

Un'esperienza di portfolio e bilancio delle competenze in ambito cooperativo

Anna Serbati¹
Alessio Surian

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta una proposta di bilancio/portfolio delle competenze in ambito mutualistico che un team di progetto dell'Università di Padova ha condiviso con il personale di Confcooperative, Irecoop e Metàlogos. L'integrazione degli strumenti di portfolio e bilancio ha offerto 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).

ENGLISH ABSTRACT

The paper reports about a portfolio/balance of competences methodology that was applied by a University of Padova team within the cooperative sector in collaboration with Confcooperative, Irecoop e Metàlogos. The experimental phase of the project shows that the integration of portfolio and balance of competences tools produces two positive results. On one hand it encourages participants to reflect upon their own experience as well as upon their own learning by focusing on how to become aware of themselves and of relevant relations (formative and guidance features). On the other hand it becomes an opportunity to record and to systematize participants' experience focusing on personal, educational, and professional elements (certification feature).

1. Nuovi scenari europei di apprendimento permanente

Nel contesto di una società che richiede persone e lavoratori sempre più competenti, la formazione iniziale non può coprire tutti i bisogni formativi che l'ambiente di lavoro chiede giorno dopo giorno. Si sviluppano, quindi, percorsi di apprendimento permanente, di apprendimento sul lavoro, di apprendimento continuo. In questo scenario, 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. Si tratta di 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.

Il ripensamento dei concetti di apprendimento formale, non formale e informale dalla cui interazione si generano saperi trasferibili da un contesto all'altro chiama in campo nuove strategie di dialogo tra attori coinvolti e nuove professionalità definibili come "competenti".

L'avvento della competenza ha costituito un significativo cambio di paradigma rispetto al passato: il professionista apprende ben oltre le frontiere dei contesti formativi e fa sintesi della conoscenza che deriva dai contesti formali, dal lavoro, dalla vita di tutti i giorni, attiva processi di riflessione e rielaborazione (Schön 1983; Mezirow 1991) di tali apprendimenti ritraducendoli in azioni nuove in contesti diversi. L'apprendimento formale, non formale e informale durante tutto il corso della vita e dell'esperienza professionale si annoverano (Alessandrini 2004) tra i principi fondativi di una pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, assieme al primato della funzione educativo-formativa del lavoro, al principio dell'intreccio tra formazione-lavoro e apprendimento, al principio dell'attribuzione di senso all'agire professionale come processo irrinunciabile per la persona e al valore dell'autoeducazione come valore-chiave del soggetto adulto.

Se il primo decennio del 2010 ha visto un susseguirsi di numerosi documenti comunitari in tema di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale², ancor più nelle prospettive della Commissione Europea e nella programmazione 2020 esso permane un obiettivo importante da perseguire: come dichiarato nella Comunicazione "Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" vengono infatti decise sette iniziative per raggiungere appunto una crescita con queste caratteristiche. Per raggiungere l'obiettivo di aumentare l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore e migliorare la qualità generale di tutti i livelli dell'istruzione e della formazione nell'UE viene citata esplicitamente la promozione del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale. Inoltre, si fa inoltre esplicito accenno alla creazione di uno strumento operativo comune per l'istruzione/formazione e l'attività lavorativa: un quadro europeo per le capacità, le competenze e l'occupazione (European Skills, Competences and Occupations framework - ESCO) finalizzato a rendere riconoscibili le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro e in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti.

Con il 2012 il Consiglio ribadisce il proprio impegno specifico in materia di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi con una proposta di "Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale"³. In questo documento si dichiara in modo ancora più esplicito di quanto fosse stato detto in passato che

«l'Europa deve sviluppare la giusta combinazione di competenze e migliorare la corrispondenza tra competenze e posti di lavoro per contribuire a stimolare la competitività e la prosperità. [...] Questi obiettivi possono essere conseguiti mediante un processo di valutazione dei risultati di apprendimento raggiunti tramite l'apprendimento non formale e informale».

Con tale Raccomandazione gli Stati membri si impegnano a garantire che siano istituiti entro il 2015 sistemi nazionali per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, che, pur rispettando le peculiarità nazionali, si allineino ai principi guida europei e offrano

«disponibilità e accessibilità economica degli opportuni servizi di orientamento e consulenza per i cittadini che desiderano avvalersi della procedura di convalida, procedure di qualità trasparenti a sostegno di strumenti e metodologie di valutazione affidabili, validi e credibili, sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nel processo di convalida in tutti i settori interessati».

