

Bilancio e portfolio delle competenze:
percorsi in ambito cooperativo



Progetto: Metodologie innovative di riconoscimento e certificazione delle competenze per il sociale

Il presente lavoro è stato sviluppato all'interno del progetto: "Metodologie innovative di riconoscimento e certificazione delle competenze per il sociale".

Cod. 2169 / 1 / 1 / 1758 / 2009

Bando FSE POR 2007-2013 Obiettivo competitività regionale e occupazione

Direzione regionale del Lavoro Asse 4; Capitale umano cat. 72

DGR 1758 del 16-06-09, Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze.

Linea B.

Il partenariato di progetto: Unione Regione Veneto – Confcooperative, Università degli Studi di Padova, Provincia di Belluno, Consorzio Impresa Sociale 3 Venezie, Irecoop Veneto, SIPAP Veneto – Società Italiana Psicologi Area Professionale

Soggetto proponente: Metàlogos Ricerca Consulenza Formazione s.c.

Responsabile di progetto: Rudy Orzes

Comitato Tecnico Scientifico: Franco Civelli, Gabriella Faoro, Luca Fazzi

Il progetto ha coinvolto complessivamente

12 destinatari intermedi

164 destinatari finali (di cui 81 nel percorso di bilancio e 83 nella sperimentazione di un sistema di feedback di competenze trasversali)

7 ricercatori

3 Esperti del Comitato Tecnico Scientifico

1 Responsabile di progetto



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo

a cura di
Anna Serbati e Alessio Surian

cleup

Prima edizione: maggio 2011

ISBN 978 88 6129 695 4

“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”
via G. Belzoni 118/3 – Padova (tel. 049 8753496)
www.cleup.it

© Copyright 2011 by Anna Serbati, Alessio Surian (a cura di).
I contenuti di questa pubblicazione sono rilasciati con licenza
Creative Commons.
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/it/>)
Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso modo 2.5 Italia
(CC BY-NC-SA 2.5)

Grafica di Copertina: Massimo Maltauro

In copertina. R. Delaunay, *Formes circulaires (Soleil)*, 1913 (particolari).

INDICE

PRESENTAZIONE	11
<i>Rudy Orzes</i>	

INTRODUZIONE	
La sperimentazione di percorsi di bilancio e portfolio di competenze in ambito cooperativo	15
<i>Anna Serbati e Alessio Surian</i>	

PARTE PRIMA Competenza e cooperazione

1. Le competenze per lo sviluppo delle imprese sociali: scenari e strategie	25
<i>Luca Fazzi</i>	
1.1 Nascita e caratteristiche della cooperazione sociale in Italia	25
1.2 L'evoluzione del modello delle cooperative sociali dagli anni '90 a oggi	28
1.3 Cooperazione sociale e occupazione	31
1.4 La cooperazione sociale di fronte alle sfide delle riforme del welfare	34

1.5	Quale occupazione per quale cooperazione	37
1.5.1	<i>La produttività e l'efficienza</i>	38
1.5.2	<i>La progettualità e l'innovatività</i>	40
1.5.3	<i>La propensione al rischio</i>	42
1.6	Conclusioni	43
2.	Competenze nel sociale e cambiamento organizzativo <i>Franco Civelli</i>	45
2.1	Introduzione	45
2.2	Identità personale, carriera, lavoro	49
2.3	Identità, sé, cambiamento	52
2.4	Selfhood: essere se stessi e consapevolezza del sé	55
3.	L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze <i>Alessio Surian</i>	61

PARTE SECONDA
Analisi delle buone pratiche
di bilancio/portfolio delle competenze

1.	La metodologia del Bilancio delle competenze: dal modello francese alle pratiche italiane <i>Anna Serbati</i>	75
1.1	Inquadramento generale e caratteristiche del bilancio delle competenze	75
1.2	La metodologia, gli strumenti e il ruolo del consulente	82
1.3	Il valore del bilancio in un contesto lifelong learning	88
2.	Lo strumento del portfolio delle competenze <i>Anna Serbati</i>	95
2.1	Brevi cenni storico-teorici sullo strumento del portfolio	95



2.2	Alcuni esempi di utilizzo del portfolio	104
3.	Il modello e gli strumenti di bilancio e portfolio di competenze dell'Università di Padova <i>Cristina Zaggia</i>	119
3.1	Introduzione	119
3.2	Il modello di bilancio e portfolio di competenze	124
3.2.1	<i>Gli aspetti progettuali e metodologici fondativi del modello</i>	124
3.2.1.1	<i>Il concetto di competenza</i>	126
3.2.1.2	<i>Le finalità e l'articolazione del percorso</i>	128
3.2.1.3	<i>Il portfolio di competenze</i>	131
4.	Un percorso di bilancio delle competenze e portfolio per il settore cooperativo <i>Alessio Surian</i>	137
4.1	Predisposizione e proposta di un modello di bilancio delle competenze e portfolio	138
4.2	Formazione di operatori e operatrici di percorsi di bilancio di competenze e portfolio	139
4.3	Sperimentazione di un modello di portfolio e di bilancio delle competenze per adulti inoccupati/disoccupati che vogliono entrare/rientrare nel mondo del lavoro sociale	141
4.4	Monitoraggio, analisi e revisione del modello anche in funzione di proposte certificative	142
4.5	Elementi qualificanti del percorso	142
4.5.1	<i>Il ricorso a metodologie attive</i>	142
4.5.2	<i>Attenzione per il dispositivo dell'autobiografia ragionata</i>	143
4.5.3	<i>Utilizzo di strumenti di monitoraggio e ricerca e sostegno on-line ai percorsi</i>	143
4.5.4	<i>Attenzione per gli sviluppi dei percorsi e del portfolio in chiave di validazione e certificazione</i>	144



PARTE TERZA
L'esperienza pilota e le sperimentazioni condotte

1.	La sperimentazione di Bilancio e Portfolio delle competenze: otto percorsi aziendali ed interaziendali nel settore sociale <i>Federica Mattarello</i>	149
1.1	Beneficiari coinvolti	151
1.2	I contenuti della proposta formativa	156
1.3	Durata dei percorsi: i tempi della sperimentazione	158
1.4	La valutazione dei percorsi di bilancio	160
1.4.1	<i>I dati emersi dalla sperimentazione e dall'analisi dei prodotti della formazione</i>	160
1.4.2	<i>Le aspettative all'avvio del percorso e la soddisfazione dei partecipanti</i>	161
1.5	Scheda di rilevazione delle competenze autopercepite	165
1.6	Diario degli eventi del consulente	165
1.7	Intervista libera a chiusura dei colloqui individuali	167
1.8	Posizionamenti in plenaria	168
1.9	Piattaforma on line Moodle	169
1.10	I questionari di gradimento delle sessioni plenarie	170
1.11	Follow up	171
1.12	Esiti della sperimentazione	172
1.12.1	<i>Principali esiti raggiunti dalla sperimentazione ed evidenze emerse</i>	172
1.12.2	<i>I consulenti di Bilancio</i>	175
1.12.3	<i>Considerazioni conclusive, sviluppi ed integrazioni possibili</i>	178

2.	Un caso di bilancio delle competenze in ambito aziendale	181
	<i>Federica Mattarello e Romano Mazzon</i>	
2.1	Introduzione	181
2.2	Nota metodologica	182
2.3	Descrizione del percorso	183
2.4	Il gruppo (educatori e coordinatori)	184
2.5	I coordinatori	186
	2.5.1 <i>Le abilità del gruppo</i>	186
	2.5.2 <i>Le competenze del gruppo</i>	189
2.6	Rapporto tra abilità e competenze	190
2.7	Gli educatori	192
	2.7.1 <i>Le abilità del gruppo</i>	192
	2.7.2 <i>Le competenze del gruppo</i>	194
2.8	Conclusioni	196
	2.8.1 <i>Rapporto con il referenziale</i>	199
3.	Considerazioni conclusive e ipotesi di certificazione	203
	<i>Federica Mattarello, Daniela Moro, Anna Serbati, Alessio Surian</i>	
3.1	I vantaggi della metodologia di bilancio/portfolio delle competenze in ambito cooperativo	203
3.2	Quale ipotesi di certificazione?	206



PRESENTAZIONE

*Rudy Orzes*¹

Le attività del settore sociale nascono da bisogni a cui la società deve rispondere anche al di là della crisi in atto, anzi conseguentemente alla stessa è necessario che tutte le figure coinvolte in questo settore siano preparate e competenti per rendere il proprio ruolo efficace in termini di risultati e costi per raggiungerli.

Oggi il settore sociale, rappresentato in gran parte dalle cooperative sociali è in grado di assorbire almeno in parte alcune figure che per storia di vita, curriculum scolastico/formativo possiedono le caratteristiche necessarie per lavorare in questo ambito a livello sia gestionale organizzativo sia di assistenza e supporto al disagio.

Esiste però difficoltà sia da parte di chi vuole entrare in questo mondo a raccontarsi e dimostrare la padronanza delle competenze, in particolare quelle trasversali necessarie nei ruoli e funzioni del lavoro sociale, sia da parte dei selezionatori nel riuscire a valutarle efficacemente e con costi ragionevoli.

Le figure, che in questo momento il sociale e in particolare la cooperazione sociale, richiedono, necessitano di competenze che vanno dalla capacità di “gestire l’azienda”, anche in ambiente complesso e in evoluzione come quello cooperativo, a quella di accudimento. Competenze che spesso non costituiscono oggetto di apprendimento formale, ma derivano da esperienze lavorative e più in generale di vita; esempi sono lo psicologo o l’educatore professionale che svolgono funzioni di

¹ Presidente Metalogos. Responsabile del progetto.

amministratore/gestore organizzativo in realtà eterogenee e complesse; la madre di famiglia che cerca di riqualificarsi con un corso per Operatori Socio Sanitari per entrare/rientrare nel mondo del lavoro; il volontario di un servizio sociale che vuole trasformare l'esperienza in professione.

Figure di questo tipo incontrano difficoltà:

- a ritrovare nelle proprie esperienze passate elementi che permettano loro di riconoscersi in possesso di competenze idonee alla nuova attività;
- a esprimere le proprie esperienze con modalità che permettano il riconoscimento da parte di terzi delle competenze conseguentemente sviluppate;
- a dimostrare/certificare crediti formativi spendibili all'interno dei percorsi formativi o di istruzione in cui intendano rientrare/entrare.

Dal punto di vista della cooperativa sociale, si presenta l'altra faccia del problema, costituita dalla difficoltà di riconoscere in tempi e costi ragionevoli il possesso delle competenze che permettano un inserimento nell'organizzazione con alta probabilità di successo.

Il progetto, finalizzato alla sperimentazione di modelli di riconoscimento / certificazione delle competenze comunque acquisite, in ambiti non formali e informali di apprendimento, come previsto dalla Tipologia progettuale B del Bando, mira a rispondere alle difficoltà sopra descritte.

Coerentemente con l'Asse IV Capitale Umano, POR 2007-13 e Direttiva, il progetto si è sviluppato sulla scorta delle indicazioni europee su riconoscimento / validazione / certificazione delle competenze come criterio di valutazione delle pratiche in atto e della costruzione di nuove procedure e strumenti condivisi. Ha operato al fine di favorire la relazionalità inter e intra-sistema studiando modelli di validazione / certificazione condivise e riconoscibili e criteri di descrizione / certificazione delle competenze.

In particolare il progetto, facendo proprie le indicazioni di un seminario iniziale sulle problematiche del riconoscimento e certificazione in ambito sociale, ha centrato il proprio lavoro sul processo di adattamento e di sperimentazione in tale contesto di un sistema di bilancio

di competenze e di portfolio usufruendo dell'esperienza già sviluppata con questa metodologia dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Padova. La sperimentazione ha coinvolto oltre 80 destinatari finali e una decina di operatori (i cosiddetti destinatari intermedi) per i quali esperti della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova hanno svolto un'attività di accompagnamento e supporto in presenza (workshop) e a distanza attraverso una piattaforma web.

Come si potrà ricavare dalla lettura del presente volume si è trattato di un lavoro complesso, non privo di difficoltà, ma che è stato accolto dai destinatari finali in maniera molto positiva e ha condotto alla definizione di un modello applicabile che può essere accolto dal mondo del sociale come pratica condivisa.





INTRODUZIONE

La sperimentazione di percorsi di bilancio e portfolio di competenze in ambito cooperativo

Anna Serbati¹ e Alessio Surian²

Rispetto all'attuale scenario di crisi finanziaria, economica ed occupazionale, fra le leve che appare urgente dinamizzare, un posto di rilievo riguarda l'attenzione per le conoscenze e le competenze che i lavoratori sviluppano attraverso le proprie esperienze professionali e di impegno sociale: diviene urgente "approntare un sistema di riconoscimento (...) in modo tale da strutturarle e sistematizzarle e renderle maggiormente spendibili sul mercato del lavoro" (Marini, 2011, p. 46).

I dati Eurobarometro raccolti a maggio 2010 riflettono un atteggiamento preoccupato, quando non pessimista, da parte dei lavoratori europei: oltre un quinto (21%) del campione di coloro che sono occupati considera del tutto improbabile riuscire a trovare un altro lavoro entro sei mesi dalla data di un ipotetico licenziamento, e quasi uno su tre (28%) lo ritiene abbastanza improbabile, per un totale che sfiora il 50 per cento di pessimisti. Lo sono più di tutto coloro che sono attualmente impiegati in Grecia (il 73 per cento), Spagna (68 per cento) e Italia (64 per cento). Perché in Italia quasi due lavoratori su tre temono di non avere altre prospettive di lavoro se dovessero perdere l'attuale impiego?

Il Rapporto Istat 2010 sulla situazione dell'Italia è impietoso. Nel 2009, sono oltre due milioni (il 21,2 per cento dei 15-29enni) i giovani

¹ Anna Serbati è dottoranda in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova.

² Alessio Surian è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova.



che si trovano, di fatto, esclusi dal circuito formazione-lavoro: non lavorano e non frequentano alcun corso di studi, inattivi, per il 65,8 per cento, più che disoccupati mentre cresce la percentuale degli ex-studenti non occupati, che passa dal 19,9 al 21,4 per cento. La crisi economica colpisce in primo luogo i giovani con un ulteriore calo degli occupati tra i 18 e i 29 anni: 300 mila in meno rispetto al 2008, il 79 per cento del calo complessivo dell'occupazione. Per i lavori atipici, che riguardano soprattutto i giovani, la diminuzione dei posti di lavoro segna un brusco calo -110 mila.³ Veneto Lavoro (2009, p. 51) segnala che sono soprattutto i giovani ad aver subito "le conseguenze di percorsi di inserimento lavorativo attuati attraverso strumenti contrattuali flessibili – scarsamente tutelanti in caso di disoccupazione – che con rapidità riflettono gli andamenti congiunturali". Dopo il calo occupazionale che fra 2004 e 2008 aveva fatto segnare due punti percentuali in meno (dal 49,7 al 47,7 per cento), il tasso di occupazione dei 18-29enni è sceso in soli dodici mesi di quasi quattro punti percentuali, al 44 per cento, una caduta tre volte superiore a quella del tasso di occupazione totale, mentre sembra che non ci siano stati titoli di studio in grado di proteggere i giovani dall'impatto della crisi che vede una flessione dell'occupazione sia per i diplomati (-6,9 per cento), sia per i laureati (-5,2 per cento), anche se rimane drammatica per chi non va oltre la licenza media (-11,4 per cento).

³ La Commissione Europea ha definito nel 2001 i tre tipi di apprendimento: l'apprendimento formale è quello garantito dalle istituzioni educative e strutturato in termini di obiettivi, tempi e supporto, in vista di una certificazione e intenzionale da parte dell'allievo; l'apprendimento non-formale è ugualmente strutturato in termini di obiettivi, tempi e supporto, è intenzionale, ma non è dispensato da un'istituzione educativa e normalmente non porta ad una certificazione; l'apprendimento informale infine risulta dall'attività odierna di lavoro, di rapporti con gli altri, pertanto non è strutturato, non porta ad una certificazione e talvolta è intenzionale per la persona che apprende. Poste comuni basi e fondamenti teorici e necessità socio-politiche, le pratiche che nascono possono essere le più diverse poiché ogni Paese e ogni istituzione mette in opera quelle migliori possibili nel proprio determinato contesto con specifiche caratteristiche finanziarie, legislative, educative. Cfr. COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE EUROPEA (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*

Le linee guida per l'educazione degli adulti nell'ambito dell'Unione Europea, l'EU Adult Learning Action Plan, sono state recentemente presentate e discusse durante una conferenza tenutasi a Budapest, dal 7 al 9 marzo 2011. Fra le priorità, non si è mancato di mettere ai primi posti il rendere gli adulti in grado di far fronte ai cambiamenti ormai ritenuti inevitabili che attraverseranno la loro vita non solo privata, ma anche professionale, senza dimenticare che nell'UE la popolazione degli adulti non inseriti in percorsi formativi è aumentata di 50 milioni negli ultimi 10 anni.

Lo scenario dell'apprendimento degli adulti nelle società "post-industriali" è, infatti, profondamente cambiato negli ultimi decenni a fronte di modificazioni significative della cultura e dell'economia.

La dinamica dello sviluppo dipende, infatti, in misura crescente dalla capacità di apprendere, di gestire, accumulare e creare conoscenza, ma tale capacità si esplica in contesti sempre meno riconducibili ai tradizionali luoghi formativi "formali" con i canali "tradizionali" della conoscenza e della sua capitalizzazione in risposta alle domande sempre nuove del contesto.

Se la società richiede persone e lavoratori sempre più competenti, è evidente che la formazione iniziale non può coprire tutti i bisogni formativi che l'ambiente di lavoro chiede giorno dopo giorno. Ecco perché si parla di apprendimento permanente, di apprendimento sul lavoro, di apprendimento continuo.

La natura di quel che definiamo e riteniamo si debba imparare è cambiato nel corso degli anni: le qualifiche, espresse in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti sono ancora riferimenti utili, ma vengono ricontestualizzati in modo dinamico dalla prospettiva delle competenze: un quadro di riferimento più complesso quanto a definizioni (Beckett e Hager 2002; Illeris 2004), ma che mette al centro l'agire, l'essere in grado di misurarsi con impegni simili in contesti diversi. Se i riferimenti teorici delle qualificazioni rimandano alla sociologia delle imprese, la prospettiva delle competenze mette al centro gli studi maturati nell'ambito della psicologia delle organizzazioni e i cambiamenti culturali che permettono alle organizzazioni lavorative

di evolvere e rispondere adeguatamente a mutati contesti interni ed esterni (Argyris 1992).

I percorsi di apprendimento vanno, dunque, ripensati anche in termini di sviluppo di competenze, prestando attenzione alle dimensioni della funzionalità, della sensibilità e della socialità (Illeris, 2004) che costituiscono il cuore della prospettiva centrata sulle competenze. Un passaggio difficile per chi è abituato a pensare gli apprendimenti in termini di contenuti e che richiede, appunto, di considerare l'apprendimento nella sua interezza: lungo tutto l'arco della vita; in ogni luogo, ed in particolare nel suo carattere non formale e informale; all'interno dei processi socio-culturali, nella relazione fra più dimensioni individuali, intersoggettive, sociali.

In un quadro teorico e politico che sembra sottolineare con fermezza l'importanza dell'apprendimento dall'esperienza occorre, però, aggiungere una riflessione relativa a come riconoscere e valorizzare l'apprendimento acquisito tramite l'esperienza, fuori dei contesti formali. L'apprendimento non "ufficiale" risulta infatti ben più difficile da individuare e da valutare correttamente. Mentre il sapere che si acquisisce nel sistema tradizionale d'istruzione e di formazione è facilmente riconoscibile e certificabile, quello non formale resta spesso "invisibile"; tale invisibilità è sentita sempre più come un problema che influisce sullo sviluppo delle competenze a tutti i livelli, dall'individuo alla società nel suo insieme. Di qui deriva lo sviluppo, negli ultimi anni, di teorie e modelli per il riconoscimento dei saperi esperienziali e per la certificazione delle competenze.

Nella prima parte del volume, dedicata al tema delle competenze in ambito cooperativo, Luca Fazzi segnala la necessità di innovare in ambito cooperativo i processi di esplicitazione, formazione e certificazione delle competenze a partire dalle caratteristiche delle cooperative sociali e mirando a formare personale qualificato da un punto di vista strettamente professionale, ma anche sensibile e attento alle specifiche esigenze d'innovazione e imprenditorialità di questo settore.

Proprio al tema del cambiamento organizzativo e della definizione e sviluppo delle competenze in ambito sociale è dedicato l'articolo di

Franco Civelli che mette in luce come le attuali tendenze al cambiamento sollecitino nelle organizzazioni rinnovate capacità di apprendere da parte di chi occupa ruoli chiave e per chi è responsabile dei diversi processi di erogazione dei servizi, rivedendo i concetti di memoria, di esperienza, di cultura organizzativa, mettendo a punto forme e strumenti rinnovati di apprendimento in grado di trasformare le routine delle persone, per incidere sui modi con cui i singoli e i gruppi comunicano, interagiscono, risolvono i problemi.

In questo contesto, la prospettiva mutualistica ha maturato specifiche modalità di bilancio di competenze: ne è un esempio l'autobiografia ragionata che qui viene brevemente presentata da Alessio Surian mettendone in evidenza origini e recenti sviluppi in ambito francofono.

La seconda parte del volume è dedicata a chiarire i presupposti da cui è stata formalizzata la proposta di bilancio/portfolio delle competenze che il team di progetto dell'Università di Padova ha condiviso con il personale di Confcooperative, Irecoop e Metalogos. La metodologia del bilancio delle competenze, ed, in particolare, i riferimenti sviluppati in Francia che è sembrato opportuno adattare al contesto veneto, e più in generale alle pratiche di bilancio di competenza italiane, vengono presentate da Anna Serbati, così come il portfolio delle competenze che è parte integrante del percorso. Le scelte operate sono riconducibili al modello e agli strumenti di bilancio e portfolio di competenze messi a punto in questi ultimi anni nel contesto della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, in particolare da Cristina Zaggia che qui ne fa una sintetica presentazione, prima di entrare nel merito del percorso di bilancio delle competenze tarato sulle caratteristiche del settore cooperativo presentato da Alessio Surian.

La terza parte del volume prende le mosse da tale percorso e entra nel merito delle sperimentazioni condotte nel corso del 2010, da Irecoop e Metalogos, che, con diversi operatori che hanno condiviso una formazione iniziale comune, testando il modello proposto dall'Università di Padova, proponendolo ad otto gruppi di bilancio/portfolio delle competenze, sia singole cooperative, sia ambiti interaziendali

del settore sociale. Ne da conto Federica Mattarello che analizza ed approfondisce, in seguito, gli esiti di uno di questi percorsi di bilancio delle competenze condotto e rivisto insieme a Romano Mazzon.

Chiudono la terza parte e l'intero volume alcune considerazioni e ipotesi sulla validazione e la certificazione delle competenze condivise fra operatrici che hanno partecipato ai percorsi formativi e di bilancio (Federica Mattarello, Daniela Moro) e ricercatori dell'Università di Padova (Anna Serbati, Alessio Surian). Si evidenzia come il percorso di bilancio/portfolio di competenze qui presentato appare particolarmente utile a creare le condizioni per rispondere al problema posto, per esempio, dall'ISFOL, della “*definizione del senso che la situazione di relazione orientativa (sia individuale o collettiva) assume*”, riconoscendo come tale definizione vada collocata al centro di uno “spazio di elaborazione” inteso come percorso “nel quale sia possibile avviare la rinegoziazione delle rappresentazioni tra operatore e cliente-utente, e la definizione di un “patto di servizio” che sia all'altezza delle questioni in gioco, ed eviti di risolversi, in una procedura burocratica (una sorta di format), come ancora troppo spesso avviene, paradossalmente, anche nelle strutture che applicano sistemi di certificazione della qualità dei propri processi organizzativi” (ISFOL, 2010, p. 236).

Bibliografia

- Argyris, C. (1992), *On Organizational Learning*, Blackwell, Cambridge MA.
- Beckett, D., Hager, P. (2002), *Life, Work and learning: Practice in Postmodernity*, Routledge, London.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE EUROPEA (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM(2001) 678, Bruxelles.
- Eurobarometer (2010), *Flash Eurobarometer – Monitoring the social impact of the crisis: public perceptions in the European Union*, Flash EB Series, 289.
- Illeris, K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Roskilde University Press/Malabar, FL: Krieger Publishing, Copenhagen.

ISFOL (2010), *Rapporto orientamento 2009*, ISFOL, Roma.

Marini D. (2011) *Impresa e capitale umano: un rapporto in trasformazione*, in Galliani L., Zaggia C., Serbati A., (a cura di) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, pp. 43-50, Pensa Multimedia, Lecce.

Veneto lavoro (2009), *Il mercato del lavoro nel Veneto. Tendenze e politiche. Rapporto 2009*, Franco Angeli, Milano.



PARTE PRIMA
Competenza e cooperazione





1. Le competenze per lo sviluppo delle imprese sociali: scenari e strategie

Luca Fazzi¹

1.1 Nascita e caratteristiche della cooperazione sociale in Italia

L'evoluzione delle politiche sociali in Italia è stata negli ultimi trenta anni fortemente influenzata dalla diffusione del terzo settore e della cooperazione sociale (Ascoli e colleghi, 2002). Le cooperative sociali sono una forma di cooperazione che si differenzia dalle cooperative tradizionali per il tipo di mutualità di cui sono portatrici. Le cooperative italiane nate nella seconda metà del diciannovesimo secolo e diffuse nel novecento in tutta la penisola erano inizialmente cooperative di consumo e di credito costituite per tutelare i propri soci. Lavoratori, piccoli contadini, consumatori a basso reddito si riunivano in cooperativa per ottenere migliori tutele di quelle acquisibili come singoli individui. La funzione sociale della cooperazione si è estesa successivamente ai lavoratori con la costituzione delle cooperative di produzione e delle cooperative agricole, ma sempre con il focus rivolto a difendere gli individui associati.

Le cooperative sociali al contrario sono cooperative che hanno come scopo non solo la tutela della base sociale e dei lavoratori ma anche il perseguimento di interessi di soggetti svantaggiati esterni alla base sociale beneficiari dei servizi prodotti. La cooperativa sociale assume dunque come proprio il principio ispiratore la mutualità allargata;

¹ Luca Fazzi è professore associato di Sociologia Generale alla Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Padova.



l'azione imprenditoriale deve cioè coinvolgere un progetto più ampio della semplice tutela dei soci fino a inglobare in pieno gli interessi dei beneficiari dei servizi e della comunità (Scalvini, 2001).

Le cooperative sociali nascono verso la fine degli anni '70 del Novecento sulla base delle spinte dei movimenti sociali e politici dell'epoca. I primi operatori erano in larga parte volontari e obiettori di coscienza che si costituivano in forme organizzate per fornire risposta a bisogni di fasce di popolazione rimaste fino a quel momento escluse dai programmi di welfare tradizionali: i disabili ricoverati in istituto o tenuti all'interno delle famiglie, i malati psichici detenuti nei manicomi, gli ospiti degli orfanotrofi, i poveri e le persone con gravi problemi di marginalità sociale.

In alcune regioni come l'Umbria o l'Emilia Romagna, le cooperative esprimono fin dall'origine una cultura più lavoristica, ma sono quasi sempre fondate da giovani che oltre che ricercare un'occupazione erano fortemente impegnati nel perseguimento di finalità sociali.

Esclusa l'esperienza della chiusura del manicomio di Trieste, la cui nascita è pilotata dal personale medico ospedaliero, le cooperative sociali nascono quindi come diretta espressione della società civile con obiettivi di allargamento della sfera della cittadinanza sociale e di emancipazione della condizione sociale e lavorativa di persone con specifici svantaggi sociali.

Nei primi dieci anni le cooperative occupano una varietà di lavoratori in larga parte volontari con competenze professionali spesso esito di percorsi di acquisizione di esperienze sul campo. In alcune regioni, già nei primi anni '80 gli enti pubblici finanziano percorsi di professionalizzazione dei lavoratori delle cooperative con lo scopo di qualificare i servizi. Molte cooperative attivano però ancora su propria iniziativa le attività di formazione del personale che opera spesso senza titoli professionali specifici.

È questo il caso dei primi educatori o dei primi operatori di comunità che provengono da percorsi professionali eterogenei e sono quasi sempre privi nei primi anni di sviluppo delle cooperative sociali di una competenza professionale specifica.

Il primo periodo di espansione delle cooperative è definito "pionieristico" per evidenziare espressamente queste caratteristiche di *statu*

nascenti del movimento (Borzaga e Ianes, 2006). Nonostante la ancora spesso precaria strutturazione organizzativa e occupazionale, negli anni '80 tuttavia le cooperative sociali sono protagoniste di un processo di strutturazione delle politiche sociali che in questo periodo ha pochi precedenti a livello europeo. Lo sviluppo delle cooperative a livello territoriale in molte regioni coincide con la nascita e l'espansione dei servizi sociali territoriali. Il ruolo degli enti pubblici è in questa fase di sostegno indiretto a iniziative che fioriscono in modo molto spesso disordinato sul territorio e che crescono con un livello di programmazione territoriale assente o molto ridotto.

Il successo delle cooperative sociali è l'esito di una serie di fattori concomitanti.

Il primo riguarda la mobilitazione della società civile registratasi negli anni '70 che aveva spinto gruppi consistenti di persone soprattutto nelle aree urbane e più modernizzate del paese a ricercare forme di aggregazione finalizzate a rispondere a specifici bisogni sociali. Questa mobilitazione si riesce a strutturare inizialmente in forme stabili di organizzazione in uno scenario caratterizzato da una forte carenza di servizi pubblici. All'epoca erano da poco iniziati i processi di decentramento amministrativo con l'istituzione negli anni 70 delle Regioni e la rete dei servizi pubblici era ancora scarsamente strutturata. Nei comuni venivano assunti i primi assistenti sociali che fino al decenni precedente lavoravano in gran parte alle dipendenze dirette del Ministero di Giustizia e del ministero dell'Interno e la struttura amministrativa e professionale necessaria per avviare servizi secondo modalità pubbliche sul territorio appariva estremamente limitata. Inoltre erano questi gli anni in cui erano state introdotte le prime misure di contenimento della spesa pubblica. Con l'approvazione del decreto Stammati che conteneva le prime limitazioni all'assunzione negli enti pubblici l'espansione del personale delle pubbliche amministrazioni risultava fortemente rallentato. In questo contesto le cooperative sociali si sono trovate a operare in assenza di competitori e hanno potuto crescere in un ambiente sostanzialmente privo di barriere all'ingresso. La cultura della società degli anni '70 e '80 connotata da forti ideali sociali e umanitari eredità del '68 e del Concilio Vaticano secondo costituiva inoltre un volano formidabile per lo sviluppo delle cooperative che

trovavano spesso sostegno a livello sia formale che informale da parte di segmenti rilevanti della società civile.

La prima fase di sviluppo della cooperazione sociale è stata finanziata in larga parte dagli enti pubblici locali anche se molte cooperative riuscivano a recuperare risorse in forma di donazioni o vendite di servizi da parte di privati. Le risorse pubbliche sono servite tuttavia a stabilizzare un'offerta di servizi ancora molto precaria. Il sostegno finanziario da parte degli enti locali si basava sia su motivazioni di ordine strumentale, relative al fatto che in assenza di personale pubblico era conveniente avvalersi di cooperative sociali a basso costo, che per considerazioni più politiche, sia di condivisione di ideali sociali in un'epoca intrisa di pulsioni verso il cambiamento culturale che di interesse verso la gestione del consenso.

1.2 L'evoluzione del modello delle cooperative sociali dagli anni '90 a oggi

Questo insieme di condizioni al tempo culturali, politiche, economiche e sociali accompagna l'evoluzione delle cooperative sociali per tutti gli anni '80. All'inizio degli anni '90 l'esperienza delle prime cooperative sociali, chiamate originariamente di solidarietà sociale, trova il pieno riconoscimento con l'approvazione della L. 381/91 che consente alle cooperative di vendere servizi sociali agli enti pubblici in virtù dei fini sociali da esse perseguiti. La legge, inoltre, riconosce per la prima volta a un'organizzazione privata lo status di impresa che produce beni e servizi di pubblico interesse aprendo la strada a un trend che culminerà quindici anni dopo con l'approvazione del dlgs sull'impresa sociale.

L'approvazione della 381 consente alle amministrazioni locali di estendere il ricorso a cooperative sociali per l'erogazione di servizi sociali e inaugura una stagione di forte espansione del movimento. Tra il 1991 e il 2001 le cooperative sociali passano da meno di mille e circa quattromila. Il grande numero di cooperative sociali si concentra in questo periodo nelle regioni settentrionali e centrali, mentre al

sud le cooperative sono ancora poche e scarsamente strutturate. Con l'aumento del finanziamento pubblico le cooperative del centro nord invece si incamminano lungo un processo di strutturazione organizzativa molto più articolato rispetto al decennio precedente (Borzaga e Santuari, 2001).

Gli anni '90 sono la fase della professionalizzazione. I primi operatori in larga parte lavoratori che avevano costruito la propria esperienza professionale sul campo sono affiancati da professionisti del sociale provenienti dalle scuole di formazione delle regioni e dopo la metà del decennio dalle università. Verso la fine degli anni '80, molte Regioni avevano iniziato a offrire occasioni di formazione strutturate agli operatori delle cooperative sociali ed erano stati avviati corsi per il riconoscimento formale di professioni svolte con competenze non certificate e spesso informali. Con l'avvento delle scuole e dei percorsi professionalizzanti formali, i nuovi operatori non sono come i primi mossi in via prevalente da motivi ideali e politici ma anche e in via crescente da aspirazioni occupazionali e di realizzazione professionale. Molti di essi sono professionisti specializzati sul tema delle relazioni educative e assistenziali come gli educatori o gli operatori assistenziali. La scelta di lavorare nelle cooperative non è più solo ideologica ma anche di opportunità. L'evoluzione delle cooperative sociale andata al passo con la costruzione della rete dei servizi sociali territoriali in molte aree del paese ha comportato la istituzione di un mercato delle professioni sociali largamente circoscritto al mondo del terzo settore e della cooperazione sociale. Per molti giovani professionisti sociali gli anni '90 sono caratterizzati di conseguenza da una domanda di lavoro in larghissima parte obbligata e quasi naturale. Le cooperative, dal loro canto, necessitano di personale per sostenere l'incremento della produzione di servizi e da questo incontro di domanda e offerta prende forma una trasformazione silenziosa delle basi sociali e lavorative delle cooperative sociali.

Al posto dei vecchi operatori che avevano come focus una visione politica di allargamento della sfera della cittadinanza e che da un punto di vista schumpeteriano svolgevano la funzione di innovatori del welfare, sono entrati a fare parte come soci o dipendenti schiere di

professionisti molto orientati alla gestione specializzata dei servizi ma con relativamente scarsa visione politica e imprenditoriale.

Questo passaggio generazionale è stato agevolato dal fatto che il sistema dei finanziamenti delle cooperative sociali si è durante gli anni '90 fortemente stabilizzato e le risorse trasferite dal settore pubblico alle cooperative sono cresciute in modo costante. Ciò ha favorito il reclutamento di un numero elevato di lavoratori chiamati a professionalizzare i servizi e a sostenere la loro incrementale crescita.

In particolare le cooperative nate durante gli anni '80 e nei primi anni '90 hanno potuto erogare servizi in regimi di quasi monopolio o vero e proprio monopolio sul territorio e questo ha consentito di gestire i rapporti con gli enti pubblici in una posizione di forza relativa. Molte cooperative sono riuscite a operare quindi in una condizione di mercato protetto o semi-protetto, assumendo la forma di erogatori specializzati di prestazioni per conto degli enti pubblici. L'obiettivo del miglioramento incrementale dell'erogazione dei servizi è diventato pertanto spesso centrale rispetto all'opportunità di cercare nuovi mercati o rispondere a bisogni diversi da quelli a cui si fornivano i servizi e anche i lavoratori sono stati chiamati a impegnarsi nell'erogazione di prestazioni piuttosto che non nell'individuazione di nuove strategie di sviluppo.

Molte cooperative hanno maturato in questo scenario competenze specifiche nell'erogazione di servizi, l'organizzazione del lavoro è stata costantemente migliorata e con essa spesso anche gli standard di qualità (Marocchi, 2005).

Dalla seconda metà degli anni '90, lo sviluppo della cooperazione sociale incrocia più da vicino il processo di riorganizzazione delle pubbliche amministrazioni e il trend crescente verso la razionalizzazione della spesa sociale. Le pubbliche amministrazioni hanno incrementato il processo di esternalizzazione dei servizi e la spesa per l'affidamento di servizi a cooperative sociali è cresciuta in modo congruente. Il numero delle cooperative in questa fase è ulteriormente cresciuto. Dal 1997 il maggiore investimento del governo nei confronti delle politiche sociali ha costituito un motore per l'estensione dei servizi dagli ambiti tradizionali dell'assistenza ai disabili o ai malati psichici verso il settore dei servizi per la famiglia e per l'infanzia. Nel 2000 con l'approvazione

della legge 328/00 e il successivo stanziamento per attivare il fondo nazionale per le politiche sociali si è assistito anche in molte regioni del sud a un rapido sviluppo della cooperazione sociale. I fondi per i primi piani di zona in particolare hanno consentito la nascita di molte nuove cooperative, spesso di piccole dimensioni che hanno contribuito ad aumentare in modo rilevante le dimensioni complessive della cooperazione sociale a livello nazionale.

Nel 2005 la grande parte delle cooperative sociali erogavano servizi alle principali fasce di soggetti svantaggiati quali i disabili, i malati psichici, i minori e gli anziani.

Gli anni successivi all'approvazione della 328/00 sono caratterizzati da un incremento della spesa sociale a livello locale per l'acquisto di servizi da parte delle cooperative sociali. Fino al 2008 la spesa comunale a livello di capoluoghi di provincia per l'esternalizzazione di servizi gestiti da cooperative sociali è aumentata costantemente (Montemurro, 2009). Attualmente le cooperative sociali italiane iscritte ai registri sono più di diecimila per un totale di circa 300 mila occupati. In molti comuni più del 50% della spesa sociale è utilizzata per acquistare servizi da queste organizzazioni raggiungendo nei comuni di dimensioni più grandi quote superiori al 60%. Secondo i dati Istat, il numero di utenti delle cooperative sociali è pari a circa 3 milioni di cittadini e questo valore fornisce un'idea dell'effettivo livello di diffusione e delle dimensioni produttive delle cooperative sociali italiane.

Nell'arco di trenta anni le cooperative sociali sono emerse dunque come uno dei soggetti più rilevanti delle politiche sociali a livello territoriale contribuendo a caratterizzare in modo specifico i modelli di produzione e erogazione dei servizi.

1.3 Cooperazione sociale e occupazione

La cooperazione sociale in Italia ha costituito un importante fattore di sviluppo occupazionale. Il numero degli occupati secondo i più recenti dati Istat era pari nel 2005 a circa 25000 unità che negli ultimi cinque anni sono cresciute ancora di circa 50000 100000 unità.

La ricchezza prodotta dall'intero comparto cooperativo è stimata attualmente nell'ordine dei 5 miliardi di euro e questa cifra fornisce un'idea del potenziale occupazionale del settore.

All'interno delle cooperative sociali sono occupate figure professionali molto diversificate: educatori, operatori socio sanitari, operatori assistenziali, operai, quadri, dirigenti.

Il contributo occupazionale delle cooperative sociali è di tre tipi.

Il primo e più conosciuto è quello a favore di soggetti svantaggiati. Le cooperative sociali si dividono in due principali categorie: le cooperative di tipo A o di servizi e le cooperative di tipo B o di inserimento lavorativo. Le cooperative di servizi possono erogare servizi sociali, servizi di natura assistenziale e servizi sanitari ed educativi; le cooperative di inserimento lavorativo invece svolgono attività diverse – agricole, industriali, commerciali o di servizi – finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate.

La legge prevede possano essere considerate persone svantaggiate gli invalidi fisici, psichici e sensoriali, gli ex degenti di istituti psichiatrici, i soggetti in trattamento psichiatrico, i tossicodipendenti, gli alcolisti, i minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare, i condannati ammessi alle misure alternative alla detenzione previste dagli articoli 47, 47-bis, 47-ter e 48 della legge 26 luglio 1975, n. 354, come modificati dalla legge 10 ottobre 1986, n. 663. La condizione di persona svantaggiata deve risultare da documentazione proveniente dalla pubblica amministrazione. Le aliquote complessive della contribuzione per l'assicurazione obbligatoria previdenziale ed assistenziale dovute dalle cooperative sociali, relativamente alla retribuzione corrisposta alle persone svantaggiate sono ridotte a zero.

Al 31 dicembre 2005 data a cui si riferisce l'ultima rilevazione Istat (2007) le cooperative sociali di inserimento lavorativo erano 2419 pari al 32,8% delle cooperative sociali nazionali. Il numero dei soggetti svantaggiati inseriti all'interno delle cooperative di tipo b era pari a 30.141. Rispetto al 2003, gli utenti delle cooperative di inserimento lavorativo sono aumentati complessivamente del 27,8 per cento, con un tasso di crescita più che triplo di quello calcolato sul numero di cooperative di tipo B (pari all'8,3 per cento). Le categorie più numerose di soggetti

svantaggiati inseriti nelle cooperative sono quelle dei disabili (46,4 per cento), dei tossicodipendenti (16 per cento) e dei pazienti psichiatrici (15 per cento).

Per molti di questi soggetti le cooperative sociali rappresentano l'unica soluzione per cercare un inserimento nel mercato del lavoro. Le caratteristiche fisiche, psicologiche o sociali di questi individui sono infatti spesso tali da ridurre fortemente la possibilità di essere assunti all'interno di imprese sia private che pubbliche. Inoltre, le cooperative sociali sono imprese espressamente finalizzate ad aiutare i soggetti svantaggiati ad acquisire competenze professionali o a socializzare con il lavoro. Esse dunque concentrano i propri sforzi rispetto a tali obiettivi e rappresentano pertanto un ambiente lavorativo particolarmente confacente ai bisogni formativi e di socializzazione di soggetti fragili.

Un secondo contributo occupazionale fornito dalle cooperative sociali riguarda i lavoratori normodotati. Il numero di tali lavoratori era calcolato nel 2005 in 278.849 unità, di cui 211.307 dipendenti, 31.629 lavoratori con contratto di collaborazione, 30.478 volontari, 3.415 volontari del servizio civile, 1.287 lavoratori interinali e 733 religiosi. I lavoratori retribuiti (dipendenti, lavoratori con contratto di collaborazione e interinali) erano 244.223 con un incremento rispetto al 2003 del 26,2%.

Questo ampio numero di occupati è collegato almeno a tre fattori caratteristici delle cooperative sociali. Il primo è il costo più basso dei contratti delle cooperative rispetto all'equivalente dei posti pubblici. Le cooperative devono il loro successo sicuramente anche al costo più economico della forza lavoro che ha favorito il processo di esternalizzazione dei servizi soprattutto a partire dalla metà degli anni 90. In secondo luogo, le cooperative sono organizzazioni molto flessibili che agevolano l'incontro tra domanda e offerta evitando i vincoli tipici dei contratti pubblici. Infine le cooperative sociali sono state anche strumenti importanti di conciliazione. Il personale operante nelle cooperative sociali è composto in prevalenza da donne, che rappresentano, il 71,2% del totale. L'elevato numero di donne si spiega parzialmente con un più elevato ricorso delle cooperative sociali al part-time che consente una

maggior flessibilità occupazionale e una migliore gestione del tempo per le donne con figli.

Un terzo contributo all'occupazione fornito dalle cooperative sociali riguarda infine una quota di individui che trovano nei servizi offerti dalle cooperative un'opportunità di lavorativa, pur essendo in una condizione di svantaggio sostanziale per accedere al mercato del lavoro. Si tratta tipicamente di persone che hanno perso un lavoro con basse qualifiche professionali, oppure donne che non possono essere occupate a tempo pieno o giovani e meno giovani in cerca di occupazione. Molte cooperative sociali provengono direttamente dall'esperienza delle cooperative di lavoro soprattutto nelle regioni del centro Italia. Alcuni dei colossi cooperativi attuali ad esempio nascono come cooperative di produzione e lavoro per fornire occupazione alle lavoratrici di ditte di pulizia o manifatturiere che avevano perso il lavoro a causa di fallimenti aziendali o della crisi economica degli anni 80. Con l'approvazione della Legge 381/91 si sono aperti nuovi mercati per molte cooperative erogatrici di servizi non sociali (il caso tipico delle cooperative di pulizia) che hanno nel tempo esteso i propri servizi all'area dell'assistenza domiciliare.

Anche diverse cooperative di inserimento lavorativo hanno svolto e continuano a svolgere una funzione di assorbimento di lavoratori espulsi dal mercato del lavoro inseriti come operai generici o specializzati senza ricorrere agli sgravi previsti per i soggetti svantaggiati certificati dagli enti pubblici invianti. Oltre alle funzioni di inserimento istituzionale di soggetti svantaggiati le cooperative sociali offrono dunque occupazione ad una ampia gamma di individui le cui caratteristiche rischiano di essere discriminanti per l'ingresso nel mercato del lavoro.

