

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI
FEDERICO II**



**DOTTORATO IN SCIENZE DEL TURISMO AD
INDIRIZZO MANAGERIALE**

XXV CICLO

**“LA FORMAZIONE PROFESSIONALE NEL TURISMO:
UN’ ANALISI DEI REPERTORI REGIONALI DELLE
COMPETENZE”**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Mauro Sciarelli

Tutor: Ch.mo Prof. Raffaele Sibilio

Dottoranda: ANNUNZIATA ALFANO

ANNO 2013

Indice

1. Premessa	
1.1 Il lavoro nella società della conoscenza	1
1.2 Fini e limiti del lavoro	9
1.3 Ordine della trattazione	11
2. I processi formativi nell'era globale: la sfida delle competenze	
2.1 Mutamenti globali e conseguenze sul mondo della formazione	16
2.2 Il focus sulle competenze e le opportunità della repertorizzazione	27
2.3 La formazione delle competenze e le competenze della formazione	41
3. Il turismo tra tradizione e postmodernità	
3.1 I contenuti della transizione e le prospettive del settore	51
3.2 Nuove competenze e nuove professioni turistiche	62
3.3 L'offerta formativa per il turismo	71
4. Il sistema degli standard per la formazione e il riconoscimento delle competenze nei contesti regionali ed europei	
4.1 Il quadro normativo di riferimento	78
4.1.1 Il contesto normativo	78
4.1.2 Il contesto nazionale	86
4.2 I contesti regionali	90
4.3 Uno sguardo oltre i confini nazionali	103
5. Un'analisi dei Repertori regionali dei profili e delle qualifiche del settore turistico	
5.1 Premessa metodologica	114
5.2 La definizione degli standard regionali: attori, processi e strumenti	119
5.3 I prodotti realizzati: competenze, professioni e qualifiche turistiche	123
5.3.1 Elementi per una riflessione comparativa	128
6. Uno strumento basato sulla centralità della competenza: il Repertorio della Basilicata	
6.1 Lo scenario socio-economico regionale	133
6.1.1 Il settore turistico	141
6.2 Il Repertorio lucano dei profili professionali	149
6.2.1 Il processo di costruzione	155
6.3 I principali risultati	160
6.3.1 Competenze e profili del settore turistico	163
7. Conclusioni	172
<i>Riferimenti bibliografici</i>	178
<i>Riferimenti normativi</i>	186
<i>Riferimenti sitografici</i>	192
<i>Indice delle figure e delle tabelle</i>	194

1. Premessa

1.1 *Il lavoro nella società della conoscenza*

«Il dato più significativo che va emergendo per quanto riguarda l'evoluzione del lavoro nella società mondiale non è né l'elevato livello di disoccupazione nei paesi europei né il cosiddetto miracolo occupazionale statunitense, e neanche il passaggio dalla società del lavoro alla società del sapere, ossia l'aspetto contenutistico del futuro lavoro dell'informazione. (...) Ciò a cui assistiamo è l'irruzione della precarietà, della discontinuità, della flessibilità, dell'informalità all'interno dei bastioni occidentali della società della prima occupazione. Il *pacthwork* sociostrutturale, in altre parole la varietà, la confusione e l'insicurezza delle forme lavorative, biografiche ed esistenziali del Sud, si espande nel cuore dell'Occidente»¹.

Per quanto risalga a più di un decennio fa, lo scenario dipinto da Ulrich Beck risulta più che mai attuale, anzi la recente crisi globale ne ha accentuato i contorni, accelerando il processo; la *società del lavoro* si è trasformata in *società del rischio*, una società sfuggibile di alcuna previsione, in cui lo stato di insicurezza endemica ne rappresenta l'elemento distintivo.

Il concetto di lavoro ha subito numerose trasformazioni nel corso del tempo ma oggi, provocatoriamente, molti autori ne hanno decretato la “fine”.

È la fine della piena occupazione, la fine del “posto fisso”, la fine del lavoro di massa e l'evoluzione verso forme nuove, più sfumate, ibride, *knowledge intensive*.

L'impiego di nuove conoscenze e saperi ha raggiunto velocità e dimensioni tali che parlare di *società della conoscenza*, oramai, non desta più alcun stupore. In tale società il valore non è più prodotto solo dai fattori produttivi, capitale e lavoro, ma da un processo più ampio e complesso, in cui capitale e lavoro generano conoscenze che a loro volta producono valore, grazie a quel mondo di possibilità frutto dell'immaginazione, della condivisione e della comunicazione². Emerge un'economia in cui le conoscenze mantengono o accrescono di valore man mano che vengono riusate nel tempo e nello spazio, al punto che il sapere prende il posto dell'uomo che lavora e quest'ultimo è costretto a mettersi al suo servizio.

¹ Beck U. (1999), *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft*, Campus verlag GmbH, Frankfurt am Main; trad it., *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino, 2000, p. 3.

² Giullari B. (2010), *Tra conoscenza e lavoro: una introduzione* in “Sociologia del lavoro”, n. 120. pp. 8-10.

Il sapere diventa a pieno titolo risorsa economica, fonte di ricchezza sociale. Di conseguenza sono coloro che dispongono delle capacità e delle nozioni necessarie a tradurre il sapere specialistico in innovazioni capaci di produrre profitto (prodotti, innovazione tecniche e organizzative) a divenire il gruppo privilegiato, i cosiddetti *knowledge worker*, i lavoratori della conoscenza. Era il 1993 quando Peter Drucker³ scriveva:

«All'interno della società del sapere il gruppo sociale preminente sarà quello dei «lavoratori dell'intelletto», ovvero dirigenti del sapere in grado di impiegare se stessi in modo produttivo, analogamente ai capitalisti che sapevano come impiegare in modo produttivo il capitale. (...) di conseguenza la sfida economica per la società postcapitalistica risiederà nella produttività del lavoro del sapere e quindi degli operai dell'intelletto»⁴.

Ciò non vuol dire che il sapere non sia stato importante anche nelle epoche precedenti; il cambiamento risiede, piuttosto, nell'aver assunto un ruolo nuovo, più ampio di quello di semplice ausilio e supporto al lavoro.

Secondo Beck ci sono tre spiegazioni principali legate:

- alla produttività riflessiva dipendente dal sapere;
- alla dinamica transettoriale;
- alla despazializzazione del lavoro e indeterminismo generato dalle tecnologie dell'informazione⁵.

La prima spiegazione, poggia sulla caratteristica intrinseca del lavoro basato sul sapere, per cui il circolo di innovazioni tecnologiche fondate sulla conoscenza e l'applicazione di queste tecnologie al fine di produrre nuove tecnologie e prodotti, non solo mette in moto la spirale produttiva ma la accelera. Secondo la dinamica transettoriale, l'incremento della produzione dipendente dal sapere afferra e trasforma tutti i settori produttivi e rimuove la distinzione tra beni e servizi, sicché alla fine il discorso sulla società del terziario avanzato o società postindustriale non sarà che un mito. Nella terza e ultima spiegazione si evidenzia il reale potenziale

³ Fu il primo ad introdurre il concetto di “lavoratori della conoscenza” nel suo libro del 1959: Drucker P.F. (1959), *The landmarks of Tomorrow*, Harper, New York.

⁴ Drucker P.F. (1993), *Postcapitalist Society*, Harper Collins, New York; trad. it, *La società post-capitalistica*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993, p. 18.

⁵ Beck U. (1999), *op. cit.*, pp. 59-60.

rivoluzionario, ovvero la possibilità di realizzare un collegamento diretto tra i vari ambiti: ideazione, produzione, gestione, distribuzione e consumo. Per cui si dissolve il paradigma del luogo di lavoro tipico della società industriale e contemporaneamente si assiste ad una moltiplicazione delle opzioni.

Tuttavia, mentre i flussi di capitali, grazie agli strumenti offerti dalle tecnologie dell'informazione, sono in grado di superare qualsiasi barriera nazionale raggiungendo in pochi secondi qualsiasi luogo del mondo, per i lavoratori è tutta un'altra storia. La loro mobilità è fortemente limitata dai legami familiari, dalle Istituzioni, dalla legge, dalla cultura e ciò fa sì che «il legame locale del lavoro rende la popolazione che lavora perdente nella lotta per la distribuzione dei rischi globali connessi alla globalizzazione»⁶.

La società del sapere favorisce la concentrazione e globalizzazione del capitale sfruttando la forza decentralizzante delle reti, mentre il lavoro viene disintegrato, frammentato, diversificato, «il lavoro perde la sua identità collettiva, viene sempre più individualizzato per quanto riguarda le sue competenze, le sue condizioni di lavoro, nonché i suoi interessi e i suoi progetti»⁷.

E questi cambiamenti si riflettono anche nella terminologia di riferimento, ove partendo dalla concezione di *mestiere*, tipica della fase iniziale dei processi di industrializzazione si è passati a quella di *mansione*, tipica della post-rivoluzione industriale per giungere al *ruolo* che descrive un lavoro sempre più differenziato e specializzato.

Ma la nuova complessità del lavoro umano nelle organizzazioni è meglio espressa dal concetto di *professione*, intesa come un complesso ben integrato di competenze i cui confini non corrispondono ad una specifica posizione organizzativa. Il lavoro si sgancia dal contesto organizzativo, e si lega sempre più alle attitudini individuali, alle *performance* del singolo, piuttosto che della posizione lavorativa⁸.

L'*individualizzazione* del lavoro è una conseguenza della *flessibilizzazione* dello stesso, probabilmente la più significativa. Il lavoro viene frammentato nei

⁶ Ivi, p. 69.

⁷ Castells M. (1996), *The rise of Network Society*, Blackwell Publishers, Oxford; trad. it., *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano, 2002, p. 307.

⁸ Cfr. Isfol (a cura di C. Montedoro) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-26.

tempi e nei rapporti contrattuali, la flessibilità coinvolge ogni aspetto: orari, luoghi, contratti. E lì dove questo aspetto viene portato fino ai suoi limiti estremi è inevitabile che generi condizioni di precarietà, incertezza, insicurezza, come direbbe Luciano Gallino, comporti rilevanti costi personali e sociali a carico dell'individuo, della famiglia e della comunità⁹, questo è il «costo umano della flessibilità»¹⁰.

Il lavoro “a tempo”, inoltre, crea un problema organizzativo dovuto allo scollamento tra lavoratori sempre più flessibili e organizzazioni. Le brevi “scadenze” e le scarse garanzie offerte dagli impegni contrattuali, non consentono di sviluppare quel legame affettivo che la continuità e la sicurezza del “posto fisso”, invece, favorivano.

Non vi è tempo o certezze a sufficienza affinché si creino quei presupposti necessari alla creazione di un solido clima relazionale aziendale, né quelli necessari a quel processo di immedesimazione e condivisione con l'impresa e le sue finalità, entrambi in grado di incidere fortemente e favorevolmente sulle *performance* lavorative. Molte aziende che negli ultimi anni hanno fatto ampio ricorso al lavoro a breve scadenza si stanno riconvertendo alla cultura del *posto fisso*. Ciò non vuol di certo indicare che la flessibilità sia un aspetto negativo o che non possa essere fonte di vantaggio per le organizzazioni e per i lavoratori. Ciò che occorre per impedirne le drammatiche conseguenze su esposte, è piuttosto una *flessibilità sostenibile*, che consenta di trasformare la mobilità in opportunità di crescita¹¹.

Ed è chiaro quanto la flessibilità e la mobilità trovino terreno fertile nella cosiddetta società della conoscenza e nei lavori che essa produce.

Al riguardo vi è un fenomeno drammaticamente interessante che non può essere più ignorato, quello della *proletarizzazione del lavoro intellettuale*. Il lavoratore della conoscenza ha subito negli anni più recenti un declassamento della posizione occupata nella piramide sociale, corrispondente ad una perdita in termini di potere, prestigio e ricchezza al punto che spesso può essere indicato come “nuovo proletario”. Si pensi alla categoria dei ricercatori o di chi vorrebbe intraprendere una carriera universitaria, alla classe dei consulenti o più in generale di chi è in possesso di una laurea, di un dottorato, spesso costretti ad accettare condizioni di lavoro con

⁹ Gallino L. (2007), *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Editori Laterza, Roma-Bari, p. 75.

¹⁰ Gallino L. (2001), *Il costo umano della flessibilità*, Editori Laterza, Roma-Bari.

¹¹ Tale concetto sarà approfondito nel prosieguo del lavoro.

scarse o nulle garanzie, retribuzioni minime decisamente non commisurate al tipo di impegno richiesto né a titoli posseduti, schemi flessibili di occupazione.

In altri termini, si è creata una palese divaricazione e contraddizione tra l'importanza delle conoscenze possedute da questa categoria di lavoratori e la *svalorizzazione* salariale e occupazionale dei ruoli ricoperti. A ciò hanno contribuito ampiamente le caratteristiche dei regimi di *welfare* e quelli regolativi del mercato del lavoro, che non hanno saputo recepire adeguatamente i mutamenti in atto, ignorando la necessità di un sistema di protezione adatto alle peculiarità delle nuove professioni in rapida crescita.

Ed è inevitabile che ciò comporti conseguenze anche notevoli sulla personalità e sull'identità professionale di questi lavoratori, provocando un senso di ansia, insicurezza e isolamento sociale.

La *società della conoscenza* è essenzialmente regolata da due forze, le stesse che rendono utile la tecnologia che la incarna: la capacità di produrre novità, ovvero il *capitale intellettuale* e la capacità di catturare l'attenzione, di comunicare, ovvero il *capitale sociale*. Queste due forze ne definiscono la struttura e influenzano le altre società con le quali è connessa.

Ciò che qui preme evidenziare non è tanto la nascita e la forte espansione che la categoria dei lavoratori della conoscenza¹² - quelli che operano su processi immateriali e per i quali la conoscenza è il principale *input* e *output* dei processi di lavoro come scienziati, manager, ecc. - sta vivendo, ma quanto il nuovo ruolo assunto dalla conoscenza stia trasformando il lavoro *tout court*, al punto che ogni lavoratore di oggi è un lavoratore della conoscenza, ogni professione necessita di una quantità sempre maggiore di saperi, nuovi e in continuo aggiornamento. Si parla di un lavoro sempre più fluido, vario, socialmente, emotivamente e cognitivamente impegnativo, temporalmente intenso, un lavoro che chiede collaborazione e visione.

Essendo la conoscenza per sua stessa natura, instabile, il posto di lavoro e il lavoro stesso diventano instabili. E l'instabilità lavorativa agisce a sua volta sulle

¹² Secondo Federico Butera i *knowledge workers* sono sia tecnici che *professionals*; in entrambi i casi non sono solo *provider* di conoscenze specialistiche ma sono integratori di conoscenze e risorse aziendali. La loro attività implica capacità di combinare ed integrare le proprie conoscenze con le conoscenze "proprietarie" dell'organizzazione. Butera F., Donati E., Cesaria R. (2005), *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alta professionalità tra professione e organizzazione*, FrancoAngeli, Milano.

relazioni sociali, rendendo transitori i legami e sull'identità sociale, in ricostruzione continua. Il tutto, quindi, non si traduce semplicemente in un nuovo lavoro o in una nuova categoria di lavoratori ma in nuovo modo di concepire la vita e il proprio futuro.

L'egemonia della conoscenza cambia anche i luoghi di produzione, che si spostano sempre più al di fuori dei confini organizzativi, invadendo di conseguenza i "tempi di vita" dei lavoratori. Ogni individuo trasporta così il suo sapere da un *tempo sociale*¹³ all'altro e questo riduce drasticamente la separazione tra lavoro e non lavoro, tra tempo di lavoro e tempo libero.

Mai come prima i lavoratori sono stati così vulnerabili, con capacità e conoscenze soggette ad un così rapido processo di obsolescenza e nell'impossibilità di fare previsioni di lungo termine, le parole di Beck racchiudono efficacemente il dramma: «(...) gioisci, le tue capacità sono obsolete e nessuno è in grado di dirti cosa devi imparare, perché in futuro si abbia ancora bisogno di te»¹⁴.

L'obsolescenza delle competenze può essere definita come il «grado di carenza nei professionisti delle conoscenze o competenze aggiornate, necessarie per continuare a fornire prestazioni efficaci nell'ambito delle loro funzioni lavorative attuali o future»¹⁵. Essenzialmente sono due le principali tipologie di obsolescenza delle competenze:

- ✓ *fisica*: le competenze e capacità fisiche o cognitive si deteriorano a causa dell'atrofia o del progressivo logorio;
- ✓ *economica*: le competenze utilizzate precedentemente in un lavoro non sono più richieste o hanno perduto importanza¹⁶.

Fra gli altri tipi ci sono l'*amnesia organizzativa* (perdita di competenze specifiche in un'azienda dovute all'avvicendamento dei lavoratori) e l'*obsolescenza*

¹³ «(...) sono i tempi a cui i soggetti hanno accesso a seconda delle risorse e delle opportunità possedute e che definiscono le condizioni, la cornice entro cui si sviluppa l'azione. E sono sociali in quanto determinati dalla struttura sociale e nel senso che l'azione stessa è sociale cioè orientata in base alle attese di comportamento di altri soggetti». Alfano A. (2012), *Tempo e società. Un'analisi dell'evoluzione del concetto di tempo nella letteratura sociologica* in "Studi Etno-Antropologici e Sociologici", S.E.A.S., Napoli, 2012, n. 40, p. 56.

¹⁴ Beck U. (1999), *op. cit.*, p. 123.

¹⁵ Kaufman H.G. (1974), *Obsolescence and Professional Career Development*, Amacom, New York.

¹⁶ Cedefop (2010), *The skill mismatch challenge: analysing skill mismatch and policy implications*, Publications Office of the European Union, Luxembourg; disponibile all'indirizzo <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15275.aspx>

delle prospettive (visioni e convinzioni superate relative al lavoro e all'ambiente di lavoro).

Per avere un quadro più chiaro rispetto all'obsolescenza, il Cedefop¹⁷ ha realizzato un'indagine pilota nel 2011, in quattro stati membri dell'Unione Europea: Germania, Ungheria, Paesi Bassi e Finlandia¹⁸.

Dall'analisi è emerso che in media, nei quattro paesi oggetto dell'indagine, un quarto dei lavoratori ritiene che il proprio livello di competenze necessario per eseguire le mansioni di lavoro nel modo più efficace, sia uguale o inferiore a quello richiesto all'inizio del percorso lavorativo. In particolare, rispetto ai due anni precedenti, circa il 18-20% dei lavoratori ha segnalato l'incapacità di gestire gli aspetti cognitivi del proprio lavoro in modo altrettanto soddisfacente. Le cifre al riguardo oscillano tra il 16% in Ungheria e il 22% in Finlandia. Un aspetto interessante, è che i valori restano tali anche nei casi in cui i lavoratori, nel periodo di riferimento hanno partecipato ad un qualche intervento formativo.

È chiaro che i lavoratori maggiormente soggetti al rischio di obsolescenza delle competenze sono quelli con competenze di livello inferiore, i meno giovani e ovviamente gli occupati privi di opportunità di sviluppare le proprie competenze nel corso della carriera, tuttavia, anche i lavoratori altamente qualificati non ne sono immuni, soprattutto nell'attuale situazione economica. Infatti, l'aumentata concorrenza per i posti di lavoro, dovuta alla sempre più scarsa domanda di persone da impiegare, favorisce l'accettazione da parte dei più qualificati di occupazioni a livelli più bassi, con il risultato che le loro conoscenze, capacità e competenze vengono utilizzate poco e sono così a rischio di diventare obsolete con il passare del tempo.

Inoltre, l'indagine si è posta quale obiettivo ultimo quello di individuare possibili misure che possono essere adottate a livello aziendale, per attenuare il processo. Tra queste sono emerse, oltre all'apprendimento e alla formazione sul posto di lavoro, anche e soprattutto, l'adozione di modelli organizzativi che

¹⁷ Il Centro Europeo per lo sviluppo della Formazione Professionale, fondato nel 1975, ha sede in Grecia dal 1995. La sua *mission* è quella di supportare lo sviluppo delle politiche europee in materia di istruzione e formazione professionale e di contribuire alla loro attuazione. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

¹⁸ Cedefop (2012), *Prevenire l'obsolescenza delle competenze*, Nota informativa, luglio 2012; disponibile all'indirizzo <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/20414.aspx>

garantiscono ai dipendenti *autonomia* e *opportunità* di sviluppare e ampliare le proprie capacità, un clima organizzativo incoraggiante e stimolante anche verso forme di autogestione della formazione professionale. In altre parole, servono politiche delle risorse umane flessibili e adattate per età, che tengano conto delle esigenze dei lavoratori.

L'obsolescenza delle competenze resta, tuttavia, un tema ancora ampiamente inesplorato, soprattutto rispetto alle soluzioni ritenute più "efficaci". Di certo, ciò che possiamo attenderci per il futuro non è altro che una sua accelerazione al crescere della complessità e del progresso tecnologico.

Che sia reale o percepita, l'obsolescenza delle competenze ha conseguenze dirette sia sulle *performance* individuali che si riflettono sul rendimento delle imprese, sia sulle prospettive di soddisfazione professionale e di carriera dei lavoratori che si riflettono sul benessere psico-fisico e sociale dell'individuo.

1.2 Fini e limiti del lavoro

«Non è più epoca per improvvisarsi operatori turistici»¹⁹, e non vi è alcun dubbio, così come non desta più alcun stupore riconoscere il ruolo e le potenzialità del settore nell'economia nazionale e mondiale, ma quali competenze sono necessarie oggi e domani per far sì che tali potenzialità si concretizzino? Quali nuove professioni necessitano di essere riconosciute e formate? E quali i percorsi formativi e professionali più efficaci ed efficienti affinché il comparto si arricchisca di nuove competenze e nuove professioni? Qui il quadro è un po' meno chiaro.

Qualunque sia la prospettiva di analisi l'emergenza è palese, i confini sempre più fluidi di un comparto già per sua natura difficilmente delimitabile mal si conciliano con una rigida, e per questo sempre valida, “catalogazione” di competenze ma nel contempo non si può continuare ad ignorare quanto fino ad oggi si sia lavorato “al buio”, al netto di mappe e di attrezzi adeguati a fronteggiare quel processo di complessificazione tipico dell'età contemporanea che non ha di certo risparmiato il settore. Bisogna capire innanzitutto *chi sono* i professionisti del turismo, cosa devono *sapere e saper fare* per lavorare con successo nel contesto attuale ma soprattutto quali competenze e quali percorsi dovranno intraprendere per prevenire l'obsolescenza della propria professionalità ed evitare di trovarsi “fuori” dal mercato.

Tuttavia, fare previsioni, anche solo per un orizzonte breve, è nell'attuale società della conoscenza un'operazione ad alto rischio – del resto cosa non lo è oggi. Abbiamo già visto quanto l'instabilità che caratterizza per sua stessa natura la conoscenza, esponga i lavoratori a rapidi processi di obsolescenza delle competenze possedute. Ma ciò non impedisce di fare delle riflessioni in merito, di provare a “leggere” tra i fenomeni in atto i segnali di mutamento e trarne indicazioni utili per i lavoratori di oggi e di domani e per i protagonisti dei sistemi di formazione e lavoro.

Il presente lavoro di tesi trae ispirazione da queste argomentazioni e dalle esperienze regionali in tema di standard per la formazione e il riconoscimento delle

¹⁹ Corbella R., Presidente ASTOI Federturismo Confindustria.
<http://www.fareturismo.it/italia2013/?pageId=40>

competenze, col fine ultimo di individuarne il ruolo e le potenzialità nel più ampio scenario nazionale ed europeo.

In particolare, il lavoro di ricerca e ricostruzione del contesto teorico si è posto l'obiettivo di indagare il tanto noto quanto ambiguo concetto di "competenza", che collocandosi nel più ampio tema della formazione ne ha scosso le fondamenta, e di districare i nodi di un settore, quale quello turistico, caratterizzato da una crescente e complessa dinamica di cambiamento.