Lo sviluppo di tale processo prevede un'azione congiunta di datori di lavoro, organizzazioni giovanili e della società civile e istituti di istruzione e formazione, garantendo quanto più possibile il coordinamento tra l'istruzione, la formazione, l'occupazione, i servizi per l'impiego e per la gioventù, nonché tra le politiche pertinenti.

Un importante documento prodotto dal lavoro congiunto tra Commissione, Direzione Generale Istruzione e cultura e CEDEFOP nello sforzo di creare le condizioni per la trasparenza delle qualifiche e la mobilità, sono le "European Guidelines for validating non-formal and informal learning", le linee guida per la validazione degli apprendimenti non formali e informali presentate nel 2009. Esse costituiscono un punto di riferimento per il livello di analisi e dettaglio che offrono sul tema, in primis per la costituzione di un glossario terminologico e di una checklist per il monitoraggio del processo.

Le linee guida propongono inoltre principi, metodi e procedure della convalida e della valutazione, esperienze significative in Europa e a livello nazionale, prospettiva individuale e organizzativa del processo di convalida, metodologie di assessment e di accompagnamento, figure professionali coinvolte, strumenti di controllo della qualità, offrendo una prospettiva integrata con altri sistemi europei dei titoli di studio quali EQF e singoli NQFs) con i relativi descrittori e repertori delle competenze, ECTS⁴, ECVET⁵ e il Portfolio EUROPASS.

Una conferma significativa della centralità del tema a livello europeo e globale deriva dalla definizione da parte dell'UNESCO Institute for Lifelong Learning quest'anno (2012) delle "UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning". Accanto al CEDEFOP, anche l'UNESCO offre quindi una serie di indicazioni e di aree chiave di azione in tema di recognition, validation and accreditation (RVA) of all forms of learning.

D'altro canto, il tema del lifelong learning risulta essere quantomai presente nella mission dell'UNESCO fin dagli anni Settanta: è infatti con il Rapporto Faure "Apprendre à être" (1972) e con il successivo Rapporto Delors "Nell'educazione un tesoro" (1996) che si sottolinea l'importanza dell'apprendimento permanente come leva strategica per la costruzione di una società della conoscenza costituita da contesti di apprendimento ampi che includono la famiglia, la comunità di appartenenza, i percorsi di studio, di lavoro, la vita individuale. In coerenza con i principi ispiratori dei due rapporti, le linee guida propongono un orizzonte di senso dei processi di riconoscimento e convalida sottolineando la loro importanza ai fini della promozione dell'autostima e del benessere delle persone, la motivazione all'apprendimento, oltre che naturalmente l'accrescimento delle opportunità professionali, in una prospettiva di ampliamento dell'accesso all'istruzione superiore con un sistema educativo e formativo flessibile e una società più inclusiva. In questa cornice, l'UNESCO propone alcune aree operative d'azione, quali definire i sistemi di riconoscimento e convalida come componenti chiave delle strategie nazionali di apprendimento permanente, sviluppare sistemi accessibili per tutti, integrarli negli attuali sistemi educativi e formativi, creare una struttura coordinata a livello nazionale che coinvolga tutti gli stakeholders, promuovere la capacità individuale di riconoscimento delle proprie competenze mediante pratiche riflessive appropriate, promuovere meccanismi sostenibili di finanziamento.

In una cornice politico-normativa che si orienta in direzione dello sviluppo di competenze per una professionalità responsabile, una cittadinanza consapevole e un apprendimento permanente delle persone, il riconoscimento e la certificazione delle competenze appaiono essere un processo importante nella direzione di una valorizzazione dei saperi acquisiti in contesti informali e non

formali, sempre più integrati con quelli formali.

Validare gli apprendimenti consiste nello

«identificare, valutare e riconoscere un'ampia gamma di abilità e competenze che le persone sviluppano nell'arco della loro vita e in diversi contesti, ad esempio attraverso l'educazione, il lavoro e le attività del tempo libero» (Colardyn, Bjornavold 2004)

Tale processo può portare ad una certificazione da parte di un ente competente che i risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e/o competenze) acquisiti da una persona in ambito formale, non formale e informale sono stati valutati secondo criteri predefiniti e che sono conformi alle esigenze di una validazione basata su standard.