1.4 La cooperazione sociale di fronte alle sfide delle riforme del welfare

Nei primi anni del nuovo secolo, lo scenario di sviluppo della cooperazione sociale è fortemente cambiato. La crescita della spesa per i servizi sociali ha continuato a crescere ma con ritmi molto più

rallentati rispetto al passato e dopo il 2007 si è registrato un brusco ridimensionamento. A livello di enti locali si sono riversati gli effetti delle misure governative nazionali di riordino della spesa pubblica. I fondi statali per le politiche sociali risultano attualmente quelli maggiormente colpiti dall'azione di contenimento della spesa con tagli anche del 100% su base annua.

Gli enti locali inoltre hanno assistito a un ridimensionamento generale dei trasferimenti statali e sono stati costretti a misure di razionalizzazione e compartecipazione al riordino economico molto stringenti. Tra il 2009 e il 2011 molte amministrazioni hanno cessato di finanziare servizi anche storici e si è assistito a un incremento molto consistente delle gare di appalto con il fine del risparmio della spesa. In molti casi i vecchi criteri di esternalizzazione basati sull'affidamento diretto o su gare con un numero ristretto di partecipanti sono stati sostituiti da gare incentrate sul massimo ribasso e più rigorosi dal punto di vista della selezione dei vincitori. Il fenomeno delle gare era già iniziato verso la metà degli anni '90 ma la sua diffusione era stata molto rallentata e circoscritta ai settori con un più elevato livello di standardizzazione delle prestazioni. Attualmente invece le gare si sono diffuse anche a settori più marginali e sono diventate lo strumento principale di affidamento dei servizi alle cooperative sociali (Bertin e Fazzi, 2010).

Le indagini evidenziano un aumento di sofferenza da parte delle cooperative sociali con un terzo circa di cooperative in situazione di esplicita difficoltà economica.

Gli effetti di questo cambiamento di scenario sono visibili anche nella riduzione degli utili di esercizio delle cooperative. Secondo gli ultimi dati disponibili su scala nazionale, tale riduzione ha riguardato nel triennio 2003-2005 ossia in un periodo antecedente all'inasprirsi della crisi della finanza pubblica il 44,2% delle cooperative di servizi e per il 35,6% delle cooperative di inserimento lavorativo, mentre si registrava nello stesso periodo un incremento delle cooperative che hanno chiuso i bilanci in passivo o in pareggio passate dal 28,6% del 2003 al 31,8% nel 2005 con un picco del 47,8% nelle regioni meridionali (Borzaga, 2007).

Il modello del mercato protetto che si era anche se in modo frammentato trascinato dagli anni '90 è quasi ovunque messo in forte discussione.

Al contempo la spesa per l'acquisto di servizi da parte degli enti pubblici continua ad aumentare come effetto dei processi di contenimento della spesa e delle misure di blocco del turnover degli impiegati pubblici. Nel 2010 in controtendenza rispetto al dato nazionale il comparto della cooperazione sociale ha in questo quadro continuato a crescere in termini occupazionali (1% su base annua).

Le cooperative di piccole dimensioni e più giovani che avevano caratterizzato la fase di sviluppo degli anni '90 sono quelle maggiormente colpite dal cambiamento. Nate all'interno del nuovo scenario spesso molte di esse si trovano a operare in uno scenario dove i margini di redditività per la vendita dei servizi sono molto risicati o quasi nulli. Le risorse per gli investimenti economici e di risorse umane risultano dunque estremamente ristretti e il livello di competitività di queste cooperative è destinato a rimanere molto basso. Le cooperative di piccole dimensioni specialmente se impegnate nei settori più saturi di mercato come l'assistenza domiciliare o l'assistenza educativa sono costrette a competere con cooperative di più grandi dimensioni che possono sfruttare le maggiori economie di scala come fattore competitivo.

La diffusione degli appalti inoltre sta favorendo la crescita di grandi provider extraregionali che rompono i sistemi di quasi monopolio territoriali tradizionali ed espongono molte piccole cooperative a una competizione che non sono attrezzate a affrontare.

Non solo il mercato delle cooperative sociali sta cambiando in modo profondo ma anche la domanda sociale. Negli ultimi anni si assiste a un forte aumento e differenziazione della domanda sociale. Gli interventi tradizionali continuano a essere richiesti ma a fianco di essi si profilano nuove e inedite domande e situazioni di bisogno che sconfinano spesso dai tradizionali confini del welfare e inglobano fasce di bisogni nuovi come la disoccupazione di lunga durata, la disoccupazione giovanile, la condizione delle famiglie in stato di vulnerabilità, i

bisogni di riqualificazione urbana, l'integrazione dei giovani immigrati, eccetera.

Le cooperative sono chiamate pertanto spesso a fornire risposte a problematiche innovative rispetto alle quali spesso mancano competenze e professionalità adeguate. Molte delle nuove problematiche sociali non possono essere inoltre affrontate sulla base dei tradizionali schemi di finanziamento da parte dell'ente pubblico ma abbisognano di mix di risorse più articolati.

Inoltre, la cooperazione sociale è chiamata a svolgere anche una rinnovata funzione di strumento occupazionale per le persone in difficoltà occupazionale e ciò con riferimento sia ai soggetti svantaggiati tradizionali che le condizioni esterne del mercato del lavoro rischiano di escludere da ogni possibilità di reinserimento sociale e lavorativo che ai lavoratori espulsi dal mercato del lavoro a seguito della crisi economica e per condizioni di età o di obsolescenza delle competenze professionali rischiano di diventare o già sono disoccupati di lunga durata.

1.5 Quale occupazione per quale cooperazione

Di fronte a tali sfide, la cooperazione sociale si deve confrontare urgentemente con alcune esigenze ineludibili per lo sviluppo imprenditoriale che impattano direttamente sui processi di selezione e formazione dei lavoratori e delle basi sociali.

Da un lato, è fondamentale che le cooperative continuino a offrire occasioni di lavoro a soggetti svantaggiati o disoccupati con difficoltà di reingresso nel mercato del lavoro. Tra gli effetti della crisi economica globale si contano diverse centinaia di migliaia di persone che hanno perso il lavoro. Per molti di essi il rientro nel mercato è reso difficile dai lenti tassi di crescita economica e dalla ristrutturazione aziendale delle imprese. Allo stesso tempo le cooperative possono incontrare in talune aree difficoltà a reperire personale per l'erogazione di determinati servizi. Vanno dunque sviluppate metodologie di formazione flessibili

finalizzate alla certificazione di competenze da inserire nei processi di accreditamento per lo svolgimento dei servizi.

Al contempo le cooperative devono porsi il problema dello sviluppo strategico e delle competenze necessarie a innovare i modelli organizzativi e produttivi più obsoleti.

Una delle priorità di molte cooperative per potere cogliere le sfide e le opportunità dello sviluppo riguarda la modifica delle culture professionali che vedono la cooperazione come un luogo di lavoro dove erogare semplicemente servizi sociali senza cogliere la complessità dei processi organizzativi e le sfide dello sviluppo d'impresa che la fine dei mercati protetti pubblici inevitabilmente pongono al centro dell'attenzione.

1.5.1 *La produttività e l'efficienza*

La prima caratteristica che i processi di selezione e formazione dei lavoratori delle cooperative sociali devono considerare è la produttività e l'efficienza. Le cooperative sociali possono continuare ad aspirare a un ruolo di rilievo nella produzione di servizi sociali nella misura in cui riescono a massimizzare i fattori che sostengono la produttività.

Esiste un'ampia letteratura al riguardo che indica come a fianco dell'appropriatezza dei modelli organizzativi e gestionali la produttività del lavoro nelle cooperative sociali è direttamente collegata alla soddisfazione di specifiche motivazioni intrinseche da parte dell'organizzazione (Depedri, 2008). Le motivazioni intrinseche sono collegate diversamente da quelle estrinseche di natura premiale a fattori quali l'autorealizzazione, l'autostima, la soddisfazione di per sé.

La recente ricerca empirica ha rilevato in particolare come, a fianco dei più tradizionali incentivi economici e premiali, le motivazioni a partecipare in modo attivo e non solo procedurale e impersonale all'erogazione dei servizi sociali sono favorite da una serie di fattori che inglobano l'orientamento altruistico di fondo dei lavoratori ma anche preferenze su come prendono forme e si svolgono i processi decisionali e produttivi. In particolare assume un rilievo molto im-

portante per sostenere le motivazioni cosiddette “intrinseche”, ossia quelle motivazioni che gli individui trovano gratificanti, in quanto collegate all’autorealizzazione o al sistema dei rinforzi identitari la possibilità di prendere direttamente parte ai processi decisionali delle organizzazioni e la qualità delle relazioni che l’impresa offre ai suoi membri. Tra i lavoratori delle cooperative sociali inoltre si registra una percezione di equità salariale molto superiore rispetto a quella delle imprese pubbliche o commerciali e anche questo fattore risulta associato positivamente ad un maggiore livello di soddisfazione al lavoro e di disponibilità all’impegno personale.

Queste evidenze empiriche pongono in luce come l’aumento della produttività e dell’efficienza passino nelle organizzazioni che erogano servizi alla persona anche da meccanismi organizzativi, istituzionali e di selezione del personale capaci di offrire adeguati mix di incentivi ai lavoratori di ordine, sia economico che extraeconomico. Da questo punto di vista le cooperative sociali sono organizzazioni particolarmente adatte sia ad attrarre individui con preferenze sociali che a fornire incentivi di identificazione organizzativa, partecipazione e responsabilizzazione perché in grado di massimizzare alcune funzioni che rispondono agli elementi motivazionali intrinseci quali ad esempio la maggiore orizzontalità dei processi decisionali, il clima organizzativo meno gerarchico, l’attenzione alla personalizzazione dei servizi.

- Per massimizzare tale vantaggio competitivo è fondamentale che i processi di selezione e successivo accompagnamento interno sappiano individuare però gli individui che, oltre a disporre di competenze professionali specifiche, siano caratterizzati da alcune disponibilità e orientamenti comportamentali specifici. In primo luogo è un elemento discriminante per la soddisfazione di motivazioni collegate all’erogazione di servizi sociali l’esistenza di un atteggiamento altruistico di fondo al di sopra del quale si compenetrano le competenze professionali specifiche. L’atteggiamento altruistico garantisce al contempo una maggiore predisposizione verso la soddisfazione delle motivazioni intrinseche e un maggiore impegno nella produzione di servizi rivolti alla persona.

- in secondo luogo, è da considerarsi rilevante la disponibilità degli individui alla partecipazione alle decisioni e all'assunzione di responsabilità. Nella fase attuale la necessaria tensione all'innovazione da parte delle cooperative sociali deve essere sostenuta a tutti i livelli dell'organizzazione. Pertanto è importante che ogni singolo socio e dipendente siano portati a partecipare all'assunzione di decisioni e da tale partecipazione possano trarre motivi di soddisfazione che rinforzano la soddisfazione e l'impegno lavorativo.
- in terzo luogo, le modalità di lavoro e organizzazione delle cooperative pongono in rilievo la disponibilità e l'orientamento al lavoro cooperativo come un prerequisito sostanziale per potere sorreggere la produttività e l'efficienza del lavoro.

1.5.2 *La progettualità e l'innovatività*

La seconda caratteristica di cui devono disporre le cooperative sociali nell'attuale fase storica è la progettualità e la capacità di generare innovazione. La saturazione di molti mercati tradizionali e l'emergere contemporaneo di nuovi bisogni richiedono alle cooperative uno sforzo di cambiamento e progettualità consistente.

Le cooperative sociali per loro configurazione dispongono di una serie di caratteristiche che supportano l'orientamento all'innovazione quali le finalità sociali, la natura privata, la flessibilità organizzativa. L'orientamento all'innovazione è stato molto forte nella fase di prima crescita della cooperazione sociale fino alla fine degli anni '90. A tale fase ne è seguita una seconda più orientata all'istituzionalizzazione dove l'innovazione è stata più limitata.

Nell'attuale scenario, la capacità di fare innovazione e di introdurre elementi di cambiamento all'interno delle organizzazioni costituisce in molte realtà un elemento cruciale per garantire la sopravvivenza e supportare la crescita della cooperazione sociale che altrimenti rischia di rimanere appiattita all'interno di segmenti di mercato ormai saturi ed essere trasformata in un erogatore a basso prezzo in un contesto di risorse decrescente.

Anche in questo caso, i processi di selezione, formazione e inserimento occupazionale per essere congruenti con le esigenze di sviluppo delle cooperative sociali devono porre attenzione a una serie di requisiti che esulano dalla semplice valutazione delle competenze professionali.

Per sua stessa natura una cooperativa sociale è un'impresa che massimizza il contributo della base sociale e al cui interno i contributi dei singoli soci possono risultare decisivi per orientare il comportamento dell'impresa sia a livello di strategia deliberata che emergente.

È dunque fondamentale che anche la base sociale e di dipendenti delle cooperative sia composta da individui che in misura differenziata e nel rispetto di ruoli e funzioni portino con sé una disponibilità al cambiamento e un orientamento positivo nei confronti dell'innovazione. Oltre a un bagaglio di competenze professionali specifiche, è importante che i processi di selezione dei lavoratori e dei soci pongano attenzione rispetto alle seguenti caratteristiche individuali:

- I) in primo luogo, la disponibilità al cambiamento degli individui che entrano a lavorare nelle cooperative sociali. Molti processi di cambiamento all'interno di queste organizzazioni sono ostacolati da resistenze interne che esprimono spesso atteggiamenti di scarsa reattività all'innovazione. La diffusione di una cultura di disponibilità al cambiamento costituisce invece la condizione necessaria per stimolare e accompagnare i processi di innovazione delle organizzazioni ed è fondamentale che tali caratteristiche siano considerate nel momento di ingresso delle persone all'interno delle cooperative;
- II) in secondo luogo, a essere sempre più determinante per il successo delle cooperative è la capacità di apprendimento dei soci e dei lavoratori. Anche in questo caso si tratta di una caratteristica individuale che si aggiunge alla competenza strettamente professionale ma che si può rivelare decisiva per favorire l'orientamento all'innovazione ai vari livelli dell'organizzazione;
- III) in terzo luogo, una caratteristica importante per favorire l'orientamento innovativo e il cambiamento è un atteggiamento di comprensione del punto di vista altrui e la disponibilità all'ascolto

degli altri. Anche in questo caso si tratta di una caratteristica che esula dalla competenza professionale in senso stretto, ma che è di fondamentale importanza come tratto di personalità per disporre di basi sociali e di lavoratori sensibili a accogliere suggerimenti e comprendere i bisogni ai diversi livelli dell'organizzazione.

1.5.3 *La propensione al rischio*

La terza caratteristica che dovrebbe permeare l'attività e l'orientamento delle cooperative sociali nell'attuale fase storica è la propensione al rischio. La propensione al rischio costituisce un fattore cruciale per lo sviluppo delle cooperative che per estendere la propria azione oltre l'ombrello dei finanziamenti pubblici garantiti devono fare investimenti in innovazione e acquisto di strutture o beni propri. Secondo molti osservatori la propensione al rischio non è un tratto tipico delle organizzazioni a proprietà collettiva come sono le cooperative sociali e in genere le organizzazioni di terzo settore. Non essendoci un imprenditore che rischia il proprio capitale per ottenere profitto all'interno di tali organizzazioni vige un atteggiamento restio agli investimenti e all'adozione di decisioni che comportano un rischio d'impresa tangibile per i soci. In parte è vero che la natura giuridica delle cooperative sociali incentrata su principi di distribuzione limitata degli utili e di proprietà collettiva può disincentivare l'assunzione di rischio. Quindi in assenza di una copertura di risorse garantita come nel caso dei finanziamenti pubblici per la vendita dei servizi, l'azione dell'impresa cooperativa può essere limitata nel seguire politiche espansive o di innovazione che comportano un'assunzione esplicita di rischio. Tuttavia l'esperienza di molte cooperative sociali mostra come anche in presenza di questi limiti strutturali gli investimenti e le iniziative che comportano rischio economico sono praticate spesso con successo. L'elemento che fa la differenza è la presenza all'interno di tali organizzazioni di individui più o meno propensi all'assunzione di rischio. Per tale motivo è indispensabile insistere in questa fase storica alla selezione di persone ai vari livelli dell'organizzazione che possano promuovere e sostenere (e non

ostacolare) le decisioni che implicano l'assunzione di rischio e l'uscita dal mercato in passato protetto del finanziamento solo pubblico.

1.6 Conclusioni

L'evoluzione delle cooperative sociali negli ultimi trenta anni ha cambiato in modo profondo la geografia dei servizi sociali in Italia. Attualmente, la cooperazione sociale si trova di fronte a nuove sfide di sviluppo per accompagnare i processi di riforma del welfare e continuare il proprio processo espansivo. Il cambiamento delle condizioni economiche politiche e sociali dell'ambiente di riferimento pongono la sfida della qualità delle risorse umane al centro dell'agenda dei *decision maker* del movimento cooperativo. I processi di selezione, certificazione delle competenze e formazione sperimentati in passato rischiano di rivelarsi oggi meno efficaci di fronte alle pressioni e alle spinte che muovono il cambiamento. Innovare questi modelli significa tenere in considerazione, da un lato, gli elementi distintivi del funzionamento delle cooperative e, dall'altro, l'esigenza di disporre di personale non solo qualificato da un punto di vista strettamente professionale, ma anche con attitudini e esperienze compatibili con l'esigenza dell'innovazione strategica e imprenditoriale di tali organizzazioni.

Bibliografia

- Ascoli U., Pavolini E., Ranci C., (2002), *The new partnership: the changing relationship between state and the third sector in the scenario of new social policies in Italy*, in Ascoli U., Ranci C. (a cura di), *Dilemmas of the Welfare Mix. The New Structure of Welfare in an Era of Privatization*, Hardbound, Kluwer, Academic/Plenum Publishers.
- Bertin G., Fazzi L., (2010), *La governance delle politiche sociali in Italia*, Carocci, Roma.
- Borzaga C., (2007), *Evoluzione recente, stato e prospettive della cooperazione sociale*, in "Impresa Sociale", Vol. 38, 3.

- Borzaga C., Santuari A., (2001), *Italy: From Traditional Co-operatives to Innovative Social Enterprises*, in C. Borzaga, J. Defourny, (eds.), *The Emergence of Social Enterprise*, London, New York, Routledge, 2001.
- Borzaga C., Fazzi L. (2011), *Processes of institutionalization and differentiation in the Italian third sector*, in “Voluntas”, 3.
- Borzaga C., Ianes A. (2006), *L'economia della solidarietà*, Donzelli, Roma.
- Depedri S., (2008), *La multidimensionalità delle relazioni di lavoro nelle cooperative sociali*, in V. Pelligra (a cura di), *Imprese sociali: scelte individuali e interessi comuni*, Roma, Bruno Mondadori, 65-98.
- Marocchi G., *Le traiettorie di sviluppo della cooperazione sociale*, in CGM, (a cura di), *Beni comuni*, Fondazione Agnelli, Torino, 2005.
- Montemurro F. (2008), *Il rapporto tra Enti locali e terzo settore: un'indagine AUSER*, in “Autonomie Locali e Servizi Sociali”, 1, 47-60.
- Scalvini F., *La 381 sulle cooperative sociali – Alcune chiavi interpretative*, in “Impresa sociale”, (58), 2001, 40-46.



2. Competenze nel sociale e cambiamento organizzativo

Franco Civelli¹

2.1 Introduzione

È indubbio il fatto che la richiesta del sociale sia in costante aumento a fronte di una società sempre più complessa, articolata nella quale le dinamiche rendono difficile riconoscerne il significato da parte dei diversi attori. La struttura stessa della domanda sociale è mutata nel corso degli ultimi decenni e muta con elevata frequenza di giorno in giorno. Il sociale si trova, anche in Italia, di fronte a nuove sfide, a nuove modalità e ad una crescita della domanda dei bisogni individuali a seguito di una serie di trasformazioni e di condizioni che impattano su quanti vi operano e su quanti a diverso titolo potranno esservi coinvolti. Fenomeni, tra gli altri, quali il crescente invecchiamento della popolazione, la crisi economica di questi ultimi anni, le forme di occupazione “flessibile” con l’aumento di attività precarie, l’immigrazione, la contrazione della spesa pubblica, rappresentano e influenzano quanto è dominio del sociale.

I numerosi modelli interpretativi non contribuiscono, a loro volta, a favorirne la comprensione e questo in misura ancora più rilevante se riferiti ad un pubblico vasto e composito. Un classico interrogativo delle scienze sociali riappare oggi con consistente vigore, ovvero, se e in che misura sia ancora possibile parlare di società e viceversa in che misura sia più corretto parlare di comunità. Tema tradizionalmente

¹ Franco Civelli è presidente di Emme Delta Consulting.



caro ai sociologi (Ferdinand Tonnies 1979) ma che rischierebbero di portarci al di là degli obiettivi del presente lavoro.

Altro aspetto che ha forte rilevanza ma che non è oggetto del presente studio riguarda il complesso cosmo delle professioni nel sociale e del sociale (Campanini 2008). La professione sociale sicuramente differisce da quelle tradizionali perché è in qualche modo dipendente dai processi sociali, dal mandato sociale che definisce categorie e criteri di benessere, di inclusione, di integrazione, di solidarietà sociale e richiede un confronto sistematico con le necessità e i bisogni di una realtà “fluida” (Baumann 2005).

Oltre agli aspetti “macro” vi sono aspetti più micro che vanno attentamente considerati, in particolare, avendo come riferimento gli operatori sociali, cosa si richiede loro per svolgere quale attività attraverso la copertura di quali ruoli.

Le domande che ci potremmo porre possono essere numerose, rivolte a elencare quante competenze sono necessarie o quali competenze e per che attività, o alle diverse forme di classificazione possibili o ai metodi con i quali si possono rilevare, ma da parte nostra ci limiteremo solamente a: cosa significa essere competenti oggi nel sociale?

La domanda si apre a molte possibilità che, partendo dalle diverse professioni attive nel sociale, con figure professionali diversificate quali educatori, operatori socio-assistenziali, operai, quadri, dirigenti, conducono a differenti forme di riconoscimento e di possibile certificazione. Questo aspetto però non sarà trattato in questo capitolo e sarà oggetto di altri contributi. Tuttavia, il come e il cosa riconoscere, il come e il cosa certificare porta in definitiva ad un altro punto fondamentale. Un dizionario o un repertorio di competenze per quanto definito e articolato non assicura la presenza di competenze, la loro riconoscibilità e da parte di chi. Richiede lo sviluppo di una cultura delle competenze, di operatori adeguatamente formati, l'affinamento delle capacità osservative, l'identificazione di sedi e di strumenti, la messa a punto di linguaggi condivisi, l'utilizzo di strumenti di gestione e di performance adeguati.

Già l'attualizzazione di conoscenze ed esperienze maturate da una persona nel proprio percorso di carriera comporta la creazione di condizioni favorevoli che coinvolgono uno o più attori. Aspetti quali l' "agire", il "saper agire", il "voler agire", il "poter agire" (Le Boterf 2007) non si realizzano in modo automatico ma richiedono condizioni socio-organizzative e addetti ai lavori che possano contribuire al loro attualizzarsi.

In estrema sintesi diverso è "avere competenze" diverso è "essere competenti" (Le Boterf 2008; Civelli- Manara 2009), attraverso cosa, in un determinato contesto organizzativo, in che situazioni e con quali condizioni. Ancora un altro aspetto strettamente collegato è, rispetto ad un percorso di carriera personale, come utilizzare le competenze acquisite, identificandole, riconoscendole, mettendole al lavoro in altre attività o in ruoli diversi da quelli ricoperti e anche in altri contesti organizzativi del tutto differenti da quelli precedenti. È quanto ricade nell'ambito della "employability" (Civelli 1998). Area di assoluta rilevanza allorchè ci si trovi di fronte all'esigenza di ri-orientare persone espulse dal mercato del lavoro o di quanti rientrano tra i *retravailler* e che devono intraprendere nuove e differenti attività di lavoro o ancora degli operatori che già lavorano nel sociale ma che sono "costretti" e reinventori nel cambiamento.

È indubbio che la funzione di ascolto, di orientamento, di accompagnamento delle persone nella scelta della vita quotidiana offre risposte relazionali importanti al disagio della normalità nella società post moderna (Campanini 2008). Alcuni concetti non possono essere ignorati rispetto a quanto significa cura, accudimento, tempo e lavoro. E questo vale indubbiamente per le attività del e nel sociale che non possono essere considerate solamente secondo le declinazioni tipicamente aziendali, ma che richiedono di essere valutate rispetto ad un agire organizzato, alla necessità e alla capacità di rispondere a determinati bisogni presenti nella comunità e nella società. Il concetto stesso di lavoro rappresenta oggi un terreno impervio in quanto ha

assunto un significato non necessariamente univoco, chiaro, legato ai tradizionali modi di intenderlo.²

Si consideri ad esempio a chi si trova ad un certo punto della propria vita lavorativa senza lavoro: come può utilizzare le esperienze, le competenze tacite acquisite in un'attività "altra" rispetto a quella di operatore nel sociale e che sollecita non certo in modo secondario la competenza del sé e della relazione con l'altro. La perdita di identità che può derivare dalla uscita dell'attività lavorativa richiede alla persona di confrontarsi con se stessa prima ancora che con gli altri e non sempre è adeguatamente attrezzata per questo. Il cambiare attività nel corso della propria carriera lavorativa richiede di ridefinire la propria identità lavorativa. E questo non avviene in modo automatico o frequentando un corso di formazione o a seguito di una formalizzazione organizzativa (organigramma, job description). Cambiare il proprio modo di pensare è assai differente che modificare il proprio modo di agire (Ibarra 2006). E questo richiede l'attivazione di molteplici modalità nelle quali non si può immaginare la persona come passiva di fronte a interventi dall'esterno che le possono risultare del tutto estranei, poco comprensibili e, in definitiva fallimentari.

² Galimberti U., (2009), *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano. L'Autore evidenzia e sottolinea come all'interno dei molteplici miti che va ad esplorare, il "mito della crescita" in particolare riconduca ad aspetti quali la cura, il "prendersi cura" avendo come riferimento M. Heidegger, il tempo nella sua dimensione qualitativa e non solo quantitativa. In questo senso il lavoro può contribuire o inibire quanto contribuisce a rafforzare il riconoscimento della stima di sé.

La persona che rischia di alienarsi, di allontanare il Sé da Sé, la persona che rischia di non riconoscersi nel momento in cui, espulsa dall'attività produttiva non riesce a "immaginarsi" in un'altra attività, nel momento che quella consueta ha contribuito a estraniarlo dal "mercato", dai consueti riferimenti e non sempre appare, poi, attrezzata a confrontarsi con nuovi ruoli che richiedono la messa in campo non solo di relazioni formali ma di interazioni che sollecitano coinvolgimenti differenti. Come accenneremo più avanti, queste deviazioni dal consueto tragitto lavorativo sollecitano l'apprendimento, tra gli altri, di un'"alfabetizzazione affettiva". Un'alfabetizzazione non sempre facile da acquisire da adulti dopo che magari per anni, se non per decenni la persona non ha avuto condizioni per poterne favorire l'apprendimento, in un territorio dove vengono privilegiate le relazioni formali a discapito di quelle affettive.

Si afferma il bisogno di una nuova alfabetizzazione, che favorisca la consapevolezza del Sé, una vera e propria “alfabetizzazione relazionale e comportamentale” (Sé, altri, ambiente) ma anche una “alfabetizzazione emozionale”. Si rende necessario operare per favorire il riconoscimento di una nuova immagine del sé, in un ruolo differente, in contesti differenti con una forte implicazione di carattere valoriale. E questo non coinvolge solamente la persona ma anche quanti sono chiamati ad attività di riorientamento e di indirizzo con la necessità di avere come riferimento una vera e propria “Psicologia della responsabilità” (Geier- Downey 1999) che aiuti nella costruzione di un percorso di responsabilizzazione rispetto alle nuove attività in un contesto che può risultare sensibilmente diverso da quello di riferimento ovvero il sociale.

2.2 Identità personale, carriera, lavoro

Il tema che stiamo affrontando non riguarda solamente chi ha cambiato attività oppure chi ha perso il lavoro magari dopo anni in uno stesso settore, in una stessa organizzazione all’interno di una specifica attività ma deve considerare anche chi, pur avendo sempre lavorato, non ha acquisito un “mestiere” passando da un’occupazione precaria ad un’altra, nell’ambito di quello che viene connotato come “lavoro flessibile” (Gallino, 2007)³². All’interno di questa prospettiva, se si escludono le professioni con elevata qualifica che risultano spendibili, almeno per un certo arco di tempo sul mercato del lavoro altamente qualificato, i lavori precari, i lavori ad elevata flessibilità non permettono di accumulare alcuna significativa esperienza professionale che risulti trasferibile da un’occupazione ad un’altra. La persona così si trova nell’impossibilità di costruirsi una carriera e soprattutto un’identità lavorativa. E l’interrogativo che può porsi il diretto interessato: “qual

³ Appare utile ai fini della logica nella quale ci si sta muovendo ricordare quanto affermava la Dichiarazione di Filadelfia del 1944 che dà titolo al libro, cfr. Gallino L., (2007), *Il lavoro non è una merce*, Laterza, dove il lavoro in quanto tale rappresenta elemento integrale e integrante del soggetto che lo presta, dell’identità della persona, dell’immagine di sé, del senso di autostima, della posizione nella comunità, della sua vita familiare presente e futura.

è il mio mestiere?” e che può porre il mondo circostante “qual è il tuo mestiere?”, rischia di trasformarsi in una domanda interiore “chi sono io?” e in una domanda pubblica “chi sei tu?” (Gallino 2007). In questo caso andiamo facilmente a confrontarci con ambiti di attività ad alta intensità di lavoro e a bassa qualificazione dai quali frequentemente o tradizionalmente attinge il sociale oltre naturalmente a quanti sono espulsi dal processo produttivo per differenti aspetti (crisi, globalizzazione, anzianità lavorativa, mancanza di visibilità del mercato ecc.).

Con quanti pur avendo qualifiche elevate (studi, master, ecc.) sono scarsamente riconosciuti dalla componente di compensazione del lavoro nel sociale è opportuno, a questo punto, sottolineare quanto non si possa ridurre l'esteso campo delle competenze nel sociale ad un approccio esclusivamente “analitico” di identificazione, descrizione, classificazione o definizione di competenze. È il modo in cui si affronta la questione, il “come” e “con chi” all'interno di un'organizzazione o di una rete di relazioni, che tocca fortemente aspetti valoriali, così come il funzionamento delle reti interpersonali, la credibilità e la costruzione di fiducia degli attori coinvolti. Ecco perché l'identificazione delle competenze richiede di essere affrontata in logica dinamica di figura-sfondo (fig. 1) tra attori, campo sociale di riferimento che, come è noto, si caratterizza per una forte mutevolezza, per una non sempre diffusa intelligibilità, e per la capacità-possibilità di tradurre determinate competenze “in azione” in riferimento ad un'organizzazione, e sempre più frequentemente ad un organizzarsi (Schatzi, 2006 *in* Civelli, Manara “*Lavorare con le competenze*”, Guerini, 2009).

SFONDO SOCIALE

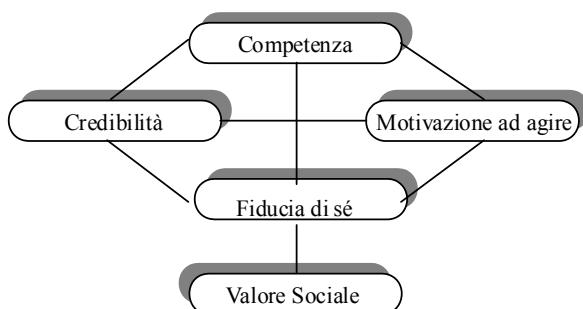


Figura 1. Dinamica tra competenze e sfondo sociale (Civelli- Manara 2009).

Trattare di competenze significa tenere conto della carriera della persona intesa lungo l'asse temporale personale e lavorativo di questa, dando rilevanza alla biografia, alla rilettura delle proprie esperienze, alla possibilità di fruire di momenti in cui avere un feedback “leggibile”, “comprensibile” del sé, del sé in rapporto agli altri e alle situazioni.

Nell'ambito del progetto “*Metodologie innovative di riconoscimento e certificazione delle competenze per il sociale*”, dalla lettura dei documenti relativi all'attività di bilancio di competenze eseguita sui due gruppi (operatori occupati e non occupati), e dalle indicazioni degli specialisti impegnati nel progetto stesso sembra emergere, da parte delle persone direttamente coinvolte dei due gruppi, l'esigenza di “misurarsi” ed essere “riconosciute” dal mercato del lavoro in termini di competenze pluridimensionali quali *tecniche, relazionali, sociali, organizzative, gestionali e trasversali*.

Nello specifico, tra le competenze di carattere relazionale sembra ricorrere il tema della collaboratività, quindi della esigenza di saper operare in squadra, in gruppo (*teamness*), del coordinamento tra risorse e della creazione/gestione/mantenimento di reti di contatti. Altro tema centrale risulta essere quello legato all'*apprendimento*, non solo di competenze tecniche, ma un apprendimento relazionale e del sé nel

sociale, che partendo dall'autoconsapevolezza dei propri punti di forza ed aree di miglioramento giunga a sviluppare *autoimprenditorialità* ed *employability*, generando magari come riflesso creatività ed innovazione nel mercato del lavoro più complessivo.

Il concetto stesso di apprendimento promuove in questo senso nelle persone che vi investono secondo modalità formali e non formali, capacità fondamentali di *adattamento*, di *flessibilità*, di *definizione e di ricostruzione delle esperienze curricolari* che gli individui mettono in atto, sia nell'esperienza formativa sia in quella lavorativa, con lo scopo di potersi continuamente riadattare alle mutate esigenze della loro realtà esistenziale e professionale di riferimento.

2.3 Identità, sé, cambiamento

Il tema delle attività sociali non può non confrontarsi con il cambiamento. Alcuni aspetti del cambiamento toccano da vicino il modo stesso di fare imprenditoria di essere imprenditoria sociale. Ma toccano anche le attività più operative del sociale e, più in generale l'intero sistema organizzativo. Un fatto evidente del cambiamento, tra i tanti, è dato dal passaggio generazionale in atto, cui non sempre corrisponde un ricambio generazionale con il passaggio di conoscenze. Nelle organizzazioni, in senso lato, in particolare, nel nostro paese è assai diffuso il rendersi conto improvvisamente che da ruoli chiave, da intere aree di attività, da interi settori, escono persone che detengono saperi, conoscenze, esperienze, competenze (Civelli 2007). Come è noto è difficile delimitare il campo del sociale, dei diversi ambiti in cui emerge una domanda sociale peraltro crescente.

Il passaggio generazionale nell'imprenditoria sociale potrà essere gestito attraverso strumenti di leadership, mentoring, coaching ed analisi dei valori e della cultura propri dell'operare nel sociale. Così come attraverso metodi di supporto studiati per meglio affrontare gli apprendimenti che si rendono necessari nel cambiamento (affiancamento, shadowing, coaching, mentoring ecc.). Ma anche attraverso un

più ampio ricorso alle tipiche funzioni del settore Human Resources Development (HRM) ovvero selezione, inserimento/induction, formazione, sviluppo, comunicazione interna, sistemi di riconoscimento e valutazione così come avviene in modo diffuso in molti altri paesi che vantano una più forte tradizione (UK, Paesi del Nord Europa, Francia tanto per citarne alcuni).

Di seguito alcuni cenni rispetto al cambiamento e alcuni ambiti di contestualizzazione e di confronto con i quali chi opera in un'organizzazione deve confrontarsi (fig.2). E questo vale anche per le organizzazioni del sociale. Chiaramente il modo del rapportarsi risente del tipo e dei ruoli coinvolti che hanno però ricadute per la persona, per la sua identità a fronte delle trasformazioni che il cambiamento produce, della complessità che porta a disorientamento, a spaesamento, a scombusolamento.

Le nuove forme di governance che si stanno affermando evidenziano oltre alla necessaria capacità di confronto con la complessità, con quanto è imprevedibile, la necessità di affrontare innovativamente situazioni che non sempre le routine organizzative riescono a risolvere con riflessi sui diversi ruoli anche operativi. Quello che è certo è la diversa e crescente sollecitazione che riguarda i diversi attori in quanto persone, come componente fondamentale del funzionamento organizzativo e la capacità di queste ultime di assicurare le risposte più efficaci come singoli e come gruppi.

Il cambiamento dettato dai bisogni emergenti, dal configurarsi di nuovi scenari richiama per le organizzazioni la necessità di gestione del cambiamento (change management) che deve avvalersi di nuovi strumenti, in grado di favorire la capacità di assicurare la valorizzazione delle competenze delle persone che vi operano.

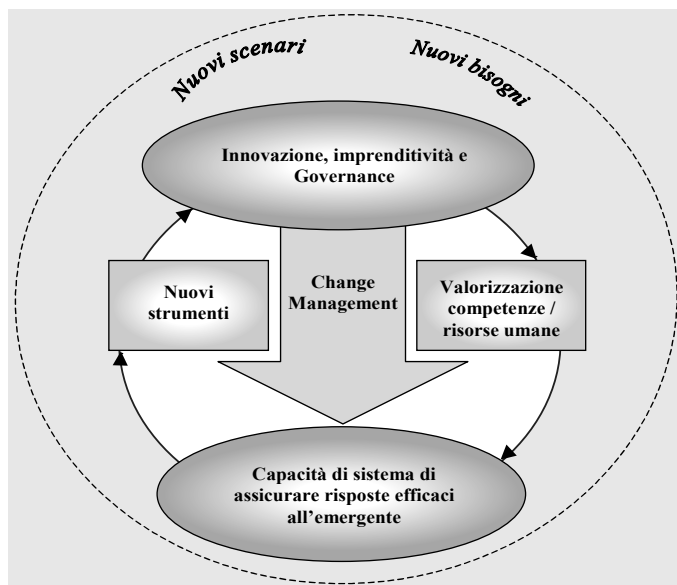


Figura 2. Il change management e la complessità

In sintesi il cambiamento richiede alle organizzazioni capacità di apprendere da parte di chi occupa ruoli istituzionali, gestionali, specialistici e operativi e per chi presidia i diversi processi di erogazione dei servizi. Da sottolineare come il cambiamento e l'innovazione possono influire sulle diverse routine delle persone legate non solo al rispetto di norme, di procedure, di regole di condotta ma anche ai modi con cui i singoli e i gruppi si “comportano”, comunicano, interagiscono, risolvono i problemi. Questo significa mettere in crisi il concetto stesso di memoria, di esperienza, di cultura organizzativa e richiede forme e strumenti nuovi per apprendere.

In ottica di gestione del cambiamento si richiede agli imprenditori sociali e ai Dirigenti di Cooperative sociali di favorire e promuovere i seguenti passaggi rivolti a caratterizzarne le “competenze distintive”:

<i>Da...</i>	<i>A...</i>
Fare, saper fare	Saper agire
Attività, compito, mansione	Ruoli molteplici
Segmentazione, frammentazione	Ricomposizione
Responsabilità individuale	Responsabilizzazione nel ruolo
Esperienza, conoscenza	Competenza professionale
Avere competenze	Essere competenti
Innovazione	Innovatività
Flessibilità	Flessibilizzazione
Sedimentazione	Integrazione
Sedimentazione	Integrazione
Tempo lineare	Tempo ciclico
Complicato	Complesso
Conoscenza specialistica	Specialista di conoscenze
Leader carismatico	Leader imprenditivo

Sono tutti aspetti che hanno ripercussioni non solo a livello imprenditivo o a livello gestionale ma con ricadute anche a livello operativo e sui comportamenti più in generale.

Il cambiamento può mettere in discussione la persona sul piano cognitivo, i modelli ai quali questa ha fatto riferimento, la percezione delle situazioni, la modalità di socializzazione rispetto al contesto o ai contesti con cui si relaziona.

2.4 Selfhood: essere se stessi e consapevolezza del sé

La concettualizzazione del sé è alla base del cambiamento che permea anche le attività del sociale e che coinvolge come si è ripetutamente accennato, direttamente la persona⁴³. Per la persona diventa

⁴ Elliott A. (2010), *I concetti del sé*, Einaudi, Torino esplora ampiamente e approfonditamente queste tematiche. In particolare con selfhood tende a considerare e a distinguere diversi aspetti quali la ipseità, la soggettività, l'identità personale, l'essere

quindi necessario poter acquisire opportune “bussole” per poter orientare o riorientare quanto acquisito e apprendere con flessibilità nel nuovo, nell’imprevedibile. Cosa quest’ultima tutt’altro che semplice o di facile realizzabilità con persone che hanno consolidato conoscenze, esperienze, saperi nell’arco di un’intera vita lavorativa, spesa magari all’interno di uno stesso contesto o di un determinato tipo di attività. Ricordiamo qui anche come non sia automatico per la persona passare da un ruolo ad un altro o sia poco agevole trovarsi di fronte a riferimenti altri, estranei di non semplice facile decifrabilità e che rischiano di minarne l’identità, le certezze, le coordinate.

Altro aspetto da tenere in debita considerazione nel passaggio richiesto dall’assunzione di un nuovo o differente ruolo è rappresentato dal processo di cambiamento cui una persona è chiamata o con il quale è costretta a confrontarsi e che, a pena la perdita dell’identità stessa, rischia di non verificarsi mai o nei modi necessari. In questo senso è indispensabile tenere conto di quanto la persona è in grado e in quali tempi di attivare più sé (i “possibili sé”), passando attraverso una fase transitoria quella costituita dai “Sé provvisorio/provisional Self”. L’identità nel lavoro non è solamente “chi siamo” ma anche “chi non siamo” (Ibarra 2006).

Altro fattore che merita attenzione è dato da quanto riguarda il cambiamento e la capacità di apprendere della persona nel cambiamento stesso. Quindi come questa possa acquisire esperienza nel cambiamento e attraverso il reciproco influenzamento persona e ambiente e come possano emergere possibilità che all’inizio del processo non risultavano presenti né nella persona né nell’ambiente. Quindi meno conformità e più richiesta di innovatività. La sperimentazione dei “possibili sé” nella realtà concreta e il loro riconoscimento attraverso strumenti di feedback e di interazione con altri (mentori, coach, consiglieri di orientamento, 360°) assume una significativa rilevanza. Si tratta come viene proposto nella formazione manageriale di far cogliere quanto è acquisizione nel cambiamento e non solamente quello che si ritiene venga perduto. Come non deve essere trascurato che non c’è un

se stessi a fronte della dimensione diacronica, quella che intendiamo caratterizzare come carriera e in relazione agli sfondi sociali, nel nostro caso socio organizzativi.

passaggio automatico da un ruolo ad un altro, da un'identità all'altra ma è necessario riconoscere e favorire la transizione⁵⁴ (Bridges, 1997).

Per quanti provengono da situazioni di inoccupazione o sono collocabili in un ambito *retravailler*, si afferma la necessità di favorire l'”apprendimento del sé” in rapporto ad altri, così come l'alfabetizzazione emozionale, e la capacità/necessità di gestire la relazione non avendo il vincolo rassicurante del tradizionale compito, della procedura, delle usuali routine, ma dovendo acquisire capacità di autorientamento e di raccordo sistematico e sistemico con gli altri (colleghi, superiori) e con “l'altro” ovvero il destinatario del servizio. Attività e ruoli dove le frontiere del sé e dell'altro si caratterizzano forse meglio in termini di permeabilità, di identità, di riconoscibilità dell'agire contestualizzato e competente.

I concetti stessi di attività, di prestazione, di servizio, di responsabilità nel ruolo per chi, a diverso titolo opera nel sociale, devono essere riconsiderati in un'ottica differente da quella di altre organizzazioni (in primis l'azienda) da parte degli operatori ma anche da parte dei differenti stakeholder interni ed esterni all'organizzazione. Due diverse centralità vanno prese in considerazione, quella dell'operatore e quella di chi è destinatario del servizio: in ogni caso la persona ha un'assoluta rilevanza e hanno un'assoluta rilevanza la transazione, il rapporto, la relazione alla base del servizio, senza in ogni caso trascurare il contesto in cui questi si situano, in relazione a quali finalità e a quale sistema di attese.

⁵ Bridges W. (1997), *Creating You & Co.*, Perseus Books, New York evidenzia come sia assolutamente rilevante la transizione con la quale la persona si trova a confrontarsi tra una fase di un ciclo che si chiude e uno che si apre, non solo riscontrabile nel cambio di attività ma con forti implicazioni per la persona. In questa fase la persona rischia di essere fortemente disorientata in uno spazio psicologico e sociale indefinito, da una situazione di ambivalenza tra ciò che è stata e ciò che dovrà essere. Bridges ha indicato nel *dejobbing* un aspetto saliente delle transizioni in essere nel mercato del lavoro. I riferimenti sono sempre meno dati dalla posizione, dal compito, dal titolo di studi, dall'anzianità lavorativa in una data organizzazione ma piuttosto dalla modalità con la quale riconoscersi e farsi riconoscere nelle diverse transazioni sempre più frequenti nella vita lavorativa.

Sicuramente va riaffermata la necessità di momenti di valutazione (autovalutazione) e di feedback (360°) delle risorse, per meglio assicurarsi dell'efficacia delle azioni e sistematicamente comprendere e far comprendere quanto si intende per "agire competente". È fondamentale, come già accennato, in questo senso assicurare/rassicurare circa l'"essere competente" e non solo e non tanto l'"avere competenze".

La centralità della persona in quanto tale nell'essere organizzazione comporta un significativo spostamento concettuale ovvero da "Fattore organizzativo ad "Attore organizzativo".

