dall'altro e soprattutto la pianificazione della formazione e dell'aggiornamento professionale delle risorse umane. Per questo aspetto, in particolare, si è sottolineato come la rilevazione iniziale dei saperi e delle capacità delle persone attraverso la validazione documentata delle competenze già possedute, permetta di progettare percorsi formativi mirati – si potrebbe dire personalizzati – basati sulle competenze da implementare, che a partire dal livello di conoscenza reale sviluppino apprendimenti finalizzati e più facilmente trasferibili nell'azione quotidiana e nei processi di lavoro.

La questione, in queste note conclusive che pare ancora aperta, è relativa alla possibilità concreta di adottare tale metodologia anche in realtà aziendali diverse, con dimensioni medio/piccole e con caratteristiche produttive ed organizzative differenti. Per quanto ci riguarda, e sulla base delle esperienze fin qui condotte, la risposta non può che essere affermativa. Le considerazioni che seguono hanno l'obiettivo di illustrarne i motivi e alcune condizioni basilari:

- Flessibilità ed adattabilità. Queste sono le caratteristiche del dispositivo di gestione delle risorse umane basato sulle competenze, che maggiormente consentono un suo trasferimento in realtà aziendali anche molto diverse tra loro, permettendo di individuare, di volta in volta gli strumenti e le procedure più efficaci per il contesto di applicazione.
- Rigore metodologico. La garanzia che l'adattamento al contesto aziendale degli strumenti e delle procedure mantenga validità ed efficacia, è data dalla coerenza metodologica del dispositivo, i cui criteri di base – illustrati nei Capitoli della prima parte – diventano la guida e il riferimento per la costruzione di sistemi di gestione che siano concretamente inerenti la realtà organizzativa nella quale vengono applicati.
- Valorizzazione delle risorse interne. Ciò vale su due piani. Il primo, più generale, fa riferimento al fatto che, attraverso la rilevazione delle competenze possedute, l'azienda e le persone che ne fanno parte, diventano consapevoli del patrimonio di know how presente e ne possono dare documentazione. Il secondo, di carattere più organizzativo, fa riferimento al fatto che – come abbiamo descritto nelle sperimentazioni presentate – il lavoro di rilevazione e documentazione può essere in gran parte gestito dall'interno, con un supporto consulenziale adattabile alle caratteristiche del contesto, sviluppando, per chi si occupa delle risorse umane, nuove funzioni e nuove competenze.
- Innovazione formativa. La logica della formazione per competenze, permette di individuare

nuove modalità organizzative della formazione, che vanno oltre l'aula, privilegiando l'apprendimento in situazione, da un lato, dall'altro costruendo percorsi sequenziali e progressivi di acquisizione di sapere, coerenti con la o le competenze precedentemente individuate da implementare.

- Traducibilità della certificazione. La metodologia qui proposta, nella quale il costrutto di competenza è sempre corredato dalle risorse necessarie, permette l'individuazione, nei diversi sistemi regionali, delle competenze analoghe a quelle costruite in azienda, per arrivare alla certificazione formale delle stesse.
- Funzione di supporto consulenziale. L'adozione del paradigma delle competenze, modifica e valorizza anche l'apporto della consulenza esterna, che può supportare le aziende oltre che nella gestione amministrativo – finanziaria nella pianificazione e progettazione della formazione.

Per queste ragioni siamo convinti che sia possibile sperimentare nuove modalità di pianificazione della formazione basate sulla logica delle competenze, non solo per ottemperare alla nuova normativa vigente, ma soprattutto per raggiungere traguardi di sviluppo professionale concreti, che accrescano il livello competitivo dell'azienda complessivamente intesa e nello stesso tempo siano per la persona una concreta occasione di miglioramento professionale.

Allegati

Allegato 1 - Normative Europee

È possibile approfondire le principali politiche condotte dall'Unione Europea per promuovere lo sviluppo dei sistemi formativi europei e per affrontare le sfide poste dal processo di globalizzazione in atto:

- Consiglio Europeo Lisbona, 23 e 24 Marzo 2000, *Conclusioni della presidenza del Consiglio Europeo*. Nelle Conclusioni del vertice di Lisbona, i capi di Stato e di governo hanno riconosciuto il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico e hanno invitato il Consiglio "Istruzione" ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione, che tenesse conto delle preoccupazioni e priorità comuni.
- Consiglio dell'Unione Europea, 14 febbraio 2001, 5980/01- EDUC 23, *Relazione del Consiglio Istruzione per il Consiglio europeo, Definizione degli obiettivi futuri dei sistemi d'istruzione e formazione*, ripresa nel Consiglio Europeo di Stoccolma, 23 e 24 marzo 2001, *Conclusioni della presidenza*, ha definito tre obiettivi strategici:
 1. aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea;
 2. facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione;
 3. aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno, declinati poi in tredici obiettivi concreti.
- Consiglio Europeo di Barcellona, 15-16 marzo 2002, *Conclusioni della Presidenza*, con la messa a punto di un programma di lavoro dettagliato follow-up relativo agli obiettivi nel documento del Consiglio 5828/02 - EDUC 17. Questo programma, posto in stretta relazione con la Strategia di Lisbona, è noto come "Istruzione e Formazione 2010". Per dare seguito alla relazione su *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*, il Consiglio ha individuato un nuovo obiettivo generale: rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Per ciascuno dei tredici obiettivi indicati nella Relazione, sono stati individuati alcuni temi chiave da affrontare, nonché un elenco orientativo di indicatori per misurarne l'attuazione mediante il suddetto "metodo aperto di coordinamento". Il Consiglio europeo ha altresì invitato la Commissione a presentare al vertice europeo di primavera del 2004 una relazione intermedia congiunta sull'attuazione del programma di lavoro.
- Ministri Europei dell'Istruzione e Formazione Professionale e della Commissione europea, *Dichiarazione di Copenaghen*, Copenaghen 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale.
- *Risoluzione del Consiglio Europeo*, del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (2003/C 13/02).
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione*, 7 maggio 2003.

