



**Master di I° Livello in “Progettazione valutazione di processi formativi”
Metodologie di diagnosi dei bisogni**

Competenza e competenze
Quadro di riferimento

A cura di
IF Italia Forma

5 marzo 2004

Sommario

Premessa.....	3
L'emersione del concetto di competenza.....	6
Un concetto che emerge contemporaneamente in ambiti differenti	6
Un concetto caratterizzato da molteplicità di connotazioni semantiche nei diversi ambiti sistemici e disciplinari	6
Un concetto da studiare esplorando i rapporti tra vari sistemi.....	7
Le ragioni dei sostenitori dell'approccio per competenze.....	7
Competenza/competenze: alcune definizioni "classiche".....	11
Competenza/competenze: qual è la domanda giusta?.....	15
Sviluppi istituzionali del concetto/metodologia delle competenze.....	17
Integrazione tra sistemi: una necessità	17
Evoluzioni in corso nel "sottosistema lavoro"	19
Evoluzioni in corso nel "sottosistema formazione"	20
Evoluzioni in corso nel "sottosistema istruzione"	27
L'esigenza di alcuni punti fermi.....	30
Il modello di competenze proposto	32
Il modello di processo di trattamento delle competenze	36
Il modello delle attività dei servizi per l'impiego gestite per competenze.....	39

Premessa.

In questo documento si presenta il modello delle competenze proposto da IF Italia Forma.

Per noi questo modello doveva possedere alcune caratteristiche ben definite, tra loro non sempre convergenti.

Doveva:

- valorizzare i migliori contributi attualmente disponibili sul piano della riflessione teorica;
- essere coerente con il nostro impianto metodologico “storico” (MetodoForma ©);
- essere compatibile con le scelte effettuate a livello istituzionale e contenute in dispositivi di legge;
- essere operativamente utilizzabile in più sistemi (lavoro, formazione, istruzione) e per più scopi (sviluppo delle risorse umane, certificazione ecc.);
- permettere la costruzione di repertori di competenze (da noi chiamati “dizionari”) nei quali si potessero registrare, secondo regole sintattiche esplicitate, le competenze di una figura professionale, di un settore ecc.;
- possedere un’ingegneria tale da poter essere trasferita in applicativi software – veicolabili anche in reti telematiche – attraverso i quali supportare/gestire operazioni complesse basate sulle competenze: incontro domanda e offerta, bilanci di competenze, analisi dei fabbisogni formativi, orientamento, progettazione formativa ecc.

Il modello che n’è derivato non ha la pretesa di essere perfetto e tanto meno di essere il migliore: possiamo solo dire che, nei cantieri in cui l’abbiamo sperimentato, ha mostrato di possedere in modo sufficiente l’insieme delle caratteristiche sopra elencate e ha retto finora alla prova dei fatti.

Come abbiamo detto, un importante criterio che ha guidato l’elaborazione del modello è stato quello di valorizzare i migliori contributi attualmente disponibili secondo i quali, in estrema sintesi, si può affermare che la competenza ha a che fare con:

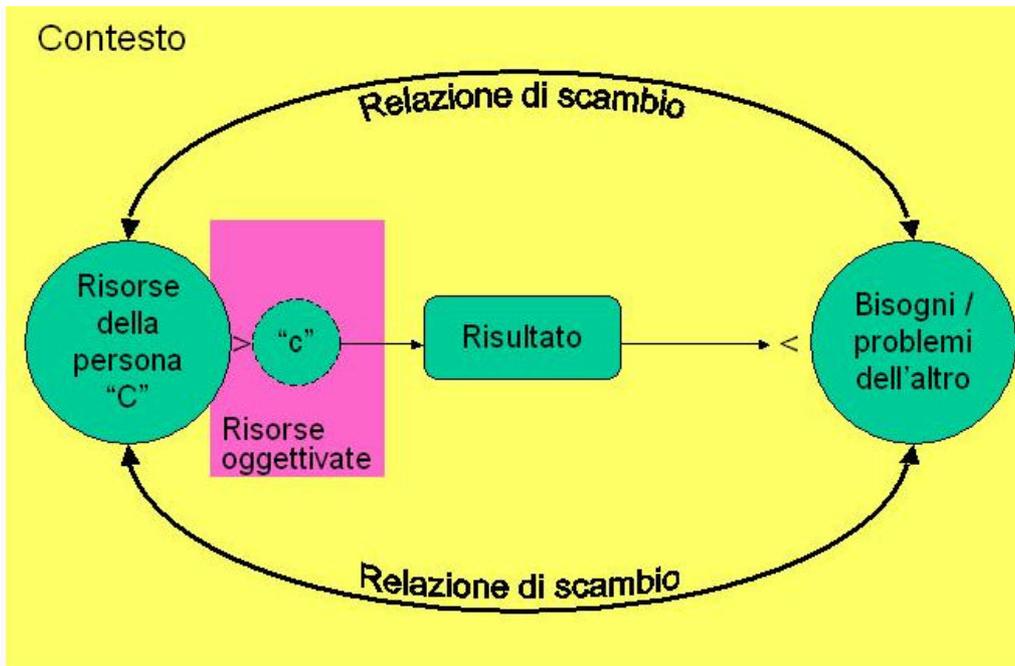
- un patrimonio di “risorse” personali molto diversificato¹, tendenzialmente sempre più ricco e flessibile (“la” Competenza);
- un dinamismo della persona che la rende potenzialmente capace di “mobilizzare” tali risorse – utilizzando anche le risorse “oggettivate” del contesto² –, combinandole pertinentemente per ottenere *performance* efficaci;
- la consapevolezza della persona di aver sperimentato ripetutamente con successo varie mobilitazioni/combinazioni di risorse (“le” competenze), che hanno dato origine ad altrettante *performance* efficaci: una consapevolezza che alimenta la fiducia di poterle riutilizzare per realizzare nuove *performance*.

Una caratteristica distintiva della nostra elaborazione consiste nell’affermare con forza che la “mobilizzazione” delle risorse personali si attiva solo all’interno di una relazione di scambio. In tale ambito la persona, interpellata dai bisogni dell’altro, è spinta a trovare la migliore combinazione possibile delle proprie risorse – ricorrendo anche alle combinazioni efficaci già sperimentate –, per realizzare una *performance* che l’altro possa considerare come un risultato positivamente rispondente ai propri bisogni (valore sociale della competenza).

¹ Conoscenze, abilità di vario genere, motivazioni, strategie, ecc. (come si preciserà nel documento).

² Macchine, strumenti materiali ecc.

Sul piano fenomenologico, è solo questo risultato che – accettato, riconosciuto, valorizzato dall'altro che lo ha avuto in dono – attesta, incorporandole e rivelandole allo stesso tempo, le risorse che sono state mobilitate per generarlo.



La figura mostra come in uno dei molteplici possibili contesti, il patrimonio di risorse di una persona (la **Competenza**: “**C**”) sia “interpellato” e perciò attivato dai bisogni/problemi di un altro, nell’ambito di una relazione di scambio.

Per soddisfare questi bisogni, la persona “interpellata” mobilita le risorse pertinenti, facendo ricorso, se possibile, ad una delle combinazioni efficaci già sperimentate per la produzione di risultati analoghi in quel contesto (una delle sue **competenze**: “**c**”). In questo dinamismo, ovviamente, la persona utilizza le risorse “oggettivate” disponibili. Il segno matematico “>” indica che il patrimonio di risorse personali è sempre maggiore di quelle mobilitate per “dare forma” al risultato.

D'altra parte, il risultato, sia pure accettato e riconosciuto come valido, in qualche modo risulta sempre inferiore (di qui il segno “<”) rispetto al bisogno e alle attese dell'altro, perché la sua realizzazione ha dovuto necessariamente misurarsi con i limiti, i vincoli, l'“attrito” che caratterizzano la realtà effettuale.

Le doppie frecce, che legano circolarmente la persona e l'altro nella relazione di scambio, stanno anche a significare come pure la persona che ha prodotto il risultato abbia in dono qualcosa dall'altro che l'ha ricevuto: questo dono consiste in un *feed back* che spinge la persona, attraverso la riflessione sull'attività svolta, a “regolare”, a “ri-formare” il proprio sistema operativo (risorse, mobilitazione ecc.). Per noi la competenza è strettamente legata alla responsabilità (=rispondere a qualcuno). È la responsabilità che mobilita le risorse.

Questa nostra convinzione “forte”, che ancora responsabilmente le competenze ai risultati tipici di una relazione di scambio in un contesto, ci ha fornito, peraltro, un prezioso criterio per risolvere un problema che si presenta a tutti coloro i quali, operativamente, devono definire qual è la “granularità”, la “modularità” delle competenze da registrare nei repertori (a che livello di dettaglio è utile fermarsi nell'individuazione delle competenze?). Per noi la modularità delle competenze si

fonda su quella dei risultati esistenti nella relazione di scambio, in qualsiasi catena “domandante-offerente”, “cliente-fornitore”. È l'evidenza fenomenologica dei risultati che “impone” il giusto livello di dettaglio nell'individuazione delle competenze. Dove c'è un risultato c'è indicativamente una competenza. Dove c'è una competenza c'è una mobilitazione di risorse, c'è un'attività.

Se si assume questo, si può quindi operare abbastanza facilmente una distinzione – operativamente molto utile per l'individuazione delle competenze – tra “attività” e “operazioni”.

L'attività, che sul versante organizzativo è definita come «un insieme integrato di risorse per il perseguimento di un obiettivo comune», genera un risultato (obiettivo comune).

L'operazione appartiene al dinamismo della mobilitazione, può generare sì anche una *performance*, con il relativo *output*, ma questa – nell'ambito di “quella” relazione di scambio in “quel” contesto – non ha un “valore” tale per cui l'altro possa considerarla come un risultato, autonomamente richiedibile ed offribile, positivamente rispondente ad un bisogno singolarmente ed autonomamente definibile.

La “modularità” delle competenze corrisponde alla modularità dei “risultati” (prodotti, servizi, output, risposte a problemi ecc.), che a sua volta corrisponde alla modularità delle “attività” (la mobilitazione come insieme integrato di operazionalità). Sulla modularità delle competenze è possibile costruire la modularità dell'offerta formativa.

L'emersione del concetto di competenza³.

Un concetto che emerge contemporaneamente in ambiti differenti

Una delle prime cose degne di nota è il fatto che il concetto di competenza emerga e si affermi contemporaneamente in ambiti così diversi come possono essere la regolazione dei mercati interni alle imprese, il sistema scolastico, il sistema della formazione e le agenzie preposte al funzionamento del mercato del lavoro.

Questi ambiti costituiscono tutti dei complessi sistemi di azione, di regolazione sociale e di produzione di giudizi e di valutazioni, e l'emersione del concetto di competenza si afferma come una novità proprio per quanto riguarda tale loro natura regolativa e valutativa.

Ciò rafforza la singolarità del fenomeno e induce a considerare la metodologia delle competenze, come una innovazione destinata ad incidere stabilmente sugli assetti istituzionali, considerato l'effetto di rafforzamento che nasce dalla simultaneità di emersione in sistemi diversi.

Un concetto caratterizzato da molteplicità di connotazioni semantiche nei diversi ambiti sistemici e disciplinari

Un'osservazione più ravvicinata del processo di emersione del concetto di competenza permette di comprendere meglio come esso esprima profondi cambiamenti strutturali della regolazione sociale.

Se si scorre la letteratura sull'argomento colpisce la **molteplicità di connotazioni semantiche** che la problematica delle competenze presenta.

Questa è stata indicata come conseguenza di una ambiguità e quindi di una inaffidabilità metodologica del concetto, ma potrebbe essere spiegata anche come il frutto di una **connotazione molteplice e multilaterale** che il concetto acquista **all'interno dei diversi ambiti sistemici**.

A questa va aggiunta la **diversa connotazione che il concetto di competenza acquista in ambiti disciplinari diversi**. Infatti il processo di emergenza del concetto di competenza e delle metodologie che ad essa si ispirano passa anche attraverso una lunga elaborazione all'interno di diversi ambiti disciplinari, ciascuno dei quali ha i suoi sistemi di vincoli, i propri paradigmi e riferimenti metodologici.

Le discipline coinvolte vanno ormai dalla psicologia del lavoro all'ergonomia; dalla sociologia alle scienze cognitive e alla linguistica; dalla pedagogia all'epistemologia; dal diritto del lavoro alla gestione delle risorse umane, senza trascurare una delle sfere in cui in maniera precoce si è sviluppata, quella della selezione, valutazione e formazione di alcune professioni o quasi-professioni orientate all'erogazione di servizi in condizioni di elevata imprevedibilità e complessità e con paradigmi professionali meno forti (per es. infermiere, insegnanti, ecc.).

L'intreccio tra multidimensionalità sistemica e polisemicità disciplinare conferisce alla tematica delle competenze una densità che è molto arduo dipanare, ma nello stesso tempo evidenzia il suo grande interesse e conferma che si tratta di una di quelle nozioni "testimoni di un'epoca" che vanno comunque identificate e decifrate mediante un impegnativo lavoro di analisi.

³ Per queste note di sintesi sull'emergenza del concetto di competenza si è fatto riferimento al rapporto di ricerca realizzato per conto dell'ISFOL da Francesco Consoli e Luciano Benadusi, "L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale" in OSSERVATORIO ISFOL, Anno XX - N. 5-6 Settembre-Dicembre 1999, Numero monografico dedicato a "La valutazione delle competenze in impresa".

Se di **moda** si tratta, dovrebbe essere una di quelle che preludono a nuovi assetti istituzionali, **destinata** cioè a **comportare processi di innovazione duratura**, o meglio ancora a regolare il rapporto tra mutamento e istituzionalizzazione in un campo in forte trasformazione come è quello del lavoro, della sua regolazione, espressione e valutazione.

Un concetto da studiare esplorando i rapporti tra vari sistemi

I rapporti intersistemici maggiormente esplorati negli studi sulle competenze effettuati in Italia (soprattutto dall'ISFOL) sono quelli tra mondo delle imprese, mercato del lavoro e formazione.

È rimasto finora più in ombra il rapporto tra il sistema delle imprese e il sistema dell'istruzione. Si tratta di un ambito di relazioni in cui in Italia esiste una tradizione più recente e circoscritta.

