

DRAFT REPORT

DALLA TEORIA DEL CAPITALE UMANO A QUELLA DELLE CAPABILITIES: IL RUOLO DELLE COMPETENZE NELLA FORMAZIONE DEL BENESSERE INDIVIDUALE E SOCIALE

di *Renata Livraghi*

1. Introduzione

Gli economisti umanisti e i recenti modelli di crescita economica endogena sostengono che per accrescere la produttività e aumentare il tasso di occupazione occorre alimentare il processo di accumulazione del capitale umano e quello di creazione della conoscenza. Essi affermano che una economia che si basa sulla conoscenza è in grado di aumentare il reddito pro-capite e la qualità della vita, se si accrescono le competenze, in sistemi economici caratterizzati da un elevato capitale sociale (R. Livraghi, 2003).

La recente letteratura sull'economia della conoscenza ha dovuto:

- identificare le varie forme di capitale umano e i canali tramite i quali queste possono contribuire alla crescita economica;
- individuare i fattori che influenzano la formazione di capitale umano e i relativi effetti di medio e lungo periodo sulla produttività e sullo sviluppo economico.

In altri termini, il tema centrale degli economisti tradizionali è quello di cercare le qualità umane che possono essere utilizzate come "capitale" nella produzione (allo stesso modo del capitale fisico) e di individuare i sistemi organizzativi flessibili in grado di adattarsi continuamente e di valorizzare i risultati dei diversi processi di creazione della conoscenza.

Il "nuovo paradigma" dell'analisi economica accoglie il ruolo dell'accumulazione del capitale umano e dei processi di creazione della conoscenza evidenziando anche gli effetti indiretti (R. Livraghi, 2005). A.

Sen amplia il concetto di capitale umano introducendo nella sua analisi quello più ampio di *capabilities*.

Egli giustifica l'importanza di cogliere gli effetti diretti e indiretti dello sviluppo umano con un esempio riguardante l'istruzione. A. Sen sostiene che:

“se l'istruzione rende un individuo più efficiente come produttore di merci, questa è, chiaramente una crescita del capitale umano. Ciò può far aumentare il valore economico della produzione della persona che è stata istruita, e quindi anche il suo reddito. Ma l'essere istruiti può dare dei benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere – in quanto si è in grado di scegliere con maggiori cognizioni di causa, in quanto si è più presi sul serio dagli altri e così via; dunque i benefici vanno al di là del ruolo di capitale umano nella produzione di merci. Ora, il più generale dei due approcci, quello basato sulle *capabilities*, tiene conto anche di questi ruoli addizionali e sa dar loro il giusto valore; dunque i due punti di vista sono strettamente legati ma diversi” (A. Sen, 2000, p. 293).

Le *capabilities* del “nuovo paradigma” di analisi economica non sono quindi alternative al capitale umano ma bensì lo includono e lo ampliano. Esse tengono conto degli effetti indiretti dei processi di crescita del capitale umano. L'approccio delle *capabilities* permette di comprendere meglio la complessità odierna se si riesce a cogliere:

1. il rapporto diretto che esiste tra *capabilities* e benessere;
2. il rapporto indiretto che esiste tra *capabilities* e formazione degli assetti sociali;
3. il rapporto indiretto che esiste tra *capabilities* e fattori che influenzano sulla produzione dei beni e dei servizi.

Il capitale umano cerca di spiegare invece solo la terza relazione. Le *capabilities*, al contrario, evidenziano l'effettivo potenziale degli individui, entro il quale, gli individui possono scegliere lo “stile di vita” (*functionings*) che corrisponde meglio ai valori in cui credono e che condividono democraticamente nelle comunità di appartenenza. La scelta è un uso della libertà positiva. In questo caso, a differenza dell'individualismo neoclassico, la scelta non è soggettiva; essa è dettata dalle forme di vita della società cui il soggetto appartiene ovvero dal patrimonio di libertà negativa di cui dispone¹.

¹ A. Sen sostiene a questo proposito che “dal punto di vista concettuale, la libertà individuale è ben lungi dall'essere scevra da ambiguità. Il primo destinatario del Premio Agnelli, Sir Isaiah Berlin, ha introdotto una importante e influente distin-

Un elemento importante delle *capabilities* è dato dalle competenze. Esse sono un mezzo e un fine nel processo di creazione del benessere individuale e sociale. Esse sono un fine perché una persona che le possiede ha maggior benessere ma sono anche un mezzo, se riconosciute socialmente, per generare sviluppo economico.

Lo scopo di questo lavoro è quindi quello cercare di definire le competenze, utilizzando la teoria delle *capabilities*. Essa richiede la conoscenza delle interconnessioni esistenti tra il mercato della formazione e il mercato del lavoro, i loro fallimenti, le regole che ne determinano il loro funzionamento nonché una riflessione approfondita sulla possibilità o meno di “certificare” tale *capability* nei diversi contesti socio economici. Alcuni autori sostengono, infatti, che:

“Dans les relations entre l’offre et la demande de compétences, le temps joue des rôles très variés. Il est une durée d’acquisition, une durée d’utilisation, un horizon d’anticipation et donc de calcul économique. Pour préciser ces rôles il paraît utile de distinguer les deux groupes d’acteurs (les individus et les entreprises) pour souligner l’incompatibilité des horizons temporels dans lesquels se situent leurs calculs économiques respectifs» (J. Planas, J.F. Giret, G. Sala, J. Vincens, 2000, p.50).

La conoscenza pura e anticipata non si applica quindi al concetto di competenze. L’attività conoscitiva, volta a cogliere e a definire l’essenza delle competenze, non è un’operazione immediata e probabilmente nemmeno del tutto possibile su un piano teorico-generale e non situato (Livraghi, 2003).

Il concetto di competenza è stato introdotto nel dibattito scientifico a partire dagli anni sessanta. Oggi, invece, si dà un’enfasi particolare sulla certificazione delle competenze, in una prospettiva della Comunità Europea che vorrebbe garantire la circolazione dei lavoratori, l’accesso ai pro-

zione fra concezioni «negative» e «positive» della libertà. Tale distinzione può interpretarsi in molti modi diversi. Uno di questi fa riferimento al ruolo svolto dalle ingerenze di altri nel privare una persona della sua libertà di azione. Secondo questa prospettiva la libertà intesa in senso *positivo* (la *libertà di*), riguarda ciò che, tenuto conto di tutto, una persona può o meno conseguire. L’interesse non è tanto rivolto verso i fattori *casuali* alla base di questo, ovvero se l’incapacità da parte di una persona di raggiungere un certo obiettivo sia dovuta alle restrizioni imposte da altri individui o dal governo. Al contrario, la concezione *negativa* della libertà (la *libertà da*) si concentra precisamente sull’assenza di una serie di limitazioni che una persona può imporre a un’altra (o che lo stato o altre istituzioni possono imporre agli individui. (A. Sen, 1990, p. 23-24).

cessi formativi durante tutto il percorso della vita (*lifelong learning*), la trasparenza degli accreditamenti, la mobilità orizzontale e verticale, etc. (Isfol, 2004).

L'obiettivo di questo lavoro è quello di dimostrare che le competenze sono un elemento essenziale della teoria delle *capabilities* e solo in tal caso generano benessere individuale e collettivo, inteso come sviluppo economico (S. Kuznets, 1990). Questo lavoro si compone di: una prima parte dedicata al tentativo di definizione e comprensione del concetto di competenza; di una seconda parte che espone in maniera sintetica lo stato dell'arte del sistema di certificazione delle competenze esistente ora in Italia a livello nazionale e regionale (D.M. 174/2001), evidenziandone i punti di forza e i punti di debolezza. Conciliare la prima e la seconda parte di questo lavoro è alquanto difficile perché si tratta di far coincidere e convivere un concetto, le cui possibili soluzioni risultano essere annullate in precedenza per le contraddizioni che pone. Si dimostrerà, infatti, che le competenze sono un concetto aporetico che male si concilia con il loro riconoscimento a livello istituzionale. Si pensi ad esempio alle incertezze che si incontrano nel dare una definizione di competenza e alla "necessità" di rilasciare certificazioni riconosciute su vasta scala territoriale con il fine di migliorare l'informazione e la mobilità nei mercati del lavoro; una terza parte nella quale si discuterà il ruolo delle competenze nell'approccio delle *capabilities* in relazione alla tradizionale teoria del capitale umano.