- Consiglio Europeo di Bruxelles, *Conclusioni della presidenza*, 25-26 marzo 2004 riferito a "Istruzione e Formazione 2010- L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona".
- Commissione delle Comunità europee, Proposta di decisione della Commissione su *Principi europei comuni per la validazione dell'apprendimento non formale e informale*, Bruxelles, marzo 2004.
- Consiglio dell'Unione europea, Nota introduttiva del Segretariato generale del Consiglio al Consiglio *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Bruxelles, 28 maggio 2004.
- *Comunicato di Maastricht sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale (IFP)*, redatto a dicembre 2004 dai Ministri dell'Istruzione dei paesi membri in seguito all'esame dei rapporti di valutazione e follow-up sullo stato di attuazione della Dichiarazione di Copenaghen; nel comunicato si sono evidenziate le priorità urgenti per una maggiore cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione professionale e si sono configurate le linee guida di azione dell'UE .
- Consiglio europeo di Bruxelles, *Conclusioni della Presidenza* del 22- 25 marzo 2005 e Consiglio europeo di Bruxelles, *Conclusioni della Presidenza* del 22- 24 marzo 2006 hanno sottolineato l'importanza di adottare un Quadro europeo delle qualifiche.
- Gazzetta Ufficiale Unione Europea, Relazione congiunta Consiglio- Commissione *Modernizzare l'Istruzione e la Formazione: un contributo fondamentale alla prosperità alla coesione sociale in Europa (2006/C 79/01)* nella quale è stata sottolineata la necessità del rafforzamento del modello sociale europeo, attraverso riforme che garantiscano sistemi efficaci ed insieme equi.
- Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione* nel 2008 nella quale è stata registrata la mancanza di coerenti e complete strategie per l'apprendimento permanente ed è stata evidenziata la necessità di elevare il livello delle competenze ed il ruolo chiave dell'istruzione nel triangolo della conoscenza. È stato affrontato, inoltre, il futuro della cooperazione europea dopo il 2010, sottolineando la necessità di disporre per tempo di un nuovo quadro strategico.
- Gazzetta Ufficiale Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* del 23 aprile 2008.
- Gazzetta Ufficiale Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)* del 18 giugno 2009.

- Cedefop European Centre for the Development of Vocational Training, *European guidelines for validating non- formal and informal learning*, Luxemburg, 2009.
- Direttiva 2005/36/CE del Parlamento e del Consiglio Europeo relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali, entrata in vigore nel 2007 e da allora più volte riformata e con ultima modifica ad agosto 2011.
- Comunicazione della Commissione Europea, Strategie Europa 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, del 3 marzo 2010. Tra gli orientamenti di questo documento si specificano le intenzioni volte a promuovere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale acquisito nei contesti di lavoro e l'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita⁹⁰ e a facilitare un più sistematico approccio alla validazione a livello nazionale rispetto ai Quadri nazionali di qualifica (National Qualifications Framework)⁹¹.
- Consiglio dell'Unione Europea, Proposta di *Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, del 20 dicembre 2012. In questo documento si sottolinea come la convalida dei risultati di apprendimento acquisiti mediante l'apprendimento non formale e informale sia essenziale per l'accesso dei cittadini al mercato del lavoro e all'apprendimento permanente.

⁹⁰ Commissione Europea – Comunicazione della commissione, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, Bruxelles, 2010

⁹¹ ISFOL, *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, I libri del FSE, 2012

Allegato 2 – Normative Nazionali

Si riportano dunque alcune delle normative Nazionali in tema di apprendimento e di riconoscimento delle competenze:

- Decreto ministeriale del 31 maggio 2001, n.174, pubblicato sulla G.U. 18 giugno 2001, n. 139, *Certificazione nel sistema della formazione professionale*. Questo documento stabilisce alcune condizioni per la realizzazione della certificazione delle competenze: al termine di un percorso di formazione professionale finalizzato all'acquisizione di una qualifica, in esito a percorsi di formazione parziali ovvero in caso di abbandono precoce del percorso formativo o in percorsi che non conducono all'acquisizione di qualifica, a seguito di esperienze di lavoro e di autoformazione su richiesta degli interessati, per l'ammissione ai diversi livelli del sistema d'istruzione e di formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.
- Legge 28 marzo 2003, n.53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata sulla G.U. 2 Aprile 2003, n.77 ;
- Decreto interministeriale del 10 ottobre 2005 relativo *all'Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino*. Il libretto formativo del cittadino è uno strumento strategico per lo sviluppo di un sistema di validazione su base nazionale in quanto definito di concerto tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata Stato regioni e sentite le parti sociali; esso consiste nel "libretto personale del lavoratore (...) in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché è riconosciute e certificate".
- Decreto ministeriale del 26 ottobre 2005 (diploma supplementi);
- Decreto ministeriale del 22 agosto 2007, n.139, pubblicato sulla G.U. 31 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27.12.2006, n. 296*.
- Legge 28 giugno 2012, n.92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. La nuova legge sul mercato del lavoro, all'art. 4 "Ulteriori disposizioni in materia di Mercato del lavoro", commi 51 e segg., ribadisce l'importanza degli orientamenti europei in merito all'apprendimento permanente, richiamando i concetti di apprendimento formale, non formale e informale. Sono inoltre indicati alcuni indirizzi "per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali che

comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati" (comma 55) e i soggetti (le università, le imprese, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, l'Osservatorio sulla migrazione interna) coinvolti per favorire la realizzazione e lo sviluppo delle reti sociali, comma 56.

Inoltre il tema della valutazione e validazione delle competenze finalizzata ad una loro valorizzazione è stata individuata come strategia ai fini dell'ottimizzazione dell'ottimizzazione e dei sistemi di apprendimento e dello sviluppo dell'occupabilità in diversi documenti di valenza nazionale:

- *Libro Bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*, firmato dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali a maggio 2009, che considera l'apprendimento continuo (insieme ai temi della salute e della sicurezza) un diritto fondamentale del lavoro e riconosce l'apprendimento come strategico per lo sviluppo e l'autosufficienza della persona. Il documento dichiara inoltre come sia necessario dare valore a quanto si apprende sul lavoro e ribadisce l'importanza e la necessità di costruire e implementare un sistema nazionale di validazione delle competenze⁹².
- *ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, redatto a settembre 2009 dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, dal Ministro della Gioventù e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Esso ha individuato le politiche strategiche per i prossimi anni nel campo della formazione professionale e un'urgente necessità di sviluppare approcci e strumenti per garantire un incontro tra le competenze dei lavoratori, le esigenze del mercato del lavoro con priorità sul tema della valutazione e validazione degli apprendimenti⁹³.
- *Linee guida per la Formazione* firmate a febbraio 2010 dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e dalle parti sociali. Il documento ha previsto il rilancio del sistema delle qualificazioni come base fondamentale per l'efficienza e la trasferibilità dei risultati dell'apprendimento non formale e informale secondo le indicazioni europee. In particolare è sottolineata anche l'importanza del Libretto Formativo quale strumento per la raccolta di informazioni finalizzate alla valorizzazione delle competenze della persona e la validazione delle

⁹² Allegato dell'accordo conferenza unificata 20 dic 2012

⁹³ Conferenza Stato-Regioni, 20 dicembre 2012, *Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008*

competenze quale strategia per lo favorire lo sviluppo economico, la competitività e l'apprendimento permanente⁹⁴.

⁹⁴ Conferenza Stato-Regioni, 20 dicembre 2012, *Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008*

Allegato 3 – Conferenza Stato - Regioni

In un recente volume, l'Isfol ha sottolineato come ad oggi la formalizzazione e realizzazione di sistemi istituzionali e dispositivi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia abbia assunto una forma compiuta solo a livello regionale. Per aiutarci a comprendere quanto è avvenuto, proviamo ora a vedere il processo degli ultimi dieci anni rispetto agli accordi Stato-Regioni in materia di apprendimenti formali, non formali e informali e di certificazione delle comunque acquisite:

- Conferenza Stato-Regioni, 18 febbraio 2000, *Accordo tra il Ministro del Lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standard minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale*;
- Conferenza Stato-Regioni, 15 gennaio 2004, *Accordo tra il Ministro del Lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano per la definizione degli standard formativi minimi nazionali delle competenze di base*;
- Presidenza Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, *Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi*, 28 ottobre 2004;
- Conferenza Stato-Regioni, 5 ottobre 2006, *Accordo ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico- professionali, in attuazione di cui all'Accordo Quadro Sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003*;
- Conferenza Stato-Regioni, 5 febbraio 2009, *Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema di secondo ciclo di Istruzione e Formazione Professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema del secondo ciclo di Istruzione e Formazione Professionale*.
- Conferenza Stato-Regioni, 19 aprile 2012, *Accordo ai sensi dell'articolo 4, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281, tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano per la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato a norma dell'articolo 6 del decreto legislativo 14 settembre 2011, n.167*.
- Conferenza Stato-Regioni, 20 dicembre 2012, *Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008*.

Allegato 4 - Libretto formativo del cittadino

Vedi file in pdf allegato

Allegato 5 - Organigramma ZF Marine

File allegato