L'analisi dei Repertori regionali delle competenze, invece, si è rivolta, da un lato, ad approfondire questo strumento che data la sua recente nascita - almeno nel contesto nazionale - risulta ancora poco esplorato, e dall'altro, concentrando il focus sul turismo, a trarne indicazioni utili in tema di competenze, professioni e formazione turistica. Tutto ciò con non poche difficoltà e limiti di vario ordine. Innanzitutto, la giovane età dello strumento che se consente di dare un valore aggiunto al presente lavoro di ricerca, nel contempo non permette di porlo in condizioni di riferimento e confronto con altri lavori. Altro limite è rappresentato dall'incompletezza e dalla contraddittorietà dei documenti, in buona parte di natura istituzionale, necessari per la ricostruzione dei singoli sistemi regionali.

E, infine, l'inevitabile carattere di staticità del lavoro di tesi che mal si concilia con la dinamicità dei fenomeni in oggetto. In altri termini, i repentini mutamenti dello scenario economico, lavorativo, normativo possono rendere le riflessioni qui contenute rapidamente *obsolete*.

1.3 Ordine della trattazione

L'oggetto principale del presente lavoro di ricerca sono, dunque, i sistemi degli standard regionali per la formazione e il riconoscimento delle competenze, all'interno dei quali si colloca lo strumento del "Repertorio", l'infrastruttura indispensabile per dare attuazione agli indirizzi comunitari in tema di *lifelong learning*.

Al fine di indagarne funzioni e caratteristiche si è proceduto delineando, innanzitutto, il più ampio contesto teorico di riferimento. Tale ricostruzione ha avuto come protagonisti due concetti chiave: la formazione e la competenza.

I processi di globalizzazione - che hanno cambiato il mondo negli ultimi decenni - influenzano direttamente anche i processi di comunicazione del sapere e di acquisizione della conoscenza e dunque, i percorsi e gli obiettivi formativi e le competenze da formare. In uno scenario nuovo, dai confini fluidi e in rapido mutamento, la *formazione* è chiamata a riflettere su sé stessa, sul suo ruolo e sulle sue finalità per cogliere al meglio la sfida delle *competenze*.

Il secondo capitolo apre proprio con i mutamenti globali e le conseguenze che essi hanno prodotto e che richiedono al mondo della formazione. Dopo aver fornito le coordinate essenziali del fenomeno della globalizzazione, emerge, infatti, la necessità - non più procrastinabile - di ripensare e superare quella definizione di formazione come semplice trasmissione di conoscenze e tecniche, per riconoscerla in tutta la sua globalità, come attività che stimola i soggetti a sviluppare capacità per analizzare i problemi posti dalla complessità e ad elaborare strategie per risolverli. Si tratta di quelle dimensioni relazionali quali la prosocialità, la complessità, il pensiero laterale, la creatività, la tolleranza allo stress, la capacità critica, il senso di responsabilità che non sostituiscono ma affiancano, rafforzandole, le competenze tecniche specialistiche e dotano gli individui degli strumenti essenziali per gestire al meglio la complessificazione del mondo globale. Ma cosa s'intende per competenza? Qual è il senso di questo concetto così diffuso, protagonista di molti dibattiti nel mondo del lavoro e della formazione?

Il capitolo tenta di trovare risposta a tali quesiti attraverso l'analisi delle molteplici definizioni che dagli anni '70 sono state fornite da studiosi di diverse discipline e l'analisi delle teorie e dei modelli *competence based*, derivanti

soprattutto da studi psicologici e sociologici. Appare subito evidente che non esiste una definizione unica o ampiamente condivisa, a causa dell'ambiguità che caratterizza tuttora il senso del concetto e dell'ampia polisemia presente sia nelle sue matrici teoriche, sia nelle sue modalità di utilizzo. La ricomposizione dei vari approcci teorici più che individuare la definizione corretta o l'approccio migliore, si è posta l'obiettivo di valutare quanto dei vecchi dibattiti sulla competenza sia ancora valido nell'attuale epoca post-industriale, nonché di capire in che modo i processi formativi possano consentire l'acquisizione e lo sviluppo di competenze in grado di assicurare all'uomo contemporaneo ad *imparare ad imparare*. Ed è soprattutto rispetto a quest'ultimo punto che i Repertori manifestano le loro potenzialità, ponendosi come uno strumento utile alla gestione della complessità che caratterizza l'epoca contemporanea e in grado di generare una risposta valida alla domanda sempre crescente di nuove e più ampie competenze. Il capitolo si chiude con due questioni di non semplice soluzione: la "formazione delle competenze", ove gli approcci sono piuttosto discordanti, sia sulle modalità, sia sulla possibilità stessa ad una sua attuazione, e le "competenze della formazione", di cui la stessa ha bisogno per soddisfare le più ampie e diversificate esigenze generate dai mutamenti globali.

Il terzo capitolo sposta l'attenzione sullo specifico settore turistico, capitalizzando i risultati ottenuti dalla disamina teorica svolta nel capitolo precedente. In altri termini, esso affronta le dinamiche proprie del turismo, al fine di individuarne i risvolti attuali e futuri nel campo delle professioni e delle competenze e della loro formazione. Quindi, la prima parte del capitolo è dedicata ad un'analisi di contesto che evidenzia gli impatti provocati dalla globalizzazione sia sul versante dell'offerta sia su quello della domanda, con particolare attenzione ai processi di assunzione del ruolo turistico, al senso e al significato di "essere turista" e di "fare turismo". Tali osservazioni qualitative sono poi integrate con elementi quantitativi che forniscono una sintesi delle dimensioni del sistema a livello internazionale e nazionale. Nel complesso, dal contesto tratteggiato emergono alcuni fenomeni che possono essere considerati maggiormente rilevanti per la loro capacità di condizionare la struttura del settore nel medio termine: il web 2.0 e lo sviluppo delle tecnologie ICT, l'aumento delle destinazioni turistiche, la costruzione di nuove

mappe mentali da parte dei consumatori, il relativismo della qualità, un nuovo equilibrio uomo-natura, la maturità della *governance* pubblico-privata.

Alla luce dello scenario configurato è stata, poi, condotta una riflessione sulla necessità per il settore di dotarsi da un lato, di nuove e qualitativamente più elevate competenze e dall'altro di sviluppare profili nuovi e innovativi, in grado non solo di intercettare ma di anticipare i cambiamenti. In estrema sintesi, ciò che si chiede all'operatore turistico, inteso nell'accezione più ampia di lavoratore del settore dei viaggi e del turismo, è di riconoscere l'evoluzione del suo ruolo verso una figura di lavoratore della conoscenza, anticipatore dei mutamenti, facilitatore delle interazioni, interprete della cultura locale e globale, professionista riflessivo, intellettuale creativo, operatore flessibile e polivalente. Ed è evidente quanto in tale processo anche la formazione si ritrovi al centro dell'attenzione. Una formazione quella turistica che sia volta non solo a superare lo *skill shortage*, vale a dire la carenza di abilità, di cui soffre il nostro Paese ma anche, e soprattutto, a innescare un cambiamento culturale nei suoi protagonisti. Solo in questo modo gli operatori turistici di oggi e di domani possono riuscire a rispondere al meglio alle esigenze del turista, sempre più attento al giudizio e pronto a valutare in base al suo "vivere" il viaggio, e alle sfide della concorrenza internazionale che in mondo *global* impone sempre più una conoscenza *local*.

Con il quarto capitolo inizia la parte empirica del lavoro di tesi, che attraverso le metodologie dell'analisi documentale e dell'osservazione partecipante, ha inteso evidenziare la funzionalità e le potenzialità dei sistemi degli standard per la formazione e il riconoscimento delle competenze. Dopo aver delineato il quadro strategico e normativo europeo e nazionale di riferimento, si è proceduto con un approfondimento dei singoli contesti regionali e sui Repertori da essi implementati o in fase di implementazione. Di fronte ai "ritardi nazionali", sono, infatti, le Regioni e le Province autonome i soggetti istituzionali che si sono o si stanno dotando di "infrastrutture" che permettano di dare risposte al bisogno di formazione e riconoscimento delle competenze. Ecco perché si parla di Repertori regionali.

Per ogni Repertorio viene fornita una breve descrizione della normativa di riferimento, delle caratteristiche generali e degli standard professionali e formativi, col fine di coglierne le logiche di costruzione e gli orientamenti sottesi. Il capitolo si

chiude con uno sguardo oltre i confini nazionali, ovvero con la presentazione delle caratteristiche dei sistemi educativi e formativi e dei modelli di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento formale e informale di alcuni paesi europei, quali Regno Unito, Germania, Francia e Svizzera. Tali sistemi possono rappresentare dei modelli di riferimento a cui la nazione potrebbe proficuamente ispirarsi, per implementare il proprio sistema di standard per la formazione e il riconoscimento delle competenze così come previsto nel recente decreto legislativo n.13/2013.

Il capitolo quinto, invece, entra nei contenuti dei singoli Repertori regionali da cui estrae quelli appartenenti al settore turistico. Il quadro complessivo è piuttosto complesso, in quanto, ogni singola regione e provincia autonoma ha agito in autonomia, data l'assenza di indicazioni nazionali. Nel tentativo di far luce sulle competenze e sulle professioni che caratterizzano il settore turistico nel contesto nazionale, nonché sulle competenze e sulle professioni come espressione dell'esigenze dei diversi contesti territoriali, si è proceduto con una ricostruzione di ogni singolo Repertorio regionale turistico delineandone gli aspetti metodologici (attori, processi di costruzione, di monitoraggio e di aggiornamento, strumenti di diffusione) e gli aspetti contenutistici (competenze, professioni e qualifiche). Nonostante la forte eterogeneità dei singoli dispositivi si è provato ad effettuare una serie di riflessioni comparative che hanno consentito di analizzare i criteri di delimitazione di un settore così ampio e trasversale, i livelli di complessità e autonomia richiesti alle professioni turistiche, il peso dei comparti (ricettivo, ristorativo, di intermediazione, accoglienza e promozione) rispetto al totale settoriale, il peso del settore nel contesto produttivo di riferimento e quindi, l'importanza che la regione riconosce alle professioni e alla formazione turistica.

Il capitolo sesto, infine, focalizza l'attenzione sul Repertorio di una specifica regione, la Basilicata. I lavori per la sua attuazione sono in fase di ultimazione ma appare già chiaro quanto il sistema da essa creato, si presenti pienamente in linea con i più recenti interventi normativi in materia e sotto alcuni aspetti, quasi all'avanguardia rispetto a quanto realizzato dalle altre regioni. Dopo una breve presentazione dello scenario socio-economico e del settore turistico che caratterizza la regione, sia in termini quantitativi sia strategici, è esposto l'intero sistema degli

standard di processo per il riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze e degli standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi formativi, al cui interno si colloca il *Repertorio Regionale dei Profili Professionali*. Di quest'ultimo ne è ricostruito nel dettaglio lo specifico processo di costruzione, fondato sulla *cooperazione* e sul *coinvolgimento* non solo delle Province e delle Parti Economiche Sociali, ma anche e soprattutto degli "esperti" del mondo del lavoro. La partecipazione di questi ultimi ha apportato quel *quid* in più, consentendo non solo di creare un'infrastruttura che rispecchi i reali contesti lavorativi ma anche di trasmettere un'immagine di un'Istituzione che si apre e si avvicina alla popolazione e alle sue esigenze.

Il lavoro si chiude con l'illustrazione degli *output* sino ad oggi realizzati ed approvati dalla regione e con un approfondimento di quelli appartenenti all'area economico professionale (AEP) "Servizi turistici". Oltre alla presentazione dei processi, dei profili e delle competenze del settore si sono analizzate le logiche sottese al loro processo di costruzione e i collegamenti con le peculiarità del turismo regionale.

2. I processi formativi nell'era globale: la sfida delle competenze

2.1 Mutamenti globali e conseguenze sul mondo della formazione

«Nella società del rischio e dell'incertezza la formazione permanente e la certificazione delle professionalità rappresentano elementi indispensabili per invertire la rotta dell'esclusione, dell'isolamento e della precarizzazione»²⁰.

I processi di globalizzazione in cui siamo immersi incidono in modo determinante sulla produzione, sull'occupazione, sui mercati finanziari ed economici, ma anche sulla comunicazione del sapere, sull'acquisizione delle conoscenze e, quindi, sulle offerte formative della società. Il che significa riconoscere che il modello di sistema sociale ed economico globale influenza direttamente i percorsi e gli obiettivi della formazione e, quindi, le competenze da formare.

È evidente come la globalizzazione «crea spazi e legami sociali transnazionali, rivaluta le culture locali e stimola le culture terze; un processo in seguito al quale gli Stati nazionali e la loro sovranità vengono condizionati e connessi trasversalmente da attori transnazionali, dalle loro *chance* di potere, dai loro orientamenti, identità e reti; un processo che ha condotto ad una società mondiale “*senza Stato mondiale e senza governo mondiale*”²¹»²². Ne scaturisce una visione di un mondo come un intreccio di relazioni reciproche sempre più ampie e nel contempo più fugaci, veloci. La compressione spazio-tempo sintetizza efficacemente il complesso di trasformazioni che hanno investito e che investono tuttora, la società nel complesso e di conseguenza il «modo in cui tu ed io conduciamo la nostra vita»²³.

Nuovi elementi diventano i reali protagonisti della scena mondiale, quali la consapevolezza globale dei pericoli ecologici, la crescente proliferazione del rischio, lo spazio del mercato senza più confini, né demografici né territoriali, il numero e il potere di attori, istituzioni e accordi transnazionali, la velocità e l'accelerazione con cui avvengono i cambiamenti, le innovazioni. Ciò evidenzia quanto il mercato del

²⁰ Sibilio R., Pagano U. (2010), *Il ruolo dei processi formativi nello scenario globale*, in R. Sibilio (a cura di), *op. cit.*, p. 91.

²¹ Beck U. (1997), *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus- Antworten auf Globalisierung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1997; trad. it., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci editore, Roma, 1999, pp. 24-26.

²² Sibilio R. (a cura di) (2010), *op. cit.*, p. 2.

²³ Albrow M. (1998), *Auf dem Weg in eine globale Gesellschaft*, in U. Beck, *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt, 1998.

lavoro sia inadeguato alle nuove sfide poste dalla globalizzazione perché troppo rigido: «Ma dal lato della domanda se ciò significa libertà di muoversi, col duplice fine di accrescere la produttività del lavoro e di acquisire in ogni momento solo la quantità di lavoro necessaria, dal lato dell'offerta significa accettare occupazioni estremamente fragili, che scompaiono senza preavviso, mentre le regole del gioco cambiano senza alcun appello. Coloro, gli investitori, che possono scegliere tra un ampio ventaglio di possibilità, con i loro comportamenti non fanno altro che introdurre ulteriori fattori di incertezza nella situazione di chi, dall'altro lato, i lavoratori, non ha alcun potere di modificare o fermare tale processo»²⁴.

Ecco perché diventa essenziale che l'individuo contemporaneo acquisisca e coltivi durante tutto l'arco della sua vita un bagaglio di competenze che si presenta decisamente più ampio e flessibile di quello che era necessario per vivere e lavorare solo pochi decenni fa. Ed ecco perché il mondo dell'educazione e della formazione si ritrova ad acquisire un ruolo strategico essenziale per qualsivoglia politica di sviluppo, di «presidio dei processi di trasformazione del sapere e adeguamento del know-how ma anche (...) come veicolo di riqualificazione e crescita professionale»²⁵.

L'interpretazione di questi processi di mutamento genera la necessità di ripensare e superare quella definizione di formazione come semplice trasmissione di conoscenze e tecniche, per riconoscerla in tutta la sua globalità, come attività che stimola i soggetti a sviluppare capacità per analizzare i problemi posti dalla complessità e ad elaborare strategie per risolverli. In altri termini, sviluppare capacità di comprensione, di azione e di scelta da parte del soggetto all'interno della propria vita sociale e lavorativa.

Occorre ripensare l'intero ciclo della formazione verso un modello unitario fondato sulla centralità della persona che parta da una progettazione per competenze al fine di creare interventi personalizzati, fondati sul coinvolgimento attivo del soggetto e su una didattica attiva e laboratoriale in un continuo dialogo con la realtà e col mondo del lavoro. Occorre ripensare il rapporto tra processi formativi e sistema

²⁴ Sibilio R. (a cura di) (2010), *op. cit.*, p. 11.

²⁵ Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 13.

produttivo in un'ottica di miglioramento *temporale* della capacità di risposta dei primi alle esigenze del secondo; tanto più rapide e profonde sono le dinamiche di mutamento tanto più è necessario che il sistema formativo cambi «(...) al fine di dotare gli individui di un bagaglio culturale che li metta in grado di rispondere ai bisogni, sempre più diffusi, di riprogettare la propria esistenza anche in età adulta (...)»²⁶. Diventa essenziale, dunque, che le istituzioni formative stringano legami forti con i territori, che siano in grado di modificare rapidamente i propri *curricula* trasformandosi da semplici ricettori in anticipatori dei cambiamenti del sistema produttivo e del mercato del lavoro. Ciò consente di sottolineare quanto l'analisi dei processi formativi non possa prescindere dai contesti che li attivano, del resto, gli «stessi sistemi sociali nel loro generarsi e mutarsi producono inevitabilmente processi di formazione»²⁷; tale analisi ci consente, inoltre, di evidenziare elementi che altrimenti resterebbero nascosti. Quindi, per delineare le caratteristiche e le implicazioni dei vari approcci teorici e pragmatici alla formazione è utile riprendere le concezioni sociologiche di sistema sociale.

Tre sono gli orientamenti fondamentali rispetto al modo di concepire il sistema:

1. Sistema sociale come entità precedente e sovrastante rispetto agli attori e al loro agire;
2. Sistema sociale come entità definibile solo in relazione all'interazione degli attori, di cui è il prodotto;
3. Sistema sociale coincidente con l'agire degli individui; il sistema consiste proprio nel processo di azioni individuali dotate di senso.

Nell'ambito della prima concezione si sono sviluppati due orientamenti: la visione meccanicistica e quella organicistica. La prima visione postula il sistema come un insieme di relazioni dotate di grande stabilità mentre la seconda afferma l'esistenza di relazioni solo relativamente stabili. In entrambi i casi le modalità interpretative della realtà si fondano su spiegazioni causali, deduttive o funzionali, ispirate ai presupposti deterministici e positivistic della causalità.

²⁶ Moro G. (1998), *La formazione nelle società post-industriali*, Carocci, Roma, p. 27.

²⁷ Sibilio R., Pagano U. (2010), *op. cit.*, p. 92.

Nella seconda concezione il sistema sociale è un costrutto culturale generato da una fitta rete di relazioni tra gli attori; tale approccio è stato ampiamente ripreso nell'ambito della fenomenologia sociale e dell'interazionismo simbolico novecenteschi.

Infine, nella terza concezione la realtà sociale coincide con il corso di azioni e relazioni dotate di senso; la *possibilità* primeggia sulla *necessità* e genera approcci tesi a spiegare la realtà sulla base di una serie di *causazioni adeguate*.

La teoria e la pragmatica della formazione sono legate al modo in cui è concepito il sistema. Per cui avremo che nella concezione meccanicistica, ove l'idea fondante del sistema sociale è l'esistenza di una razionalità oggettiva, stabile e assoluta, le finalità della formazione sono rappresentate dall'adeguamento del soggetto alle richieste del sistema e dall'addestramento alle mansioni. Di conseguenza le modalità didattiche si centrano sul dettare istruzioni per svolgere compiti specifici ad un discente che è quindi passivo. Diversa la posizione della logica organicistica, nonostante i due approcci condividano la stessa matrice ideologica. La formazione, infatti, nella visione organica rappresenta un processo con finalità integrative, dove l'integrazione è integrazione degli individui nel sistema attraverso l'incontro dei soggetti con i ruoli ad essi più adatti. Se le finalità sono queste l'apprendimento non può essere un semplice addestramento a compiti specifici ma un apprendimento di lungo periodo che agisca sulle motivazioni e la conoscenza di sé. Tuttavia, le due visioni condividendo l'idea della separazione tra soggetto e sistema, non possono che assegnare alla formazione una stessa funzione di omologazione/adattamento dei soggetti ed integrazione nel sistema.

I processi formativi sono completamente differenti nella logica dell'attore, ove il mondo sociale è generato dalla complessa interazione/intersezione di sfere soggettive di esperienza diverse in cui i ruoli sono il risultato dinamico della mediazione simbolica e non impliciti nel sistema stesso o aprioristicamente disegnati dallo stesso. Le finalità della formazione sono quindi rivolte a potenziare la comprensione dei fenomeni di interazione nonché a fornire i soggetti di capacità autocritiche e autodiagnostiche di introspezione, di analisi del sé e di apprendimento dall'esperienza. Cambiano i metodi didattici: lo strumento della riunione di gruppo, le tecniche psicoanalitiche risultano le vie migliori per raggiungere gli obiettivi di cui

sopra. Tuttavia, le due concezioni, quella del sistema e quella dell'attore, condividono l'idea della separazione del momento formativo dalle situazioni sociali, in altri termini la formazione è separata dal contesto sociale, è più che altro luogo di riflessione dei soggetti sui loro rapporti col sistema; mentre nella terza e ultima concezione, quella dell'azione, essa è totalmente integrata con e nel processo, perché è essa stessa processo inseparabile dal contesto che la attiva.

In questo caso, quindi cade ogni separazione tra formazione e sistema, tra erogazione e contesto, l'intervento formativo è volto a supportare la riflessione del processo organizzativo su sé stesso e a consentire all'individuo di essere elemento di autoregolazione e di mutamento continuo del sistema: tutti i soggetti coinvolti nel processo organizzativo partecipano alla definizione della formazione.

Tali cenni teorici ci consentono di creare il quadro entro cui collocare le più recenti trasformazioni, in cui ipotizzare i caratteri di quella esigenza, da più parti reclamata, di una nuova formazione. Come già accennato in precedenza, oggi più che mai non è possibile immaginare alcun sentiero di ripresa o di sviluppo che prescindano dal ruolo delle politiche formative ma la nuova configurazione che va assumendo il contesto culturale e produttivo richiede inevitabilmente dei cambiamenti, delle trasformazioni. Ciò che si chiede è che essa assuma una "veste" nuova, che delinea un nuovo territorio che le consenta concretamente di adeguarsi alle recenti transizioni di scenario.

Come aveva già intuito Crozier qualche decennio fa, la formazione deve mirare a consentire agli individui di sviluppare capacità di adattamento ai ruoli e risoluzione di problemi e, nel contempo, deve fornire loro la possibilità di scoprire e creare nuovi spazi di azione e di pensiero²⁸. In particolare, il sociologo francese aveva individuato quattro tendenze significative: la crescita esponenziale della complessità nei rapporti tra persone, organizzazioni e gruppi e, più in generale, nell'ambito delle attività economiche e scientifiche, il sopravvento della logica dell'innovazione su quella della razionalizzazione come fattore di sviluppo, il superamento delle concezioni meccanicistiche e quantitativistiche circa il funzionamento delle organizzazioni umane e l'incremento della libertà degli individui²⁹. «Le quattro dimensioni indicate

²⁸ Crozier M. (1993), *Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro*, in D. De Masi, *Verso la formazione post-industriale*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

²⁹ *Ibidem*.

forniscono l'immagine di una formazione che sperimenta un sostanziale squilibrio tra l'accresciuta centralità del suo ruolo e l'impasse strategico-operativa in cui globalmente versa»³⁰. L'individuo a sua volta, di fronte all'accresciuta possibilità di scelta individuale si trova a vivere nuovi scenari di angoscia e spaesamento; del resto sono numerose le voci che vedono nell'incremento della libertà individuale una condizione tutt'altro che positiva o autentica. Ciò rafforza ulteriormente l'idea di una formazione che non sia rivolta solo verso lo sviluppo di capacità tecnico-professionali ma che agevoli anche gli individui nella gestione della complessità, nel cogliere i problemi in essa insiti e nell'elaborare strategie per risolverli. Una gestione della complessità che non implica tanto una logica di *controllo* quanto una logica di *valutazione*, intesa quale percorso quotidiano di ogni individuo, momento di riflessione e raccordo tra progettualità passata e futura. Considerazione che non elimina, di certo, la necessità di formare competenze tecniche specialistiche approfondite in aree disciplinari specifiche, tuttavia, «la convivenza con l'incertezza e l'indeterminatezza dei processi di cambiamento, con la fluidificazione dei riferimenti spazio-temporali e istituzionali in ambiente turbolento, esige la demacchinizzazione del neo-uomo e il potenziamento delle sue capacità omeostatiche»³¹. Di fronte a tale complessificazione del mondo, la formazione, quindi, deve tendere a favorire una continua *risignificazione* del soggetto rispetto alla sua posizione nel mondo. Innanzitutto occorre cercare di capire e interpretare tutte le variabili personali, socio-culturali, valoriali in gioco (istanza ermeneutica), prima di affrontare qualsiasi questione relativa al *come fare* (istanza pragmatico-metodologica).