2. Il concetto di competenza nella letteratura delle scienze sociali

David McClelland, docente di psicologia all'Università di Harvard, negli anni '60, ha introdotto il concetto di competenza nelle scienze sociali (A. Camuffo 2002). Tale concetto è stato ripreso poi da numerosi autori (A.M. Ajello, 2002).

Si possono individuare due principali filoni di analisi delle competenze:

- l'approccio razionale/strategico/sistemico che parla di *core competencies* (R. Leoni, 2003);
- l'approccio psicologico/individuale/culturale che parla di competenze individuali.

L'approccio *core competencies* prevede che organizzazioni lavorative individuino le competenze strategiche fondamentali per il raggiungimento di obiettivi di medio o lungo periodo e, sulla base di questa analisi, fatta a

livello di sistema (struttura interna e contesto di riferimento) con un approccio *top-down* si vada ad individuare nei lavoratori, qui identificati prima dal ruolo strategico che ricoprono e poi come individui, la presenza di tali competenze o la necessità di implementarle.

L'approccio *individuale* procede esattamente in senso contrario cioè *bottom-up*, qui le competenze sono intese come caratteristiche incorporate nell'individuo, con una forte enfasi sui talenti anziché sulla formazione. I modelli di competenze che si elaborano a partire da esso si basano sul capitale umano presente in azienda e sono le competenze individuali a strutturare e definire il *job* e non viceversa.

Alcuni autori rilevano che per dare una definizione di competenze occorre affrontare alcuni nodi sottolineati da R. Boyatzis (A. Camuffo 2002).

I nodi indicati da R. Boyatzin sulle competenze sono i seguenti:

- competenze come repertorio di caratteristiche interne o come comportamento attivato;
- competenze esplicite e tacite;
- tipologia di competenze o sistema di competenze
- competenze esistenti ed emergenti;
- competenza generica o specifica.

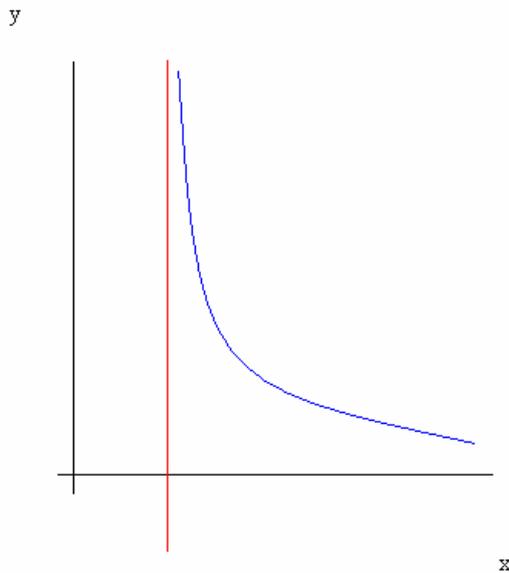
Il contributo di D. Ulrich fornisce una base decisionale che permette di scegliere il *competency modeling* senza necessariamente assumere un modello a priori. Esso articola l'impostazione della funzione di direzione delle risorse umane e contestualizza il tipo di servizio offerto o valore prodotto associando a esso un ruolo. Si tratta di ruoli e di *deliverables* che possono essere compresenti nella medesima organizzazione (A. Camuffo 2002).

Il primo dato che emerge da questa analisi della situazione, è che nessuno dei modelli che compongono la ricca letteratura delle scienze sociali risulta essere corretto o scorretto a priori, ma risponde di volta in volta a esigenze di contesto, assume senso e si conferma nel momento in cui si definisce in una specifica realtà organizzativa, collocata in uno spazio e in un tempo preciso e rispondente a precise esigenze di professionalità e di capacità relazionale.

Il problema dell'impossibilità di dare una definizione univoca, cioè valvole sempre al mutare dei diversi contesti socio-politico-economici-organizzativi, del concetto di competenza si potrebbe spiegare attraverso la metafora dell'asintoto matematico. Su di un piano cartesiano la curva che mostra l'andamento di una funzione approssima all'infinito la retta dell'asintoto senza però intersecarla mai, così i vari modelli e approcci di

definizione del concetto di competenza approssimano una definizione univoca senza però raggiungerla mai in modo esaustivo.

Fig. 1 Asintoto matematico



Fonte: C. Mantovani, *Relazione Finale*, Master in Management dell'Alta Formazione, Università degli Studi di Parma, anno accademico 2003-2004.

Le linea verticale rossa rappresenta la definizione univoca del concetto di competenza ed è il nostro asintoto, all'interno di un universo di riferimento cioè il piano cartesiano individuato dalle rette X, Y. La curva blu rappresenta la funzione che cerca di definire in modo univoco il concetto di competenza, come si può vedere approssima l'asintoto ma non lo interseca mai, in altre parole non riesce mai a raggiungere una definizione univoca teorica di competenza.

Le varie definizioni acquisiscono reale capacità di “definire” solo nel momento in cui si situano in un preciso contesto relazionale, economico e sociale.

Alcuni autori sostengono che:

“Si on abandonne, par simple souci de réalisme, la logique adéquationniste pure et ses hypothèses consubstantielles sur la perfection de l’information et l’optimalité des systèmes éducatifs, il faut proposer une nouvelle logique reposant sur la notion de compétence et sur une vision dynamique de leur genèse. Cela suppose de proposer une analyse assez largement renouvelée des mécanismes d’allocation des hommes aux postes de travail et d’ajustement des compétences. Cela conduit aussi à redéfinir la notion même d’inadéquation (*mismatch*) (J. Planas, J.F. Giret, G. Sala, J. Vincens, 2000, p.13).

L’esame della letteratura delle scienze sociali sulle competenze non deve far pensare che tale concetto non possa essere utilizzato nelle analisi scientifiche a causa della sua indeterminazione. L’apparente paradosso o *gap* concettuale in realtà è un risultato corretto e lo è anche se pensato come realistica rappresentazione della realtà lavorativa e sociale di appartenenza.

“La compétence d’un individu est la conjonction de séries de compétences (savoir, savoir faire, savoir être) élémentaires. Chaque individu est doté d’un vecteur qui lui est spécifique et qui est probablement unique si on le définit suffisamment en détail. Résumer ce vecteur à la seule composante diplôme est une simplification souvent peu réaliste (si elle était vraie, comment expliquer les différences d’insertion et de carrière des individus possédant le même diplôme...) Chaque composante du vecteur est acquise par des voies différentes. Certaines sont acquises dans les systèmes de formation explicite, d’autres par le système de FI (*training on the job, learning by doing*), d’autres s’acquièrent dans la vie sociale extra-professionnelles, d’autres enfin sont innées (ou acquises très tôt dans la primo socialisation). Certaines compétences enfin peuvent être acquises de façon alternative par une combinaison quelconque de ces moyens (J. Planas, J.F. Giret, G. Sala, J. Vincens, 2000, p.18).

Dalle mansioni alle competenze, questo potrebbe essere un primo punto di partenza verso la costruzione di una progettualità professionale che accompagni ogni individuo durante l’arco della propria esistenza.

Il mansionario di una professione, breve bignami esplicativo di ciò che era richiesto saper fare per occupare uno specifico posto di lavoro, non può più assolutamente esistere nemmeno per le figure professionali di più basso profilo ed è anacronistico e dannoso ancorarsi ad una visione di questo genere.