Si afferma in questo senso la necessità di identificare, riconoscere, comunicare, apprezzare, costruire, "manutenere" un set di competenze personali e organizzative proprie delle risorse umane che "fanno" l'organizzazione nella sua specificità. È anche in questo ambito del sociale risulta ineludibile la necessità di considerare l'"agency" ovvero il grado con il quale la persona si fa parte attiva e responsabilizzata in un contesto organizzativo dove è chiamata a rispondere rispetto ai Sé che è chiamata ad attivare (consapevolezza del Sé) rispetto agli altri con cui interagisce (consapevolezza degli altri), rispetto al contesto nelle sue differenti componenti (percezione di contesto, intelligenza sociale) attraverso una sistematica verifica del processo di apprendimento e attraverso un agire e interagire competente.

<i>Da...</i>	<i>A...</i>
Agire organizzativo	Agire competente
Quale responsabilità	Quale responsabilizzazione

Anche la componente della responsabilizzazione assume una rilevanza fondamentale in quanto sollecita l'ammissione di responsabilità verso sé, verso altri siano essi parte dell'organizzazione siano essi i destinatari dell'attività. La responsabilizzazione sollecita nella persona la necessità di essere in grado di ricomporre le diverse identità, di operare avvalorando le differenze, di apprendere innovativamente dalle incoerenze e dalle contraddittorietà.

Un aspetto “nodale” è dato dalla necessità di spostamento da quali esperienze una persona ha maturato a quali competenze può mettere in campo, in quali ambiti, a quali condizioni, con quali risorse, presumibilmente con quali risultati, e con quale costo personale, economico, sociale (“autoefficacia”)

“Ciò che Ulisse salva dal loto delle droghe di Circe, dal canto delle Sirene, non è solo il passato o il futuro. La memoria conta veramente – per gli individui, le collettività, le civiltà – solo se tiene insieme l'impronta del passato e il progetto del futuro, se permette di fare senza dimenticare quel che si voleva fare, di diventare senza smettere di essere, di essere senza smettere di diventare”. (Calvino, 1975)

Bibliografia

- Albanese [et al.] (2005), *L' integrazione fra pubblico e privato nella gestione dei servizi Sociali*, in «Impresa Sociale», n. 1.
- Bresciani P.G., (2004), *Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo* in «Professionalità» n. 80.
- Bresciani P.G., (2005), *Competenze sul lavoro e competenze nei curricula formativi* in «Professionalità» n. 90.
- Bridges W., (1997), *Creating You & Co*, Perseus Books, New York.
- Cafaggi F., (2002), (a cura di), *Modelli di governo. Riforma dello stato sociale e ruolo del terzo settore*, il Mulino, Bologna.
- Campanini. A., (2008), *Quale ruolo per gli operatori sociali? Prospettive sociali e sanitarie*, n. 10.
- Civelli F., Manara D., (2009) *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*, Guerini, terza edizione.
- Civelli F., (1998), *Personal Competencies, Organizational Competencies and Employability*, in «Industrial and Commercial Training», vol.30, n. 2-3.

- Di Francesco G., (2003), *Apprendimento e competenze. Un percorso di ricerca sui modelli di analisi e sui dispositivi di bilancio e valorizzazione delle competenze individuali* in «Professionalità» n. 76.
- Elliott A., (2010), *I concetti del Sé*, Einaudi, Torino.
- Frega R., (2003), *L'apprendimento come competenza tra individuo e organizzazione* in «Professionalità» n. 74.
- Galimberti U., (2009), *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano.
- Gallino L. (2007), *Il lavoro non è una merce*, Laterza, Bari.
- Ibarra H., (2006), *Identità al lavoro*, Etas Libri, Milano.
- Insieme si può – Società cooperativa sociale (2004), *Professioni sociali. Dizionari delle competenze*, Vol. 1, 2, 3.
- Insieme si può – Società cooperativa sociale (2005), *Nuove professioni sociali. Dalle competenza ai percorsi di formazione*, Vol. 1, 2.
- Insieme si può – Società cooperativa sociale (2007), *Professioni sociali, Quale futuro in Italia e nel Veneto*, a cura di Paola Toniolo e Francesca Cerruzzi, Edizioni Fondazione Ispirazione.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- Sarchielli G. (2001), *La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali* in «Professionalità» n. 64.
- Tonnies F., (1979) *Comunità e Società*, ed. Comunità, Milano.

3. L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze

Alessio Surian

L'autobiografia ragionata è pensata per coloro che hanno già qualche anno di esperienza di vita sociale al di fuori del nucleo familiare di origine e che desiderino «*faire le point*», fare il punto (Draperi, 2010), nel senso di imparare a conoscere meglio sé stessi per affrontare adeguatamente scelte di vita ed, in particolare, un percorso professionale e/o di formazione. Realizzare un percorso di autobiografia ragionata “suscita in genere un sentimento di rafforzata fiducia in sé, sentimento legato all’ascolto, al riconoscimento che questo ascolto evoca e all’interesse che procurano le domande che vengono poste; può provocare un certo piacere, sollecitato dal rammentare ricordi importanti, a volte apparentemente svaniti dalla memoria” (Draperi, 2010, p. 4).

Nei decenni scorsi, autori di vari ambiti disciplinari hanno messo in evidenza diversi aspetti e opportunità offerte dalla narrazione, da prospettive proprie dell’antropologia culturale (Geertz, 1973), della psicologia culturale (Bruner, 1986, 1991; Pontecorvo, 1991; Mantovani, 1999), dello sviluppo (Smorti, 1997), della sociologia (Jedlowski, 2000) e della filosofia (Ricoeur, 1994). “Pensiero narrativo” e “narrazione autobiografica” sono espressioni entrate nel lessico di un ventaglio di discipline e pratiche, così come “narrazione di Sé” e “terapia come narrazione”, testimoniate da riviste quali *Narrative Inquiry*, diretta da Michael Bamberg che accolgono una serie di approcci all’utilizzo dei codici narrativi: da quelli di ispirazione cognitivista a quelli interpretativo-contestualisti e pongono domande chiave per chi ri-legge un

percorso di vita: come sorgono nuove interpretazioni? in che misura sono in rapporto a riflessioni individuali e in che misura emergono attraverso dialoghi espliciti?

Caratteristico di queste prospettive è l'ascolto di uno "sguardo da dentro" (Varela e Shear, 1999; Armezzani, 2004), di una dinamica introspettiva che molto ha da offrire ad un approccio a mondi della formazione e del lavoro sempre più centrati sul concetto di competenza, proprio perché questo approccio chiama in causa la persona "nella sua interezza e nella singolarità della sua biografia formativa, personale e professionale secondo un'accezione dinamica e in azione, piuttosto che statica" (Alberici, 2008, p. 49). Si tratta, innanzitutto, di riconoscere come vi sia nella spinta al raccontare "un desiderio teso a elaborare unità di significanti sempre più vaste" (Brooks, 1995, p. 57).

Da queste prospettive individuamo nell'atto narrativo e riflessivo un terreno fertile per esplorare e raccordare piani diversi come quello della successione degli eventi e quello dell'affettività e delle motivazioni di chi vive la narrazione in prima persona. Psicologi come Polkinghorne e Bruner indicano, in proposito, utili elementi per problematizzare e analizzare lo svolgimento narrativo. Negli scritti di Donald Polkinghorne si suggerisce che in ogni narrazione interagiscano almeno tre ordini di fattori: cognitivi (in riferimento al *significato* di un racconto), di *organizzazione temporale*, oltre ad un *insieme* di *episodi* discreti all'interno della narrazione complessiva. Jerome Bruner (1986, 1991) evidenzia come il pensiero narrativo sia vicino alle esperienze umane perché adatto a produrre e interpretare testi in grado di selezionare gli avvenimenti dando senso all'esperienza stessa. Come Propp (1926), Bruner distingue *fabula* (riferita agli avvenimenti narrati e alla loro successione temporale) da *suzjet* (l'intreccio, l'insieme degli elementi concreti all'interno dalla specifica mappa e prospettiva spazio-temporale del narratore): è l'intreccio a segnalarci il tipo di ambito introspettivo che distingue il pensiero narrativo dal pensiero deduttivo e discorsivo che si riferisce alla logica paradigmatica e ai nessi causali.

Bruner mette in evidenza, per chi voglia analizzare l'intreccio narrativo, nove caratteristiche, proprietà del pensiero narrativo che contribuiscono ad organizzare le esperienze del mondo:

- La **sequenzialità**, il modo in cui gli eventi narrati sono organizzati seguendo una sequenza di tipo spazio-temporale.
- La **particolarità**, ciò che segnala il contenuto delle storie come episodio specifico.
- L'**intenzionalità**, ciò che guida le azioni, le intenzioni umane in relazione a scopi, opinioni e credenze.
- L'**opacità referenziale**: gli aspetti di verosimiglianza della narrazione che segnalano descrizioni di rappresentazioni di eventi e non, necessariamente, fatti concreti.
- La **componibilità ermeneutica**: il legame, tra l'insieme e le parti della narrazione, che ne determina l'interpretazione.
- La **violazione della canonicità**, la rottura di ciò che è prevedibile nello svolgimento narrativo a favore di eventi inattesi.
- La **composizione pentadica**: ogni narrazione mette in relazione cinque aspetti/elementi chiave: un'azione svolta da un attore con un determinato strumento, in funzione di uno scopo all'interno di un determinato contesto.
- L'**incertezza**: l'espressione di un punto di vista, quello del narratore, fra quelli possibili.
- L'**appartenenza ad un genere**: il riferimento ad un ambito letterario che orienta il modo di raccontare.

Capire le dinamiche del pensiero narrativo permette di individuare elementi di comprensione in merito ai racconti biografici ed, eventualmente, di mettere in evidenza chiavi di lettura diverse degli eventi, di iscrivere un racconto all'interno di nuove cornici e di attivare nuovi ambiti di attenzione e flussi narrativi.

L'esercizio autobiografico è mosso in primo luogo dalla tensione a dar il significato al proprio presente ricostruendone il passato, attivando nuovi sguardi sul futuro. Un esercizio che incoraggia il narratore ad assumersi la responsabilità di essere attore del proprio sé, non soltanto rievocando le esperienze significative, ma anche cercando attivamente di collegarle e di attribuirvi coerenza.

Lo ha capito profondamente un pioniere del movimento cooperativo e dell'educazione degli adulti come Henry Desroche che, nel testo del 1984 *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (disponibile

solo come documento di lavoro), ripreso per buona parte nel 1990 in *Apprentissage: Entreprendre d'apprendre*, documenta come abbia utilizzato, fin dagli anni Settanta, la biografia ragionata quale base di percorsi di ricerca-azione, incoraggiando gli “attori” sociali che partecipavano a percorsi formativi cooperativi a divenire “autori” di lavori di indagine rigorosi e in sintonia con le proprie motivazioni nell’ambito del lavoro sociale. Proprio per favorire un’“individuazione” coerente dell’argomento di ricerca e tesi, Desroche apriva i percorsi con l’*autobiografia ragionata*, dispositivo che ha concepito e perfezionato in contesti e continenti diversi e che lo ha visto operare come “persona risorsa” che ascolta e trascrive la narrazione autobiografica della “persona progetto”. Un racconto biografico, dunque, che l’ascoltatore trasforma e restituisce in forma scritta. Ma, come ci ricorda Tierno Bokar, “lo scritto è una cosa, il sapere un’altra. Lo scritto è una fotografia del sapere, ma, in sé, non è sapere. Il sapere è una luce che esiste nella persona. È l’eredità di tutto ciò di cui i nostri antenati sono venuti a conoscenza e che è latente in tutto ciò che ci hanno trasmesso, proprio come l’albero già esiste, potenzialmente, nel suo seme” (Bâ e Cardaire, 1957). Allo stesso tempo, la narrazione getta un ponte verso la scrittura, è possibile pensarla, con Pontecorvo (1999), come un agire dalla natura bifronte: sia forma tipicamente orale del discorso, sia forma orale “congelata”, discorso parlato che sviluppa elementi di somiglianza con lo scritto. È quanto hanno colto l’Università Cooperativa Internazionale e i DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales) fondati nel 1978 da Desroche (precorrendo, secondo ricercatori come Davide Lago che a Desroche ha dedicato la sua tesi di dottorato, la VAE)¹. Il DHEPS è, infatti, un diploma universitario (l’equivalente di una laurea quadriennale o triennale) che permette ad adulti che svolgano da almeno cinque anni professioni socio-educative (per esempio nei servizi e nelle cooperative sociali) in due anni, di condividere in gruppo percorsi di autoformazione e ricerca conclusi da una tesi centrata su una ri-lettura del proprio lavoro. Recentemente, con “*Parcourir sa vie: se former à l’autobiographie raisonnée*”, Jean François Draperi (2010) ha ripreso e attualizzato il dispositivo dell’autobiografia ragionata proposto da

¹ Validation des Acquis de l’Expérience.

Desroche a partire dalla pluriennale esperienza non solo dei DHEPS, ma anche del Conservatoire national des arts et métiers, CNAM in Francia nell'ambito dei percorsi di formazione di chi gestisce cooperative. Il testo di Draperi si propone, quindi, come uno strumento per comprendere e per riflettere su una pratica, pluridecennale, all'interno di un processo evolutivo che prende le mosse da Henri Desroche, si consolida, soprattutto, grazie alle attività del Centre d'économie sociale Travail et société, Cestes, al CNAM, e si afferma in contesti che vanno oltre le attività di autoformazione di adulti e la dimensione "ragionata" dell'intervista/autobiografia per concentrarsi maggiormente sugli aspetti sociali.

Accanto alla dimensione anche collettiva dell'autobiografia ragionata, una delle principali innovazioni proposte da Draperi riguarda la "bioscopia", lo schema a colonne nel quale la "persona risorsa" trascrive (per poi restituirlo) il racconto della "persona progetto", il soggetto che narra la propria storia in prima persona. Se, da un lato, Draperi ricorda con Desroche che l'attività di scrittura e quindi la "bioscopia", non è essenziale nel percorso di biografia ragionata, di fatto prende atto che questa attività di scrittura è divenuta la pratica più diffusa da parte della persona risorsa. Desroche aveva esemplificato il proprio lavoro di scrittura organizzandolo in quattro colonne principali, distinguendo, quindi, contenuti relativi all'educazione formale, non formale, alle attività sociali e alle attività professionali. Draperi suggerisce l'utilità di una quinta (ed eventualmente sesta) colonna che rimandi al contesto politico-economico in cui si sviluppa il percorso di vita.

Di fatto, nei percorsi di bilancio presentati in questo volume, gli operatori si sono limitati, in genere, a far riferimento alle quattro colonne proposte da Desroche.

1. Educazione formale: istruzione primaria, secondaria e superiore (anche percorsi interrotti).
2. Educazione non formale: per esempio esperienze di stage, formazione in azienda, scuole sindacali o politiche, viaggi di studio, corsi a distanza.

Va rilevato che, in genere, nell'ambito del Consiglio d'Europa, vengono ricondotti all'educazione non formale anche apprendimenti che fanno riferimento alla partecipazione ad attività culturali

ed associative e di animazione giovanile, mentre in Italia vi è una tendenza a riferire questo tipo di attività alla terza colonna proposta da Desroche.

3. Attività sociali: per esempio l'appartenenza a gruppi di volontariato, locali e non, che agiscono a livello territoriale ed ad associazioni o a gruppi culturali e ricreativi.
4. Attività professionali: le esperienze lavorative.

A differenza di quanto avviene, per esempio, al CNAM, i tempi relativamente contenuti dei percorsi di bilancio di competenze qui presentati impongono una parziale compilazione della propria autobiografia non in sede di intervista, ma per conto proprio e, in mancanza di sollecitazioni, è possibile che alcuni partecipanti prestino meno attenzione alla seconda e alla terza colonna, cioè al riconoscimento degli apprendimenti in ambito non formale e sociali, mentre è proprio nello spirito dell'autobiografia ragionata recuperarli, esplicitarli e dargli valore.

In questo senso, il suggerimento di Draperi (2010) a far uso di “colonne” dedicate al contesto socio-politico permette di sviluppare un maggior grado di riflessione sulle esperienze non formali e sociali e legittima un'innovazione importante, avvenuta al CNAM negli ultimi anni, e che potrebbe essere ripresa in ambito cooperativo italiano, soprattutto nell'ambito del sostegno al personale di una singola cooperativa, invitando i partecipanti al percorso comune (in questo caso di bilancio di competenze) a condividere le proprie biografie, rintracciandone, implicitamente o meno, aspetti della vita collettiva. Una prospettiva di lavoro tanto più importante quando riflettiamo sul fatto che “a partire dagli anni cinquanta (...) i giovani hanno cominciato a percepire se stessi come un'entità separata dal mondo adulto (...) e hanno elaborato stili di vita specifici (...). Se i giovani hanno ancora fame di storie, non si tratta delle storie di chi li ha preceduti. Se mai, delle storie dei pari, e soprattutto della propria stessa storia, in una passione autobiografica che non ha smesso di crescere ma che raramente si spinge fino a chiedersi di chi si sia figli” (Jedlowski, 2000, pp. 139-140). Il momento dell'intervista, pur nel rispetto di un rapporto improntato al “dono” e alla “gratuità” e nel rispetto dell'autonomia

di chi narra, può aiutare a “spingere” le domande nel tentativo di ricostruire contesti significativi. Draperi (2010) suggerisce dieci punti nodali da tener presenti nello svolgimento di un’intervista funzionale ad un’autobiografia ragionata.

1. L’intervista autobiografica rappresenta la prima fase di un percorso di autoformazione.
2. La relazione fra chi accompagna (la persona-risorsa) ed il soggetto (la persona-progetto) dell’intervista può essere riassunta nella frase “né amico, né nemico”. È chiaro che non ci confideremmo ad un nemico, ma è altrettanto importante segnalare che una relazione eccessivamente empatica nuoce all’intervista e al rigore che esige : vanno privilegiati da parte dell’ascoltatore i sentimenti di rispetto e fiducia.
3. L’intervista significa anche l’incontro fra due persone e, in seguito, farà parte della vita di entrambe.
4. È fondamentale il luogo in cui ci si incontra, idealmente una terra di nessuno, mentre vanno evitati i luoghi di lavoro o la residenza o gli ambiti formativi della persona che narra. Spesso Desroche ha svolto le interviste in camere d’albergo o in centri di formazione estranei alle due parti in gioco, l’uno di fronte all’altro in genere seduti ai due lati di un tavolo.
5. Nel caso si debbano prevedere spese, sarebbe meglio queste venissero prese in carico da un soggetto terzo.
6. L’oggetto dell’intervista è la storia degli avvenimenti e dei progetti formativi e socio-professionali del soggetto. Con l’intervista si può giungere a metterli in prospettiva, approfondendone le dimensioni storica e teorica, mentre l’intervista non deve entrare in dinamiche psicoanalitiche, anche se produce chiaramente effetti psicologici rilevanti.
7. Si tratta quindi di (a) far esprimere fatti e idee, (b) datarli in modo accurato, (c) scriverli all’interno di un diagramma rispettando in modo fedele le parole della persona che narra, (d) accompagnare la persona nella ricerca dei, due-quattro, fili conduttori del proprio percorso.

8. L'organizzazione "verticale" dei contenuti cerca di stabilire delle serie di avvenimenti legati da un senso, cercando di non incappare in logiche a priori, mentre l'organizzazione orizzontale segnala periodi caratterizzati da determinati contesti.
9. I fili conduttori possono essere rintracciati a partire da parole chiave che rimandino ad attività, a situazioni, a progetti ricorrenti. Per questo assume importanza definire le diverse tappe dell'autobiografia.
10. Le annotazioni scritte da chi ascolta vengono consegnate a chi narra alla fine del racconto.

Al termine dell'intervista, è utile che la "persona progetto", insieme alla "persona risorsa" cerchi di rintracciare attraverso un colloquio il senso delle esperienze vissute, ipotizzi quali possano essere i fili conduttori di quanto narrato, prima di dedicarsi a scrivere un testo libero in cui, a partire da quanto precedentemente narrato durante l'intervista e scritto, organizzi informazioni e avvenimenti in chiave generatrice.

Draperi può sorprendere chi opera professionalmente nell'orientamento e nei bilanci di competenze ricordando fino a che punto l'intervista autobiografica dovrebbe sempre essere una libera scelta del soggetto che si racconta, non dovrebbe essere proposta come un passaggio dato scontato all'interno di un percorso prestabilito. Il testo di Draperi (2010) mette al centro, innanzitutto, l'importanza dell'ascolto attivo e delle relazioni nei percorsi di crescita personale e collettiva. Il percorso che propone e che aggiorna il dispositivo dell'autobiografia ragionata richiede, innanzitutto, un ascolto attivo fra due persone, per poi lasciare spazio all'ascolto in gruppo, all'interno di alcuni vincoli resi espliciti prima di cominciare il percorso stesso. Si tratta di due tipi di ascolto: nel primo caso è l'esercizio della memoria ad essere al centro dell'attenzione, nel secondo la precedenza è per la riflessione collettiva. Draperi è consapevole che, in relazione all'intervista autobiografica, chi si trova in posizione di ascolto può essere facilmente identificato con l'"esperto". Perciò mette in guardia il lettore dall'accettare questa attribuzione di ruolo (e problematizza eventuali retribuzioni legate a questa funzione) che toglierebbe validità ad un postulato essenziale

alla pratica dell'intervista autobiografica: chi si narra sa. E cerca oltre le parole (come ci ricorda Alda Merini: *“Ho bisogno di poesia / questa magia che brucia / la pesantezza delle parole / che risveglia le emozioni e dà colori nuovi”*). Il ruolo di chi ascolta è semmai quello di sostenere il processo di auto narrazione e auto scoperta di chi dispiega la propria biografia. L'ascolto da praticarsi durante l'intervista autobiografica e, a maggior ragione, in un contesto di gruppo, richiede, quindi, rigore e senso del limite, consapevoli che “non siamo immediatamente trasparenti a noi stessi, e le nostre azioni ci sfuggono. Narrando incrementiamo la nostra comprensione. (...) Narrando, gli esseri umani cooperano a investigare e a definire i significati di quello che fanno e di quello che accade, posizionandosi e riposizionandosi incessantemente nelle proprie relazioni reciproche” (Jedlowski, 2000, p. 194).

Si tratta di favorire discretamente, ma attivamente la “dialettica del rapporto tra due tipi di identità, l'identità immutabile dell'*idem*, del medesimo, e l'identità mobile dell'*ipse*, del sé, considerata nella sua condizione storica” (Ricoeur, pp. 119). Attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa possiamo tornare anche sull' “esperienza ordinaria, meno sollecitata dai modelli narrativi che provengono più dalla finzione o dalla storia che dalla pratica quotidiana” arrivando a “dare alla propria vita una qualificazione etica”, passaggio che richiede come pre-condizione che la vita stessa possa “essere montata in forma di racconto” (Ricoeur, pp. 120). Come ci ricorda Armezzani (2004, p. 27), riprendendo Varela, la prospettiva soggettiva, perché possa diventare conoscenza valida “ha bisogno della mediazione di altre prospettive che la confermino”: è anche questa una delle sollecitazioni implicite che la “persona progetto” rivolge alla “persona risorsa” nel corso dell'intervista autobiografica. Proprio per rispetto a questa potenzialità dello scambio narrativo, alla sua dimensione sociale, Ricoeur e Draperi, si richiamano alla richiesta di Marcel Henaff quando chiede che questo tipo di “relazione di scambio non rientri del tutto nella tipologia del commercio (Henaff, 2002, p. 134) e che i “sovrapposti strati di interazione nel dire, nell'agire e nel raccontare” non costituiscano un velo rispetto al “riferimento primario alla facoltà di agire di cui il riconoscimento di sé costituisce l'attestazione” (Ricoeur, 281, p. 281).

In questa prospettiva, l'autobiografia ragionata evoca una dinamica del riconoscimento e un modello a spirale che è ben cantato da Jorge Drexler in *"Todo se transforma"*:

*Ognuno da quel che riceve
e poi riceve quel che dà.
Nulla è più semplice,
non ci sono altre regole:
niente si perde,
tutto si trasforma.*

Bibliografia

- Alberici A. (2008) *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Bologna.
- Armezzani M. (a cura di) (2004) *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*, il Saggiatore, Milano.
- Bâ, A. H. & Cardaire, M. (1957) *Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*, Paris, Présence Africaine.
- Bamberg, M. (2006) *Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of "big stories" from the perspective of "small stories"*, in K. Milnes, C. Horrocks, B. Roberts, & D. Robinson (a cura di) *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts*, University of Huddersfield Press, Huddersfield.
- Brooks P. (1995) *Trame*, Einaudi, Torino.
- Bruner J. (1969) *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma.
- Bruner J. (1987) *Life is narrative*, in "Social Research", 54, 11-32.
- Bruner J. (1991) *La costruzione narrativa della realtà*, in Ammaniti M., Stern D., (a cura di) *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Bruner J. (1996) *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Desroche H. (1990) *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*, Ed. Ouvrières, Parigi.

- Draperi J.F. (2010) *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l'économie sociale, Motreuil.
- Henaff M. (2002) *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*, Le Seuil, Parigi.
- Jedlowsky P. (2000) *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, B. Mondadori, Milano.
- Kraus W. (2006) *The narrative negotiation of identity and belonging*, in "Narrative Inquiry", 16.
- Marchese A. (1995) *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*, A. Mondadori, Milano.
- Mantovani G. (1999) *La costruzione narrativa dell'identità*. In "Psicologia Contemporanea", 151, 18-25.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1999) *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- Ricoeur P. (1993) *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (1994) *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (2005) *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Smorti A. (1994) *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (1997) *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Varela F.J., Shear J. (1999) *First Person Accounts: Why, What and How*, in Varela F.J., Shear J. (a cura di) *The View from Within*, Imprinting Academic, Bowling Green.



PARTE SECONDA

Analisi delle buone pratiche
di bilancio/portfolio delle competenze



1. La metodologia del Bilancio delle competenze: dal modello francese alle pratiche italiane

Anna Serbati

1.1 Inquadramento generale e caratteristiche del bilancio delle competenze

Il substrato teorico e la strutturazione operativo-metodologica del percorso di bilancio delle competenze utilizzato nel presente progetto *“Metodologie Innovative di Riconoscimento e Certificazione delle Competenze per il Sociale”* trae origine dal lavoro di ricerca e di sperimentazione realizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Padova all’interno del progetto MOIRC – *“Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze”* finanziato nell’ambito del programma F.S.E. 2007/2013 Regione Veneto – Asse “Capitale Umano” linea B¹.

L’analisi delle buone pratiche condotta e lo studio della letteratura nazionale e internazionale di riferimento hanno permesso la progettazione e la sperimentazione di un modello di bilancio e portfolio delle competenze, dal quale sono state tratte in parte integrante finalità e strumenti per l’articolazione del percorso sperimentato nel progetto di cui la presente pubblicazione restituisce attività e risultati.

Va innanzitutto sottolineato il fatto che non esista una definizione univoca di bilancio delle competenze, poiché numerosi sono stati autori

¹ Per approfondimenti si veda la pubblicazione di progetto Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all’università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce

e studiosi che, in contesto prima di tutto francese e successivamente anche italiano, hanno proposto formalizzazioni di definizione del percorso in base ad un apporto teorico-scientifico, ad un insieme di pratiche via via crescenti e ad una disciplina normativa che, in Francia, lo ha legittimato².

Per Ruffini e Sarchielli il bilancio di competenze è “un luogo e un tempo nel quale e attraverso il quale il soggetto ha l’occasione di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e una maggiore conoscenza dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e contestualmente ha la possibilità di negoziare in primo luogo con se stesso un progetto di sviluppo realistico di crescita socioprofessionale”³. Secondo Lemoine “il percorso di bilancio ha l’obiettivo di permettere a delle persone adulte [...] di fare il punto delle proprie competenze [...] e, a partire da questo, di costruire un progetto personale e professionale [...]. Le caratteristiche principali del bilancio provengono da una sintesi di procedure conosciute che associano un’analisi psicologica delle competenze ad una dimensione di pedagogia attiva, le quali permettono all’interessato di appropriarsi delle conoscenze ce lo riguardano”⁴. Come si evince da queste due definizioni, riportate per esemplificazione e per la chiarezza con cui delineano gli obiettivi del bilancio, non si tratta né di uno strumento di orientamento scolastico per giovani e adolescenti, né di uno strumento di assessment delle competenze, né di un *tool* di selezione⁵, né di un percorso clinico e terapeutico teso al fronteggiamento di sofferenze esistenziali, né di una valutazione del potenziale⁶, bensì di uno strumento per lo sviluppo professionale

² Legge n. 91-1405 del 31/12/1991, art. 900-2

³ Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano

⁴ Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano

⁵ Serreri P. (2003), *Il bilancio delle competenze. Evoluzione di una definizione tra teoria e pratica* in “Formazione e cambiamento. Webmagazine sulla formazione Anno III”, n. 16 febbraio 2003

⁶ Callini D., Morini G. (1999), *Appunti e riflessioni sul bilancio delle competenze* in “Professionalità” n. 51/1999

dell'individuo, fortemente centrato sulla persona e sullo sviluppo di autonomia e capacità progettuale.

La persona intraprende di propria iniziativa e volontariamente il percorso che si costituisce come un dispositivo a supporto della risoluzione di problematiche professionali presenti in specifici contesti o nelle transizioni al lavoro e/o nel lavoro con un duplice obiettivo:

- la ricostruzione, l'analisi e l'individuazione delle variabili di diversa natura percepite dalla persona come caratterizzanti la propria carriera professionale, allo scopo di rintracciare le proprie risorse cognitive, motivazionali e comportamentali attivabili e trasferibili nei contesti d'azione;
- la costruzione di un progetto di sviluppo personale e professionale fattibile, che tenga conto delle possibilità reali del contesto assieme alle motivazioni e aspirazioni personali⁷.

Come si accennava, il bilancio delle competenze ha *origine francese*, contesto in cui nacque come strumento per ottimizzare l'occupabilità e incitare la mobilità attraverso lo sviluppo di progetti individuali⁸ a seguito dell'evoluzione tecnologica, economica e sociale che caratterizzò il Paese negli anni Settanta e dei conseguenti nuovi bisogni di riconoscimento sociale dei lavoratori. In un fertile terreno in cui la formazione continua aveva già legittimazione e riconoscimento (a seguito della legge del 1971 che riconosceva il diritto dei lavoratori alla formazione e l'obbligo delle imprese a partecipare ai finanziamenti per la formazione professionale), negli anni Ottanta nacquero i CIBC (Centri Interistituzionali di Bilancio delle Competenze) su iniziativa del Ministero del Lavoro e la metodologia del bilancio iniziò ad assumere un'importanza rilevante per persone ed organizzazioni. La vera svolta arrivò però nel 1991 quando la legge francese sancì ufficialmente l'inserimento nelle azioni di formazione professionale continua del bilancio, che diventò pertanto un diritto del cittadino: esso poteva essere richiesto dal singolo lavoratore con la possibilità di un congedo dal lavoro, dall'impresa per

⁷ Ruffini C., Sarchielli V. (2005), *Bilancio di competenze*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di) (2005), *Voci della Scuola – Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, IV vol, Tecnodid Editrice, Napoli.

⁸ Ferrieux D. (2000), *Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro* in "Risorsa Uomo, vol. 7 n. 1-2/200

i propri dipendenti (con il loro consenso) o dalle persone in cerca di occupazione. In ogni caso consisteva in un percorso di messa a fuoco delle competenze, attitudini, motivazioni per determinare delle possibilità di evoluzione professionale.

Nel 2000 nacque la Certificazione Europea Qualità Europa BdC (Bilancio delle Competenze) con la creazione del “*marchio*” *qualità BdC* e la definizione dei *criteri qualità BdC* e nel 2005 venne istituita la Federazione Europea dei Centri di Bilancio delle Competenze e di Orientamento Professionale – FECBOP, fondata congiuntamente da Francia, Italia, Belgio, Germania e Polonia. La Federazione si poneva e si pone l’obiettivo di sviluppare attività di ricerca e divulgazione, fornire uno standard di qualità per l’erogazione del bilancio e fornire consulenza e accompagnamento alle strutture che intendano aderire e certificarsi; nella Carta Qualità⁹ sono contenuti i 10 criteri da rispettare in riferimento alla metodologia (finalità del bilancio, principi del bilancio, accoglienza e informazione, fasi e colloqui, documento di sintesi, validazione delle competenze) e alla struttura erogatrice del bilancio (equipe multidisciplinare, professionalizzazione del consulente di bilancio, ricerca e sviluppo, monitoraggio).

In *Italia* il *contesto normativo* e socio-culturale presentava e presenta tutt’oggi caratteristiche ben diverse da quello francese: innanzitutto non c’è una formalizzazione legislativa del dispositivo e manca conseguentemente un suo riconoscimento formale da parte delle persone, delle organizzazioni e delle istituzioni. Inoltre, non esistono nel nostro Paese un repertorio sistematizzato delle professioni e un sistema strutturato di formazione continua che agevolerebbero lo sviluppo del bilancio delle competenze. Ciò ha, in alcuni casi, causato incomprensioni e confusione, usi impropri della medesima locuzione per la realizzazione di attività che talvolta non consistevano in un bilancio delle competenze

⁹ Fédération Européenne des Centres de Bilan et d’Orientation Professionnelle – FECBOP (2005), *Carta Qualità Bilancio di Competenze*

vero e proprio, al quale veniva attribuito un significato più legato al senso comune che non alla vera conoscenza del dispositivo¹⁰.

Tuttavia lo strumento del bilancio delle competenze ha trovato spazio in numerose esperienze e sperimentazioni italiane, in particolare nel campo delle *politiche attive per il lavoro*, dei nuovi servizi all'Impiego, nel quadro legislativo inerente la formazione e l'orientamento regionale. Pur non essendoci un coordinamento nazionale sul tema, vi è un istituto, l'ISFOL, che ha curato studi e ricerche sul tema politiche per l'orientamento, proponendo un Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze¹¹, che costituisce, assieme alla Carta Qualità, un fondamentale riferimento italiano per la costruzione di percorsi di bilancio delle competenze (in esso sono contenute indicazioni su requisiti organizzativi, metodologici e professionali e caratteristiche dell'equipe di operatori). L'ISFOL individua due funzioni del bilancio: una soggettiva, legata allo sviluppo delle capacità del singolo di orientarsi e decidere nella società odierna in continua evoluzione e una oggettiva, come strumento di riconoscimento delle competenze in funzione di una loro successiva convalida o certificazione.

Il dispositivo si può rivolgere a persone occupate che vogliano o debbano cambiare e ri-orientare la propria carriera professionale o a persone disoccupate/inoccupate che desiderino re-inserirsi nel mondo del lavoro o trovare dei percorsi formativi che possano rispondere ai loro bisogni. In ogni caso il principio sotteso al suo utilizzo è quello di abbandonare la logica socio-assistenziale delle politiche passive per il lavoro e sviluppare invece un percorso che fornisca alle persone gli strumenti pratici e cognitivi per rispondere di volta in volta ai problemi reali, che li renda consapevoli delle proprie risorse e autonomi nella determinazione delle scelte personali e professionali¹².

Nel caso si tratti di persone occupate, il bilancio ha in particolare la funzione di aiuto alla gestione di un cambiamento organizzativo o mobilità interna/esterna, sistematizzare le competenze per progredire

¹⁰ Bresciani P.G. (2004), *Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo* in "Professionalità 80/2004

¹¹ ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, Roma

¹² Cozzani R. (2007), *Dal bilancio di competenze alla certificazione* in "Enaip Quaderni Formazione e Lavoro", dicembre 2007

di carriera per pianificare il proprio apprendimento; qualora siano persone disoccupate, l'obiettivo del bilancio è quello di valorizzare le competenze acquisite in ambiti lavorativi, ma anche extra-lavorativi, allo scopo di trasferirle in nuovi contesti di lavoro, accrescere il proprio grado di occupabilità e promuoversi sul mercato del lavoro con una nuova identità professionale. In modo particolare, può essere uno strumento utile per giovani in fase di inserimento lavorativo o donne in reinserimento che hanno l'esigenza di valutare la spendibilità professionale e i possibili contesti di utilizzo delle proprie competenze e progettare le tappe e le modalità di un ritorno nel mercato del lavoro.

Come sottolineano Alby e Mora¹³, in base alla numerosità delle persone che partecipano al bilancio di competenze, agli obiettivi da raggiungere e alle risorse a disposizione, si possono delineare due tipi di percorso: *individuale o di gruppo*.

Un percorso individuale¹⁴ prevede che la persona venga seguita e monitorata maggiormente nelle varie fasi con un processo ad elevato grado di personalizzazione; è un approccio preferibile per le persone introversive poiché si crea una sorta di alleanza tra consulente e cliente che stimola la narrazione dei propri vissuti e garantisce una maggiore riservatezza. È più indicato per un'azione di accompagnamento alla realizzazione del progetto, dal momento che il consulente ha il tempo e gli strumenti per rivolgere particolare attenzione alla motivazione e all'impegno della persona interessata durante tutto il percorso, allo sviluppo del potenziamento e dell'autonomia della persona.

Un percorso di gruppo presenta naturalmente caratteri diversi, più orientati allo sviluppo di abilità interpersonali, di nuovi modi di relazionarsi e comunicare, di condivisione delle esperienze, dei progetti, delle difficoltà e alla promozione di un sostegno emotivo reciproco; la narrazione nel gruppo permette infatti il potenziamento della sicurezza di sé e dell'autostima, data dallo scambio e dalla presa di consapevolezza di non essere i soli ad affrontare determinate situazioni problematiche.

¹³ Alby F., Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci, Roma

¹⁴ *Ibidem*, pp.58-60

Da un punto di vista organizzativo, la metodologia di gruppo permette il coinvolgimento di più persone assieme, ottimizzando il tempo e riducendo i costi.

Frequenti sono poi, nei modelli francesi e italiani, i percorsi misti, che alternano colloqui individuali a laboratori di gruppo, cercando di capitalizzare gli elementi di vantaggio di entrambe le modalità di erogazione del percorso e di integrarne i processi cognitivi e le competenze che si possono sviluppare e migliorare¹⁵.

Qualunque sia la modalità di progettazione adottata, il bilancio delle competenze non si configura mai come un insieme rigido di attività, bensì richiede adattamenti e personalizzazioni in itinere sulla

¹⁵ A titolo esemplificativo si citano alcune pratiche di bilancio delle competenze con modello misto di colloqui individuali e laboratori di gruppo : *ARCO – Azioni in Rete per i Centri di Orientamento*, esperienza promossa dal Centro di orientamento della Provincia di Reggio Emilia “Polaris”, servizi provinciali di Bologna, Modena e Ferrara con il supporto dello Studio Meta & Associati di Bologna e del Centro risorse europeo per l’orientamento, citato in Selvatici A., D’Angelo M.G. (a cura di) (1999), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano; percorsi di bilancio attivati da *Concooperative – Unione Provinciale di Torino*, esperienza riportata in Peretti Griva P., (2004), *Il Bilancio di Competenze, tra formazione, autoformazione, ed empowerment: un’esperienza*, in “FOR, Rivista per la Formazione”, n. 60; *Sistema informativo per la formazione e l’orientamento – SISIFO*, organizzato dal Servizio Orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia G., riportato in Giannetti R. (2005), *L’esperienza del bilancio di competenze*, in Vettovani P., Pombeni M.L., *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento. Differenze per qualificare*, Franco Angeli, Milano; percorso di bilancio interno al *Programma di iniziative regionali promosso in collaborazione con Unioncamere Toscana*, riportato in Di Fabio A., Turci A. (2009), *Il dispositivo di bilancio di competenze nelle pari opportunità*, in Di Fabio A., Guichard J., *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*, Giunti OS, Firenze; bilancio di competenze per neolaureati dell’*Università degli Studi di Cassino*, citato in Alby F., Mora F., (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Roma, Carocci Faber; progetto *Obiettivo 2010: azioni di orientamento per adulti* erogato dalla Casa di Carità Arti e Mestieri di Bassano del Grappa, si veda Alberton C., Zaggia C., (2010), *I follow up del bilancio di competenze a distanza di sei mesi* in “Professionalità” 108 (30), Brescia, La Scuola. Una disamina di tali pratiche è presente nel quarto capitolo della prima parte della pubblicazione Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all’Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, in particolare nel paragrafo curato da Daniela Frison, cui si rimanda per approfondimenti.

base delle esigenze emergenti dai partecipanti, delle dinamiche che scaturiscono e dei rapporti che si creano.

1.2 La metodologia, gli strumenti e il ruolo del consulente

Il bilancio di competenze si costituisce quindi come un servizio specialistico per adulti che abbiano maturato esperienze professionali e/o che vivano una situazione di transizione lavorativa e di cambiamento. Il focus del percorso è l'analisi dell'esperienza professionale allo scopo di individuare le competenze maturate, ma si tratta anche di un percorso di forte valenza personale, che coinvolge la persona nella presa di consapevolezza di valori, pensieri, motivazioni che condizionano le scelte lavorative.

Di Fabio riporta e descrive tre direttrici di analisi sulle quali si può sviluppare il bilancio, individuate da Yatchinovsky e Michard¹⁶: partendo dai fatti precisi e dimostrabili che hanno caratterizzato la vita di un individuo, partendo dalla percezione dei fatti, ovvero invitando ad esprimere le valutazioni soggettive sui fatti accaduti, o infine partendo dalla traduzione delle esperienze in competenze, sottolineando quindi l'apprendimento intercorso più che gli eventi in se stessi. Secondo l'Autrice, è auspicabile il più possibile trovare soluzioni miste di approcci teorici e metodologici di bilancio delle competenze, cercando di capitalizzare il valore aggiunto di ognuno di essi, in una prospettiva propositiva e non rimediativa, e propone un *modello integrato* che possa riunire quattro diversi approcci, individuati da Levy-Leboyer¹⁷. In primo luogo dall'approccio relazionale è importante trarre il principio di relazionalità non direttiva, che pone al centro la persona come protagonista del percorso di analisi e sintesi compiuto per delineare un progetto di sviluppo personale e professionale; in secondo luogo, dall'approccio differenziale si ravvisa il ruolo cruciale del confronto

¹⁶ Yatchinovsky A. e Michard P. (1991, *Le bilan personnel et professionnel Instrument de management*, ESF Editeur, Paris, cit. in Di Fabio A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti OS, Firenze

¹⁷ Levy-Leboyer, C. (1993), *Le bilan de compétences*. Les Editions d'Organisation, Paris

dell'individuo con la realtà e con prove oggettive, siano esse prove strutturate di performance o test sulle caratteristiche personali possedute; in terzo luogo, è significativo l'apporto dell'approccio ergonomico o esperto per l'attenzione all'individuazione delle conoscenze, abilità e competenze che determinano performance eccellenti e che possono essere trasferite in nuovi contesti diversi e ampliate con nuovi saperi; in quarto e ultimo luogo è importante il contributo dell'approccio basato sull'immagine di sé, in particolare per una presa di consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità, riacquistando fiducia circa le possibilità di azione future.

Passando ad analizzare gli aspetti operativi del bilancio, come delineano la Carta Qualità Europa Bilancio delle Competenze della Fecbop e il documento Tecnico dell'ISFOL, il percorso si costituisce solitamente di tre fasi:

1. *fase preliminare di accoglienza e analisi della domanda*: vengono fornite al beneficiario tutte le informazioni sul percorso e sugli obiettivi per individuare se ci sia corrispondenza tra le sue aspettative e i suoi bisogni e quanto può offrire il percorso. Chiariti i due punti di vista e garantita la volontarietà della persona nell'intraprendere il processo, si passa alla stesura e firma del patto consulenziale dove vengono esplicitati obiettivi, modalità, tempi dell'intervento e viene sottolineata la riservatezza dei dati;
2. *fase centrale di esposizione e ricostruzione delle esperienze*: a partire dai bisogni emersi, si lavora in direzione di ricostruire le esperienze personali, professionali e formative della persona mediante l'uso di schede individuali e attività di gruppo allo scopo di identificare i saperi maturati, e di mappare aspettative, valori e risorse spendibili. Contestualmente, il percorso prevede lo studio (mediante ricerca personale e incontri con esperti) delle prospettive occupazionali del territorio, dell'offerta di formazione e lavoro e delle dinamiche del mercato;
3. *fase di sintesi e di conclusione*: consiste nella fase di concretizzazione di un progetto sulla base di quanto emerso nel percorso e di uno specifico piano d'azione per realizzarlo assieme alla verifica della sua fattibilità. In questa fase il consulente prepara e consegna al

beneficiario un documento finale di sintesi che riassume come si è svolto il bilancio e quali sono i dati raccolti: la persona termina invece la preparazione del portfolio di competenze redatto in itinere e ultima il documento del proprio progetto.

È consigliato per completezza metodologica un ultimo incontro, denominato *suivi*¹⁸, da svolgersi a circa 6 mesi di distanza dal percorso di bilancio, per verificare la realizzazione o meno del progetto e mettere a punto eventuali strategie correttive o integrative.

La figura seguente sintetizza e rappresenta alcuni importanti fuochi di analisi del bilancio che vengono affrontati nelle fasi suddette.