Lo schema proposto da Harold J. Leavitt³² individua tre compiti fondamentali che l'attore sociale svolge all'interno di un contesto organizzativo:

1. *Implementing*, intesa come la capacità di raggiungere il risultato previsto;
2. *Problem solving*, intesa come la capacità trovare le soluzioni migliori ottimizzando le risorse e riducendo la complessità;
3. *Pathfinding*, la ricerca di nuovi sentieri che consiste nel porre problemi piuttosto che risolverli.

³⁰ Sibilio R., Pagano U. (2010), *op. cit.*, p. 114.

³¹ *Ivi*, p. 116.

³² Cfr. Leavitt H.J. (1986), *Corporate Pathfinding. Building Vision and Value into Organizations*, Homewood (IL), Dow Jones-Irwin.

È soprattutto quest'ultimo compito ad aver avuto un certo successo tra i teorici della nuova formazione nonché tra gli specialisti nella gestione delle risorse umane.

La formazione nel mondo globale, quindi, pone al centro del suo intervento le dimensioni relazionali, quali la prosocialità, la complessità, il pensiero laterale, la creatività, la tolleranza allo stress, la capacità critica, il senso di responsabilità³³.

La prosocialità è un fenomeno complesso in quanto espressione di un insieme ampio di abilità, cognizioni ed emozioni. Non va confuso con l'altruismo o con il giudizio morale ma è qualcosa in più, una disponibilità alla socialità e alla cooperazione, anzi una disponibilità alla collaborazione e alla compartecipazione, che passa attraverso l'accettazione dell'altro e dei punti di vista diversi dal proprio, l'apertura al cambiamento e all'apprendimento continuo. Essere "prosociale" significa, quindi, possedere una serie di abilità sociali e personali complesse, quali la comunicazione, l'empatia, l'autocontrollo, una buona stima di sé, l'affermatività, ecc.; abilità che consentono alla persona di vivere bene con sé e con gli altri. E nel contesto attuale, dato l'elevato livello di complessità e multiculturalità, la prosocialità non può che rappresentare una dote essenziale.

Quindi, disponibilità di adattamento e cambiamento sono necessari per riuscire a gestire la complessità contemporanea; a loro volta la disponibilità di adattamento e cambiamento sono espressione di elasticità mentale che richiede il cosiddetto *lateral thinking* (pensiero laterale). «Il pensiero laterale può essere inteso come quell'insieme di atteggiamenti che consente all'individuo di superare i modi storicamente determinati di organizzare l'esperienza (i cosiddetti *schemi*), preconetti e abitudini di pensiero, *residui* e *persistenze degli aggregati*³⁴, per generare concezioni e percezioni elastiche, mutevoli e più adeguate alle circostanze specifiche»³⁵. In altri termini, il pensatore laterale non si conforma agli schemi ma piuttosto ne individua di nuovi, ciò gli consente di adattarsi al contesto in modo positivo, critico, di affrontare situazioni nuove ed impreviste senza perdere di vista il proprio obiettivo ma anzi essendo disposto a rimodularlo se necessario. Infatti, il

³³ Sibilio R. (2010), *Le conseguenze sociali della globalizzazione*, in S. Abete (a cura di), *Cittadinanza agita. Costituzione esperita*, Valtrend, Napoli, 2010, p. 56.

³⁴ Cfr. Pareto V. (1916), *Trattato di sociologia generale*, Comunità, Milano, 1964, I, 520 n. 1875; I, 521, n. 877.

³⁵ Sibilio R. (2010), *op. cit.*, pp. 56-57.

principio che è alla base di questo concetto è quello del “pensiero divergente”, secondo il quale per ogni problema ci sono sempre diverse soluzioni alcune delle quali possono emergere solo se si prescindono da quello che appare inizialmente come unico percorso possibile e se si cercano elementi, idee, spunti oltre la propria conoscenza e catena logica.

La quarta dimensione è la creatività, intesa come la capacità di fornire idee e soluzioni rare ed insolite; se da un lato è essenziale essere razionali nella definizione e risoluzione di problemi, dall'altro lo è altrettanto dare spazio alla creatività al fine di produrre idee e strategie innovative. In questo senso la creatività non è prerogativa del singolo, del genio individuale ma dell'apporto di gruppi, team, laboratori, ecc. A sua volta, anche la creatività implica disponibilità di adattamento e cambiamento e richiede, inoltre, un elevato livello di tolleranza allo stress.

La situazione stressante non è dovuta solo all'evento in quanto tale ma anche e soprattutto a come il soggetto la percepisce, la interpreta e la metabolizza. Di conseguenza, tale situazione può avere ed ha riflessi sulle attività lavorative; ad esempio, un'attivazione eccessiva di stress può influenzare in modo negativo le prestazioni, sia da un punto di vista motorio sia cognitivo. Quindi, acquisisce importanza sia la reazione personale sia il significato che l'individuo attribuisce a situazioni nuove e complesse poiché da tali valutazioni dipende il grado di stress della sua risposta e dunque il suo equilibrio psicofisico e la qualità delle sue prestazioni professionali.

La sesta dimensione è la capacità critica e autocritica da intendersi come il coraggio di cambiare le proprie conoscenze, di chiedersi il perché delle cose, il coraggio di capire. Il pensiero critico trae informazioni dall'esperienza, dal ragionamento, dalla comunicazione e dall'osservazione; i suoi valori fondamentali sono la chiarezza, l'evidenza, la precisione e l'accuratezza.

E, infine, vi è il senso di responsabilità che spinge il soggetto a sentirsi attore della propria esistenza e non in balia degli eventi, che consenta lo sviluppo di una dimensione etica. L'adozione di questo atteggiamento implica il cosiddetto *locus interno* definito da Julian Rotter nella sua teoria del *Locus of Control of Reinforcement*. Il LoC è una variabile psicologica che indica il grado di percezione rispetto al controllo del proprio destino e degli eventi, in altri termini rappresenta un

atteggiamento mentale del soggetto rispetto alla misura di auto-determinazione delle sue azioni e dei relativi effetti. In dettaglio, un LoC esterno comporta che l'individuo attribuisca al fato, alle circostanze esterne o agli altri la responsabilità e il controllo di quanto accade, un LoC interno, invece, vede il soggetto indirizzato a considerare il destino come effetto delle proprie azioni e ciò lo rende più consapevole delle proprie responsabilità e più orientato ad attivarsi personalmente per raggiungere gli obiettivi preposti.

In sintesi, la formazione nella contemporaneità deve essere una formazione alla prosocialità, quale strumento per migliorare la qualità delle relazioni interpersonali e, di conseguenza, le abilità professionali, una formazione alla complessità intesa come formazione dell'identità del soggetto attraverso il cambiamento e l'adattamento, il che presuppone un apprendimento che sia sempre più esperienziale, una formazione alla creatività attraverso il pensiero laterale, una formazione volta a potenziare i livelli di tolleranza allo stress, una formazione al pensiero critico come sviluppo di facoltà cognitive e come capacità intellettuale di utilizzare queste facoltà come guida del comportamento, una formazione alla responsabilità. Il nodo dei processi formativi è nel passaggio, efficacemente esposto da Gaetano Mollo, dalla "società della conoscenza" alla "comunità umana della comprensione", ove aumentano il livello della consapevolezza e della condivisione interumana³⁶.

Tali dimensioni acquisiscono oggi una nuova criticità alla luce delle più recenti dinamiche di crisi finanziaria ed economica che il mondo sta vivendo. In siffatto contesto l'idea di una nuova formazione nei termini appena esposti, di una formazione alla flessibilità, diventa ora più che mai improcrastinabile. Le preoccupanti cifre di disoccupazione giovanile accompagnate da un incremento di licenziamenti, che interessa soprattutto le fasce più mature, e del ricorso ad ammortizzatori sociali, quali la cassa integrazione non fanno che alimentare un discorso oramai noto da anni, quella della "flessibilità", del tramonto del "posto fisso" che nella pratica spesso si trasforma in una pericolosa forma di precarietà lavorativa rendendo l'intera esistenza precaria. Alla centralità del lavoro sembra essere subentrata quella dell'*imprenditorialità* intesa come atteggiamento attivo nei

³⁶ Mollo G. (2004), *Il senso della formazione*, La scuola, Brescia.

confronti di sé stesso e dell'ambiente, come intraprendenza, predisposizione a sfruttare le opportunità e i cambiamenti in atto. È in questo passaggio che la flessibilità diventa attributo significativo del rapporto di lavoro, di ogni rapporto di lavoro e dell'identità del lavoratore.

Ciò che si chiede è un concetto di *flessibilità sostenibile*, inteso come l'affermazione dei diritti individuali di formazione in un ambito più vasto di quello meramente professionale, come nuovi diritti civili e di libertà: diritto all'orientamento e alla formazione per chi deve accedere al mercato del lavoro, diritto alla formazione integrativa per chi aspira a cambiare lavoro, diritto alla riqualificazione professionale per chi perde o rischia di perdere il lavoro. Il lavoratore diventa così libero di trasformare la mobilità, la flessibilità in opportunità di crescita senza dover necessariamente azzerare la propria carriera ogni qualvolta voglia o sia costretto a cambiare lavoro, attraverso percorsi di certificazione delle competenze acquisite egli deve essere nella condizione di dare attuazione concreta a percorsi di "carriera trasversale". Ecco che la formazione diventa, ed è auspicabile che lo sia, sempre più avvolgente, onnipresente e *continua*.

Tra gli altri, la formazione dovrebbe svolgere anche un ruolo di stabilizzazione dell'impegno personale, del reddito e degli aspetti relazionali; tra un lavoro flessibile e l'altro il lavoratore dovrebbe trovare spazi di *formazione interstiziale*, cioè proposte formative agili che assicurino un minimo di retribuzione e siano rivolti ad un continuo aggiornamento tecnologico. Si tratterebbe di interventi che vanno ad affiancare e non sostituire quelli più noti rivolti alla riconversione e riqualificazione professionale.

La difficoltà principale nel dare attuazione al concetto di flessibilità sostenibile è nella capacità di generare *flessibilità mentale*, intesa come capacità di ascolto, assunzione di diversi punti di vista, curiosità intellettuale, coraggio del cambiamento, disponibilità all'adattamento. Le attuali condizioni del mercato e il cambiamento del concetto stesso di lavoro costringono gli individui ad accettare soluzioni professionali altre rispetto a quelle sognate e/o preventivate come ottimali o possibili sicché essi si ritrovano a dover utilizzare le conoscenze acquisite negli anni di studio per scopi diversi rispetto a quelli per cui sono state apprese e tale

meccanismo, se non supportato da una formazione alla flessibilità, potrebbe innescare dinamiche di anomia e spiazzamento³⁷.

«La formazione ha, quindi, il compito di rendere possibile una diffusione globale dell'apprendimento, che comprenda tutti i livelli e tutte le funzioni sociali e organizzative, gli strumenti e le abilità che consentano agli individui di poter comprendere ed agire all'interno del paradigma della complessità»³⁸.

³⁷ «Per Durkheim il forte sviluppo delle attività economiche è la principale fonte di *anomia* nelle società moderne, non perché esso si è accompagnato a una crescita della divisione del lavoro, ma perché questo processo si è affermato senza un'adeguata istituzionalizzazione». Trigilia C. (2002), *Sociologia economica, Profilo storico* (vol.I), il Mulino, Bologna, p.241.

³⁸ Isfol (a cura di C. Montedoro) (2001), *op. cit.*, p. 26.

2.2 Il focus sulle competenze e le opportunità della repertoriazione

Il dibattito sulle competenze inizia negli Stati Uniti negli anni '70, nell'ambito degli studi di psicologia dell'organizzazione, sulla scia delle ricerche effettuate da David McClelland sullo scostamento tra *predittori istituzionali* (test d'intelligenza, titoli di studio, ecc.) e l'eccellenza effettiva delle prestazioni dei dirigenti e dei professionisti. L'Autore in un articolo del 1973 contestava la validità dei test d'intelligenza e attitudinali nel riuscire a predire i comportamenti individuali e proponeva l'utilizzo delle competenze, come metodologia più efficace nella predizione del successo nelle attività lavorative. Del resto, fu lo stesso McClelland a formulare il concetto un decennio prima all'interno degli studi sui processi motivazionali.

Nello specifico campo formativo, una maggiore attenzione alle competenze è, invece, legata ai quattro principi di Ralph Tyler nella costruzione di ogni curricolo formativo:

1. Definizione chiara degli obiettivi da raggiungere;
2. Selezione delle esperienze formative più promettenti;
3. Ragionevole organizzazione sequenziale delle esperienze formative prescelte;
4. Valutazione diretta all'accertamento degli obiettivi intesi³⁹.

Il programma tyleriano favorì la nascita di diversi impianti metodologici, tra cui la *task analysis*, il *mastery learning*, il *criterion-referenced testing*, il *minimum competency testing* e, non da ultimo, la *competency-based education*. La formazione basata sulle competenze ebbe un largo sviluppo internazionale soprattutto a partire dalla metà degli anni '70, ma la sua evoluzione è strettamente legata a quella che nei decenni successivi ha coinvolto il concetto stesso di competenza.

Attualmente nel nostro Paese, il concetto è il protagonista dei dibattiti tecnico-specialistici sulla gestione delle risorse umane, di quello scientifico sulle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro e di quello istituzionale, relativo alla riforma del sistema formativo italiano e dei servizi per l'impiego.

³⁹ Pellerrey M. (2002), *Evoluzione e sviluppo degli approcci «per competenze» nella formazione professionale*, in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna, 2002, p. 49.

Questa larga diffusione è, tuttavia, anche ragione di forti confusioni. Le difficoltà principali si legano alla sua applicabilità nei vari contesti siano essi lavorativi, scolastici o istituzionali; difficoltà dovute in gran parte all'ambiguità che caratterizza, tuttora, il senso del concetto, nonché alla sua ampia polisemia presente sia nelle matrici teoriche sia nelle modalità di utilizzo.

È stato soprattutto tra gli anni '80 e gli anni '90 che si è constatato quanto il concetto facesse riferimento a dimensioni e contenuti molto più complessi ed articolati dei precedenti. Dagli anni '90 si sottolinea sempre più non solo l'esigenza della dimensione sociale dell'attività lavorativa ma anche, e soprattutto, la dimensione personale interna e soggettiva. Così che una concezione "statica", tipica di una matrice classica di analisi, che attraverso la scomposizione delle posizioni e dei ruoli lavorativi in sequenze di compiti, individua per ciascun compito, i saperi, i saper fare ed i saper essere (cioè le competenze) causalmente collegati ad una performance soddisfacente, è stata progressivamente abbandonata di fronte all'idea che la competenza non possa essere solamente qualcosa da analizzare e ricostruire prendendo in esame una posizione per estrarne le conoscenze e le capacità implicitamente richieste. La competenza, in altre parole, non ha mai solo una dimensione di conoscenza, non è mai puro accumulo di saperi e tecniche, non è mai solo l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili meccanicamente ad una prestazione⁴⁰, ma risiede nell'atto stesso in cui tali risorse vengono combinate e mobilitate in situazione, al fine di rendere possibile una performance competente:

«La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare ma nella mobilitazione stessa di queste risorse (...). La competenza consiste nel mobilitare saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare (in un contesto e per un obiettivo specifico)»⁴¹.

Quella di Guy Le Boterf è una delle più fortunate definizioni del concetto ma tanti e diversi sono stati i tentativi di darne una definizione quanto più completa e generalmente condivisa. Tra le tante si evidenziano le seguenti:

«Le competenze finali si presentano (...) come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario a esplicitare in maniera valida

⁴⁰ Del Bono M. (2003), *Valorizzare le competenze*, in Quaderno-ONLINE n. 30.

⁴¹ Le Boterf G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris.

ed efficace un compito lavorativo»⁴².

«(...) piena capacità di comprendere, analizzare, e valutare determinate questioni e problemi concreti, al fine di operare delle scelte e agire di conseguenza»⁴³.

«Una competenza è data dall'insieme integrato di *abilità, conoscenze e atteggiamenti* che un soggetto in determinati e adeguati contesti reali (definiti dalla natura dell'ambiente e della situazione, dai partecipanti e dalle dinamiche relazionali, nonché dalla strumentazione necessaria), utilizzando materiali e strumenti, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo (definire e risolvere problemi conoscitivi e operativi, compiere azioni, raggiungere risultati, applicare strategie semplici o complesse)»⁴⁴.

«Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare ed agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto»⁴⁵.

«La competenza è la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità, abilità e doti professionali e personali»⁴⁶.

Ognuna delle definizioni su richiamate potrebbe essere in qualche modo criticata perché considera un aspetto trascurandone un altro, perché troppo sintetica, perché enfatizza una delle tante dimensioni (soggettiva, intersoggettiva, oggettiva) in cui può articolarsi il concetto ma ci sono una serie di elementi da cui non si può prescindere qualora si decida di affrontare un "discorso" sulle competenze, quale che sia la prospettiva da cui lo si osservi.

Di certo non si può non riconoscere quanto il concetto richiami fortemente alla *contestualizzazione* delle conoscenze rispetto a specifici ambienti organizzativi:

⁴² Pellery M. (1983), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, ricerca Isfol in collaborazione con il CLISE, *Quaderni di Formazione Isfol*, n. 1, p. 71.

⁴³ Ajello A. M., Meghnagi S. (a cura di) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 29.

⁴⁴ Ambel M., (2004), *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base, Vol.I Modello standard e criteri di progettazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 6.

⁴⁵ Bertagna G., *La progettazione della riforma. Lessico pedagogico di riferimento*; disponibile all'indirizzo http://www.indire.it/inriforma/pdf/Progettazione_riforma_lessico_pedagogico_rifer.pdf

⁴⁶ Quaglini G.P. (1990), *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia Stampatori, Torino.

la conoscenza deve essere applicata alla soluzione di problemi specifici ed implica perciò, la comprensione profonda del contesto in cui si agisce. Del resto il lavoro non avviene in un “vuoto” sociale, normativo, culturale, tecnologico. O ancora alla *correlazione causale* con l'efficacia della performance, come esito finale della competenza agita; all'importanza della *conoscenza tacita e procedurale (know-how)*, piuttosto che della *conoscenza esplicita e dichiarativa (know-what)*: la costruzione di una competenza professionale si lega più a processi di apprendimento informale in momenti e sedi diverse, all'appartenenza ad una comunità professionale e ad un uso della pratica che favorisca un sapere conquistato sul campo che alle sole acquisizioni realizzate in ambito scolastico. I *saperi* sono così sullo stesso piano delle *abilità*, siano esse di natura personale, sociale o professionale e degli *atteggiamenti* ad esse legati. Il riconoscere uno stesso valore al *sapere* e al *fare* è oggi una considerazione che accettiamo con facilità ma basti pensare che si è dovuto attendere la rivoluzione industriale del XVIII secolo per abbandonare il paradigma della superiorità del sapere sul saper fare e riequilibrarne i ruoli, fino a riconoscerli entrambi indissolubili aspetti dell'agire umano⁴⁷.

Inoltre, ritornando al concetto di competenza, emerge in tutti gli approcci una sostanziale convergenza verso una concezione di competenza professionale che valorizza la dimensione individuale e di auto-consapevolezza del soggetto, chiamato a mettere in gioco un insieme di caratteristiche personali di diverso ordine, ma tutte in grado di influire sulla qualità del suo comportamento organizzativo. Ciò comporta l'impossibilità di analizzare le competenze prendendo in esame solo la posizione organizzativa: occorre, infatti, assumere come oggetto di analisi anche la qualità e le risorse individuali del soggetto al lavoro, opportunamente contestualizzate e confrontate. In quest'ottica il lavoratore professionista non è un mero esecutore etichettato con diverse qualifiche ma colui che da vita, ogni volta, ad una risposta diversa ed adeguata al contesto, attraverso una combinazione singolare delle risorse che possiede. In altri termini, la competenza che si manifesta in determinate circostanze lavorative deriva sia dalla storia personale e dai suoi risultati sia dallo stato interno del soggetto (umore, stato motivazionale, reazioni emozionali, processi percettivi...). Una competenza, in quest'ottica, può essere vista come capacità di

⁴⁷ Cfr. Poglia E. (2006), *Competenze: concetto efficace ma problematico?*, in E. Poglia, T. Fumasoli (a cura di), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, Quaderni ICIEF, novembre 2006.

«orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un'azione o un'operazione relativa a un campo operativo particolare»⁴⁸; si tratta di schemi di percezione, di pensiero, di valutazione, di azione che implicano generalizzazioni, stime, anticipazioni, diagnosi, ecc.

Infine, vi è il ruolo svolto dalla *effettiva disponibilità di risorse* e quindi l'analisi del potere concretamente posseduto dal soggetto nel determinare il corso della sua azione competente. Affinché il soggetto riesca ad attuare riposte efficaci rispetto alla situazione problematica, egli ha bisogno non solo della abilità ma anche delle risorse psicosociali, che consentono di regolare le differenti forze che configurano l'attuale spazio di vita e di progettare soluzioni pertinenti agli scopi. Sul piano cognitivo, si tratta di saperi posseduti e della possibilità di collegare e combinare conoscenze tecniche e generali, di mobilitare conoscenze esperienziali e tacite; sul piano dell'immagine di sé, si tratta di comprendere se e come il soggetto viene collocato nella situazione, del livello di autostima; sul piano valoriale e delle rappresentazioni sociali, si tratta di atteggiamenti, aspettative, concezioni, valori relativi al lavoro; sul piano motivazionale e progettuale, infine, si tratta di prerequisiti in grado di sostenere la direzione scelta e di attivare progetti personali⁴⁹. Ciò consente di riconoscere in una competenza oltre al *sapere*, al *saper fare* e al *saper essere ideale* anche il *saper essere agito*, quale azione coerente all'atteggiamento intenzionale che tramuta la volontà in azione conseguente⁵⁰.

Più in generale questo approccio s'inserisce in un filone di studi che considera la competenza come *situata* e come *risorsa-in-azione*, Guido Sarchielli afferma: «La competenza si esprime in funzione delle contingenze situazionali e delle finalità riconosciute e perseguite dalla persona»⁵¹. A questi si possono assimilare quegli approcci che considerano la competenza come «funzione», nel senso di attributo funzionale del soggetto-in-situazione che permetterebbe l'organizzazione

⁴⁸ Pellerey M. (2002), *op. cit.*, p. 60.

⁴⁹ Cfr. Sarchielli G. (2002), *Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*, in A.M. Ajello (a cura di) (2002), *op. cit.*, pp. 123-124.

⁵⁰ Del Bono M. (2003), *op. cit.*

⁵¹ Sarchielli G. (2012), *La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali*, in P.G. Bresciani (a cura di), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012, p. 61.

combinatoria degli elementi che la compongono⁵².