Alcuni autori sostengono che:

“Le passage des qualification aux compétences s’avère donc comme un courant souterrain répondant d’une part aux changements de la production nés des processus d’évolution soulignés dans l’introduction (chapitre 1), dont les effets s’approfondissent dans le chapitre suivant (chapitre 3), et résultant, d’autre part, des changements des processus de construction du capital humain chez les individus» (J. Planas, J.F. Giret, G. Sala, J. Vincens, 2000, p.35).

Le organizzazioni lavorative anche a livello di reparti produttivi, cambiano le loro esigenze e l’organizzazione operativa con modalità troppo repentine perché possa esistere un elenco di mansioni definite alle quali fare riferimento, il fenomeno come è evidente, si amplifica sempre più mano a mano che ci spostiamo verso profili professionali più alti.

Tale fenomeno è riscontrabile anche nella sfera dell’impiego pubblico, tradizionalmente assimilato all’idea di “posto fisso” in Italia, che richiede lo svolgimento di mansioni per lo più ripetitive, negazione del *problem-solving* e con scarsi livelli di responsabilità individuale. I “mansionari” stanno scomparendo anche in questo ambito e gli impieghi subiscono evoluzioni in termini di competenze da applicare e livelli di responsabilità richiesti.

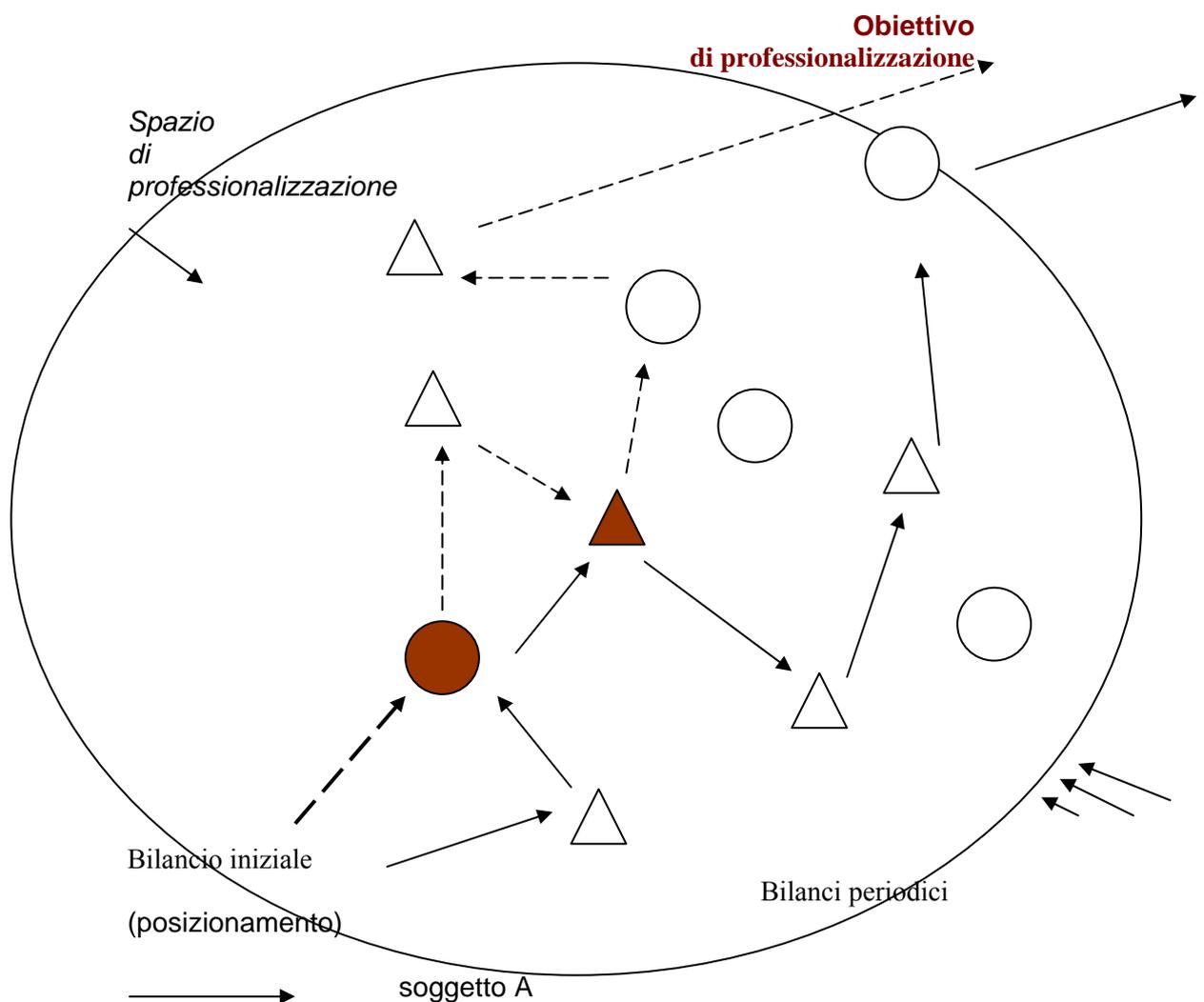
In sintesi, con le competenze intese come un elemento essenziale della teoria delle *capabilities*, si richiede una professionalità adulta, pienamente consapevole e responsabile del proprio agire, in un preciso tempo e in un preciso spazio. In sintesi:

“– l’organizzazione, la contestualizzazione, la flessibilità, l’articolazione, la policontestualità e l’attraversamento dei confini, l’ambiente che rende possibile l’acquisizione e l’esercizio delle competenze – concorrono tutti a delineare un modo di agire in cui il presupposto è la piena consapevolezza di quello che si fa, la comprensione del suo significato, la possibilità di scegliere fra alternative di comportamento diverso, in modo da essere responsabili della scelta operata. In altri termini, una competenza esperta si fonda sulla piena partecipazione da un lato e sulla libertà di azione dall’altro, secondo il modo che si ritiene più opportuno nelle circostanze che di volta in volta si fronteggiano.” (A.M. Ajello 2002)

Vi sono alcuni punti chiave che distinguono il semplice eseguire una mansione dal lavorare con competenza oltre alla consapevolezza: la flessibilità, la piena comprensione degli scenari nei quali si è inseriti, la capacità dell’individuo di evolversi nella dimensione tempo e di saper anche proiettarsi in termini di progetto.

Un'interessante lettura della complessità del concetto di competenza e dei contesti nei quali si inserisce è data da Guy Le Boterf (1997) il quale ha introdotto l'idea di "navigazione professionale" e sempre all'interno della metafora marinara traccia la "rotta di professionalizzazione", come esplicitazione della competenza, come sapere combinatorio all'interno di un contesto complesso e organizzato.

Fig. 2 - La rotta di professionalizzazione (navigazione professionale).



-----> **soggetto B**

Fonte: *Le Boterf 1997* – ripreso da C. Mantovani, 2005.

Le competenze sono quindi un concetto aporetico che però ben si presta all'interpretazione delle interrelazioni esistenti tra mercato della formazione e del lavoro nell'attuale società che si basa prevalentemente sulla conoscenza, poiché esse sono una componente essenziale della teoria delle *capabilities*; sono un'opportunità reale per intraprendere azioni e attività scelte con libertà, perseguite con volontà e consapevolezza, rese possibili dalle caratteristiche sociali, organizzative del collettivo di appartenenza.

Se è quindi corretto parlare di competenze anche in assenza di un'unica definizione, anzi il loro essere situato le rende adeguate, di volta in volta, ai diversi contesti organizzativi e collettivi non immediato è però in questo scenario il passaggio al tema della certificazione delle competenze, come strumento di comunicazione e scambio, non solo fra settori diversi ma addirittura fra paesi diversi.

“La définition du concept meme de compétences, les outils pour les mesurer, les mécanismes de certification et les procesuss de légitimation de ces systèmes impliquent nécessairement un changement des “ règles” du jeu alors que les différents acteur impliqués défendent des intérêts souvent contradictoires. Aussi, la définition du concept opérationnel de compétences ne sera-t-elle pas la conclusion des efforts d'analyse scientifique, mais le résultat d'une «construction sociale» qui tiendra compte de rapports de force plus ou moins informels entre les acteurs sociaux et du context sociétal dans lequel ils s'inscrivent (J. Planas, J.F. Giret, G. Sala, J. Vincens, 2000, p.35)..»