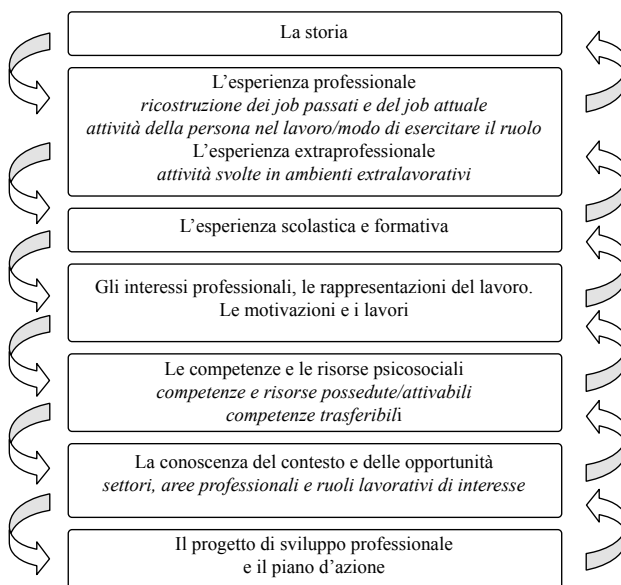


Figura 1. Fuochi di analisi presenti in un percorso tipico di bilancio delle competenze¹⁹

¹⁸ Alberton C., Zaggia C., (2010), *I follow up del bilancio di competenze a distanza di sei mesi* in "Professionalità" 108 (30), Brescia, La Scuola

¹⁹ Fonte: Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano

Secondo la legge francese la durata del bilancio è determinata istituzionalmente in 24 ore complessive, di cui una parte gestita in incontri individuali e/o di gruppo (12/16 ore) e una parte di lavoro autonomo della persona su materiali forniti dal consulente (8/12 ore) nell'arco circa di due o tre mesi; è importante che i tempi non siano troppo dilatati, per evitare la dispersione, però neanche troppo ravvicinati, per garantire il tempo necessario per elaborare percorsi personali e strategie d'azione.

Nel modello francese vi sono, anche secondo Callini e Morini²⁰, alcuni elementi comuni, pur nelle varie interpretazioni e nei diversi strumenti usati nei CIBC:

- esplorazione delle attese;
- presentazione del percorso di bilancio e delle sue regole;
- definizione del “contratto” tra consulente e beneficiario;
- esplorazione delle esperienze professionali, formative e personali;
- esplorazione di motivazioni e attitudini e identificazione delle competenze;
- identificazione di piste professionali;
- verifica sul campo con ricerche documentate;
- sviluppo di progetti e delle relative tappe d'azione;
- elaborazione del documento di sintesi.

Tra gli *strumenti utilizzati*²¹ nei percorsi di bilancio si possono citare i metodi narrativi e autobiografici (racconti di apprendimento, storie di vita, mappe cognitive), schede ed esercizi di autovalutazione con la partecipazione di esperti esterni, test psicologici e di personalità, colloqui con il consulente, schede di analisi delle esperienze, schede di analisi delle professioni esistenti nel mercato del lavoro, interviste a testimonials, strumenti per la stesura di un progetto, ecc..

Tutti i percorsi di bilancio delle competenze prendono avvio da un incontro preliminare tra consulente e beneficiario in cui si concretizza un “patto” tra loro, esplicitando le aspettative, definendo i ruoli e gli obiettivi specifici (è importante fin dal principio chiarire che non si tratta di un percorso di immediato inserimento professionale, ma di un

²⁰ Callini D., Morini G. (1999), *Appunti e riflessioni sul bilancio delle competenze*, op. cit., p. 52

²¹ Alby F., Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze*, op. cit., pp. 60 e segg.

percorso di empowerment che in un secondo momento può tradursi in concreti cambiamenti professionali).

Il processo si sviluppa lavorando essenzialmente su quattro aree²²:

- area del sé: il primo incontro dopo la stesura del patto prevede per la persona l’inizio del percorso di ricostruzione della propria storia personale e professionale, esplicitando i saperi maturati e ancorandoli ad eventi specifici di apprendimento;
- area del lavoro: una volta ricostruiti i propri saperi, è opportuno esplorare i propri desideri e valori, indagare le aree professionali di maggior interesse e verificare il rapporto tra le risorse personali/professionali e i contesti in cui operare;
- area delle prove: in questa fase la persona impara a concretizzare la spendibilità dei propri saperi costruendo il proprio curriculum vitae, individuando inserzioni lavorative (interne o esterne, a seconda che si tratti di persone disoccupate o occupate) e rispondendovi in modo opportuno, preparando un colloquio di lavoro e organizzando i propri materiali in un portfolio ordinato presentabile ad una terza persona e significativo rispetto al contesto professionale di riferimento;
- area del progetto: nella parte finale del bilancio il beneficiario arriva a definire un proprio progetto di sviluppo e a mettere a punto un piano d’azione.

Il bilancio è un processo che accompagna a maturare questa dimensione di progettualità, che non significa saper dare, al termine del percorso, una risposta definitiva a tutto, bensì avere la capacità di interrogarsi, di affrontare la realtà nella sua complessità, negoziando di volta in volta una posizione che soddisfi le proprie esigenze e quelle del contesto²³.

I prodotti in uscita dal bilancio delle competenze sono quindi il portfolio, il progetto professionale e il documento di sintesi. Il primo consiste in una raccolta di documenti del percorso di bilancio e di elementi a supporto ed evidenza delle conoscenze, abilità e competenze

²² Ibidem, pp. 83 e segg.

²³ EFFE (2000), *Dalla biografia al progetto. Bilancio-portfolio di competenze*, Rosenberg & Sellier, p. 15

individuare e descritte²⁴; il secondo è il prodotto della persona che ha svolto il percorso di bilancio in cui identifica le piste da seguire per il proprio sviluppo professionale. Infine, il terzo consiste in una sistematizzazione condivisa tra consulente e cliente del percorso svolto, delle conclusioni raggiunte, delle competenze attitudini e qualità emerse, delle possibilità delineate.

Il *consulente del bilancio* ha un ruolo di guida e supporto nel percorso, senza mai però sostituirsi alla persona che resta unico autore e attore del processo di esplorazione di sé e dei propri saperi e costruzione dei progetti professionali e/o formativi da intraprendere. Questa figura dovrebbe possedere conoscenze tecniche e metodologiche di processo e di strumenti utilizzabili e doti relazionali di gestione della relazione d'aiuto con una comunicazione efficace. Visto il livello di profondità dell'analisi e di delicatezza dei vissuti trattati, il consulente non può improvvisarsi tale, ma deve avere un'adeguata formazione, in particolare in relazione ai seguenti aspetti²⁵: ascolto ed empatia, gestione di colloqui individuali con l'instaurazione di un clima di fiducia, atteggiamento positivo e disponibile ma non eccessivamente amicale, sviluppo di contatti con esperti del mondo del lavoro e servizi del territorio, accompagnamento alla persona senza mai sostituirsi ad essa, scelta degli strumenti adeguati da proporre e adattamento in itinere degli stessi in base alle esigenze, capacità di collaborazione con un'equipe di lavoro. È auspicabile infatti (punto 7 della Carta Qualità Europa della FECBOP) che nella conduzione del bilancio non ci sia un solo esperto, ma un gruppo di esperti con differenti specificità di tipo pedagogico, psicologico, economico e di analisi di mercato, preparati e aggiornati. È importante sottolineare anche l'aspetto etico e deontologico di questi operatori, che sono chiamati a grande riservatezza circa le informazioni dichiarate dal beneficiario e alla restituzione di tutti i materiali utilizzati che sono di esclusiva proprietà della persona

²⁴ Per una descrizione più articolata del portfolio si veda il paragrafo si veda il prossimo capitolo del presente volume.

²⁵ Callini D., Morini G. (1999), *Appunti e riflessioni sul bilancio*, op. cit., p. 55

che ha svolto il percorso. In generale, per dirla con Alby e Mora²⁶, le competenze necessarie al consulente sono legate alla dimensione del prendersi “cura” della persona, dell’accompagnarla nel riconoscere le possibilità che le consentono di esprimere al meglio le proprie potenzialità da un punto di vista sociale e lavorativo, di acquisire maggiore fiducia in se stessa e valorizzare l’apprendimento reale.

Nel caso, frequente, di un bilancio di competenze che alterna momenti individuali a incontri di gruppo, di grande valore è anche il contributo degli altri partecipanti: le attività svolte assieme ad altre persone, infatti, stimolano il consolidamento di scambi proficui, il supporto e rinforzo reciproco; il gruppo come “laboratorio” stimola l’acquisizione di competenze di autovalutazione e di consulenza reciproca (consigliandosi sulle ipotetiche prospettive di soluzioni a situazioni problematiche), stimola ancora le capacità di espressione e di messa in situazione (simulando con gli altri partecipanti eventi di collocazione lavorativa e/o formativa), favorisce la creazione di fiducia e di serenità, constatando di non essere soli ad affondare situazioni di cambiamenti significativi e di riconversioni professionali.

1.3 Il valore del bilancio in un contesto lifelong learning

Come si accennava, il bilancio permette alle persone di acquisire un metodo di “gestione ragionata”²⁷ del proprio percorso professionale, poiché permette di arrivare al dettaglio dei saperi esercitati e acquisiti nelle varie attività svolte e di rintracciarne le connessioni e ricorrenze in modo da delineare le competenze possedute, la loro trasferibilità e possibile attivazione in diversi contesti.

L’azione di dare un nome alle competenze permette di dare una forma e un’organizzazione nuove ai saperi, possibili solo grazie al processo di verbalizzazione dei saperi posseduti anche se non sempre consapevoli; all’esplicitazione delle competenze si aggiunge anche lo

²⁶ Alby F., Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze*, op. cit, pp. 131 e segg.

²⁷ Aubret J. (1999), *Bilan de compétences et gestion de la ressource humaine* in “Humanisme & Enterprise” 238/1999

sviluppo di metacompetenze²⁸, ossia competenze di riflessione e analisi proprie di tale processo cognitivo attivato e di riproduzione anche in contesti nuovi futuri di capacità di decisione, di autovalutazione, di risoluzione di problemi.

In quest'ottica si può senz'altro sottolineare il valore formativo del bilancio delle competenze, che rende di nuovo le persone autrici del proprio futuro e capaci di orientare le proprie scelte e che risveglia nell'individuo la comprensione di se stesso e di se stesso in rapporto al contesto, del dispositivo formativo che si sta attuando e dei saperi vecchi e nuovi acquisiti, e da ultimo del sistema socio-economico e organizzativo e delle possibilità che esso offre²⁹.

Alberici e Serreri³⁰ enucleano il suddetto valore pedagogico di sviluppo di capacità di autoapprendimento tratteggiando alcuni effetti formativi del bilancio:

- stimola lo sviluppo del pensiero riflessivo in azione e dopo l'azione;
- favorisce il potenziamento della capacità di orientamento e presa di decisione, grazie all'apprendimento di un metodo di analisi delle esperienze e degli eventi di apprendimento e di sintesi delle competenze acquisite;
- favorisce un processo di autonomizzazione, poiché la persona è l'unica autrice del proprio percorso e della propria analisi, il consulente e il gruppo dei pari svolgono solo funzioni di supporto e di stimolo, senza mai sostituirsi a lei;
- promuove l'integrazione di saperi provenienti da esperienze diverse, superandone la frammentazione che rende difficile l'individuazione delle competenze;
- stimola, come si accennava, lo sviluppo di metacompetenze, favorendo la maggiore conoscenza di sé e dei processi che si attivano in risposta a situazioni problematiche e i scelta.

²⁸ Zaggia C. (2010), *Quando l'esperienza diventa formatrice. La valenza formativa della validazione degli acquis e del bilancio di competenze* in "Professionalità", 107/2010

²⁹ Hirn definisce il bilancio delle competenze un "atto pedagogico" sottolineandone la valenza fortemente formativa. Si veda Hirn J. F. (1999), *Bilan et project personalisé* in "Acutalité de la formation Permanente", 104/1999

³⁰ Alberici A., Serreri P. (2002), *Formazione e autoapprendimento: il bilancio di competenze* in "FOR, Rivista per la Formazione", 53/2002

Si sottolinea quindi la valenza del dispositivo di bilancio delle competenze in termini di apprendimento permanente in una duplice direzione: da un lato è uno strumento di *lifelong learning* poiché si rivolge agli adulti, è meno adatto invece come strumento scolastico, poiché la base di lavoro deve necessariamente essere un'esperienza professionale sufficiente per analizzarne i saperi e trovare le connessioni e corrispondenze. In questo senso costituisce un percorso di monitoraggio del proprio apprendimento, finalizzato prima di tutto a sviluppare la capacità autovalutativa e di progettazione e propedeutico eventualmente per il riconoscimento e la certificazione delle competenze. In un apprendimento che permea verticalmente ed orizzontalmente tutte le dimensioni della vita delle persone, i luoghi di acquisizione delle competenze sono sempre di più informali e non formali, in cui esse si esplicano in processi sociali partecipati, in azioni situate concrete; le competenze non sono quindi immediatamente visibili e non tutte trasversali e trasferibili ad altri contesti. Ecco perchè è importante mappare e ricostruire tutti i saperi esercitati in una sorta di ri-acquisizione che genera nell'adulto *empowerment*, senso di efficacia e una nuova consapevolezza sul proprio apprendimento passato e presente.

Dall'altro lato, la dimensione proattiva del bilancio stimola l'adulto ad una progettazione di sé, dei propri cambiamenti e itinerari futuri, tratteggiando nuovi percorsi di apprendimento formali, non formali e informali e alimentando quindi l'apprendimento permanente. Le persone imparano quindi a scegliere, a valutare opportunità, ad identificare le proprie carenze e i modi per colmarle, a darsi obiettivi e a selezionare nuovo sapere e modalità d'integrazione con il sapere posseduto.

Bresciani³¹ sottolinea risultati di una ricerca³² promossa da ISFOL che ha indagato i luoghi d'intreccio del bilancio di competenze con la formazione: innanzitutto il bilancio si configura come un momento privilegiato di analisi dei bisogni, elemento imprescindibile per una buona formazione e che può divenire ambito di potenziale negoziazione

³¹ Bresciani P.G. (2004), *Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo*, op. cit. p. 7

³² Si veda in merito Di Francesco G. (2004) (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio e formazione*, Franco Angeli

tra esigenze individuali e organizzative. In secondo luogo, il bilancio stesso si costituisce come momento formativo per la persona, in quanto sviluppa e fa emergere l'apprendimento, dando una sistematizzazione a saperi e competenze; da ultimo, bilancio e formazione presentando una matrice comune, che si esplica in elementi come il focus sulle competenze, la relazione di accompagnamento/sostegno, l'utilizzo di un portfolio o comunque di uno strumento di monitoraggio del processo e l'utilizzo privilegiato della metodologia autobiografica.

Bibliografia

- Alberici A., Serreri P. (2002), *Formazione e autoapprendimento: il bilancio di competenze* in "FOR, Rivista per la Formazione" 53/2002.
- Alberton C., Zaggia C., (2010), *I follow up del bilancio di competenze a distanza di sei mesi* in "Professionalità" 108/2010, Brescia, La Scuola.
- Alby F., Mora F., (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Roma, Carocci Faber.
- Aubret J. (1999), *Bilan de compétences et gestion de la ressource humaine* in "Humanisme & Enterprise" 238/1999.
- Bresciani P.G. (2004), *Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo* in "Professionalità 80/2004.
- Callini D., Morini G. (1999), *Appunti e riflessioni sul bilancio delle competenze* in "Professionalità" 51/1999.
- Cozzani R. (2007), *Dal bilancio di competenze alla certificazione* in "Enaip Quaderni Formazione e Lavoro", dicembre 2007.
- Di Fabio A., Turci A. (2009), *Il dispositivo di bilancio di competenze nelle pari opportunità*, in Di Fabio A., Guichard J., *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*, Giunti OS, Firenze.
- Di Francesco G. (2004) (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio e formazione*, Franco Angeli.
- EFFE (2000), *Dalla biografia al progetto. Bilancio-portfolio di competenze*, Rosenberg & Sellier.

- Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle – FECBOP (2005), *Carta Qualità Bilancio di Competenze*.
- Ferrieux D. (2000), *Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro* in “Risorsa Uomo, vol. 7 n. 1-2/200.
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, PensaMultimedia.
- Giannetti R. (2005), *L'esperienza del bilancio di competenze*, in Vettovani P., Pombeni M.L., *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento. Differenze per qualificare*, Franco Angeli, Milano.
- Hirn J. F. (1999), *Bilan et project personnalisé* in “Actualité de la formation Permanente” 104/1999.
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, Roma.
- Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano.
- Levy-Leboyer C. (1993), *Le bilan de compétences*. Les Editions d'Organisation, Paris.
- Peretti Griva P., (2004), *Il Bilancio di Competenze, tra formazione, auto-formazione, ed empowerment: un'esperienza*, in “FOR, Rivista per la Formazione” 60.
- Ruffini C., Sarchielli V. (2005), *Bilancio di competenze*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di) (2005), *Voci della Scuola – Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, IV vol, Tecnodid Editrice, Napoli.
- Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano.
- Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di) (1999), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Serreri P. (2003), *Il bilancio delle competenze. Evoluzione di una definizione tra teoria e pratica* in “Formazione e cambiamento. Webmagazine sulla formazione Anno III” 16/2003.
- Yatchinovsky A. e Michard P. (1991), *Le bilan personnel et professionnel Instrument de management*, ESF Editeur, Paris, cit. in Di Fabio A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti OS, Firenze.

Zaggia C. (2010), *Quando l'esperienza diventa formatrice. La valenza formativa della validazione degli acquis e del bilancio di competenze* in "Professionalità", 107/2010.





2. Lo strumento del portfolio delle competenze

Anna Serbati

2.1 Brevi cenni storico-teorici sullo strumento del portfolio

Analogamente a quanto descritto nel capitolo precedente per il bilancio delle competenze, il gruppo di lavoro dell'Università di Padova ha messo a punto un modello di portfolio delle competenze, abbinato al percorso di bilancio, progettato grazie all'analisi di alcune buone pratiche – che verranno di seguito descritte sinteticamente – e sperimentato all'interno del progetto MOIRC – “Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze” finanziato nell'ambito del programma F.S.E. 2007/2013 Regione Veneto – Asse “Capitale Umano” linea B e gestito dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova¹.

In questo progetto si è scelto di abbinare alla pratica di bilancio delle competenze (il cui modello verrà descritto più dettagliatamente nei capitoli seguenti) quella del portfolio, che possa aggiungere al valore orientativo/formativo del percorso anche un valore in parte certificativo, almeno in un'ottica autovalutativa. La letteratura e la ricerca sull'apprendimento adulto e la rivoluzione apportata dal concetto di competenza sottolineano il valore dell'esperienza² e della riflessione su

¹ Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce

² Si vedano in proposito alcuni autori significativi come Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano e ID (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano; Kolb D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall,



di essa per la presa di consapevolezza e la capitalizzazione dei saperi; nell'ambito di un apprendimento che è sempre più *lifelong* e *lifewide* non è possibile prevedere l'uso solo di strumenti di valutazione mutuati dagli studi e dalle pratiche di valutazione delle conoscenze, di cui vi è lunga tradizione in ambito scolastico e universitario. La natura complessa delle competenze si motiva col fatto che esse emergano dall'azione e dall'interazione di attori e che siano "proprietà emergenti" frutto di un processo di creazione spontaneo³; è quindi molto difficile pensare di misurarle con metodi quantitativi standardizzati. Su queste riflessioni si sviluppano le ricerche sugli strumenti di *alternative assessment*, che permettano una lettura e una valorizzazione delle competenze nella loro pienezza, tra i quali, fra gli strumenti più usati secondo una classificazione del 2007⁴, vi è appunto il portfolio. L'elemento metodologico rilevante di questa pratica è la sua natura autovalutativa: si tratta (anche da un punto di vista etimologico) di una cartella/contenitore in cui vengono presentati a scopo illustrativo materiali di documentazione che dimostrano la produzione più significativa di un professionista.⁵ Nel preparare questa cartella, è il soggetto in prima persona a descrivere le proprie esperienze e a scegliere i documenti significativi da allegare a prova ed evidenza, prendendo piena consapevolezza dei propri saperi e dell'apprendimento generato nel suo passato, processo non semplice, poiché le persone hanno la tendenza a non rendersi conto delle proprie competenze o al contrario a sopravvalutarle⁶. In molti casi, sia in contesto scolastico che in contesto adulto, il portfolio viene poi sottoposto ad una forma di eterovalutazione (dell'insegnante, di una giuria nei casi di validazione dei saperi esperienziali, di un esperto del mondo del lavoro)

Englewood Cliffs; Mezirow L.(2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina Editore; Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Ed. Dedalo

³ Cepollaro G.(2008), *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano, p. 46

⁴ European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, pp. 59-63

⁵ Ruffini C., Porzio G. (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo* in Bresciani P.G., Callini D. (a cura di) (2004), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Franco Angeli, Milano, p. 1

⁶ Lévy P. (1999), *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano

per poi arrivare a una dimensione intersoggettiva della valutazione, ossia condivisa e negoziata tra gli attori chiamati in causa⁷.

Da un punto di vista storico, l'idea di portfolio nasce in ambito artistico, per poi estendersi ad altri ambiti professionali ed assumere rilievo nel campo della scuola e nel campo della formazione, dell'orientamento, dei servizi al lavoro.

In ambito scolastico, Pellerrey⁸ rileva che dalla metà degli anni Ottanta si è iniziato ad utilizzarlo come dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente o da un formando nel corso di una determinata pratica formativa: tale raccolta di documentazione di una serie di prestazioni permette allo studente di effettuare un'autovalutazione e al docente/formatore di valutare e inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di apprendimento. Varisco⁹ sottolinea il valore dello strumento come valutazione autentica, poiché diviene metodo di lavoro rivolto sia allo studente sia al docente per orientare i processi di apprendimento e la pratica di insegnamento, facilitando i momenti decisionali di entrambi gli attori, offrendo preziose informazioni su come sta procedendo il progetto d'insegnamento e su quale sia il vero output in termini di apprendimento (rispetto a eguali input in termini di programmi e contenuti l'apprendimento di persone diverse è naturalmente molto differenziato).

In ambito formativo, *il portfolio di competenze* indica proprio un repertorio organizzato di dati e informazioni, sotto forma di dossier e fascicolo personale, che riguardano la storia professionale e formativa di una persona e le competenze in esse acquisite, cioè "l'insieme dei documenti che attestano le competenze acquisite da una persona, non soltanto in ambito formativo e professionale, ma anche nella vita sociale

⁷ Galliani L. (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppo professionale* in E. Felisatti, C. Mazzucco (a cura di) *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti VII Biennale Internazionale Didattica Universitaria, Padova 2008, Pensa Multimedia, Lecce, p. 85

⁸ Pellerrey M. (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "Professionalità" 2000/57, pp. 5-20

⁹ Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

e professionale”¹⁰. Rossi¹¹ sottolinea poi il fatto che, oltre all’aspetto di prodotto, vi sia un rilevante aspetto di processo: il portfolio non è soltanto un repertorio composito di dati e informazioni, ma è anche una pratica che prevede momenti di narrazione autobiografica autogestiti dall’individuo, ma anche stimoli di attivazione della riflessione e dell’esplicitazione dell’esperienza formativa, professionale ed extra-professionale prodotti invece da una figura esterna, di solito un consulente.

Se si vogliono tratteggiare alcuni riferimenti alle applicazioni sperimentali del portfolio in ambito formativo rivolto agli adulti, è d’obbligo fare riferimento al *contesto nordamericano e canadese* degli anni Settanta, in cui tale strumento venne applicato a dispositivi di riconoscimento e validazione delle acquisizioni formative e professionali, soprattutto con il personale militare e con donne che tentavano di reinserirsi nel mercato del lavoro; Nyatanga, Forman e Fox¹² sottolineano come in quegli anni – a seguito delle ricerche sull’apprendimento esperienziale – ci si cominciasse a interrogare su come e quanto l’esperienza delle persone si traducesse poi nelle prestazioni professionali e se fosse possibile o meno riconoscere tale esperienza in contesti di istruzione e formazione.

Di rilievo è poi senza dubbio l’esperienza francese, in cui il portfolio venne e viene utilizzato sia in pratiche di *Validation des acquis professionnelles (VAE)* che di bilancio di competenze. Zaggia¹³ riporta come queste due pratiche, diffuse in Francia a partire dagli anni Novanta, presentino similarità, complementarità e differenze: sebbene l’obiettivo del bilancio di competenze sia offrire alle persone un metodo di analisi e riflessione per delineare il proprio progetto personale e professionale mentre la VAE porti a far validare i saperi acquisiti dall’esperienza per

¹⁰ Lietard B., (1992), *Du portfolio nord américain au portefeuille de compétences à la française*, in Aubret J., *Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétence in “Pratiques de formation”*, Université de Paris VIII, Paris, pp. 13-21

¹¹ Rossi A. (2002), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a “portafoglio”* in “Professionalità” 2002/68, p. 14

¹² Nyatanga L, Forman D., Fox J., (1998), *Good practice in the accreditation of prior experiential learning*, Cassel, London

¹³ Zaggia C., *La validazione degli acquis dell’esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze* in “Professionalità” 106/2009, pp. 71-74

arrivare al rilascio di una certificazione, i due dispositivi presentano elementi comuni e possono essere l'uno propedeutico all'altro. In entrambi la persona analizza la propria esperienza¹⁴ formativa, professionale ed extra-professionale passata allo scopo di rintracciare i saperi in essa maturati prendendo così consapevolezza delle competenze maturate e lo fa con il supporto da un lato da un esperto metodologico e dall'altro da uno strumento, il portfolio appunto, che facilita e orienta tale processo di ricostruzione; queste analisi e sintesi compiute nel bilancio di competenze per delineare un progetto personale e professionale potrebbero tradursi (ed ecco la complementarità) in un percorso di validazione e certificazione, in cui il riconoscimento delle competenze non sia più solo auto-definito dalla persona, ma anche valutato dall'esterno in confronto ad un referenziale di un percorso di studi.

La metodologia del portfolio ebbe grande rilievo anche in ambito anglosassone, in cui l'uso fu rivolto all'ambito educativo/formativo di supporto alla progettazione del curriculum di studi da parte degli studenti e di sostegno alla valutazione da parte degli insegnanti e in cui trovò collocazione nei processi di *accreditation prior experiential learning* sia per le qualifiche professionali NVQs (*National Vocational Qualifications*) che per l'istruzione superiore.

In Italia l'utilizzo del portfolio ha iniziato a diffondersi verso la fine degli anni Novanta¹⁵ con la realizzazione di alcuni progetti in ambito di *orientamento e formazione professionale*, grazie soprattutto ai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo e all'impegno delle Regioni; inoltre, la Riforma Moratti 53/2003¹⁶ del sistema educativo di istruzione e formazione professionale aveva previsto l'utilizzo del portfolio come

¹⁴ Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux

¹⁵ Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'"experiential learning" e dell'approccio riflessivo.*, Edizioni ETS, Pisa, p. 237

¹⁶ Si vedano in particolare: Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, art. 8 e 11 (Definizione delle Norme Generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione); C.M n. 85 del 3 dicembre 2004 (Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado); C.M. n.84 del 10 novembre 2005 (Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione)

strumento di valutazione e orientamento formativo per gli studenti dai primi gradi di scuola fino all'obbligo formativo, anche se la traduzione pratica della legge è stata piuttosto problematica.

Un ambito di vasta applicazione del portfolio, anche in Italia, è stato senza dubbio quello medico-infermieristico. Joyce¹⁷ individua in questo settore almeno quattro tipologie di portfolio, che denomina con nomi umoristici:

- *Shopping trolley model*: modello contenente tutti i prodotti del processo di apprendimento, dagli elaborati, alle impressioni ed emozioni.
- *Toast rack model*: modello molto strutturato in cui lo studente compila nel processo di apprendimento delle tabelle precostituite.
- *Cake mix*: modello misto dei due precedenti.
- *Spinal column*: modello costituito sul referenziale atteso, ossia autovalutazione dell'apprendimento in rapporto alle competenze da acquisire.

Uno studio della letteratura del portfolio in ambito infermieristico compiuto da Raso, Consorti, Garrino¹⁸ delinea alcuni punti di forza e di debolezza dello strumento, che possono essere con cautela estesi anche ad altri ambiti di applicazione. Nello specifico, si tratta di un documento particolarmente opportuno per stimolare riflessione e presa di responsabilità circa il proprio apprendimento, in quanto supporta il processo di scoperta e riconoscimento delle proprie competenze, sviluppando nuove capacità di analisi, di riflessione e di ristrutturazione mentale, autostima e padronanza delle direzioni dell'apprendimento presente e futuro e rendendo la persona unico autore della stesura del proprio progetto; essendo uno strumento in progress, il portfolio permette poi di avere una mappatura dell'evoluzione dei saperi orientando scelte professionali e formative e, potenzialmente, migliorando anche la prestazione lavorativa. Il rovescio della medaglia può consistere nel fatto che la costruzione del portfolio richieda molto tempo e una messa

¹⁷ Joyce P. (2005), *A framework for the portfolio development in postgraduate nursing practice* in "Journal of Clinical Nursing", 14/2005 (4): pp. 456-463

¹⁸ Raso A., Consorti F., Garrino L. (2010), *Il portfolio come strumento educativo nella formazione post-base degli infermieri: una revisione della letteratura* in "Tutor, Rivista della Società Italiana di Pedagogia Medica" n.10/2010 aprile-settembre

in gioco notevole da parte della persona, che deve essere disposta a narrare onestamente le proprie esperienze (altrimenti il lavoro di analisi e sintesi perdono di significato) e a farsi supportare da un esperto di metodo che garantisca sulla rigerosità del processo di esplicitazione, che guidi il processo senza sostituirsi alla persona e che gestisca la relazione in modo da contenere eccessi di emotività e problematiche di privacy delle dichiarazioni e dei documenti. Anche Capperucci¹⁹ ritiene il portfolio come il prodotto e il processo di un itinerario di scoperta e di riflessione, che costituisce quindi un'attività (auto)valutativa di alto valore formativo in quanto permette ai soggetti di confrontarsi in prima persona con la qualità dei propri apprendimenti; le dimensioni di flessibilità processualità, partecipazione, riflessività, costruttività e personalizzazione hanno però la debolezza di non permettere un'applicazione su larga scala dello strumento e di rendere difficile la comparabilità tra portfolii prodotti da diverse persone (ai fini del riconoscimento delle competenze in percorsi formativi formali) e di presentare quindi una minore validità sul piano quantitativo e psicometrico.

Secondo quanto detto, posto che i titoli e diplomi di una persona non sempre rappresentano appieno il suo potenziale reale, il portfolio può contribuire a descrivere e documentare le competenze acquisite in tutti gli ambiti di vita. Tale strumento però non costituisce solo un inventario di documenti, una sorta di curriculum vitae molto dettagliato sotto forma di dossier personale, ma è una *pratica attiva*, che necessita di riflessione e autovalutazione approfondita e che offre la possibilità di sviluppo di competenza critica e capacità di apprendere ad apprendere.

L'elemento di esplicitazione e formalizzazione di esperienze e competenze ha una valenza triplice: innanzitutto a livello personale permette acquisire e sviluppare consapevolezza circa la propria storia e le acquisizioni e le competenze/risorse personali, ricostruendole e documentandole in modo sistematico, e sostiene la progettualità e la definizione di obiettivi professionali e di vita; in secondo luogo, può essere preparatorio ad un riconoscimento istituzionale, soprattutto nel caso in cui lo scopo perseguito sia ottenere una certificazione o

¹⁹ Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta*, op. cit, pp. 274-276

una qualifica rilasciata da una commissione appositamente istituita o da un'istanza istituzionale a ciò deputata. In terzo e ultimo luogo, non va dimenticata la valenza professionale, come potenziale supporto alla selezione del personale e come strumento di gestione e valutazione delle risorse umane già impiegate, di gestione dei piani di training e di sviluppo interni ad un'organizzazione, di realizzazione di politiche di *change management*.

Gredler²⁰ identifica alcune *caratteristiche* che distinguono il portfolio da altri strumenti di valutazione: in primo luogo esso rappresenta uno strumento di indagine, come detto, non solo del prodotto, ma anche del processo di apprendimento; in secondo luogo rende evidente la crescita della persona e quindi l'evoluzione e consolidamento delle sue competenze nel tempo; in terzo luogo offre un approccio olistico alla persona, mappando tutte le competenze e quindi tutti i domini di saperi e i loro ambiti possibili di impiego; infine, mette al centro del processo la persona, come primo autore del riconoscimento permettendo una piena consapevolezza della concatenazione dei saperi acquisiti e mobilitati. Secondo l'Autore, infatti, il portfolio ha una duplice funzione, da un lato diagnostica delle competenze e, dall'altro, olistica, di individuazione delle risorse esplicite e soprattutto tacite possedute, delle modalità di attivazione e – si potrebbe aggiungere – delle loro possibili combinazioni per un'azione competente²¹.

Rossi²² specifica che la costruzione del portfolio delle competenze, pur vedendo la persona al centro e autore dello strumento, è spesso supportata da un consulente esperto e integrata in processi e procedure

²⁰ Gredler M.E (1999), *Classroom assessment and learning*, Logman, Reading

²¹ Il riferimento è al concetto di competenza definito da Guy Le Boterf, che la considera la risultante del saper agire – che presuppone il saper combinare e mobilitare delle risorse personali e ambientali pertinenti –, del voler agire – che si riferisce alla motivazione personale dell'individuo e di come viene spronato dall'ambiente che lo circonda – e del poter agire – che si riferisce all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibile e legittima l'azione da parte dell'individuo. Cfr G. Le Boterf (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.

²² Rossi A. (2002), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a "portfolio"*, op. cit.

di riconoscimento dell'esperienza finalizzati all'ottenimento di una certificazione e di orientamento. Il percorso di stesura del portfolio, così come il bilancio, deve partire necessariamente da un'adesione volontaria della persona e dalla sua disponibilità a scandagliare il proprio passato allo scopo non tanto di narrare e valutare l'esperienza, bensì di individuare e riconoscere l'apprendimento in essa intercorso per compiere una prima auto-valutazione ed eventualmente sottoporlo ad etero-valutazione per l'inserimento in percorsi formali di studio (è il caso della *Validation des acquis*).

Per rileggere e ricostruire il passato, individuarne i fili conduttori e, a partire da questi, le piste di lavoro future per definire il proprio progetto formativo e professionale, “è fondamentale l'apporto dell'*ac-compagnatore*, che funge da mediatore – tra il soggetto e la sua esperienza –, da facilitatore – nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate – e da guida – in questo percorso di ricerca e costruzione di senso del passato, del presente e del futuro”²³. Come vi è l'accompagnatore nei percorsi finalizzati alla validazione dei saperi esperienziali con funzione di supporto, nei percorsi di bilancio delle competenze vi è il consulente, che ha il ruolo di guidare e organizzare il lavoro della persona; il consulente di bilancio ha il compito di dare forma e ordine a quanto emerge dalla narrazione dei partecipanti al bilancio, stimolando e sistematizzando l'operazione di analisi in direzione di una progettazione o riprogettazione delle azioni future da compiere.

Di grande importanza nel percorso di bilancio, come accennato nel capitolo precedente, è anche il valore del gruppo dei pari, che possono essere provenienti da contesti simili o anche molto diversi (gruppi interaziendali o aziendali di persone occupate o gruppi misti di disoccupati): la dimensione di “gruppo” permette infatti il crearsi di relazioni consulenziali reciproche²⁴, di un supporto vicendevole che si basa sul fatto di condividere e ascoltare esperienze simili, di darsi

²³ Zaggia C. (2011), *Il portfolio dei risultati di apprendimento* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) *Adulti all'università*, op. cit. p. 237

²⁴ Alby F., Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci Faber, Roma, p. 114

consigli, di stimolare la capacità di autovalutazione, di recuperare l'autostima e la fiducia nelle proprie possibilità

Il consulente soprattutto, ma anche il confronto con il gruppo dei pari hanno un'influenza positiva anche per la costituzione del portfolio poiché stimolano il processo e supportano nel raggiungimento di alcuni obiettivi del portfolio quali la presa di consapevolezza delle conoscenze e abilità possedute e conseguentemente dei bisogni di apprendimento e la ricerca di opportunità di nuovo sapere da acquisire, la ricerca di legami e connessioni tra saperi acquisiti in modo formale, non formale e informale, la documentazione delle proprie competenze (prove ed evidenze) e la sistematizzazione delle competenze in modo da poter essere presentate ad una terza persona (in vista di un inserimento professionale o di un percorso formativo)²⁵.

2.2 Alcuni esempi di utilizzo del portfolio

Fatte queste brevi ma necessarie premesse, veniamo ora nel dettaglio alla descrizione delle pratiche prese in analisi dal gruppo di lavoro dell'Università di Padova²⁶ al fine di progettare e sperimentare un modello di portfolio delle competenze integrato con il bilancio delle competenze. La disamina delle seguenti buone pratiche non ha nessuno scopo di esaustività e ha seguito un criterio di similarità di motivazioni ed obiettivi rispetto a quelli del presente progetto, concentrandosi su modelli di portfolio già utilizzati con utenza adulta perlopiù in percorsi di orientamento, validazione e certificazione delle competenze e nell'ambito dell'educazione degli adulti.

²⁵ Sansregret M. (1996), *Elaboration d'un portfolio : guide d'étude*, Collège Boréal, Sudbury, Ontario

²⁶ In questo paragrafo si riprende l'analisi delle pratiche già citate nel paragrafo 4.5 Serbati A., *L'adozione del Portfolio di Competenze* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce

La prima pratica analizzata è il *portefeuille de competences*, realizzato dalla *Federazione nazionale dei CIBC (Centre interinstitutionnel de bilans de compétence)* e da *Jacques Aubret*²⁷.

Il progetto prende origine dalla volontà della federazione dei CIBC di proporre ai propri aderenti un portfolio delle competenze unitario, creato congiuntamente in seguito alle esperienze di ogni CIBC, agli scritti sul tema, alle esperienze francesi e internazionali analizzate dall'INETOP (*Institut National d'Etude du Travail et d'Orientalion Professionnelle*).

Questo portfolio delle competenze nasce contestualmente alla pratica di bilancio di competenze; alla base della sua costruzione non sta tanto la raccolta in sé delle esperienze, dei fatti, delle attività realizzati, quanto piuttosto l'insieme di attività cognitive messe in opera in relazione ad essi, l'apprendimento generato nelle situazioni che si è tradotto in conoscenze e competenze. Si possono distinguere 4 livelli:

1. ricostruzione dei fatti nella loro materialità;
2. esplicitazione del collegamento tra i fatti e i loro attori;
3. riflessione sulle trasformazioni personali che hanno accompagnato tali esperienze;
4. il cambiamento provocato.

Il lavoro cognitivo su di sé non ha solo la finalità di produrre il portfolio, ma diventa strumento – dice Aubret – di *se reconnaître pour se faire reconnaître*, ossia di presa di consapevolezza dei propri saperi e ricerca di prove evidenti tali per cui possano essere riconosciuti anche da altri.

La persona che intraprende la costruzione del portfolio è supportata da un libretto guida che segna le tappe da percorrere e soprattutto da un “accompagnatore” che fornisce un supporto personalizzato di natura metodologica per l'esplicitazione, la formalizzazione e la giustificazione dei propri saperi. La pratica del portfolio nasce spesso all'interno di una pratica di bilancio delle competenze, ma non si confonde con essa: mentre infatti il bilancio ha delle fasi molto ben scandite, ha un limite

²⁷ Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret (2000), *Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences* e Aubret J., Blanchard S. (2005), *Pratique du bilan personnalisé*, Dunod, Paris

nel tempo e richiede la presenza di un consulente e di una struttura dedicata, il portfolio non ha delle forme a priori, è un prodotto in progress che la persona realizza autonomamente per mettere in luce il proprio valore e comunicare i propri saperi.

Il processo prevede 5 tappe che si possono seguire in modo libero, approfondendo di più alcune parti o altre:

1. il progetto del portfolio di competenze;
2. l'itinerario personale e professionale;
3. il portfolio degli *acquis* della formazione;
4. il portfolio degli *acquis* dell'esperienza;
5. come usare il portfolio.

Le parti (schede) di cui si compone sono pertanto le seguenti:

- il progetto di portfolio: esplicitazione degli obiettivi e delle aspettative sul percorso, delle risorse materiali, delle persone e delle scadenze;
- l'itinerario personale e professionale: esplicitazione cronologica sintetica, precisa e rigorosa del percorso personale, professionale e formativo (linea del tempo): descrizione di date, luoghi, tappe, avvenimenti, esperienze e commenti in relazione ad essi;
- analisi degli *acquis* di formazione per livello: titolo, data, organismo certificatore, regolamenti;
- analisi degli *acquis* di formazione per azioni di formazione (stage, corsi, attività): titolo e obiettivo dell'azione formativa, data, organismo certificatore, modalità di valutazione, risultati, applicazioni personali, sociali e professionali della formazione, documenti conservati;
- analisi degli *acquis* di formazione per contenuti e domini di conoscenza: mappatura delle conoscenze per area disciplinare e indicazione per ognuna della formazione che ha concorso al loro sviluppo, elementi oggettivi e soggettivi di valutazione, occasioni di applicazione, documenti;
- analisi degli *acquis* dell'esperienza per impiego: posizione ricoperta, periodo, tipo di organizzazione, inquadramento, mansioni e attività, ambiente di lavoro, conoscenze, competenze e qualità mobilitate, valutazione, risultati, documenti;

- analisi degli *acquis* dell'esperienza per attività: titolo dell'attività, correlazione con l'impiego, persone coinvolte, modi, strumenti, procedure, metodi, tecniche utilizzati, descrizione dettagliata dell'attività, conoscenze, competenze e qualità mobilitate, valutazione, risultati, documenti;
- lista dei ruoli e delle responsabilità;
- analisi degli *acquis* dell'esperienza per ruoli e responsabilità: data, contesto, gruppo o organizzazione, conoscenze, competenze e qualità mobilitate, valutazione, risultati e realizzazioni significative, documenti;
- scheda operativa: lista dei documenti raccolti e modi di classificazione;
- applicazione: indicare a quale progetto serve il portfolio, le informazioni da ricercare, gli argomenti e le parti più da utilizzare.

Aubret propone uno strumento che offre due valori aggiunti: una riflessione sull'esperienza e l'apprendimento in essa intercorso esplicitando il processo di esperienza cognitiva di sé (aspetto formativo e orientativo) e una sistematizzazione documentata del proprio percorso personale, formativo e professionale (aspetto certificativo). Sono strettamente correlate le dimensioni personale e sociale del portfolio: il valore della riflessione e dell'esplicitazione si traduce in un riconoscimento esterno delle competenze dichiarate giustificato dalla presenza di prove ed evidenze delle stesse.

La seconda pratica analizzata consiste nel *Progetto ARCO – ACCERTAMENTO RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE*²⁸ promosso dal *Comune di Firenze – Direzione Istruzione – Servizio Scuola Formazione Educazione degli Adulti*.

L'obiettivo generale del progetto era triplice: sperimentare metodi e strumenti per mettere in grado gli utenti di progettare la propria formazione a partire dalla consapevolezza delle competenze maturate e dalla conoscenza della rete di opportunità formative presenti sul territorio;

²⁸ Il progetto è stato finanziato dal FSE con bando provinciale POR ob.3 misura C4 nel 2002. Documento di progetto (curato da Monasta A., Torrigiani C., Da Vela M.) reperibile al sito http://www.edafirenze.it/progetti_arco.html

offrire risposte concrete alle problematiche legate all'accertamento, alla certificazione e al riconoscimento delle competenze, dando il proprio contributo a tutte le agenzie formative implicate a qualunque titolo nella formazione di soggetti in età adulta; infine gettare le basi per l'individuazione di criteri condivisi e omogenei per l'attribuzione di crediti alle competenze accertate, mediante l'implementazione del tavolo di concertazione.

Il progetto ha visto coinvolti 45 cittadini adulti che hanno seguito un percorso di accertamento, di certificazione delle competenze e di accompagnamento per progetti personali di formazione e/o lavoro.

Lo scopo principale del progetto è stato quello di aiutare soggetti adulti appartenenti alle fasce deboli (immigrati, disoccupati o inoccupati, donne in cerca di inserimento lavorativo) a prendere coscienza delle proprie capacità, a chiarire e formulare un proprio progetto personale di sviluppo formativo e/o lavorativo, a raccogliere e valorizzare ogni documentazione della propria esperienza formativa, lavorativa e personale. Il percorso ha visto anche una fase di accompagnamento in cui ogni soggetto è stato assistito dall'operatore nella fase di contatto e negoziazione con l'istituzione o l'organizzazione che meglio poteva dar seguito alle sue necessità di inserimento formativo o lavorativo.

Il percorso che l'utenza di A.R.CO. ha intrapreso e concluso è stato, per la maggior parte del tempo e dell'impegno, un percorso individuale attuato mediante colloqui, finalizzati al bilancio di competenze di ciascun soggetto.

Gli strumenti utilizzati, descritti da Monasta A. e Torrigiani C. nella pubblicazione di progetto²⁹, sono stati essenzialmente due:

- materiali (schede, questionari) di supporto all'impostazione ed alla conduzione dei colloqui individuali, per il bilancio di competenze;
- una serie di check list, contenenti indicatori e descrittori per la rilevazione e la certificazione delle competenze, finalizzate all'osservazione e alla rilevazione delle competenze stesse, con riferimento alle competenze di base (comunicazione, ragionamento e argomentazione, competenze relazionali, padronanza di tecnologie)

²⁹ Monasta A., Torrigiani C., Da Vela M., op. citata, p. 15

e ad aree di sapere riconducibili alle divisioni disciplinari delle conoscenze (area geografica, storica, economica, matematica, ecc...). Queste check list sono servite all'operatore come traccia per registrare con criteri omogenei tutti gli elementi di analisi delle competenze del soggetto come esse venivano ad evidenziarsi nel corso dei colloqui e ricondurle ad alcune macro-aree di competenza; a questo punto, il soggetto veniva aiutato a raccogliere opportuna documentazione a supporto delle competenze individuate, in modo da costituire un portfolio che racchiudesse analisi e prove dei saperi individuati. Solo al termine del percorso sono state formalizzate, qualora ritenuto necessario, sia situazioni prova in alcune delle aree di competenza e aree di sapere, che prove strutturate in lingua straniera ed in informatica.