Secondo le sopracitate linee guida del CEDEFOP si riscontra una certa varietà nei Paesi Europei di metodologie e procedure di convalida dei saperi esperienziali, diversificati a seconda delle normative e delle pratiche nazionali. Si può tuttavia identificare una struttura di base comune costituita da tre step:

orientamento della persona: riguarda gli aspetti di produzione e distribuzione delle informazioni, interazione dei candidati con i consulenti e i valutatori; questo costituisce un importante momento di focus e di identificazione dell'apprendimento acquisito nel passato da ogni individuo. Counsellors appositamente formati supportano le persone nelle decisioni da compiere, fornendo loro tutte le possibili indicazioni per intraprendere le scelte più appropriate;

valutazione dell'apprendimento individuale: copre l'intera area valutativa a partire dalla comprensione degli standard, all'individuazione delle competenze e delle correlate evidenze, all'organizzazione dei documenti raccolti ai fini dell'assessment, valutazione esterna in rapporto allo standard di riferimento, validazione/convalida degli apprendimenti e monitoraggio e follow up degli effetti della validazione;

controllo qualità: costituisce una post validazione esterna per assicurare la qualità e il rigore del processo seguito e per verificare efficienza ed efficacia delle attività e degli strumenti di convalida.

Le metodologie e gli strumenti utilizzati differiscono nei vari modelli e nei vari Paesi; sono in particolare le metodologie qualitative di carattere narrativo, biografico e riflessivo ad avere maggiore diffusione, soprattutto perché permettono alle persone di esplicitare i loro processi di significazione, creando consapevolezza. Per perseguire la finalità di individuare le competenze, riconoscibili dal soggetto in primis e quindi anche dagli altri, è opportuna la narrazione strutturata e guidata all'analisi di quei vissuti esperienziali che hanno generato apprendimento, dei successi e degli insuccessi e delle loro cause, dei ragionamenti messi in opera, dei saperi teorici effettivamente utilizzati nella pratica, delle rappresentazioni e dei preconcetti fonti di difficoltà.

Lo strumento più diffuso è infatti il portfolio, anche in formato elettronico, seguito dai metodi dichiarativi; vengono utilizzati anche test, interviste, osservazioni sul campo e prove in situazione (Duchemin, Hawley, 2010; Hawley, Souto Otero, Duchemin, 2010); molto frequentemente si va verso l'utilizzo di approcci misti che valorizzano gli elementi peculiari di ogni metodologia, ammorbidendone reciprocamente le criticità.

Gli attori coinvolti in processi di convalida dell'esperienza pregressa (Cedefop 2009) sono molti: oltre ai candidati e ai valutatori, vi sono coloro che forniscono informazioni iniziali, i consulenti accompagnatori nei processi di orientamento e di analisi delle competenze, i responsabili dei centri di valutazione, i responsabili dei controlli per l'assicurazione della qualità, gli stakeholders

chiamati in causa nelle fasi di valutazione. Il ruolo dei professionisti risulta particolarmente importante in quanto facilitatori invisibili del processo che ogni volta si dispiega in modo unico e richiede pertanto una gestione efficace del sistema e opportuni motivazione e supporto offerti al candidato.

2. L'azione di sistema della Regione del Veneto nel contesto italiano

Il panorama delle prassi europee di riconoscimenti degli apprendimenti pregressi appare dalle ricerche condotte da CEDEFOP, OECD, ISFOL e da alcuni progetti europei sul tema⁶ piuttosto diversificato.

Alcuni Paesi Europei sono particolarmente avanzati rispetto alle politiche e pratiche, altri abbastanza virtuosi con livello medio-alto, altri ancora si collocano invece a livello medio-basso e, da ultimo, vi sono Paesi ritenuti con livelli bassi di attività sul tema. I Paesi di livello alto (Finlandia, Francia, Olanda, Norvegia e Portogallo) sono quelli che hanno stabilito pratiche di validazione trasversali a numerosi settori di apprendimento e che mostrano un grado di adozione significativo, generalmente grazie ad un quadro legislativo nazionale in materia. I Paesi di livello medio-alto (Danimarca, Germania, Romania, Spagna, Svezia, Regno Unito) sono quelli in cui vi è un sistema nazionale o un quadro di sistemi, ma l'adozione di pratiche rimane relativamente limitata oppure quelle nazioni in cui vi sono politiche e pratiche particolarmente sviluppate in un settore (es. nella formazione professionale), ma meno in altri settori educativi.