3. Situazione italiana: normativa e sistemi di certificazione

La certificazione delle competenze a livello nazionale segue le regole indicate dal D.M. 174/2001. Esse sono:

Art.2

Oggetto della certificazione

Al fine di definire con criteri omogenei il patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui, per competenza certificabile ai sensi dell'art. 1, si intende un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di

norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale, e/o esperienze lavorative, e/o auto formazione, valutabili anche come crediti formativi.

Già da queste prime parole possiamo prendere visione di alcune grosse novità riguardanti il punto di vista istituzionale sulla definizione/ considerazione delle competenze professionali. Nella circoscrizione del *range* di definizione di competenza certificabile, si fa riferimento non unicamente a specifiche figure professionali ma anche a percorsi di formazione, a esperienze lavorative e autoformazione. La valutazione di queste competenze può avvenire anche in termini di crediti formativi, quantificabili cioè attraverso un'unità di misura.

Art.3

Individuazione degli standard

Al fine di assicurare basi minime omogenee per il sistema di certificazione su tutto il territorio nazionale, Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, d'intesa con il Ministro della Pubblica Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica e le Regioni, previo confronto con le Parti sociali, definisce con provvedimenti successivi gli standard minimi di competenza.

La necessità di uniformità sul territorio nazionale, pur nella eterogeneità del panorama competenze, spinge alla definizione di standard minimi di competenze al quale tutto il territorio nazionale deve fare riferimento. Inoltre la concertazione avviene fra tre piani: Stato, Regioni, Parti sociali.

Resta ferma la competenza delle Regioni per quanto attiene la definizione dei percorsi formativi in termini di contenuti e metodologie didattiche.

Le Regioni svolgono un ruolo fondamentale in termini di decentramento delle competenze anche in ambiti sostanziali e di contenuto e non solo formali-normativi.

Al fine di consentire flessibilità e adattabilità al sistema, in relazione alle esigenze territoriali, le Regioni possono ulteriormente integrare gli standard minimi nazionali ai sensi del presente articolo....

Alle Regioni il compito quindi, anche di certificare e inoltre di poter incrementare gli standard minimi, è qui evidente la grande attenzione alle specificità territoriali (sociali, economiche, organizzative, storico, culturali)

Gli standard minimi nazionali sono soggetti ad aggiornamento periodico, in particolare per rispondere a richieste in proposito avanzate dalle Regioni.

Ancora le Regioni soggetto attivo anche nel processo di aggiornamento e segnalazione di integrazioni agli standard minimi nazionali.

Art. 4 **Soggetti responsabili della certificazione**

La funzione della certificazione delle competenze è svolta dalle Regioni che, sempre nell'ambito della loro autonomia normativa e regolamentare, ne disciplinano le procedure di attuazione, tenuto conto degli standard minimi fissati a livello nazionale e dei principi di cui al successivo articolo 5.

Le Regioni non solo hanno il compito di certificare le competenze, ma di normarne autonomamente al proprio interno modi e criteri con unico punto fisso uguale per tutti: gli standard minimi.

Art. 5 **Tipologia della certificazione**

La certificazione delle competenze, secondo quanto disposto dall'art.3 del presente provvedimento, può essere effettuata:

- a) Al termine di un percorso di formazione professionale di norma finalizzato all'acquisizione di una qualifica, tenuto conto degli indicatori di trasparenza, modificando ed integrando quanto disposto dal Decreto 12 marzo 1996 del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale;
- b) In esito a percorsi di formazione parziali ovvero in caso di abbandono precoce del percorso formativo o in percorsi che non conducono all'acquisizione di qualifica di cui alla lettera a)
- c) A seguito di esperienze di lavoro e di auto formazione su richiesta degli interessati, per l'ammissione ai diversi livelli del sistema d'istruzione e di formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.

Come abbiamo già detto in precedenza si allarga il *range* dei percorsi che possono portare all'acquisizione di competenze certificabili, in un'ottica di sistema integrato istruzione/formazione/esperienze-lavorative/*lifelong-learning*.

Le certificazioni di cui al comma 1 sono riportate sinteticamente nel Libretto formativo del cittadino, secondo quanto previsto dall'Allegato B comma d) dell'Accordo Stato regioni del 18 febbraio 2000.

Viene identificato uno strumento, il Libretto formativo del cittadino, in grado di riportare le competenze certificate, personale e personalizzabile durante tutto il corso della vita, per ogni cittadino.

Art. 6 **Riconoscimento dei crediti formativi**

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

Con questo comma le competenze professionali possono essere pesate in termini di Crediti Formativi, quindi entrare a far parte di percorsi di istruzione e/o formazione e non esserne più solo il prodotto finale. Questo è un fondamentale rovesciamento dei vecchi punti di vista sulle attività formative.

In sintesi, il quadro normativo italiano demanda alle Regioni e alle Province autonome una parte consistente che riguarda la tematica delle competenze professionali, non solo per l'aspetto concernente la certificazione, ma anche per la definizione di tali competenze, declinate nella specificità territoriale. Si mantiene, tuttavia, a livello centrale l'aspetto normativo di riferimento, al quale le varie realtà territoriali non possono non fare riferimento:

- Conferenza Stato –Regioni “Individuazione degli standard minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per

l'accreditamento delle strutture della formazione professionale” del 18 febbraio 2000

- Decreto Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale del 31 maggio 2001 n. 174
- Accordo Stato-Regioni del 1 agosto 2002 “Standard nazionali di competenze e certificazione architettura di sistema e ruolo istituzionale delle regioni.

Un impianto governativo/normativo di questo genere potrebbe anche sembrare coerente con la letteratura delle scienze sociali sulle competenze, purché si riesca a trovare e utilizzare realmente un protocollo di comunicazione comune che permetta di comprendere e condividere a livello nazionale i concetti chiave che danno vita ad un sistema integrato delle competenze. A tale scopo, nel luglio del 1995, il Ministero del Lavoro ha dato incarico all'Isfol di progettare un sistema di “standard formativi”, sviluppato poi sulla base di Unità Capitalizzabili e crediti. Dalla mappa delle competenze² si è arrivati alla costruzione dell'Unità Formativa Capitalizzabile, “modello di riferimento standard per il raggiungimento, tramite formazione o riconoscimento, delle competenze professionali da acquisire o già possedute dagli individui” (Pizzuti 2004).

“Il credito è il valore assegnato ad un segmento di formazione (modulo, unità capitalizzabile, annualità accademica, ecc.) o a una esperienza individuale (lavorativa, di volontariato, ecc) che identifica specifiche competenze e che diventa spendibile in un sistema o in un percorso come competenza individualmente acquisita”. (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali)

La necessità di situare le competenze per poterne parlare compiutamente ben si collega ad una normativa che cala profondamente sulle specificità territoriali la definizione e la certificazione delle competenze professionali, e sicuramente si è evidenziata e si evidenzia la volontà dello Stato di creare un linguaggio comune che permetta comunicazione e scambio fra le diverse specificità. Resta però da prendere visione dello stato dell'arte di tale sistema, quanto e come questo impianto normativo studiato in chiave sistemica è operativamente applicato sul territorio e fino a che punto tale specificità delle competenze, fortemente situate e connotate territorialmen-

² Competenze di base – competenze trasversali - competenze tecnico professionali, come da definizione nel modello Isfol

te, si riesce poi a coniugare con i bisogni di mobilità ai quali la società della conoscenza ci abitua ed in parte obbliga.

A seguito sono riportate due importanti tabelle compilate a cura dell'Isfol: la prima riporta le possibili certificazioni esistenti in Italia con i rispettivi ambiti di applicazione, mentre nella seconda si può prendere visione della situazione "Libretto formativo" (art.5 comma 2 D.M. 174/2001) Regione per Regione.