Le iniziative dei governi che si sono succedute negli ultimi anni stanno introducendo importanti sperimentazioni in questo campo e certamente non sono da sottovalutare esperienze locali realizzate tra imprese e istituti scolastici (particolarmente tecnici e professionali) pur trattandosi di iniziative e sperimentazioni ancora limitate e ad uno stato iniziale. Ciò che è possibile affermare è che **anche in questo ambito la tematica delle competenze sta svolgendo un ruolo importante nella costruzione di sistemi di riconoscimenti reciproci.**

Le prospettive in cui si muovono le iniziative governative, quella di una alternanza tra studio e lavoro, dell'abbattimento quindi del muro tra apprendimento e prestazione lavorativa (o tra periodo di vita dell'apprendimento e periodo di lavoro) e dell'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, sembrano **sollecitare il superamento di un sistema concettuale basato solo su conoscenze, abilità, categorie e mansioni, per un sistema in cui il concetto di competenza giochi un ruolo di primo piano.**

Le ragioni dei sostenitori dell'approccio per competenze

Trasformazioni nel "sistema lavoro"

Le principali trasformazioni che hanno investito il sistema delle imprese negli ultimi anni e sui loro prevedibili effetti sul lavoro sono:

- a) una sempre crescente quantità di conoscenza inglobata anche in attività compiute dagli operatori diretti (ad esempio le mansioni operaie);
- b) una crescita del contesto "di servizio" sia nelle aziende del settore terziario sia nelle altre;
- c) la deverticalizzazione delle strutture organizzative, con la scomparsa di numerosi livelli gerarchici intermedi e la conseguente crisi del metodo della "posizione" e dei sistemi di carriera su essa basati nella gestione delle risorse umane.
- d) **la delocalizzazione;**
- e) **la mondializzazione/globalizzazione delle conoscenze;**
- f) **le nuove tecnologie informatiche e telematiche;**
- g) **la formalizzazione delle organizzazioni (*knowledge management*)**

Accanto alla crescente quantità di conoscenza inglobata nei diversi lavori, si va sempre più contraendo l'aspetto "erogativo" del lavoro, mentre aumentano le attività di controllo, diagnostica, manutenzione, progettazione, gestione.

Il processo di “terziarizzazione” del mondo del lavoro investe la quasi totalità delle professioni, sia nell’ambito del lavoro autonomo che dipendente, sia per gli operai sia per i dirigenti. Tutte e tre queste trasformazioni sovvertono fortemente la posizione ricoperta dal lavoro nella società.

Il significato stesso del lavoro cambia, secondo trend che possono essere così sintetizzati:

1. le occupazioni ad alta qualificazione crescono in modo continuo e significativo sia a livello generale, sia nel settore manifatturiero. Questo trend interessa tanto il lavoro manageriale quanto quello professionale e tecnico. Nei prossimi anni, tuttavia, è previsto un incremento maggiore per il lavoro tecnico e professionale, rispetto a quello manageriale;
2. le occupazioni a media qualificazione – inclusi gli operai qualificati – restano quantitativamente stabili nel tempo, pur a fronte di una progressiva riduzione del segmento della popolazione operaia e impiegatizia. Nel rapporto quindi con il totale delle figure operaie e impiegatizie, le figure di media qualifica sono in crescita;
3. le occupazioni a bassa qualifica decrescono in tutti i settori produttivi e di servizio;
4. le grandi classi occupazionali (colletti blu/colletti bianchi; *professionals/manager*), basate sulla funzione, sul tipo di attività, sulla classificazione sociale, hanno confini meno netti e le distinzioni tra esse tendono a scomparire;
5. le forze di lavoro tendono a distinguersi piuttosto in base al livello di qualificazione, competenza, scolarità;
6. si prevede un rafforzamento di queste linee di tendenza.

Al lavoro viene dunque richiesto (ma anche attribuito) un maggior contenuto di conoscenza. Come l’operaio massa ha rappresentato il paradigma della società industriale e del modello di divisione del lavoro fordista e tayloristica, il **knowledge worker** sembra costituire il nuovo paradigma di lavoratore nel passaggio alle forme di organizzazione postburocratiche .

Il **lavoro umano** assume dunque un **ruolo centrale e strategico**, ma di tipo diverso da quello precedente. **Cambiano** sia il **contenuto** sia il **prodotto** sia il **processo** del lavoro, **costituiti sempre più spesso da simboli e manipolazioni di simboli e sempre meno da elementi materiali**.

Il problema della misurabilità e della calcolabilità di un lavoro che cambia

Questa evoluzione pone un problema che non è stato ancora sufficientemente affrontato.

L’ancoraggio concettuale del lavoro alla produzione materiale delle merci era stata la premessa della sua misurabilità e quindi calcolabilità. La sua misurabilità e calcolabilità erano a loro volta condizioni necessarie per la sua rappresentazione nel circuito dell’accumulazione capitalistica come lavoro astratto. È d’altra parte noto che il più elaborato strumento di questo nesso produzione-contabilità è la razionalizzazione taylorista, che contemporaneamente investe l’organizzazione del lavoro d’officina e fonda la contabilità industriale separandola dalla contabilità finanziaria.

La smaterializzazione del contenuto e del prodotto del lavoro pone un serio problema alla sua contabilizzazione e quindi alla sua rappresentazione nel circuito dell’accumulazione. L’ipotesi che è possibile avanzare è che **l’emergenza del concetto di competenze** nell’ambito del pensiero manageriale possa avere una **attinenza con questa esigenza di nuova calcolabilità e nuova rappresentazione concettuale del lavoro** resa necessaria dalla smaterializzazione e dalla mentalizzazione del suo contenuto e dei suoi risultati.

I cambiamenti in atto nelle figure professionali sono strettamente collegati ai mutamenti in corso nei mercati e negli assetti organizzativi. In un contesto competitivo caratterizzato da una forte concorrenza e dalla globalizzazione, dalla necessità di essere rapidi e tempestivi nello spostarsi sui diversi mercati/prodotti, dall’enfasi sulla qualità e la differenziazione/personalizzazione dei prodot-

ti/servizi, e dal ridimensionamento di tutte le strutture che generano costi, il modello organizzativo gerarchico-funzionale ha iniziato a mostrare notevoli limiti.

Al suo posto emergono strutture piatte e reticolari, la produzione snella, il *just in time*. Aumenta, di conseguenza, l'autonomia/responsabilità richiesta agli operatori a tutti i livelli dell'organizzazione.

L'accresciuta turbolenza dei mercati, l'aumento della concorrenza, la rincorsa multilaterale delle tecnologie sia di prodotto che di processo, spingono le imprese a cambiare continuamente strategia, combinando accentrato strategico e decentramento operativo, stabilità e flessibilità.

Le abilità richieste per operare professionalmente in situazioni così turbolente afferiscono a conoscenze teoriche che si richiamano ad ambiti disciplinari in evoluzione, capacità di muoversi ai confini tra discipline diverse e su saperi ancora non strutturati in discipline, rapidità nell'analizzare problemi mal definiti, prendere decisioni, proporre soluzioni e delineare percorsi, in un sistema complesso di macchine e persone collegati da sempre più pervasivi sistemi informativi.

Il modo di coniugare il rapporto tra ricerca, conoscenze e pratica, e tra esecuzione e apprendimento, che erano stati edificati nel corso della società industriale, è messo sotto stress.

In conseguenza dei cambiamenti in atto, il contenuto del lavoro è sempre meno preventivabile e quindi sempre meno classificabile e controllabile attraverso mansionari prestabiliti e percorsi formativi codificati e specifici.

I criteri di valutazione e giudizio del lavoro basati sui sistemi di qualifica organizzati intorno al "saper fare", al tempo (ore, giornate, mesi) e alle quantità fisiche, divengono sempre più inadeguati a rappresentare i nuovi contenuti del rapporto e del processo di lavoro.

Nei nuovi rapporti di lavoro ciò che conta, che fa la differenza, sono altre qualità difficilmente misurabili e ancor più difficilmente commisurabili. Per esse i sistemi di classificazione e certificazione precedenti non sono più sufficienti. Il nucleo pratico e simbolico della prestazione passa dalla produzione al servizio. L'esigenza della misurazione analitica è, come vedremo, continuamente in tensione con la tendenza a rappresentare il rapporto di lavoro nella forma dell'irripetibilità e dell'insostituibilità della sintesi olistica (personale o organizzativa).

In sintonia con questi cambiamenti, mutano le concezioni dominanti delle organizzazioni: esse sono considerate sempre meno delle "macchine" e sempre più costrutti sociali e cognitivi.

Le logiche d'azione organizzativa tendono a sostituire il principio di razionalità e i **processi** assumono maggiore centralità rispetto alle strutture.

In ambito manageriale la consapevolezza di queste trasformazioni ha reso evidente la **necessità di formulare strumenti di analisi e modelli di gestione delle risorse umane innovativi**, in grado di dare una risposta adeguata al cambiamento di paradigma avvenuto nello statuto del lavoro e nelle organizzazioni stesse.

L'adozione del metodo delle competenze viene presentato dunque spesso come un cambiamento di paradigma e di prassi gestionale delle risorse umane in linea con la nuova centralità acquisita nelle organizzazioni dagli attori e dalle loro logiche d'azione.

Il nuovo paradigma dovrebbe **sostituire la centralità di quello basato sulla qualifica, che costituiva il cardine del precedente (e ancora largamente attuale) sistema di valutazione e rappresentazione del lavoro** nell'ambito di quello che sinteticamente possiamo definire "sistema fordista".

Questo cambiamento di paradigma è stato però preceduto da un lungo dibattito, da una lunga elaborazione e da un vastissimo impegno di ricerca empirica che può gettare dei lumi sul significato e sulla gestazione degli **strumenti professionali** che danno corpo al nuovo concetto di competenza.

Competenza/competenze: alcune definizioni “classiche”⁴

WILLIAM LEVATI, MARIA V. SARAÒ, *Il modello delle competenze*, Franco Angeli, 1998

La **competenza** [può essere concepita] come un insieme articolato di elementi: le capacità, le conoscenze, le esperienze finalizzate.

La capacità in termini generali può essere definita come la dotazione personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, quindi la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti, di una prestazione lavorativa.

L'esperienza finalizzata consiste nell'aver sperimentato particolari attività lavorative, o anche extralavorative, che hanno consentito di esercitare, provare, esprimere le capacità e le conoscenze possedute dalla persona.

J. DELORS, *Learning: The treasure within*, Unesco, Paris, 1996 (trad. it. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando Editore, 1997).

La **competenza**, cioè un mix, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi.

REGIONE EMILIA ROMAGNA, *Glossario dei termini utilizzati nei documenti di lavoro elaborati per la predisposizione delle politiche formative*, 1997.

Competenze: l'insieme delle conoscenze, delle abilità tecniche, cognitive e relazionali messe in atto nell'esercizio appropriato di attività o compiti lavorativi.

Per competenze tecniche si intendono quelle associate ad un repertorio di procedure operative, richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento fra situazioni predefinite, ecc.

Per competenze cognitive si intendono quelle associate al problem setting/solving, sono capacità lavorative riguardanti la diagnosi, la presa di decisione, la valutazione di conseguenze, ecc.

Per competenze relazionali si intendono quelle associate al comunicare, cooperare, motivare; sono capacità di gestione delle interazioni lavorative con gli altri soggetti del proprio role-set.

LIC AUGUSTIN E IBARRA-ALMADA, *National modernisation of educational and training in Mexico*, intervento alla NVQ/SVQ International Conference, London, 1997.

Competenza: capacità produttiva di un individuo che si definisce e si misura in termini di capacità di operare in un determinato contesto lavorativo, e che riflette le conoscenze, abilità e attitudini necessarie per la realizzazione di un lavoro effettivo di qualità.

CLAUDE LEVY-LEBOYER, *La gestion des compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.

Le **competenze** sono dei repertori di comportamenti che alcune persone governano meglio di altre, il che le rende efficaci in una certa situazione data. Tali comportamenti sono osservabili nella realtà quotidiana del lavoro e, ugualmente, in situazione test. Esse mettono in opera, in modo integrato, attitudini, tratti di personalità e conoscenze acquisite. Le competenze rappresentano dunque un trait d'union fra le caratteristiche individuali e le qualità richieste per condurre con successo una missione professionale precisa.

⁴ La selezione delle definizioni è tratta da materiali di lavoro ISFOL

INVESTORS IN PEOPLE UK, *The Investors in People Standard*, London, 1996.

Competenza: *la capacità di mettere in atto, in situazione di lavoro, un comportamento conforme agli standard richiesti. Il concetto di competenza incorpora la padronanza di significative skill e conoscenze tecniche e l'abilità di applicare tali skill e conoscenze al fine di risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l'abilità di trasferirle a nuove situazioni nel contesto occupazionale.*

OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris, OCDE, 1966 (ns. traduzione)

Le **competenze** sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze «oggettive», tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti.

SPENCER L.M., SPENCER M.S.. *Competence at work* Wiley, New York (trad.it. *Competenza nel lavoro*, Angeli, Milano, 1995)

Una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione.[La competenza] si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità.

RENATO BOCCALARI, "Il management delle competenze", in *Sviluppo & Organizzazione*, n. 152, 1995.

Competenze. *Sono la combinazione di conoscenze professionali, capacità, orientamenti gestionali richiesti dal business, dai suoi processi e fattori chiave di successo, ed espressi dalle persone in comportamenti che determinano una prestazione individuale e collettiva efficace e competitiva. Le competenze si suddividono in tre componenti fondamentali:*

- a) *Conoscenze professionali. Sono l'insieme di discipline, teorie, modelli, metodi, strumenti e tecniche acquisite attraverso lo studio, l'aggiornamento e l'esperienza, che devono essere applicate per conseguire in modo eccellente e competitivo gli obiettivi di un business aziendale, di un processo, di un ruolo.*
- b) *Capacità. Sono l'insieme di abilità personali (skills e capacità di base) che si traducono in azioni e comportamenti direttamente collegati ad una prestazione eccellente in un determinato ruolo, contesto organizzativo e di business.*
- c) *Orientamento gestionali. Sono gli orientamenti traenti nell'interpretazione del business (alla qualità tecnica, all'efficienza, al servizio al cliente, ...) che costituiscono le determinanti profonde, i "vettori" del comportamento e determinano l'interpretazione del ruolo in sintonia con i valori fondamentali della cultura aziendale e con i suoi fattori di successo.*

COMMISSIONE EUROPEA, *Libro Bianco «Insegnare e apprendere - Verso la Società cognitiva»*, Bruxelles, 1994.

Qui si utilizzano i termini *attitudine* e *conoscenza* come sinonimi di competenza. Dopo aver definito la conoscenza come «*un'accumulazione di conoscenze fondamentali, di conoscenze tecniche e di attitudini sociali*» ed aver asserito che «*la combinazione equilibrata di queste conoscenze [...] offre all'individuo la conoscenza generale e trasferibile più propizia all'occupazione*», il testo prosegue :

Le conoscenze tecniche sono le competenze che permettono la più netta identificazione con un mestiere e possono essere acquisite in parte tramite il sistema educativo e la formazione professionale e in parte in seno all'impresa. Esse hanno subito notevoli cambiamenti per via delle nuove tecnologie dell'informazione e pertanto una loro identificazione con il mestiere è oggi meno netta. Alcune di tali conoscenze, le «competenze chiave», si ritrovano alla base di numerosi mestieri e rivestono quindi un'importanza fondamentale per poter cambiare lavoro»

Le attitudini sociali riguardano le capacità relazionali, il comportamento sul lavoro e tutta una serie di competenze che corrispondono al livello di responsabilità occupato: la capacità di cooperare e di lavorare in gruppo, la creatività, la ricerca della qualità....