Gli spunti di maggiore interesse per l'approfondimento delle questioni relative alla competenza provengono soprattutto dagli studi di psicologia che, tra l'altro, rappresentano la matrice in cui nasce e si sviluppa il concetto stesso. In particolare, si tratta delle ricerche condotte in ambito cognitivista e socioculturale che riguardano le caratteristiche delle attività cognitive in diversi contesti e il pensiero pratico in azione. Nel complesso l'approccio cognitivista è solo uno dei tre principali approcci in cui si possono raggruppare le teorie e i relativi modelli basati sulle competenze, ovvero:

1. Approccio cognitivista;
2. Approccio individuale;
3. Approccio razionale.

Partendo proprio dall'approccio cognitivista, che vede tra i principali esponenti autori come Le Boterf, Pellerey, Sarchielli, la competenza «risulta essere la piena capacità di analizzare, comprendere e valutare determinati problemi concreti, usufruendo delle risorse personali disponibili, delle condizioni situazionali, al fine di operare delle scelte ed agire di conseguenza»⁵³. Ne emerge un modello sistemico fondato su tre sottosistemi interconnessi da relazioni più o meno forti: le risorse del soggetto, il repertorio di abilità e le richieste del contesto organizzativo. Al centro del modello vi è la nozione di *competenze trasversali*, ovvero macrocategorie che servono ad integrare le diverse risorse ed abilità, rappresentando il cuore del sistema operativo delle persone. Si tratta di abilità, altamente trasferibili, di carattere generale relative a processi di pensiero e cognizione, a modalità di comportamento, di riflessione, di utilizzo di strategie di apprendimento e di autocorrezione della condotta. In sintesi, tali competenze fanno riferimento alle tre grandi categorie di operazioni che la persona compie nel lavorare:

1. Diagnosticare;
2. Mettersi in relazione con l'ambiente fisico, tecnico e sociale;

⁵² Frega R. (2001), *Conoscenza e competenza. Alcune suggestioni in una prospettiva filosofica*, in "Professionalità", n. 65.

⁵³ Sarchielli G. (2002), *op. cit.*, p. 116.

3. Predisporre ad affrontare e gestire operativamente l'ambiente, il compito e il ruolo⁵⁴.

Si colloca in questo filone anche l'insieme degli studi che considerano le competenze come attributo dei sistemi distribuiti dei saperi e delle reti di attori; questi studi non solo hanno messo in risalto il problema del passaggio dalle conoscenze all'azione ma anche il fatto che la competenza esperta si forma «(...) attraverso la rielaborazione di elementi di conoscenza in un contesto d'azione che è costituito da una rete di attori, e che quindi la conoscenza deve sempre essere costituita ponendo implicitamente le regole della sua attuazione»⁵⁵. Il percorso metodologico in questo approccio è completamente diverso rispetto agli altri, in particolare a quello individuale, infatti, l'attore è qui parte del contesto istituzionale e strumentale e le competenze e i saperi sono considerati oggetti da spiegare e non fattori esplicativi. Tale visione consente di ottenere due importanti obiettivi: degerarchizzazione dei saperi e importanza della negoziazione continua. Questa corrente di ricerche si ricollega a quella realizzata da Schon e Argyris e alla loro scuola che mediante la pratica riflessiva intende mettere in discussione la passività epistemologica del *practitioner* e rompere con la centralità della razionalità tecnica: «il professionista competente è quello che superando la dicotomia tra razionalità tecnica e pratica professionale trova nella ricerca, nell'azione e nella formazione la capacità di contestualizzazione e di attribuzione di senso dell'azione»⁵⁶.

L'approccio individuale, invece, pone l'accento sugli aspetti motivazionali; tra i suoi esponenti si ritrovano McClelland, Spencer & Spencer, Quaglino. Ciò che fa la differenza non sono l'intelligenza o le conoscenze o le capacità specialistiche ma tratti della personalità, motivazioni e immagini di sé come emerse dalle ricerche condotte sul rapporto tra performance e competenze da McClelland prima e insieme ai fratelli Spencer dopo. In dettaglio, dai loro studi emergono cinque ambiti:

- la gestione dei rapporti interpersonali;
- l'esercizio del potere;

⁵⁴ *Ivi*, p. 118.

⁵⁵ Hatchuel A., Weil B. (1992), *L'expert et le système*, Economica, Parigi.

⁵⁶ Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner*, Basic Books, New York; trad. it. A. Barbanente, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993, p. 14.

- l'*achievement*, cioè l'autorealizzazione attraverso l'attività;
- la sfera cognitiva;
- la sfera dell'efficacia personale (autocontrollo, fiducia in sé stessi, flessibilità, autovalutazione)⁵⁷.

Tutti rimandano alla sfera intima del sé, a una dimensione individuale. Infatti, secondo Lyle e Signe Spencer la competenza è una caratteristica intrinseca di un individuo correlata ad una performance efficace (*competenze di soglia*) o superiore alla media (*competenze discriminanti*). Cinque sono i suoi elementi fondamentali:

1. motivazioni;
2. tratti;
3. immagini di sé;
4. conoscenza di discipline o argomenti specifici;
5. skills.

Mentre le motivazioni, i tratti, con cui s'intendono le caratteristiche fisiche e una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo, e l'immagine di sé, che comprende atteggiamenti, valori e concetto di sé, costituiscono il corredo di lungo periodo delle persone e possono essere modificati solo parzialmente e lentamente, le conoscenze e le capacità tendono ad essere caratteristiche osservabili e più facili da sviluppare. Attraverso la «metafora dell'iceberg», Spencer & Spencer hanno ben evidenziato questa differenza collocando motivazioni, tratti e immagine di sé nella parte sommersa perché nascoste nell'intimo delle persone e le *skills* e le conoscenze nella parte emersa.

In quest'approccio, quindi, l'enfasi è posta sulla dimensione soggettiva della competenza, sul ruolo svolto dai tratti di personalità del soggetto, quelli che Quaglino definisce qualità, doti personali indispensabili nello sviluppo delle capacità specifiche e dei comportamenti organizzativi. Utilizzando una rappresentazione triangolare, l'autore pone agli altri due vertici le capacità, abilità professionali connesse allo svolgimento dell'attività di lavoro e le conoscenze, sapere specifico

⁵⁷ Spencer L.M., McClelland D.C., Spencer S.M. (1992), *Competency Assessment Methods: History and State of art*, Hay MvBer Research Press, Boston.

richiesto dalla professione e sapere generale e organizzativo. Tale modello corrisponde alla più nota tripartizione tra *sapere*, *saper fare* e *saper essere*⁵⁸.

L'approccio razionale, infine, si basa sulle competenze organizzative distintive o *core competence* aziendali, cioè sulle competenze essenziali che le imprese devono possedere per essere competitive e sui *jobs* critici, cioè sulle mansioni a più alto valore aggiunto, da cui dipende il successo dell'organizzazione; tra i suoi esponenti si ritrovano Camuffo, Prahalad, Hamel.

Le *core competence* rappresentano, secondo Prahalad e Hamel, «il sapere collettivo dell'organizzazione, in particolare la capacità di coordinare le diverse *skills* produttive e integrare i molteplici *streams* tecnologici»⁵⁹. In questo caso, come evidenzia Camuffo, si distinguono due approcci, uno di tipo *Top-down*, quando l'azienda attraverso un'analisi strategica di medio-lungo termine individua i comportamenti organizzativi ritenuti più idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati, e un approccio di tipo *Bottom-up* dove, invece, il focus è sulle persone e l'obiettivo è quello di far emergere competenze individuali da valorizzare ed utilizzare⁶⁰.

In sintesi, nella prospettiva strategico/razionalista le competenze sono capacità collettive che costituiscono un sistema non riducibile ad una semplice sommatoria di saperi e abilità.

Un'analisi degli approcci e dei modelli delle competenze non può non considerare quello che è stato chiamato “modello Isfol”, data l'enorme diffusione che lo stesso ha avuto sul territorio nazionale ispirando e concretizzando l'azione di molte istituzioni. Esso propone la nota distinzione tra competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali.

Le *competenze di base* sono rappresentate dalle conoscenze di carattere generale e dalle capacità tecniche per l'occupabilità e il diritto alla cittadinanza che tutti dovrebbero avere (parlare inglese, saper utilizzare il computer, saper cercare un lavoro, ecc.).

⁵⁸ Cfr. Quaglino G.P. (1993), *Modelli di formazione per modelli di competenza*, in D. De Masi (1993), *op. cit.*, p. 155.

⁵⁹ Prahalad C.K., Hamel G. (1990), *The core competence of the corporation*, in “Harvard Business Review”, pp. 79-91; trad. it., *La competenza distintiva delle aziende*, in “Harvard Espansione”, n. 49, dicembre 1990.

⁶⁰ Cfr. Camuffo A. (2002), *Modelli per la gestione delle risorse umane basata sulle competenze*, in A.M. Ajello (a cura di) (2002), *op. cit.*, pp. 145-147.

Le *competenze trasversali* sono le capacità non connesse ad una specifica attività o posizione lavorativa e, quindi, applicabili in più contesti di vita e di lavoro. Tali competenze sono riconducibili ai tre ambiti di attività: diagnosticare, relazionarsi e affrontare.

Le *competenze tecnico-professionali*, infine, sono l'insieme delle conoscenze e delle capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali.

Il punto cruciale dell'intero modello è l'identificazione di quelle che sono state appena definite come competenze trasversali. Interessante è l'osservazione fatta al riguardo da Pier Giovanni Bresciani che individua all'interno del concetto due dimensioni: quella *work based*, secondo la quale le competenze trasversali sono quelle correlate a compiti e ad attività lavorative che risultano simili in differenti settori/contexti (ad esempio tecniche di contabilità, conoscenze informatiche) e quella *worker based*, ove le competenze trasversali sono quelle connesse alle strategie operatorie del soggetto, al suo modo di essere nello svolgere l'attività lavorativa⁶¹. È chiaro che la caratteristica di trasversalità porta con sé un altro importante dilemma sul tema, quello della trasferibilità di una competenza a contesti diversi e la sua attitudine ad essere impiegata in situazioni, ambienti e settori diversi che richiama a sua volta il rapporto tra competenza e contesto:

«Il comportamento competente (il comportamento tout court) è sempre il frutto della assimilazione di concetti, tecniche, procedure, regole d'uso, che ha luogo in un *frame* (...): tale frame è da un lato in qualche modo condiviso socialmente (...) e dall'altro è costituito dalla specifica materialità, specificità, spazialità di oggetti, strumenti e relazioni»⁶².

Quale che sia la definizione più "corretta" o l'approccio "migliore", ciò che conta nel contesto attuale è «interrogarsi sui processi che stanno costruendo il senso d'uso della nozione di competenza»⁶³, per verificare se essa possa essere una categoria funzionale allo sviluppo del nuovo paradigma intorno ai sistemi sociali di scambio e convivenza.

Vista la nascita e l'evoluzione del concetto e dei suoi modelli di attuazione ora vien da chiedersi se l'intero dibattito sia ancora valido nell'attuale epoca post-

⁶¹ Bresciani P.G. (2002), *La competenza. Appunti di viaggio*, in A.M. Ajello (a cura di) (2002), *op. cit.*, pp. 90-91.

⁶² *Ivi*, p. 95.

⁶³ Di Francesco G., Ruffino M. (1998), *L'approccio alle competenze come base per il long life learning*, Osservatorio Isfol, n. 6.

industriale, «caratterizzata dalla decostruzione delle strutture organizzative, dall'enfasi sull'importanza dei codici espressivi e della dimensione culturale delle organizzazioni»⁶⁴ e in che modo i processi formativi possano consentire l'acquisizione e lo sviluppo di competenze intese come combinazione di schemi di azione più o meno complessi, in grado di adattarsi e rimodularsi in situazioni nuove ed eterogenee.

Oggi si punta sulla leggerezza, sulla variabilità, sulla diversificazione; oggi ciò che ha più valore sono le conoscenze, le informazioni, le immagini, i simboli, le competenze che costituiscono nel complesso il cosiddetto «capitale immateriale»; oggi conta la velocità di azione e reazione, contano le relazioni, la flessibilità. In siffatto contesto è chiaro che la direzione verso cui le organizzazioni devono tendere è quella di una nuova cultura che abbraccia un concetto ampio e articolato di competenza professionale, nel quale i saperi e le abilità si coniugano con le capacità di agire in situazioni di incertezza, di gestire la complessità e i conflitti, di sviluppare creatività ed innovazione.

Se il futuro delle organizzazioni passa attraverso il trasferimento di conoscenze quindi attraverso lo sviluppo di competenze professionali e relazionali nonché la capacità dei lavoratori di saperle e volerle utilizzare, è inevitabile che si chiedano ai processi formativi profondi cambiamenti, flessibilità e motivazione in contesti sempre diversi, costruzione di percorsi di crescita che valorizzino le esperienze e i contributi di tutti i soggetti coinvolti. L'attuale modello postfordista richiede che il soggetto sia in grado di interagire, di gestire una quantità sempre maggiore di informazioni, di sviluppare competenze sempre più cognitive, aspecifiche, in altri termini di natura comportamentale e attitudinale.

In questo modo qualità soggettive si combinano con conoscenze e cognizioni tecniche per formare «la competenza» intesa come: «capacità di attivare risorse per risolvere con successo le diverse situazioni nelle quali si è coinvolti»⁶⁵.

Nell'era attuale, nell'era globale, le aziende così come gli individui sono chiamati ad «(...) incrementare la capacità di ascolto, l'apertura mentale, la

⁶⁴ Trabucchi R. (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, p. 5.

⁶⁵ Montedoro C. (2001), *La competenza*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *op. cit.*, p. 47.

consapevolezza di sé e degli altri, promuovendo innovazione e creatività attraverso un approccio *bottom-up*, che integra accademia e bottega»⁶⁶.

Il concetto di competenza tende, dunque, ad acquisire un significato che va oltre i confini della formazione professionale, oltre l'imparare un lavoro specifico per divenire imparare a pensare, a lavorare, a vivere, ad essere. La correlazione univoca e diretta tra professione e competenza s'indebolisce poiché se la competenza è quell'intreccio di saperi, comportamenti, abilità che consente di generare l'azione sociale e lavorativa, ciò fa sì che stesse esigenze possano essere soddisfatte da competenze diverse, che uno stesso obiettivo possa essere realizzato adottando strategie differenti.

Di fronte all'esigenza di un uomo che sappia fondere capacità professionale e personalità sociale in modo da agire abilmente nella complessità, i sistemi formativi devono interrogarsi sulla direzione da intraprendere per assicurare all'uomo ad *imparare ad imparare*, devono trasformarsi in laboratori di «intelligenza collettiva»⁶⁷. È questa la strada che conduce alla società della conoscenza.

Ma operativamente come può avvenire tale mutamento? Quali sono gli strumenti e le modalità affinché i processi formativi possano adeguarsi alla condizione di contemporaneità accettando la sfida delle competenze?

In questo senso riconosciamo le opportunità offerte dalla repertoriazione delle competenze. Che si tratti di un'istituzione scolastica, di un'organizzazione, di un organismo formativo l'approccio per competenze necessita di un *Repertorio* delle competenze che ne individui una serie essenziale secondo un *continuum* tra quelle comuni, che appartengono ad un campo di vita personale e sociale disponibile a tutti, e quelle che risentono del contesto professionale di riferimento.

Bisogna far attenzione a non interpretare il repertorio come mero dizionario e quindi elenco di oggetti variamente componibili in un'ottica neo-tayloristica in cui la persona è vista come parte di un meccanismo che funziona comportamentisticamente fornendo risposte adeguate dietro determinati stimoli e producendo agire

⁶⁶ Miccoli G. (2009), *Valorizzare le risorse umane attraverso percorsi innovativi di formazione*, Formez, 06/10/2009; disponibile all'indirizzo <http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/be6d2c2ad9825cf8c1256ae800400bc5/d195964c6939ee47c125764700484320?OpenDocument>

⁶⁷ Levy-Leboyer C. (1996), *La gestion des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris.

standardizzato. Ma bisogna riconoscere in esso il carattere sociale e pedagogico quale parte determinante del profilo di un soggetto che si pone nel reale in modo autonomo e responsabile, assumendo un ruolo riconosciuto in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale.

Repertoriare significa, quindi, creare descrittivi di competenze. Spesso tale attività s'ispira al noto modello delle competenze di McClelland che divenuto oramai modello consolidato di individuazione e definizione delle competenze, ha dato luogo a centinaia di tipologie di repertori diversi.

In termini più specifici si tratta di individuare una modalità che riesca a dar conto della globalità delle risorse richieste al soggetto, del riferimento a una situazione problematica, delle variabili contestuali entro cui si esprime il raggiungimento di una competenza. Un buon suggerimento, afferma Mario Castoldi, è quello di descrivere la competenza evidenziando le condizioni d'uso del sapere: ciò attraverso un richiamo ai principali saperi richiesti (dichiarativi, procedurali, condizionali), alle modalità di impiego di tali saperi e alla connessione delle due componenti tramite la preposizione "per". Sa/sa fare le seguenti prestazioni "per" soddisfare un determinato bisogno/svolgere un dato compito/affrontare una situazione problematica: si tratta di un formato linguistico che consente di esprimere efficacemente il passaggio dal "sapere" al "saper agire" sotteso alla competenza⁶⁸.

Certo i repertori possono risentire dei problemi "classici" di un qualsiasi sistema di classificazione degli elementi - incarnando il mito di un catalogo universale di tutte le competenze, come ben evidenzia Pier Giovanni Bresciani⁶⁹ - ma questi possono essere limitati ricorrendo a criteri di merito e di metodo. Posto che un repertorio si estende in senso orizzontale, presentando varie classi di competenze e gli elementi che sono al loro interno e in senso verticale, individuando micro-competenze sottostanti alle competenze individuate, uno dei criteri di merito è costituito dalla scelta di prospettiva di osservazione da cui deriva la tipologia. In base ad essa si possono distinguere tipologie che hanno origine da un'analisi *monoculare* del compito-lavoro e quelle che hanno origine, invece, da un'analisi *binoculare* del soggetto-al-lavoro. Le prime comprendono conoscenze e capacità richieste dalla

⁶⁸ Castoldi M. (2006), *La valutazione delle competenze come problema complesso*, in "L'educatore", Annata 2006/2007, n. 3, p. 8.

⁶⁹ Bresciani P.G. (2002), *op. cit.*, p. 100.

prestazione, si tratta quindi, di capacità tecniche e conoscenze procedurali; le seconde, invece, comprendono le qualità personali associate alla prestazione (motivazioni, atteggiamenti, ecc.), e le modalità attraverso le quali gli individui agiscono, mettono in relazione le loro risorse. Questo criterio «consente di discriminare tra modelli «reificanti» (...) che trattano le competenze come «cose» (...) e modelli che considerano le competenze come «processi», oppure come «relazioni» (...)»⁷⁰.

Un secondo criterio è costituito dalla *validità sostanziale e funzionale* delle tipologie proposte. Con la prima si fa riferimento all'eshaustività delle dimensioni proprie del modello e cioè all'ampiezza delle tipologie di classi (conoscenze, abilità, risorse, competenze trasversali, emotive, di base, ecc.) e degli elementi contenuti nelle stesse, in altri termini dell'elenco più o meno dettagliato delle singole conoscenze, capacità, abilità. Mentre, per validità formale s'intende la misura in cui la tipologia proposta soddisfa requisiti di logica e/o coerenza interna del linguaggio. Ad esempio, quando si propone una classe che include anche le altre oppure quando si mettono sullo stesso piano classi ed elementi⁷¹.

Nel complesso ciò che è essenziale affinché effettivamente un'attività di repertoriazione possa rappresentare un'opportunità per tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi da un lato e in quelli lavorativi dall'altro, è quella di concepire i repertori come un processo in continuo divenire, come uno strumento flessibile, dinamico che piuttosto di seguirli anticipa i mutamenti, ipotizzando scenari futuri e anticipando fabbisogni professionali. Solo in questo modo è possibile evitare che la repertoriazione si trasformi in *museificazione* delle competenze; solo in questo modo i repertori possono davvero rappresentare uno strumento utile alla gestione della complessità che caratterizza l'epoca contemporanea, generando una risposta valida alla domanda sempre crescente di nuove e più ampie competenze.

⁷⁰ *Ivi*, p. 102.

⁷¹ Cfr. *Ivi*, pp. 100-104.

2.3 La formazione delle competenze e le competenze della formazione

Abbiamo evidenziato quanto il tema delle competenze sia divenuto cruciale in qualsiasi discorso o approccio teorico alle pratiche formative e scolastiche.

Il concetto è il protagonista del panorama educativo ma la serenità di tale asserzione tende a sfumarsi quando ci si chiede se le competenze possono essere insegnate. Per alcuni, come Spencer & Spencer la risposta è positiva, per altri, come Levy-Leboyer, è più corretto parlare di «formazione come sviluppo delle competenze» piuttosto che di «formazione delle competenze»⁷² o ancora, per Le Boterf è possibile progettare un processo formativo volto a *promuovere* le competenze, e quindi sia il *saper agire* professionale sia il *voler agire* professionale. Proviamo a sciogliere i nodi della questione.

Spencer & Spencer individuano quattro approcci teorici riguardanti l'insegnamento delle competenze: l'apprendimento dall'esperienza, l'acquisizione della motivazione, l'apprendimento dagli altri e l'autocorrezione, intesa come modifica del comportamento conseguente al confronto tra situazione attuale considerata insoddisfacente e una desiderata⁷³. Da queste teorie i due autori traggono gli elementi essenziali per delineare una strategia generale dell'apprendimento delle competenze.

Il primo approccio teorico riprende il ciclo proposto da Kolb. Tale processo individua nelle seguenti quattro fasi i passaggi secondo i quali gli adulti apprendono dall'esperienza:

1. *esperienza concreta*: in cui l'apprendimento è prevalentemente il risultato delle percezioni e delle reazioni alle esperienze;
2. *osservazione riflessiva*: in cui l'apprendimento deriva dalla comprensione dei significati tramite l'osservazione e l'ascolto
3. *concettualizzazione astratta*: in cui l'apprendimento deriva dall'analisi e dall'organizzazione logica dei flussi di informazioni;

⁷² Pellery M. (2001), *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *op. cit.*, p. 264.

⁷³ Cfr. Ivi, pp. 73-74.

4. *sperimentazione attiva*: in cui azione, sperimentazione e riscontro dei risultati rappresentano la base dell'apprendimento⁷⁴.

Il secondo approccio si rifà, invece, agli studi di McClelland fondati sull'associare a sentimenti positivi sia la determinazione degli obiettivi, sia l'attività pratica, sia l'autovalutazione. In dettaglio, ci sono degli elementi che stimolando i soggetti al cambiamento, consentono loro di acquisire o modificare le proprie motivazioni o la propria visione personale:

1. *modello concettuale*: si indica al soggetto un nuovo quadro di riferimento teorico che guidi i suoi comportamenti e le ragioni per credere in esso;
2. *autovalutazione*: si indica al soggetto il livello delle competenze possedute e il divario rispetto a quello necessario per ottenere ciò che si desidera nella vita;
3. *pratica*: il soggetto deve mettere in pratica i nuovi pensieri e i nuovi comportamenti prima in attività simulate poi in quelle reali;
4. *dichiarazione degli obiettivi*: per rafforzare la motivazione ed aumentare le probabilità di realizzare gli obiettivi prefissati è utile fissare consapevolmente un obiettivo, riflettere mentre si lavora per raggiungerlo e ricevere un feedback dagli altri;
5. *supporto dagli altri*: i soggetti sperimentando e praticando i nuovi pensieri e i nuovi comportamenti ricevono sicurezza e supporto da parte di coloro che li circondano⁷⁵.

Il terzo approccio valorizza la teoria di Bandura del *social learning* o apprendimento dagli altri: le persone imparano le capacità relazionali o sociali attraverso la «*costruzione del ruolo comportamentale*»⁷⁶. In altri termini, le persone apprendono osservando e interiorizzando le modalità di azione e riflessione attivate da altri.

⁷⁴ Kolb D.S. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliff.

⁷⁵ Alberici A. (2001), *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *op. cit.*, pp. 123-124.

⁷⁶ *Ibidem*.

Il quarto e ultimo approccio ripreso dai fratelli Spencer, è la teoria dell'autocorrezione, secondo la quale gli adulti cambiano il proprio comportamento solo se sono insoddisfatti della situazione corrente, conoscono la situazione desiderata e il modo di raggiungerla. È chiaro che in questo caso si richiede una partecipazione attiva del soggetto fondata su una forte motivazione al cambiamento.