Tab. XIV.1 - Principali dispositivi di certificazione adottati in Italia e relativi ambiti di applicazione

Dispositivi di certificazione	Ambiti di applicazione	Note
<i>Attestato o certificato di qualifica professionale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>al termine di percorsi formativi post obbligo e post diploma</i> - <i>al termine di percorsi IFTS qualora se ne faccia richiesta</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>in alcune regioni italiane (Emilia Romagna, Piemonte, Toscana) si tende a riferire alla qualifica una serie di competenze riferite alla figura professionale di riferimento e che diventano l'oggetto della verifica e della certificazione;</i> • <i>la qualifica si sta ponendo, in molti contesti, come un punto di snodo fra i vari attori del sistema integrato;</i> • <i>in alcuni casi la certificazione IFTS si è collegata con il sistema delle qualifiche. Laddove ciò non è avvenuto persiste il problema della equiparazione tra il certificato di specializzazione tecnica superiore e il certificato di qualifica professionale.</i>
<i>Certificato di specializzazione tecnica superiore</i>	- <i>al termine dei percorsi IFTS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>molte regioni italiane lamentano la scarsa "forza" e "visibilità" di questo certificato che non riscontra molta considerazione e riconoscimento da parte del mercato del lavoro (in molti casi prevale ancora la qualifica professionale);</i>
<i>Certificato personale</i>	- <i>al termine di percorsi di educazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>si contano poche esperienze</i>

Tab. XIV.1 - Principali dispositivi di certificazione adottati in Italia e relativi ambiti di applicazione

Dispositivi di certificazione	Ambiti di applicazione	Note
	<i>permanente degli Adulti</i>	<i>di rilascio di tale certificato da parte dei Centri Territoriali Permanenti (alcuni casi si segnalano in Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Campania)</i>
<i>Certificato di competenze</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Al termine dei trienni integrati tra Scuola e Formazione Professionale</i> - <i>Al termine dei percorsi post diploma integrati</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Attualmente questi dispositivi sono in uso unicamente in Regione Emilia Romagna</i>
<i>Dichiarazione di competenze</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A conclusione di UFC nei trienni integrati tra Scuola e Formazione Professionale</i> - <i>A conclusione di UFC negli IFTS</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il dispositivo appare utile nel riconoscimento di crediti formativi (per. es. in uscita dai percorsi IFTS e in ingresso in percorsi universitari e para universitari)</i>
<i>Libretto formativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dispositivo di raccolta delle attestazioni delle esperienze formative e professionali di ogni individuo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acquisito con delibera da molte Amministrazioni regionali ma non ancora formalmente utilizzato.</i> • <i>Appare poco evidente l'ambito di spendibilità e la riconoscibilità di questo strumento sul mercato del lavoro</i>

Fonte: elaborazioni Isfol su dati delle Amministrazioni regionali

Tab. XIV.2 – Caratteristiche del Libretto formativo nelle diverse realtà regionali

Regione	Denominazione	Procedura/ atti di rif.	Anno	Caratteristiche
<i>Emilia Romagna</i>	<i>Portfolio</i>	<i>Delibera Reg.1640</i>	<i>2000</i>	<i>Il Portfolio è l'insieme della documentazione che registra la formazione dell'individuo per tutto l'arco della vita. Si compone di tre sezioni: 1. elementi curriculari, 2. documenti autentificati e ufficiali (Libretto formativo), 3. titoli autentificati e ufficiali.</i>
<i>Lombardia</i>	<i>Libretto formativo personale</i>	<i>Linee d'indirizzo e direttive per l'offerta formativa Anno formativo 2003/04 - 07/02/2003</i>	<i>2003</i>	<i>Il libretto formativo personale costituisce lo strumento chiave della certificazione di competenze... la definizione della struttura del libretto formativo dovrà avvenire in accordo con le indicazioni provenienti dagli specifici tavoli tecnici e dagli organismi tecnici operanti ai vari livelli sul tema della certificazione di competenze.</i>
<i>Lazio</i>	<i>Libretto formativo</i>	<i>Legge Regionale n.23 del 25 febbraio 1992</i>	<i>1992</i>	<i>All'atto della prima iscrizione ad un corso di formazione professionale... ogni allievo viene munito di un libretto formativo personale, nel quale viene registrato il suo "curriculum" formativo. Nel libretto devono essere riportati i dati relativi ad ulteriori corsi di formazione frequentati in seguito dall'allievo. Il modello del libretto e' unico per tutta la Regione ed e' approvato con deliberazione della Giunta regionale su proposta dell'Assessore competente in materia di fp.</i>
<i>Liguria</i>	<i>Libretto personale di certificazione professionale</i>	<i>Legge regionale n. 52 del 5-11-1993 - Art 22</i>	<i>1993</i>	<i>All'atto della prima iscrizione ad un corso di formazione professionale, ogni allievo viene munito di un libretto formativo personale, nel</i>

Tab. XIV.2 – Caratteristiche del Libretto formativo nelle diverse realtà regionali

Regione	Denominazione	Procedura/ atti di rif.	Anno	Caratteristiche
				<i>quale viene registrato il suo curriculum formativo Nel libretto devono essere successivamente riportati i dati relativi ad ulteriori corsi di formazione frequentati dall' allievo. Il rinnovo del libretto è unico per tutta la Regione ed è approvato con deliberazione della Giunta regionale su proposta dell' Assessore competente in materia di formazione professionale.</i>
<i>Marche</i>	<i>Scheda valutazione allievi</i>	<i>Deliberazione della GR n.1391 del 23/07/2002</i>	<i>2002</i>	<i>In attesa del Libretto formativo, in via di definizione nazionale, si utilizza in via sperimentale la Scheda valutazione allievi a seguito di completamento di percorsi di formazione professionale.</i>
<i>Molise</i>	<i>Libretto personale di certificazione professionale</i>	<i>Legge Regionale n.10 del 3 marzo 1995</i>	<i>1995</i>	<i>All'avvio della prima iscrizione ad un corso di formazione professionale ogni allievo viene munito di un libretto formativo personale, nel quale deve essere registrato il suo curriculum formativo professionale. Il modello è unico per tutta la regione, è approvato con deliberazione della Giunta regionale ed è compilato dal soggetto gestore.</i>
<i>Piemonte</i>	<i>Libretto formativo</i>	<i>Deliberazione della Giunta Regionale n 7-6831 del 31/07/02 Direttiva per la Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale</i>	<i>2002</i>	<i>Tra i principi previsti dalla sperimentazione di percorsi integrati tra formazione professionale ed istruzione si prevede "l'adozione di un libretto formativo tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase del percorso, consentendogli di svolgere un ruolo di corresponsabilità nella conduzione del percorso formativo che lo riguarda".</i>
<i>P.A. Bolzano</i>	<i>Libretto formativo</i>	<i>POR Obiettivo 3 Prov. Autonoma Bolzano Ob. 3</i>	<i>2002</i>	<i>Sviluppo di metodologie didattiche per la formazione di adulti. Sperimentazione del libretto formativo. Nella Rip.20 (Formazione Profes-</i>

Tab. XIV.2 – Caratteristiche del Libretto formativo nelle diverse realtà regionali