L'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia, la sua capacità di adattamento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere. L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche: egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione.

G. LE BOTERF, *De la compétence*, Paris, Les éditions d'Organisation, 1994 (ns. traduzione).

*La **competenza** non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un saper, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...] Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di «messa in opera». [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui.*

PIER GIOVANNI BRESCIANI, "La competenza professionale: appunti sul dibattito tecnico-specialistico e indicazioni per la formazione", in ISFOL-EUROTECNET, *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, Milano, Franco Angeli, 1993.

*La **competenza** è un insieme di caratteristiche individuali di diverso ordine. Tali caratteristiche definiscono/strutturano nel soggetto una capacità allo stato potenziale, (e quindi una possibilità) di «esecuzione» di azione, di comportamento efficace (o eccellente, secondo gli approcci), che trasforma la competenza in performance. La competenza così definita non è comunque il risultato meccanico e speculare di una scomposizione analitica dei compiti connessi ad una determinata posizione lavorativa [...]. Essa si produce piuttosto come risultato del continuo processo evolutivo attraverso il quale un soggetto sviluppa ed attiva conoscenze e capacità insieme a (e anche per il tramite di) altri elementi quali le risorse psicosociali e le abilità di base [...].*

ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Milano, Franco Angeli, 1993.

La **competenza** è il risultato/sintesi di un mix di elementi: conoscenze e capacità, abilità di base, risorse psicosociali.

Laddove:

- per abilità si intende la meta-capacità di «processare» le singole capacità « in situazione»
- per risorse: tutto ciò che rende la persona capace di regolare attivamente le differenti forze che configurano il suo attuale spazio di vita e di progettare soluzioni più vicine agli scopi che vuole e deve conseguire in uno specifico contesto come quello lavorativo. Alcune di tali risorse sono di tipo sociologico (riguardano cioè i sistemi di rappresentazione della realtà, dei valori e dell'identità sociale). Altre sono legate più strettamente alla storia formativa dell'individuo, altre ancora hanno una connotazione psico-sociale più forte e concernono, ad esempio, tutta la serie di orientamenti cognitivi e affettivi che il soggetto ha elaborato rispetto al lavoro (valori e aspettative, rappresentazioni della carriera, disponibilità a prendersi rischi e responsabilità, orientamento verso una personale nicchia organizzativa).

Competenza/competenze: qual è la domanda giusta⁵?

Come si può evincere dalle definizioni riportate nel paragrafo precedente, chi si occupa di competenze si sobbarca ad una fatica di Sisifo concettuale: lo sforzo di distinguere le diverse “filosofie” sottostanti agli approcci adottati dalle diverse imprese e dai diversi attori porta a posizionare tali approcci in griglie “polarizzate” (per es. approccio individualistico invece che strategico, approccio cognitivista invece che comportamentista, approccio universalistico invece che contestuale, approccio soggettivo invece che oggettivistico, approccio analitico invece che olistico, ecc.).

Dall'altro lato però, subito dopo, quando si conduce l'analisi a ridosso della pratica, queste distinzioni si attenuano: l'approccio individualistico è inserito all'interno della strategia e della cultura organizzativa, l'approccio cognitivista ha una traduzione metodologica comportamentista, l'approccio analitico finisce per diventare olistico, ma quello olistico si struttura in una metodologia analitica.

Le imprese raramente si rifanno ad un modello “puro”. Chi studia la tematica delle competenze ha quindi l'impressione che il concetto di competenza sia poco stabile. Tale impressione però deriva dalla domanda che ci si pone nella ricerca. La domanda non deve cioè essere viziata dall'intento “oggettivistico” di precisare cosa sia veramente la competenza, non deve mirare a scegliere l'uno o l'altro approccio, o aggiungere una nuova ibridazione più equilibrata.

Dal momento che la competenza si sta affermando come uno strumento professionale operativo, **la domanda corretta**, in questa fase, **è se il concetto/metodologia adottata “funziona”**.

Ci sembra, insomma, che l'unico modo per sfuggire alla circolarità del dibattito (o alla sua sterile contrapposizione tra concezioni irriducibili le une alle altre) sia partire dalla presa d'atto che l'emergenza del concetto di competenza e delle metodologie delle competenze esprime un ampio e variegato investimento nella produzione di strumenti professionali che mirano a rappresentare, valutare, gestire in modo nuovo il lavoro.

Tali strumenti sono diversi a seconda dell'obiettivo principale: se si tratta di creare dei sistemi di selezione oppure di *assessment*, o di valutazione del potenziale, se si tratta di creare un sistema di gestione del capitale intellettuale, oppure percorsi di carriera, oppure di costruire strumenti di *manpower planning* o di analisi dei fabbisogni, se si tratta di valutare il lavoro o il lavoratore, o la performance, oppure di creare nuovi strumenti di formazione.

Ad esempio, la metodologia di valutazione delle risorse umane *dell'assessment centre* – tesa ad individuare il potenziale delle persone all'interno di un'organizzazione – propone una definizione di competenza fortemente incentrata sugli aspetti soggettivi. Le competenze, infatti – secondo questo approccio – comprendono le capacità cognitive, relazionali, manageriali, le attitudini, le motivazioni e le rappresentazioni degli individui.

Questi stessi aspetti costituiscono il *focus* della metodologia *dell'assessment centre*, che trascura invece le conoscenze specifiche legate *al job*, e quindi più “oggettive”. Anche l'approccio *dell'empowerment* – incentrato sui metodi d'intervento per lo sviluppo dell'autostima nei soggetti al lavoro – enfatizza nel concetto di competenza gli aspetti legati all'identità personale e alle rappresentazioni individuali e sociali.

Altri approcci di tipo consulenziale, invece, come il *job competence model* messo a punto in Italia dal centro di ricerca ARTES (*Applied Research into Training and Educational System*) specializzato nell'elaborazione di modelli concettuali e strumenti operativi per chi opera nello sviluppo delle risorse umane ed ispirato al modello del NVQ britannico, attribuiscono peso, oltre che all'output della performance, all'input delle competenze. **Nella valutazione delle competenze, intese come**

⁵ Cfr. nota 1

un insieme di conoscenze, abilità e comportamenti rilevabili (e quindi misurabili/valutabili/certificabili) nell'esercizio di una determinata attività di lavoro, si combinano diverse dimensioni. Nel *job competence model* (o della competenza in azione) la competenza è composta di quattro dimensioni:

- 1) **compiti:** attività definite con precisione, tecniche che formano il contenuto più ovvio del lavoro;
- 2) **gestione dei compiti:** ordine e controllo della varietà di compiti compresi in un lavoro;
- 3) **gestione della contingenza:** la capacità di risposta a eventi inattesi, problematici o nuovi che possono bloccare o deviare sequenze previste o prevedibili di lavoro;
- 4) **gestione del ruolo e interazione con l'ambiente di lavoro:** ambiente fisico (inclusa la sicurezza propria e degli altri), spazio relazionale (colleghi, clienti, collaboratori, azionisti e altri interlocutori, interni e esterni all'organizzazione), spazio strategico (carattere del mercato, dei prodotti/servizi, delle istituzioni).

In altri casi, ancora, prevale una concezione delle competenze più operativa e contestuale, come nella creazione e sviluppo del patrimonio aziendale di conoscenza e delle competenze distintive dell'azienda. Ma anche in questo caso, quando si analizzano da vicino strumenti operativi, quali quelli messi a punto da società di consulenza tipo la Arthur Andersen, si cerca di saldare un approccio strategico *top down* con strumenti di rilevazione *bottom up* delle competenze soggettive collegate alle *performance* eccellenti. Oppure, come nel caso dell'introduzione di sistemi di gestione e dei sistemi esperti, la competenza è un processo di sintesi di giudizi, rappresentazioni ed oggetti.

In conclusione: il concetto di competenza sembra, comunque, essere uno strumento per schiodare le posizioni degli attori ed impegnarli nella costruzione di un nuovo assetto istituzionale e un veicolo per traghettarli da un certo "ordine" ad un altro. Si può dunque affermare che le competenze sono **una istituzione allo stato nascente**, ancora oggetto di negoziazione tra gli attori, ma sufficientemente forte da affiancarsi con autorevolezza alle istituzioni che hanno retto incontestate le relazioni di lavoro sino a pochi anni fa.

Sviluppi istituzionali del concetto/metodologia delle competenze⁶

Integrazione tra sistemi: una necessità

L'espressione "integrazione di sistema" oggi costituisce una vera e propria "parola d'ordine" per tutti gli attori che operano nella scuola, nella formazione e nei diversi ambiti di attività connessi con il sotto-sistema lavoro.

L'analisi di tale espressione mostra una progressiva espansione dei limiti del suo significato, coerente con la centralità che esso ha assunto durante l'evoluzione del dibattito politico e del relativo quadro normativo di riferimento.

In sintesi si possono cogliere due transizioni maggiori:

- dall'integrazione centrata sui rapporti fra istruzione e formazione professionale alla nozione più ampia di integrazione "scuola-formazione-lavoro", visti come sotto-sistemi egualmente importanti nel dare opportunità efficaci di apprendimento continuo, nella logica del *long life learning*;
- dall'"integrazione tra sistemi" all'"integrazione di sistema", dove il singolare indica l'obiettivo del raggiungimento di un vero e proprio "*continuum*" fra i sotto-sistemi interessati, in grado di presentarsi al singolo individuo come un insieme organico di risorse di apprendimento fruibili anche secondo percorsi non rigidi e precostituiti.

Le grandi categorie che sorreggono tale impostazione sono chiaramente riconoscibili:

- nel nuovo rapporto fra economia e apprendimento, quest'ultimo visto come processo chiave per il mantenimento e lo sviluppo delle capacità competitive, attraverso l'investimento sul capitale umano;
- nella progressiva centralità assunta dall'individuo – soggetto attivo nella produzione/manutenzione del proprio sapere – nei confronti del processo educativo e formativo;
- nell'esigenza strutturale di flessibilizzare l'accesso alla formazione, in ragione della non programmabilità ultima dei percorsi di apprendimento degli individui, stante la variabilità delle dinamiche ambientali, i conseguenti mutevoli bisogni di adeguamento delle conoscenze e la progressiva modificazione della stessa natura/disponibilità sociale del tempo.

Si è dunque superata la "semplice" esigenza di raccordare istruzione e formazione professionale – in vista di una loro maggiore efficacia e rispondenza – sostituendola con la necessità di disporre, tanto per l'individuo che per le imprese, di un dispositivo che supporti continuamente l'apprendimento, garantendo *performance* e diritti.

Sulla base delle considerazioni svolte si può dare una **definizione di integrazione di sistema** come: "*architettura, standard e procedure atti nel complesso a configurare un insieme organico di opzioni di apprendimento comune e integrato fra istruzione, formazione professionale e lavoro, componibili dai singoli individui in percorsi coerenti per contenuti e modalità di fruizione con i bisogni di sviluppo propri e del sistema economico*".

Perché si abbia integrazione di sistema nel senso descritto occorre come **condizione fondamentale** l'esistenza di **un insieme di standard condivisi**, intesi come protocolli comuni ai vari sottosistemi che pongano in **trasparenza** le **competenze** possedute, ne consentano il **riconoscimento/certificazione** come **crediti** individuali e ne garantiscano l'effettiva spendibilità all'interno del sistema.

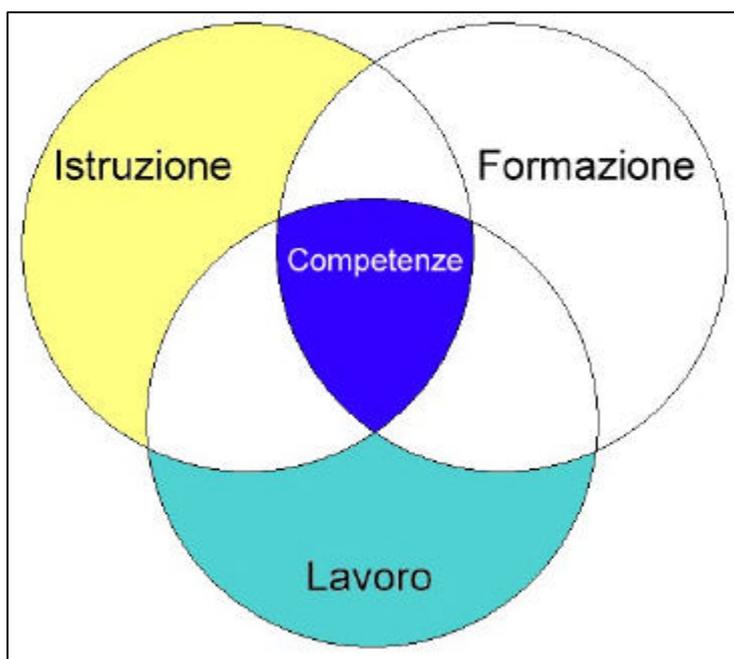
⁶ Contributo tecnico di IF Italia Forma per conto di ISFOL

La tesi sostenuta in questo documento è che per l'“integrazione di sistema” delineata il principale **fattore di integrazione** è costituito dalle competenze. Si afferma che un comune e condiviso approccio per competenze è richiesto come “meta-standard” di riferimento per tutti i sotto-sistemi.

Vale anche la pena di sottolineare come questo comune e condiviso approccio per competenze abbia in sé un potenziale di utilizzo che travalica i temi legati dell'apprendimento. Si pensi quanto esso sia utilizzabile anche per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, promuovere lo sviluppo del personale di un'organizzazione, definire sistemi premianti ecc.

La Figura 1 evidenzia come le competenze possano essere utilmente poste all'intersezione tra i tre sotto-sistemi, divenendo la matrice originaria comune degli output generati all'interno dei singoli sotto-sistemi.

Figura 1



Nelle pagine che seguono è delineato un quadro essenziale dell'attuale sviluppo dell'approccio per competenze nei tre sotto-sistemi.

Ciò a maggior ragione nel momento in cui la visione di integrazione come *continuum* di risorse va rapportata ai processi di decentramento territoriale che segnano l'evoluzione della forma dello Stato.

I più recenti protocolli di intesa fra Stato e Regioni in materia di istruzione e formazione si pongono oggi, oltre che risorsa per sperimentare “dal basso” il processo di integrazione, già come esercizio dell'autonomia regionale in tali campi, accelerando l'**esigenza** per tutti i soggetti di **disporre di una condivisa architettura nazionale di riferimento**.