Rispetto a tali approcci teorici i due autori articolano la loro proposta individuando sei punti che rappresentano i passaggi fondamentali per riuscire a insegnare le competenze:

1. *ricoscimento*: innanzitutto, è necessario che i soggetti siano convinti che le competenze che si vogliono insegnare loro esistono e che è importante saperle utilizzare bene (ad esempio, ciò può essere fatto attraverso tecniche di simulazione o di confronto e contrasto);
2. *studio*: occorre illustrare in cosa consiste la nuova competenza e come si può esprimere (ad esempio, utilizzando letture o lezioni corredate da esempi e filmati);
3. *autovalutazione*: misurare la distanza tra competenze attuali e competenze ideali; più ampio è il divario maggiori sono l'energia e l'interesse ad apprendere;
4. *pratica/feedback*: a questo punto è possibile ed utile esercitarsi sotto la guida e il feedback di un istruttore;
5. *dichiarazione degli obiettivi dell'applicazione nella mansione*: quando si è raggiunto un sufficiente livello di sviluppo delle competenze il soggetto fissa obiettivi e sviluppa piani d'azione volti ad individuare i modi di utilizzare la nuova competenza acquisita nel proprio contesto lavorativo;
6. *seguito e supporto*: infine, si sviluppa un sistema di *follow up* e di supporto volto a consolidare ed integrare le competenze acquisite nell'attività lavorativa. In questa fase vanno sviluppate attività come riunioni di revisione dei progressi, discussioni sulle criticità incontrate

o anche la creazione di gruppi di riferimento, ovvero gruppi di persone già addestrate alla competenza⁷⁷.

Secondo Levy-Leboyer, invece, la competenza non la si insegna ma «è il frutto di una esperienza ricercata e sfruttata attivamente da colui che vi partecipa, esperienza che permette l'integrazione riuscita di conoscenze e di saper fare al fine di costruire competenze inedite»⁷⁸. Ecco perché l'autore piuttosto che di *formazione delle competenze*, dove l'accento è sul ruolo del sistema formatore, preferisce parlare di *sviluppo delle competenze*, dove l'accento è sul soggetto stesso che cerca di precisare i suoi bisogni e le sue possibilità e di individuare i mezzi per favorirne lo sviluppo.

L'esperienza da sola non basta, per aversi lo sviluppo delle competenze è necessario che il soggetto abbia un atteggiamento favorevole e di disponibilità, che ci sia un feedback valutativo da parte delle gerarchie, e su questi aspetti il suo approccio non è poi molto distante da quello analizzato in precedenza. Infine, insieme all'esperienza occorre anche la *riflessione*, solo analizzando il proprio comportamento e riflettendo sulle occasioni vissute il soggetto può concretamente sviluppare delle competenze che non sono solo di tipo professionale ma anche metacompetenze quali il coordinamento, il problem solving, il lavorare in gruppo.

Infine, vi è la proposta di Le Boterf che condivide con gli approcci esaminati in precedenza l'assunto di base secondo il quale si apprende dalla esperienza. L'Autore, partendo dal concetto di *apprendimento esperienziale* delinea i tratti di un processo formativo centrato sulla promozione di competenze attraverso la reinterpretazione del ciclo proposto da Kolb. Utilizzando soprattutto i contributi prodotti da Jean Piaget individua nelle seguenti quattro fasi il processo di apprendimento dall'esperienza:

1. *esperienza vissuta*: il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto;
2. *esplicitazione e narrazione dell'esperienza*: il soggetto "racconta a sé stesso" ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta semplicemente di rappresentare l'esperienza ma di trasformare gli

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Levy-Leboyer C. (1996), *op. cit.*, pp. 129-130.

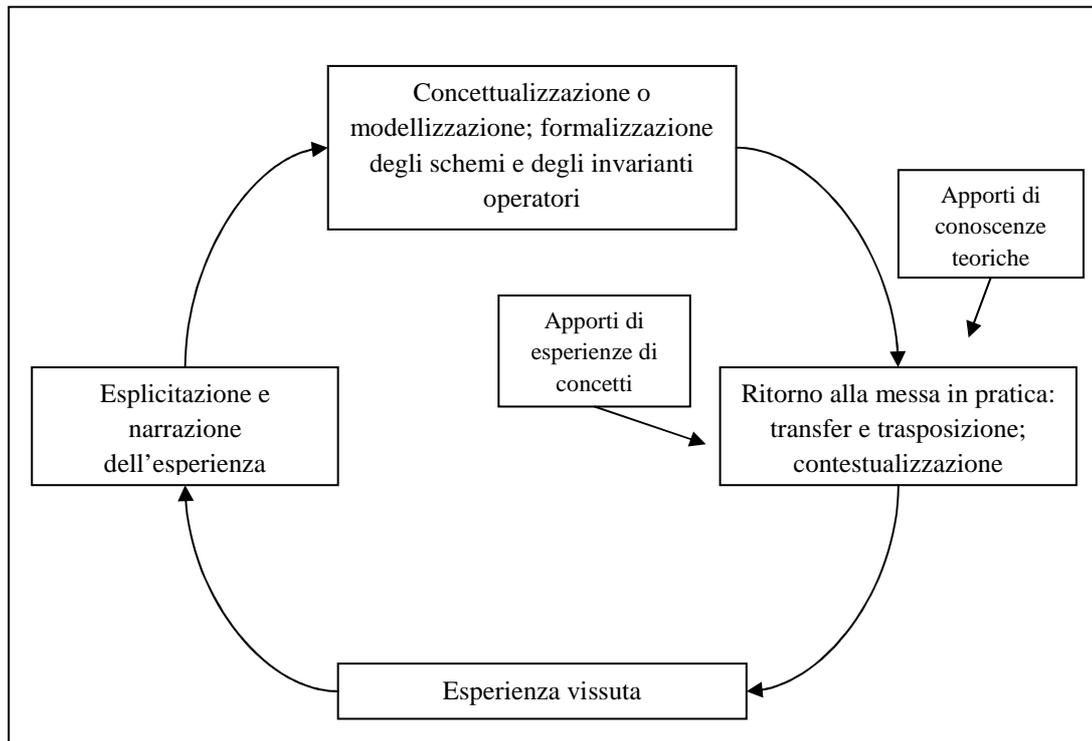
avvenimenti in una storia, di fornirli di senso; si tratta di una forma di reinterpretazione e ricostruzione tramite ciò che Piaget chiama «astrazione riflettente»⁷⁹. In questa fase è necessario l'intervento dei mediatori;

3. *concettualizzazione e modellizzazione*: dalla ricostruzione si passa ai modelli d'azione ai suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura rispetto a ciò che varia o può variare come dettaglio contestuale;
4. *trasposizione e ricontestualizzazione*: gli schemi operativi o i modelli elaborati sono trasposti in una nuova situazione. Più la nuova situazione sarà simile alla precedente più il processo sarà agevole, diversamente più sarà distante più sarà grande l'impegno richiesto per trasformare gli schemi o i modelli elaborati⁸⁰.

La differenza principale tra lo schema proposto da Le Boterf e quello di Kolb riguarda la quarta fase, che nel primo caso è rappresentata dalla “trasposizione” degli schemi e dei modelli elaborati mentre nel secondo è rappresentata dalla “sperimentazione concreta” che si riferisce alla più semplice messa in pratica della teoria, cioè del modo in cui dovrebbe essere svolta una certa attività.

⁷⁹ «(...) l'astrazione riflettente ricava le proprie informazioni partendo dalle azioni compiute dal soggetto sugli oggetti (...) e soprattutto dalla coordinazione fra tali azioni, fornendo in tale modo ai livelli superiori la ragione dei legami ricavati dai livelli inferiori». Piaget J. (1972), *Problèmes de psychologie génétique*, Dunod/Gonthier, Paris.

⁸⁰ Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, pp. 80-85.

Fig. 2.1- Il ciclo dell'apprendimento esperienziale secondo la rielaborazione di Le Boterf

Fonte: Le Boterf G. (2000), *op. cit.*, p. 85.

Tenendo di questo quadro teorico di riferimento Le Boterf individua modalità di azione formativa e suggerimenti utili allo sviluppo di competenze professionali. In particolare, richiamando pratiche formative già consolidate come *simulazioni*, *studio di casi*, *formazione in alternanza*, *formazione centrata sulla risoluzione di problemi*, *pedagogia di progetto*, *bilancio di competenze*, l'Autore sottolinea l'importanza di modalità volte all'acquisizione di risorse che favoriscano il *saper agire pertinente* e al coinvolgimento dei soggetti nel saper combinare le risorse disponibili, al fine di costruire e mettere in opera risposte pertinenti alle esigenze professionali. Ancora, l'Autore suggerisce di proporre obiettivi di apprendimento realistici, di favorire lo sviluppo della capacità di riflessione e di transfer della capacità di apprendere ad apprendere, di dare un giusto peso all'autovalutazione e di sollecitare un progresso nella costruzione di un'identità professionale⁸¹.

Secondo Pellerey, si possono individuare tre principi di metodo che devono guidare ogni pratica formativa che sia rivolta alla promozione di competenze:

⁸¹ Pellery M. (2002), *op. cit.*, pp. 72-73.

1. La competenza nel lavoro si sviluppa in contesti nei quali il soggetto è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività professionale o preparatoria alla professionalità. Ove per attività preparatoria alla professionalità, s'intende una costruzione significativa e stabile di conoscenze, abilità e atteggiamenti aperti ad una loro valorizzazione nel contesto di un'attività professionale;
2. Per elaborare un progetto formativo che assuma la forma di una orchestrazione di esperienze, di stimolazione alla riflessione su di esse in vista di una loro de contestualizzazione, di guida alla costruzione di schemi operatori occorre, in fase di progettazione, individuare, da una parte, le caratteristiche e le componenti di una specifica competenza e dall'altra, effettuare un *bilancio delle competenze* acquisite dal soggetto;
3. È necessario nutrire anche la componente motivazionale e volitiva dell'azione. Quindi, sostenere la percezione di autodeterminazione, di competenza nello svolgere le attività proposte, il senso di progresso, ecc⁸².

Questo breve quadro teorico ci consente di evidenziare quanto la comparsa del concetto di competenza nelle politiche formative e lavorative ponga non pochi problemi operativi, non solo in tema di apprendimento ma anche e soprattutto di valutazione, di certificazione, di riconoscibilità. Il punto di maggiore criticità resta quello descrittivo, individuare caratteristiche e componenti di un concetto così ampio, complesso, mutevole e suscettibile di interpretazioni soggettive è un compito non di semplice attuazione. Se non vi è chiarezza o condivisione rispetto al significato, al livello rispetto agli elementi che caratterizzano una determinata competenza, l'intero processo di formazione non è ipotizzabile, sia nelle sue fasi di analisi e progettazione, sia in quelle di erogazione e valutazione. Il paradosso che viene a crearsi, afferma Bresciani, è che si deve mirare a formare le competenze secondo un approccio olistico, «molare»⁸³, dove il risultato è maggiore della somma

⁸² Ivi, pp. 75-76.

⁸³ Bresciani P.G. (1993), *La competenza professionale: appunti sul dibattito tecnico-specialistico e indicazioni per la formazione*, in Isfol, *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

degli addendi, per poi misurarle in modo «molecolare»⁸⁴, cioè attraverso la misurazione delle conoscenze e capacità tecniche che la compongono.

La sfida delle competenze chiede che l'intero impianto dei processi formativi venga ripensato e riprogettato a partire dalla stessa definizione di formazione. Una formazione, come più volte asserito nel corso della trattazione, che deve porsi l'obiettivo generale di promuovere la persona nella sua totalità, di fornirle gli strumenti per imparare ad imparare e a re-imparare, attraverso un processo di apprendimento di competenze che non ha limiti né di tempo né di spazio e non una formazione intesa come semplice addestramento operativo al fare. Ma se cambiano gli orizzonti, se si ampliano e diversificano le esigenze e le richieste, diventa ovvio che la stessa formazione ha bisogno a sua volta di nuove competenze, ed è per questo che diventa essenziale parlare nel contempo di “formazione delle competenze” e delle “competenze della formazione”.

All'espansione della domanda intesa quale crescente richiesta di attività, di interventi formativi, all'aumento delle esigenze di apprendimento la formazione deve rispondere con un ampliamento di attori, risorse e canali. Tale ampliamento implica un maggior coinvolgimento non solo di operatori specializzati ma anche di altri attori, come gli esperti provenienti da specifici contesti lavorativi; un maggior utilizzo delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione; un minor utilizzo del binomio aula-docente per un contestuale aumento nell'utilizzo di nuovi metodi e strumenti che siano improntati ad un'ottica di maggior flessibilità e personalizzazione.

Alcuni segnali di cambiamento si possono già intravedere nelle tante iniziative di formazione a distanza, nelle iniziative di *coaching*⁸⁵, *tutoring*⁸⁶, *mentoring*⁸⁷

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ Il coaching è una strategia di formazione fondata su di un percorso di studio personalizzato, generalmente *one-to-one* o *team coaching* (se rivolto ad un gruppo), finalizzato all'auto-sviluppo di competenze e al raggiungimento di specifici obiettivi. Presupposto di partenza è che ogni persona abbia delle potenzialità latenti e l'obiettivo del coach è quello di scoprirle ed insegnare al cliente come utilizzarle. Di Nubila R. (2005), *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce.

⁸⁶ «Il *tutoring* riguarda l'apprendimento di contenuti e lo sviluppo di determinate competenze professionali, quindi, può svolgersi in un contesto scolastico o di alternanza formazione-lavoro e si realizza nell'ambito del piccolo gruppo (tutor-gruppo) o nel caso specifico del tutor-aziendale in una relazione più ristretta; la relazione tra tutor e allievi (o singolo) è dettata da un programma definito e condiviso che vincola i soggetti al mantenimento del proprio ruolo». http://www.acpaservice.it/Mentor/ModelloFormativo/Modello_formativo_settembre05.pdf

applicate alla formazione aziendale, nell'approccio diffuso dal *knowledge management*⁸⁸ o dalla *learning organisation*⁸⁹, nei *learning centre*⁹⁰, nella costruzione di sistemi intranet a fini formativi. Molti risultati si legheranno alle risorse a disposizione che vanno ben oltre quelle puramente economiche, sino a chiedere ai formatori un ruolo nuovo, quello di «*reperitore di risorse (...)*: è quello che, per l'apprendimento, cerca, individua, procura, apre l'accesso a risorse esistenti sparse in azienda, nel mondo del lavoro, nella società, nel mondo»⁹¹.

Certo la criticità dell'attuale situazione economico-sociale ha ridotto, inevitabilmente e paradossalmente, le risorse, intese sia in termini di denaro che di tempo, dedicate dai vari attori alla formazione. Inevitabilmente, perché la formazione è un processo che richiede tempi lunghi i cui risultati non sono immediatamente visibili o quantificabili; paradossalmente, perché qualsiasi strategia di ripresa o di sviluppo coinvolge le persone, ciascuna con il proprio bagaglio di competenze, di esperienze, di valori. Tuttavia, tale criticità non esclude che si possa fare più formazione, intesa nel senso ampio del termine, più formazione in assoluto, cosa possibile solo se i soggetti coinvolti comprenderanno a pieno il senso di questo cambiamento.

Tutto questo parlare di competenze, nella scuola, nell'università, nella formazione professionale, nelle istituzioni comporta il rischio di facili distorsioni,

⁸⁷ La Commissione Europea lo definisce «un rapporto diretto tra due persone in cui il mentore investe il proprio tempo, le proprie conoscenze e il proprio impegno nell'aiutare il mentee a sfruttare tutte le sue potenzialità di persona e di professionista nella valorizzazione del suo comportamento e nell'arricchimento delle sue conoscenze e capacità». Isfol (a cura di A. Felice, A. Tagliavini) (2003), *CAMEO: Comparazione e analisi del Mentoring in Europa*, FrancoAngeli, Milano, p. 21.

⁸⁸ Il *knowledge management* è un processo di ricerca, selezione, classificazione, organizzazione e diffusione delle conoscenze esplicite ed implicite, finalizzato a sostenere e sviluppare nel tempo la performance interna ed esterna di una organizzazione.

⁸⁹ *Learning Organisation* è una denominazione di un nuovo modo di impostare le attività operative di formazione (...); questo nuovo modello tende ad emergere laddove la formazione tradizionale (basata su corsi e seminari d'aula) ha già avuto un buono sviluppo e, rispetto ad essa, si aggiunge, talvolta includendola e modificandola. Essa sviluppa modalità che permettono di migliorare conoscenze e competenze, che assicurano alla struttura organizzativa una migliore capacità di adattamento al cambiamento, allo sviluppo e alla crescita. Di Nubila R. (2005), *op. cit.*

⁹⁰ I *Learning center* sono dei distributori di conoscenza e dei facilitatori di apprendimento nei cui luoghi fisici, è possibile fruire dell'erogazione dei corsi a distanza, essere orientati al proprio percorso di studi. Sono spazi attrezzati di autoapprendimento assistito, liberamente fruibili, dove l'individuo con i suoi bisogni, competenze, attese e motivazioni, diviene il soggetto pieno dell'offerta e dell'intervento formativo; opportunamente assistito e orientato, egli diviene diretto protagonista, nel momento della definizione degli obiettivi di apprendimento e della scelta delle tappe del proprio percorso di formazione.

⁹¹ Brusciaglioni M. (2001), *Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *op. cit.*, p. 148.

laddove si diffonda la convinzione che per creare interventi efficaci ed adeguati al contesto attuale, basti solamente declinare gli obiettivi della formazione in competenze, utilizzare le locuzioni *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, riducendo così la questione ad una pura e semplice scelta lessicale.

Forse l'eccessivo ronzio che si è creato intorno a tale concetto ne ha svilito il reale contenuto, riducendone la portata innovativa. Tuttavia, la diffusione di pratiche interessanti, alcune delle quali saranno trattate nel prosieguo di questo lavoro, e il livello raggiunto dal mondo della "teoria", fanno ben sperare che il concetto vada al di là della fugacità dell'essere un semplice concetto di "moda", di "tendenza".

3. Il turismo tra tradizione e postmodernità

3.1 I contenuti della transizione e le prospettive del settore

Qualsiasi riflessione che tenti di individuare i fabbisogni professionali e formativi di un sistema produttivo, e in questo caso di un settore economico specifico ed iperdinamico quale quello turistico, non può prescindere da un'analisi di contesto che tenti di prefigurare le possibili direttrici di mutamento.

La complessità e l'estrema diversità delle variabili in gioco richiedono un'analisi dei mutamenti che ha subito e subirà il settore turistico nei prossimi anni attraverso un'ottica multidisciplinare che combini metodologie e dati di natura diversa. «Il turismo è un fenomeno complesso e composito, difficile da comprendere e rappresentare nella sua interezza, data la molteplicità di fattori cui è collegato (economici, sociali, antropologici, ambientali, ecc.) e la pluralità di soggetti, pubblici e privati, coinvolti nella sua offerta»⁹².

Partiamo da un'affermazione: «la globalizzazione causa la fine del turismo!»⁹³. Da intendersi come fine del turismo così come è stato concepito fino ad oggi: «Sul versante dell'offerta è oramai ben chiaro quanto nei fenomeni della concorrenza "allargata" tra territori lontani, nello spostamento del baricentro dello sviluppo turistico verso le grandi aree del Sud del mondo, nella riorganizzazione del settore in sistemi e reti complesse e necessariamente flessibili, nell'informatizzazione delle attività di prenotazione e acquisto (e non solo) dei servizi, si scoprono le tracce lasciate dalla globalizzazione così come sul versante della domanda, nelle sue più esigenti richieste di autonomia e personalizzazione, di esperienze plurime, autentiche e nel contempo più responsabili»⁹⁴.

Crollano i confini spazio/tempo e le rigide dicotomie luogo di residenza e di lavoro/altro luogo e tempo libero/tempo di lavoro si fondono nei fenomeni di *implosione* descritti da Jean Baudrillard prima e ripresi da George Ritzer⁹⁵ dopo.

⁹² Rossi C. (2005), *Le imprese dell'intermediazione turistica di fronte alla sfida del digitale*, Liguori Napoli, p. 1.

⁹³ Alfano A. (2010), *Siamo tutti turisti? L'assunzione del ruolo turistico nell'era globale*, in R. Sibilio (a cura di), *Il mondo è cambiato. Elementi di analisi sociologica della globalizzazione*, Giappichelli, Torino, p. 102.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ Ritzer G. (2005), *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, il Mulino, Bologna, pp. 147-195.

L'implosione tra i confini del turismo e quelli del consumo ha trasformato, per fare un esempio, i centri commerciali in vere e proprie destinazioni turistiche⁹⁶.

E ancora l'impatto delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione che ha rivoluzionato l'intero settore, sia sul versante dell'offerta sia sul versante della domanda. Grazie all'uso di *blog*, *e-mail*, *chat*, *social network*, *sms*, il turista riproduce a distanza legami, interazioni e routine quotidiane e poi al rientro continua a mantenere le relazioni instaurate nel viaggio, il legame col territorio visitato. Ed ecco che vita quotidiana e viaggio sconfinano l'uno nell'altro e il turismo non sta più a significare rottura e allontanamento dalla quotidianità.

«È la fine della contrapposizione tra ruoli turistici e ruoli domestici; tra ruoli turistici e ruoli lavorativi, così come all'interno dello stesso ruolo turistico tra “ruoli totali” e “ruoli parziali”⁹⁷; è la fine della separazione tra fra le aree “sacre” della vacanza e le aree “profane” della vita ordinaria»⁹⁸.

Cambia, dunque, il processo di assunzione del ruolo turistico, il senso e il significato di “essere turista”. Il concetto di *mobilities*⁹⁹ proposto da John Urry nella definizione del ruolo turistico, si presta ad un maggior riconoscimento rispetto alla *traveller component*¹⁰⁰ indicata da Erik Cohen troppo legata ad una mobilità solo spaziale dell'individuo. Il primo concetto, infatti, non solo considera il movimento su scala globale e locale di persone, merci, denaro, informazioni ed immagini ma giunge ad abbracciare anche le mobilità legate ai nuovi mezzi di informazione e comunicazione, le cosiddette mobilità “immaginative” e “virtuali”. In questo modo la mobilità diventa un «insieme complesso di mobilità fisiche e simboliche»¹⁰¹. È evidente che non può che emergere anche una nuova definizione di turismo, da intendersi non più come semplice movimento di persone verso una destinazione

⁹⁶ Ivi, p. 153.

⁹⁷ I ruoli turistici totali godono della piena legittimazione e della massima valutazione sociale secondo i codici del sistema di relazioni turistiche; quelli parziali sono, invece, attenuati nel valore simbolico e nella legittimazione ricevuta. Cfr. Cohen E. (1974), *Who is a Tourist?*, in “The Sociological Review”; cit. in Savelli A. (2004), *Città, turismo e comunicazione globale*, FrancoAngeli, Milano, p. 36.

⁹⁸ Alfano A. (2010), *op. cit.*, p. 103.

⁹⁹ Urry J. (2000), *Sociology beyond Societies: mobilities for the twenty-first century*, Routledge, London; cit. in Mascheroni G. (2006), *Le mobilità turistiche: il turismo come movimento di persone, luoghi, oggetti, immagini e comunicazione*, in “Annali Italiani del Turismo Internazionale”, volume n. 1, pp. 53-64.

¹⁰⁰ Cohen E. (1974), *op. cit.*

¹⁰¹ Mascheroni G. (2006), *op. cit.*, p. 53.

lontana ma piuttosto come un movimento pluristratificato, reale e virtuale, fatto di persone, di oggetti, di immagini, di segni.

E i professionisti del settore solo acquisendo piena consapevolezza di tali mutamenti possono divenire reali interpreti del nuovo trend e concreto supporto al declino turistico¹⁰² che la nazione vive oramai da anni.

Occorre che riconoscano l'importanza che la dimensione estetica sta assumendo, tanto da prevalere e sostituirsi a quella sociale. Le relazioni più stabili diventano un ostacolo alla mobilità e alla rapidità con cui le esperienze, comprese quelle turistiche, *devono* essere vissute: «Ed è proprio la dimensione estetica che ci consente di viaggiare “senza andare”, di viaggiare attraverso segni, simboli ed immagini dando vita a quello che potremmo definire un “turismo segnico”, alimentato da un “segnicità turistica” in continua espansione»¹⁰³. Ciò crea un problema non di poco valore che se ad un primo impatto potrebbe apparire puramente “teorico”, confinato tra le mura sociologiche, ad una riflessione più profonda non lo è, comportando implicazioni pratiche ed operative non più trascurabili. Se il turismo non s'identifica più solo nello spostamento fisico verso un luogo determinato, lontano e diverso da quello di residenza e di lavoro, diventa difficile anche solo definire e distinguere chi è turista da chi non lo è. Va da sé quanto questo aggravi la mancanza di «sintonia socioculturale»¹⁰⁴ che già da tempo si è creata tra gli operatori dell'offerta e i clienti.