Per realizzare questo percorso di bilancio delle competenze con portfolio integrato sono stati coinvolti 8 operatori dell'EDA, opportunamente formati. Per aiutarli nella gestione dell'intero processo, si sono forniti e illustrati a ciascuno di essi un Giornale delle attività ed un Giornale degli strumenti. Il primo consisteva in una sorta di traccia per l'operatore nella conduzione delle attività: esso infatti riportava per ciascun incontro obiettivi, azioni, finalità e risultati attesi, eventuali report da produrre; il secondo offriva invece una gamma di possibilità fra le quali l'operatore doveva scegliere gli strumenti più adatti, per meglio guidare l'auto-analisi del soggetto e lo sviluppo di un suo bilancio di competenze, oltre che di un suo progetto individuale di formazione o di inserimento lavorativo.

Questo repertorio di strumenti è stato ideato e realizzato dal lavoro del gruppo di ricerca di progetto, che ha condotto studi e analisi sul tema; il risultato forse più positivo del progetto A.R.CO. è stato il fatto di costituire un laboratorio nel quale, anche in connessione con altri progetti, dalle analoghe finalità, si sono sviluppate strumentazioni teoriche e pratiche che stanno già dando effetti più consistenti e di più vasta portata nel contesto dell'integrazione di tutti i percorsi formativi, verso la strategia della formazione continua, ovvero dell'apprendimento durante tutto l'arco dell'esistenza.

La terza pratica che è sembrato opportuno prendere in analisi si riferisce ai *documenti Europass*, con particolare riferimento al *CV e al Portfolio Europeo delle Lingue*.

Si tratta, come definito nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 31 dicembre 2004³⁰, di una "raccolta personale e coordinata di documenti, denominata Europass, che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa. Lo scopo di tali strumenti è duplice: da un lato fare in modo che le capacità e le qualifiche acquisite dai cittadini europei siano facilmente comprensibili dagli operatori del mercato del lavoro, dell'istruzione e della formazione; dall'altro dare loro la possibilità di accedere al mercato del lavoro, trovare una nuova occupazione, oppure trasferirsi in un altro paese europeo".

La Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa a un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass) ha dato inizio all'utilizzo dei primi cinque strumenti, ovvero Europass CV, Europass-Mobility, Supplemento al Diploma Europass, Portfolio Europass delle lingue, Supplemento al certificato Europass. L'intenzione manifestata dalla Commissione Europea è stata quella di far confluire in futuro altri documenti con medesime finalità, come ad esempio uno strumento destinato a registrare le competenze in ambito di tecnologie dell'informazione³¹.

Tali strumenti, costruiti su impulso della Commissione europea con il supporto del Cedefop – Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, gestiti autonomamente dagli Stati membri e

³⁰ Commissione Europea (15 dicembre 2004), *DECISIONE N. 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (Europass)

³¹ I destinatari sono i cittadini di tutti i Paesi Membri dell'UE.

Il sito http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+CV.csp?loc=it_IT, attivo dal mese di febbraio del 2005, sviluppato e gestito dal Cedefop, ha registrato a tre anni dal lancio 10 milioni di visite, con 2,5 milioni di curriculum vitae completati in linea e altri 2,5 milioni di modelli di curriculum scaricati. Il sito Europass è disponibile in 26 lingue e si rivolge a 500 milioni di cittadini in 32 paesi (Unione Europea, Spazio economico europeo e Paesi candidati).

di utilizzo volontario da parte dei cittadini, costituiscono la base della cooperazione europea sul tema della trasparenza delle certificazioni, sancita ufficialmente dalla Dichiarazione di Copenaghen del novembre 2002. Essa ribadisce l'importanza di promuovere la trasparenza dei certificati per il riconoscimento delle competenze acquisite dai cittadini, attraverso l'adozione di formati standard condivisi a livello europeo.

In questa sede è risultato di particolare interesse sottolineare aspetti e caratteristiche peculiari di due strumenti:

1. *CV Europass: dà ai cittadini la possibilità di presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative a tutte le loro qualifiche e competenze.*

Il CV Europass è organizzato in varie voci per la presentazione di:

- informazioni su dati personali, conoscenze linguistiche, esperienze di lavoro e risultati educativi e formativi;
- altre competenze dell'interessato, con particolare attenzione per le capacità tecniche, organizzative, artistiche e relazionali;
- ulteriori informazioni, che possono essere aggiunte al CV Europass sotto forma di uno o più allegati.

Il CV Europass è un documento personale che contiene autocertificazioni del singolo cittadino.

2. *Portfolio europeo delle lingue: offre ai cittadini la possibilità di presentare le proprie conoscenze linguistiche*

Il Portfolio Europass delle lingue (PL), messo a punto dal Consiglio d'Europa, è un documento nel quale il discente può registrare i propri apprendimenti linguistici nonché le esperienze e le competenze culturali. Il PL ha due funzioni: pedagogica e documentale. Per quanto riguarda la prima, esso vuole motivare il discente a migliorare la propria abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove esperienze interculturali e di apprendimento; può inoltre aiutarlo a riflettere sui propri obiettivi di apprendimento nonché a programmare le tappe di tale apprendimento, promuovendone l'autonomia. Per quanto riguarda la sua funzione documentale, l'obiettivo del PL è di attestare le conoscenze linguistiche dell'interessato in modo completo, informativo, trasparente e attendibile. Esso aiuta il discente a fare un bilancio del livello

di competenze conseguite in una o più lingue straniere, consentendogli di informarne terzi in modo dettagliato e raffrontabile a livello internazionale. Vengono considerate tutte le competenze, siano esse acquisite all'interno del sistema formale d'istruzione o in altri contesti.

Il PL contiene:

- un passaporto delle lingue che l'interessato aggiorna regolarmente. Vi sono descritte le sue conoscenze linguistiche secondo criteri comuni validi in tutta Europa;
- una biografia linguistica dettagliata che descriva le esperienze dell'interessato per ciascuna lingua;
- un dossier in cui conservare il materiale che illustra le conoscenze linguistiche dichiarate.

Il valore aggiunto di Europass, rispetto ai dispositivi già esistenti, risiede nel forte impatto comunicativo e nella credibilità dello strumento, che ha un marchio e un logo comune definito a livello comunitario, motivo per cui si è scelto di inserirlo nel portfolio progettato dall'Università di Padova.

La quarta pratica analizzata è il portfolio delle competenze realizzato all'interno del *Progetto Bil.Co – Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale, C.I.O.F.S. F.P. Piemonte*³².

BilCo si definisce come un luogo-risorsa dedicato a chi vuole accrescere la capacità di gestire il proprio sviluppo professionale, per rispondere alle richieste di un mercato del lavoro in continua trasformazione. Il Centro propone per giovani e adulti consultazione, libera o guidata, di materiale informativo inerente il mercato del lavoro e le opportunità formative, percorsi di Bilancio delle competenze, percorsi di consulenza, colloqui di orientamento e infine laboratori tematici rivolti ad allievi, insegnanti, genitori, operatori della formazione e dell'orientamento professionale.

³² BilCo (autori Cecchin M., Donato E., Libergoliza M.S., Ortali C., Rasello S.), *Il portfolio delle competenze. Conoscere, progettare, realizzare*. CIOFS/FP Piemonte, FECBOP.

Per informazioni su BilCo vedi http://www.ciofs.net/centro_di_bilancio.htm.

Oltre allo sviluppo di questi servizi, BilCo pone in essere alcune riflessioni in tema di orientamento e bilancio delle competenze; le numerose attività di sperimentazione di bilancio/portfolio hanno portato alla stesura di un Quaderno BilCo dedicato al portfolio delle competenze. Si tratta di due fascicoli abbinati, l'uno dedicato interamente al portfolio, l'altro composto da una guida per il consulente.

Il portfolio si costituisce di un insieme di schede strutturate, ciascuna delle quali accompagnata da una spiegazione circa l'utilità e lo scopo, le modalità di preparazione, il risultato atteso. All'inizio del documento c'è una parte dedicata alla definizione di portfolio, alla spiegazione del suo possibile utilizzo e alla descrizione di cosa contiene; a seguire viene presentata la sequenza delle sezioni del portfolio e delle relative attività:

1. **PRIMA SEZIONE** – esperienze e competenze: il focus dell'analisi sono le dimensioni personali, scolastico-formative e lavorative del percorso di vita dell'utente e il processo di emersione e riflessione sulle tappe di vita è finalizzato ad esplicitare le competenze possedute da poter potenzialmente trasferire in altri/nuovi contesti. Le schede proposte sono le seguenti:
 - storia di vita;
 - carta formazione;
 - carta lavoro;
 - carta esperienze personali e sociali;
 - mappa delle competenze.
2. **SECONDA SEZIONE** – progetti e piani d'azione: dopo il lavoro di ricostruzione del percorso di vita e del profilo di competenze professionali e personali, vengono proposte alcune schede guida per la definizione di un progetto professionale consapevole e fattibile. Di seguito l'elenco delle attività proposte:
 - mappa delle motivazioni;
 - scheda per la ricerca informativa sulle professioni;
 - progetto professionale;
 - piano d'azione.
3. **TERZA SEZIONE** – archivio: è la parte dedicata alla raccolta dei documenti relativi ad esperienze e competenze, come attestati, lettere di referenza, progetti, contratti, ecc..., che possano dare evidenza di quanto dichiarato e descritto precedentemente.

Come si accennava, in allegato al portfolio c'è la guida per il consulente: si tratta di un manuale di supporto per l'operatore, in cui sono descritti gli obiettivi e i principi pedagogici del portfolio e poi, nel dettaglio, finalità e interventi a sostegno dell'utente per ogni sezione e per ogni scheda. Ciò permette al consulente di essere preparato durante il percorso e di fornire alla persona l'aiuto necessario all'esplicitazione dei propri saperi.

La quinta e ultima categoria di pratiche presa in analisi si riferisce al *portfolio digitale o e-portfolio*³³. Pur non essendo una pratica specifica, si è ritenuto opportuno prenderla in considerazione poiché l'utilizzo delle tecnologie abbinato alla costituzione del portfolio si è rivelato utile e proficuo, in quanto garantisce un agevole aggiornamento dello strumento e una condivisione dello stesso con consulente, colleghi e pari e vari stakeholder, generando nuove idee, connessioni e riflessioni offerte appunto dalla rete di scambio.

I generi di e-portfolios possono essere diversi a seconda delle finalità perseguite; Greenberg³⁴ distingue tre categorie, ovvero *Showcase e-portfolio*, *Structured e-portfolio* e infine *Learning e-portfolio*. Il primo consiste nell'esposizione di lavori già precedentemente creati, organizzati dall'autore in modo sistematico ed esposti nel web con i criteri di accesso stabiliti dall'autore stesso; alcune istituzioni (ad esempio alcune Università americane che fanno uso del portfolio) forniscono una struttura di base dello strumento che va rispettata per la pubblicazione sul web; in altri casi l'articolazione delle schede e delle evidenze è libera (si pensi ai portfolii degli artisti disponibili in rete). Il secondo tipo di portfolio è invece un modello molto strutturato, spesso usato da studenti per l'assessment dei risultati di apprendimento di percorsi formativi o da persone che si accingono ad entrare nel mondo del lavoro e che presentano le proprie competenze sulla base dei profili professionali

³³ Numerosa la letteratura sul portfolio digitale. Si vedano, a titolo esemplificativo, Ajello A.M., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci; Lorenzo G., Ittelson J. (2005), *An overview of e-portfolios*, Educause Learning Initiative; Greenberg G. (2004), *Extending the portfolio model*, Educause Learning Initiative

³⁴ *Op. cit.*, pp. 31-32

mappati dal mercato stesso: le strutture del portfolio sono, in questi casi, dettate rispettivamente dalla matrice di apprendimento del percorso formativo e dalle competenze richieste dai repertori professionali per uno specifico mestiere.

Il *Learning e-portfolio* rappresenta invece il massimo grado di libertà di costruzione del portfolio, poiché rappresenta esso stesso uno strumento di apprendimento, in base all'evoluzione dei ruoli, delle idee, degli interessi e degli obiettivi dell'autore; in questo caso la dimensione di condivisione e di feedback da esterni diventa ancora più importante poiché genera nuova conoscenza e nuovi orizzonti di senso.

Bibliografia

- Ajello A.M., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci.
- Alby F., Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci Faber, Roma.
- Aubret J., *Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétence* in "Pratiques de formation", Université de Paris VIII, Paris.
- Aubret J., Blanchard S. (2005), *Pratique du bilan personnalisè*, Dunod, Paris.
- Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell' "experiential learning" e dell'approccio riflessivo.*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cecchin M., Donato E., Libergoliza M.S., Ortali C., Rasello S., *Il portfolio delle competenze. Conoscere, progettare, realizzare.* CIOFS/FP Piemonte, FECBOP.
- Cepollaro G. (2008), *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano.
- Commissione Europea (15 dicembre 2004), *DECISIONE N. 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (Europass).
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.

- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle – FECBOP (2005), *Carta Qualità Bilancio di Competenze*.
- Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret (2000), *Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences*, Éditions et applications psychologiques.
- Galliani L. (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppo professionale* in E. Felisatti, C. Mazzucco (a cura di) *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti VII Biennale Internazionale Didattica Universitaria, Padova 2008, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Gredler M.E (1999), *Classroom assessment and learning*, Logman, Reading.
- Greenberg G. (2004), *Extending the portfolio model*, Educause Learning Initiative.
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, Roma.
- Joyce P. (2005), *A framework for the portfolio development in postgraduate nursing practice* in "Journal of Clinical Nursing" 14/2005 (4).
- Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano.
- Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- Lévy P. (1999), *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano.
- Lietard B., (1992), *Du portfolio nord américain au portefeuille de compétences à la française*, in Lorenzo G., Ittelson J. (2005), *An overview of e-portfolios*, Educause Learning Initiative.
- Mezirow L. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina Editore.

- Nyatanga L, Forman D., Fox J., (1998), *Good practice in the accreditation of prior experiential learning*, Cassel, London.
- Pellerey M. (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in “Professionalità” 2000/57.
- Raso A., Consorti F., Garrino L. (2010), *Il portfolio come strumento educativo nella formazione post-base degli infermieri: una revisione della letteratura* in “Tutor, Rivista della Società Italiana di Pedagogia Medica” 10/2010 aprile-settembre.
- Rossi A. (2002), *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a “portafoglio”* in “Professionalità” 2002/68.
- Ruffini C., Porzio G. (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo* in Bresciani P.G., Callini D. (a cura di) (2004), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Franco Angeli, Milano.
- Sansregret M. (1996), *Elaboration d'un portfolio : guide d'étude*, Collège Boréal, Sudbury, Ontario.
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Ed. Dedalo.
- Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Zaggia C., *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze* in “Professionalità” 106/2009.

Sitografia

- http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+CV.csp?loc=it_IT
- http://www.ciofs.net/centro_di_bilancio.htm
- http://www.edafirenze.it/progetti_arco.html



3. Il modello e gli strumenti di bilancio e portfolio di competenze dell'Università di Padova¹

Cristina Zaggia²

3.1 Introduzione

Negli ultimi anni la Facoltà di Scienze della Formazione ha partecipato e gestito numerose iniziative nell'ambito dell'orientamento che hanno preceduto la messa a punto e la sperimentazione di un modello di bilancio e portfolio di competenze presso l'Università degli Studi di Padova.

Negli anni 2005 e 2006 la Regione del Veneto – Assessorato alle Politiche dell'Istruzione, Formazione e Lavoro, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – ha finanziato il progetto “OrientaVeneto” finalizzato a rafforzare le competenze degli operatori

¹ Il percorso di bilancio e portfolio di competenze progettato e sperimentato presso l'Università degli Studi di Padova in collaborazione con il Servizio Stage e Mondo del Lavoro – che ha costituito uno degli interventi realizzati all'interno del più ampio progetto FSE MOIRC “Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle competenze” gestito dalla Facoltà di Scienze della Formazione – è stato messo a punto da un gruppo di lavoro da me coordinato e composto da Daniela Frison, Sabrina Maniero e Anna Serbati – dottorande in *Scienze pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione* della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova – che hanno presentato i diversi aspetti del modello nel terzo e nel quarto capitolo della prima parte della pubblicazione Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, PensaMultimedia, Lecce, a cui si rinvia per gli eventuali approfondimenti.

² Cristina Zaggia è professore associato di *Pedagogia Sperimentale* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova.

dell'orientamento della Regione attraverso alcune attività formative (percorsi in presenza / distanza, viaggi di studio all'estero, convegni). In quanto partner del progetto, coordinato dalla Fondazione CUOA di Altavilla Vicentina, la Facoltà ha gestito e condotto la formazione degli operatori dell'orientamento delle province di Padova e Rovigo e ha organizzato il convegno internazionale "Un confronto europeo dei sistemi di orientamento" tenutosi il 13 settembre 2006.

Nel 2008 la Direzione Lavoro della Regione del Veneto ha finanziato alla Facoltà di Scienze della Formazione Pro.Val.Or³, un progetto di valutazione degli interventi di orientamento realizzati con finanziamenti regionali, ovvero le attività territoriali di orientamento per il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, i progetti di orientamento per adulti, gli stage estivi e i progetti biennali per il diritto-dovere all'istruzione e formazione realizzati dalle sette province. Gli obiettivi perseguiti sono stati quelli di effettuare una valutazione quantitativa e qualitativa degli interventi di orientamento che permettesse di compararli ma anche di individuarne le specificità e il valore aggiunto apportato, di individuare delle *best practice* e alcune linee guida di miglioramento degli interventi realizzati e, infine, di diffondere e promuovere una cultura della valutazione e della qualità degli interventi e dei servizi di orientamento. Il progetto, iniziato a marzo 2008 e conclusosi a novembre 2009, attraverso la sperimentazione di pratiche di valutazione partecipata – incontri con gli operatori, focus group, visite in loco, etc. – ha avuto quindi lo scopo ultimo di contribuire al miglioramento del sistema regionale veneto di orientamento.

A partire dal 2008, inoltre, viene rifinanziato ogni anno dall'Ateneo patavino un progetto di Ricerca Scientifica fondi quota EX 60% riguardante la valutazione delle competenze e l'orientamento degli adulti. All'interno di questo progetto, nel 2008 ho potuto svolgere un soggiorno di studio e approfondimento a Parigi sulle tematiche dell'orientamento, del bilancio di competenze e della validazione dei

³ Per approfondimenti riguardanti il progetto Pro.Val.Or. si rinvia alla pubblicazione L. Galliani, C. Zaggia, S. Maniero (a cura di) (2009), *Valutare l'orientamento. Progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione del Veneto*, Pensa MultiMedia, Lecce

saperi acquisiti attraverso l'esperienza⁴. La collaborazione instaurata con alcuni enti ed istituzioni – tra le quali l'Università Sorbonne III, l'Università Paris VIII Saint Denis e l'Inetop – sta continuando attraverso alcuni scambi, quali ad esempio l'intervento del Prof. Jacques Aubret (Inetop) e della Prof.ssa Agnes Veilhan (Università Sorbonne III) a convegni e progetti realizzati dalla Facoltà.

Queste piste di ricerca aperte si sono concretizzate anche in interventi didattici; nello specifico, all'interno del corso di laurea magistrale in *Scienze della Formazione continua* sono stati istituiti un laboratorio di *Orientamento professionale e bilancio di competenze*⁵ – attivato a partire dall'a.a. 2008/2009 – e un laboratorio di *Costruzione del Portfolio di competenze* – attivato a partire dall'a.a. 2009/2010 – attività fortemente intrecciate che vedono gli studenti protagonisti nella simulazione a coppie di un percorso di bilancio di competenze e nella costruzione di un proprio portfolio di competenze.

Queste sono dunque le premesse che hanno consentito alla Facoltà di Scienze della Formazione di acquisire e coltivare competenze specifiche nel campo dell'orientamento, del bilancio e della certificazione delle competenze e che hanno condotto alla realizzazione – in partenariato con Ecipa scarl, Fiat Sepin scpa, Anciveneto, CNA Veneto, Confindustria Veneto, Confcooperative Veneto, Fondazione CUOA, Collegio Geometri e Geometri Laureati di Padova e Associazione Forma Veneto – del Progetto FSE MOIRC “Modello Operativo Integrato

⁴ Durante il soggiorno di ricerca che si è svolto presso l'Università Saint Denis di Parigi nel corso del 2008 ho potuto incontrare diversi attori del bilancio di competenze e della validazione degli *acquis* dell'esperienza (A.L. Assis, CIBC 75; J. Aubret, INETOP; A. Devillebichot, Université Paris VII Diderot; M.F. Fave Bonnet, Université Paris X Nanterre; N. Ferrand, CNAM; P. Gravereau, Crescendo Ressources Humaines; J. Guichard, INETOP; A. Lebert, Université Paris VIII Saint Denis; S. Montagnier, Astrolabe Formation; C. Morice, CMC; C. Normand, Astrolabe Formation; S. Paivandi, Université Paris VIII Saint Denis; M. Pichat, Université Paris VIII Saint Denis; J. Pouyaud, INETOP; A. Veilhan, Université Paris III Sorbonne Nouvelle; F. Winkelmann, BIOP, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris).

⁵ Per approfondimenti si rinvia a: Zaggia C. (2010), *Il laboratorio di orientamento professionale e bilancio di competenze*, in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 103-112

di Riconoscimento e di Certificazione delle competenze” finanziato dalla Regione del Veneto all’interno del POR 2007 – 2013 Asse IV – Capitale Umano.

Questo progetto, iniziato a gennaio 2010 e conclusosi a febbraio 2011, ha perseguito gli obiettivi di:

- sviluppare un nuovo quadro di sinergie tra il mondo della ricerca universitaria, quello della formazione e quello della produzione di beni e di servizi, quale condizione necessaria ad ogni strategia di innovazione per il riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze;
- sviluppare processi di validazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali di apprendimento mediante l’adozione di metodi e procedure scientificamente fondate;
- sensibilizzare e informare attori interni ed esterni alle Università in merito alle questioni del riconoscimento dei saperi esperienziali all’interno di percorsi formativi formali;
- diffondere una cultura delle competenze e della loro certificazione in contesti organizzativi del mondo produttivo, dei servizi e della pubblica amministrazione;
- preparare alcuni esperti metodologici che accompagnino i candidati durante il processo di validazione dei saperi esperienziali e che siano in grado di applicare metodologie quali il portfolio e il bilancio di competenze;
- progettare e sperimentare un modello prototipale di validazione delle competenze maturate in ambito non formale e informale per adulti che vogliono reinserirsi in percorsi formativi;
- progettare e sperimentare strumenti innovativi, ispirati alle pratiche inglesi e francesi di portfolio e bilancio di competenze, finalizzati a supportare persone in/disoccupate a in/reinserirsi in percorsi lavorativi;
- progettare e sperimentare modalità innovative di riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze di persone occupate inserite sia in contesti produttivi privati che nel mondo dei servizi e della pubblica amministrazione;

- trasferire ai contesti dell'istruzione, della formazione e del lavoro i prodotti del progetto, anche mediante lo sviluppo di azioni di mainstreaming orizzontale e verticale;
- giungere a delineare alcuni elementi fondativi e di governance condivisi con gli stakeholder del Centro di Ateneo per il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze.

Per raggiungere i suddetti – ambiziosi – obiettivi, il progetto ha previsto la realizzazione di 12 interventi; i primi tre erano di carattere trasversale, dedicati alla costituzione della comunità di pratiche, alla formazione degli operatori, alla diffusione delle attività e al monitoraggio del progetto. I restanti nove interventi hanno riguardato l'analisi delle buone pratiche, la progettazione e la sperimentazione di un modello di intervento per ognuna delle tre categorie di destinatari previste dal bando regionale e a cui il progetto è stato rivolto, ovvero giovani e adulti desiderosi di:

- a) acquisire un titolo di studio o una qualifica (inoccupati e/o disoccupati e/o occupati);
- b) entrare o rientrare nel mondo del lavoro (inoccupati e/o disoccupati);
- c) ottenere una convalida/certificazione delle competenze acquisite in ambiente di lavoro (occupati).

Se per la prima categoria di destinatari è stato progettato e sperimentato un *modello prototipale di validazione e certificazione degli apprendimenti esperienziali per adulti che vogliono acquisire un titolo di studio universitario* e per la terza categoria di destinatari è stato progettato e sperimentato un *ambiente di simulazione per l'assessment delle competenze* in 4 settori produttivi (Grande Impresa, Piccola e Media Impresa, Cooperazione, Pubblica Amministrazione), in questa sede approfondiremo l'intervento messo a punto e sperimentato per la seconda categoria di destinatari, ovvero il *modello di bilancio e portfolio di competenze* rivolto a coloro che intendono ri/entrare nel mondo del lavoro, intervento che ha posto le basi scientifiche, metodologiche e

procedurali anche per l'impostazione del modello di bilancio e portfolio di competenze sperimentato all'interno del progetto gestito da Metalogos.

3.2 Il modello di bilancio e portfolio di competenze

3.2.1 Gli aspetti progettuali e metodologici fondativi del modello

Per la messa a punto del modello di bilancio e portfolio di competenze si è partiti dalla ricostruzione della bibliografia riguardante queste tematiche, dai documenti europei e italiani di riferimento e da un'analisi delle pratiche realizzate sul territorio italiano. Sono quindi stati presi in esame 26 testi e 46 articoli, soffermandosi in modo particolare sui contributi in cui si rendeva conto di sperimentazioni empiriche di percorsi di bilancio e portfolio di competenze, e sugli unici documenti di riferimento a livello europeo e italiano, ovvero rispettivamente la Carta Qualità Bilancio di Competenze emanata dalla Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale del 2005 e il Documento tecnico sul Bilancio di competenze dell'Isfol del 2008.

A partire dall'analisi della bibliografia, delle pratiche e dei suddetti documenti, sono stati evidenziati i seguenti elementi progettuali e metodologici – che naturalmente vanno oltre il rispetto dei “requisiti minimi” stabiliti dalla Carta Qualità Europa e dal documento Isfol – di cui abbiamo tenuto conto per la progettazione di un buon modello di bilancio e portfolio di competenze:

- Un solido ancoraggio teorico a modelli, teorie e documenti di riferimento. Tra gli autori più importanti vogliamo ricordare: Jacques Aubret, Guy Le Boterf, Jean Pierre Boutinet, Donald Super, Carl Rogers, Henry Desroche, Pierre Vermersch, Yves Clot; tra i documenti, la Carta Qualità Bilancio di Competenze della FEC-BOP, il documento Tecnico sul bilancio di competenze dell'Isfol, il dispositivo Europass.

- La presenza di una équipe pluridisciplinare, composta in modo particolare da orientatori, formatori, psicologi e da esperti del mercato del lavoro, del sistema di istruzione post secondaria (alto apprendistato, FSE, voucher, master, ...), delle opportunità di studio e di lavoro all'estero.
- La predisposizione di una fase di accoglienza e informazione che precede la realizzazione del bilancio di competenze e che si pone le finalità di informare la persona sugli obiettivi e sulle modalità di realizzazione del servizio e di permetterle di decidere di impegnarsi o meno nel percorso.
- La richiesta di un requisito minimo di un anno di esperienza professionale e/o extraprofessionale – anche non continuativa – per accedere al percorso: per poter fare un bilancio delle competenze si deve necessariamente avere e partire dall'analisi delle esperienze personali, formative ed extra/professionali.
- La scelta di un percorso in cui alternare colloqui individuali con laboratori di gruppo, per una durata complessiva per ogni beneficiario di 21 / 22 ore svolte nell'arco di due mesi.
- La messa a punto di un modello di portfolio di competenze da far costruire ai partecipanti durante il percorso di bilancio e l'utilizzo, al suo interno, di due strumenti del dispositivo Europass, ovvero il CV Europeo e il Portfolio Europeo delle lingue.
- La disponibilità di uno spazio dedicato di documentazione, ricerca e consultazione di repertori delle professioni, banche dati, ecc.
- La supervisione in itinere e finale dei consulenti da parte dei coordinatori di progetto, riguardante sia le attività e le modalità di gestione del gruppo, sia i colloqui e la presa in carico individuale.
- Un dispositivo di valutazione: ex ante, riguardante i dati anagrafici, familiari e professionali dei partecipanti, le aspettative e i dubbi nei confronti del bilancio e le "pre-conoscenze", ovvero le conoscenze e le capacità possedute in ingresso e attese come risultati dell'intervento orientativo; in itinere, riguardante tutti quegli aspetti organizzativi e metodologici legati allo svolgimento delle azioni di orientamento erogate, svolta interpellando il punto di vista sia dei

beneficiari che dei consulenti di bilancio, questi ultimi in modo particolare attraverso la stesura in itinere di un diario per tenere traccia degli eventi critici e significativi e delle relative modalità e strategie di attivazione, di risoluzione e di superamento; ex post, riguardante i risultati conseguiti sia relativamente ai beneficiari (soddisfazione delle aspettative, superamento dei dubbi, raggiungimento degli obiettivi, miglioramento delle “pre-conoscenze”), sia in riferimento alle azioni di informazione e di orientamento erogate, svolta tenendo conto anche dei prodotti del bilancio (il documento di sintesi, il portfolio, ecc.); a distanza di tempo, attraverso la realizzazione di un “*suivi*”, un colloquio individuale effettuato dopo alcuni mesi dalla fine del percorso.

Di seguito verranno approfonditi alcuni aspetti del modello, in modo particolare quelli che di fatto sono stati trasferiti e applicati anche nel percorso di bilancio e portfolio di competenze sperimentato da Metalogos.

3.2.1.1 *Il concetto di competenza*

Come abbiamo detto, costruire un percorso di bilancio di competenze non si riduce all'adozione di determinati criteri e requisiti organizzativi, metodologici e professionali, che, anzi, devono seguire, e non precedere, delle accurate e approfondite scelte teoriche e metodologiche.

La prima scelta da operare è quella relativa al costrutto centrale del dispositivo, quello di competenza, perché a seconda delle diverse accezioni si possono costruire percorsi di bilancio anche molto differenziati in termini di approcci e strumenti utilizzabili per fare un bilancio delle competenze. Essendo un punto cardine, vogliamo qui richiamare il concetto di competenza adottato e i principali autori di riferimento per la messa a punto del percorso, rinviando ai paragrafi successivi l'approfondimento delle conseguenti scelte organizzative e metodologiche.

Tutto ruota attorno al concetto di competenza definito da Guy Le Boterf, che la considera la risultante del saper agire – che presuppone il saper combinare e mobilitare delle risorse personali (conoscenze, abilità, qualità, ...) e ambientali (le reti professionali, le reti documentarie, le banche dati, i manuali, ...) pertinenti –, del voler agire – che si riferisce alla motivazione personale dell'individuo e di come viene spronato dall'ambiente che lo circonda – e del poter agire – che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibile e legittima la presa di responsabilità e di rischio da parte dell'individuo.

Una persona sa agire con competenza quando sa combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, ognuna delle quali è definita da una attività chiave alla quale sono associate delle esigenze professionali o dei criteri di realizzazione, al fine di produrre dei risultati (prodotto, servizio) che soddisfino determinati criteri di performance per un destinatario (cliente, paziente, ...).

Se nelle situazioni caratterizzate da ripetizione, routine, prescrizione, esecuzione, essere competente equivale sostanzialmente a un saper fare e la valutazione delle competenze si avvicina al controllo, alla verifica della conformità alla norma, alla misurazione dello scarto tra il lavoro prescritto e quello eseguito, al contrario, in situazioni caratterizzate da complessità, imprevedibilità, innovazione, essere competente significa saper agire e la valutazione delle competenze comporta prima di tutto una attribuzione del significato e del valore della pratica professionale, della personale interpretazione della competenza richiesta nei referenziali dei titoli di studio o delle professioni. La disposizione ad agire, il sapere combinatorio, infatti, possono essere solo inferiti dall'osservazione dell'attività, poiché la competenza reale è l'interpretazione personale della competenza richiesta, è il saper improvvisare grazie ad una intelligenza delle situazioni acquisita nel corso dell'esperienza⁶.

⁶ Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris

3.2.1.2 *Le finalità e l'articolazione del percorso*

Nel percorso di bilancio di competenze messo a punto, dunque, dopo una prima fase iniziale di analisi dei bisogni e di conoscenza della biografia, degli interessi e dei valori personali e professionali della persona⁷, la fase centrale è quella dedicata alla analisi delle esperienze emerse e scelte come significative per la costruzione e la mobilitazione di competenze⁸. In questa fase vengono analizzate nel dettaglio le

⁷ In questa prima fase del bilancio di competenze abbiamo scelto di utilizzare la metodologia dell' "autobiografia ragionata" messa a punto da Henry Desroche nell'ambito dell'Università Cooperativa Internazionale. Secondo Desroche, l'individuo ha un potenziale culturale e prasseologico accumulato nel corso delle sue esperienze formative – formali e informali –, sociali e professionali. Attraverso l' "autobiografia ragionata" l'individuo narra, ripercorre e analizza le proprie realizzazioni ed esperienze con lo scopo di arrivare alla forma-formulazione e formalizzazione di un progetto. La metodologia prevede infatti sia un colloquio dedicato alla narrazione della propria biografia, sia un testo libero in cui la persona faccia sintesi del proprio percorso di vita arrivando ad individuare dei fili conduttori, che, nel nostro caso, vengono poi approfonditi nelle fasi successive del bilancio. Cfr. Desroche H. (1984), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document OCI n°1, Québec

⁸ L'analisi dell'esperienza viene condotta avendo come riferimenti teorici l'intervista di esplicitazione di Pierre Vermersch e l'analisi clinica dell'attività di Yves Clot. La prima mira alla verbalizzazione del vissuto dell'azione, poiché conoscere il risultato finale è insufficiente per diagnosticare la natura e la causa di una difficoltà o di un successo, che si possono comprendere solo conoscendo i ragionamenti messi in opera, gli scopi realmente perseguiti, i saperi teorici effettivamente utilizzati nella pratica, le rappresentazioni e i preconcetti fonti di difficoltà. L'azione, infatti, contiene una parte cruciale di saper fare in atto, quindi non cosciente, e l'intervista dovrebbe essere proprio di esplicitazione di quanto resta implicito nell'azione. Cfr. Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux. Con l'analisi clinica, invece, si passa dall'azione alla attività e dall'esplicitazione alla comprensione, che comporta una presa di coscienza e di analisi di ciò che la persona è in quello che fa e di tutte le condizioni esteriori alle sue azioni che necessariamente le influenzano. Per Clot l'attività è una risposta all'attività degli altri, pertanto è parzialmente contrariata e impedita. Nella sua attività, il soggetto non realizza che una parte di se stesso, pertanto è importante non ridurre la realtà dell'attività all'attività realizzata. L'attività reale, infatti, è fatta anche da tutto ciò che non viene fatto, da tutto ciò che ha fatto o che avrebbe potuto fare nel passato, da ciò che si sceglie o che, al contrario, si è obbligati a scartare al momento in cui si agisce. Essere competenti non è solo agire, ma è anche non agire; è scegliere una azione invece di un'altra. E nell'analizzare la propria esperienza gioca un ruolo fondamentale la co-analisi del lavoro attraverso il

esperienze personali, formative ed extra/professionali significative, approfondendo le caratteristiche del contesto, le motivazioni personali, i ruoli e le funzioni esercitate, le attività realizzate, le risorse utilizzate, le relazioni interne ed esterne gestite, i risultati conseguiti, le conoscenze, le abilità e le qualità personali mobilitate e acquisite, le condizioni che hanno facilitato e/o ostacolato lo svolgimento dell'esperienza e, infine, recuperando le prove e le evidenze di quanto affermato.

Dalla lettura trasversale di tutte le esperienze – alla ricerca dei saperi (saper agire), delle motivazioni (volere agire), delle condizioni (poter agire) che in più situazioni (in attività simili ma di diverse esperienze) sono state mobilitate ottenendo dei risultati soddisfacenti – la persona scopre e dà un nome ad ogni sua competenza che, nella maggior parte dei casi, non aveva ancora riconosciuto.

Nella fase centrale, in definitiva, la persona ricostruisce il suo percorso formativo ed extra/professionale, analizzandolo in maniera trasversale al fine di riconoscere e nominare le competenze esercitate e sviluppate. In un primo momento la scelta e l'attribuzione del nome da dare alle proprie competenze viene lasciata libera e autonoma perché rappresenta un momento di forte presa di consapevolezza del senso e del significato personale che il soggetto gli conferisce; solo in un secondo momento, viene proposto il confronto e l'allineamento con un lessico più formalizzato e riconosciuto, quale ad esempio quello utilizzato nelle classificazioni delle professioni dell'Istat e del Codice Ateco.

Il passo successivo è quello di definire dove e come re/investire, riconvertire, sfruttare e capitalizzare le competenze acquisite, individuandone sia possibili professioni e contesti di applicazione, sia il gap tra le competenze necessarie e richieste rispetto a quelle possedute. È la fase di elaborazione del progetto socio-professionale, in cui, ripercorrendo

linguaggio e attraverso il dialogo con gli altri (il formatore, lo psicologo, i pari, ...), che comporta un lavoro sul lavoro che di fatto trasforma l'esperienza vissuta. Lo stesso cambiamento di destinatario dell'analisi, infatti, modifica l'analisi dell'attività, poiché la parola del soggetto non è rivolta solo al suo oggetto (la situazione) ma anche all'attività di chi la riceve: a seconda del tipo di interlocutore, il soggetto rivede e rivive la propria attività attraverso occhi diversi e cerca di anticiparne e di risolverne i dubbi e le domande dando descrizioni e motivazioni diverse. Cfr. Clot Y. (2000), *La fonction psychologique du travail*, Puf, Paris

i risultati degli aspetti indagati – interessi, valori, conoscenze, abilità, qualità, competenze, etc. – e analizzandone la spendibilità rispetto al contesto di riferimento, la persona arriva a stendere un piano di azione concreto e un progetto realistico per il proprio futuro professionale.

Attraverso questo percorso la persona ha la possibilità di raggiungere molteplici e notevoli risultati in termini di conoscenza di sé, consapevolezza delle proprie competenze, conoscenza delle opportunità formative e professionali, del mercato del lavoro e delle professioni, delle modalità di ricerca attiva del lavoro, di presentazione e di candidatura al mondo del lavoro. E il fatto che la persona arrivi a stendere un progetto è importante, ma non tanto quanto il fatto che avrà acquisito anche un metodo per ri/progettarsi se e quando si ritroverà nella stessa condizione di dover fare chiarezza sulle proprie competenze e capire quale strada prendere per investirle al meglio⁹.

Durante il bilancio il beneficiario costruisce, con il supporto del consulente, il proprio portfolio di competenze – raccolta ragionata, giustificata e documentata delle prove e delle evidenze delle proprie competenze – strumento che potrà utilizzare come supporto al riconoscimento sociale delle competenze sviluppate – sia in ingresso a percorsi formativi sia per il reclutamento e la selezione all'interno del mercato del lavoro – e che potrà aggiornare e modificare autonomamente anche in futuro, avendone comprese finalità e modalità di costruzione. E proprio per enfatizzare ed aumentare la valenza anche sociale del bilancio di competenze, una parte del percorso viene fatta in gruppo. Se la presentazione e la condivisione iniziale delle aspettative e delle paure dell'affrontare un bilancio di competenze ha più lo scopo di creare il gruppo e di motivarlo ad impegnarsi, anche reciprocamente, nel portare fino in fondo il percorso, altre attività sono esplicitamente orientate allo sviluppo di linguaggi e competenze utili per il dialogo e l'inserimento in contesti socio-professionali. In modo particolare, il gruppo aiuta il singolo ad imparare a presentare se stesso, ad esplicitare le proprie

⁹ Sul concetto di progetto abbiamo adottato la teoria di Jean Pierre Boutinet, che nella sua “psicologia della conduzione di progetti” ha messo a punto una metodologia di azione per concepire, elaborare, gestire e valutare progetti e per organizzare e gestire il tempo e lo spazio. Cfr. Boutinet J.-P. (2004), *Anthropologie du projet*, Puf, Paris (8 ed.); Boutinet J.-P. (2004), *Psychologie des conduites à projet*, Puf, Paris (4 ed.)

esperienze, a descrivere e giustificare le proprie competenze, capacità che non sono solo comunicative poiché essere competente non significa solo saper agire, ma anche saperlo descrivere, esplicitare e motivare¹⁰.

Come emerso dai risultati della sperimentazione condotta presso l'Università di Padova, il percorso di bilancio e portfolio di competenze così strutturato favorisce una maggiore conoscenza di sé – intesa come consapevolezza della propria storia, dei propri limiti e possibilità, nonché delle proprie risorse, in termini di conoscenze, capacità, qualità e competenze –, una maggiore consapevolezza delle proprie competenze – ricostruite e documentate in modo sistematico grazie alla costruzione del portfolio –, una maggior chiarezza rispetto ai propri obiettivi di sviluppo personale e professionale – che si concretizzano in un progetto e nella definizione di un piano di azione.

3.2.1.3 *Il portfolio di competenze*

La scelta di far costruire ai partecipanti del bilancio un proprio portfolio delle competenze è stata fatta non solo per aumentare la valenza sociale del percorso, ma anche perché di fatto risponde alle indicazioni contenute sia nel Documento Tecnico sul Bilancio di Com-

¹⁰ Come sostiene Yves Clot (vedi nota 4) il confronto tra il soggetto e più punti di vista diversi nell'analisi della propria attività è metodologicamente funzionale alla verbalizzazione e alla comprensione non tanto dell'attività realizzata, ma soprattutto della realtà possibile e impossibile dell'attività. A tal fine nel percorso di bilancio abbiamo utilizzato anche il metodo del sosia messo a punto da Oddone in Fiat negli anni '70, in cui un ipotetico sosia chiede alla persona di dargli tutte le istruzioni per poterlo sostituire in una giornata di lavoro senza che nessuno se ne accorga. Come ci ricorda Clot, per sapere come agire il sosia deve poter anticipare gli ostacoli e le risorse che troverà, deve capire cosa accade ma anche cosa può accadere e cosa non può o non deve accadere. Per agire come agirebbe il soggetto, il sosia reclama l'accesso non solo al vissuto dell'azione ma anche a ciò che non è stato vissuto dal soggetto: l'azione non vissuta fa parte della realtà dell'attività allo stesso modo dell'azione vissuta. Attraverso il metodo del sosia, quindi, il soggetto "realizza" ciò che avrebbe potuto essere e ciò che avrebbe potuto fare, restituendo all'attività la sua dimensione opzionale, inseparabile dalla sua dimensione operativa. Cfr. Oddone I., Rey A., Briante G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Editions sociales, Paris, citato in Clot Y. (2000), *La fonction psychologique du travail*, op. cit.

petenze dell'Isfol – dove viene indicato che “al termine del percorso di consulenza il soggetto disporrà di un documento di sintesi redatto dal consulente di bilancio e di un portafoglio di competenze”, definito come “strumento di riflessione e di presentazione della propria professionalità, composto da una serie di informazioni relative alla vita formativa/lavorativa della persona e che si configura come uno strumento dinamico e flessibile in quanto esso può essere arricchito di volta in volta dalla persona di ogni nuova esperienza”¹¹ –, sia nella Carta Qualità Bilancio di Competenze – dove si dichiara che la fase finale “sfocia nella redazione di un dossier individuale che contiene i risultati dettagliati e il documento di sintesi” e che “questi elementi possono costituire parte di un portafoglio delle competenze” (criterio 5) e che “il centro di bilancio deve aiutare il beneficiario a realizzare un portafoglio delle competenze” (criterio 6)¹².

A seguito dello studio della letteratura e dell'analisi delle principali esperienze di utilizzo del portfolio – descritte sinteticamente nel capitolo precedente quali ad esempio il “Portefeuille de compétences” realizzato dalla Federazione nazionale dei CIBC (Centre interinstitutionnel de bilans de compétence) e da Jacques Aubret¹³, il portfolio delle competenze realizzato nel Progetto BilCo dal C.I.O.F.S. (Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale) Piemonte¹⁴, i materiali utilizzati all'interno del Progetto FSE ARCO (Accertamento riconoscimento delle competenze) promosso dalla Direzione Istruzione – Servizio Scuola, Formazione, Educazione degli Adulti (EDA) del comune di Firenze¹⁵ –, è stato quindi costruito un modello di portfolio di competenze da utilizzare all'interno del percorso di bilancio.

¹¹ ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, pag. 6

¹² FECBOP (2005), *Carta Qualità Bilancio di Competenze*, pagg. 7 e 8

¹³ Cfr. Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret (2000), *Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences* e Aubret J., Blanchard S. (2005), *Pratique du bilan personnalisé*, Dunod, Paris

¹⁴ Cfr. Quaderno BilCo (autori Cecchin M., Donato E., Libergoliza M.S., Ortali C., Rasello S.), *Il portfolio delle competenze. Conoscere, progettare, realizzare*. CIOFS/FP Piemonte

¹⁵ Cfr. Documento di progetto (curato da Monasta A., Torrigiani C., Da Vela M. – Aristeaonline) reperibile al sito http://www.edafirenze.it/progetti_arco.html

Il portfolio si articola in 12 sezioni ed è accompagnato da una guida che ha lo scopo di supportare il partecipante nella compilazione delle schede – introdotte e spiegate anche attraverso esemplificazioni – e nella comprensione e nell’utilizzo dei termini più specifici e più importanti (conoscenze, abilità, competenze, attività, ecc.) – la cui definizione e modalità di espressione, secondo la sintassi regionale, sono state riportate all’interno di un glossario.