I Paesi con un livello medio-basso di sviluppo (Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Estonia, Islanda, Italia, Irlanda, Liechtenstein, Lituania, Slovacchia e Slovenia) hanno stabilito prassi di validazione in qualche settore, ma senza un quadro di riferimento che includa l'intero sistema educativo e formativo e quindi con adozione piuttosto limitata.

Da ultimo, vi sono i Paesi con un livello basso (Bulgaria, Croazia, Cipro, Grecia, Ungheria, Malta, Lettonia, Polonia e Turchia), ovvero in fase di costruzione di procedure, strumenti, normative di riferimento e che al momento presentano pratiche sporadiche di validazione.

Un esempio italiano di buona pratica in tema di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali è stato proposto dalla Regione del Veneto con le "Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze" finanziate dal Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013 Asse IV – Capitale Umano. Questa cospicua azione della Regione Veneto richiama la

«sfida di rafforzare i legami tra i vari elementi dei sistemi di istruzione, nonché tra apprendimento e lavoro: legami orizzontali nell'ambito del sistema d'istruzione, creando collegamenti tra i vari percorsi di istruzione e formazione per agevolare la mobilità individuale; legami verticali tra i sistemi di istruzione/formazione iniziale e continua, per garantire una transizione agevole tra i diversi momenti di acquisizione delle competenze; legami tra sistema educativo e sistema produttivo per facilitare il passaggio da un sistema all'altro»⁷.

Nell'ambito di questa azione di sistema, divisa in una linea progettuale dedicata agli ambiti formali di apprendimento e un'altra agli ambiti non formali e informali, sono stati condotti 47 progetti per un totale di 4.000 operatori dei sistemi di istruzione, formazione, lavoro e di 10.000 destinatari finali coinvolti.

Seguendo una logica bottom up, la Regione del Veneto ha promosso un'ampia azione di sensibilizzazione degli attori chiamati in causa sul tema, facendo poi sintesi delle proposte emerse dai

diversi progetti, in accordo con le prospettive europee e con quelle nazionali, in particolare in relazione alla Legge 92/2012 ad opera del Ministro Elsa Fornero, che restituisce voce alla questione dell'apprendimento permanente e dà ampio rilievo alle procedure di convalida dell'apprendimento formale, non formale e informale. Successivamente, per capitalizzare approcci, modelli e metodologie studiate e proposte, la Regione ha avviato l'utilizzo nelle politiche attive rivolte ai lavoratori colpiti dalla crisi economica di un sistema dotale che comprendeva l'utilizzo di alcuni strumenti derivati dalla precedente sperimentazione, in particolare un dossier individuale finalizzato ad esplicitare e registrare le competenze rilevate e ritenute spendibili per la futura occupabilità del lavoratore, a seguito di un opportuno percorso di consulenza individuale.

A seguito di tali azioni empiriche, la Regione del Veneto ha proposto un modello operativo espresso e descritto nelle "Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali ed informali"⁸. In coerenza con quanto espresso al comma 58 dell'art. 4 della Legge 92, le linee guida si basano su alcuni importanti principi e criteri direttivi di seguito riassunti:

il riconoscimento delle esperienze di lavoro avviene su richiesta dell'interessato e costituisce parte essenziale del percorso educativo, formativo e professionale della persona;

i servizi di individuazione e validazione di apprendimenti avvenuti in contesti non formali e informali sono finalizzati a valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona e la correlabilità dello stesso alle competenze certificabili e ai crediti formativi riconoscibili dei titoli di istruzione e formazione;

l'individuazione e la validazione di apprendimenti non formali e informali devono avvenire con omogenei processi di servizio alla persona e sulla base di idonei riscontri e prove, garantendo la comparabilità delle competenze certificate sull'intero territorio nazionale;

le procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale devono garantire livelli essenziali di prestazioni, ispirandosi a principi di semplicità, trasparenza, garanzia di qualità ed equità.

La legge 92 e il relativo schema di Decreto attuativo del 3 gennaio 2013 identificano infatti gli elementi e i principi di un sistema nazionale di certificazione delle competenze, definendone livelli essenziali di prestazione e standard minimi di servizio sia per il processo (fasi, ruoli, modalità di valutazione delle competenze) che per l'attestazione finale (facendo riferimento nella valutazione al Quadro Europeo delle qualifiche⁹ e alle classificazioni delle Unità Professionali). Gli standard minimi di sistema proposti nello schema di decreto fanno riferimento ad una molteplicità di elementi, tra cui l'adozione di opportuni dispositivi, la preparazione del personale che eroga tale servizio, le misure di informazione e l'adozione di un repertorio nazionale che raccolga i repertori dei titoli di istruzione e formazione professionale e delle qualificazioni professionali attraverso una progressiva standardizzazione dei loro elementi essenziali e descrittivi.