Evoluzioni in corso nel “sottosistema lavoro”

I **Centri per l'impiego** per svolgere i nuovi compiti (servizi di orientamento, bilanci di competenza, incontro tra domanda ed offerta, ma anche servizi del nuovo collocamento mirato e monitoraggio dell'obbligo formativo) denunciano i limiti di un approccio per profili/figure professionali ed evidenziano la **necessità di un approccio per competenze**. «Ti chiedo un tecnico che sia in grado di..., operi su questi processi/ambiti di attività e abbia queste caratteristiche». «Sono uno stampatore, sono in grado di ... ho esperienza di questi processi/ambiti di attività e ho queste caratteristiche...».

A seguito degli interventi normativi degli ultimi anni le **Province** sono diventate responsabili della gestione delle competenze sul proprio territorio, avendo ricevuto specifici compiti, relativi agli interventi sia sul mercato del lavoro (domanda e offerta di competenze), sia sul sistema integrato dell'offerta di istruzione-formazione (percorsi di acquisizione e di certificazione di competenze). Alcune Province si stanno dotando di applicativi software basati su dizionari di competenze a supporto delle attività dei Centri per l'impiego.

L'agenzia governativa **ITALIA LAVORO** sta sperimentando su grandi numeri un applicativo software, interfacciabile con il SIL (Sistema Informativo Lavoro), basato su dizionari di competenze e molte Province hanno manifestato interesse per una sua adozione a livello locale.

Le **imprese**, peraltro chiamate a **collaborare con le strutture educative formative per il riconoscimento dei crediti formativi**, si stanno a loro volta dotando di sistemi interni di gestione delle competenze, ciascuna ovviamente con un proprio approccio.

Difficoltà:

- non essendosi ancora imposto un comune e condiviso approccio per competenze, vige una diffusa “babele delle lingue”;
- i metodi per rilevare e analizzare le competenze sono spesso assai diversi e generano di **output** (“dizionari di competenze”, “repertori di competenze” ecc.) **non confrontabili**;
- questa non confrontabilità impatta negativamente sulla certificazione delle competenze e sul riconoscimento dei crediti formativi;
- si riscontra una moltiplicazione e duplicazione di “tavoli” (scala provinciale, regionale, nazionale) per la rilevazione, l'analisi, la descrizione delle competenze, con conseguenti sprechi di risorse;
- ciò comporta la necessità (e la difficoltà) di individuare i meccanismi di conversione tra gli output dei diversi metodi utilizzati.

IN SINTESI

Nel sotto-sistema lavoro si riscontrano un grande attivismo e sviluppi interessanti, ma anche un forte bisogno di strumenti e un diffuso grado di spontaneismo e di polverizzazione delle iniziative, che comportano spesso dispersione di risorse e difficoltà nel riportare “a sistema” gli output generati.

Evoluzioni in corso nel “sottosistema formazione”

Il Decreto Ministeriale 31 maggio 2001

Per quanto riguarda il **sotto-sistema della formazione** professionale, l'approccio per competenze è formalmente acquisito. Il DECRETO MINISTERIALE 31 maggio 2001 del MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE avente per oggetto la **Certificazione nel sistema della formazione professionale** stabilisce alcuni punti significativi rispetto al tema dell'**integrazione tra sistemi**.

L'art. 1 stabilisce espressamente che *«La certificazione, nel sistema della formazione professionale, è finalizzata a garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle **competenze comunque acquisite** dagli individui per il conseguimento dei relativi titoli e qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale nonché per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro»* (il grassetto è nostro).

L'art 2, nel sottolineare l'esigenza di *«definire con **criteri omogenei** il patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui»*, definisce in questi termini il concetto di **competenza certificabile**: *«un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale, e/o esperienze lavorative, e/o autoformazione, valutabili anche come crediti formativi»*.

L'art. 3 prefigura il processo di definizione degli **standard minimi di competenza**, che costituiranno le *«basi minime omogenee per il sistema di certificazione su tutto il territorio nazionale»*. Tali standard, in relazione ai diversi settori produttivi, dovranno contenere:

- «a) il riferimento alla **figura o gruppi di figure** professionali e alle **attività o aree** che le caratterizzano;*
- b) la **descrizione delle competenze professionali** e i **criteri per la valutazione del possesso di tali competenze;***
- c) l'individuazione della **soglia minima** riferita al possesso delle competenze di cui al punto b), necessaria per la certificazione ...»*.

L'art. 5 prevede che la certificazione delle competenze possa essere effettuata:

- «a) **al termine di un percorso** di formazione professionale di norma **finalizzato all'acquisizione di una qualifica...**;*
- b) **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** di cui alla lettera a);*
- c) **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»*.

L'art. 6 stabilisce che *«per **credito formativo** si intende il **valore, attribuibile a competenze comunque acquisite** dall'individuo, che può essere **riconosciuto** ai fini dell'inserimento in percorsi di **istruzione** o di **formazione** professionale, determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata. Al riconoscimento del credito formativo ed alla relativa attribuzione di valore, provvede la struttura educativa o formativa che accoglie l'individuo, anche **in collaborazione con la struttura di provenienza**»*.

L'art. 7 indica le sperimentazioni attraverso le quali sarà promosso e diffuso il sistema nazionale di certificazione delle competenze. In particolare precisa che *«in attesa della definizione a livello nazionale degli standard minimi di competenza, le **regioni** possono **provvedere autonomamente in via provvisoria** alla definizione degli stessi ed al rilascio delle certificazioni relative»*.

IN SINTESI

Il Decreto richiede che sul piano tecnico si arrivi a un **unico metodo condiviso** per:

- individuare le **attività** o le **aree** di attività dei diversi settori produttivi;
- **descrivere** le **competenze professionali** delle figure professionali;
- individuare i **criteri di valutazione** del possesso delle competenze e le relative **soglie minime**.

I **principi** che il nuovo sistema di certificazione delle competenze persegue sono:

- la trasparenza dei percorsi formativi
- la valorizzazione alle esperienze individuali
- l'incontro tra domanda e offerta di lavoro

La **definizione di competenza**, per la prima volta sancita da una norma, è:

«...insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso:

- percorsi di formazione professionale,
- esperienze lavorative,
- autoformazione,
-valutabili anche come crediti formativi»

I **prodotti** previsti per il nuovo sistema di certificazione sono:

1. Standard minimi di competenza per la certificazione.
2. Tre dispositivi di certificazione:
 - certificazione di percorso formativo di norma di qualifica;
 - certificazione di percorso parziale;
 - accreditamento di competenze acquisite sul lavoro o in autoformazione per l'accesso a percorsi o titoli formali.
3. Libretto Formativo del cittadino.
4. Credito formativo distinto in:
 - "relativo" in quanto istituito e valido in base a specifici accordi.
 - "nazionale" in quanto basato sugli standard nazionali.

Documento predisposto dal tavolo tecnico Regioni - Rappresentanze sindacali nazionali di CGIL, CISL, UIL su standard nazionali di competenze e certificazione - architettura di sistema e ruolo istituzionale delle regioni (1 agosto 2002)⁷

Di grande interesse è il documento STANDARD NAZIONALI DI COMPETENZE E CERTIFICAZIONE - ARCHITETTURA DI SISTEMA E RUOLO ISTITUZIONALE DELLE REGIONI, approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni e dalle Parti sociali il 1 agosto 2002, che sviluppa alcuni importanti temi posti del Decreto Ministeriale sopra richiamato.

Il documento evidenzia che la *«definizione di regole per l'avvio di un sistema di standard nazionali delle competenze e di certificazione, da articolare nei diversi settori formativi è divenuto un tema non più rinviabile, a fronte del progressivo avanzamento dei processi di decentramento relativi all'istruzione e alla formazione»*.

I firmatari concordano che *«il sistema nazionale degli standard di competenze e di certificazione debba assicurare il diritto degli studenti e dei lavoratori al riconoscimento delle competenze acquisite nei diversi contesti di studio e di lavoro, in ambito nazionale e in prospettiva in ambito europeo,*

⁷ Il documento è stato successivamente approvato anche da Confindustria

consentendo in tal modo la realizzazione del diritto alla formazione permanente, che presuppone il riconoscimento dei crediti formativi ovunque acquisiti e la capitalizzazione delle competenze, da certificare nel libretto personale. In tale direzione si muovono le direttive e gli orientamenti dell'Unione Europea e lo stesso "Memorandum per la formazione permanente". Pertanto anche nel nostro paese è necessario pervenire a regole condivise che consentano la raffrontabilità con i sistemi già operanti in altri paesi europei, con particolare attenzione a quelli caratterizzati da un forte assetto federalista (Spagna, Germania, Gran Bretagna), che hanno utilizzato gli standard e la certificazione per garantire la qualità dell'offerta formativa e la mobilità di studenti e di lavoratori».

I firmatari, tenendo conto del fatto che «il tema posto attiene in linea di principio a tutti gli ambiti formativi, e poiché è di tutta evidenza che gli standard e la certificazione definiti in ciascuna filiera debbano rispondere a criteri comuni, in grado di renderli reciprocamente riconoscibili, al fine di consentire allo studente e al lavoratore di poter capitalizzare i crediti formativi comunque acquisiti – nei diversi ambiti formativi e nel lavoro» condividono alcuni principi di riferimento e formulano alcune proposte che risultano di grande importanza anche sul piano tecnico-operativo.

Tra i principi sono di particolare rilievo:

- **La pari dignità tra i soggetti istituzionali:** implica che «le decisioni relative alla definizione degli standard ed alle linee guida per la loro traduzione in ambito locale siano elaborate in sedi stabili di concertazione tra Ministeri interessati, Regioni e EE.LL. e siano adottate tramite accordi in Conferenza unificata Stato-Regioni, prima dell'adozione formale del provvedimento. Analogamente, a livello Regionale, quando le decisioni da assumere coinvolgano settori formativi la cui titolarità spetta in tutto o in parte ad altri livelli istituzionali, è necessario prevedere sedi stabili di concertazione per la definizione delle intese necessarie».
- **Il confronto tra le istituzioni e le parti sociali:** è considerato «determinante in tutte le fasi, nazionali e territoriali, di elaborazione, di attuazione e di mantenimento del sistema degli standard nazionali, per assicurare la rispondenza tra l'offerta formativa e la domanda di professionalità espressa dal mondo del lavoro e la stessa "occupabilità". È compito infatti delle parti sociali (associazioni delle imprese e sindacati dei lavoratori), a partire dalle diverse indagini sulla domanda di professionalità realizzate su scala nazionale e locale, individuare e, successivamente, validare con le istituzioni le figure professionali di riferimento, le attività professionali caratterizzanti e le correlate competenze. Pertanto la partecipazione delle parti sociali maggiormente rappresentative alle sedi di concertazione istituzionale, a livello nazionale e regionale, è da considerarsi un elemento strutturale del sistema».

L'applicazione di questi principi porta alla proposta di «di delineare un **sistema circolare**, all'interno del quale le funzioni dei diversi soggetti siano diverse e complementari. Infatti, partendo dalle esperienze e dalle sperimentazioni del territorio, si perviene a livello nazionale, attraverso le proposte dei Comitati di settore, alla definizione di standard nazionali che, successivamente, si contestualizzano a livello territoriale, aggiungendo e ampliando le competenze necessarie per rispondere alla domanda locale di professionalità. Dal territorio, inoltre, arrivano i flussi informativi per l'aggiornamento continuo e la verifica del sistema a livello nazionale. In tal modo è possibile assicurare la flessibilità del sistema e la rispondenza ai mutamenti delle professionalità».

In particolare i firmatari individuano due livelli, intesi come ambiti paritari funzionali:

1. **Livello nazionale:** definisce «il sistema di standard minimi ai competenze, i quali individuano la base minima comune di competenze di una figura di riferimento». A tal fine dovranno essere stabilite «procedure condivise che ne assicurino la definizione, il reciproco riconoscimento e le modalità per l'aggiornamento continuo del sistema, necessario per rispondere ai mutamenti del mondo del lavoro ... Il rispetto degli standard nazionali è condizione per il rilascio della certificazione dei percorsi formativi, valida su tutto il territorio nazionale e, in prospettiva, riconoscibile in ambito europeo».
2. **Livello regionale:** programma «l'offerta formativa sulla base degli standard nazionali di competenze delle figure professionali», che contestualizza «rispetto alla specificità della domanda

locale individuando le competenze aggiuntive necessarie. In tal modo, ciascuna figura “a banda larga” può essere declinata in specifici profili professionali regionali». A livello regionale possono «essere promossi progetti pilota per profili professionali non riferibili a figure standardizzate, corrispondenti ai fabbisogni dei mercati territoriali del lavoro nel confronto con le parti sociali a livello regionale ... In coerenza con le responsabilità istituzionali ..., i dispositivi specifici nei quali si sostanzia il sistema degli standard sono da ascrivere alla esclusiva competenza regionale». Le certificazioni delle competenze, rilasciate dalle Regioni, sulla base di modelli e procedure comuni e condivise, sono registrate nel libretto formativo individuale e costituiscono crediti riconoscibili in ambito nazionale e in prospettiva europeo.

Ai fini del reciproco riconoscimento tra i sistemi, il documento definisce alcuni concetti e criteri condivisi dai firmatari.