Da una prospettiva puramente sociologica, secondo Niccolò Costa, si sono verificate due contraddizioni:

- 1) *Territoriali*, in quanto lo scarso livello di qualità della vita delle città italiane fa sì che le stesse non sono ospitali con i propri residenti e di conseguenza fanno ancora più fatica ad esserlo con i turisti;

¹⁰² Si pensi che nel 1970 l'Italia era la prima destinazione turistica mondiale dal 2001 è scesa al quinto posto, posizione che detiene tuttora, e nel 2020 secondo le previsioni dell'Organizzazione mondiale del turismo perderà ancora altre due posizioni.

¹⁰³ Alfano A. (2010), *op. cit.*, p. 104.

¹⁰⁴ Costa N. (2005), *I professionisti dello sviluppo turistico locale. I sistemi turistici locali come opportunità di lavoro*, Hoepli, Milano, p. 4.

- 2) *Socioculturali*, relativi alla ricerca di segmenti della domanda del post-turismo di massa con cui entrare in sintonia, in empatia, equilibrando stili di vita della domanda con quelli degli operatori¹⁰⁵.

Tali contraddizioni provocano a loro volta una serie di problematiche più strettamente economiche e manageriali che non consentono all'Italia turistica di riconquistare il terreno perso.

C'è un problema di utilizzo di risorse turistiche, naturali, culturali; c'è un problema di promozione, più precisamente di efficacia ed efficienza delle strategie finora adottate; c'è un problema di competitività sul prezzo strettamente legato alla scarsa qualità, reale e percepita, dei servizi direttamente ed indirettamente legati al settore che incide conseguentemente sulle competenze di coloro che li offrono: «Nell'epoca dei *servizi avanzati, dell'autodeterminazione delle scelte e della flessibilità*, anche gli operatori turistici sono sollecitati ad essere simili ai loro clienti»¹⁰⁶.

E notevoli, come già accennato in precedenza, sono i cambiamenti avvenuti sul fronte della domanda, conseguenza diretta di una serie di fattori socio-demografici che hanno interessato la società globale nel complesso: dalla trasformazione della famiglia all'aumentato livello di istruzione, dall'attenzione crescente alla qualità, alla salute alla ricerca di autenticità che esprimono una maggiore richiesta di personalizzazione e differenziazione. Fattori da cui emergono nuove e più ampie esigenze e richieste. Nondimeno si inseriscono in tale scenario le richieste di esperienze turistiche, sempre più brevi, sotto il profilo puramente temporale ma nel contempo più intense, più ricche di attività e di interazioni con il territorio ospitante che tende ad avvicinarsi sempre più al luogo di residenza. È la formula del «micro-tempo in una micro-distanza»¹⁰⁷. Solo consumando il maggior numero di prodotti, visitando quante più attrazioni offre la destinazione che l'individuo raggiunge la piena soddisfazione o quantomeno ha l'illusione di riuscirci. Sicché a tal riguardo «Chaney propone, ad esempio, di sostituire la felice nozione di “sguardo turistico” di

¹⁰⁵ *Ibidem.*

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ Isfol (a cura di M.G. Mereu) (2010), *Anticipazione dei fabbisogni professionali nel settore turismo*, in *I libri del fondo sociale europeo*, n. 149, p. 23.

John Urry con un'altra modalità visiva "l'occhiata"¹⁰⁸ che consente di cogliere ed evidenziare la reciprocità dell'interazione tra visitatori ed ospiti, l'elemento attivo dell'esperienza turistica superando l'idea di un turista passivo, semplice spettatore del grande spettacolo inscenato dalla popolazione locale e dall'industria turistica»¹⁰⁹.

Se gli operatori del passato che accoglievano i turisti di massa erano chiamati a rispondere all'indifferenziazione e alla standardizzazione dei comportamenti, gli operatori di oggi e ancora di più quelli di domani, sono sollecitati ad essere più attenti alle nuove, plurime ed estremamente mutevoli esigenze provenienti dalla società globalizzata.

Si considerino, ad esempio le nuove tipologie di turisti individuate da Roland Conrady e Martin Buck¹¹⁰:

- 1) *Pendolari cosmopoliti*. Vivono e lavorano in differenti regioni del mondo grazie a mezzi di trasporto veloci e ad un lavoro flessibile.
- 2) *Anziani attivi*. Persone di età compresa tra i 55 e i 75 anni, molti dei quali gode di buona salute e di redditi più alti rispetto alle precedenti generazioni.
- 3) *Clan globali*. Frutto di gruppi, tra cui i figli degli emigrati di prima generazione, che hanno sfruttato le opportunità della mobilità sociale, abituati a viaggiare sono il riflesso della forte espansione che hanno registrato le migrazioni internazionali.
- 4) *Executive globali*. Sono i *senior executives* delle aziende internazionali e multinazionali, rappresentano la quota più ristretta tra le quattro ma anche la più ricca¹¹¹.

I *pendolari cosmopoliti* sono la tipologia più emblematica, molto affine alle *élites* globali¹¹² tracciate da Zygmunt Bauman¹¹³. O anche il *turista interstiziale*

¹⁰⁸ Chaney D. (2002), *The Power of Metaphors in Tourism Theory*, in S. Coleman, M. Crang (eds), *Tourism: Between Place and Performance*, Berghahn Books, New York, pp. 193÷206; cit. in *Ibidem*.

¹⁰⁹ Alfano A. (2010), *op. cit.*, p. 105.

¹¹⁰ Conrady R., Buck M. (2008), *Trends and issues in global tourism 2008*, Berlino, Springer.

¹¹¹ Costa N. (2008), *Il sistema Italia nel contesto internazionale*, in *Turismo, Prospettive & Governance. Proposte per uno sviluppo competitivo del sistema Italia*, Osservatorio sul settore dell'Ente bilaterale Industria turistica; reperibile all'indirizzo www.ebitnet.it, pp. 13-37.

¹¹² «In questa folle corsa non tutti riescono a correre e non tutti lo fanno alla stessa velocità, si crea così una sempre più marcata polarizzazione tra chi si crea così una sempre più marcata polarizzazione tra chi diventa *globale* e chi resta inchiodato alla propria *località*. Uno degli aspetti più gravi di questa

individuato da Asterio Savelli, un'amante del "fuori stagione" che si muove in una perenne ricerca di nuove opportunità, di destinazioni non ancora sperimentate, di spazi su cui ancora non si è soffermato lo sguardo turistico o di spazi conosciuti e quotidiani ma reinterpretati in maniera soggettiva¹¹⁴. A cui si possono aggiungere altre tipologie quali i *city user*, i giovani globetrotter, gli sportivi, i *foodtrotter*, i turisti urbani dei *short break*, i *metropolitan businessmen*, ecc.

Nel complesso si assiste ad una turisticizzazione dell'esperienza sociale, di ogni esperienza, che finisce per indebolire l'esperienza turistica specifica così che nella dimensione globale il turismo è così diffuso, onnipresente, discorsivo, *linguistico*, liquido, "in circolo" che finisce per smarrirsi, per diluire la sua originaria natura.

Volgendo lo sguardo ad aspetti più quantitativi, si può notare come i dati degli arrivi turistici a livello internazionale nel 2013, nonostante il difficile momento di crisi finanziaria ed economica, saranno positivi riconfermando la crescita stimata nel 2012 tra il 3 e il 4%¹¹⁵. In un'ottica di più lungo termine, l'UNWTO (*World Tourism Organization*) stima che:

- dai 982 milioni di arrivi turistici internazionali registrati nel 2011 si passerà ad 1.4 miliardi nel 2020 e ad 1.8 miliardi nel 2030;
- nel 2030 ogni giorno cinque milioni di persone attraverseranno i confini internazionali per piacere, affari o altri motivi;
- la tradizionale concentrazione degli arrivi internazionali in poche destinazioni tenderà a ridursi e gli arrivi si distribuiranno in modo più uniforme in tutto il mondo;

polarizzazione è la crescente separazione tra le *élites*, sempre più globali ed extraterritoriali e gli altri sempre più localizzati. Ma se i vertici della nuova gerarchia sociale diventano globali e si svincolano da qualsiasi legame territoriale, i locali si ritrovano relegati in una posizione di inferiorità, mentre il territorio a cui appartengono perde significato e capacità di attribuire un'identità. Insignificanza e degradazione sociale sono le conseguenze più evidenti per chi resta locale in un mondo globalizzato». Sibilio R. (2010), *op. cit.*, p. 9.

¹¹³ Bauman Z. (1998), *Globalization. The Human Consequences*, Polity Press-Blackwell Publishers Ltd., Cambridge-Oxford; trad. it., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2001.

¹¹⁴ Savelli A. (2008) (a cura di), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano, p. 14.

¹¹⁵ UNWTO *World Tourism Barometer*, Volume 10, November 2012; disponibile all'indirizzo <http://mkt.unwto.org/en/barometer>

- dal 2015 l'economie emergenti, per la prima volta nella storia, registreranno un numero di arrivi internazionali maggiore delle economie avanzate, raggiungendo più di un miliardo nel 2030;
- l'incremento maggiore riguarderà l'Asia e la zona del Pacifico che sarà nel contempo anche la regione con il più alto tasso di *outgoing*;
- il Sud-Est Asiatico sarà la *sub-region* con la crescita più veloce mentre il Nord-Est Asiatico sarà la *sub-region* più visitata nel 2030¹¹⁶.

L'emergere di nuove destinazioni è solo una delle tante sfide che il settore deve affrontare mentre i gusti e le esigenze dei consumatori evolvono rapidamente e crisi di varia natura, economica, finanziaria, politica, ambientale producono conseguenze di vasta portata. Questo in estrema sintesi lo scenario che l'UNWTO ha tracciato nel 2011.

Tali tendenze trovano conferma nei più recenti dati relativi agli arrivi internazionali tra gennaio ed agosto 2012, che hanno registrato valori positivi in tutte le regioni del mondo, ad eccezione del Medio Oriente (-1%) e confermato la crescita più veloce per l'area Asia e Pacifico (+7%). A livello europeo, che nel complesso registra un +3%, la regione con i risultati migliori è quella Centro-Orientale con un +9% rispetto allo stesso periodo del 2011. Piuttosto modesta la crescita nell'area Meridionale che raggiunge appena l'1% e nella quale l'Italia continua a registrare valori negativi¹¹⁷. Il 2012 è oramai il quinto anno consecutivo in cui la percentuale di arrivi e pernottamenti è in calo. In dettaglio, da gennaio a settembre 2012 gli arrivi sono stati di -5,7% e i pernottamenti di -6,8% rispetto allo stesso periodo del 2011¹¹⁸. Complice di tale recessione, secondo una ricerca condotta dall'Istituto Europa Asia, non è solo la crisi economica ma il noto e più ampio problema della mancanza di competitività che caratterizza l'intero sistema turistico italiano. Infatti, secondo l'indice di competitività turistica messo a punto dal World Economics Forum (WEF)

¹¹⁶ UNWTO Annual report 2011, p. 9; disponibile all'indirizzo <http://www2.unwto.org/en/publication/unwto-annual-report-2011>

¹¹⁷ UNWTO World Tourism Barometer, Volume 10, November 2012; disponibile all'indirizzo <http://mkt.unwto.org/en/barometer>

¹¹⁸ Ricerca condotta dall'Istituto Europa Asia, presieduto da Achille Colombo Clerici, Cescat-Centro Studi Casa Ambiente e Territorio di Assoedilizia e Aiaga-Associazione Italiana Amici Grandi Alberghi elaborando dati internazionali. <http://istitutoeuropaasia.wordpress.com/>

l'Italia si posiziona nel 2011 al 27° posto, lì dove i suoi concorrenti diretti quali Spagna e Francia ricoprono rispettivamente l'ottavo e il terzo posto¹¹⁹.

In contrazione il Pil di settore, che ha registrato un -2,8% nel 2012, il risultato peggiore di tutta l'Europa che nel complesso perde -0,6% rispetto al 2011, contro una stima del -0,2% di inizio anno¹²⁰.

Tuttavia, quello dei viaggi e del turismo resta un settore importante del nostro tessuto produttivo, secondo il WTTC nel 2011 il turismo in Italia ha generato 51,4 mld € di contributo diretto al Pil (3,3%) che con l'indotto e l'indiretto diventano 136,1 mld (8,6% del Pil), e si stima che nel 2022 si arriverà a 156 mld, l'8,8% del Pil. Il numero di occupati diretti è stato nel 2011 di 868.500 e sarà di quasi un milione nel 2022, quello indiretto raggiunge i 2.175.000 persone (9,6% del totale) che diventeranno 2.390.000 (10,4% del totale) nel 2022. L'investimento nel settore è stato di 12,6 mld pari al 4% del totale degli investimenti¹²¹.

È tempo, dunque, di intervenire concretamente con una strategia nazionale che consenta di superare l'estrema frammentarietà che caratterizza il settore, in particolare sul versante dell'offerta e sul piano della *governance*.

Come ben evidenzia il report sulla competitività nel settore dei viaggi e del turismo, l'Italia si trova ad affrontare una serie di sfide che spostano notevolmente verso il basso la sua valutazione. Tra queste la particolare situazione politica e normativa, della quale si percepisce sul piano internazionale una forte mancanza di trasparenza nel processo decisionale del governo, le condizioni delle infrastrutture di trasporto che necessitano di sostanziali interventi di ammodernamento, la scarsa attenzione ad uno sviluppo del settore in chiave ecosostenibile nonché la ben nota mancanza di competitività di prezzo. Dall'altro lato non mancano le eccellenze che riguardano in buona parte l'immenso patrimonio culturale e naturale ma anche la ricchezza delle industrie creative, l'ampio e variegato settore degli eventi e l'alta

¹¹⁹ Blanke J., Chiesa T. (2011), *The Travel & Tourism competitiveness Report 2011. Beyond the Downturn*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland, p. 15.

¹²⁰ Dati elaborati dai ricercatori del World Travel & Tourism Council (WTTC) e trasmessi all'inaugurazione di World Travel Market 2012, Londra. <http://www.wtmlondon.com>

¹²¹ World Travel & Tourism Council (WTTC) (2012), *Travel and Tourism. Economic impact 2012. Italy*, p. 5.

qualità delle infrastrutture turistiche (soprattutto delle società di noleggio auto e delle imprese che offrono servizi finanziari)¹²².

Sul fronte dell'offerta c'è, inoltre, un problema di isolamento strategico e organizzativo che caratterizza soprattutto il comparto ricettivo. Le dimensioni ridotte di quest'ultimo, da più parti richiamate come un forte punto di debolezza del nostro sistema, potrebbe, invece, offrire interessanti opportunità qualora i suoi attori riescano a creare una rete che unisca creatività e autenticità in un scambio continuo con il territorio di competenza. Profonde trasformazioni stanno investendo anche l'intermediazione turistica, soprattutto il sistema delle agenzie di viaggio, costrette a rispondere alla sfida posta dalle nuove tecnologie di informazione e comunicazione: creazioni di gruppi e network, spostamento dell'attività verso l'assemblaggio di prodotti, trasformazione in operatori di *incoming* e organizzatori dell'offerta locale, creazione di web agenzie e *web tour operator*.

Considerando anche i mutamenti avvenuti sul fronte della domanda, il successo dell'intero settore si legherà sempre più alla capacità di progettare esperienze uniche, totalizzanti fatte di momenti in grado di suscitare sensazioni intense, piuttosto che confezionare anonimi pacchetti turistici. Ed è chiaro quanto questi mutamenti, queste tendenze cambino contenuto e significato dei prodotti turistici e di conseguenza le aree di lavoro e le attività svolte dai professionisti del settore. Ma lasciamo l'approfondimento dei ruoli e delle competenze nel settore al paragrafo successivo.

Continuando, invece, nella costruzione dello scenario risulta essenziale analizzare i fattori potenzialmente condizionanti l'assetto del settore. Ad un primo livello di analisi gli ambienti che influenzano il settore sono così sintetizzabili:

- Ambiente normativo;
- Ambiente tecnologico;
- Ambiente politico;
- Ambiente economico;
- Ambiente dei trasporti e delle infrastrutture;
- Ambiente socioculturale;

¹²² Blanke J., Chiesa T. (2011), *op. cit.*, p. 17.

- Ambiente dell'energia-ecologia;
- Ambiente del mercato del lavoro¹²³.

Al loro interno si possono evidenziare i relativi principali elementi che potranno influenzare il settore turistico italiano nel breve/medio termine. Nel primo caso tali elementi riguardano il complesso delle norme rivolte al settore o ai settori collegati ad esso di livello regionale, statale ed europeo; il secondo ambiente comprende il complesso di nuovi strumenti e tecnologie che influenzano il settore sia sul fronte dell'offerta (portali di *booking on line*, *destination card*, ecc.) sia sul fronte gestionale (nuove tecnologie sostitutive del *front office* come il *budget hotel*, nuovi sistemi di gestione come il *revenue management*, il *destination management*, ecc.).

Nell'ambiente politico molti effetti si legano alla percezione del livello di sicurezza e correttezza percepito nel contesto nazionale ed estero, alla ricostruzione delle aree colpite dalle calamità naturali che hanno coinvolto alcune regioni italiane, alla riqualificazione dei centri urbani; nell'ambiente economico, invece, sarà soprattutto il complesso di politiche e azioni anti-crisi a svolgere un ruolo predominante nei prossimi cinque anni. L'ambiente trasportistico e infrastrutturale è quello che risente delle peggiori condizioni, come già evidenziato in precedenza; in questo caso molto dipenderà dagli interventi sulle linee ad alta velocità, su particolari tratti autostradali, sull'aumento e sul miglioramento della portualità turistica, sulle politiche per una mobilità dolce rivolta a disabili, anziani. Gli elementi che caratterizzano l'ambiente socio-culturale vanno dall'evoluzione dei gusti e desideri dei consumatori alle nuove conformazioni della famiglia, tali elementi sono stati già approfonditi in precedenza. Nell'ambiente energetico si collocano soprattutto gli incentivi per le tecnologie e le infrastrutture *eco-friendly*, le innovazioni tecnologiche per il rispetto ambientale e il risparmio energetico e gli effetti sulle stagionalità turistiche conseguenti al cambiamento climatico. Nell'ambiente del mercato del lavoro, si collocano, infine, le politiche educative e formative di *lifelong learning* e l'impatto che potranno avere sulle professioni del domani¹²⁴.

¹²³ Isfol (a cura di M.G. Mereu) (2010), *op. cit.*, pp. 31-32.

¹²⁴ *Ivi*, pp. 32-33.

Da tale scenario sono stati estrapolati 6 fenomeni, ritenuti quali fattori maggiormente rilevanti per la capacità di condizionamento della struttura del settore nel medio termine:

1. Il web 2.0 e lo sviluppo delle tecnologie ICT;
2. L'aumento delle destinazioni turistiche;
3. La costruzione di nuove mappe mentali da parte dei consumatori;
4. Il relativismo della qualità;
5. Un nuovo equilibrio uomo-natura,
6. La maturità della *governance* pubblico-privata.

Tali fattori, come approfondiremo a breve, comportano la necessità da un lato, per le figure già esistenti di acquisire nuove e qualitativamente più elevate competenze e dall'altro di sviluppare profili nuovi, innovativi.

Questa seconda esigenza è quella più ricca di insidie perché potrebbe facilmente condurre all'individuazione di figure dai nomi più svariati e fantasiosi ma che in realtà altro non sono che un'evoluzione o un arricchimento di figure già esistenti.

3.2 Nuove competenze e nuove professioni nel turismo

Dunque, la società turistica è cambiata, il concetto stesso di “fare turismo” o di “essere turista” è cambiato, il che si traduce in un mercato turistico diverso in tutte le sue componenti.

In tale scenario sono necessari, sia nel pubblico sia nel privato, «esperti nella gestione e nel marketing delle reti che generano prodotti integrati innovativi, di personale istruito e professionalizzato in rapporto alle sfide del nuovo capitalismo che sta superando le gerarchie della società industriale e i riti sociali del turismo di massa»¹²⁵. Sono necessari operatori flessibili, polivalenti e riflessivi in grado di migliorare l’offerta per richiamare il ceto medio internazionale con proposte uniche e speciali, in grado di realizzare la «città ospitale multifunzionale»¹²⁶, intesa quale città dotata di «*capitale sociale prototuristico*»¹²⁷ impegnata a migliorare se stessa per offrirsi ai *visitor*. Così come è necessario un ruolo proattivo, di anticipazione dei cambiamenti, di stimolo alla clientela e questo lo è in tutti i settori ma diventa particolarmente critico in comparti così trasversali e soggetti alle intemperie dei contesti che lo circondano come quello turistico.

Se da un lato emergono nuove professioni, dall’analista territoriale delle comunità locali al progettista di sistemi, alle quali già da anni la formazione universitaria e professionale dedica la sua attenzione, dall’altro si riconosce l’importanza di riflettere sull’esigenza di nuove, più ampie e multidisciplinari competenze che supportino chi è già dentro al mercato e che ha ricevuto una formazione, oramai inadeguata, per fronteggiare i mutamenti in atto.

E quella delle professioni e delle competenze nel turismo - ma complessivamente in ogni settore economico - è un’emergenza continua.

Con lo sviluppo della società della conoscenza è venuta crescendo la richiesta di competenze sia a livello personale che professionale e si tratta di competenze che non si acquisiscono una volta per tutte ma di competenze da aggiornare

¹²⁵ Costa N. (2005), *op. cit.*, p. 5.

¹²⁶ *Ivi*, p. 18.

¹²⁷ «L’insieme di scambi tra servizi turistici in senso stretto e servizi a supporto dell’*appeal* territoriale o *turismo allargato*, che genera il magnete territoriale e il differenziale competitivo tra città ospitali e sviluppate e città meno ospitali e poco sviluppate. Si tratta di un complesso meccanismo socio-politico connesso alla fiducia tra attori locali, a sua volta radicata nel senso civico e nelle competenze imprenditoriali che si amalgamano dal basso, nella storia economica e politica delle comunità locali». *Ivi*, p. 20.

continuamente e in rapida evoluzione, in un'ottica di *lifelong learning* che è ormai parte integrante della società attuale e sulla quale più volte l'Unione Europea ha richiamato l'attenzione di ogni Stato membro.

Ma quali saranno le competenze professionali per potere lavorare con successo nel futuro mondo del lavoro?

A questa domanda ha provato a dare una risposta il centro di ricerche americano americano "Institute for the Future"¹²⁸, realizzando uno studio sui fenomeni sociali ed economici che guideranno il cambiamento del mondo del lavoro nei prossimi anni. Si tratta di un rapporto, *Future Work Skills 2020*, che individua le competenze professionali (*skills*) che consentiranno di avere successo nel mutato scenario economico, indipendentemente dal contesto settoriale a cui la professione appartiene.

Nel complesso, lo studio individua nei seguenti sei fenomeni economico-sociali i principali driver di cambiamento del mondo del lavoro:

- 1) *Extreme longevity*. L'innalzamento della vita media cambia la natura delle carriere e dell'apprendimento;
- 2) *Rise of smart machines and systems*. L'incremento di macchine intelligenti che richiedono specifiche capacità e abilità;
- 3) *Computational world*. La diffusione di potenti strumenti di comunicazione ed elaborazione fanno del mondo un sistema programmabile, in cui tutto è prevedibile;
- 4) *New media ecology*. I nuovi mezzi di comunicazione richiedono una nuova alfabetizzazione mediatica che va oltre il testo;
- 5) *Superstructured organizations*. Le nuove tecnologie e i nuovi social media spingono verso nuove forme di produzione e di creazione del valore;

¹²⁸ L'Institute for the Future (IFTF) é un gruppo di ricerca strategica no profit con sede a Palo Alto che opera da 44 anni all'identificazione dei trend emergenti che trasformeranno il mercato e la società nell'era della globalizzazione. <http://www.iftf.org>

- 6) *Globally connected world*. Il mondo globalmente connesso pone la diversità e l'adattabilità al centro delle funzioni organizzative¹²⁹.