La struttura del portfolio è stata concepita pensando ai destinatari che devono leggerlo e non alle persone che devono costruirlo; ciò significa che l’ordine di presentazione delle schede, funzionale all’analisi dell’esperienza da parte di terzi, non corrisponde all’ordine di compilazione delle stesse, determinato invece dal flusso di pensiero e di riflessione che la persona svolge nel corso del bilancio. È questo il caso, ad esempio, del progetto formativo e professionale, punto di arrivo del percorso di bilancio di competenze, ma punto di partenza per presentarsi in modo efficace al mercato del lavoro.

Di seguito viene quindi brevemente presentata la struttura del portfolio seguendo l’ordine di presentazione delle schede.

Dopo una prima scheda in cui vengono riportati alcuni *dati anagrafici, familiari e professionali*, viene presentato *il progetto professionale* della persona con i relativi obiettivi, tappe, azioni, risorse, vincoli, tempi e costi che saranno necessari per realizzarlo, così come gli *scopi, gli obiettivi, i destinatari e la spendibilità del portfolio di competenze*, elementi importanti per introdurre e spiegare le finalità dello strumento ai destinatari a cui è rivolto.

Segue una *sintesi del percorso* che in poche pagine riassume la storia e focalizzi le esperienze personali, formative ed extra/professionali a partire dalle quali la persona ha acquisito e mobilitato le proprie competenze e le direzioni verso cui intende investirle e capitalizzarle.

Nella scheda successiva vengono riportate *le qualità personali, i valori professionali e le professioni di interesse*, tutti aspetti affrontati con il consulente ed emersi durante il percorso di bilancio.

Dopo questa prima parte più generale di introduzione all’esperienza della persona, segue una parte di approfondimento analitico di tutte quelle esperienze ritenute importanti e significative per l’acquisizione e la mobilitazione di saperi e di competenze.

Viene quindi analizzato e presentato il *percorso formativo* – riguardante i titoli di istruzione e di formazione conseguiti, i percorsi di istruzione e di formazione interrotti / abbandonati, la formazione non / informale conseguita ad esempio attraverso corsi di formazione nelle organizzazioni, corsi da autodidatta, viaggi di studio, letture personali, ecc. –, il *percorso professionale* – comprendente le esperienze di lavoro retribuito – e il *percorso extraprofessionale* – intendendo quelle attività sportive, associative, di volontariato, ecc. che, anche proprio perché scelte e perseguite spontaneamente e seguendo i propri interessi, sono fonte di apprendimenti significativi.

Di ogni esperienza formativa vengono precisati il titolo conseguito, il periodo di svolgimento, il risultato raggiunto, le conoscenze, le abilità e le qualità personali acquisite e il certificato / attestato rilasciato.

Le esperienze extra/professionali, invece, vengono analizzate specificando il periodo, la tipologia di azienda (grande impresa, pmi, ecc.) / attività (libera professione, lavoratore autonomo, ecc.), la funzione ricoperta, il ruolo e la responsabilità esercitati, il tipo di rapporto contrattuale, le motivazioni che hanno condotto a svolgere l'esperienza, le attività svolte, le risorse e gli strumenti utilizzati, i risultati conseguiti, le conoscenze, le capacità e le qualità acquisite e mobilitate, le condizioni che hanno favorito / ostacolato l'esperienza e le evidenze di quanto dichiarato.

Dopo aver individuato gli elementi (conoscenze, abilità, qualità) che compongono le competenze, le diverse esperienze in cui sono stati mobilitati e i risultati che hanno prodotto, nella scheda successiva, viene operato e presentato il passaggio *dai saperi alle competenze*, individuando una attività (denominata secondo il Codice Ateco) esercitata in diverse esperienze – formative e/o extra/professionali – che abbia prodotto risultati soddisfacenti – che devono essere dimostrati con prove ed evidenze – grazie alla mobilitazione di determinate conoscenze, abilità e qualità – acquisite nel corso delle diverse esperienze.

La denominazione e la descrizione delle competenze vengono definite utilizzando la sintassi richiesta dalla Regione del Veneto, quindi si rifanno alla classificazione delle professioni e delle relative attività dell'Istat; bisogna specificare, tuttavia, che questo è un passaggio che la

persona opera solo dopo aver preventivamente riconosciuto e nominato le proprie competenze, momento e gesto di attribuzione di significato e di presa di consapevolezza necessario e indispensabile per potersi confrontare con un referenziale professionale, rappresentato in questo caso dalla classificazione delle professioni dell'Istat.

Nel *Portfolio Europeo delle lingue* viene richiesto di dichiarare e autovalutare le proprie conoscenze linguistiche secondo il formato proposto a livello europeo.

Seguono la *mappa delle competenze*, in cui la persona rappresenta in forma grafica (schemi, disegni, immagini, ecc.) le proprie competenze cercando di dare evidenza anche delle eventuali relazioni e gerarchie presenti, e una scheda facoltativa, *Le mie competenze viste da*, in cui la persona viene invitata a raccogliere la percezione di altre persone (ex/colleghi, familiari, amici, ...) rispetto a quelle auto-percepite.

Per concludere, viene presentato il proprio *curriculum* – utilizzando il formato europeo EuroPass – e allega nell'*archivio* tutti i documenti, i certificati e le evidenze che testimoniano il possesso e l'esercizio delle proprie competenze.

In definitiva, con questo modello di bilancio e portfolio di competenze pensiamo di aver proposto una metodologia valida ed efficace per supportare la persona nel processo di presa di consapevolezza, di riconoscimento e di autovalutazione delle proprie competenze e per renderla pronta e preparata a presentarsi e a presentarle all'interno del sistema sociale, formativo e produttivo che dovrà dimostrarsi altrettanto pronto e preparato a riconoscerle e certificarle, non dimenticando che se conoscersi meglio aiuta a farsi riconoscere – perché è più facile farsi riconoscere dagli altri quando si ha preliminarmente lavorato su se stessi –, allo stesso modo il farsi riconoscere aiuta a conoscersi, perché si ha una migliore immagine di sé se si riceve un riconoscimento dagli altri¹⁶.

¹⁶ Aubret J. (2001), *Le Portefeuille de compétences. op. cit.*

Bibliografia

- Aubret J. (2000), *Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences*, Éditions et applications psychology gres.
- Aubret J., Blanchard S. (2005), *Pratique du bilan personnalisé*, Dunod, Paris.
- Boutinet J.-P. (2004), *Anthropologie du projet*, Puf, Paris (8 ed.).
- Boutinet J.-P. (2004), *Psychologie des conduites à projet*, Puf, Paris (4 ed.).
- Cecchin M., Donato E., Libergoliza M.S., Ortali C., Rasello S., *Il portfolio delle competenze. Conoscere, progettare, realizzare*. CIOFS/FP Piemonte, FECBOP.
- Clot Y. (2000), *La fonction psychologique du travail*, Puf, Paris.
- Desroche H. (1984), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document OCI n°1, Québec.
- FECBOP (2005), *Carta Qualità Bilancio di Competenze*.
- Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (a cura di) (2009), *Valutare l'orientamento. Progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione del Veneto*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) (2011), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce.
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze*.
- Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Zaggia C. (2010), *Il laboratorio di orientamento professionale e bilancio di competenze*, in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

SITOGRAFIA

http://www.edafirenze.it/progetti_arco.html

4. Un percorso di bilancio delle competenze e portfolio per il settore cooperativo

Alessio Surian

Il progetto al centro di questa pubblicazione ha avuto fra le sue finalità l'introduzione, la formazione e l'accompagnamento di operatori attivi nell'ambito della cooperazione alla realizzazione di percorsi di bilancio di competenze e portfolio. Il primo obiettivo, dunque, in un percorso che ha coinvolto persone attive nell'ambito della cooperazione sociale sia come partecipanti, sia come operatori di percorsi di bilancio e portfolio, è stato quello di facilitare una graduale consapevolezza delle proprie competenze maturate con l'esperienza (prive, in genere, di esplicitazione e riconoscimento) e di metterle in relazione con dispositivi e strumenti chiave dei percorsi di bilancio e dell'orientamento finalizzati a sviluppare profili di operatori di bilancio di competenze per colleghi e utenti dei propri servizi, mettendo a frutto le loro competenze sociali e abbinandole a competenze di orientamento. Come esplicitato nei capitoli precedenti, l'Università di Padova ha collaborato al progetto offrendo orientamenti specifici nel merito di metodologie del bilancio delle competenze/portfolio che permettessero di valorizzare le specificità del mondo cooperativo e di sviluppare percorsi utili a successive tappe di validazione e certificazione, predisponendo la formazione per gli operatori e monitorandone le attività di bilancio delle competenze attraverso incontri e un'apposita piattaforma on-line.

Di seguito viene brevemente presentato il percorso in quattro fasi proposto agli operatori che hanno partecipato al progetto per poi

rilevare cinque elementi qualificanti questa esperienza in relazione al settore della cooperazione:

- il ricorso a metodologie attive;
- l'attenzione per il dispositivo dell'autobiografia ragionata;
- l'utilizzo di strumenti di monitoraggio e ricerca;
- il sostegno ai percorsi formativi e di bilancio attraverso una piattaforma collaborativa on-line (Moodle);
- l'attenzione per sviluppi organici dei percorsi e del portfolio in chiave di validazione e certificazione;

Come ricordato, il progetto si è articolato in quattro fasi principali:

- predisposizione e proposta di un modello di bilancio delle competenze e portfolio;
- formazione di operatori e operatrici di percorsi di bilancio di competenze e portfolio;
- sperimentazione di un modello di portfolio e di bilancio delle competenze per adulti inoccupati/disoccupati che vogliano entrare/rientrare nel mondo del lavoro sociale;
- monitoraggio, analisi e revisione del modello anche in funzione di proposte certificative.

4.1 Predisposizione e proposta di un modello di bilancio delle competenze e portfolio

L'azione è stata suddivisa in due attività principali.

Innanzitutto, l'Università di Padova ha predisposto e discusso con responsabili di Confcooperative, Irecoop, Metalogos le possibili *attività di formazione degli operatori* (già attivi in altre funzioni presso Irecoop e Metalogos) che poi hanno proposto i bilanci di competenze e attività di portfolio alle diverse tipologie di destinatari coinvolte nel progetto.

Contestualmente, sono stati messi a disposizione degli operatori dispositivi e strumenti di bilancio e di portfolio sia attraverso incontri diretti, sia attraverso una piattaforma on-line, per permettere di coglier-

ne i pro e i contro per arrivare a scegliere quelli ritenuti più idonei e più comprensibili, operando una decisione autonoma al momento di proporre i propri percorsi ad altri utenti. Tale processo di sperimentazione è stato oggetto di condivisione e monitoraggio dall'Università anche mediante i forum predisposti in piattaforma.

4.2 Formazione di operatori e operatrici di percorsi di bilancio di competenze e portfolio

Questa fase ha coinvolto dieci potenziali operatori e due osservatori di Confcooperative, Irecoop e Metalogos per un totale di dodici partecipanti cui è stata proposta una *esemplificazione di conduzione di gruppi di bilancio* avendo come riferimento lo schema di bilancio di competenze del modello ISFOL, rivisto con l'integrazione di alcuni strumenti proposti da Aubret, in modo particolare l'elaborazione di un portfolio delle competenze realizzato contestualmente all'attività di bilancio. Il percorso di bilancio così concepito, insieme a Cristina Zaggia, è stato gestito da Anna Serbati e Alessio Surian e si è articolato in tre incontri individuali della durata di un'ora l'uno e tre incontri di gruppo della durata di quattro ore l'uno per un totale di sedici ore di percorso, oltre ad un incontro di gruppo finale a scopo formativo per una migliore elaborazione del percorso stesso.

In particolare, sono state proposte le seguenti attività:

1° INCONTRO DI GRUPPO:

- **Obiettivi:** confermare l'impegno dei beneficiari, definire e analizzare la natura dei loro bisogni, informarli delle condizioni di svolgimento del bilancio, valorizzare l'apporto della dimensione di gruppo.
- **Attività:** presentazioni, condivisione delle aspettative, attività metaforiche sulla storia professionale formativa e personale, spiegazione dei materiali da preparare in auto compilazione.

1° COLLOQUIO INDIVIDUALE:

- **Obiettivi:** stimolare la conoscenza del sé e la narrazione della storia formativa e professionale.
- **Attività:** colloquio di esplicitazione delle esperienze a partire dallo strumento “Autobiografia ragionata” di Desroche, spiegazione dei materiali da preparare in auto compilazione.

2° INCONTRO DI GRUPPO:

- **Obiettivi:** analizzare le motivazioni, gli interessi e i valori professionali e personali, individuare la possibilità di sviluppo professionale.
- **Attività:** attività a coppie e di gruppo per l'esplicitazione delle modalità di lavoro preferite, delle aree di interesse e valori professionali, con il supporto di alcune schede guida alla riflessione, spiegazione dei materiali da preparare in auto compilazione.

2° COLLOQUIO INDIVIDUALE:

- **Obiettivi:** identificare le proprie attitudini e le proprie competenze, a partire dalle proprie esperienze formative, professionali, extraprofessionali e personali.
- **Attività:** colloquio di analisi dei saperi maturati nelle esperienze passate e riflessioni su come questi si traducano in competenze.

3° INCONTRO DI GRUPPO:

- **Obiettivi:** migliorare la conoscenza dell'offerta formativa del territorio e del mercato del lavoro, verificare lo scarto tra le proprie competenze e quelle richieste dalle figure professionali ricoperte, visualizzare le attività di bilancio di competenze per disoccupati (vista la finalità di riprodurre il percorso di bilancio di competenze).
- **Attività:** costruzione della personale mappa delle competenze, attività di confronto con il referenziale della propria professione, analisi e discussione sugli strumenti per disoccupati (in particolare le schede di elementi di sintesi, tappe del mio progetto, guida alla ricerca sul campo), spiegazione dei materiali da preparare in auto compilazione.

3° COLLOQUIO INDIVIDUALE:

- **Obiettivi:** prendere consapevolezza del percorso svolto, individuare i fattori che agevolano/ostacolano la realizzazione del proprio progetto.
- **Attività:** stesura della sintesi del proprio progetto, condivisione della logica e preparazione della struttura del portfolio delle competenze.

4° INCONTRO DI GRUPPO:

- **Obiettivi:** incontro di valenza formativa dedicato a ripercorrere le tappe del bilancio di competenze, analizzare e commentare i punti di forza e debolezza degli strumenti metodologici proposti e alla stesura di un descrittivo delle competenze comune della figura professionale del manager della cooperativa.
- **Attività:** sottogruppi di analisi degli strumenti metodologici proposti, attività di stesura del referenziale del manager della cooperativa (dopo il confronto con i repertori delle professioni).

4.3 Sperimentazione di un modello di portfolio e di bilancio delle competenze per adulti inoccupati/disoccupati che vogliono entrare/rientrare nel mondo del lavoro sociale

A partire dalla fase di formazione, Irecoop e Metàlogos hanno attivato sei operatori di percorsi di bilancio che hanno adattato il modello proposto di percorso di bilancio di competenze alle proprie esigenze e ai rispettivi contesti di intervento e, attraverso l'organizzazione di otto gruppi di bilancio, hanno coinvolto 81 partecipanti nel completare un percorso di bilancio di competenze integrato dall'elaborazione del proprio portfolio delle competenze. I percorsi proposti hanno avuto profilo e sequenza dell'azione comune, rispettando le macro-fasi proposte nel percorso formativo:

- Fase di accoglienza e informazione.
- Fase di analisi della domanda.
- Fase centrale di esplorazione e ricostruzione delle esperienze.

- Fase conclusiva di definizione del progetto professionale, condivisione e negoziazione del documento di sintesi.

4.4 Monitoraggio, analisi e revisione del modello anche in funzione di proposte certificative

Le fasi precedenti sono state accompagnate da scambi e riflessioni fra gli operatori di bilancio sulle modalità con cui introdurre e gestire le diverse fasi e attività dei percorsi e sulle possibili ricadute in chiave orientativa, occupazionale e di certificazione. Alcune indicazioni a questo proposito sono state riassunte nel capitolo che chiude questa pubblicazione.

Tali riflessioni hanno permesso di esplicitare ulteriormente da parte dell'Università di Padova alcuni riferimenti teorici alla base degli approcci e degli strumenti proposti per i percorsi di bilancio e portfolio ed, in particolare, le metodologie Europass, i lavori di Aubret sul portfolio, di Le Boterf sulle competenze, nonché di entrare nel merito del Documento Tecnico sul bilancio di competenze dell'Isfol e della Carta Europea Qualità.

4.5 Elementi qualificanti del percorso

A conclusione del percorso di formazione degli operatori di bilancio in ambito cooperativo e di sperimentazione dei percorsi di bilancio con otto gruppi di partecipanti sul territorio veneto, sembra di poter rilevare almeno cinque elementi qualificanti e che possono essere soggetti ad ulteriori sviluppi da parte del settore della cooperazione.

4.5.1 Il ricorso a metodologie attive

Durante il percorso formativo rivolto ai futuri operatori di bilancio, sono state introdotte metodologie formative attive, con il proposito di

mettere in gioco i partecipanti. Per esempio, attraverso attività di verifica degli strumenti proposti o di esplicitazione di posizioni personali che sollecitano i partecipanti a “schierarsi” fisicamente nello spazio dove avviene la formazione, prendendo posizione vicino o lontano rispetto ad una determinata affermazione. O, ancora, chiedendo di visualizzare graficamente le proprie aspettative, idee progettuali tracciando e qualificando “linee del tempo” per poi utilizzarle come base per lavori di coppia e in piccoli gruppi. Tali metodologie si sono mostrate in linea con il profilo di alcuni partecipanti – che, infatti, le hanno riprese nei percorsi di bilancio che hanno gestito in prima persona – e vicini alle culture organizzative da cui provengono e meritano di essere ulteriormente esplorate a favore di proposte di percorsi di bilancio che coinvolgono, per quanto possibile, anche la dimensione corporale e visiva e di interazione fra i partecipanti, nel rispetto dei diversi stili cognitivi e del sollecitare collaborazione e mutuo sostegno fra i partecipanti.

4.5.2 *Attenzione per il dispositivo dell'autobiografia ragionata*

I percorsi di bilancio hanno privilegiato, fin dal primo incontro individuale, questo dispositivo che nasce in contesti mutualistici e facilita processi di introspezione e di esplicitazione dei fili conduttori dei progetti di vita dei partecipanti. Come evidenziato nella prima parte del testo, le potenzialità di questa parte del lavoro sono particolarmente rilevanti per il settore cooperativo, come testimoniano le esperienze condotte in tutta la Francia da Draperi, del Cestes-CNAM di Parigi.

4.5.3 *Utilizzo di strumenti di monitoraggio e ricerca e sostegno on-line ai percorsi*

La piattaforma collaborativa on-line (Moodle), basata su software libero e pensata per percorsi di e-learning, si è mostrata particolarmente duttile per poter presentare ai futuri operatori di bilancio le attività ed i riferimenti teorici chiave per la loro formazione con modalità che hanno permesso:

- di disporre di tutti i materiali in un'unica "bacheca" facilmente replicabile;
- di aggiornarli e commentarli scambiando riflessioni e integrazioni, in particolare attraverso lo strumento forum, sia fra partecipanti, sia fra formatori e partecipanti;
- di ri-utilizzare le modalità con cui sono stati inizialmente proposti i materiali per percorsi successivi, fornendo quindi agli operatori una vera e propria cassetta degli attrezzi da proporre in modo flessibile ai partecipanti dei percorsi.

Di fatto, la scarsa familiarità degli utenti finali con queste modalità di lavoro non ha permesso di utilizzare a pieno la piattaforma, ma ne ha comunque segnalato le potenzialità anche in chiave di monitoraggio complessivo delle attività.

4.5.4 Attenzione per gli sviluppi dei percorsi e del portfolio in chiave di validazione e certificazione

Va registrata la relativa facilità con cui gli strumenti utilizzati all'interno del dispositivo di bilancio sono stati recepiti dai partecipanti ai percorsi di bilancio che provenivano da cooperative sociali, rispetto alle difficoltà riscontrate quando i partecipanti, attualmente disoccupati, provenivano da un percorso lavorativo come quello metalmeccanico e avevano alle spalle una bassa scolarità. Alcuni strumenti sono risultati di difficile comprensione proprio per le persone con bassa scolarità. Michele Del Farra segnala che tale criticità può essere affrontata spiegandone la compilazione durante il colloquio individuale e "in alcuni casi facendola assieme": in tutti e 14 questi casi gli operatori sono ricorsi ad un colloquio supplementare. In questo contesto si è anche prestata attenzione a "snellire" il portfolio destinato alla ricerca del lavoro dandogli forma in modo selettivo rispetto alle opportunità locali di ricerca di impiego.

Più in generale, è utile segnalare che l'integrazione degli strumenti di portfolio e bilancio offre sia la possibilità di sviluppare una riflessione

sull'esperienza e l'apprendimento intercorso esplicitando il processo di presa di consapevolezza di sé e delle proprie relazioni (aspetto formativo e orientativo), sia un'opportunità di sistematizzazione documentata del percorso personale, formativo e professionale (aspetto certificativo). Tali dimensioni, della riflessione e dell'esplicitazione, creano le basi per un riconoscimento esterno delle competenze dichiarate giustificato dalla presenza di prove ed evidenze delle stesse e sono particolarmente utili in ambiti, come quello della cooperazione sociale, dove molte competenze vengono maturate attraverso apprendimenti in contesti non formali e sociali.





PARTE TERZA

L'esperienza pilota e le sperimentazioni condotte





1. La sperimentazione di Bilancio e Portfolio delle competenze: otto percorsi aziendali ed interaziendali nel settore sociale

*Federica Mattarello*¹

I percorsi di Bilancio di Competenze realizzati in fase di sperimentazione si sono svolti in linea con il piano di lavoro, definito nella progettazione della sperimentazione pilota; i percorsi sperimentali hanno avuto obiettivi che si sono diversificati e specializzati a seconda dei partecipanti a cui abbiamo rivolto la sperimentazione: per i singoli individui, raggruppabili in occupati e disoccupati e per le imprese cooperative sociali.

Gli obiettivi sono così definibili:

A. **per i singoli individui**

a.1 occupati

Il Bilancio, attraverso la ricostruzione delle proprie competenze, permette di rimanere efficaci all'interno della propria realtà professionale, favorendo ed anticipando cambiamenti nel contesto di lavoro o affrontando riorganizzazioni, per evolvere le proprie competenze professionali e trasversali, progettando un percorso di carriera e, infine, scegliendo una formazione mirata per colmare le competenze più carenti.

a.2 disoccupati e inoccupati

In tal caso, il Bilancio ha un'utilità sociale di supporto e orientamento propedeutico alla ricerca di occupazione, favorendo la messa a fuoco delle aree professionali di interesse, verso le quali indirizzare in maniera mirata la propria ricerca.

¹ Federica Mattarello è consulente per Irecoop Veneto.

B. per le imprese cooperative sociali

Nelle organizzazioni, si vogliono offrire ai collaboratori/dipendenti occasioni condivise di scambio e confronto, facilitando i processi comunicativi su ruoli e competenze percepite ed attese, lavorando sul gruppo di soci tra loro colleghi e/o collaboratori a più livelli (piano orizzontale e/o verticale).

Il Bilancio delle competenze, promosso presso le cooperative in collaborazione tra Irecoop Veneto, Metàlogos e Confcooperative, si è articolato, coerentemente con il modello teorico, in 3 macro-fasi². Durante la promozione e divulgazione della sperimentazione e la conseguente selezione dei beneficiari, i consulenti hanno curato e caratterizzato ciascuna fase in maniera specifica, notando come una corretta informazione preventiva fosse indispensabile per il buon esito dei Bilanci e la comprensione del senso stesso del Bilancio, pratica non ancora conosciuta ai più.

1. **Fase di accoglienza:** si è prevista la spiegazione e la condivisione del percorso, delle finalità e degli strumenti; per sancire ufficialmente la reciprocità dell'accordo si è stipulato un contratto iniziale, al fine di stabilire dettagliatamente gli impegni reciproci tra consulente e partecipante, tutelando deontologicamente la privacy e chiarendo gli investimenti rispetto alla sperimentazione.
2. **Fase di investigazione:** consiste nell'analisi approfondita del sé e del contesto, nonché della relazione esistente tra i due ed è il cuore del bilancio di competenze; la persona, supportata dal consulente, analizza le proprie motivazioni, gli interessi, i valori, identifica le competenze maturate nella propria esperienza personale, professionale, formativa e individua le possibilità di sviluppo professionale³.
3. **Fase di conclusione:** è finalizzata alla presa di consapevolezza dei risultati emersi dalla fase di investigazione, all'individuazione dei fattori che agevolano il progetto professionale e la puntualizzazione delle relative tappe. In questa fase i beneficiari hanno finalizzato

² ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, p. 9.

³ Zaggia C., paragrafo 2.1.2 *Le finalità e l'articolazione del percorso*.

l'esperienza di Bilancio in un Portfolio, prendendo poi strade diversificate in relazione al tipo di presupposto iniziale: su 86 beneficiari, infatti, 81 hanno formalizzato in un progetto professionale le ipotesi o idee di cambiamento emerse durante il percorso, secondo almeno tre filoni di indirizzo⁴:

- a. cambiamenti inerenti la *consapevolezza di sé e delle proprie competenze*;
- b. cambiamenti inerenti l'aggiornamento o l'integrazione della propria *professionalità e formazione*, eventualmente per definire un percorso formativo mirato ad ampliare le proprie competenze;
- c. cambiamenti inerenti la propria *condizione lavorativa ed occupazionale*.

1.1 Beneficiari coinvolti

I percorsi, attivati in diverse sedi nel territorio regionale, hanno portato all'attivazione di 86 percorsi di Bilancio, condotti da sei operatori.

I percorsi di Bilancio sono stati proposti secondo diverse modalità e così ripartiti:

1. Beneficiari occupati (tot. 76)

- per gruppi *interaziendali* (4 percorsi)
- per gruppi *aziendali* (4 percorsi)

I gruppi interaziendali hanno coinvolto sia occupati, sia disoccupati. Uno di questi gruppi è stato realizzato in collaborazione con il Centro per l'Impiego di Belluno.

I gruppi aziendali erano, invece, così caratterizzati:

- un Consiglio di Amministrazione (CdA) in fase di cambiamento e riorganizzazione;
- un gruppo di collaboratori con ruoli e profili diversi in cooperativa;
- un gruppo di colleghi omogeneo per profili (educatori e coordinatori) impiegati in diversi centri della stessa organizzazione.

⁴ ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, p. 6

2. Beneficiari disoccupati (tot. 10)

- *in cerca di occupazione* 3
- *in cerca di ricollocarsi nel mondo del lavoro* 7

I partecipanti disoccupati sono, soprattutto, persone che tentano di ricollocarsi nel mondo del lavoro, ed hanno preso parte a gruppi di tipo interaziendale.

Dai percorsi considerati, sono analizzabili 81 Bilanci, poiché 5 sono stati interrotti durante lo svolgersi degli incontri: la scrematura è avvenuta soprattutto in avvio del percorso, quando, a conclusione della prima plenaria, i soggetti hanno potuto verificare il carico di impegno richiesto e valutare che non sarebbe stato per loro possibile restare al passo con la scansione temporale degli appuntamenti. Il deterrente prioritario, infatti, risulta essere proprio l'investimento di tempo che ciascuno deve impegnare, soprattutto extra lavoro, durante il percorso di Bilancio.

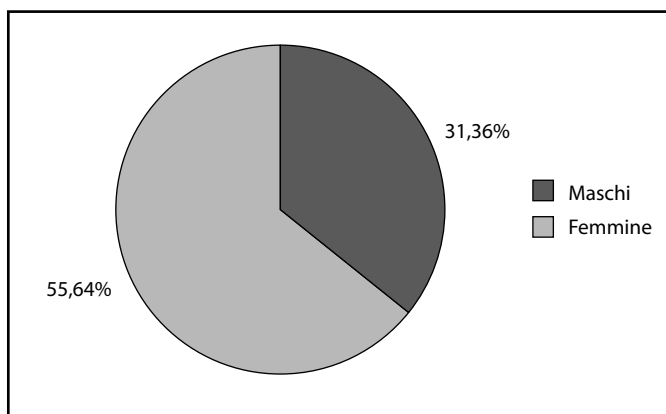


Figura 1. Distribuzione dei partecipanti per sesso

Relativamente all'età, il gruppo di riferimento considerato, prevalentemente femminile, risulta così distribuito:

- tra 20 e 30 anni di età: 13
- tra 30 e 40 anni di età: 35
- tra 40 e 50 anni di età: 28
- con più di 50 anni di età: 9.

Possiamo verificare come vi sia stata un'equa distribuzione nelle diverse fasce di età: la fascia con un maggior numero di partecipanti risulta essere quella dei trentenni, età in cui l'investimento lavorativo è alto, così come la ricerca di maggior stabilità economica.

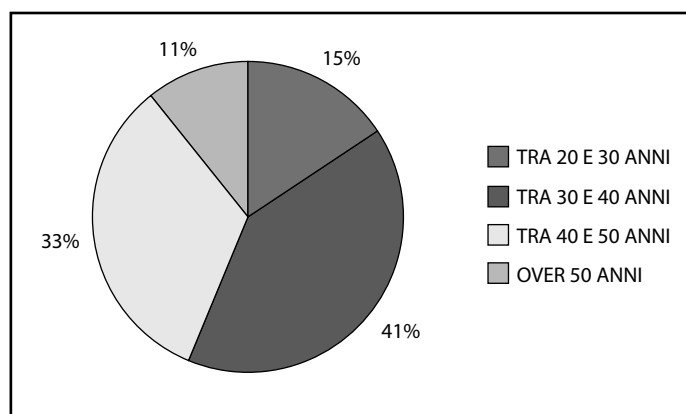


Figura 2. Distribuzione dei partecipanti per fasce d'età

Passando ad esaminare il titolo di studio, eccone la distribuzione:

- diploma di scuola media superiore: 22
- laurea: 59
- licenza media inferiore: 4
- altro: 1.

Come si può constatare, il titolo di studio elevato lascia comprendere come le proposte laboratoriali messe a punto fossero facilmente comprensibili per i beneficiari che, per abitudine a processi di apprendimento in gruppo, si sono fatti coinvolgere senza particolari resistenze o difficoltà. Potersi mettere in gioco, narrarsi e rielaborare i propri vissuti sono processi che hanno richiesto un tempo maggiore ed alcune attenzioni sia lessicali, sia di contenuto per quei gruppi che presentavano una scolarità meno elevata.

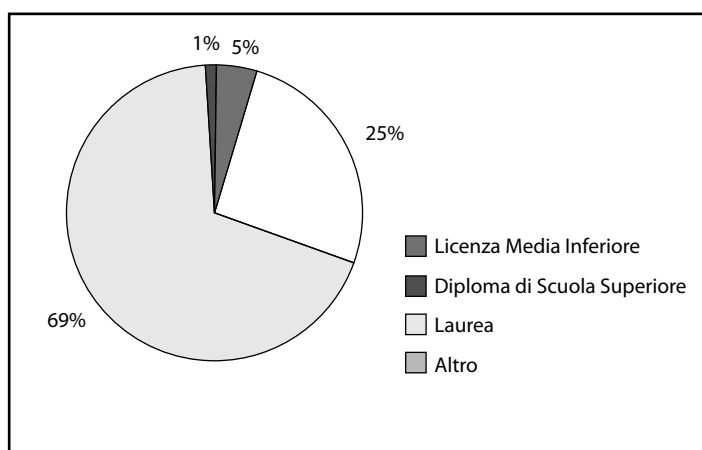


Figura 3. Distribuzione dei partecipanti per titolo di studio

Per quanto concerne la situazione lavorativa, si può osservare che la maggioranza risulta occupato ed una minima percentuale risulta inoccupato:

- occupati 76
- disoccupati 11
- altro 1

Con questo tipo di partecipanti, è meno evidente una ricaduta diretta dei risultati, poiché la finalità predominante del percorso di Bilancio verteva su aspetti maggiormente legati all'orientamento rispetto all'inserimento lavorativo.

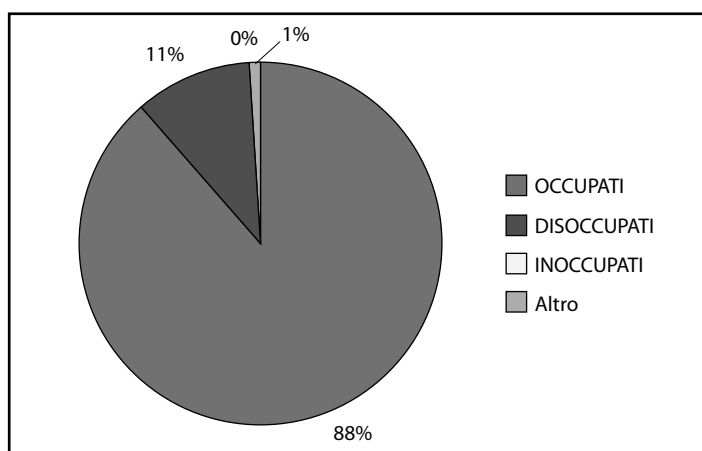


Figura 4. Distribuzione dei partecipanti per condizione lavorativa

La promozione della sperimentazione si è diffusa a carattere regionale, ma le sedi presso le quali si svolgevano i percorsi hanno sicuramente influenzato la possibilità di frequenza; come si evince dal grafico che segue, la distribuzione territoriale vede la seguente ripartizione:

- Padova 49
- Belluno 17
- Venezia 11
- Vicenza 5
- Treviso 3
- Rovigo 1
- Verona 0

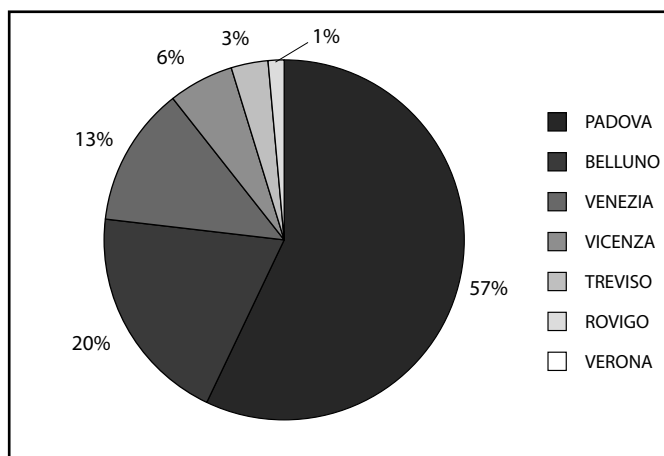


Figura 5. Distribuzione dei partecipanti per provenienza territoriale

Tutti i soggetti coinvolti sono di nazionalità italiana.

1.2 I contenuti della proposta formativa

Per ciascun gruppo è stata rielaborata ed adattata la **microprogettazione** standard, definita a suo tempo con il nucleo di ricerca nella fase di accompagnamento.

Le particolari tipologie di beneficiari coinvolte nei Bilanci hanno portato ad un adattamento personalizzato degli itinerari, dal momento che ciascun gruppo di Bilancio ha individuato differenti interessi e finalità, che i consulenti hanno utilizzato per ritradurre e riadattare ad hoc i contenuti previsti nel percorso di Bilancio. In particolare, le variazioni più significative si sono apportate alla terza plenaria, che in base al gruppo di Bilancio ha preso una sua determinata connotazione:

- si è rivolta ai **disoccupati** con un *focus* sulla ricerca del lavoro, l'analisi della richiesta di mercato, l'indagine sulle aree di interesse ed i meccanismi di ricerca attiva;
- si è rivolta agli **occupati in corsi interaziendali** con particolare attenzione (come indicato da Zaggia nel capitolo incluso nella se-

conda parte di questo libro) alla *validazione* rispetto ai referenziali delle competenze, per accentuare un processo di distanziamento: dalla percezione soggettiva del singolo individuo al confronto con la mappatura oggettiva del proprio profilo, così da mostrare e far comprendere l'atteso rispetto al reale;

- si è rivolta agli **occupati in corsi aziendali** con un'attenzione alla ricollocazione delle proprie competenze in seno all'organigramma, usando le rappresentazioni delle mappe dei singoli e co-costruendo la mappa della competenze rilevate in seno al gruppo e che il gruppo si percepisce come ricchezza. Questa modalità è stata importante per lanciare il tema dell'eterovalutazione, che non viene attivata dal Bilancio, ma che, ad esempio in un percorso di *assessment*⁵, può completarne le sollecitazioni, soprattutto nel momento in cui il lavoratore si confronta con il contesto lavorativo e le esigenze di competenza che esso richiede.

Come evidenziato da Surian nel capitolo che chiude la seconda parte di questo libro, la tipologia di proposte, basate su una metodologia attiva e su un forte coinvolgimento partecipativo dei corsisti, verteva su tre nuclei basilari:

- il sé e la propria storia di vita in relazione alla storia professionale;
- il lavoro, il suo significato soggettivo, valoriale, ideologico;
- le competenze in gioco, attivate, attivabili, richieste.

La struttura delle proposte ruotava su attivazioni personali e di gruppo, compilazioni di schede, esercitazioni, lavori di gruppo, rappresentazioni grafiche, mappe concettuali, stimoli alla discussione, alternati ad alcune altre schede che guidavano il lavoro a casa, durante il quale il lavoratore approfondiva le questioni personali, compilava delle tracce che lo conducevano in questo *collage* della memoria, ripensava al proprio lavoro ed entrava nel merito della descrizione dettagliata delle mansioni svolte, delle svariate esperienze affrontate (soprattutto recuperando quelle esperienze parallele all'attività professionale in

⁵ Del Pianto E. (2004), *Assessment center. Tecniche e strumenti per il valutatore*, Franco Angeli Editore, Milano.

senso stretto, ma considerando tutte quelle occasioni in cui ha messo in gioco una determinata abilità nel compiere delle attività).

1.3 Durata dei percorsi: i tempi della sperimentazione

La sperimentazione ha declinato l'articolazione delle suddette fasi in un pacchetto complessivo di 16 ore, realizzate in un arco temporale di circa 3 mesi.

Il bilancio si è articolato in 3 incontri di gruppo della durata media di 4 ore l'uno e 3 incontri individuali della durata di un'ora e mezza l'uno, realizzati e condotti alternativamente, con cadenza tale da permettere ai partecipanti la rielaborazione degli stimoli proposti e la redazione di alcune schede in auto compilazione, supervisionate e dibattute in sede di colloquio individuale con il consulente.

La preparazione delle sessioni plenarie, la conduzione dei gruppi e dei colloqui, la supervisione e la consulenza ai singoli beneficiari, l'assistenza in piattaforma *on line* hanno comportato per il consulente di Bilancio circa 16 ore di back office per ciascun beneficiario.

La verifica dell'organizzazione temporale realizzata con i corsisti, ed al tempo stesso tra i consulenti, porta a rilevare l'esigenza di incrementare di almeno un incontro di un'ora e mezza i tre colloqui individuali; per un ulteriore miglioramento dell'elaborazione degli apprendimenti, tuttavia, preme sottolineare che smembrare i contenuti del secondo incontro di gruppo in due plenarie diverrebbe più funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi, concedendo maggior tempo per una verifica conclusiva all'incontro finale, per rileggere tutto il percorso nell'ottica valutativa condivisa dal gruppo dei partecipanti.

Date sessioni plenarie	Consulente	Corso
11-giu 25-giu 09-lug	Federica Mattarello	Interaziendale presso Irecoop Veneto
30-ago 24-set 13-ott	Elena Della Bella	Aziendale presso Cooperativa Progetto Now
24-set 22-ott 12-nov	Daniela Moro	Interaziendale presso Irecoop Veneto
24-set 22-ott 12-nov	Romano Mazzon	Interaziendale presso Irecoop Veneto
21-set 19-ott 16-nov	Federica Mattarello	Aziendale presso cooperativa Co.Ges. Sociale
23-set 14-ott 18-nov	Federica Mattarello e Romano Mazzon	Aziendale presso IRPEA Istituti Riuniti Padovani di Educazione e Assistenza
1-ott 8-ott 13-ott	Michele Dal Farra Maria Luisa Fiori	Interaziendale presso Centro per l'Impiego – Belluno

Rispetto alla calendarizzazione dei percorsi, ci preme evidenziare quanto sia stato importante intercettare il momento opportuno per aderire al Bilancio. Il carico di lavoro autonomo che il consulente propone ai singoli nell'intervallo tra una sessione plenaria ed un'altra, propedeutico e funzionale ai colloqui di consulenza individuale, necessita di una opportuna disponibilità da parte dei beneficiari: si può conteggiare, infatti, l'investimento medio in termini di ore che ciascun individuo deve poter dedicare all'auto compilazione di schede e materiali in almeno 8 ore, pur suscettibili di variazioni soggettive. A tal proposito, tuttavia, si denota una corrispondenza diretta tra gli esiti del

Bilancio e l'investimento, anche in termini temporali da parte dei soggetti in Bilancio. Ecco come, in tal senso, risulti favorevole, soprattutto alle persone occupate che affrontano il Bilancio, utilizzare un tempo non particolarmente denso di impegni, ma sufficientemente sgombro da stress e compiti straordinari.

1.4 La valutazione dei percorsi di bilancio

1.4.1 I dati emersi dalla sperimentazione e dall'analisi dei prodotti della formazione

Durante l'arco di tempo dell'intero Bilancio, il percorso è stato monitorato per verificarne l'andamento, le forme di apprendimento, le ricadute che le attivazioni del percorso, di tappa in tappa, facevano maturare e smuovevano nei beneficiari. La valutazione è stata condotta sia con strumenti valutativi di tipo quantitativo, sia di tipo qualitativo, nonché attraverso degli incontri informali tra i consulenti (che operando, talvolta, anche in co-conduzione, hanno potuto scambiarsi *feed-back* sugli eventi significativi e sugli ambiti di attenzioni per poter ricalibrare le proposte laboratoriali). Gli strumenti utilizzati sono i seguenti:

- Scheda delle aspettative ex ante/ex post
- Scheda di rilevazione delle competenze auto percepite
- Diario degli eventi di Bilancio redatto dal consulente
- Posizionamenti fisici in plenaria
- Intervista a chiusura dei colloqui individuali
- Piattaforma on line per la creazione di una comunità di pratiche e la rete di gruppo.
- Questionario di gradimento delle sessioni plenarie
- *Follow-up*

Questi differenti strumenti di valutazione sono stati applicati in momenti diversi:

A. Ex ante

È stata rilevata la motivazione e l'interesse per la proposta, attraverso la presentazione del Bilancio in un seminario informativo, che ne chiariva l'utilità e la fruibilità ed esplicitava i termini della sperimentazione. Al termine del primo incontro si formalizzava l'adesione tramite un contratto di Bilancio, sottoscritto da 83 partecipanti, dopo essersi chiariti sul senso del Bilancio.

B. In itinere

L'andamento del percorso è stato monitorato ad ogni sessione plenaria tramite la somministrazione di un questionario di gradimento. Sono stati molto utili i confronti avvenuti tra il gruppo dei consulenti, i quali si sono potuti scambiare osservazioni ed indicazioni pratiche sull'efficacia delle varie proposte formative. L'Università di Padova ha offerto supervisione che ha garantito continuità rispetto alle indicazioni ed alle eventuali opportunità di modifica della microprogettazione.

I consulenti di Bilancio avevano, inoltre, l'opportunità di archiviare nel *Diario degli eventi* le osservazioni e le note sui momenti salienti che si sono verificati in gruppo.

C. Ex post

In sede di colloquio conclusivo, i partecipanti hanno avuto modo di offrire una restituzione personale al consulente, sia attraverso uno scambio verbale, sia in forma scritta con una "scheda obiettivo" conclusiva, con le stesse domande aperte poste ad avvio del percorso di Bilancio.

1.4.2 Le aspettative all'avvio del percorso e la soddisfazione dei partecipanti

Poter esprimere cosa ci si aspetta dal consulente, dal gruppo e da se stessi all'avvio del percorso formativo ha aiutato i partecipanti a focalizzare appieno il proprio punto di partenza, costringendo in qualche modo a definire la traiettoria auspicata, almeno ipoteticamente, per la

propria crescita. Dal punto di vista dell'operatore di bilancio, inoltre, raccogliere queste attese ha reso possibile la precisazione di ciò che sarà realizzabile attraverso il percorso, adeguando il procedimento, quanto più possibile, al gruppo dei partecipanti, sgomberando il campo da fraintendimenti e precisando quanto più nel dettaglio il tipo di intervento e di proposta formativa.

Ciascun gruppo di Bilancio ha elaborato una scheda iniziale a domande aperte: i quesiti indagavano le aspettative ed attese nei confronti della proposta formativa, considerando nel suo complesso sia le attese verso il consulente, sia verso il gruppo, sia verso se stessi. Ogni scheda è stata compilata individualmente e successivamente socializzata⁶ all'interno del gruppo, cosa che ha favorito, costruito e rafforzato il senso di appartenenza, grazie al processo di identificazione, permettendo al beneficiario di definirsi rispetto alla meta da raggiungere e mostrando a carte scoperte quale fosse il bagaglio di partenza. Queste informazioni sono state poi confrontate con quanto emerso in una scheda simile riproposta a conclusione del percorso.