- **Figure professionali:** *«figure con valenza nazionale, ampie e non parcellizzate (“a banda larga”), ideali, delineate in una logica di anticipazione dei fabbisogni professionali nel medio periodo. Esse debbono consentire un’ampia autonomia delle Regioni nella contestualizzazione delle figure a livello territoriale. Le attività professionali utili ai fini della definizione dello standard sono quelle ritenute fondamentali - cioè senza le quali la figura non è riconoscibile - e maggiormente qualificanti sotto l’aspetto formativo. Le figure professionali, le relative attività e i correlati standard di competenze sono individuati dai Comitati di Settore attraverso l’esame di tutte le indagini, ricerche e sperimentazioni, nazionali e locali, relative ai fabbisogni professionali, a partire da quelle elaborate dagli Organismi Bilaterali (screening)».*
- **Standard minimi di competenze:** *«risultato minimo in esito ai percorsi formativi, specificato in termini di competenze verificabili e certificabili, che, a sé stanti, possono essere riconosciute come crediti formativi. Si propone, a tal proposito, in questa fase, l’adozione del modello descrittivo proposto dall’ISFOL, già in via di sperimentazione da alcuni anni in alcune Regioni e territori, relativo alla tipologia delle competenze di base, trasversali e tecnico professionali». Gli standard di competenze sono strutturati in “unità capitalizzabili” (U.C.), intese come «insieme di competenze, autonomamente significativo, riconoscibile dal mondo del lavoro come componente di specifiche professionalità. Le unità capitalizzabili possono dar luogo a crediti formativi. Le soluzioni didattiche e le modalità organizzative dei percorsi formativi sono affidate all’autonomia dei soggetti formativi territoriali nel quadro dei criteri e dei principi definiti in ambito regionale».*
- **Credito formativo:** *«l’insieme di competenze che possono essere riconosciute nell’ambito di un diverso percorso di formazione o di lavoro, e le modalità del loro riconoscimento. Il riconoscimento reciproco dei crediti dovrà avvenire attraverso un sistema di regole, predefinite e condivise, che ne sostenga il trasferimento da un sistema a un altro, favorendone l’effettiva spendibilità. A tal fine la certificazione, intermedia e finale – riferibile a competenze autonome o aggregabili in qualifiche o titoli di studio – porta a trasparenza le competenze acquisite durante il percorso formativo ... I percorsi formativi sono strutturati in blocchi coerenti di moduli formativi ... che consentono l’acquisizione delle competenze definite nelle unità capitalizzabili».*

Il documento formula proposte anche per quanto riguarda il coordinamento e verifica dei sistemi di standard e di certificazione delle diverse filiere formative. In particolare si propone la costituzione di:

- una **sede di coordinamento** di indirizzo e di verifica a livello nazionale, *«collocata presso la Conferenza Unificata di cui al decr. lgs 28 1/97 ... composta dalle Regioni, dai Ministeri interessati, dagli EE.LL. e dalle parti sociali maggiormente rappresentative a livello nazionale».*
- una **struttura tecnicamente autorevole** *«composta da esperti, che – come in altri paesi europei – costituisca la struttura di riferimento per l’implementazione metodologica del sistema degli standard, per l’impianto della certificazione delle competenze e per la validazione delle unità capitalizzabili, in grado di garantirne la qualità e la capacità di dar luogo a crediti formativi riconoscibili dai diversi contesti di studio e di lavoro. Al momento, la struttura che – per*

l'esperienza che già ha maturato in materia e per il ruolo che istituzionalmente assolve sia in Italia ... sia in ambito europeo – è la più predisposta ad assolvere questo delicato e complesso ruolo è l'ISFOL».

IN SINTESI

I principi di riferimento

- Pari dignità tra i soggetti istituzionali
- Confronto tra le istituzioni e le parti sociali

Assetto istituzionale

- **Livello nazionale:** definizione standard minimi di competenza il rispetto dei quali è condizione per il rilascio della certificazione
- **Livello regionale:** contestualizzano gli standard minimi di competenza nazionali rispetto alla specificità della domanda locale individuando le competenze aggiuntive e declinandoli in specifici profili professionali regionali.

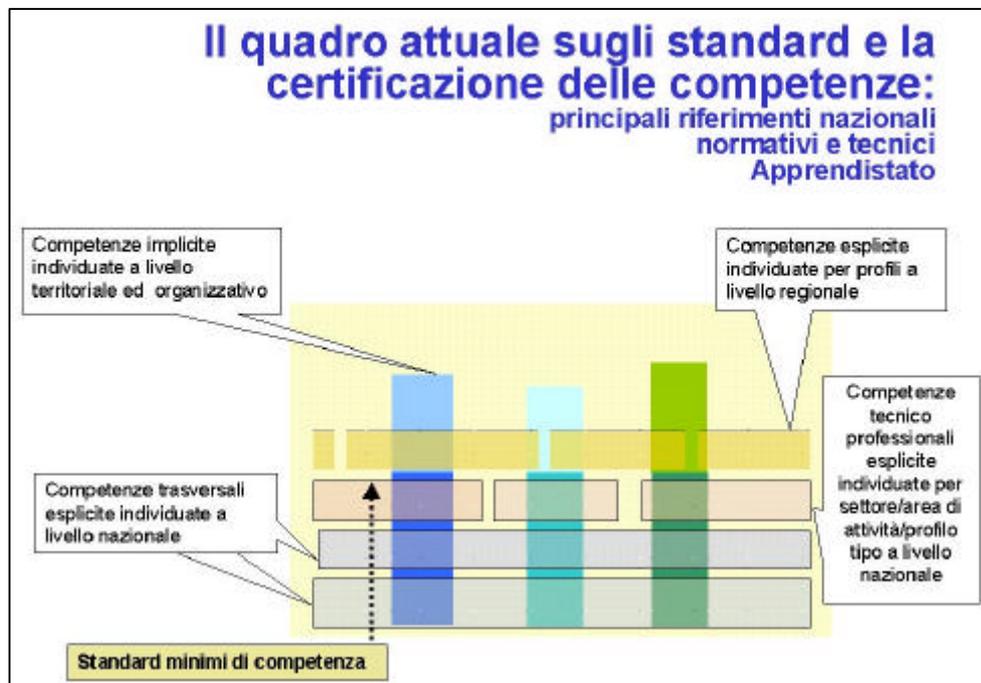
Il sistema degli standard che emerge dagli accordi è sintetizzato nella Figura 2, che evidenzia gli **standard minimi di competenza** definiti a livello nazionale, collocandoli nel contesto di altre competenze formalizzate a livello regionale e organizzativo, che a loro volta possono essere assunti come standard nei contesti di riferimento.

Figura 2



Nella Figura 3 è evidenziato il sistema degli standard minimi di competenza a suo tempo adottato nella filiera dell'apprendistato in applicazione dei Decreti attuativi dell'art. 16 della Legge n. 196 del 1997. Come si vede, pur non essendo compiutamente sovrapponibile a quello delineato negli accordi del 2002, tale sistema è con questo sostanzialmente omogeneo.

Figura 3



Evoluzioni in corso nella filiera formativa dell'IFTS

Per diverse ragioni, alcune legate anche a contingenze temporali, il principale campo di applicazione delle più recenti evoluzioni sul tema degli standard e della certificazione è stata la filiera formativa dell'IFTS⁸.

Interessanti sono la LINEE GUIDA PER LA PROGRAMMAZIONE DEI PERCORSI DEL SISTEMA DELL' ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE (IFTS) E DELLE MISURE PER L'INTEGRAZIONE DEI SISTEMI FORMATIVI PER L'ANNO 2002/2003, in particolare l'Allegato C (Modalità per la definizione degli standard minimi delle competenze tecnico - professionali)". Il documento ribadisce che gli standard minimi sono articolati in unità capitalizzabili, le quali «definiscono le competenze in esito al percorso formativo e le relative modalità di valutazione». A questo proposito, si ricorda che sono già stati pubblicati gli standard minimi relativi alle competenze di base e trasversali. Essi saranno oggetto di una prima sperimentazione.

L'analisi di questi standard permette di individuare un esempio di formato di rappresentazione dello, che lo connota come **standard** allo stesso tempo **di contenuto** (espresso nel linguaggio delle competenze) e **di performance**.

Infatti, nella parte A del formato di rappresentazione dello standard sono espresse le attività e le relative competenze (contenuto). Nella parte B sono espressi i **risultati** che dimostrano che il soggetto dispone delle competenze descritte nella parte A, precisando: le **situazioni** nelle quali si ren-

⁸ Non si devono tuttavia dimenticare le esperienze attinenti al tema degli standard maturate in ambito Apprendistato, in attuazione dei Decreti attuativi dell' art. 16 della L. n. 196 del 1997. Queste esperienze non vengono qui riportate solo perché temporalmente meno recenti di quelle in ambito IFTS, ma costituiranno ovviamente oggetto di indagine.

dono esplicite e dunque verificabili e valutabili le competenze nonché gli **indicatori** di valutazione presi in considerazione per esprimere la valutazione delle competenze ed il loro livello di approfondimento (performance).

Evoluzioni in corso nell'ambito di sperimentazioni condotte dalle parti sociali nel contesto della rilevazione dei fabbisogni formativi.

Connesse con il tema degli standard sono da citare qui, e successivamente da approfondire nell'ambito della ricerca, anche le sperimentazioni condotte dalle parti sociali nel contesto della rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi condotti dagli organismi bilaterali. Il contributo delle parti sociali è naturalmente di grande importanza, soprattutto per assicurare in via preventiva il **valore d'uso degli standard nel sistema lavoro**, nonché per raccordare il sistema degli standard con il sistema delle classificazioni professionali.

Nell'ambito di queste sperimentazioni sono da segnalare proposte di:

- procedure per la definizione degli standard minimi;
- strumenti per la rilevazione delle informazioni;
- formati di rappresentazione degli standard minimi;
- standard: per esempio in ambito ICT, EBNA ecc.

Evoluzioni in corso nel “sottosistema istruzione”

L'educazione degli adulti

A partire dal febbraio 2002 l'INDIRE, su Committenza del MIUR, Direzione Generale per l'Istruzione post-secondaria e degli Adulti e per i percorsi integrati, ha realizzato una ricerca al fine di sviluppare **standard** per l'Educazione degli Adulti.

I risultati della ricerca hanno portato recentemente alla pubblicazione degli standard⁹. Nella Premessa si ricorda che l'Educazione degli Adulti «*presenta target molto differenziati e dalle necessità più diverse. Si tratta di target le cui domande di formazione in termini qualitativi e quantitativi hanno profondamente modificato l'offerta formativa, l'organizzazione stessa del servizio. In molti casi le richieste di intervento sono finalizzate [...] ad **acquisire conoscenze e competenze da utilizzare prima possibile nel proprio lavoro e per dare risposta a personali necessità***».

Si è posto quindi con forza «*il problema di individuare quali debbano essere i contenuti di tali percorsi, come tradurre le indicazioni dei numerosi documenti ufficiali sull'Educazione degli Adulti in **contenuti usufruibili nei contesti di formazione**, quali orientamenti dare agli operatori dell'EDA. Da qui la **necessità di avere a disposizione standard per ognuno degli ambiti interessati nel quadro della formazione***».

Gli standard presentati hanno la loro base contenutistica nelle indicazioni prescrittive della **direttiva 22** (approvata dalla Conferenza Unificata Stato Regioni del 6 febbraio 2001, entrata in vigore il 2 aprile successivo), che individuano in quattro aree la **cultura di base** che un adulto deve possedere: dei linguaggi, socio-economica, scientifica e tecnologica.

Caratteristica distintiva di questi standard è di essere **standard di contenuto**. La scelta di proporre standard di contenuto deriva da una articolata riflessione sulla teoria degli standard.

Secondo Guasti¹⁰ il tema relativo agli standard si presenta alla riflessione come un oggetto complesso. Per comprendere a pieno tale complessità, va evitata la sua identificazione con la sola visione del “livello” che qualcuno deve fissare e a cui tutti debbono attenersi, almeno come unità certa di comparazione. Tale principio non viene certamente negato dalla teoria dello standard, ma ne rappresenta soltanto una componente. Secondo l'Autore il quadro composito che **struttura** uno **standard** emerge con sufficiente chiarezza: «*esso è costituito da un **contenuto** e da una **prestazione**, ma il contenuto non coincide con la **conoscenza** – come informazione o come concetto. La conoscenza, infatti, deve «essere posseduta dal soggetto assieme alla **capacità di usare quella conoscenza in qualsiasi campo**, fosse anche quello della riflessione pura¹¹. Ma il contenuto così composto non è ancora lo **standard** che è dato dalla **combinazione di performance, cioè di prestazione, e di contenuto***».

⁹ LE COMPETENZE DI BASE DEGLI ADULTI - QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE II, Roma, Dicembre 2002

¹⁰ Le citazioni virgolettate sono tratte da:

- L. Guasti, *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi*, in LE COMPETENZE DI BASE DEGLI ADULTI - QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE I, Roma, Dicembre 2002;
- L. Guasti, *Premessa metodologica*, in LE COMPETENZE DI BASE DEGLI ADULTI - QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE II, Roma, Dicembre 2002.

¹¹ Gli **standard di contenuto** «*sono definiti dal **rapporto concetto-azione**, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente **operatorie**. Va qui ricordato che **la dimensione operatoria non è ancora l'attività operativa** – questa è propria degli **standard di performance** [...] **Ci sono aspetti dello standard che hanno carattere operativo ma la loro legittimità è data dalla funzione operatoria dei dinamismi della mente e della coscienza del soggetto**. La cultura dello standard ha nella teoria della misurazione di un'operazione, sempre centrata sugli esiti finali, e comunque analitici, solo una parte della sua dimensione valoriale. La teoria della misura determina gran parte della posizione culturale degli standard, ma non ne esaurisce la portata*».

A sua volta lo standard si riferisce e assume connotazioni diverse in relazione **al livello di prestazione** che si vuole avere sullo stesso contenuto e anche in rapporto al gruppo di soggetti ritenuti in grado di raggiungere quella prestazione. Di conseguenza, **«si hanno standard di contenuto, standard di performance e la loro relazione stabilisce lo standard definitivo che è una sintesi operativa dei due elementi: contenuto e prestazione. La difficoltà del lavoro sugli standard non sembra risiedere nella definizione di standard di contenuto, ma nel riuscire a rapportare tali standard con le relative performance in modo comprensibile, accettabile e praticabile»**.

Gli standard di prestazione (performance) sono risultati più difficili da definire anche nelle recenti esperienze maturate nell'ambito della cultura anglosassone. Nella formulazione originaria della riforma statunitense – ricorda Guasti – il termine “performance standard” sembrava chiaro. *«Gli standard di contenuto consistevano in ciò che gli studenti avrebbero dovuto sapere e gli standard di prestazione era quanto di ciò era necessario perché gli studenti dimostrassero di averne la padronanza. Ma come dovevano essere ottenuti questi standard di prestazione? Nonostante alcune esperienze utili, la verità sulla questione è rimasta una: si tratta di un territorio inesplorato. Infatti nessun organismo professionale si è ancora fatto vivo in modo convincente «per dirci qual è il miglior modo di collegare gli standard di contenuto con quelli di performance»*.

Ogni standard di contenuto proposto per l'educazione degli adulti è declinato in **cinque livelli**. Come viene fatto notare, la presentazione su cinque livelli garantisce un buon grado di leggibilità, ma si deve considerare anche il rapporto costante che si stabilisce tra progressività e interdipendenza. In altri termini, il **«criterio di progressione che è tipico dello standard deve essere mediato dal criterio di compresenza in diversi livelli»**.

Ne consegue che la specificità di un'operazione propria di un livello non porta a chiudere quel livello all'interno di una totale autosufficienza, come se ci fosse un confine ben definito per le pluralità di operazioni che esso richiede. Pertanto, i livelli che sono presentati con carattere di progressività vanno integrati dal criterio di contestualità, secondo il quale per realizzare la padronanza di un elemento specifico non è mai sufficiente affidarsi soltanto a quel particolare elemento. La progressione, quindi, **«va vissuta come criterio prevalente ma non esaustivo, in alcune settori essa ha una maggiore possibilità di esplicitazione, in altri meno. Un approccio lineare-progressivo è insufficiente a comprendere e a definire gli standard»**.