Regione	Denominazione	Procedura/ atti di rif.	Anno	Caratteristiche
<i>P.A. Trento</i>	<i>Libretto formativo</i>	<i>Deliberazione della Giunta Provinciale n. 285 dell'11 febbraio 2000 Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2521 di data 5 ottobre 2002</i>	<i>2002</i>	<p><i>sionale di Lingua Tedesca) si prevede l'implementazione di un libretto formativo-libretto di lavoro sulla scorta di quello svizzero.</i></p> <p><i>"Approvazione del modello di griglia di descrittori di competenze trasversali, o del cittadino, da inserire nel libretto formativo in uscita dall'obbligo di istruzione e generalizzazione a tutte le classi prime degli Istituti di Istruzione di II grado, statali e non, e dei Centri di Formazione Professionale, provinciali e convenzionati, ai sensi della L.P. 21/87".</i></p> <p><i>Il Libretto Formativo è uno strumento mediante il quale vengono dichiarate tutte le esperienze formative della persona, a partire dal momento di assolvimento dell'obbligo scolastico, e che accompagna il singolo per tutta la vita nell'itinerario di crescita personale e professionale</i></p>
<i>Puglia</i>	<i>Libretto formativo</i>	<i>Legge regionale n.104 del 9 aprile 2002</i>	<i>2002</i>	<p><i>Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite, all'atto della prima iscrizione a un corso di formazione professionale, ogni allievo viene munito di un libretto formativo personale, anche su supporto magnetico o elettronico, sul quale viene registrato l'itinerario formativo. Il modello del libretto è definito con provvedimento della Giunta regionale.</i></p>
<i>Sardegna</i>	<i>Libretto personale professionale</i>	<i>Legge Regionale n°8 del 17 aprile 1985</i>	<i>1985</i>	<p><i>All'atto della prima ammissione ad una scuola o ad un corso di formazione professionale, ad ogni allievo deve essere fornito gratuitamente un libretto personale, redatto secondo lo schema tipo predisposto dalla Regione, in cui sarà riportato il suo curriculum formativo e professiona-</i></p>

Tab. XIV.2 – Caratteristiche del Libretto formativo nelle diverse realtà regionali

Regione	Denominazione	Procedura/ atti di rif.	Anno	Caratteristiche
<i>Valle d'Aosta</i>	<i>Libretto formativo dello studente</i>	<i>Deliberazione della Giunta Regionale n 527 del 25/02/02 Deliberazione della Giunta Regionale n 4364 del 25/11/02</i>	<i>2002</i>	<i>le. La costruzione del Libretto formativo avviene attraverso la costituzione di un'apposita commissione esterna (formata da docenti, parti sociali e formatori) con il compito di monitorare le sperimentazioni in tema di Obbligo formativo.</i>
<i>Veneto</i>	<i>Libretto professionale</i>	<i>Legge Regionale N.10 del 7 maggio 1991</i>	<i>1991</i>	<i>A scopo documentario è rilasciato ai partecipanti alle azioni formative un libretto professionale nel quale sono annotate: le azioni formative, iniziali e continue, alle quali hanno partecipato; le conoscenze e le competenze progressivamente acquisite; i livelli di professionalità successivamente conseguiti.</i>
<i>Umbria</i>	<i>Libretto personale</i>	<i>Legge Regionale n.23 del 31 maggio 1977</i>	<i>1977</i>	<i>Ogni allievo che frequenta un corso di formazione continua per operatori socio-sanitari deve ricevere un libretto personale nel quale sarà registrato il suo curriculum formativo Il libretto personale è unico per tutta la regione, ed è approvato dalla Giunta regionale.</i>
<i>Abruzzo</i>	<i>Libretto personale</i>	<i>Legge Regionale n:97 del 28 dicembre 1982</i>	<i>1982</i>	<i>Ogni allievo che frequenta un corso di formazione deve ricevere un libretto personale nel quale sarà registrato il suo curriculum formativo con particolare riferimento: a) ai corsi frequentati, compresi quelli di aggiornamento; b) alle notizie sull'insegnamento pratico ricevuto; c) ai risultati delle prove sostenute.</i>

Tab. XIV.2 – Caratteristiche del Libretto formativo nelle diverse realtà regionali

Regione	Denominazione	Procedura/ atti di rif.	Anno	Caratteristiche
<i>Sicilia</i>	<i>Libretto personale</i>	<i>Legge Regionale N.22 del 24 luglio 1978</i>	<i>1978</i>	<i>All' atto della prima ammissione ad una scuola o ad un corso di formazione professionale per operatori sanitari non medici, ogni allievo verrà fornito di un libretto personale nel quale sarà documentato il suo curriculum formativo. Il libretto personale viene fornito dall'Assessorato regionale della sanità e deve essere adottato in tutte le scuole della Regione.</i>
		<i>Legge Regionale n.27 del 15 maggio 1991</i>	<i>1991</i>	<i>Al termine della attività formativa l'impresa è tenuta ad attestare, con annotazione sul libretto di lavoro, i risultati formativi conseguiti dal lavoratore, dandone comunicazione all'ufficio di collocamento territorialmente competente.</i>
<i>Toscana</i>	<i>Libretto personale</i>	<i>Legge Regionale n.64 del 16 ottobre 1989</i>	<i>1989</i>	<i>All' atto di ammissione ad uno dei corsi di formazione per operatori sanitari ogni studente è munito di un libretto personale attestante il curriculum formativo. Il modello del libretto personale è approvato dalla Giunta regionale.</i>
<i>Calabria</i>	<i>Libretto formativo</i>	<i>POR Calabria 2000-06</i>	<i>2002</i>	<i>Formulazione di studi e ricerche relative ai criteri e alle modalità di certificazione delle competenze acquisite in ambito lavorativo; Identificazione degli elementi costitutivi del libretto formativo, diffusione delle informazioni relative alla sua compilazione, monitoraggio dell'efficacia e della spendibilità</i>

Fonte: elaborazioni Isfol su dati delle Amministrazioni regionali

La prima evidenza che si coglie dalla lettura delle tabelle precedenti è la forte eterogeneità a livello territoriale, seppur nella situazione di una comune volontà da parte delle singole realtà territoriali a percorrere la strada descritta dalle normative a livello nazionale.

Emilia Romagna, Piemonte, Lombardia e Toscana si trovano già in una situazione avanzata di definizione e organizzazione della certificazione delle competenze.

In Abruzzo, Basilicata, Emilia Romagna, provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento e Umbria sono direttamente gli organismi regionali/provinciali a rilasciare la certificazione per gli apprendisti e “segnarla” sul Libretto formativo personale.

In Liguria, Veneto, Campania, Sicilia, Valle d’Aosta la certificazione è, invece, effettuata da commissioni esterne, con modalità però definite dalle Regioni e parti sociali.

In Puglia e Calabria l’impianto sulla certificazione delle competenze è ancora in fase di definizione³.

Differenze territoriali si rilevano anche a proposito del Libretto formativo, dove situazioni di preminenza si affiancano a situazioni di latenza o a embrionali impianti di certificazione.

Il Libretto formativo è da intendersi come strumento chiave per documentare le competenze dei cittadini, principale dispositivo di supporto al cittadino per: orientare e fornire informazioni sul soggetto nel passaggio da un sistema all’altro (es. dalla scuola al lavoro/ dal lavoro ad un altro/ dall’università al lavoro).

Emilia Romagna, Piemonte, Valle d’Aosta, Provincia Autonoma di Trento hanno già progettato un prototipo di Libretto formativo, cercando di sperimentarlo in azioni integrate fra i diversi sistemi di formazione/istruzione/lavoro.

Lombardia, Veneto e Marche non hanno ancora progettato un vero Libretto ma ne hanno previsto l’esistenza e attuazione nei POR e nelle delibere regionali

Sicilia, Calabria e Puglia, non hanno ancora dato avvio ad alcun processo e sono ancora ferme a vecchie leggi regionali riferite a figure professionali specifiche in ambito sanitario⁴.

Un caso di particolare volontà di recepimento delle direttive nazionali e di storica attenzione al mondo della formazione, in tutte le sue declinazioni, è rappresentato dall’esperienza della Regione Emilia Romagna. In questa Regione, in un’ottica di integrazione fra i diversi sistemi (scuola / formazione professionale / università/ mondo del lavoro), la Legge Regionale n 12, del 30/06/2003, sancisce “ Norme per l’uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l’arco della vita, attraver-

³<http://www.welfare.gov.it/nr/rdonlyres/erulw3jk5655jnfmybd6jzlofgyba2tkvka4pj3ige4wu3jdlgzbuypsrivw3xf5uxqvpuqjlha5n/sez2.doc>

⁴ ibidem

so il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro.” Inoltre, sempre all'interno della L.R. 12/2003 possiamo leggere:

Art. 4

Riconoscimento e circolazione dei titoli e delle qualifiche professionali a livello nazionale ed europeo.