Passiamo ora in rassegna le posizioni espresse dai corsisti, analizzando quanto emerso dalla totalità delle schede e dal confronto con le conclusioni tratte dai corsisti a fine percorso.

Rispetto al *sé*, i corsisti hanno dichiarato una elevata predisposizione ad attivarsi e a mettersi in gioco, cosa che si è rivelata tale per una alta percentuale durante lo svolgersi dei Bilanci: del resto, il primo attore del Bilancio è il lavoratore, che in prima persona è chiamato a far emergere esperienze, conoscenze, valori e motivazioni personali, presupposti necessari per poter dar corso a significative ri-considerazioni sulla propria carriera ed una presa di coscienza su ciò che si vorrebbe fare. Inoltre, si è verificata una diretta corrispondenza tra il livello di approfondimento nella fase di investigazione, la qualità dei prodotti realizzati e la precisione e completezza delle informazioni emerse durante l'analisi delle competenze. Quando presente, il timore di non

⁶ Demetrio D. (1997), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, ed. Raffaello Cortina, Milano

essere all'altezza del ruolo ricoperto e delle mansioni svolte, ha trovato conforto nella consapevolezza che solo scoprendo i propri punti deboli ci si può attivare per rinforzarli: prendere coscienza delle proprie difficoltà e condividerle nei gruppi di lavoro favorisce il potersi mettere in gioco in modo strategico e finalizzato agli obiettivi da raggiungere.

Nell'espressione e nella condivisione delle attese verso il gruppo ed il consulente, possiamo evidenziare comunicazioni differenti nel caso di percorsi interaziendali o aziendali, poiché in questo secondo ambito, in modo implicito erano presenti anche aspettative riguardo a possibili ricadute dirette e/o indirette rispetto al contesto organizzativo.

Rispetto al **consulente**, le aspettative più ricorrenti sono state:

- essere guidato nell'introspezione, ottenere strade possibili di esplorazione e strumenti per percorrerle;
- apprendere nuovi strumenti per raggiungere una migliore consapevolezza del mio percorso professionale e delle competenze maturate;
- ricevere una nuova virtuale su ciò che si sa fare e ciò che si può migliorare;
- un confronto con una persona esperta per cercare di comprendere qualcosa di più su di sé e sulle proprie capacità;
- il piacere di “gettare le basi” per trovare un strada – professionale e non – più chiara;
- competenza, capacità di “calarsi” nella realtà in cui si lavora;
- professionalità e chiarezza nell'esposizione;
- possesso di risorse per indicare eventuali opportunità professionali; spunti di riflessione approfonditi su aspetti della personalità e del comportamento nell'ambito lavorativo;
- essere guidati in maniera chiara e precisa attraverso il Bilancio;
- fare da specchio e da facilitatore nel tirar fuori ciò che più è importante nel percorso lavorativo;
- serietà, capacità di ascolto, possibilità di dialogo e discussione, flessibilità;
- professionalità e sincerità;
- stimoli per dare nomi alle competenze acquisite sul campo;
- indicare la rotta nel viaggio per superare le secche.

Il consulente è stato percepito come una guida per supportare la fatica dell'analisi e della ricerca, in particolare tramite le riformulazioni del consulente rispetto a quanto i partecipanti portavano con sé, soprattutto in sede di colloquio individuale.

Rispetto alle attese nei confronti del gruppo, i **gruppi interaziendali** hanno dichiarato:

- rimandi su come appaio “fuori”;
- confronto, collaborazione e condivisione, aiuto e sostegno;
- comprensione e rispetto, valorizzazione della storia di ciascuno;
- possibilità di creare rete;
- agio, divertimento, complicità.

Emerge, cioè, soprattutto il bisogno di una funzione di specchio e rispecchiamento e di sostegno.

Per i **gruppi aziendali**, invece, l'aspettativa si arricchiva anche del desiderio di aumentare le possibilità di confronto su tematiche specifiche. In qualche modo, essere un gruppo precostituito portava alla richiesta di un livello più profondo di confronto e condivisione ed una maggior aspettativa su una ricaduta in termini di clima; vi è l'aspettativa che la narrazione diventi un'opportunità per comprendere i registri valoriali degli altri membri del gruppo, di esporre e spiegare i propri, ma anche la possibilità di guadagnare e consolidare fiducia nella possibilità di trasformare i propri punti di vista, acquisendo un'ottica di sviluppo ed integrazione delle informazioni nuove che si scoprono sul collega e che necessariamente permettono di andar oltre il pregiudizio, per approfondire la conoscenza e quindi la rappresentazione ed il significato che si attribuiscono a certi comportamenti⁷. Infatti i corsisti hanno espresso:

- un nuovo modo di far percepire se stessi al lavoro, che aiuti a cogliere aspetti più precisi del sé;
- incentivare e migliorare la comunicazione interna;
- imparare a lavorare sempre più in gruppo e in sinergia.

⁷ Biggio G. (2007), *Il counselling organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano

1.5 Scheda di rilevazione delle competenze autopercpite

L'analisi delle competenze che i beneficiari si sono attribuite aiutava a nominare e quindi a riconoscere le competenze che si possiedono, favorendo la consapevolezza e quindi l'autovalutazione delle capacità messe in gioco nel proprio lavoro.

In un gruppo aziendale, inoltre, è stato possibile condurre una particolare analisi delle competenze, reso possibile dai profili coinvolti: si era, infatti, in presenza di due ruoli professionali che operano in quattro servizi della stessa tipologia afferenti alla stessa organizzazione. Si rimanda in proposito al prossimo capitolo, dove vengono analizzate le competenze come valore emergente dal gruppo di Bilancio, secondo una particolare lettura semantica delle espressioni utilizzate dai lavoratori per attribuirsi competenze.

1.6 Diario degli eventi del consulente

Dalle osservazioni appuntate dai consulenti, che sono state condivise sia in momenti informali nello scambio incrociato tra i consulenti, sia in piattaforma ed in due riunioni (una a conclusione dell'accompagnamento in fase pilota, l'altra a conclusione della sperimentazione), si rilevano alcune osservazioni che si fanno importanti linee guida per migliorare la strutturazione del Bilancio:

- restituire identità professionale a chi attraversa fasi critiche (disoccupati, organizzazioni in emparse, etc.);
- cercare di descrivere le competenze;
- ri-descrivere organigrammi e mansionari che nella cooperazione sociale non sempre corrispondono alle funzioni svolte e alle competenze mobilitate;
- chiarire la natura di alcune situazioni complesse;
- valutare l'opportunità di organizzare successivi percorsi di consulenza per l'organizzazione (counselling organizzativo o percorsi di formazione);
- ridefinire le scelte professionali;

- identificazione della professione attraverso i referenziali;
- pianificare percorsi di orientamento.

Per quanto concerne la rilevazione di eventi significativi annotati durante le osservazioni dai consulenti, riteniamo interessante riportare alcune considerazioni generali e trasversali ai vari percorsi.

Nei **percorsi aziendali**, i consulenti riportano come pregnante l'attivazione del gruppo attraverso processi di socializzazione di alcuni temi: raccontarsi e narrarsi su nuclei fondanti del proprio essere professionale (*i valori di riferimento, i trascorsi formativi, le scelte, le qualità giocate e la possibilità di esporne soprattutto la personale percezione confrontandola anche con le percezioni degli altri, ecc.*) ha fluidificato le dinamiche relazionali, ampliando le attribuzioni di significato ed integrandole con i codici del gruppo, che accrescono quelli del singolo e ne arricchiscono la conoscenza. In qualche modo, i momenti di gruppo hanno aiutato i lavoratori a vedere se stessi, la propria situazione lavorativa e gli eventuali problemi correlati in maniera globale, in modo da cogliere i nessi e le relazioni esistenti tra il sistema privato, professionale e sociale⁸.

Il contratto iniziale con i beneficiari ha chiarito il tipo di rapporto dell'organizzazione con il consulente: essere dentro ad un'organizzazione richiede al consulente di connettersi anche con la realtà contestuale, che comporta inevitabilmente dei rischi. È stato, pertanto, imprescindibile garantire segretezza e rispetto dei confini ed un uso dei dati solo se autorizzato dai lavoratori. Ad uno dei gruppi aziendali della sperimentazione, il Bilancio è stato proposto dal responsabile delle risorse umane: in questo caso il consulente annota che questo gruppo ha richiesto rassicurazioni sulla riservatezza delle informazioni condivise, richiesta fatta sia al consulente, ma anche agli stessi membri del gruppo: il grado di confidenza, infatti, inizialmente più freddo, è diventato più significativo nel tempo: l'organizzazione rilevava alcune difficoltà comunicative tra la base ed i vertici ed una scarsa condivisione a livello verticale rispetto alle strategie aziendali e questo particolare

⁸ Bigio G. (2007), *Il counselling organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 63.

clima ha reso delicato il compito del consulente, che ha dovuto gestire con equilibrio le pressioni da parte dei singoli e dell'organizzazione. Il consulente ha, comunque, un ruolo autonomo rispetto all'organizzazione: quanto più i beneficiari percepiscono questa posizione neutra, tanto più saranno aperti ed onesti nella relazione.

Nei **percorsi interaziendali**, i passaggi più significativi sono avvenuti nei colloqui individuali. Ripercorrere la storia personale, prima ancora della storia professionale, ha consentito ai lavoratori di riconnettersi con parti di sé a volte tralasciate, altre volte non definite, altre volte dimenticate: poterla condividere poi, individualmente, con il consulente ha favorito il rileggere la propria vita in relazione al proprio lavoro e ciò a sua volta ha aiutato a spiegare alcune scelte, giustificandole agli occhi della persona stessa che le ha compiute.

La storia personale è una rappresentazione della propria singolarità, che si esperisce in una rete di similarità sociali: per la tipologia di gruppi interaziendali, la funzione del gruppo era proprio questa rete, dove le sollecitazioni a identificarsi con gli altri ed, al tempo stesso, a differenziarsi crea un movimento tale che definisce il sé e lo struttura. Questo ha portato alcuni corsisti a prendere decisioni forti, come il licenziamento dal lavoro, perché le riflessioni intraprese grazie al Bilancio hanno messo in evidenza la propria insoddisfazione ed il desiderio di poter esprimere anche altro di sé.

1.7 Intervista libera a chiusura dei colloqui individuali

La scheda degli obiettivi raggiunti è stata condivisa a conclusione del percorso in sede di colloquio individuale. Dal confronto tra la scheda obiettivo iniziale, emerge che i partecipanti hanno compreso appieno le finalità del Bilancio, facendo proprie quelle che più rispondevano alle esigenze personali. Di rilevante, si segnala che gli obiettivi prefissati sono stati tutti raggiunti ed in particolare:

- aver focalizzato i nodi salienti della propria scelta professionale;
- aver nominato e sistematizzato organicamente le proprie competenze;

- aver appreso una modalità di ricerca ed analisi da riattivare ancora in futuro per fare il punto della situazione;
- aumentare la stima di sé per aver scoperto la capacità di riconoscere a se stessi le proprie competenze;
- finalizzare progettualmente l'evoluzione di quanto scoperto, dandogli uno scopo, un tempo di realizzazione ed una serie concreta di azioni da intraprendere;
- aver avuto del tempo per fermarsi a pensare e riflettere sul sé professionale;
- aver faticato molto nell'intraprendere il percorso, ricompensati allo stesso modo da una certa soddisfazione per gli esiti.

Per citare alla lettera un beneficiario, infine, “*il bilancio è uno strumento di partenza e non di arrivo, quindi da qui parto...o riparto*”.

1.8 Posizionamenti in plenaria

Oltre ad aspetti di soddisfazione rilevabili dalla compilazione individuale dei singoli questionari di gradimento, è stato molto interessante creare uno spazio per la condivisione delle valutazioni circa il percorso di bilancio tra tutti i partecipanti, in interazione anche col consulente. Si sono utilizzati pertanto i medesimi *item* richiesti nel questionario di gradimento per interpellare i corsisti ad esprimere il loro giudizio attraverso un posizionamento fisico all'interno dell'aula, secondo dei parametri di lontananza e vicinanza da un'ideale linea di mezzo, in un ventaglio di 5 posizioni possibili. La visione dei posizionamenti assunti da ciascuno e la loro discussione e spiegazione ha facilitato lo scambio di impressioni e sensazioni, riducendo al minimo i fraintendimenti sugli *item* (interpretabili, come si è visto, in modo anche molto differente); inoltre, questa modalità valutativa ha favorito la condivisione del proprio punto di vista e l'interazione con uno sguardo molteplici, qual è quello del gruppo. Le valutazioni rilevate dai posizionamenti sono state inserite tra i dati dei questionari di gradimento.

Di seguito le domande aperte su cui si doveva esprimere il proprio parere:

1. *L'incontro nel suo complesso è stato per me utile?*

2. *L'incontro è stato chiaro e coinvolgente?*
3. *Finalità e contenuti sono stati coerenti con le mie aspettative?*
4. *L'organizzazione temporale dell'incontro è stata adeguata?*
5. *La logistica e le attrezzature per la didattica sono state adeguate?*
6. *I supporti didattici distribuiti dal/i consulente/i sono stati adeguati?*
7. *Ho ricavato approfondimenti e conoscenze utili per la mia professione?*
8. *Penso che sarà possibile per me applicare i contenuti trattati nel mio lavoro quotidiano?*
9. *Grazie alle nuove conoscenze e alle capacità acquisite penso di poter migliorare le mie competenze e/o le prestazioni professionali?*

1.9 Piattaforma on line Moodle

Per 3 gruppi di Bilancio due consulenti hanno utilizzato la piattaforma *on line* di apprendimento (Moodle), duplicando il modulo utilizzato nel corso della formazione dei consulenti stessi ed utilizzato durante la fase di accompagnamento dal nucleo di ricerca, attraverso la quale gli operatori di Bilancio hanno potuto fornire supporto e consulenza ai gruppi della sperimentazione, condividendo anche in rete i prodotti della formazione e scambiandoli con i partecipanti. Questo strumento ha favorito lo scambio dei materiali e l'accesso alle schede ed ai contenuti teorici, pur non raggiungendo appieno l'obiettivo di favorire il dibattito e lo scambio tra i partecipanti, che ha trovato spazio piuttosto nelle sessioni plenarie. Si nota, infatti, come non sia ancora molto diffuso l'uso della tecnologia come media (*communication*)⁹: se si riconosce una maggiore facilità nell'accesso ai contenuti, si evince ancora una certa resistenza al contatto diretto, mediante l'utilizzo di tecnologie di comunicazione asincrona (come potrebbe divenire la classe virtuale).

⁹ Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning*, Franco Angeli Editore, Milano

1.10 I questionari di gradimento delle sessioni plenarie

I questionari di gradimento evidenziano un buon grado di interesse per le tematiche trattate per gli esiti in relazione alle aspettative espresse in fase di avvio dei percorsi.

Gli scostamenti che si possono rilevare nel corso delle tre sessioni di gruppo mostrano l'evolvere degli effetti del percorso, in relazione alla frequenza in aula ed al grado di utilizzo e compilazione degli strumenti.

I questionari evidenziano che i contenuti non sono direttamente spendibili e immediatamente fruibili nel lavoro concreto quotidiano, ma toccano elementi strutturali dello sviluppo delle professionalità dei singoli ed interrogano le aziende sul repertorio di competenze attive al proprio interno. Il Bilancio di competenze diviene, pertanto, molto interessante sia per i soggetti, sia per i gruppi di lavoro, facilitando la comprensione e, quindi, la valorizzazione delle peculiarità di ciascuno ed il loro utilizzo strategico in azioni sinergiche di lavoro collaborativo.

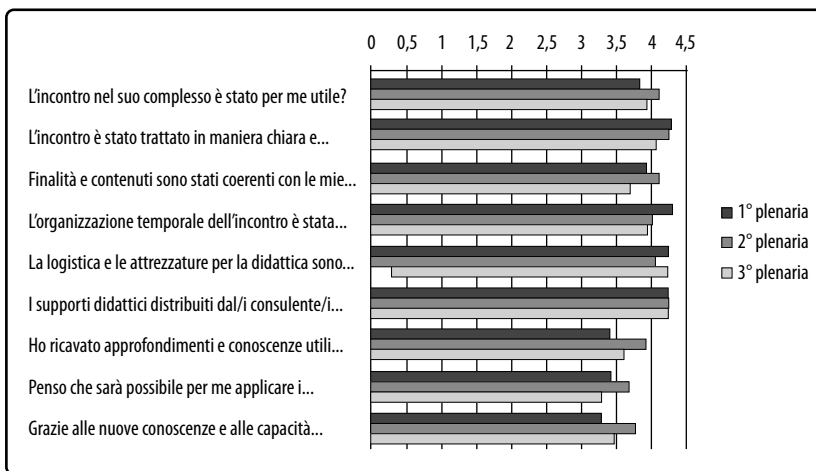


Figura 6. Risposte medie ai questionari di gradimento

1.11 Follow up

Non è stato possibile eseguire un sistematico *follow-up* per tutti i beneficiari degli otto gruppi, ma da alcune interviste semi-strutturate (alcune anche telefoniche) realizzate dai consulenti di Bilancio, abbiamo raccolto i seguenti dati.

- Come registrato dalle interviste con i consulenti, la maggior parte delle persone ha trovato il percorso funzionale ad una maggior consapevolezza del proprio percorso professionale, grazie ad un'attivazione di risorse interne che i beneficiari riportano sia nei questionari, sia nei colloqui di chiusura, sia nelle schede obiettivo. Questo ha favorito un miglior benessere del lavoratore ed un abbassamento dello stress da prestazione.
- Si può confermare che 37 partecipanti stanno frequentando percorsi formativi tecnici su specifici argomenti ad integrazione della propria professionalità.
- Sono confermati 3 licenziamenti spontanei a seguito dei percorsi di Bilancio, per tentare una collocazione più soddisfacente ed in linea con i propri valori di riferimento; queste persone si sono già inserite in un nuovo contesto organizzativo ed esprimono un livello motivazionale molto alto.
- Almeno 5 partecipanti hanno utilizzato il Portfolio ad integrazione del Curriculum Vitae per presentarsi a colloqui di selezione.

Per i gruppi di Bilancio di tipo aziendale, si evince dalla valutazione dei percorsi il valore aggiunto nell'orientare lo sviluppo dei piani formativi: i tre gruppi hanno potuto valutare i dati aggregati e le considerazioni emersi dal Bilancio di gruppo, che favoriscono alcune riflessioni e stimoli per le organizzazioni stesse.

- Il gruppo che ha visto partecipare al percorso di Bilancio i componenti del Consiglio di Amministrazione della Cooperativa ha proseguito con un percorso di consulenza organizzativa, lavorando sulla condivisione delle competenze dei singoli (che hanno scelto di condividere gli esiti del Bilancio), al fine di strutturare dall'or-

ganigramma un funzionigramma ed utilizzarlo per raccordare al meglio le competenze esistenti ed analizzare come utilizzarle strategicamente.

- Nel gruppo aziendale, ma multi-professionale gli esiti sono stati molto interessanti perché hanno aperto al bisogno di un confronto più diretto tra la base operativa ed i vertici direttivi della cooperativa: dialogo da ricostruire per ritrarre aspetti organizzativi, carichi di lavoro rispetto alle varie figure e ridefinizione degli obiettivi strategici dell'organizzazione.
- Il terzo gruppo, infine, ha potuto mettere a fuoco la necessità di definire un referenziale interno rispetto ai ruoli di coordinatore ed educatore presi in esame, per indirizzare il cambiamento in atto, sostenendo le motivazioni professionali ed integrandoli con le esigenze organizzative.

1.12 Esiti della sperimentazione

1.12.1 *Principali esiti raggiunti dalla sperimentazione ed evidenze emerse*

Dal punto di vista dei partecipanti, possiamo rilevare che il Bilancio di competenze ha dato l'opportunità di:

- portare alla luce, all'interno della propria esperienza professionale, le competenze che, attraverso il processo di riconoscimento, ogni partecipante ha evidenziato;
- rileggere il proprio percorso formativo, evidenziando e risignificando eventi e trasformazioni importanti che hanno connessioni con le proprie scelte professionali;
- aumentare la consapevolezza sul proprio agire e sull'apprendimento ed il possesso di competenze tecniche e trasversali, in correlazione ai contesti professionali nei quali si è inseriti;
- ricercare ulteriori opportunità di apprendimento all'interno del proprio ambito lavorativo attuale, rinsaldando la propria motivazione, incrementando la percezione dell'immagine del sé professionale rispetto al proprio ruolo ed al proprio agire;

- aggiornare le competenze evidenziate nel corso della storia professionale;
- orientare rispetto a ulteriori occasioni di apprendimento necessarie all'incremento o al potenziamento delle competenze;
- cercare eventuali opportunità di apprendimento e crescita in una nuova mansione e /o contesto;
- declinare il proprio profilo professionale nelle caratteristiche del proprio contesto di lavoro.

Nel Bilancio delle competenze i lavoratori hanno potuto attribuire valore a tutte le esperienze, considerandone il valore aggiunto e disegnandone uno spettro di possibile trasferibilità. Ricomporre in un quadro di senso unitario le esperienze porta a superare la frammentarietà delle singole esperienze, riconnettendo l'individuo con il filo rosso sotteso tra i vari passaggi di vita professionale e restituendo protagonismo e quindi responsabilità al singolo individuo.

Il Bilancio ha permesso ai singoli partecipanti alcune valutazioni sullo stato attuale del loro lavoro, sfociando in differenti progetti professionali accumulabili sotto i seguenti esiti:

- analisi di carriera;
- licenziamenti, derivati da opportune valutazioni legate all'insoddisfazione ed alla presa di coscienza che le proprie competenze sono più efficacemente spendibili in altri contesti/ruoli/funzioni;
- contenimento delle frustrazioni e restituzione di responsabilità anche al contesto organizzativo: poiché le competenze sono strettamente collegate al contesto, se questo non ne permette l'espressione, non significa che non le si possieda. Viceversa, competenze non agite possono perdere di efficienza;
- necessità di orientamento mirato all'utilizzo efficace delle competenze emerse e loro mantenimento;
- propedeuticità ad una ricerca più mirata nel lavoro ed una preparazione efficace per sostenere colloqui di lavoro.

Il confronto, poi, con i referenziali delle professioni ha consentito l'analisi delle funzioni che il proprio ruolo comporta. Ci si è talvolta scontrati con referenziali delle professioni non sempre aderenti alla

realtà o mappati superficialmente: soprattutto per alcuni profili, regionali e/o nazionali non sono stati un confronto oggettivamente efficace, poiché alcune professioni non sempre sono state catalogate e definite secondo il reale stato dell'arte (v. ad esempio il NUP Istat).

Considerando le storie di vita, inoltre, il Bilancio ha scardinato la logica di cristallizzazione legata al ricondurre le nuove esperienze a conferma delle proprie certezze, ma ha aperto nuove prospettive che ri-significano nel presente le conseguenze delle scelte fatte in passato, rileggendone la consequenzialità e l'attribuzione di significato. L'approccio autobiografico, inoltre, caratterizzato dalla centralità ricoperta dalla narrazione della propria storia di vita, ha permesso di cogliere informazioni sulle motivazioni del soggetto, sull'immagine che ha di sé e sull'origine di certi atteggiamenti, che gli possono restituire preziose informazioni sulla strutturazione delle proprie competenze, e sul modo in cui declinano e coniugano il saper fare secondo le caratteristiche personali. L'attribuzione di senso che ne consegue crea la base per la creazione di un futuro professionale coerente con l'identità percepita, orientando di fatto il soggetto in continuità con quanto vissuto.

Dal punto di vista delle organizzazioni, d'altro canto, il processo di bilancio delle competenze, aiuta a rilevare i *gap* esistenti tra le competenze che i lavoratori attivano in un determinato contesto e le esigenze di professionalità dell'azienda. Nella sperimentazione è stato possibile realizzare dei percorsi aziendali con due differenti indirizzi:

- l'uno di tipo collettivo, rivolto all'impresa cooperativa e con il focus rivolto alla valorizzazione dei lavoratori per l'ottimizzazione della gestione del lavoro e della carriera;
- l'altro di carattere individuale, dove il focus è il socio/collaboratore che nel momento in cui riconosce il proprio bagaglio di potenzialità, ha piena facoltà di decidere in che misura partecipare gli esiti del Bilancio con la sua organizzazione¹⁰.

¹⁰ Buccolo M (2006), *Il Bilancio delle competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane*, in "LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning" – Rivista on line internazionale di Edaforum Anno 2/n°6, 30/10/2006 Firenze.

Pur rimanendo un'esperienza individuale dei lavoratori, nei suoi esiti in termini di Portfolio e analisi delle competenze emerse, le organizzazioni possono trarre informazioni e dati importanti in questo percorso che è stato percepito come importante per i seguenti motivi:

- ha accresciuto la motivazione e l'interesse per l'apprendimento sul posto di lavoro;
- ha generato nuove idee per lo sviluppo del lavoro come risultato di un processo di riflessione sulla pratica;
- ha favorito la condivisione di visioni d'insieme su problematiche non più dei singoli, ma dell'organizzazione;
- ha orientato il potenziamento formativo e l'analisi dei bisogni formativi, grazie all'analisi dei dati aggregati e alla lettura trasversale del bagaglio di competenze dei gruppi di lavoro;
- ha consentito la ricostruzione della storia della cooperativa e del gruppo e quindi dell'accrescimento delle competenze in gioco in relazioni alle varie fase evolutive dell'impresa cooperativa, fornendo chiavi di lettura e glossari comuni;
- ha migliorato la fidelizzazione dei dipendenti/soci.

I vantaggi elencati fanno sì che il percorso sia compatibile con i principi europei per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, secondo cui l'attenzione alle esigenze del singolo non entra in conflitto con le esigenze dell'organizzazione, la quale non può che trarre beneficio dall'adozione di un sistema in grado di documentare conoscenze, abilità e competenze dei suoi impiegati.

1.12.2 *I consulenti di Bilancio*

La sperimentazione ha coinvolto 6 consulenti di Bilancio (Matarrello, Moro, Mazzon, Della Bella, Dal Farra, Fiori) e sono stati attivati 8 gruppi di Bilancio, con una media di presenza in aula di 10 partecipanti l'uno.

I profili professionali dei consulenti implicati nella sperimentazione sono psicologo, psicoterapeuta, *counsellor*, pedagogo, esperto

di marketing e consulenza aziendale ed operatore di orientamento; la formazione specifica e l'esperienza di consulenza, nonché l'impiego nelle politiche attive del lavoro dei suddetti operatori di Bilancio ha favorito il buon esito dei percorsi e la soddisfazione dei partecipanti, garantendo sia una buona conduzione dei gruppi di lavoro, sia un'ottima relazione orientativa nei colloqui individuali, consentendo, inoltre, una narrazione efficace ed una costruzione delle rappresentazioni mentali delle competenze da parte dei partecipanti.

A conclusione dell'accompagnamento nella fase pilota, la percezione del proprio potenziale come consulente di Bilancio è stato espresso in una scheda SWOT¹¹ che rilevava punti di forza e di debolezza, opportunità e criticità che i consulenti percepiscono di sé. I consulenti, già in grado di gestire dinamiche di gruppo e d'aula ed anche colloqui e consulenze individualizzati, si sentivano forti soprattutto perché avevano un'esperienza diretta del processo di Bilancio, pur non padroneggiandone appieno le varie possibili applicazioni (finalità di orientamento, di consulenza organizzativa, di analisi di carriera, ecc.).

La sperimentazione è stata vista come un'opportunità molto valida per intervenire nei propri servizi, portando un innovativo sistema per accompagnare i partecipanti alla rilettura della propria storia professionale e, pertanto, alla sua ridefinizione, riprogettazione ed evoluzione. Le perplessità dei consulenti a testarsi come formatori era dovuta soprattutto alla poca chiarezza dei profili professionali propedeutici a diventare operatore di Bilancio, poiché i confini di azione dell'operatore sono delicati e complessi¹². Queste perplessità sono state fugate nel corso della conduzione dei Bilanci. Il profilo di consulente¹³ che si è andato delineando è, infatti, quello di una figura esterna al mondo produttivo, che non ha alcun rapporto gerarchico con il lavoratore; è di fatto un professionista del settore sociale, ma che ha, semmai, un ruolo di consulente alla formazione per le imprese cooperative ed è in possesso di un alto livello di formazione. Ci si è accorti di quanto un'equipe multi

¹¹ Hill T. & Westbrook R. (1997), *SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall*. Long Range Planning,

¹² Robert R. Carkhuff (1989), *L'arte di aiutare*, Erikson, Trento.

¹³ ISFOL, *op. cit.*, p. 16.

professionale divenga il contenitore ideale soprattutto per la possibilità di leggere e interpretare le caratteristiche di complessità dei beneficiari e delle loro realtà professionali¹⁴. I consulenti, infatti, nel corso della sperimentazione, grazie soprattutto ad un costante confronto interno e ad uno scambio di osservazioni e valutazioni, hanno potuto riadattare le proposte calibrandole in base alle reali necessità.

È stato fondamentale precisare più volte e chiarire in diverse riprese il contesto in cui vengono realizzati i percorsi, per evitare inferenze implicite e timori legati ad implicazioni di carattere confidenziale. I gruppi aziendali hanno avuto bisogno di essere rassicurati sulla riservatezza delle informazioni condivise soprattutto in gruppo¹⁵: il lavoratore deve, infatti potersi sentire libero di esprimere eventuali aspetti di criticità e di difficoltà percepiti, senza temere che queste sue considerazioni gli si possano ritorcere contro. Una sede neutrale per lo svolgimento delle sessioni plenarie, ma soprattutto dei colloqui individuali, ha garantito, anche simbolicamente, tale rispetto della privacy.

Una condizione molto favorevole per i consulenti è stata la conduzione delle sessioni plenarie, soprattutto per quei percorsi che si sono realizzati all'interno di organizzazioni che, avendo dinamiche di gruppo precostituite, necessitano della giusta codifica: un osservatore esterno può cogliere più approfonditamente questi aspetti¹⁶. L'occasione di lavorare in team, ove possibile, potendo supervisionare alcuni casi particolari, scambiare impressioni e ritrarre la progettazione dei contenuti, ha notevolmente giovato alla qualità e ricchezza degli interventi offerti; si ritiene, pertanto, questa modalità di lavoro auspicabile, per favorire anche tra operatori lo scambio di buone prassi e di competenze. L'ideale, come indica anche il documento tecnico di Bilancio ISFOL¹⁷ sembra essere la costituzione di un'èquipe di Bilancio, che preveda sia un consulente, sia il possibile coinvolgimento mirato di esperti di settore, soprattutto nel raccordo con i referenziali professionali rispetto a territorialità specifiche. Il monitoraggio che ha coinvolto gli esperti

¹⁴ ISFOL, *op. cit.*, p 14.

¹⁵ Calvo V. (2007), *Il colloquio di counseling*, Bologna, il Mulino.

¹⁶ Biggio G. (2007), *Il counselling organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano

¹⁷ ISFOL, *op. cit.*, p. 15

dell'Università ha permesso di ritarare e riadattare efficacemente le proposte previste nella fase di accompagnamento e di integrare e approfondire questioni specifiche.

1.12.3 *Considerazioni conclusive, sviluppi ed integrazioni possibili*

Il Bilancio di competenze, basandosi su processi di *empowerment*, deve poter portare all'arricchimento sia del saper agire, sia del voler agire, dimensioni attraverso le quali si mira alla costruzione di senso ed alla stimolazione della motivazione dei lavoratori, requisiti che stanno alla base della mobilitazione delle competenze.

La sperimentazione ha messo in evidenza come il Bilancio delle Competenze possa essere utile base per ulteriori interventi, grazie all'intrinseca potenzialità propedeutica allo sviluppo di percorsi formativi, che integrino le evidenze emerse grazie ai Bilanci.

- Per gli **individui**, è possibile individuare quali siano le competenze che si vogliono potenziare, ipotizzando concretamente quali tappe seguire in questa direzione.
- Per le **singole realtà cooperative**, esso facilita la tracciabilità dei piani annuali per la formazione, divenendo una prima mappatura dei bisogni e poi sguardo e riconoscimento delle potenzialità dei propri lavoratori. Inoltre, innestandosi su gruppi di lavoro precostituiti, favorisce la conoscenza reciproca, connettendo tra loro le potenzialità e favorendo la circolarità delle competenze, consentendo il *team building* ed il senso di appartenenza. Inoltre, facilita l'espressione di organigrammi funzionali ai servizi ad alle attività da realizzare.

Per un'efficace riuscita del Bilancio, si evince dalla sperimentazione quanto la fase di promozione e accoglienza sia molto importante, quasi determinante, per il buon esito del percorso. Il coinvolgimento dei partecipanti in un incontro di presentazione e pianificazione del percorso è stato, infatti, necessario per mettere a fuoco quali potessero essere gli obiettivi raggiungibili, essendo questi strettamente correlati

al livello di coinvolgimento che il singolo si è concesso nel corso del Bilancio. Si riscontra, infatti, una proporzionalità diretta tra il grado di approfondimento che i partecipanti adoperano nella ricognizione della propria storia professionale ed il livello di consapevolezza raggiunto verso le competenze possedute, espresse e fruite nel proprio lavoro.

La programmazione di un opportuno periodo in cui sottoporsi al Bilancio va curata, tentando di intercettare un momento favorevole e strategico nel consentire una buona decantazione degli stimoli proposti e l'opportuna serenità e lucidità per la ricerca e la compilazione delle corpose schede di analisi a cui il Bilancio sottopone i beneficiari, che devono poter dedicare almeno 8 ore di lavoro autonomo alle attività di autocompilazione.

La trasferibilità del modello di Bilancio di competenze è chiamata a confrontarsi con alcuni nodi, quali ad esempio la prospettiva dell'ampliare l'idea di apprendimento: sviluppare competenze avviene in una logica di formazione continua ed in contesti di apprendimento non formali ed informali.

Poiché l'impresa cooperativa ha insita nella sua stessa *mission* (si pensi alla presenza dei soci al proprio interno) la questione della partecipazione e del coinvolgimento dei lavoratori, va da sé che aspetti quali la motivazione e la consapevolezza vadano alimentati e curati, funzionalmente alla necessità dell'organizzazione di sopravvivere anche in contesti di alta competitività esterna.

Se per i singoli, infatti, il Bilancio di competenze può restituire maggiore consapevolezza del contesto organizzativo di appartenenza e delle competenze che questo sviluppa e mobilita, per le organizzazioni può aiutare ad una migliore conoscenza delle competenze interne e dell'eventuale loro "manutenzione", portando alla valutazione dei ruoli, delle funzioni e delle competenze necessarie alle proprie attività.

Tutto ciò dovrebbe, inoltre, poter portare al circolo virtuoso che vede, indirettamente, l'organizzazione divenire sistema consapevole del proprio funzionamento, dei margini di miglioramento, incentivando la partecipazione, il riconoscimento, la crescita professionale. Ulteriormente, nel settore sociosanitario, dove la relazione di cura fa

da sfondo alle professionalità in gioco, prendersi cura di sé in quanto professionisti diviene basilare per evitare *burn out* o gravi demotivazioni con ripercussioni sulla qualità del lavoro svolto e, quindi, sull'efficacia e la qualità degli interventi rivolti all'utenza.

Bibliografia

- Biggio G. (2007), *Il counselling organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Buccolo M (2006), *Il Bilancio delle competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane*, in "LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning" – Rivista on line internazionale di Edaforum Anno 2/n° 6, 30/10/2006 Firenze.
- Calvo V. (2007)., *Il colloquio di counseling*, Bologna, il Mulino
- Del Pianto E. (2004)., *Assessment center. Tecniche e strumenti per il valutatore*, Franco Angeli Editore, Milano
- Demetrio D. (1997), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, ed. Raffaello Cortina, Milano
- Hill T. & Westbrook R. (1997), *SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall*. Long Range Planning
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, p. 9.
- Robert R. Carkhuff (1989), *L'arte di aiutare*, Erikson, Trento
- Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning*, Franco Angeli Editore, Milano

2. Un caso di bilancio delle competenze in ambito aziendale

Federica Mattarello e Romano Mazzon¹

2.1 Introduzione

Il percorso di bilancio delle competenze presentato in questo capitolo ha riguardato un'impresa di più di 250 addetti. In questo contesto la direzione ha richiesto un percorso per i responsabili di un particolare ramo di attività, quello dei centri diurni per la disabilità. Questa condizione ha comportato che il percorso proposto non avesse esclusivamente un valore per il singolo lavoratore, ma prevedesse anche un report finale destinato presentata alla direzione. L'analisi dei dati qui presentata è frutto della relazione alla direzione ed è stata condotta seguendo le linee guida dell'Unione Europea per quanto riguarda il bilancio di competenze in aziende private in riferimento a formazione informale e non formale.

In questo contesto, le competenze vengono analizzate come valore emergente dal gruppo che partecipa al percorso, per rilevare punti di forza e debolezza e progettare eventuali percorsi formativi.

¹ Consulenti Irecoop Veneto.

2.2 Nota metodologica

I dati analizzati in questo lavoro sono stati ricavati dalle schede di rilevazione delle competenze, compilate dai singoli candidati durante il secondo colloquio individuale con i consulenti.

L'analisi ha tenuto conto delle linee guida dell'Unione Europea per quanto riguarda il processo di validazione delle competenze (Cedefop, 2009), considerando i seguenti aspetti:

- Affidabilità
 - La procedura di analisi deve portare a risultati attendibili, ossia se il processo viene ripetuto i risultati devono essere gli stessi. In questo caso si è provveduto alla codifica delle schede prodotte estrapolando i verbi che definivano le competenze individuate (es. gestire).
- Validità
 - Le evidenze documentate per un individuo devono corrispondere agli standard utilizzati per la validazione, ossia le evidenze raccolte devono rientrare tra le categorie utilizzate per definire le competenze che si intendono misurare. Questo è il passaggio avvenuto nel secondo colloquio individuale, dove il consulente e il candidato hanno compilato insieme la scheda delle competenze partendo dalle esperienze formative, professionali e del tempo libero.
- Standard/Referenziali
 - Questi sono la base per la misurazione dei risultati di apprendimento. Devono essere chiari e non ambigui, condivisi dai diversi *stakeholder*. Senza standard è impossibile proseguire il processo dalla fase di validazione a quella di certificazione. In questo caso il riferimento è stato a due referenziali:
 - a) il primo referenziale era riferito alle singole competenze previste dai mansionari delle professioni analizzate;

- b) il secondo (Regione Emilia Romagna, 2003) è riferito a tre macro categorie di capacità riguardanti le competenze delle figure professionali considerate. In questo modo è stato possibile non solo far emergere le competenze ma anche suddividerle per aree che meglio hanno evidenziato le differenze nel campo di applicazione delle competenze stesse.

2.3 Descrizione del percorso

Il percorso di bilancio di Competenze che si è svolto nei centri diurni di Irpea per le persone con disabilità ha visto coinvolti 14 educatori professionali e 4 coordinatori: ha avuto una valenza positiva sia per i corsisti, sia per la struttura.

Dal punto di vista degli operatori e dei coordinatori il percorso ha dato opportunità per:

- portare alla luce all'interno del servizio le competenze che il processo ha evidenziato;
- ricercare ulteriori opportunità di apprendimento all'interno dell'ambito lavorativo, loro attuale lavoro, per esempio aggiornando le competenze evidenziate;
- individuare ulteriori occasioni di apprendimento necessarie;
- cercare opportunità di apprendimento in una nuova mansione.

Dal punto di vista del servizio, il processo di bilancio delle competenze, pur rimanendo un percorso individuale dei lavoratori, può essere percepito come importante perché:

- ha accresciuto la motivazione e l'interesse per l'apprendimento sul posto di lavoro;
- ha generato nuove idee per lo sviluppo del lavoro come risultato di un processo di riflessione sulla pratica;
- ha migliorato la fidelizzazione dei dipendenti.

Come ricordato nel precedente capitolo, i vantaggi sopra elencati fanno sì che il percorso sia compatibile con i principi europei per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (Parlamento Europeo, 2008) secondo cui l'attenzione alle esigenze del singolo non entra in conflitto con le esigenze dell'impresa che non può che trarre beneficio dall'adozione di un sistema in grado di documentare conoscenze, abilità e competenze dei suoi impiegati (Consiglio d'Europa, 2004).

In definitiva, il gruppo appare essere riuscito a nominare le proprie competenze relativamente al ruolo ricoperto. Rispetto alla situazione precedente a questo percorso di formazione, esiste nel gruppo una maggiore consapevolezza delle competenze utilizzate nel lavoro quotidiano. La condivisione del percorso, oltre al lavoro individuale, ha dato la possibilità ai corsisti di maturare una visione comune dei propri ruoli.

Di seguito vengono riportate le competenze che i corsisti hanno fatto emergere grazie al percorso svolto e, nelle conclusioni, sono contenute alcune indicazioni per possibili azioni future.

2.4 Il gruppo (educatori e coordinatori)

I risultati di questa sezione sono raffigurati nella nuvola di verbi seguente. Dall'analisi emerge la centralità, per le figure che hanno partecipato al percorso, dei temi del coordinamento e della gestione. Al secondo posto troviamo la cura e la progettazione, seguite dalla conduzione, elaborazione, organizzazione e dal sapersi relazionare.



Figura 1. Nuvola dei verbi prevalenti

Tali competenze possono essere riassunte all'interno di tre aree:

Area dell'autonomia e della responsabilità: capacità di pianificare l'attività, i modi e i tempi di lavoro e di controllare in modo sistematico i risultati. A ciò va aggiunta la capacità di identificare possibili soluzioni ai problemi, con iniziativa e discrezionalità nella propria sfera di autonomia. Rientrano in questa categoria i verbi: coordinare, gestire, condurre, elaborare, lavorare, organizzare, progettare, monitorare, ottimizzare.

Area della condivisione: capacità di costruire e mantenere reti di relazioni finalizzate allo scambio costante di informazioni e al trasferimento di esperienze innovative che dovrebbe condurre alla capacità di produrre lavoro integrato o di gruppo anche al di fuori della propria struttura. In questo ambito il riferimento è alla relazione con la rete di servizi attivata per ogni singolo utente. Rientrano in questa categoria i verbi: collaborare, comunicare, favorire, partecipare.

Area del rapporto con l'utenza: capacità di analisi delle richieste dell'utenza al fine di dare risposte complete e chiare coniugando le conoscenze tecniche con la comprensione dei bisogni dell'utenza. Rientrano in questa area i verbi: curare, relazionarsi, ascoltare, assistere, costruire, creare, individuare.

Considerando i pesi assunti dai diversi verbi, è possibile raffigurare nella torta seguente l'ampiezza che le tre aree assumono. Si può notare come l'area più sviluppata sia quella relativa all'autonomia e alla responsabilità mentre il peso minore venga assunto dall'area della condivisione.

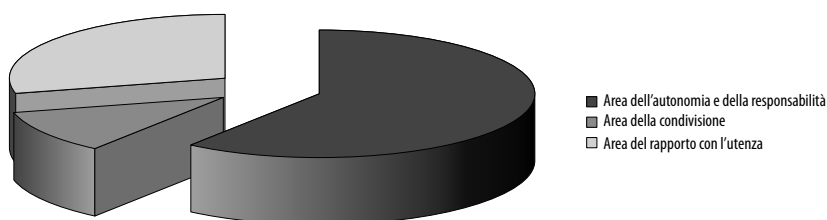


Figura 2. Area delle competenze

Questo dato può essere tradotto in un indicatore sintetico che, oltre al peso dei verbi, consideri anche la loro numerosità all'interno delle tre aree individuate. In questo modo si ottiene il grafico presentato sotto. Anche in questo caso, si può notare come l'area dell'autonomia e della responsabilità ottenga il valore più alto (49%) mentre l'area della condivisione quello più basso (21%), nel mezzo si pone l'area del rapporto con l'utenza con il 30%.

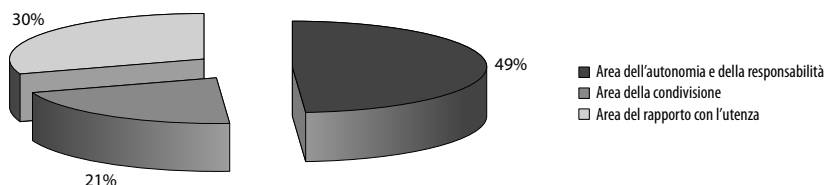


Figura 3. Indice sintetico d'area

2.5 I coordinatori

2.5.1 Le abilità del gruppo

Nella nuvola sotto vengono riportati i verbi che il gruppo dei coordinatori ha utilizzato per definire le proprie abilità. Come si può notare, il peso maggiore è ottenuto da comunicare, seguito da organizzare, orientare e valutare. A seguire: accogliere, ascoltare, collaborare,

controllare, relazionarsi. Con un peso pari a 1 troviamo: coordinare, gestire, osservare, prevedere, progettare, resistere, supportare, usare.



Figura 4. Nuvola dei verbi prevalenti

Considerando i tre ambiti di competenza sopradescritti i verbi vengono così suddivisi:

Area dell'autonomia e della responsabilità: organizzare, orientare, valutare, mediare, controllare, coordinare, gestire, osservare, prevedere, progettare, resistere, usare.

Area della condivisione: comunicare, ascoltare, collaborare, relazionarsi,

Area del rapporto con l'utenza: accogliere, supportare.