La scelta di proporre standard di contenuto in ambito EDA è stato consigliato anche da una riflessione sul rapporto tra standard e competenze.

Guasti ricorda che la distinzione fra le competenze più diffusa – introdotta in Italia dall'ISFOL – ha delineato tre tipi di competenze: competenze di base, competenze professionali e competenze trasversali. E osserva come la loro ripresa in sede di formazione professionale e nella prospettiva di un sistema integrato abbia portato **«ad accentuare le procedure operative, a dare grande importanza alla esperienza lavorativa, alla sua analisi da parte del soggetto in formazione ed anche, quindi, alle procedure metacognitive»**. Questa ripresa e queste accentuazioni – continua l'Autore – hanno provocato molte critiche, che denunciano uno sviluppo anomalo dell'operatività, a detrimento della riflessività.

Secondo Guasti, infatti, operatività e riflessività sono indissociabili: l'una non si dà senza l'altra. **«Le competenze pertanto, come ogni fare (e potenzialità di un fare) tentativo ed inventivo dell'uomo, hanno una valenza assieme operativa e riflessiva o, se si preferisce, hanno una operatività assieme diretta e riflessa. E che sono tanto operative quanto sono riflessive e tanto riflessive quanto sono operative»**.

Da questo assunto sono fatti derivare diversi corollari. Le competenze:

- risentono di tutta l'esperienza pregressa e, mentre informano di sé la totalità dell'esperienza, ne sono funzione ed effetto;

- possono acquisirsi e svilupparsi solo attraverso la coniugazione feconda tra le esperienze che il soggetto matura nella sua esistenza quotidiana e le esperienze che le agenzie formative fanno fare al soggetto stesso;
- hanno un potenziale complesso, intessuto di elementi conoscitivi, tecnici, pratici, relazionali, affettivi, emotivi;
- hanno un potenziale che, per la sua complessità, non può essere né analizzato, né quantificato, né misurato.

Il rapporto fra competenze e standard è quindi *«un rapporto in definitiva piuttosto ambiguo: se traduciamo gli standard, come solitamente accade, in determinati ambiti e livelli del saper apprendere, saper fare, saper essere e sapere relazionarsi con altri, certamente possiamo accertare che un soggetto ha la competenza di fare quello che effettivamente fa e che noi gli proponiamo di fare. Ma non potremo mai sapere quali possano essere le sue risorse in ambiti, a livelli, in contesti diversi da quelli che gli proponiamo. E soprattutto, non potremo mai sapere quali possano essere la estensione, la profondità, la versatilità delle sue risorse. **Non potremo mai quantificare e misurare le sue competenze**».*

D'altra parte la domanda: – Come facciamo a sapere quando l'individuo è in possesso di una competenza nel senso che è in grado di fare ciò che in quel momento e in quel **contesto** è necessario? – si ripropone continuamente.

Guasti propone alcune spunti interessanti.

*«La competenza è un **quid**, frutto del patrimonio di risorse personali, capacità, abilità, conoscenze ed esperienze, che un individuo accumula, sviluppa, elimina e di cui si appropria e/o riappropria in tutto l'arco della sua vita».*

Il focus deve essere posto *«sullo stretto legame che intercorre tra competenza e **contesto** in cui questa viene esercitata. Quindi la competenza, una volta definita, deve essere spiegata per il valore d'uso che viene ad assumere. Il possesso di una o più competenze mette l'individuo in condizione di **realizzare bene un'attività**».*

*«A mio parere la **competenza** è lo “strumento” con il quale l'individuo può dimostrare ad altri di essere in grado di fare una cosa e questo è possibile attraverso il comportamento dell'individuo [...] Non si tratta solo di dimostrare di possedere tale competenza e quindi di ottenere un riconoscimento formale di ciò che si è in grado di fare, piuttosto **di essere in grado di mettere in pratica tale competenza nelle varie situazioni della propria esperienza** [...] Per queste ragioni il profilo professionale non è sufficiente a spiegare l'attività professionale che l'individuo ricoprirà nel mercato del lavoro, se il **profilo** stesso non è **declinato nella competenza o nelle competenze che sono necessarie a svolgere tale attività**».*

Guasti conclude che *«la **competenza** è legata principalmente al mondo del lavoro e mette in campo il **patrimonio complessivo** ma non definitivo **di un mix di risorse** che l'individuo esplica in compiti e attività o/e caratteristiche del soggetto stesso. [...] Da un lato la persona vuole costruirsi il bagaglio da spendere poi sul mercato del lavoro, dall'altro lato le imprese vogliono conoscere e ricercano “ingredienti” specifici nei loro lavoratori. **Il bagaglio dell'individuo e gli “ingredienti” per le imprese sono le competenze**».*

La scuola di base e secondaria

Nella scuola di base e secondaria continua ad evidenziarsi una consistente difficoltà ad assumere un approccio per competenze, anche se sul diploma di maturità si esplicitano le “competenze acquisite”.

«Negli istituti dove da un decennio sono in vigore sia maxi che minisperimentazioni, dove è stato introdotto il cosiddetto “progetto Brocca” e dove si sperimenta l'autonomia, il panorama risulta variegato e altamente sfaccettato. Viene sostanzialmente accolta la tesi che i curricoli devono far fronte ad uno scenario molto diverso dal passato e che lo studio delle lingue comunitarie, l'avvicinamento della scuola all'impresa, le competenze informatiche sono indispensabili per dare sbocco occupazionale ai giovani. Le varie innovazioni ministeriali, almeno per quanto riguarda l'accoglimento da parte dello staff sono accolte con favore. **Manca però del tutto la cultura delle competenze**¹²».

L'università

Nell'Università la cultura delle competenze è in corso di progressiva diffusione. La riforma ha comportato la definizione delle **classi**, intese come raggruppamenti di corsi di laurea. Ad ogni classe corrisponde un prospetto, intestato con la denominazione della classe e articolato in due parti: la prima contiene in forma descrittiva gli **obiettivi formativi qualificanti** della classe; la seconda contiene lo schema delle **attività formative** fissate come **indispensabili** per il conseguimento di quegli obiettivi formativi.

Gli **obiettivi formativi indicano** le **competenze** e le **abilità** che caratterizzano il *profilo culturale e professionale* del laureato. Essi sono destinati a cogliere in modo sintetico le **figure culturali e professionali** che i corsi di laurea della classe devono formare.

L'esigenza di alcuni punti fermi

La ricognizione su quanto sta ora accadendo nei tre sotto-sistemi, permette di affermare che essi **devono** dialogare e **possono** farlo.

Il **terreno comune** su cui potrebbero facilmente incontrarsi è proprio quello delle **competenze**.

L'adozione di un approccio per competenze, fondato su **alcuni (pochi) punti fermi** condivisi, ridurrebbe al minimo la necessità di costruire complicati **meccanismi di conversione** di quanto utilizzato e generato nei singoli sotto-sistemi (repertori di competenze/elementi di competenze, certificazioni, crediti formativi, bilanci ecc.).

Si tratta, sotto un altro aspetto, di assumere un'**ottica cliente**, cioè di considerare che il cliente finale dei tre sotto-sistemi è sempre una singola persona alla quale, per quanto possibile, si dovrebbero evitare eccessivi sforzi di navigazione all'interno e tra i singoli sotto-sistemi!

Proviamo a ridirci i pochi punti fermi.

1. Il concetto di **competenza** nasce in **ambito professionale**. «Quel medico è competente». «Quel meccanico è competente». Anche nel linguaggio quotidiano queste espressioni significano che quella persona, nella relazione di scambio che ha con me-cliente, è in grado di garantire un **risultato**, che gli riconosco come adeguato e valido rispetto alle esigenze/bisogni per i quali mi sono rivolto a lui. Qui il **contesto** è sempre definito. I risultati appartengono sempre all'ordine della realtà. Sono oggettivi. Comportano una serie di attività interconnesse logicamente e temporalmente, finalizzate a risolvere con successo il mio problema. Hanno un

¹² L.Guasti, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*, Bologna, luglio 2001

“valore” per me. Un “valore” che sono disposto anche a pagare. Per questo non mi interessa che il meccanico sia solo abile a fare delle cose. Che mi importa se sa smontare e rimontare il motore in un tempo record? Certo: mi interessa che “sappia fare”, ma ciò che m’importa veramente è che “sappia agire” nella situazione che gli ho presentato e mi risolva il problema: se poi è anche abile e veloce nell’eseguire le operazioni, tanto meglio!

2. Capisco, tuttavia, che il “saper fare” gli sia indispensabile per agire. E che un pertinente apparato di “sapere” sostenga questo suo “saper fare”. E capisco bene che la sua determinazione nel voler darmi il suo “copolavoro”, così come la sua capacità di costruire ipotesi e ragionamenti su dati reali (attuali e di esperienza), nonché la sua capacità di sciogliere nodi decisionali critici siano altrettanto decisive. Insomma, capisco che per generare il **risultato** (o **output**, chiamiamolo come ci pare!), la persona competente attraverso il proprio “sistema operativo” (la Competenza!) mette **sempre** in azione un **articolato apparato di saperi interni** (“software applicativi”) e di **risorse esterne** (“basi di dati”), che gli consentono di produrre i singoli risultati di successo, che definiscono il suo repertorio di competenze (minuscolo, plurale!). Gli **elementi** costitutivi dei saperi sono sempre conoscenze, abilità operative, attitudini/qualità personali.
3. Il **concetto di competenza** è utilizzato in modo **esteso e generalizzato** anche al di fuori dell’ambito professionale. Espressioni come “competenze linguistiche”, “competenze relazionali”, “competenze sociali” ecc. sono di uso frequente, anche se non sono così presenti nel linguaggio quotidiano. «È uno studente competente», oppure «Si comporta competently nelle sue relazioni con gli amici», sono espressioni utilizzate pressoché esclusivamente dagli addetti ai lavori. Per fare un uso non equivoco del concetto di competenza anche al di fuori dell’ambito professionale (per esempio in un contesto scolastico, sociale e, perché no?, di gioco) dovremmo sempre: da una parte, mantenere il suo collegamento con un output, dall’altra riconoscere come anche per la generazione di quest’output in questo contesto venga sempre messo convenientemente in azione un apparato di saperi (elementi di competenza) e di risorse esterne (definite dal contesto).

In sintesi, i punti fermi su cui tre sotto-sistemi potrebbero convenire sono:

- la singola competenza si manifesta sempre e solo in un **output/risultato riconoscibile/riconosciuto** come adeguato e valido rispetto ad un’attività richiesta (esplicitamente o implicitamente) a una persona, nell’ambito di una relazione di scambio in un contesto;
- il **contesto** d’azione, circoscrivendo l’output/risultato, allo stesso tempo connota e denota la competenza e fornisce informazioni non ambigue sul livello di padronanza necessario per la produzione dell’output;
- per la realizzazione di un output riconoscibile/riconosciuto come adeguato e valido è sempre necessario mobilitare “competentemente” (e quindi secondo adeguate regole di utilizzazione) le seguenti risorse personali (**elementi della competenza**): **conoscenze, abilità, comportamenti/attitudini/qualità personali**.

Il modello di competenze proposto

Il modello di competenze proposto da IF Italia Forma, è finalizzato a rendere possibile quella che è stata definita **“integrazione di sistema”**.

Sul piano definitorio, il modello condivide un punto fermo dell'elaborazione “storica” dell'ISFOL, secondo il quale la competenza «è costituita da un mix di **elementi**, alcuni dei quali (es. conoscenze, tecniche operative) hanno a che fare con la natura del lavoro e si possono quindi individuare analizzando compiti e attività svolte; altri invece (es. motivazione, capacità di comunicazione, capacità di problem solving) hanno a che fare con caratteristiche “personali” del soggetto-lavoratore e si possono individuare solo facendo ricorso ad un'analisi del comportamento lavorativo dell'individuo e delle sue modalità di “funzionamento”».

Il modello sottolinea come il presidio o l'esercizio efficace di un'attività/area di attività sia sempre funzione dell'**integrazione “in azione”** di diversi tipi di elementi/risorse, che danno luogo a **prestazioni lavorative** professionalmente valide e quindi certificabili come adeguate.

Più in generale, il modello afferma che la persona che opera a qualsiasi livello nella “società conoscitiva” è riconosciuta come competente se **sa agire** in un **contesto**, realizzando gli **output riconoscibili/riconosciuti** come adeguati e validi rispetto ad un'attività richiesta (esplicitamente o implicitamente), nell'ambito di una relazione di scambio. Il contesto d'azione, circoscrivendo l'output/risultato, allo stesso tempo connota e denota la competenza e fornisce informazioni non ambigue sul livello di padronanza necessario per la produzione dell'output.

L'output realizzato in modo valido attesta “indirettamente” la padronanza di quella competenza che, intesa come “dedicata” combinazione efficace di elementi/risorse, ne è la matrice. Tale competenza, essendo la manifestazione di un **saper agire**, non deve essere confusa né con il solo saper fare né, ovviamente, con il solo sapere o con il saper essere.

Convenzionalmente si può affermare che un soggetto possiede tante competenze quanti sono gli output/risultati che è in grado di generare.

Relativamente a ciascuna competenza, si rileva che quanto maggiore è il numero di output/risultati analoghi prodotti dal soggetto in più situazioni, mantenendo costante il livello di prestazione, tanto maggiore è la probabilità di inferire, e quindi di certificare, la padronanza della relativa competenza. È opportuno rammentare, infatti, che i **risultati** di un'attività e di un intero processo **non sono mai scontati**, sono sempre da conquistare, da “generare”, e quindi non sono l'esito della semplice sommatoria di operazioni: richiedono sempre di **saper agire** nella situazione reale con **creatività**, trovando ogni volta la combinazione indovinata di operazioni, controlli, iterazioni ed interazioni ecc.

A rigore si dovrebbe anche distinguere **“la” Competenza** da **“le” competenze**.

“La” Competenza richiesta a un soggetto nella “società della conoscenza” corrisponde al suo personale “potenziale” relativo all'essere in grado di combinare elementi e risorse: da questo punto di vista “la” Competenza consiste nel *«patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali, e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività¹³»*..

“Le” competenze sono quelle messe in atto di volta in volta (per esempio nell'ambito di specifici processi) e **sono il risultato della Competenza**.

¹³ L.Guasti, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*, Bologna, luglio 2001

Poiché ciascuna delle competenze è il prodotto di una combinazione di elementi/risorse, la ricchezza e l'autonomia di un soggetto (e di un lavoratore in particolare) consistono esattamente nel suo essere in grado di produrre la combinazione vincente. Quanto più ampia è la dotazione di risorse di una persona, quanto più questa è "eccellente" nel combinarle, tanto più è elevato è il suo livello di padronanza delle competenze, cioè il suo potenziale saper agire in situazioni specifiche e nuove, per produrre gli output richiesti/attesi.