1. La Regione, nelle sedi istituzionali di collaborazione tra Stato, regioni ed Enti locali, concorre alla definizione di standard essenziali nazionali per la formazione professionale, anche integrata, e persegue il riconoscimento nazionale dei titoli, delle qualifiche professionali e delle certificazioni di competenze, attraverso l'individuazione di equivalenze tra i diversi percorsi formativi e la definizione di certificazioni valide sull'intero territorio nazionale.

Art. 5

Riconoscimenti e certificazioni.

1. Ogni persona ha diritto ad ottenere il riconoscimento formale e la certificazione delle competenze acquisite. Il riconoscimento può essere utilizzato, anche in ottemperanza alle disposizioni comunitarie, per conseguire un diploma, una qualifica professionale o altro titolo riconosciuto. A tal fine la Regione promuove accordi con le componenti del sistema formativo e con le parti sociali per la definizione di procedure per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di utilizzazione delle diverse competenze, nonché per il riconoscimento delle competenze acquisite nel mondo del lavoro, utilizzabili come crediti per i percorsi formativi.

A fronte di un forte impianto normativo del quale abbiamo volontariamente citato solo pochissimi punti salienti a livello operativo in Emilia Romagna troviamo *il sistema regionale delle qualifiche e delle altre certificazioni*⁵

⁵ I dati a seguito riportati riguardo la Regione Emilia Romagna sono ripresi da “La certificazione delle competenze” a cura di Paola Armaroli e Giulia Antonelli Servizio Formazione Professionale Servizio per l'istruzione e l'integrazione dei sistemi formativi

Il sistema oltre a prevedere dispositivi di Attestazione, Dichiarazione, Certificazione Registrazione della acquisizioni- il portfolio -, rilasciati con procedure e prassi standardizzate, è trasversale alle filiere formative di competenza regionale e ha regole e criteri trasferibili.

I dispositivi attestano:

- La Qualifica (certificato/diploma di qualifica)
- Le Competenze (certificato di competenze, dichiarazione di competenze)

Sia certificati che diplomi⁶ sono rilasciati al termine di percorsi formativi, previo superamento di un esame, alla presenza di una commissione esterna.

Indipendentemente dalla filiera formativa tutti riportano informazioni relative a:

dati anagrafici del soggetto

struttura formativa

riferimenti normativi di approvazione

percorso formativo (tipologia formativa, livello europeo di riferimento, titolo, requisiti d'accesso, durata, stage, tipo di prove per la valutazione finale)

Sul certificato e diploma di qualifica si trovano informazioni su:

profilo professionale di riferimento

competenze di base tecnico professionali trasversali acquisite

Sul certificato di competenze si trovano informazioni su:

i moduli e/o le aree di contenuto previste dal percorso

le competenze di base, tecnico professionali trasversali acquisite

Sul certificato di competenze in area integrata si trovano informazioni su:

area di integrazione

livello delle acquisizioni (per la spendibilità realistica del credito)

aree disciplinari trattate

⁶ Certificato: titolo conseguibile a seguito di una formazione acquisita con un ciclo di studi secondari a carattere tecnico, o con un ciclo di formazione di almeno un anno- Diploma: titolo conseguibile a seguito di un ciclo di studi post-secondari di durata inferiore a tre anni, all'interno dell'istruzione o della formazione professionale (definizione da Direttiva Comunitaria 51/92)

La dichiarazione di competenze è un dispositivo nato in Emilia Romagna, nell'ambito delle esperienze di tirocinio, rientra nelle attestazioni non ufficiali, perché anche se vi è una valutazione finale, non è richiesta per tale certificazione una commissione esterna d'esame. La dichiarazione di competenze è un dispositivo nato in Emilia Romagna, nell'ambito delle esperienze di tirocinio; insieme all'attestato di frequenza, rientra tra le "Attestazioni non ufficiali" poiché, pur prevedendo modalità di valutazione, il rilascio non richiede una commissione d'esame esterna.

Contiene elementi informativi analoghi a quelli degli altri dispositivi:

- dati anagrafici della persona
- finalità dell'esperienza cui si riferisce
- attività svolte dalla persona in relazione alle competenze acquisite
- competenze di base, tecnico professionali, trasversali acquisite
- modalità con cui sono state accertate le competenze
- spendibilità: come può essere utilizzata, in quali contesti, con quale valore di scambio

Le caratteristiche della dichiarazione delle competenze possono essere così sintetizzate:

- è una attestazione intermedia/parziale delle competenze acquisite dalle persone in modo compiuto in se stesso, benché non completo;
- si adatta agevolmente a dichiarare apprendimenti avvenuti anche in contesti e con modalità non strutturate (no formal e informal learning);
- consente una valorizzazione delle competenze individualmente possedute.

E' stata sperimentata:

- in attività/esperienze formative anche parziali (Ianus, Icaro, UFC-Turismo, ICAL, dichiarazioni intermedie dei percorsi integrati e IFTS) in sperimentazioni che hanno attestato competenze acquisite con esperienze lavorative (Tirocini, Terme di Castrocaro)
- in percorsi che hanno attestato competenze acquisite in esperienze individuali di volontariato (per es. nel Servizio Civile).

- Le dichiarazioni di competenza fanno generalmente riferimento a esperienze, progetti e sperimentazioni più o meno complessi, non necessariamente strettamente formativi, nell'ambito dei quali sia stato "concordato" tra i soggetti partner/promotori l'ambito di spendibilità della dichiarazione, in termini di valore d'uso e di cre-

dito formativo (anche se, eccetto due casi, non quantificato e difficilmente quantificabile a priori).

È già stata sperimentata in: Tirocini, percorsi di attestazione di competenze acquisite in esperienze individuali di volontariato (es. Protezione Civile), in attività formative (Ianus, Icaro, UFC-Turismo, ICAL, IFTS)

Le dichiarazioni di competenza si riferiscono a esperienze progetti e sperimentazioni nei quali fra i soggetti promotori è stato preventivamente concordato l'ambito di spendibilità della dichiarazione anche in termini di crediti

Vi è poi il Libretto formativo del cittadino che in Emilia Romagna è IL PORTFOLIO⁷ (sperimentato con la delibera 1640/2000).

Questo strumento registra al proprio interno:

- il numero di capacità che l'individuo si auto riconosce
- le certificazioni dell'impresa
- le situazioni professionali vissute nel mercato
- le competenze riconosciute dal possesso di un titolo.

Le sezioni che lo compongono prevedono:

Parte prima elementi curriculari

Curriculum vitae

Percorso professionale

Acquisizioni personali

Progetto professionale

Parte seconda documenti autenticati ufficiali-libretto formativo

Attestazione d'impiego

Dichiarazioni intermedie

Attestazioni di frequenza

Parte terza titoli legalmente riconosciuti

Fotocopie dei diplomi a corso legale (frontespizio)

Attestazioni di qualifica (frontespizio)

⁷ Vedi allegato 2

Dalla schematizzazione dello stato dell'arte in Emilia Romagna si osserva un notevole stato di avanzamento a livello legislativo, sperimentale ma soprattutto concettuale riguardo il tema delle competenze.