Di fronte a tale scenario sono poi individuate le dieci competenze necessarie ad affrontare adeguatamente la nuova era:

- 1) *Sense Making*. Capacità di determinare il significato più profondo di ciò che viene espresso.
- 2) *Social Intelligence*. Capacità di connettersi agli altri in modo profondo e diretto, di sentire e stimolare relazioni.
- 3) *Novel & Adaptive Thinking*. Capacità di pensare e trovare soluzioni e risposte utilizzando metodi non convenzionali.
- 4) *Cross-cultural Competency*. Capacità di operare in diversi contesti culturali.
- 5) *Computational Thinking*. Capacità di estrarre significato e concetti da grandi quantità di dati.
- 6) *New Media Literacy*. Capacità di valutare criticamente e di sviluppare contenuti che utilizzano nuove forme di media, e di sfruttare questi mezzi per la comunicazione persuasiva.
- 7) *Transdisciplinarity*. Capacità di comprendere i concetti osservandoli da più aspetti disciplinari.
- 8) *Design mindset*. Capacità di rappresentare e sviluppare le attività dei processi al fine di ottenere i risultati desiderati.
- 9) *Cognitive load management*. Capacità di discriminare e filtrare le informazioni per importanza e di capire come massimizzare la loro comprensione.
- 10) *Virtual collaboration*. Capacità di lavorare in modo produttivo, l'impegno di unità, e dimostrare la presenza come membro di un team virtuale¹³⁰.

¹²⁹ Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future work skills 2020*, Institute for the future for the University of Phoenix Research Institute, pp. 3-5; disponibile all'indirizzo http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

¹³⁰ *Ivi*, pp. 8-12.

Si tratta di competenze cosiddette “trasversali”, attinenti dunque alla sfera del “saper essere” piuttosto che del “sapere” o del “sapere fare”. Ma abbiamo già esposto quanto esse siano essenziali e quanto lo saranno in futuro.

I risultati di questa ricerca, come si legge nel rapporto, hanno implicazioni per gli individui, per le istituzioni scolastiche, per le imprese, per i governi; in quanto, gli individui dovranno dimostrare lungimiranza nel muoversi in uno scenario in rapida trasformazione. Essi saranno sempre più chiamati a rivalutare continuamente le competenze di cui hanno bisogno e a dotarsi velocemente delle risorse necessarie a svilupparle e ad aggiornarle: i lavoratori del domani dovranno essere dei flessibili “*lifelong learners*”.

Le istituzioni scolastiche sono chiamate, indipendentemente dal livello, a porre enfasi sullo sviluppo di abilità quali il pensiero critico, l’intuizione, la capacità di analisi; ad integrare i loro programmi con un’alfabetizzazione ai nuovi media; a mirare ad un apprendimento esperienziale che favorisca lo sviluppo di capacità di lavorare in gruppo, essere collaborativi, leggere i segnali sociali; ad accompagnare i propri discenti lungo tutto l’arco della vita; a rendere sempre più interdisciplinare la proposta formativa offerta.

Le imprese a loro volta devono monitorare i cambiamenti in atto al fine di rendere la pianificazione e le strategie di sviluppo della propria forza lavoro adeguate al contesto. I professionisti delle risorse umane dovranno riconsiderare i tradizionali strumenti di selezione e gestione del personale implementando strategie che consentano di sostenere nel tempo gli obiettivi di business posti dall’impresa.

I governi, infine, dovranno rispondere al cambiamento assumendo un ruolo di leadership e rendendo la *lifelong learning* una priorità nazionale¹³¹.

Ogni riflessione sulle competenze e sui profili richiesti da un settore, e ancora di più di un settore quale quello dei viaggi e del turismo, presenta un elevato livello di criticità, considerata la velocità che caratterizza qualsiasi fenomeno della contemporaneità. Il rischio è che l’analisi potrebbe divenire “obsoleta” nel momento stesso in cui si materializza. Tuttavia ciò non preclude la possibilità e la necessità di delineare un quadro di quelli che potrebbero essere i fabbisogni professionali di medio termine.

¹³¹ Cfr. *Ivi*, p. 13.

Al riguardo particolarmente interessante è lo studio condotto dall'Isfol che attraverso la metodologia dell'analisi di scenario, ha individuato una serie di modificazioni in termini di competenze, che coinvolgono sia i professionisti diretti sia coloro che appartengono a settori contigui e interessati da interrelazioni produttive. Infatti, vengono individuate le competenze *verticali* che riguardano profili direttamente riconducibili al settore e quelle che l'istituto chiama *trasversali*, con cui intende quelle che oltre ad avere un effetto indiretto sulle figure del turismo potranno essere richieste principalmente a figure esterne al settore. Complessivamente dall'analisi emergono 15 competenze, di queste le seguenti quattro si legano in particolare allo sviluppo delle nuove tecnologie ICT e agli ambienti Web 2.0:

1. Essere in grado di definire le strategie e gli obiettivi della comunicazione via web ai diversi mercati e consumatori finali;
2. Essere in grado di scegliere i linguaggi e i contenuti della comunicazione per la presentazione dei prodotti sul web;
3. Essere in grado di definire ed attuare le modalità di contatto dei segmenti target attraverso il web (e di gestire i rapporti via web con gli utenti del sito aziendale e gli utenti del blog);
4. Essere in grado di monitorare tendenze, individuare cambiamenti ed evoluzioni nei gusti del pubblico che utilizza la rete e definire "valori" della qualità per i diversi segmenti – target – tribù di clienti¹³².

L'accesa concorrenza proveniente soprattutto dalle nuove destinazioni combinandosi con la scarsa competitività di cui soffre il sistema turistico italiano, rende strategiche due principali linee di intervento: l'organizzazione interna delle imprese e l'innovazione di prodotto. A ciò si aggiunge l'evoluzione subita dalla figura del consumatore che si esprime in chiave turistica con una domanda più esigente, più attenta alla qualità, all'ambiente, più desiderosa di vivere esperienze autentiche, coinvolgenti. Per recuperare competitività, soprattutto in un momento di grande mutamento come quello attuale, occorre fare in modo che i servizi siano di qualità, sostenibili dal punto di vista ambientale e completi per dare risposte sempre

¹³² Isfol (a cura di M.G. Mereu) (2010), *op. cit.*, pp. 55-61.

più attente ai desideri ed aspettative del turista. Tali fenomeni creano nel complesso l'esigenza delle seguenti competenze:

5. Essere in grado di declinare le tendenze di cambiamento in ipotesi di prodotto turistico e di nuovi servizi e costruire offerte e pacchetti di offerte ingegnerizzando il packaging e i possibili punti di assemblaggio da parte dei clienti;
6. Essere in grado di valutare l'apporto dei fornitori alla creazione del valore aziendale (analisi della *supply chain*);
7. Essere in grado di definire le norme e le modalità di funzionamento per favorire la creazione e sviluppo di sistemi integrati territoriali per le produzioni turistiche;
8. Essere in grado di effettuare analisi territoriali per la individuazione degli elementi a potenziale sviluppo turistico;
9. Essere in grado di monitorare la formazione della percezione della qualità da parte dei clienti nei diversi momenti del ciclo produttivo¹³³.

Per affrontare, invece, le problematiche gestionali ed organizzative legate in buona parte alla fase di maturità che stanno attraversando i modelli di *governance* pubblico-privata attuati in Italia le competenze necessarie saranno:

10. Essere in grado di applicare le tecniche di *revenue management* e di definire il sistema per ottimizzare i rendimenti aziendali;
11. Essere in grado di costruire sistemi gestionali di controllo per il monitoraggio delle modalità di creazione dei flussi di costo e ricavo;
12. Essere in grado di effettuare l'analisi organizzativa aziendale per la ripartizione e la delega di compiti e obiettivi;
13. Essere in grado di formare i propri collaboratori anche durante lo svolgimento delle attività lavorative;
14. Essere in grado di rendere flessibile la propria organizzazione aziendale per essere pronta a recepire nuovi prodotti e attivare/modificare i propri processi;

¹³³ Ivi, pp. 61-65.

15. Essere in grado di progettare l'andamento dei flussi di costo e di ricavo a sostegno delle attività aziendali e per la realizzazione di prodotti "coerenti"¹³⁴.

È chiaro che non tutte sono ugualmente importanti per ogni professione del settore.

In estrema sintesi ciò di cui ha bisogno il settore è di lavoratori della conoscenza, di "cacciatori di informazioni" perché è solo grazie all'accesso e al trattamento di informazioni che si è in grado di creare ed offrire esperienze turistiche uniche e soddisfacenti. Le informazioni vanno filtrate, selezionate, interpretate, in alcuni casi predette, quasi ad indicare il professionista del settore come un "veggente", un anticipatore dei mutamenti. Per far ciò non bastano conoscenze multidisciplinari, dalle scienze manageriali a quelle socio-territoriali ma occorrono anche competenze che attengono alla sfera più personale dell'individuo, al suo *saper essere*, al suo *saper e voler agire*, alla capacità di attivare le risorse psicosociali di cui è in possesso.

Costa richiama l'importanza dell'attivazione dell'*intelligenza connettiva*¹³⁵, quale pratica diretta del concetto di *intelligenza collettiva*. Quest'ultima è il prodotto della memoria collettiva e dell'immaginario collettivo e diventa "progetto" quando l'uomo mette a disposizione della collettività gli strumenti che permettono l'interazione tra individui. Del resto, ha detto Pierre Levy, «qual è la principale ricchezza dell'individuo? È la sua intelligenza, la sua memoria, la sua immaginazione, le sue forze mentali e spirituali. Tutte le altre ricchezze derivano da queste prime»¹³⁶.

Globalmente l'individuazione di nuove competenze e nuove professioni nel turismo si relaziona intimamente all'evoluzione che il ruolo dell'operatore turistico, inteso nella sua accezione più ampia di lavoratore del settore dei viaggi e del turismo, sta subendo negli ultimi anni verso una figura definibile come:

– lavoratore della conoscenza

¹³⁴ Ivi, pp. 66-72.

¹³⁵ Costa N. (2005), *op. cit.*, p. 59.

¹³⁶ *Due filosofi a confronto. Intelligenza collettiva e intelligenza connettiva: alcune riflessioni*, intervista a Pierre Levy e Derrick De Kerckhove, Firenze- Mediartech, 27/03/1998; disponibile all'indirizzo <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/d/dekerck05.htm>

- anticipatore dei mutamenti
- facilitatore delle interazioni
- interprete della cultura locale e globale
- professionista riflessivo
- intellettuale creativo
- operatore flessibile e polivalente

Quello del professionista riflessivo¹³⁷, in particolare, è un modello teorico che ben si presta ad una sua applicazione anche nel settore turistico, consentendo l'individuazione delle principali competenze di colui che deve gestire un sistema turistico locale, un territorio, una *destination*.

Il professionista riflessivo nel turismo è un tipo ideale di progettista e gestore che «inquadra i problemi ascoltando i committenti (enti locali, aziende, associazioni *non profit*) e fornisce analisi e possibili soluzioni ai problemi sociali, soprattutto con gli studi di comunità e con l'adozione di procedure per facilitare il negoziato tra *stakeholder* locali e realizzare nuovi prodotti turistici di successo. È un modello esemplare di professionista. Sa e sa fare»¹³⁸. Si tratta di una figura che opera nelle reti interorganizzative frutto dell'ibridazione tra azione professionale e riflessione liberale¹³⁹.

In un'ottica organizzativa si rileva, inoltre, quanto nel complesso l'evoluzione delle professioni nel settore del terziario, della distribuzione dei servizi e del turismo sarà caratterizzata da *multidimensionalità dei ruoli e autonomia operativa*. Tali aspetti si legano per lo più alle trasformazioni in campo organizzativo che stanno investendo tutte le imprese: il ridisegno delle tradizionali funzioni aziendali, secondo una logica di processo unitario incentrato sulle attività che creano valore per la clientela, il frequente accorpamento di alcune figure professionali tradizionali e/o l'attribuzione in capo alla medesima persona di un articolato insieme di compiti e mansioni, anche relativi a "famiglie" professionali sostanzialmente differenti tra loro o ancora l'appiattimento della scala gerarchica verso un organigramma al cui interno il lavoro è svolto da gruppi di persone che operano con grande autonomia e sono

¹³⁷ Una definizione è stata già fornita nel precedente capitolo 2.

¹³⁸ Costa N. (2005), *op. cit.*, p. 233.

¹³⁹ Tribe J. (2002), *The philosophic practitioner*, in "Annals of tourism research", Vol. 29, issue 2, April 2002, pp. 338÷357.

assistiti da pochi responsabili funzionali. In tale contesto, diventa essenziale sviluppare un concetto di *managerialità diffusa*¹⁴⁰ che gestisca in tempo reale il rapporto con un cliente che è parte attiva nei processi aziendali.

Tale esigenza concorre a determinare le competenze da sviluppare per chi lavora o vuole lavorare nel turismo che accanto alle altre viste in precedenza orientano, o almeno dovrebbero, la struttura e i contenuti dell'offerta formativa.

¹⁴⁰ Varaldo R., Dalli D., Resciniti R., Tunisini A. (2009), *Un tesoro emergente. Le medie imprese italiane dell'era globale*, FrancoAngeli, Milano, p. 271.

3.3 L'offerta formativa per il turismo

Si sente parlare di crisi, di cambiamento, di innovazione, di aumento dell'uso delle tecnologie, di qualità dei servizi ma anche la formazione richiede la sua profonda riflessione. Nell'era del turismo globale la formazione è fondamentale per facilitare l'adattamento al nuovo e per rispondere al meglio alle esigenze del turista, sempre più attento al giudizio e pronto a valutare in base al suo "vivere" il viaggio. Ciò di cui ha bisogno il settore è una formazione volta non solo a superare lo *skill shortage*, vale a dire la carenza di abilità, di cui soffre il nostro Paese ma anche, e soprattutto, a innescare un cambiamento culturale nei suoi protagonisti.

Della valenza strategica della formazione turistica devono averne consapevolezza sia le Istituzioni preposte sia le imprese, così da riconoscere quanto essa sia decisiva per il livello di competenze nell'erogazione dei servizi e delle esperienze di qualità.

«Affinché un sistema turistico di un paese risulti competitivo bisogna che questo tenda all'entrata in un mercato dove l'alta qualificazione dell'offerta dei servizi e competenza sia al centro delle strategie turistiche nazionali»¹⁴¹.

Nell'ultimo decennio l'offerta formativa dedicata al turismo è cresciuta in maniera esponenziale, coprendo tutti i livelli di istruzione e formazione ma, ovviamente, una maggiore quantità non è garanzia anche di una migliore qualità. Soprattutto i percorsi universitari, di ogni settore disciplinare e non solo di quello turistico, hanno vissuto una proliferazione indiscriminata dell'offerta che non ha fatto altro che produrre ulteriore confusione e frammentazione dell'intero sistema. L'istruzione secondaria, come osserva il Comitato per la razionalizzazione della formazione turistica e la promozione della cultura dell'ospitalità¹⁴², appare, invece, piuttosto eterogenea in termini di contenuti e non abbastanza solida in termini di insegnamento di specifiche competenze turistiche: «L'Italia deve integrare meglio i diversi livelli del sistema di istruzione (scuole secondari, università e formazione

¹⁴¹ Libro Bianco del turismo (2003), *Una nuova visione del turismo italiano: piano strategico 2003-2007*, centro Studi Tormargana, FrancoAngeli, Milano, p.144.

¹⁴² *Studi OCSE sul Turismo: Italia. Analisi delle criticità e delle politiche* (2011), OECD Publishing, 01 luglio 2011, p. 146.

professionale) e migliorare la coerenza dei contenuti formativi per riuscire a soddisfare le esigenze dell'industria in termini di competenze e capacità tecniche»¹⁴³.

Tuttora, l'offerta di istruzione e formazione nel turismo in Italia presenta delle carenze, sia sotto il profilo quantitativo, sia sotto quello qualitativo. Il mondo delle imprese esprime una forte insoddisfazione rispetto al generale livello della formazione in ingresso nel settore turistico, sia rispetto ai contenuti - considerati non sufficientemente aggiornati e specialistici - sia rispetto all'educazione al ruolo¹⁴⁴. Ma d'altro canto, lo scarso orientamento al mercato che caratterizza i vari percorsi formativi, dipende anche da un ruolo poco attivo delle imprese nella definizione dei contenuti dei corsi e nello sviluppo di un sistema bipolare di istruzione e formazione.

Molte delle critiche all'inadeguatezza e agli scarsi risultati ottenuti finora dai percorsi formativi per il turismo sono dovute al ritardo e all'ancora ridotta sinergia tra formazione, politiche di sviluppo e attività operative. Ne emerge una formazione turistica particolarmente frammentata tra le diverse filiere del sistema educativo e formativo con uno scarso, se non assente, coinvolgimento delle imprese.

I motivi di questo ritardo sono da ricercare non solo nella cronaca politica e negli interessi egoistici dei soggetti coinvolti ma anche e soprattutto nell'inidoneità delle loro competenze, legate ad una formazione "altra", appartenente a settori diversi spesso lontani da quello dei viaggi e del turismo. Il tutto è riconducibile ad un atteggiamento di *snoobbismo* verso la pratica turistica, soprattutto nella sua più recente forma di turismo di massa, che caratterizza anche quel gap tra intellettuali e operatori turistici che secondo Costa caratterizza la distanza tra formazione universitaria e mondo delle imprese.

Il nodo centrale, secondo l'autore, risiede nell'atteggiamento critico e pessimistico che gli intellettuali nutrono verso il *turista* considerato il traditore del *viaggiatore*¹⁴⁵. Tale atteggiamento non favorisce, quindi, l'avvicinamento tra chi pensa e chi agisce, tra chi riflette e chi fa business e di conseguenza non favorisce la corretta formazione dei nuovi *operatori turistici intellettualizzati*, di cui ha bisogno il

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ Cfr. Mongelli T.L. (2008), *Quale formazione per il turismo*, in Turismo, prospettive e governance. Proposte per uno sviluppo competitivo del sistema Italia, ricerca condotta dall'Ebit, disponibile all'indirizzo http://www.ebitnet.it/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=79, p. 238.

¹⁴⁵ Costa N. (2005), *op. cit.*, pp. 62-96.

nostro Paese per recuperare competitività sulla scena globale e dispiegare le potenzialità di un patrimonio di risorse di ineguagliabile valore.

L'ibridazione dei saperi scientifici e umanistici da sola non basta più, occorre una maggiore integrazione con il *know how*, con il *saper fare* dei “professionisti riflessivi” per formare un operatore turistico «sempre più inteso sia come manager sia come intermediario culturale, un imprenditore che sa produrre valore aggiunto e che raggiunge l'obiettivo della crescita sapendo valutare le conseguenze culturali delle sue azioni e le sue stesse capacità di saper fare rete sul territorio»¹⁴⁶.

Particolarmente interessanti sono le esperienze formative inglesi, con i cosiddetti corsi *sandwich*¹⁴⁷, che comprendono fino ad un anno di esperienza lavorativa. Tali corsi, nati nel 1901 da un'idea di un docente della Pennsylvania che aveva notato come molti degli studenti più brillanti avessero avuto esperienze di lavoro durante gli studi, riconoscono il valore dell'esperienza come parte integrante del processo educativo¹⁴⁸. O anche i percorsi in alternanza scuola/lavoro adottati nel modello educativo tedesco, che contemplano due tipologie quella *formativa* e quella *lavorativa*¹⁴⁹.

La formazione in un settore quale quello dei viaggi e del turismo è utile soprattutto se è volta a stimolare l'innovazione e a migliorare i servizi; proprio per questo le aree in cui è maggiormente richiesta sono quelle legate al marketing, web marketing e commercializzazione e quelle relative alle aree professionalizzanti (cucina, sala, bar, piani, ricevimento, ecc.) per sviluppare maggiori competenze legate al ruolo. Tuttavia, anche la formazione deve innovarsi, deve essere più flessibile, maggiormente ancorata alle esigenze delle aziende e dei lavoratori e pronta ad utilizzare metodologie più snelle e interattive.

In particolare, una formazione in campo turistica può avere una valenza positiva se possiede due caratteristiche principali:

¹⁴⁶ Ivi, p. 162.

¹⁴⁷ «A college course consisting of periods of study with periods of work between them so that students get practical experience». Definizione fornita dal *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*, <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/sandwich-course>.

¹⁴⁸ Guiotto L. (2008), *La formazione nel turismo tra scuola e imprese*, in R. Garibaldi (a cura di), *Professioni del turismo tra tendenze e mutamenti*, Quaderni di viaggi e turismo del CeSTIT, Franco angeli, Milano, 2008, p. 47.

¹⁴⁹ Tali percorsi saranno approfonditi nel capitolo successivo.

1. una caratteristica *gestionale*: la capacità che un processo formativo deve avere di saper legare l'attività d'aula alla realtà lavorativa ed agli obiettivi aziendali;
2. una caratteristica *specialistica*: l'obiettivo della formazione deve essere quello di rendere accessibili alle imprese turistiche metodologie di attività specifiche tendenti volte all'ottenimento di finalità difficilmente raggiungibili in altro modo¹⁵⁰.

Un modello interessante di istruzione e formazione turistica è quello svizzero. La Svizzera, infatti, dispone di un sistema “bipolare” di istruzione e formazione professionale che combina corsi teorici con la formazione pratica e l'istruzione turistica fa parte di questo sistema. Altro punto di forza del sistema è il coinvolgimento attivo dei privati che partecipano attivamente agli sforzi formativi settoriali.

Il Paese offre tre livelli di istruzione e formazione:

1. sistema di istruzione e formazione professionale superiore di secondo livello, che rilascia gli “Attestati federali di capacità” (AFC);
2. sistema di istruzione e formazione professionale superiore di terzo livello, che permette di conseguire un diploma professionale superiore nel settore alberghiero, turistico e del catering;
3. università di scienze applicate (UAS), che preparano gli studenti per carriere gestionali di medio e alto livello¹⁵¹.

La Svizzera è il primo Paese ad aver analizzato il turismo come una disciplina “scientifica”, nonché il Paese che vanta la più alta densità al mondo di scuole alberghiere e turistiche a controllo pubblico o privato.

In Italia, il settore ha bisogno di manager così come di professionisti dei comparti alberghiero, della ristorazione, dell'intermediazione, ha bisogno di recuperare competitività ampliando e rinnovando il set di competenze delle risorse che in esso lavorano o che desidereranno farlo in futuro. Occorre, pertanto, che

¹⁵⁰ Libro bianco del turismo, *op. cit.*, p. 146.

¹⁵¹ *Studi OCSE sul Turismo: Italia. Analisi delle criticità e delle politiche* (2011), OECD Publishing, 01 luglio 2011, p. 153.

l'intero sistema di istruzione e formazione venga riprogettato a partire dalle reali esigenze del tessuto produttivo, attuali e future. Occorre una formazione più attenta ai mutamenti, poiché l'iperdinamismo del settore non concede soste.

In diverse indagini emerge una carenza di risorse professionali e qualificate nonché un'esigenza forte da parte delle imprese di una formazione più adeguata e di più elevata qualità. Infatti, il 21,4% delle imprese intervistate dall'Istituto Nazionale Ricerche Turistiche (ISNART) nel 2010, nell'ambito di uno studio sulla competitività del sistema turistico italiano¹⁵², considera la forza lavoro in fase di selezione poco professionale e in alcuni casi poco specializzata (10,1%) e il 31,3% delle stesse giudica strategico per il proprio successo un'adeguata formazione¹⁵³.

Tuttavia, tali affermazioni risultano piuttosto contraddittorie se si confrontano con i dati relativi ai parametri di selezione del personale, infatti, ben il 53% degli intervistati quando ricerca personale utilizza come parametro di valutazione il possesso di un bagaglio di esperienze pregresse nel settore, nel 12% dei casi valuta il possesso di un titolo professionale specifico e solo nell'8% è alla ricerca di figure specializzate di alto livello. A ciò si aggiunga che solo il 5% degli imprenditori ritiene importante possedere in prima persona una formazione qualificata¹⁵⁴.

Per quanto riguarda gli ambiti formativi, il 63,6% degli operatori esprime maggiori necessità di formazione nei settori dell'accoglienza/*customer relationship management*, il 21,9% in quello del *Food&Beverage* e il 15,6% nell'innovazione tecnologica¹⁵⁵.