Nell'ottica dell'**integrazione di sistema**, a prescindere dalle possibili specificità dei rispettivi contesti d'utilizzo nei tre sotto-sistemi (lavoro, istruzione, formazione), il modello definisce convenzionalmente i componenti e le rispettive caratteristiche di seguito specificati.

1. competenza professionale:

- *denominata* utilizzando un'espressione verbale la cui sintassi è costituita dalla locuzione "Essere in grado di ..." seguita da un verbo d'azione il cui oggetto è l'output/risultato riconoscibile/riconosciuto come adeguato e valido rispetto ad un'attività richiesta a una persona, nell'ambito di una relazione di scambio in un determinato contesto professionale.
- *descritta* attraverso l'indicazione delle operazioni che permettono la realizzazione dell'output/risultato professionale; tali operazioni non sono solo di tipo realizzativo e devono permettere la successiva individuazione degli "elementi" della competenza stessa.
- *analizzata e scomposta* nei suoi "elementi" costitutivi.

2. elementi della competenza professionale:

- **conoscenze**: denotano prevalentemente l'avvenuta acquisizione, memorizzazione, comprensione di un contenuto (*fatti, concetti, regole, teorie ecc.*); esprimono una padronanza mentale, formale, di per sé astratta dall'operatività. Servono per "sapere che cosa" (consentendo di *comprendere* un fenomeno, un oggetto una situazione, un'organizzazione, un processo), per descrivere "come fare" e per saper "come procedere" e "a cosa adattarsi" (consentendo di *disporre di regole* per agire).
- **abilità**, a loro volta distinguibili in:
 - *tecnico-operative*: sono specifiche di un contesto professionale, direttamente riconducibili ad una professionalità. Rappresentano una componente del sapere professionale legato all'ottenimento di una performance distintiva di settore/figura/profilo, o comunque oggetto di differenziazione competitiva del soggetto che le possiede. Si tratta di un concetto che, all'interno del dibattito e della lettura sul comportamento organizzativo e sulla formazione, è utilizzato in una pluralità di significati, che spesso rimandano ad "oggetti" di ordine logico diverso: nel modello proposto esso è utilizzato come sinonimo di «saper fare empirico» e di «conoscenza procedurale messa in azione» dal soggetto per affrontare specifiche operazioni.
 - *di base*: sono abilità comuni a più competenze, a più figure, a più settori (esprimersi in lingua straniera, utilizzare strumenti informatici, interagire in un contesto economico-produttivo, agire in sicurezza ecc.). Costituiscono elementi di competenza che pur non essendo specifici di una professionalità concorrono a delinearne i presupposti: quei presupposti associabili alla persona in senso ampio, significativi per la composizione di una base minima per l'accesso al lavoro e alle professioni, per l'esercizio di una cittadinanza, per l'accesso a percorsi di formazione. Tale tipologia di abilità appartiene, dunque, a quei saperi che prescindono dallo specifico della collocazione professionale, costituendo fattore di flessibilità e polivalenza.
 - *trasversali*: si tratta di quelle abilità di carattere generale, a largo spettro, al tempo stesso funzionali al soggetto tanto nella sua dimensione di attore sociale, quanto – se con-

testualmente agite e situate –nella dimensione di interprete di un ruolo lavorativo, relative ai processi di pensiero e cognizione, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e di lavoro, alle sue modalità e capacità di riflettere e di usare strategie di apprendimento e di auto-correzione della condotta. Esse operano come fattori di integrazione dei diversi saperi e abilità posseduti e determinano la qualità della prestazione lavorativa. Fanno riferimento, nello specifico, ad operazioni fondamentali proprie di qualunque persona posta di fronte ad un compito o a un ruolo:

- *diagnosticare*: indica le funzioni legate al trattamento di informazioni, alla diagnosi di situazioni, all'analisi e valutazione di problemi, nonché alla valutazione delle proprie risorse e competenze
- *relazionarsi*: indica l'abilità a impostare e gestire gli aspetti comunicativi e relazionali impliciti nello svolgimento di un compito, in particolare a trasmettere informazioni, comunicare in situazione interpersonale, utilizzare strumenti di comunicazione mediata, comunicare in gruppo, lavorare con altri, coordinare altri, cooperare, negoziare, ecc.
- *affrontare*: indica l'abilità delle persone a porsi con efficienza, efficacia e pertinenza di fronte ad un compito lavorativo, in particolare a risolvere problemi, pianificare il lavoro, monitorare/valutare il lavoro, trovare soluzioni innovative, gestire il tempo, prendere decisioni

- **comportamenti organizzativi / risorse psicosociali**: riguardano l'insieme delle rappresentazioni sociali, dei valori, degli atteggiamenti, delle caratteristiche comportamentali, dei talenti e delle motivazioni della persona. Possono essere definite come quel patrimonio emotivo, comportamentale ed etico che, pur non essendo collegato ad uno specifico sapere, orienta l'individuo nella sua vita personale e professionale e lo rende più o meno capace di interagire positivamente con contesti sociali e lavorativi. Sono le risorse più difficili da esprimere e da descrivere, ma non devono per questo essere trascurate. Sul mercato del lavoro queste qualità personali sono sempre più ricercate. La loro individuazione permette di esplicitarne la traduzione in un contesto organizzativo particolare. Si tratta insomma di identificare delle qualità contestualizzate, mettendo in evidenza quelle qualità (valori, comportamenti, ...) che sono richieste in una situazione professionale e che devono essere descritte in funzione di questa.

Come si vede, il modello distingue due dimensioni, tra loro intimamente interconnesse e perciò coesenziali e complementari.

La dimensione della **competenza professionale** assicura concretezza al modello, fornendogli la forza centripeta che lo tiene ancorato a risultati riconoscibili nei contesti professionali. Finalizza le metodologie di rilevazione dei fabbisogni. Conferisce al linguaggio la semplicità necessaria per essere compreso da tutti i soggetti che operano nel mondo del lavoro: lavoratori, imprenditori, parti sociali, operatori dei servizi per l'impiego ecc.

La dimensione degli **elementi** assicura al modello la necessaria attenzione alle "risorse" che – a sé stanti – non sono vincolate alla specifica combinazione (competenza) richiesta per ottenere un dato risultato riconoscibile in un contesto professionale, e pertanto costituiscono un patrimonio particolarmente prezioso, variamente spendibile nei diversi contesti. La dimensione degli elementi è quindi condizione di trasferibilità del patrimonio personale in più contesti. Facilita e velocizza l'acquisizione di nuove competenze. È garanzia di occupabilità. Conferisce al linguaggio il rigore necessario per gli sviluppi che devono essere realizzati dai soggetti che operano nell'istruzione e nella formazione.

Il modello prevede, quindi, componenti che possono essere variamente ricomposti in base alle esigenze dei diversi sotto-sistemi.

Per esempio, se ci si pone nella prospettiva di percorsi di formazione di una persona per permetterle sia di acquisire gli elementi costitutivi delle competenze, sia di apprendere a combinarli in modo pertinente e si sviluppa la riflessione su come far apprendere le competenze necessarie per lavorare nei contesti occupazionali moderni con efficacia, efficienza, soddisfazione e sicurezza, può rendersi **opportuno mettere in evidenza come competenze a sé stanti** gli “elementi” prima indicati, che – in un contesto professionale – sono invece componenti integrati dentro la competenza professionale.

È nota la **distinzione** proposta dall’ISFOL – peraltro ormai invalsa nell’uso comune degli operatori, negli approcci in adozione nelle diverse filiere formative, nei documenti di concertazione socio-istituzionale ed anche nella recente normativa in tema di riordino del mercato del lavoro – che articola le competenze da far acquisire attraverso i percorsi formativi in tre aree: l’area delle competenze **di base**, l’area delle competenze **tecnico-professionali**, l’area delle competenze **trasversali**.

Nel **contesto formativo** e ai fini della **certificazione**, quindi, questa la tripartizione è considerata e adottata quale determinante fattore di trasparenza e integrazione, e si è imposta progressivamente nei dispositivi approvati a vari livelli istituzionali, che hanno declinato – come nel caso degli IFTS – standard minimi di competenze di riferimento per le certificazioni secondo la tripartizione medesima.

La compatibilità del modello adottato con detta tripartizione permette la formulazione di un’offerta formativa allo stesso tempo coerente con i “dizionari delle competenze professionali” e con la “tecnologia” delle U.C. e U.F.C., che adotta la distinzione tra competenze di base, tecnico-professionali e trasversali.

Il modello di processo di trattamento delle competenze

Nella prospettiva del sistema integrato il modello delle competenze costituisce la base del linguaggio comune: su questa base il sistema può essere ulteriormente sviluppato.

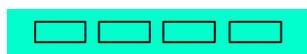
Si è detto, infatti, che il sistema integrato deve presentarsi al singolo individuo come un **“continuum”**, cioè come un **insieme organico di risorse** per il proprio sviluppo personale, professionale e lavorativo. Tale insieme organico di risorse dovrebbe trovare concreta attuazione in una **rete di servizi** ai quali – anche nell’ottica della sussidiarietà tra pubblico e privato, funzionale a garantire agli utenti ampia libertà di scelta – occorre assicurare la **massima integrazione possibile**, sia per facilitarne l’utilizzo, sia per conseguire elevati livelli di efficacia e di efficienza.

La Figura 4 evidenzia come la rete di servizi integrati debba mantenere sullo sfondo e in posizione baricentrica le competenze, collegando tra loro diversi **servizi** (ciascuno con le proprie peculiari attività, rappresentate dai rettangoli), qui **identificati con codici colore** che – in via del tutto esemplificativa – denotano quattro principali tipologie:



Servizi per la “mappatura” delle competenze (servizi per il sistema), quali:

- predisposizione degli standard metodologici
- mappatura delle competenze
- definizione degli standard minimi
- gestione della “banca delle competenze”
- gestione del sistema di diffusione



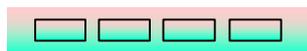
Servizi per il “trasferimento” delle competenze (servizi per l’utenza), quali:

- istruzione primaria, secondaria, universitaria;
- formazione professionale
- formazione superiore
- formazione continua
- formazione permanente
- gestione della “banca dell’offerta formativa”



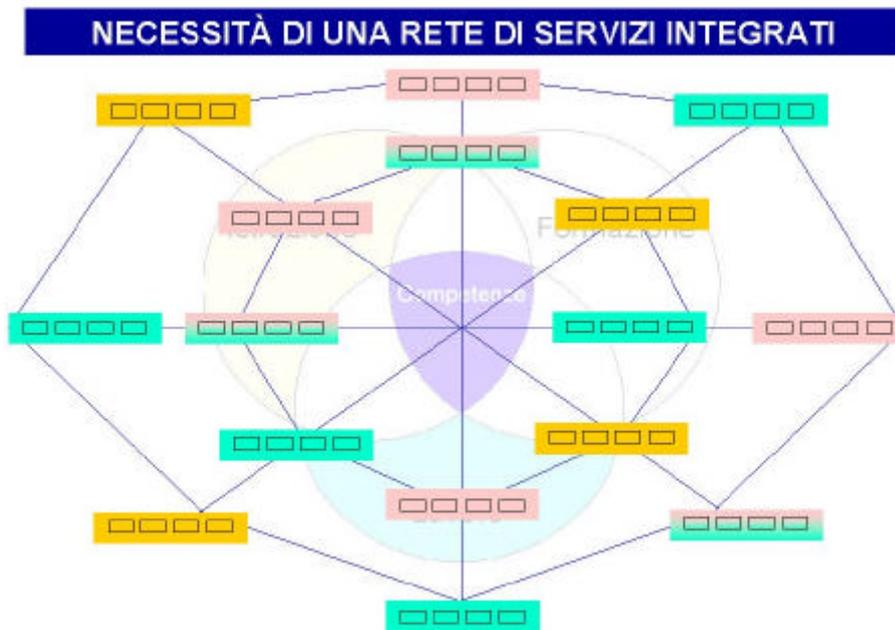
Servizi per la “valorizzazione” delle competenze (servizi per l’utenza), quali:

- certificazione delle competenze
- preselezione/selezione
- *matching*
- valutazione delle competenze/prestazioni
- gestione dei percorsi di carriera (per competenze)
- valorizzazione economica delle competenze
- gestione della “banca anagrafica persone e imprese”



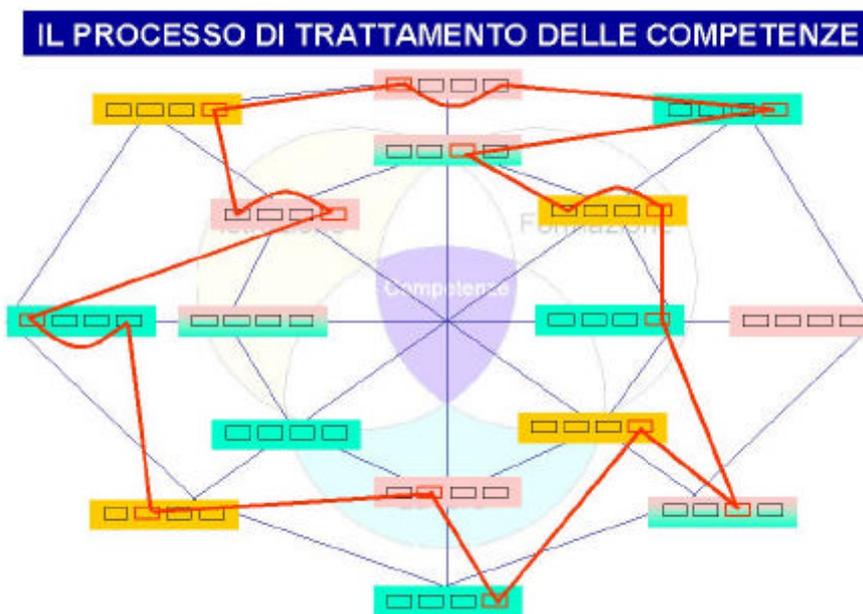
Servizi per la “navigazione” nel sistema (servizi per l’utenza). Il codice “bicolore” indica appunto come questi servizi siano sostanzialmente di supporto alla navigazione nei sotto-sistemi del lavoro e dell’istruzione-formazione. Esempi di questa tipologia di servizi:

- educazione orientativa
- informazione orientativa
- colloquio di orientamento
- bilancio individuale personale
- bilancio delle competenze professionali
- orientamento per la definizione del “progetto personale”
- accompagnamento e supporto alla ricerca attiva del lavoro
- tutoraggio all’inserimento lavorativo
- tutoraggio per *work experience*, tirocinio, *stage*



La Figura 5 tenta di rendere il concetto di “**processo di trattamento (rilevazione, trasferimento, valutazione, valorizzazione e sviluppo) delle competenze**”, rappresentandolo come il **filo rosso** che collega tra loro quelle attività (evidenziate con i rettangoli rossi) che, nell’ambito dei diversi servizi, creano consistente valore aggiunto per l’utenza e per il sistema se eseguite con modalità *competence based*.