Le recenti intese tra Governo, Regioni ed enti locali sulle reti territoriali per l'apprendimento permanente¹⁰ e per la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente¹¹ sottolineano in modo chiaro la necessità e l'importanza della creazione di reti territoriali con banche dati interoperabili dei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, in cui vi sia una «dorsale informativa unica» di ogni cittadino attestante il suo patrimonio culturale. Vengono istituiti un tavolo interistituzionale sull'apprendimento permanente e un gruppo di lavoro nazionale per l'orientamento permanente con funzioni di raccordo con le parti sociali, elaborazione di linee operative e strumenti per la messa a regime di un sistema integrato tra le diverse opportunità di formazione, istruzione, apprendistato.

3. Una sperimentazione di bilancio e portfolio delle competenze in ambito cooperativo

In questo contesto, il presente contributo presenta una proposta di bilancio/portfolio delle competenze in ambito mutualistico che un team di progetto dell'Università di Padova ha condiviso con il personale di Confcooperative, Irecoop e Metalogos12. Le scelte metodologiche 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 (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011).

Nell'esperienza qui presentata si è scelto di approfondire e sperimentare metodologie e strumenti per la fase che le linee guida CEDEFOP definiscono di orientamento della persona, ovvero quella fase di analisi, riconoscimento, riflessione, presa di consapevolezza ed esplicitazione delle competenze, momento che la Legge 92 richiama come parte essenziale del percorso educativo, formativo e professionale della persona. Il bilancio di competenze, infatti, presenta molteplici complementarietà e similitudini con la validazione dei saperi esperienziali (Zaggia 2009): sebbene i due dispositivi differiscano per obiettivi e modalità di strutturazione dell'intervento, il bilancio può costituirsi come un momento propedeutico importante per intraprendere un percorso di convalida, in quanto favorisce un'analisi accompagnata da un consulente e una sorta di inventario consapevole delle proprie competenze affinché possano essere poi riconosciute esternamente rispetto ad uno standard di riferimento (come richiamato nelle Linee Guida della Regione del Veneto).

Il percorso ha avuto come finalità l'introduzione, la formazione e l'accompagnamento di operatori attivi nell'ambito della cooperazione coinvolti dapprima come partecipanti, poi come operatori di percorsi di bilancio e portfolio. L'obiettivo 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.

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

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 cogliere 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.

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 (2008), rivisto con l'integrazione di alcuni strumenti proposti da Aubret (Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret, 2000)¹², in modo particolare l'elaborazione di un portfolio delle competenze realizzato contestualmente all'attività di bilancio. Il percorso di bilancio così concepito 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).

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 Metalogos 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 delle azioni 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.

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

Le tre 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 (2004) sulle competenze, nonché di entrare nel merito del Documento Tecnico sul bilancio di competenze dell'Isfol e della Carta Europea Qualità (FECBOP 2005).

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.

Il modello si è avvalso di alcuni elementi strategici quali:

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 coinvolgano, 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.

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. Si tratta di un colloquio semi-direttivo finalizzato alla costruzione della traiettoria di vita di quella che viene definita la persona-progetto, supportata da una guida definita persona-risorsa. Tale colloquio si avvale di una griglia, detta bioscopia e utilizzata dall'orientatore mentre la persona narra, che poi restituisce interamente a colui che racconta. Esso rappresenta un momento unico di ascolto per la persona e l'attivazione di un processo di narrazione dei fatti di vita che non si esaurisce solo nel colloquio, ma che attiva un percorso di rievocazione di eventi e di connessioni tra gli eventi, è un'anamnesi che libera immaginazione creativa. 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 (Draperi, 2010).

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 .

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 so-

ciali, 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. I partecipanti hanno segnalato che tale criticità può essere affrontata spiegandone la compilazione durante il colloquio individuale e “in alcuni casi facendola assieme” anche attraverso 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.