Come fatto sopra, anche qui, utilizzando i pesi assunti dai diversi verbi, è possibile raffigurare nella torta seguente l'ampiezza che le tre aree assumono. Si può notare come l'area più sviluppata sia quella relativa all'autonomia e alla responsabilità, mentre il peso minore venga assunto dall'area del rapporto con l'utenza.

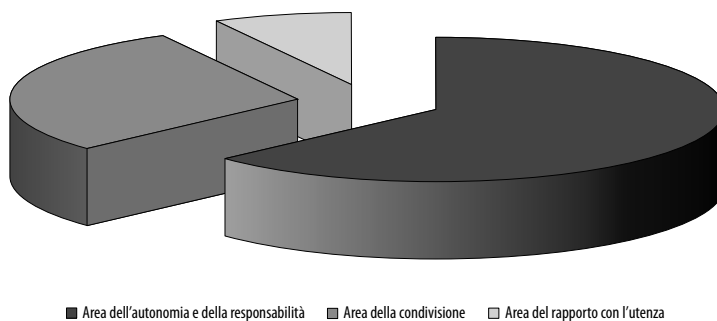


Figura 5. Area delle abilità - coordinatori

Anche in questo caso risulta opportuno utilizzare l'indice sintetico che consideri non solo il peso ma anche la numerosità dei verbi nelle singole categorie. In questo modo otteniamo il grafico sottostante dal quale si può vedere come con questa correzione l'area che ricopre la percentuale maggiore è quella della condivisione (44%), seguita da quella dell'autonomia e della responsabilità (32%) e, al 24%, la relazione con l'utenza.

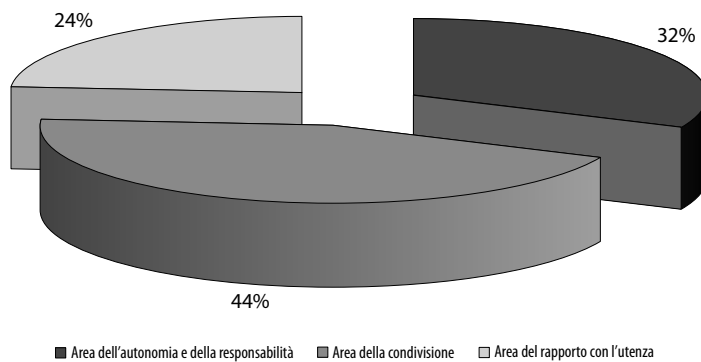


Figura 6. Indici abilità - coordinatori

2.5.2 Le competenze del gruppo

Nella nuvola sotto vengono riportati i verbi che il gruppo dei coordinatori ha utilizzato per definire le proprie competenze. Come si può notare, il peso maggiore è ottenuto da gestire, seguito da coordinare e lavorare. A seguire: collaborare, creare, curare, esaminare, monitorare, organizzare, pianificare, programmare, rispettare, strutturare, tenere, valutare.

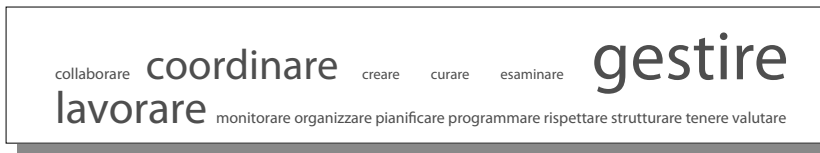


Figura 7. Nuvola dei verbi prevalenti

Questi verbi possono essere così suddivisi per le tre aree di competenza individuate:

Area dell'autonomia e della responsabilità: gestire, coordinare, lavorare, creare, esaminare, monitorare, organizzare, pianificare, programmare, strutturare, tenere, valutare.

Area della condivisione: collaborare, rispettare

Area del rapporto con l'utenza: curare.

Utilizzando i pesi assunti dai diversi verbi è possibile raffigurare nella torta seguente l'ampiezza che le tre aree assumono. Si può notare come l'area significativamente più sviluppata sia quella relativa all'autonomia e alla responsabilità, mentre il peso minore venga assunto dall'area del rapporto con l'utenza.

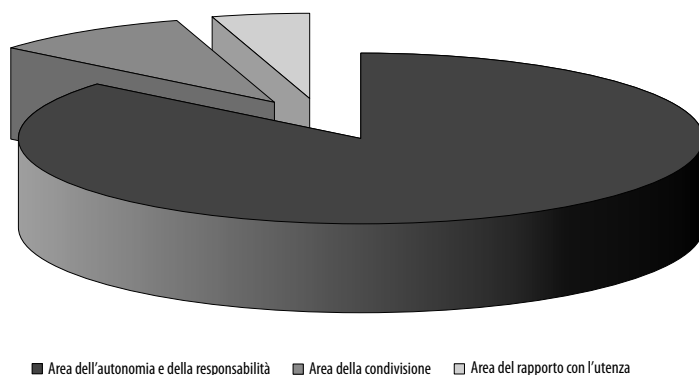


Figura 8. Area delle competenze - coordinatori

Passando all'indice sintetico che consideri non solo il peso, ma anche la numerosità dei verbi nelle singole categorie, si nota che l'area dell'autonomia e della responsabilità rimane quella con un peso maggiore (42%), mentre le aree della condivisione e del rapporto con l'utenza hanno lo stesso peso (29%).

2.6 Rapporto tra abilità e competenze

Considerando il rapporto tra abilità e competenze emerse dal gruppo dei coordinatori si riscontra una differenza significativa per quanto riguarda l'area della condivisione. Come si può notare dal grafico sotto, rispetto alle abilità, il peso delle competenze di questa area è inferiore del 15%, mentre l'area dell'autonomia e della responsabilità è, in modo sensibilmente significativo, maggiore rispetto alla stessa area considerata per le abilità (+ 11%).

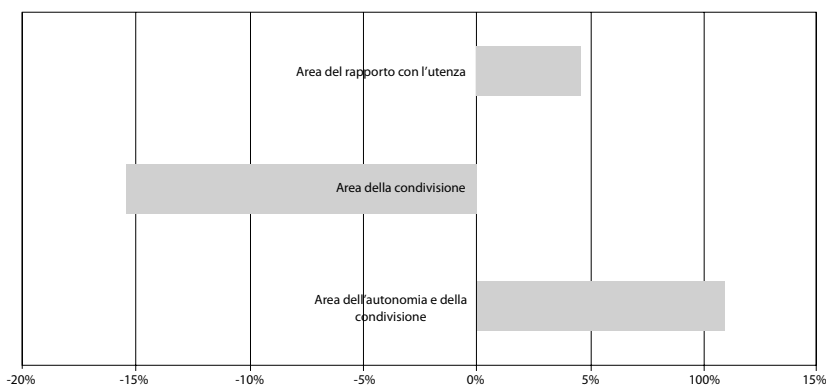


Figura 9. Differenza percentuale tra competenze e abilità

Prendendo come riferimento il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili), mentre le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Considerando la specificità del ruolo del coordinatore, con riferimento all'EQF, le abilità sono una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in campo lavorativo, mentre le competenze riguardano il sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni, in un contesto, di lavoro, di solito prevedibili, ma soggette a cambiamenti e, inoltre, il sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento delle attività lavorative.

2.7 Gli educatori

2.7.1 Le abilità del gruppo

Per quanto riguarda le abilità degli educatori, si può notare, a colpo d'occhio, come queste siano numericamente superiori a quelle dei coordinatori. Ciò è dovuto, essenzialmente, alla numerosità del gruppo e alla sua eterogeneità. Nel gruppo degli educatori, infatti, vi è una grande diversificazione sia per quanto riguarda l'anzianità lavorativa che il *background* formativo e professionale. I dati sotto riportati riguardano ciò che emerge complessivamente e non come queste diverse abilità si combinino tra di loro e tra i diversi operatori, ossia tale analisi non rivela se ci si trovi di fronte a una sommatoria di competenze o a una loro integrazione.



Figura 10. Nuvola dei verbi prevalenti

I verbi presenti nella nuvola possono essere così suddivisi per le tre aree di competenza individuate:

Area dell'autonomia e della responsabilità: valutare, gestire, mediare, organizzare, progettare, usare, creare, pianificare, osservare, coordinare, ipotizzare, lavorare, osare, prevedere, proporre, ricercare, risolvere, sperimentare

Area della condivisione: comunicare, collaborare relazionarsi, ascoltare, condividere, accettare, motivare, stimolare, partecipare,

Area del rapporto con l'utenza: capire, consigliare.

Utilizzando i pesi assunti dai diversi verbi è possibile raffigurare nella torta sotto l'ampiezza che le tre aree assumono. Si può notare come l'area più sviluppata dagli educatori sia quella dell'autonomia e della responsabilità, seguita da quella relativa alla condivisione, seguita da quella del rapporto con l'utenza.

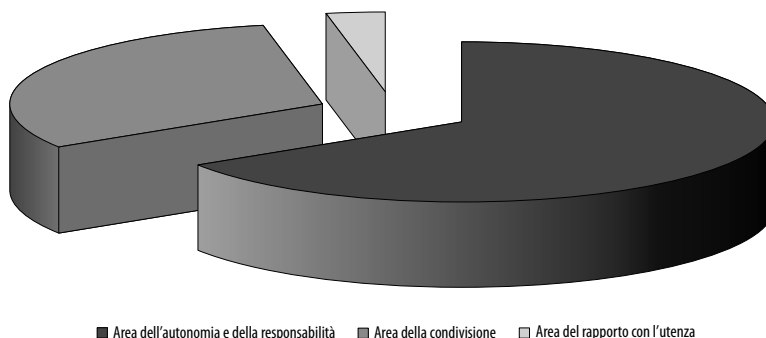


Figura 11. Area delle abilità - educatori

Calcolando l'indice sintetico si nota, però, come l'area dell'autonomia venga fortemente ridimensionata, tanto da essere superata, anche se in maniera non significativa, da quella della condivisione (42% condivisione, 41% autonomia e responsabilità).

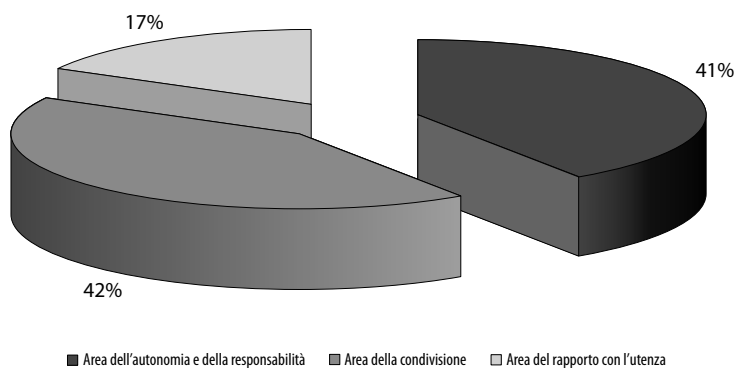


Figura 12. Indice sintetico d'area - educatori

2.7.2 Le competenze del gruppo

Anche per la nuvola delle competenze valgono le stesse considerazioni fatte per quella delle abilità: la loro numerosità dipende dall'eterogeneità del gruppo degli educatori professionali.



Figura 13. Nuvola dei verbi prevalenti

Questi verbi possono essere così suddivisi per le tre aree di competenza individuate:

Area dell'autonomia e della responsabilità: gestire, coordinare, progettare, elaborare, costruire, creare, individuare, monitorare, organizzare, regolare, verificare.

Area della condivisione: relazionarsi, ascoltare, collaborare, favorire, rapportarsi.

Area del rapporto con l'utenza: assistere.

Considerando il peso dei diversi verbi per ogni area, troviamo, come da grafico sotto, che l'area maggiormente indicata è quella relativa all'autonomia e alla responsabilità, seguita da quella della condivisione e, infine, il rapporto con l'utenza.

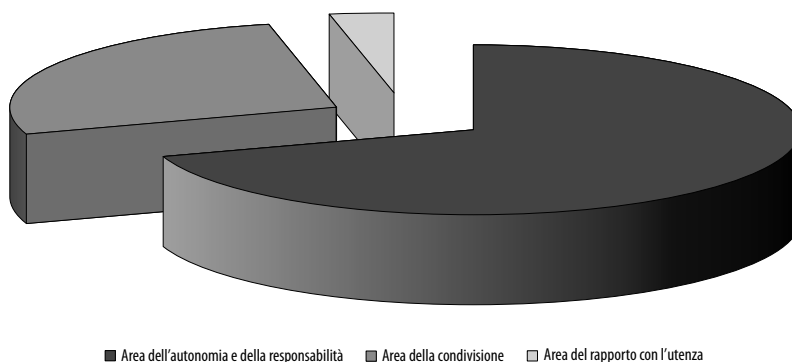


Figura 14. Area delle competenze - educatori

Se, però, consideriamo l'indice sintetico (vedi grafico sotto) troviamo che, pur rimanendo l'area dell'autonomia e della responsabilità quella con il valore maggiore, assume un peso maggiore sia quella della condivisione che quella del rapporto con l'utenza.

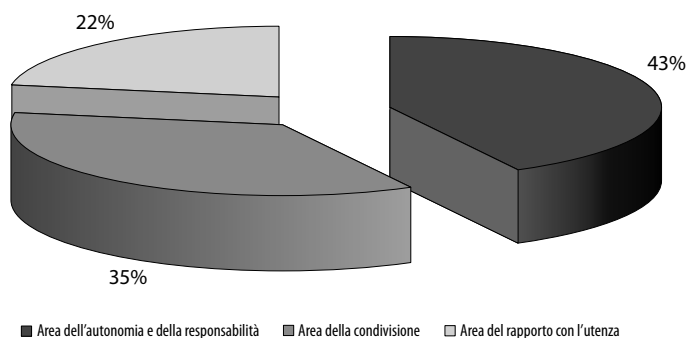


Figura 15. Indice sintetico

2.8 Conclusioni

A fronte di una continua crescita delle domande rivolte all'area dei servizi alla disabilità, domanda che via via si diversifica con richieste sempre più specialistiche, esiste un'esigenza di cambiamento al quale i Ceod stanno rispondendo. Prova ne è che da questo Bilancio emergono competenze all'altezza di quelle richieste da queste tipologie di servizi alle persone.

Nel presente percorso è stata utilizzata, come riferimento per la definizione delle competenze base per operatori del servizio, la pubblicazione *Professioni sociali. Dizionario delle competenze*²¹. Nella tabella sotto vengono riportate le aree di competenza indicate da questa pubblicazione, suddivise per le tre aree considerate in questo rapporto. Come si può notare, la differenza tra le due figure è data dal diverso livello di responsabilità richiesta dal lavoro. Se, infatti, l'area dell'autonomia e della responsabilità è, per i coordinatori, centrata sul funzionamento della struttura e l'organizzazione del servizio, per quanto riguarda gli educatori troviamo che questa area è centrata sulla progettazione ed il monitoraggio del PEI. Va notato che, per quanto riguarda l'area della condivisione, della rete di relazioni con gli altri

² *Professioni sociali. Dizionario delle competenze*. Cooperativa Sociale Insieme si può, Treviso 2004.

servizi e con il territorio in cui sono inseriti gli utenti, tutte e due le figure risultano attivamente coinvolte ma, ancora una volta, mentre per il coordinatore l'obiettivo è la struttura, per quanto riguarda l'educatore la sua funzione è più di cerniera e mediazione tra utenza e il sistema dei servizi socio assistenziali.

Area	Coordinatore	Educatore
Responsabilità	Progettazione dell'offerta	Coordinamento e organizzazione degli operatori
	Supervisione e controlli	Gestione delle risorse umane
	Valutazione e verifica del Servizio	Gestione risorse strumentali
	Coordinamento e organizzazione del Servizio	Consulenza/formazione
	Gestione delle risorse umane	Documentazione
	Gestione risorse strumentali	Progettazione PEI
	Consulenza/formazione	Valutazione e verifica PEI
Utenza	Presa in carica dell'utenza	Presa in carica dell'utenza
	Segretariato sociale	Assistenza e cura
		Educazione
Condivisione	Analisi dei bisogni della rete territorio	Analisi dei bisogni della rete territorio
	Integrazione/collaborazione con risorse territoriali	Integrazione/collaborazione con risorse territoriali
	Promozione	Promozione/Sensibilizzazione
		Prevenzione
		Inserimento lavorativo
	Animazione	

È ormai accettato che tutto l'agire sociale si sviluppa in un contesto di complessità crescente che coinvolge sempre più attori sociali,

ciascuno dei quali con ruoli molteplici, ciascuno dei quali portatore di interessi e logiche e linguaggi diversi e, non di rado, contraddittori. L'ente pubblico non si sottrae a questa logica e, anzi, ne è appesantito dalla quantità di regole formali (leggi, regolamenti, procedure) che non coinvolge, generalmente, altri settori professionali. Tale complessità deve essere inserita all'interno del processo di progettazione del servizio e mantenuta come elemento metodologico nella sua gestione e valutazione.

I servizi alla disabilità si inseriscono pienamente in questo processo di complessificazione, con il loro continuo cambiamento a partire dalla fine degli anni '70 ad oggi. Vi è stato un passaggio da un periodo che può essere definito pionieristico, basato soprattutto su un approccio volontaristico/etico, sino alla situazione attuale con una progressiva professionalizzazione e specializzazione. Le figure che operano all'interno di tali servizi sono state man mano normate, portando a una diversificazione e a una specializzazione dei compiti. Né, per altro, tale processo può dirsi compiuto. Al contrario, questi servizi e le figure che vi operano sono in continua definizione.

A tal proposito, ad esempio, il gruppo degli operatori rispecchia una forte eterogeneità, poiché è stato possibile individuare almeno tre categorie di educatori professionali:

- in possesso della qualifica valida soltanto all'interno della cooperativa;
- in possesso di qualifica valida a livello regionale;
- in possesso di qualifica valida a livello nazionale.

Tali differenze sono dovute ai cambiamenti normativi che si sono avuti a partire dall'inizio degli anni '90 con il progressivo riconoscimento delle professioni sociali. Ciò comporta che all'interno del gruppo degli educatori vi siano differenze imputabili a:

- diversi percorsi di formazione formale;
- diversa durata dell'esperienza lavorativa.

Il gruppo con maggiore esperienza lavorativa, in media, risulta avere una qualifica formativa di livello inferiore rispetto a chi ha meno esperienza lavorativa, ma almeno un diploma universitario triennale.

Tuttavia si rileva anche un gruppo in possesso di diploma di corso di laurea quinquennale e una discreta anzianità lavorativa nella struttura.

I continui mutamenti a cui queste figure professionali sono state via via sottoposte, ha creato la coesistenza di approcci, percorsi formativi e professionali altamente variegati. Tali differenze sono emerse sia all'interno dei colloqui di gruppo che di quelli singoli. Per questo motivo si porrebbe come opportuno un ulteriore lavoro di condivisione e confronto nel gruppo degli educatori. Infatti, tali differenze possono essere percepite come ostacoli e non come una ricchezza interna al servizio, portando a criticità di gestione. La valorizzazione di queste differenze all'interno del perseguimento della *mission* del servizio rappresenta, invece, un valore aggiunto per il servizio stesso ed un potenziale possibile percorso di apprendimento futuro. Queste considerazioni rilanciano lo sviluppo di un percorso di formazione che preveda lezioni frontali ma, soprattutto, uno spazio laboratoriale di narrazione per una maggiore integrazione dei diversi profili.

2.8.1 *Rapporto con il referenziale*

Confrontando le competenze emerse durante il Bilancio di educatori e coordinatori, appare come queste siano conformi alla tabella del referenziale: si rintracciano differenze significative per quanto riguarda l'area della condivisione, che appare più preponderante per gli educatori, dovuto probabilmente al loro compito di cerniera sopra riportato. Inoltre, appare più sviluppata nei coordinatori l'area della responsabilità e dell'autonomia.

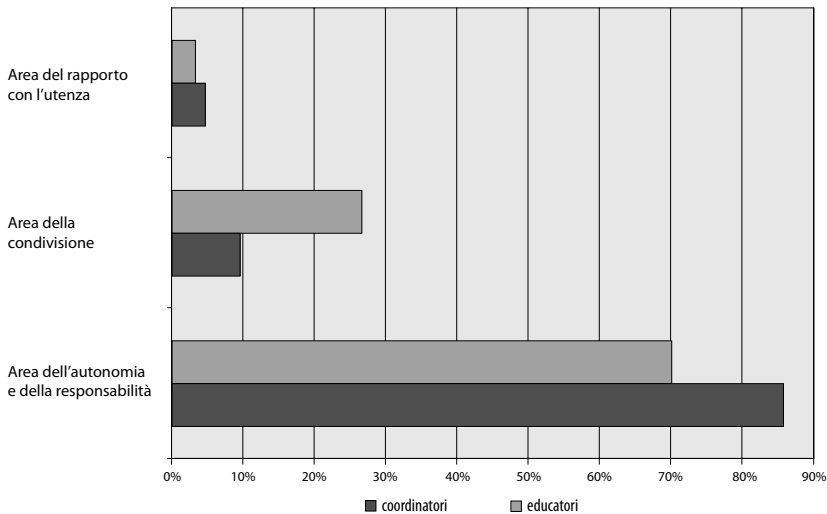


Figura 16. Confronto competenze educatori e coordinatori

Inoltre, all'interno dei servizi alla persona, si rende sempre più necessaria una maggiore attenzione al sistema dei servizi socioassistenziali ed al territorio, che divengono variabili interne alla produzione del servizio. Sia la tabella estrapolata dal *Dizionario delle competenze* citato, sia i risultati dell'analisi qualitativa delle competenze emerse dal gruppo in formazione, mostrano come vi sia una scarsa attenzione all'area della condivisione, del rapporto con l'ambiente che richiede e riceve l'intervento: un sistema che vede coinvolti diversi *stakeholder*, i quali non coincidono esclusivamente con la rete familiare e sociale dell'utenza. In questa direzione, un percorso formativo di condivisione risulterebbe utile anche per la possibilità che offrirebbe di presentare verso l'esterno il servizio in modo maggiormente appropriato, allontanando i residui di stigma che ancora oggi favoriscono la visione di questi servizi e di chi vi opera in modo non adeguato alla professionalità che, invece, vi viene profusa. In altre parole, dar rilievo all'intenzionalità delle azioni di assistenza e cura sviluppate e al lavoro co-costruito e partecipato tra i professionisti del sociale e l'intero sistema famiglia/territorio/utente

permette di offrire qualitativamente servizi migliori ed in continuo e progressivo adattamento alle richieste.

Bibliografia

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale del 18 maggio 2004.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.

Regione Emilia Romagna (2003), Atti del convegno Formez Aran, *La valutazione delle risorse umane tra innovazione e inerzia, esperienze a confronto*, Roma 18 febbraio 2003.





3. Considerazioni conclusive e ipotesi di certificazione

Federica Mattarello, Daniela Moro¹, Anna Serbati, Alessio Surian²

3.1 I vantaggi della metodologia di bilancio/portfolio delle competenze in ambito cooperativo

Le cooperative sociali si trovano oggi a dover gestire situazioni di complessità imprenditoriale dovute alla transizione dalla prima fase di sviluppo, definita “pionieristica” e che si basava su principi organizzativi largamente ideologico-solidaristici, ad una fase di evoluzione organizzativa tesa a rispondere agli attuali standard qualitativi e di mercato.

Tale complessità deve, tuttavia, continuare a rispondere alla caratterizzazione fondante le cooperative sociali che valorizzano, nel contesto organizzativo, la centralità della persona. La *mission* dell’impresa cooperativa pone in primo piano, nei suoi principi, la questione della partecipazione e del coinvolgimento dei lavoratori, soci e non soci.

Questa peculiarità sembra tuttavia privilegiare un orientamento al cliente esterno a discapito del cliente interno inteso non solo come forza lavoro, ma come persona che esprime competenze e motivazioni.

Un concetto interessante emerso dai recenti studi³ relativi alle competenze è che esse non si riferiscono solo agli individui, ma anche alle imprese: le organizzazioni infatti vengono definite “competenti”

¹ Consulenti Irecoop Veneto.

² Università di Padova.

³ Evangelista L. (2011), *Le competenze. Cosa sono, come rilevarle, come si utilizzano nell’orientamento*. Reperibile sul sito www.orientamento.it all’indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/6d.htm> e visitato il 21 febbraio 2011.



nel momento in cui possiedono le competenze necessarie per realizzare la propria *mission*. È all'interno di questa duplice concezione di competenza, individuale e di impresa, che avviene la saldatura tra centralità della persona e nuova organizzazione: “*Le persone infatti, devono possedere le competenze necessarie al business, mentre l'azienda deve porre le persone in condizione di attuare pienamente le competenze di cui sono portatrici*”⁴.

Qual è allora la connessione tra il sé individuale e il sé dell'organizzazione? Il bilancio di competenze sembra potersi configurare come strumento in grado di integrare esigenze del singolo e esigenze delle cooperative, qualità e quantità.

Dal progetto realizzato, è emersa la necessità di individuare uno strumento, come il bilancio di competenze, in grado di porre al centro sia l'individuo (con le sue esigenze, punti di forza e debolezze, potenzialità), sia l'organizzazione (coi suoi valori, i suoi doveri, le sue promesse).

La logica con cui è stata costruita la sperimentazione è stata quella di:

- sostenere gli individui nel processo di ricostruzione, identificazione e sviluppo del patrimonio di competenze (conoscenze, abilità, caratteristiche personali) maturato nel corso della propria esperienza di vita e di lavoro, in funzione dei contesti di apprendimento soprattutto non formali e informali;
- sostenere le imprese cooperative nel riconoscere e valorizzare le competenze che le risorse umane possiedono.

La sperimentazione ha fatto emergere l'opportunità di proposte di un sistema di riconoscimento e validazione delle competenze che permetta di perseguire vantaggi secondo una tripla direttiva: l'individuo, l'organizzazione ed il sistema. Di seguito enucleiamo i vantaggi rilevati e riconosciuti sia in forma diretta, sia indiretta dai partecipanti e dalle imprese cooperative coinvolte:

- *vantaggi per la cooperativa come organizzazione*: il beneficio consiste nello sviluppo di tipo imprenditoriale. Vengono, cioè, definiti

⁴ Gallo R., Boerchi D. (2004), *Bilancio di competenze e assessment center*, Franco Angeli Editore, Milano.

organigrammi in base alle competenze possedute e riconosciute, cosa che attiva un sistema premiante e valorizza le risorse presenti. Un ulteriore vantaggio è dato dalla possibilità di identificazione dei bisogni di formazione e/o miglioramento organizzativo, definizione del sistema premiante;

- *vantaggi individuali*: i percorsi hanno aumentato e sollecitato la motivazione al lavoro, hanno favorito la crescita professionale, possono agire come prevenzione dello stress e del *burn out*, attraverso, soprattutto, l'accompagnamento del facilitatore, che ascolta a riformula e crea distanziamento e, quindi, favorisce la rielaborazione personale, valorizzazione delle competenze mobilitate, progettazione del sé professionale;
- *vantaggi per il sistema delle cooperative*: le cooperative traggono un beneficio diretto perché ragionare in termini di sviluppo delle competenze aumenta la qualità dei servizi offerti e quindi restituisce evidenza pubblica e pertanto premiante rispetto all'offerta. Inoltre, crea possibilità di integrare nuovi strumenti (qualità, ricerca e sviluppo, garanzia della territorialità delle competenze e garanzia delle valutazioni, evidenza pubblica della qualità dei servizi erogati).

Non ultimo, possiamo ritenere interessante anche una ricaduta indiretta che diviene un vantaggio più ampio di tipo sociale:

- incremento della resilienza
- gestione dei cambiamenti
- inclusione sociale e gestione delle transizioni personali
- visibilità del ruolo formativo del lavoro in cooperativa
- validità degli apprendimenti non formali e informali (considerando che una peculiarità è la formazione *on the job*)
- verifica degli apprendimenti formali.

Le potenzialità del bilancio/portfolio delle competenze sembrano emergere da questo progetto come molto significative non solo dal punto di vista individuale, di stimolo alle persone ad un'analisi e ad

una progettazione di sé, tratteggiando nuovi percorsi di apprendimento formali, non formali e informali, ma anche dal punto di vista sociale, di consolidamento di relazioni organizzative approfondite dalla narrazione dei vissuti di ognuno, di scambi proficui intra e interorganizzativi circa le caratteristiche e le competenze dei profili delle professioni sociali e di mutuo supporto nella risoluzione comune di situazioni problematiche simili.

3.2 Quale ipotesi di certificazione?

La realizzazione dell'attività progettuale di otto percorsi di bilancio/portfolio delle competenze per un totale di 81 partecipanti, descritta nei capitoli precedenti, ha, quindi, dato la possibilità ai partecipanti, in linea con quanto rilevato da Lemoine⁵, di esplicitare e formalizzare le proprie esperienze e competenze, favorendo una maggiore conoscenza di sé quale consapevolezza della propria storia, dei propri limiti e possibilità, nonché risorse, in termini di conoscenze, capacità, qualità in vista della definizione di un progetto personale e professionale.

L'andamento processuale dei percorsi ha permesso ai partecipanti di sviluppare le proprie competenze di auto (ri)progettazione, fornendo strumenti per pensare i cambiamenti presenti e futuri e di (ri)definizione responsabile degli obiettivi in base alle possibilità offerte dal contesto. La scelta, apparentemente onerosa in termini di tempo e risorse, di prevedere nei percorsi di bilancio/portfolio delle competenze tre colloqui con il consulente e tre laboratori di gruppo ha dato il tempo alle persone di sentirsi accolte in un percorso di cui erano i primi protagonisti, di apprendere un metodo di identificazione, analisi e sintesi delle competenze e di (ri)pensarsi professionalmente in termini di ricollocazione professionale, nel caso di disoccupati, di riflessione sulla mansione e ipotesi di formazione ulteriore, nel caso degli occupati.

⁵ Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano.

Coerentemente con quanto previsto dai modelli teorici di bilancio e dallo schema di riferimento⁶ per i modelli dei progetti DGR 1758 di linea B proposto dalla Regione del Veneto e da Italia Lavoro, il processo ha richiesto una fase preliminare di accoglienza del beneficiario e orientamento per l'esplicitazione delle aspettative personali e delle finalità del percorso, seguita da una fase di narrazione della storia formativa, professionale ed extra-professionale per rintracciare gli apprendimenti intercorsi e tradurli in competenze, accompagnata dalla ricerca documentale delle prove ed evidenze di tali competenze raccolte nel portfolio, per concludere con una fase di progettualità verso il futuro.

Così costituito, il percorso di bilancio/portfolio presenta una forte valenza formativa ed auto-valutativa, grazie, soprattutto, all'uso di opportuni strumenti a supporto dell'esplicitazione, dell'analisi e della sintesi delle competenze. Il passaggio successivo al bilancio delle competenze può prevedere, in un'ottica certificativa, una validazione: si tratta di un'eterovalutazione dei saperi da parte di esperti del settore, incaricati di valutare le competenze rintracciate rispetto al ruolo professionale ricoperto o da ricoprire. Si pone, quindi, la questione di chi possa ricoprire il *ruolo del valutatore*: si può ipotizzare che si tratti di un esperto del settore professionale in questione o, meglio, di una commissione di esperti; nel caso di validazione dei saperi esperienziali ai fini del riconoscimento di crediti universitari in percorsi di studio d'istruzione secondaria o superiore (è il caso della *validation des acquis de l'expérience* – VAE e dell'*accreditation prior experiential learning* – APEL) nella commissione sono presenti presidente e docenti del corso di studi in oggetto. Un elemento determinante nel processo è la preparazione e l'adeguata formazione di chi valuta i prodotti e le prove: si tratta di figure chiave, che devono necessariamente possedere con padronanza i saperi disciplinari in oggetto, ma anche una buona preparazione docimologica, ossia essere in grado, assieme ai colleghi che costituiscono la commissione, di effettuare una valutazione legata soprattutto alle evidenze riscontrate.

⁶ Documenti redatti dalla Regione del Veneto e da Italia Lavoro e presentati all'incontro di monitoraggio e coordinamento trasversale tenutosi il 14 gennaio 2011

In molti modelli di validazione e certificazione delle competenze si prevede anche un colloquio integrativo o una prova in situazione che vada a confermare quanto emerge dal portfolio.

Nella fase antecedente a tale valutazione, accanto alla funzione del valutatore, è rilevante anche il ruolo del *consulente di bilancio*. Come accennato nel capitolo 2.1, egli ha un ruolo di guida e supporto nel percorso, senza mai, però, sostituirsi alla persona che resta unico autore e attore del processo di esplorazione di sé e dei propri saperi e costruzione dei progetti professionali e/o formativi da intraprendere. Nella sperimentazione del progetto “*Metodologie Innovative di Riconoscimento e Certificazione delle Competenze per il Sociale*” gli operatori di bilancio sono stati opportunamente formati, provando in prima persona l’intero percorso e riuscendo così a comprenderne senso e processo d’insieme e maturando competenze, da un lato, di metodo (in relazione alle fasi, agli strumenti, ai prodotti finali, alle modalità d’integrazione delle attività del bilancio con la redazione del portfolio) e, dall’altro, relazionali, di postura nei confronti del beneficiario e di aiuto nell’esplicitazione dell’esperienza.

Il passaggio successivo e conclusivo dopo la validazione è costituito dalla certificazione delle competenze: il processo attraverso cui un soggetto istituzionalmente legittimato attesta l’esistenza ed il possesso di determinati “oggetti”, quegli stessi *acquis* che il percorso di Bilancio ha portato a riconoscere, nella fattispecie il tipo e il livello di competenze acquisite da un soggetto attraverso un determinato percorso formativo e, soprattutto, attraverso la propria esperienza personale e professionale.

In Italia gli orientamenti istituzionali e sociali convergono, in sintonia con i principi della strategia europea per l’occupazione, sulla necessità di definire un sistema nazionale di certificazione, in cui la valorizzazione delle competenze divenga un riferimento fondamentale per le politiche di integrazione tra il sistema lavoro e il sistema educativo-formativo. Tale necessità sta smuovendo sperimentazioni a carattere regionale ed in contesti circoscritti (settoriali, territoriali), seppure, ancora, non vi siano risposte unitarie a livello nazionale.

In questi anni, il Ministero del Lavoro ha inteso perseguire, in particolare, lo sviluppo della formazione professionale continua, per migliorare la qualità delle opportunità formative in percorsi di alternanza scuola lavoro, sostenendo l'evoluzione del sistema di offerta integrato, riorganizzando e potenziando i servizi all'impiego.

Il sistema di certificazione potrebbe innestarsi e richiamarsi a questi obiettivi, proponendosi non soltanto come prassi burocratico-amministrativa (in riferimento all'atto formale della certificazione, diploma, titolo, ecc.), ma come un intero processo che comprenda tappe di identificazione, definizione, riconoscimento, passando per la valutazione delle competenze degli individui ed arrivare alla loro successiva certificazione.

La certificazione delle competenze può riguardare tre posizioni così classificabili:

1. autocertificazioni, che formalizzano le competenze acquisite in contesti informali;
2. certificazioni negoziali, cioè quelle rilasciate dalle aziende o dai centri di formazione che formalizzano le competenze acquisite in contesti non formali;
3. certificazioni istituzionali, che formalizzano le competenze acquisite quale esito di un percorso formativo.

Come richiamato in precedenza, in una fase come quella attuale di crisi, in cui il problema dell'occupabilità è centrale, la certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali/informali diventa altrettanto centrale. Sembra, infatti, che le competenze necessarie all'occupabilità si formino, in parte, nel percorso che gli individui attraversano nella transizione dai sistemi educativi e formativi al lavoro. Tale considerazione rende urgenti anche in Italia iniziative che pongano l'attenzione sugli apprendimenti in ambito non formale e offrano a chi si occupa di rilevare, validare, certificare competenze un repertorio di risorse come sollecitato dal Consiglio d'Europa con iniziative anche di studio ed editoriali quali il "Mini-compendium on non-formal education" (Strasburgo, 2007) che presta attenzione tanto agli aspetti di validazione, quanto ai percorsi e agli strumenti di promozione e

sostegno dell'educazione non formale. In questa cornice, la certificazione è uno strumento utile all'individuo per sostenere e rafforzare la propria traiettoria di occupabilità tenendo attento e vigile lo sguardo ai luoghi dell'apprendimento, considerando soprattutto esperienze come l'apprendimento *on the job*, l'affiancamento, i tirocini e stage, gli apprendistati, ecc..

Il tema della certificazione delle competenze sollecita nel mondo della cooperazione sociale soprattutto due tipologie di gruppi sociali:

- chi possiede competenze che consentono lo sviluppo della propria occupabilità, ma che necessitano di un riconoscimento sociale più esplicito (e potrebbe essere il caso, ad esempio, degli operatori socio sanitari, dei maestri d'arte, dei coordinatori di nucleo, ecc.);
- chi possiede competenze su cui costruire efficaci interventi per mantenere il requisito di occupabilità. (come, ad esempio, i dirigenti, i responsabili amministrativi, ecc.).

Il valore strategico attribuito dalla Commissione Europea a funzioni di sostegno alle politiche di occupabilità potrebbe essere svolto dalla certificazione delle competenze, nella logica sia di valorizzazione degli apprendimenti (riconoscendone eventualmente i crediti), sia di *governance* del sistema (*lifelong learning*): ciò consentirebbe agli individui di valorizzare i percorsi di apprendimento, siano essi formali, sia, soprattutto, non formali ed informali. Mettere in trasparenza le risorse possedute dal soggetto, come si propongono questi percorsi di bilancio/portfolio di competenze, aiuta a rendere permeabili tra loro i sistemi educativo-formativi e del mercato del lavoro: l'individuo è l'unico in grado di ricomporre e ricostruire il proprio percorso professionale e per facilitarlo le istituzioni educative e formative sono chiamate ad agevolare tale ricostruzione, sostenendo la valorizzazione del vissuto del soggetto.

I processi di certificazione si trovano ad affrontare, quindi, alcune questioni nodali:

- quali sono le competenze che, certificate, costituirebbero realmente un sostegno per l'occupabilità?
- quali sono i luoghi in cui apprendere queste competenze?

- con quale finalità gli individui sarebbero disposti a farsi certificare delle competenze? E quali si farebbero certificare?⁷

Vi sono infatti alcune questioni aperte che necessitano di una risposta per la messa in atto di un sistema di certificazione delle competenze.

Innanzitutto, come si accennava, è rilevante la definizione delle *figure professionali di supporto* al processo e di valutazione del processo e del prodotto, nuove nel panorama delle professioni, che si stanno delineando con caratteristiche e competenze proprie e che richiedono a loro volta un riconoscimento istituzionale per poter esercitare bene il proprio compito. Appare utile, a tale proposito, una contestualizzazione regionale della proposta di Registro Nazionale degli Operatori di Orientamento Italiani, formulata il 17 gennaio 2011 dalle tre associazioni italiane che promuovono attività di orientamento e bilancio di competenze, Asitor, Assipro, Cofir, che prevede l'iscrizione al Registro non perché identificati come figura professionale (ad esempio operatore di prima accoglienza, consulente di orientamento), ma sulla base delle principali attività svolte nell'erogazione di servizi di orientamento, privilegiando la validazione ed eventuale certificazione della competenza basata sulla prestazione lavorativa, considerandola più precisa di quella basata sulle semplici conoscenze e capacità: un'impostazione che richiama quanto previsto nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 giugno 2009 (2009/C 155/02) relativa all'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET).

⁷ Mazzarella R. (2003): *La certificazione delle competenze come funzione di sostegno all'occupabilità*. In Di Francesco G. (a cura di) "Le competenze per l'occupabilità: concetti chiave e approcci di analisi", Franco Angeli Editore, Milano.

Evangelista L. (2010) *Che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze?*- Reperibile sul sito www.orientamento.it all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/8i.htm> e visitato il 10 febbraio 2011.

ISFOL (2008) *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*, Roma.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Come verificato anche nelle esperienze qui descritte, in linea con i requisiti metodologici evidenziati dall'ISFOL⁸, i percorsi di bilancio/portfolio delle competenze e la successiva valutazione e certificazione delle competenze richiedono *tempi* consistenti (il bilancio di media va dalle 16 alle 24 ore per persona) e necessiterebbero di *strutture* adeguate. In contesto universitario tali strutture si potrebbero concretizzare nei Centri per l'Apprendimento Permanente. Nelle Linee di indirizzo emergenti dalla conferenza di Napoli del 2007 dal titolo "L'università e l'apprendimento permanente"⁹ si menzionavano, infatti, chiaramente le necessità di riconoscimento delle esperienze e competenze apprese in altri contesti, di sviluppo di corsi universitari (sia corsi di laurea, sia corsi di formazione post laurea, come i master, i perfezionamenti, i moduli certificati) più flessibili nella durata, nei contenuti e nelle metodologie (ad esempio integrando metodologie in presenza con metodologie *e-learning*) per percorsi specializzati e per rispondere meglio alle esigenze di professionalizzazione di adulti lavoratori e la necessità di creazione di Centri per l'Apprendimento Permanente (CAP)¹⁰. Tali CAP dovrebbero, in particolare, curare "la realizzazione di un sistema di accreditamento e del riconoscimento degli apprendimenti, comunque acquisiti (formali, informali, non formali), con procedure di qualità e certificabili."¹¹

In contesto cooperativo, si potrebbero prevedere servizi accreditati per la certificazione delle competenze da affiancare ai servizi al lavoro e alle attività formative tuttora esistenti.

Un altro elemento rilevante è l'utilizzo dei *referenziali di competenze* come standard di riferimento per la validazione delle competenze. Nel caso delle professioni sociali, sono già disponibili ricerche che hanno prodotto mappature delle competenze delle figure professionali

⁸ *Il processo di erogazione del bilancio: requisiti metodologici*, in ISFOL (2008) Documento tecnico sul Bilancio di Competenze, Roma, pp. 9-10

⁹ MiUR, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di Indirizzo*. Napoli, 17 marzo 2007, p. 4

¹⁰ Serbati A. (2007), *Lauree e riconoscimento dell'esperienza: l'approccio inglese work-based learning e il caso della Middlesex University* (n. 10/2007) in "GenerAzioni", Rivista quadrimestrale della Facoltà di Scienze della Formazione, p. 56

¹¹ MiUR, *L'Università per l'apprendimento permanente*, op. cit., p. 4

dell'area (redatte, ad esempio, dall'ISFOL e dalle cooperative sociali) che possono costituire un buon termine di paragone per i saperi identificati dalla persona. In molti casi, le cooperative possiedono anche descrizioni dettagliate dei profili professionali (contenute, ad esempio, nel manuale della qualità), che possono rivelarsi utili ai valutatori per contestualizzare le competenze rispetto al settore di appartenenza e riflettere sui margini di trasferibilità. Nel presente progetto sono stati utilizzati i referenziali di ISTAT, ISFOL e dalla Cooperativa Insieme si Può, proposti come termine di paragone per il confronto delle competenze emerse nei percorsi di bilancio/portfolio.

Da ultimo, è rilevante definire quale sia l'*output formale* del processo di validazione e certificazione, ossia è necessario che gli attori in causa si accordino circa il documento/certificato ufficiale di certificazione: tale prodotto dovrebbe essere facilmente leggibile e sintetico e potrebbe essere posto all'inizio del portfolio, a cappello del lavoro di esplicitazione e analisi dettagliato svolto da ciascuna persona.

Restano ancora elementi importanti di modello e, soprattutto, di sistema che richiedono un'azione congiunta degli attori sociali e politici in causa per la messa in opera di processi di riconoscimento e certificazione delle competenze. Tuttavia, non mancano le riflessioni teoriche e le sperimentazioni pratiche dalle quali trarre spunto, tanto più che, in questo momento di crisi, sta diventando sempre più marcato il bisogno di dispositivi, quali il bilancio di competenze, in grado di supportare le persone nell'affrontare contesti e relazioni che mutano e di costruire una progettualità in cui riconoscersi; il bilancio di competenze, la cui valenza individuale è sempre più apprezzata, si connota, infatti, sempre più come una funzione sociale per il riconoscimento e l'integrazione delle persone nelle organizzazioni, nelle comunità, nella società.

Bibliografia

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), European Guidelines for validating non-formal and informal learning, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

- Evangelista L. (2010) *Che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze?* reperibile sul sito www.orientamento.it.
- Evangelista L. (2011), *Le competenze. Cosa sono, come rilevarle, come si utilizzano nell'orientamento*, all'indirizzo www.orientamento.it/orientamento/8ihtm visitato il 10/02/2011.
- Gallo R., Boerchi D. (2004), *Bilancio di competenze e assessment center*, Franco Angeli, Milano.
- ISFOL (2008) *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*, Roma.
- Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano.
- Mazzarella R. (2003), *La certificazione delle competenze come funzione di sostegno all'occupabilità*. in Di Francesco G. (a cura di) "Le competenze per l'occupabilità: concetti chiave e approcci di analisi", Franco Angeli Editore, Milano
- MiUR, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di Indirizzo*. Napoli, 17 marzo 2007
- Serbati A. (2007), *Lauree e riconoscimento dell'esperienza: l'approccio inglese work-based learning e il caso della Middlesex University* in "GenerAzioni" 10/2007, Rivista quadrimestrale della Facoltà di Scienze della Formazione

SITOGRAFIA

www.orientamento.it



Stampato nel mese di maggio 2011
presso la C.L.E.U.P. "Coop. Libreria Editrice Università di Padova"
via G. Belzoni 118/3 - Padova (tel. 049 8753496)
www.cleup.it