Il sistema regionale di certificazione prevede la dichiarazione di competenza, attestato non ufficiale che prende in considerazione tuttavia le competenze apprese dall'individuo a seguito di particolari esperienze: es. volontariato e lo si vorrebbe estendere alla valutazione delle competenze informali e non formali difficili da rilevare e da valutare. Inoltre, il semplice libretto formativo, si evolve in portfolio, al di là della notorietà che al momento accompagna questo termine, preso a prestito dal mondo dell'arte, si tratta di una evoluzione significativa sul tema delle competenze. Vi è la volontà di andare oltre il semplice *curriculum vitae*, accompagnato da attestati, progettando uno strumento in un'ottica di reali competenze acquisite e non solo di qualifiche legate a mansioni. Questo si evince anche dalla responsabilità della corretta compilazione del portfolio⁸, che a seconda degli argomenti trattati spetta: al singolo individuo (ad es. per il *curriculum vitae*), ad un rappresentante dell'impresa dove il singolo lavora per controfirmare o firma (ad es. per il percorso professionale o l'attestazione di impiego), a coordinatori o *tutor* dell'organizzazione dove il soggetto frequenta attività formative (ad es. le acquisizioni personali o attestazioni di frequenza). Il portfolio è uno strumento strettamente personale di orientamento del singolo durante tutta la propria esistenza, ma al contempo anche di uno strumento per far comunicare i vari sistemi attraverso i quali l'individuo passa nell'arco della vita. Un unico dubbio su questo raffinato strumento, è al momento alla portata di tutta la popolazione? Le realtà lavorative, soprattutto medio piccole, sono a tutt'oggi in grado di comprenderlo pienamente?

4. Dalla teoria del capitale umano a quella delle *capabilities*: il ruolo delle competenze

Il concetto di competenza, con la sua aporeticità, è probabilmente una delle chiavi di volta per permettere di migliorare la teoria del capitale umano e favorire le interconnessioni tra il mercato della formazione e il mercato del lavoro.

Nel modello del capitale umano si domandano servizi formativi per accrescere il capitale umano che è una risorsa destinata ad aumentare la

⁸ Vedi allegato 2

produzione di beni e servizi scambiati nei mercati; si domandano servizi formativi per accumulare capitale umano e quindi per avere un reddito maggiore sia a livello individuale sia a livello collettivo.

Nel modello della teoria delle *capabilities* si domandano servizi formativi per accrescere il capitale umano degli individui della comunità, per accrescere la loro facoltà di agire e di *empowerment*.

L'utente⁹ nel modello del capitale umano è denominato agente perché è un individuo astratto che sceglie facendo un'analisi costi e benefici come se dovesse fare un investimento in titoli. Esso valuta i costi diretti e indiretti dell'investimento in capitale umano con riferimento ai ritorni attesi che dovrebbero essere maggiori dei costi. Nella realtà l'utente del capitale umano non riesce ad avere informazioni perfette come sono invece richieste dal modello. L'agente sceglie sulla probabilità di proseguire nel processo formativo senza avere debiti formativi e sulla probabilità di avere un'occupazione adeguata al percorso formativo intrapreso. Il modello del capitale umano presenta numerosi limiti nella sua capacità esplicativa. Il capitale umano di un individuo coincide con quanto di apprende nei processi scolastici formali (anni di istruzione e con il possesso di un titolo di studio). I rendimenti dell'investimento in capitale umano variano nel corso del tempo, in relazione alle caratteristiche strutturali dell'attività produttiva in cui si è inseriti, all'ambiente organizzativo in cui si svolge il processo produttivo, all'*effort* di ciascun individuo. I rendimenti reali possono quindi risultare molto diversi da quelli calcolati prima di scegliere se domandare o non domandare servizi formativi. L'utente di servizi formativi non è quindi in realtà un agente, bensì è una persona che decide di accrescere la propria conoscenza, in una situazione di informazione imperfetta e di rischio dei risultati attesi.

La teoria delle *capabilities* ha lo scopo di cogliere i benefici diretti e indiretti dell'istruzione e degli altri elementi essenziali per generare sviluppo umano. L'istruzione e la possibilità di apprendere nel corso della vita sono una *capability*. Esse sono una libertà effettiva della persona; ampliano le opportunità di azione e quindi di scelta reale per conseguire situazioni di effettivo benessere. Lo sviluppo di una società è valutato in base alle libertà sostanziali di cui godono gli esseri umani e ai risultati delle loro azioni.

Nel modello della teoria del capitale umano la capacità produttiva di una persona è data dal titolo di studio posseduto mentre, nella teoria delle *capabilities*, la capacità produttiva di una persona è data da un insieme di risorse che il soggetto dispone per agire in un dato contesto. Passare dalla

⁹ L'utente è colui che domanda servizi (R. Livraghi, 2004).

teoria del capitale umano a quella delle *capabilities* significa allora sostituire i segnali inviati dagli individui alle imprese sulle loro possibilità produttive. Nel modello del capitale umano il segnale è dato dal titolo di studio posseduto mentre nel modello delle *capabilities* il segnale è dato dalle competenze.

Le competenze dovrebbero essere trasparenti e trasferibili per sostituire il titolo di studio come segnale della capacità produttiva di un individuo per un dato mercato del lavoro. D'altro canto, le competenze di un individuo sono date da capacità elementari che si acquisiscono con modalità diverse (formazione formale, formazione informale, apprendimento sociale) che si devono materializzare in un contesto collettivo. Le competenze sono quindi difficilmente misurabili in maniera ex-ante. Il riconoscimento delle competenze è quindi una questione sociale e non più tecnica come lo era nel caso della teoria del capitale umano.

Il portfolio si colloca nella teoria delle *capabilities* e potrebbe diventare uno strumento per comunicare, riflettere e progettare a livello individuale e sociale. Si richiedono però approfondimenti sui contenuti da inserire nel portfolio, nella sua costruzione nell'intero corso della vita degli individui e sulla capacità delle diverse aree territoriali di ampliare le competenze di tutti gli individui perché costituiscono una delle libertà sostanziali.

Bibliografia

- Ajello A.M. (a cura di), (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- Bartoli H., 2000, *Rethinking Development. Putting an end to poverty*, Editions Unesco, Paris.
- Berlin I., 1990, "Sulla ricerca dell'Ideale", in I. Berlin, A.K. Sen, V. Mathieu, G. Vattimo, S. Veca, *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Camuffo A. (2002), "Modelli per la gestione delle risorse umane basata sulle competenze", in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna.
- Frey L., Livraghi R., 1999, *Sviluppo umano, povertà umana ed esclusione sociale*, Quaderni di Economia del Lavoro, n. 66, F. Angeli, Milano
- Giudi M. E.L., 2004, "L'intelligenza come quarto fattore produttivo. Le riflessioni su divisione del lavoro, innovazione e sviluppo economico da Melchiorre Gioia a Carlo Cattaneo", *Prometeo*, marzo, p. 12-21.
- Haq M., 1995, *Reflections on Human Development*, Oxford University Press.
- Kuznets S., 1990, *Popolazione, tecnologia, sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- Isfol, 2004, *Certificazione delle competenze e life long learning. Scenari e cambiamenti in Italia e in Europa*, I libri del Fondo Sociale Europeo, Roma.
- Livraghi R., 2003, "Economia della conoscenza e capitale sociale", in L. Frey, R. Livraghi, G. Pappadà (a cura), *Lavoro a elevato livello qualitativo e sistemi economic/sociali*

- fondati sulla conoscenza*, Quaderni di Economia del Lavoro, n. 76-77, F. Angeli, Milano, p. 97-163.
- Livraghi R., 2004, *Economia della conoscenza, crescita economica e benessere degli anziani*, Annuario della FNP-CISL.
- Livraghi R., 2005, "Sistemi economici e sviluppo umano", *OggiDomaniAnziani*, n. 2, pp. 13-30.
- Mantovani C., 2005, *Relazione Finale*, Master in Management dell'Alta Formazione, Università degli Studi di Parma, anno accademico 2003-2004.
- Planas J., Giret J.F., Sala G., Vincens J., 2000, *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*, Lirhe, Toulouse, France.
- Sen A.K., 1990, "La libertà individuale come impegno sociale", in I. Berlin, A.K. Sen, V. Mathieu, G. Vattimo, S. Veca, *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Sen A., 1994, *La disuguaglianza: un riesame critico*, Il Mulino, Bologna.
- Sen A., 1998, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Saggi, Venezia.
- Sen A., 2000, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondatori Editore, Milano.
- Sen A., 2001, *Etica ed economia*, Editori Laterza; Bari.

30 giugno 2005