Figura 5



Allo stato attuale si può affermare che alcune attività **necessariamente** dovrebbero già essere *competence based*: si pensi alle attività che derivano, o dovranno presto derivare, da quanto pre-

visto dal Decreto Ministeriale 31 maggio 2001 del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, che ha adottato l'approccio per competenze e ha dettato norme sulla **Certificazione nel sistema della formazione professionale**.

Molte attività vengono oggi svolte senza "trattamento delle competenze", cioè senza un riferimento all'approccio per competenze. Oggi, alcune Province "scommettono" che attività *competence based* qualifichino i servizi, arricchiscano il sistema, possano ottenere una maggiore soddisfazione dell'utenza. Nel proprio territorio, perseguendo l'obiettivo di **qualificare la rete di servizi integrati**, queste Province si sono impegnate a identificare, condividere, sostenere, ampliare – in una parola: **governare** – il "processo di trattamento delle competenze".

In questa prospettiva è importante sottolineare come queste Province, adottando il concetto di **processo**, siano impegnate ad applicare conseguentemente, per il governo dell'insieme dei servizi della rete, la **logica input-output**: il processo risulta razionale, efficiente e *friendly* – sia per gli operatori sia per gli utenti – dal momento che gli **output per l'utenza** delle diverse attività (per ciascun servizio):

- **costituiscono input per le attività di servizi** che si pensano logicamente e temporalmente fruibili in tempi successivi;
- **sono sempre acquisiti dal sistema informativo**.

Quest'ingegneria del processo di trattamento delle competenze consente l'integrazione e la reciproca valorizzazione dei servizi all'impiego e dei servizi formativi in quanto:

- supporta il sistema formativo (istruzione/formazione) nell'elaborazione della propria offerta in termini di Unità di Competenze e Unità Formative Capitalizzabili;
- rende agevole la messa a punto di un sistema condiviso di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti formativi;
- supporta un'ingegneria modulare per proporre percorsi personalizzati di apprendimento di competenze (NOF, apprendistato, formazione integrata superiore, formazione continua, ecc.);
- rende agevole ed immediata – nell'ambito dei servizi a supporto all'occupabilità realizzati dai Centri per l'Impiego – la valorizzazione delle competenze acquisite dalle persone;
- supporta l'analisi del "lavoro" e la richiesta delle imprese in termini di competenze;
- garantisce unitarietà di confronto tra le competenze richieste e le competenze offerte sul mercato del lavoro;
- consente di effettuare bilanci di competenze correlando le competenze delle persone con i Dizionari delle competenze rilevati nel mondo del lavoro;
- garantisce la correlazione tra eventuali gap rilevati con quelli offerti dai servizi formativi.

Condizione essenziale per la gestione del processo è la capitalizzazione dei Dizionari delle competenze che caratterizzano e qualificano il mondo del lavoro locale. I Dizionari sono infatti la "base" unitaria per garantire tutti i livelli di interfacciabilità indicati. Deve quindi essere garantito il continuo arricchimento delle informazioni necessarie alla rappresentazione del "lavoro", così come si evolve nel tempo, attraverso lo sviluppo della "Banca dizionari delle competenze".

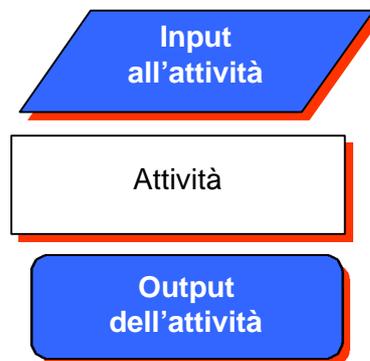
Il modello delle attività dei servizi per l'impiego gestite per competenze

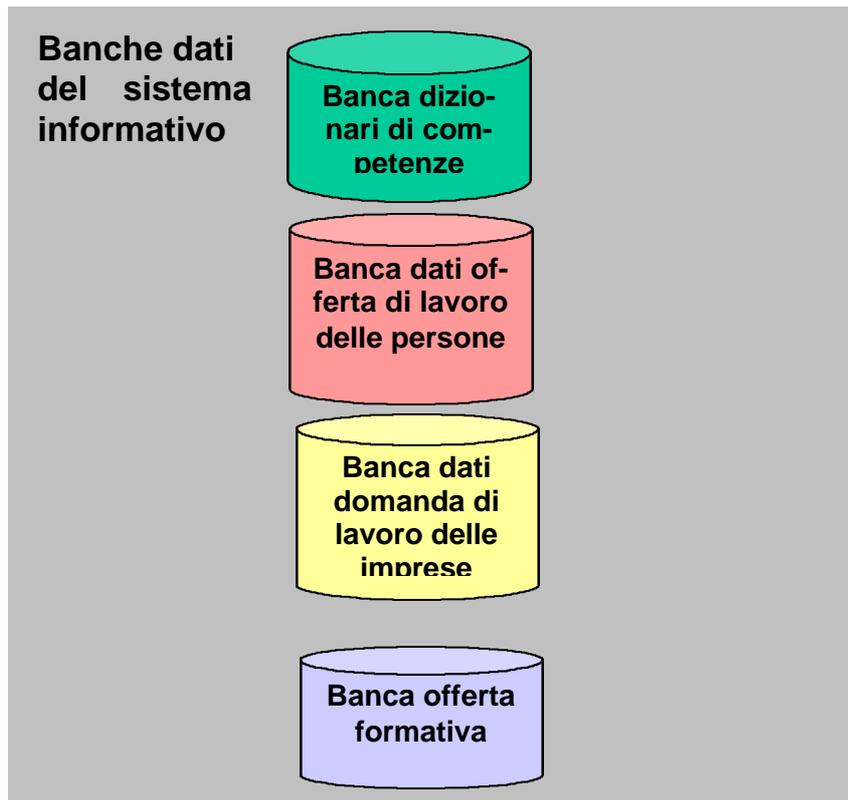
Quali sono le nuove attività a valore aggiunto che possono affiancarsi a quelle già in atto nei diversi servizi per rispondere a nuove esigenze, espresse e non espresse, degli utenti e del territorio, in un'ottica di anticipazione dei bisogni e di miglioramento continuo della qualità intrinseca dei servizi? Qual è il modello di gestione di tali attività nella logica del "processo di trattamento delle competenze"?

Nelle pagine che seguono si riportano alcuni esempi relativi ai servizi di accoglienza, orientamento, l'incontro domanda e offerta.

Per ciascuno dei quattro servizi è presentata una visualizzazione in cui sono codificati: le attività aggiuntive, i loro input, i loro output (che a loro volta possono costituire input per altre attività e/o altri servizi).

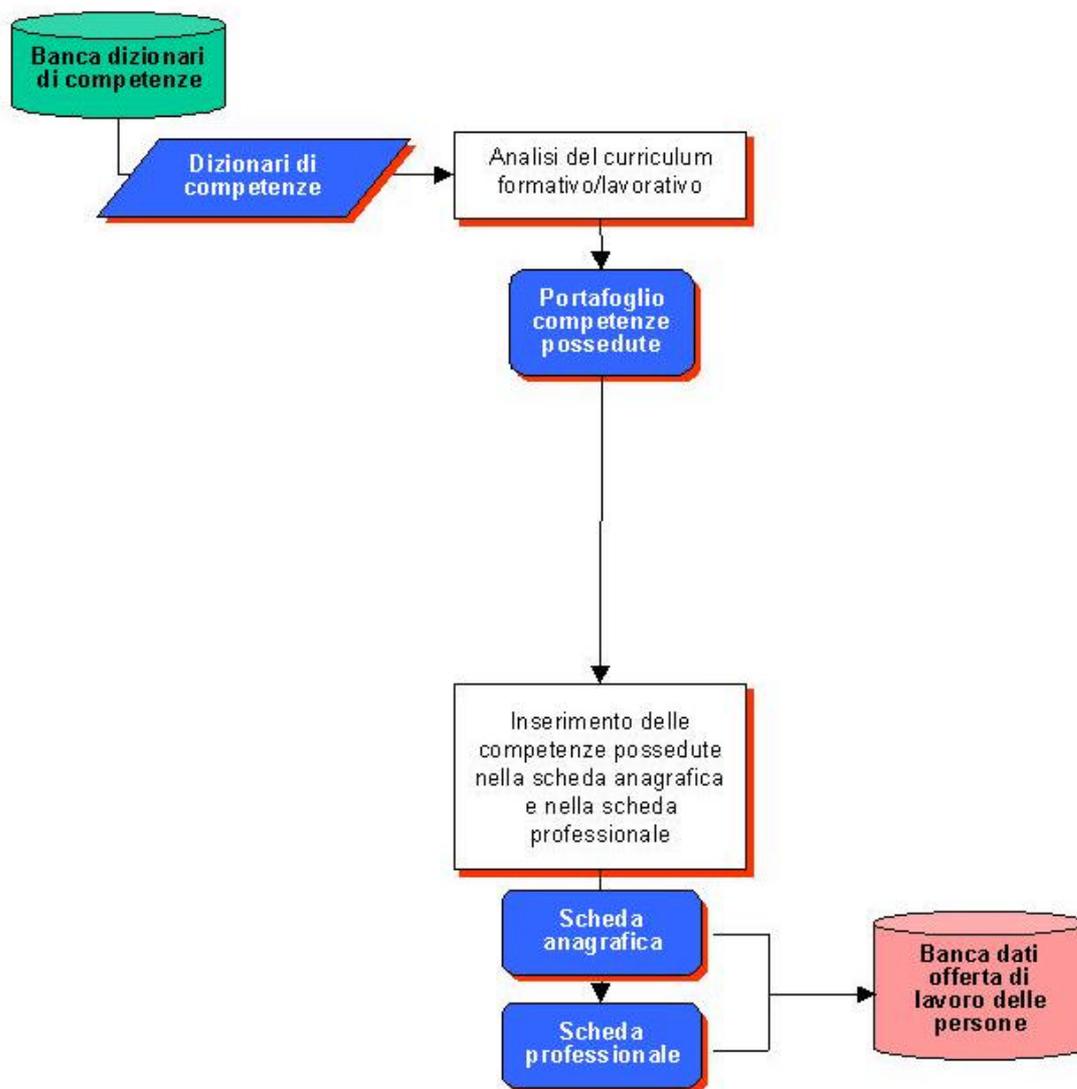
La legenda dei simboli adottati è la seguente:





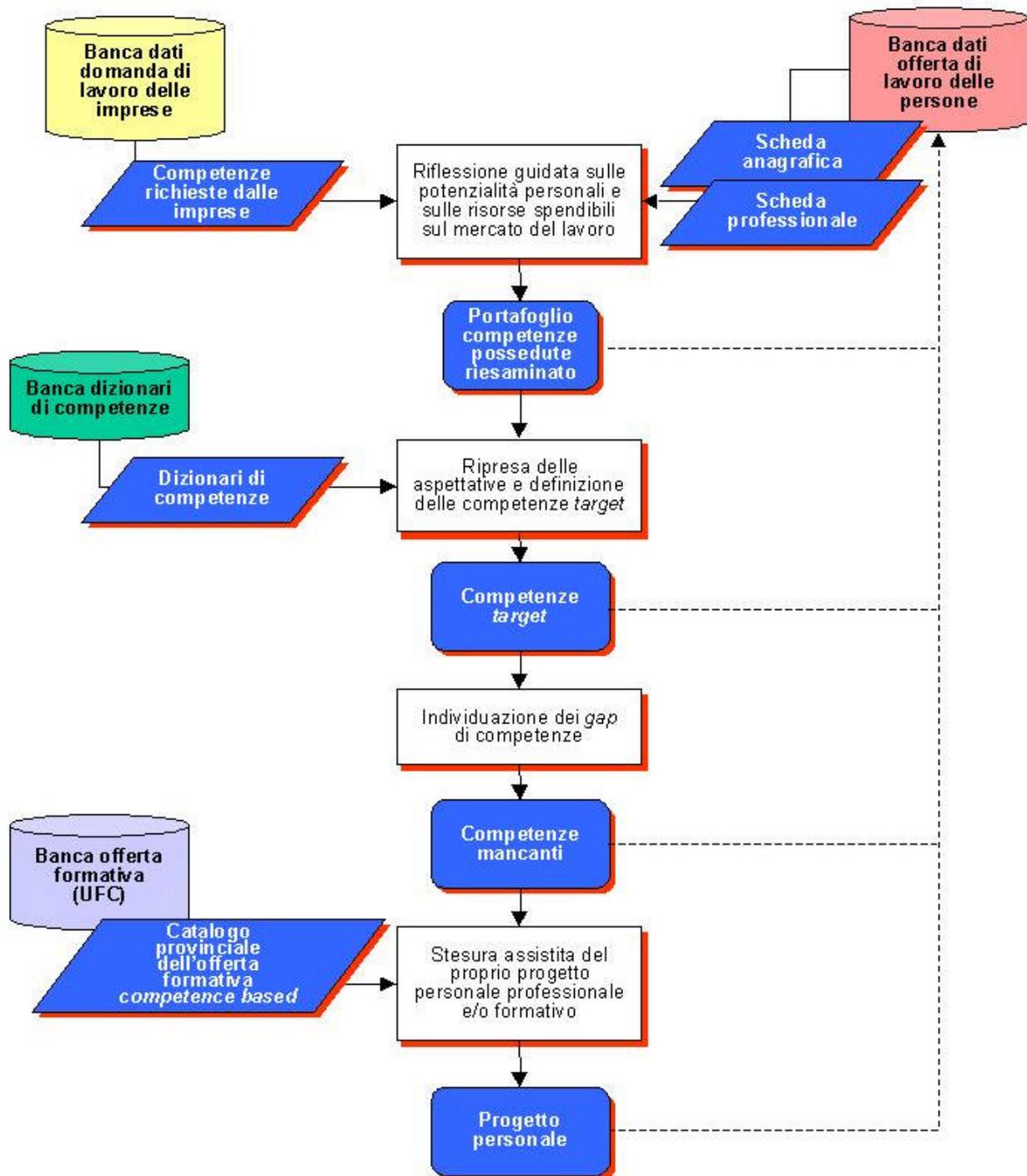
Nuove attività del servizio
“Accoglienza e presa in carico dei bisogni dell’utenza”

ACCOGLIENZA



Nuove attività del servizio "Orientamento"

ORIENTAMENTO



**Nuove attività del servizio
"Preselezione e incontro domanda-offerta di lavoro"**

INCONTRO DOMANDA E OFFERTA