Note

1 Anna Serbati, dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell’Università degli Studi di Padova, ha redatto il paragrafo 1 e 2, mentre Alessio Surian, ricercatore confermato presso lo stesso Dipartimento, ha redatto il paragrafo 3.

2 Si pensi, per citare solo alcuni riferimenti, al libro bianco di Cresson del 1995 *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, al Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente emanato dalla Commissione delle Comunità Europee nel 2000, alla Comunicazione della Commissione Europea del 2001 *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente*, e ancora alla Comunicazione della Commissione del 2006 *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, e ancora alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 *relativa a competenze chiave e apprendimento permanente del Parlamento Europeo e Consiglio e alla Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente del 2008*.

3 Commissione Europea (2012), *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale*, 2012/0234, Bruxelles, rinvenibile al sito:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_it.pdf

4 Le istituzioni di istruzione superiore hanno adottato il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti sviluppato nel contesto del Processo di Bologna per promuovere la mobilità tra istituzioni accademiche dei paesi membri.

5 Con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull’istituzione di un sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale ECVET, gli Stati membri sono invitati a promuovere il sistema europeo di crediti in riferimento alle qualifiche dell’istruzione e della formazione professionale, al fine di favorire la mobilità transnazionale e il riconoscimento dei risultati dell’apprendimento nel settore dell’istruzione e della formazione professionale e dell’apprendimento permanente senza frontiere.

6 Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010) '2010 update, European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report', Cedefop; ISFOL, (2008), OECD Thematic Review on Recognition of Non-formal and Informal Learning, Country Background Italy; Ministry for Education, Ministry for Labour and Social Security, Ministry for Universities and Research (2007), Education and Training 2010. Italy, National Progress Report on the Implementation of the European Union Work Programme; C. Corradi, N. Evans, A. Valk (eds.) (2006), Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities, EULLearN; Transfine Project (2003), Italy Case Study, Unieda. Un'importante banca dati è costituita dal Progetto Observal, che ha raccolto legislazione, sviluppi e buone pratiche dei Paesi Europei in materia; per maggiori informazioni si veda: <http://www.observal-net.eu>

7 Regione del Veneto, POR FSE CRO 2007-2013, p.40.

8 Dgr n. 2895 del 28/12/2012 All. A.

9 Si veda in proposito lo Schema di accordo tra Governo, Regioni e Province autonome sulla re-ferenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008: <http://www.statoregioni.it/dettaglioDoc.asp?idprov=11452>

&iddoc=38876&tipodoc=2&CONF=CSR

10 Intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dell'articolo 4, comma 51 e 55, della legge 28 giugno 2012, n. 92, http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_038856_154%20CU%20-4.pdf

11 Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente, http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_038854_152%20CU%20-2.pdf

12 Questo paragrafo riprende e rielabora quanto descritto e pubblicato in Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di), Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo, Cleup, Padova. Si rimanda a questo testo per una descrizione approfondita della metodologia del bilancio e portfolio delle competenze, delle origini e dei possibili utilizzi.

13 In questa sede, per brevità, si presentano l'articolazione del percorso proposto e le fasi della sperimentazione, mentre si tralascia una descrizione dettagliata della metodologia del bilancio di competenze e delle sue caratteristiche, per la quale si rimanda a: Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di), Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo, Cleup, Padova

Bibliografia

Alessandrini G. (2004) (a cura di), Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Guerini Studio

Argyris C. (1992), On Organizational Learning, Blackwell, Cambridge MA.

Beckett D., Hager, P. (2002), Life, Work and learning: Practice in Postmodernity, Routledge, London.

Cedefop (2009), European guidelines for validating non-formal and informal learning, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg

Colardyn D., Bjornavold J. (2004), Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States, European Journal of Education, Vol. 39, N 1.

-
- Commissione Europea (2012), Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, 2012/0234, Bruxelles
- Draperi J.F. (2010), *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l'économie sociale, Montreuil
- Duchemin C., Hawley J. (eds) (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010 Thematic Report – Validation in the Higher Education Sector*
- 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'experiences*
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C. (2010) '2010 update, *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report*
- Illeris, K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Roskilde University Press/Malabar, FL: Krieger Publishing, Copenhagen
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze*, Roma
- Kolb D. (1984) *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 3. ed.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult learning*, John Wiley & sons
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York
- Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, Padova
- UNESCO (2012), *Unesco guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, UNESCO Institute for Lifelong Learning
- Zaggia C. (2009), *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*, *Professionalità* 106/2009, pp. 71-74
-