Lo studio, quindi, ha evidenziato una scarsa attenzione alla formazione delle risorse in ingresso. L'Indagine rapida sui fabbisogni formativi nel settore turismo, promossa dal Comitato nazionale attività stagionali di Federalberghi e pubblicata nel 2010, mostra, invece, l'attenzione allo sviluppo delle risorse umane presenti in azienda, da parte delle imprese del comparto ricettivo. Un'attenzione elevata, come recita il report dell'indagine, «mossa dalla consapevolezza che la qualità del servizio costituisce un fattore strategico per competere sui mercati e che tale qualità si

¹⁵² Isnart (a cura di) (2010), *Competitività del sistema turistico italiano*, Osservatorio nazionale del turismo in collaborazione con Unioncamere, aprile 2010; disponibile all'indirizzo http://www.ontit.it/opencms/export/sites/default/ont/it/documenti/files/ONT_2010-06-22_02393.pdf

¹⁵³ *Ivi*, p. 16.

¹⁵⁴ *Ivi*, p. 17.

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 18.

realizza anche e soprattutto mediante investimenti sulla qualità del lavoro»¹⁵⁶. Infatti, oltre il 75% delle imprese intervistate ha svolto almeno un intervento formativo nei dodici mesi precedenti all'intervista e nella stessa percentuale ha confermato la volontà di effettuarne altri nei dodici mesi successivi. I reparti aziendali maggiormente interessati da tali interventi sono il ricevimento (45,9%), la cucina (30%), la sala e il bar (28%), il marketing e le vendite (21,3%), la direzione (21,3%) e sono riconfermati anche per gli interventi formativi previsti nei mesi successivi¹⁵⁷.

Altro elemento interessante su cui si sofferma l'indagine, riguarda il grado di interesse verso possibili contenuti di interventi formativi. In dettaglio, è stato chiesto agli intervistati di esprimere il proprio grado di interesse (basso, medio-basso, medio-alto, alto) per 18 argomenti ed è emerso che gli argomenti che suscitano il maggior grado di interesse sono il web marketing (77%) e la qualità (75%). Percentuali elevate (tra 70-60%) sono state registrate anche da lingue straniere, *customer care*, controllo di gestione, organizzazione del personale, *revenue management*, sicurezza sul lavoro, primo soccorso, in una posizione intermedia (tra 50-40%) si collocano, invece, materie come haccp, prevenzione incendi, formazione sostitutiva del libretto sanitario, tecniche professionali (per la cucina, per la sala e il bar, per il reparto piani), *benchmarking* mentre gli argomenti che suscitano meno interesse sono la formazione obbligatoria per gli apprendisti (39%) e la lingua italiana per i lavoratori stranieri (22%)¹⁵⁸.

Il miglioramento professionale è, quindi, un sfida che deve coinvolgere tutti i livelli gerarchici e tutti i comparti direttamente ed indirettamente coinvolti nelle attività di viaggio e turismo.

In termini più generali, per elevare la qualità dell'istruzione e della formazione turistica sono necessarie diverse linee di intervento. Occorre: creare una rete tra i diversi livelli di istruzione e formazione, semplificando il quadro eccessivamente frammentato dell'offerta universitaria e post-universitaria e promuovendo una più stretta collaborazione con il mondo del lavoro; rivalutare le competenze tecniche,

¹⁵⁶ Federalberghi (2010), *Indagine rapida sui fabbisogni formativi nel settore turismo*, promossa dal Comitato Nazionale Attività Stagionali di Federalberghi - Federalberghi, Format e EBNT, p. 15; disponibile

all'indirizzo <http://www.federalberghi.it/pubblicazioni/indagine%20rapida%20sui%20fabbisogni%20formativi%20nel%20settore%20turismo.pdf>

¹⁵⁷ *Ivi*, pp. 15-16.

¹⁵⁸ *Ivi*, pp. 19-20.

soprattutto nelle scuole secondarie superiori; valorizzare il ruolo del tutor aziendale che accoglie e segue il tirocinante nella sua prima esperienza di lavoro; dare priorità nella selezione dei docenti all'esperienza maturata "sul campo"; favorire l'aggiornamento delle competenze dei docenti nonché dei contenuti dei corsi. Uno dei punti più critici è sicuramente quello della rivalutazione delle competenze tecniche, in quanto ciò richiede un cambiamento di tipo culturale e valoriale.

La formazione turistica, e nel complesso l'intera formazione, deve essere sempre più rivolta allo sviluppo nel soggetto della capacità di preservare le proprie competenze per reinventare il proprio sapere e persino la propria professione.

4. Il sistema degli standard per la formazione e il riconoscimento delle competenze nei contesti regionali ed europei

4.1 Il quadro normativo di riferimento

Il sistema degli standard regionali per la formazione e il riconoscimento delle competenze si colloca in un quadro strategico che ha origine nei più recenti interventi normativi comunitari. All'interno di tale sistema, lo strumento del Repertorio rappresenta l'*infrastruttura* indispensabile per dare attuazione a tali interventi.

In altri termini, i Repertori sono strumenti per realizzare le politiche volte a promuovere l'*apprendimento* ed il *lavoro* come diritti individuali del cittadino e come fattori cardine della competitività della società europea.

Nella precarietà del quadro complessivo disegnato in Italia dalle “riforme” parzialmente attuate, sono le Regioni e le Province autonome i soggetti istituzionali che si sono o si stanno dotando di “*infrastrutture*” che permettano di dare risposte al bisogno di formazione e riconoscimento delle competenze. Ecco perché si parla di Repertori regionali.

Per avere una visione più chiara e completa del contesto, in cui sono nati e si stanno sviluppando tali strumenti è essenziale procedere per livelli, analizzando il quadro strategico e la normativa comunitaria, quella nazionale e infine, quella regionale.

4.1.1 Il contesto comunitario

Nel 2010 la Commissione europea, presieduta da José Manuel Barroso, ha delineato le linee strategiche dell'Unione per i prossimi anni.

L'obiettivo è quello di «trasformare l'UE in un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva caratterizzata da alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale»¹⁵⁹. Tre sono, dunque, le priorità:

- ✓ crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;

¹⁵⁹ Comunicazione della Commissione Europea, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3/3/2010, p. 3.

- ✓ crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- ✓ crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale¹⁶⁰.

Rispetto a tali priorità, la Commissione ha individuato sette iniziative faro, tra queste si collocano:

- ✓ “Un’agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro” onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l’arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l’offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.
- ✓ “*Youth on the move*” per migliorare l’efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l’ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

Tali iniziative rafforzano quanto l’UE ha già espresso con forza nell’ultimo decennio e cioè il riconoscimento del valore strategico che le risorse umane rivestono nei processi di sviluppo economico e sociale e per il miglioramento della qualità della vita. Di conseguenza, le competenze delle persone diventano oggetto di attenzione crescente e nuovo paradigma di riferimento per la competitività delle imprese, per l’occupabilità e per lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione professionale.

In dettaglio, l’iniziativa “*Un’agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*” si colloca nell’obiettivo più ampio di realizzare una *crescita inclusiva*. L’impegno dell’UE in questo caso sarà rivolto a definire e attuare, insieme alle parti sociali europee, la seconda fase del programma “flessicurezza”, per trovare il modo di gestire meglio le transizioni economiche, lottare contro la disoccupazione e innalzare i tassi di attività; adeguare il quadro legislativo, in linea con i principi della regolamentazione “intelligente”, ai modelli di lavoro in evoluzione (orari, lavoratori distaccati, ecc.) e ai nuovi rischi per la salute e la sicurezza sul lavoro; agevolare e

¹⁶⁰ *Ibidem.*

promuovere la mobilità della manodopera all'interno dell'UE e garantire un maggiore equilibrio tra offerta e domanda di lavoro, con un sostegno finanziario adeguato dei fondi strutturali, in particolare del Fondo sociale europeo (FSE), e promuovere una politica di migrazione dei lavoratori che sia globale e lungimirante, in modo da rispondere con la necessaria flessibilità alle priorità e alle esigenze dei mercati occupazionali; rafforzare la capacità delle parti sociali e sfruttare appieno le potenzialità di risoluzione dei problemi del dialogo sociale a tutti i livelli (UE, nazionale/regionale, settoriale, aziendale); promuovere una collaborazione più intensa tra le istituzioni del mercato del lavoro, compresi i servizi pubblici per l'occupazione degli Stati membri; imprimere un forte slancio al quadro strategico per la cooperazione tra tutte le parti interessate a livello di istruzione e formazione. Ciò significa in particolare applicare i principi della formazione continua (in collaborazione con Stati membri, parti sociali ed esperti), anche mediante percorsi di apprendimento flessibili tra i diversi settori e livelli di istruzione e formazione e rendendo più attraenti l'istruzione e la formazione professionali; fare in modo che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti e sviluppare un linguaggio e uno strumento operativo comuni 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)).

Mentre a livello nazionale gli Stati membri dovranno attuare i propri percorsi nazionali di flessicurezza, come stabilito dal Consiglio europeo, per ridurre la segmentazione del mercato del lavoro e agevolare le transizioni, facilitando al tempo stesso un migliore equilibrio tra vita lavorativa e vita privata; riesaminare e monitorare regolarmente l'efficienza dei sistemi fiscali e previdenziali per rendere il lavoro redditizio, con particolare attenzione alle persone poco qualificate, abolendo al tempo stesso le misure che scoraggiano il lavoro autonomo; promuovere nuove forme di equilibrio tra lavoro e vita privata, parallelamente a politiche di invecchiamento attivo, così come la parità fra i sessi; promuovere e monitorare l'effettiva applicazione dei risultati del dialogo sociale; imprimere un forte slancio all'attuazione del Quadro europeo delle qualifiche mediante la creazione di quadri

nazionali delle qualifiche; fare in modo che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale¹⁶¹ e informale¹⁶²; sviluppare i partenariati tra il settore dell'istruzione/formazione e il mondo del lavoro, in particolare associando le parti sociali alla pianificazione dell'istruzione e della formazione¹⁶³.

L'iniziativa "*Youth on the move*" si colloca, invece, nell'obiettivo più ampio di realizzare una *crescita intelligente*. L'impegno dell'UE in questo caso sarà rivolto ad integrare e potenziare i programmi UE per la mobilità, le università e i ricercatori (Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus e Marie Curie) e collegarli ai programmi e alle risorse nazionali; accelerare il programma di modernizzazione dell'istruzione superiore (programmi di studio, gestione e finanziamenti), anche valutando le prestazioni delle università e i risultati nel settore dell'istruzione in un contesto globale; studiare il modo di promuovere l'imprenditoria mediante programmi di mobilità per giovani professionisti; promuovere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale; creare un quadro per l'occupazione giovanile che definisca politiche volte a ridurre i tassi di disoccupazione giovanile: questo quadro dovrebbe favorire, insieme agli Stati membri e alle parti sociali, l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro mediante apprendistati, tirocini o altre esperienze lavorative, comprendendo anche un programma (*Il tuo primo posto di lavoro EURES*) volto ad aumentare le possibilità di lavoro per i giovani agevolando la mobilità in tutta l'UE.

¹⁶¹ Apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non specificatamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. I suoi risultati possono essere convalidati e sfociare in una certificazione. Talvolta è anche denominato "apprendimento semi-strutturato". Cedefop (2004), <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>

¹⁶² Apprendimento risultante dalle attività di vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente; i suoi risultati non sfociano in una certificazione ma possono essere convalidati e certificati nel quadro del riconoscimento dei programmi di apprendimento precedenti. Talvolta è anche detto apprendimento esperienziale o fortuito. Cedefop (2004), <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>

¹⁶³ *Ivi*, pp. 18-19.

Mentre a livello nazionale, gli Stati membri dovranno garantire investimenti efficienti nei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli (dalla scuola materna all'insegnamento superiore); migliorare i risultati nel settore dell'istruzione in ciascun segmento (prescolastico, elementare, secondario, professionale e superiore) nell'ambito di un'impostazione integrata che comprenda le competenze fondamentali e miri a ridurre l'abbandono scolastico; migliorare l'apertura e la pertinenza dei sistemi d'istruzione creando quadri nazionali delle qualifiche e conciliare meglio i risultati nel settore dell'istruzione con le esigenze del mercato del lavoro; favorire l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro mediante un'azione integrata che comprenda, tra l'altro, orientamento, consulenza e apprendistati¹⁶⁴.

Complessivamente, gli interventi comunitari in materia di competenze hanno avuto inizio con il Consiglio europeo di Lisbona del 2000, che individuò quale obiettivo strategico per l'UE quello di fare di sé stessa «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo»¹⁶⁵. Da allora le diverse misure attuate per raggiungere tale obiettivo sono state indicate col nome di “strategie di Lisbona”.

In particolare, nelle conclusioni del Consiglio si legge che la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, da fornire lungo tutto l'arco della vita e qualifiche più trasparenti, rappresentano le componenti principali necessarie ad adeguare i sistemi di istruzione e formazione europei alle esigenze della società della conoscenza.

È dal processo di Lisbona che prende avvio la più nota strategia di intervento in materia, il *lifelong learning* nonché l'insieme dei dispositivi in attuazione all'obiettivo della trasparenza, quali, ad esempio il CV europeo o il sistema EQF (*European Qualifications Framework*).

In sintesi, i passaggi normativi principali sono stati:

- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori (2001/613/CE), in cui si individuano quali

¹⁶⁴ *Ivi*, p. 13.

¹⁶⁵ Consiglio europeo Lisbona, 23-24 marzo 2000, Conclusioni della presidenza.

presupposti centrali e fondanti dell'Unione il *diritto alla mobilità dei cittadini*, il potenziamento dell'*apprendimento permanente* e il miglioramento dei sistemi di riconoscimento delle qualifiche e delle competenze;

- ✎ Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa ad un Quadro Comunitario Unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass) (2241/2004/CE), che comprende il Curriculum vitae Europass¹⁶⁶, *Europass mobility*¹⁶⁷, Supplemento al diploma¹⁶⁸, Portfolio Europass delle lingue¹⁶⁹, Supplemento al certificato¹⁷⁰;
- ✎ Direttiva 2005/36/CE modificata dalla Direttiva 2006/100/CE relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali;
- ✎ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE);
- ✎ Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio (1720/2006/CE) che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, ove quest'ultimo viene definito come «ogni istruzione generale, istruzione e formazione professionali, istruzione non formale e apprendimento informale intrapresi nelle varie fasi della vita, che diano luogo a un miglioramento delle conoscenze, delle capacità e delle competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. È compresa la prestazione di servizi di consulenza e orientamento»;
- ✎ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente (2008/C 111/01);

¹⁶⁶ Il CV Europass dà ai cittadini la possibilità di presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative a tutte le loro qualifiche e competenze (art. 5).

¹⁶⁷ L'Europass-Mobility registra i periodi di apprendimento seguiti dai titolari in un paese diverso da quello di appartenenza (art. 6).

¹⁶⁸ Il supplemento al diploma Europass fornisce informazioni sui risultati scolastici conseguiti dal titolare a livello di istruzione superiore (art. 7).

¹⁶⁹ Il Portfolio Europass delle lingue offre ai cittadini l'opportunità di presentare le proprie conoscenze linguistiche (art. 8).

¹⁷⁰ Il supplemento al certificato Europass descrive le competenze e le qualifiche che corrispondono a un determinato certificato di formazione professionale (art. 9).

- ✎ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01);
- ✎ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) (2009/C 155/02).

E nei progetti futuri c'è una nuova legge sul riconoscimento delle qualifiche professionali e l'introduzione di una carta delle qualifiche professionali mirata a promuovere la mobilità dei giovani professionisti e laureati, così come espresso nella risoluzione legislativa sul Mercato Internazionale, adottata il 23 gennaio 2013 dal Comitato e Parlamento Europeo.

Si tratta di una serie di normative che hanno quale obiettivo ultimo lo sviluppo di politiche, che rendano effettivo il diritto del cittadino a vedersi riconosciuto il proprio patrimonio di competenze, in modo da poterlo “spendere” nella vita sociale e lavorativa. Dalla formazione, quindi, il focus si sposta sull'apprendimento e sui soggetti che apprendono; cade la dicotomia tempi/luoghi di formazione e tempi/luoghi di lavoro a favore di una visione di *lifelong* e *lifewide learning*. L'*apprendimento* viene riconosciuto come il processo attraverso il quale l'essere umano sviluppa competenze e come tale viene promosso indipendentemente dai contesti in cui si realizza (*formal/informal/non formal*).

Tra i vari strumenti emersi dal quadro normativo appena esposto, si sottolinea l'importanza e la portata innovativa del “Quadro Europeo delle Qualifiche” introdotto con la Raccomandazione C 111/01 del 23 aprile 2008 e volto a promuovere la trasparenza, la mobilità e la flessibilità nei sistemi di istruzione e formazione nonché il raggiungimento di obiettivi più ampi, quali promuovere l'apprendimento permanente e aumentare l'occupabilità e l'integrazione sociale dei lavoratori e dei discenti.

Concretamente, la Raccomandazione punta alla creazione di un quadro comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale. Ciò consentirebbe di migliorare la trasparenza, la

comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le prassi esistenti nei vari Stati membri. Il quadro dovrebbe consentire, inoltre, alle organizzazioni settoriali internazionali di mettere in relazione i propri sistemi di qualifica con un punto di riferimento comune europeo, mostrando così il rapporto tra le qualifiche settoriali internazionali e i sistemi nazionali delle qualifiche.

Per far ciò, l'EQF è stato pensato come una *meta struttura*, articolata su 8 livelli, per migliorare la trasparenza e supportare il riconoscimento reciproco delle diverse qualificazioni rilasciate. Le *autorità* nazionali competenti attribuendo a ciascuna qualificazione (cioè l'insieme dei titoli, qualifiche e certificazioni rilasciate in un paese) un livello EQF, rendono maggiormente leggibile per gli altri paesi la qualificazione stessa che viene collocata in un quadro comune di confronto. Tale quadro è stato costruito ed impostato su tre descrittori-cardine di ciò che viene definito *competenza*: conoscenze (*knowledges*), abilità (*skills*), competenze (*competence*).

Come si legge dall'allegato I alla Raccomandazione, tali concetti sono così definiti:

- ✓ «conoscenze»: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- ✓ «abilità»: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- ✓ «competenze»: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Si tratta di dispositivi di natura volontaria, la cui struttura nasce da una “convenzione” tra gli stati, messa a punto attraverso un lavoro di confronto, mediazione e condivisione a livello comunitario; pertanto richiedono un processo di appropriazione e sviluppo da parte di ciascun stato membro.

4.1.2 *Il contesto nazionale*

Nell’ultimo decennio la struttura del sistema di istruzione e formazione nazionale è stata oggetto di profonde trasformazioni nella natura e nelle funzioni, sia per adeguarsi agli indirizzi strategici elaborati a livello comunitario sia in relazione al maggior ruolo che hanno assunto le Regioni. In particolare, dopo la politica di decentramento avviata con la L. 3 del 2001, lo Stato non è più l’unico attore del sistema. Infatti, il nuovo articolo 117 dispone che Stato e Regioni da una parte, Regioni, enti territoriali e istituzioni scolastiche dall’altra, collaborino per elaborare una politica formativa coerente con le specificità dei vari territori. In particolare, la formazione e l’istruzione professionale sono materia di competenza legislativa esclusiva delle Regioni, mentre lo Stato mantiene la legislazione esclusiva solo delle norme generali sull’istruzione e l’istruzione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche e le professioni sono oggetto di legislazione concorrente.

Per quanto riguarda la definizione degli standard minimi di competenza, il sistema di certificazione delle competenze e il sistema di qualificazioni, lo Stato e le Regioni hanno fatto in questi anni ampio ricorso agli accordi in Conferenza Unificata. Tra le più recenti vi è l’intesa siglata in data 20 dicembre 2012 riguardante le politiche di apprendimento permanente e gli indirizzi per l’individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali e l’accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo per l’apprendimento permanente (EQF). In particolare, con tale accordo le Regioni e lo Stato si sono impegnate affinché dal 1° gennaio 2014 tutte le certificazioni delle qualificazioni rilasciate in Italia contengano il riferimento al corrispondente livello EQF.

La normativa più recente in materia può essere così sintetizzata:

- ☞ Decreto ministeriale n.174/2001 “Certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale” in cui vengono identificate le modalità/tipologie di rilascio della certificazione e individuato come prerequisito chiave del nuovo sistema di certificazione la definizione di standard minimi relativi alle figure professionali e alle competenze;
- ☞ Legge n.53/2003 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” in cui si ribadisce tra i principi del sistema la promozione dell’apprendimento in tutto l’arco della vita e l’assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze;
- ☞ Decreto Legislativo n.276/2003, Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n.30, che contiene, tra l’altro, il riferimento al *libretto formativo* per la registrazione delle competenze acquisite durante esperienze di formazione realizzate da soggetti accreditati nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale;
- ☞ Decreto Legislativo n.226/2005, recante norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relative al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione;
- ☞ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25/01/2008, recante le linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori;
- ☞ Legge n.133/2008 recante “Disposizioni in materia di organizzazione scolastica”;
- ☞ Decreto ministeriale n.9/2010, adozione del modello di certificato dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell’obbligo dell’istruzione, ossia a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore e dei due anni dei percorsi di qualifica professionale;

- ☞ Legge n.92/2012 recante “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”;
- ☞ Decreto del MIUR del 23/04/2012, Recepimento dell’Accordo sancito nella seduta della Conferenza Stato Regioni del 19 gennaio 2012, riguardante l’integrazione del Repertorio delle figure professionali di riferimento nazionale, approvato con l’Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011;
- ☞ Accordi siglati in Conferenza Unificata dal 2004 al 2012 relativi agli standard formativi minimi dei percorsi sperimentali triennali di IeFP, agli standard minimi delle competenze tecnico-professionali delle 37 figure professionali individuate dall’accordo del 01 agosto 2002, alla certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi, l’offerta di istruzione e formazione professionale, ecc.

Complessivamente la nazione si trova ancora in una situazione di ritardo rispetto alle indicazioni comunitarie in tema di costruzione di un Quadro Nazionale delle Qualifiche (NQF), in relazione a quello europeo (EQF). A tal fine nel 2007 sono stati avviati i lavori del Tavolo unico per la costruzione del sistema nazionale di standard minimi professionali, di certificazione e formativi, promosso dal Ministero del lavoro.

Un passaggio significativo è avvenuto con il recente decreto legislativo n.13 del 16 gennaio 2013 che definisce le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Il decreto, tra l’altro, istituisce il *Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali*, di cui all’art. 4, comma 67, della legge 28 giugno 2012. n.92; come si può leggere all’art. 8, comma 2, esso è costituito da tutti i Repertori dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali tra cui anche quelle del Repertorio di cui all’articolo 6, comma 3, del testo unico dell’apprendistato, di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n.167, codificati a

livello nazionale, regionale o di provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti e rispondenti ai seguenti standard minimi:

- ✓ identificazione dell'ente pubblico titolare;
- ✓ identificazione delle qualificazioni e delle relative competenze che compongono il Repertorio;
- ✓ referenziazione delle qualificazioni, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (Ateco) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale;
- ✓ referenziazione delle qualificazioni del Repertorio al Quadro europeo delle qualificazioni (EQF), realizzata attraverso la formale inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione ad EQF.

4.2 I contesti regionali

Di fronte a tale quadro comunitario e nazionale i governi locali “sentono la pressione” di una domanda di politiche e di interventi per la promozione del capitale umano in una società sempre più globale e competitiva. Pertanto le Regioni e le Province autonome si sono o si stanno dotando di *Repertori*, ovvero di standard regionali per la formazione e il riconoscimento delle competenze, per rispondere alle richieste di apprendimento permanente, anche rispetto al quadro europeo delle qualifiche. La costruzione di questi strumenti ha assunto nei diversi contesti regionali caratteristiche differenti che riflettono i vari sistemi di riferimento. Spesso le differenze sono solo il frutto di scelte lessicali differenti, in altri casi si parla di tipologie concettualmente diverse. Quindi, prima di approfondire i singoli contesti regionali è opportuno evidenziare la principale terminologia di riferimento, utilizzando come fonti, da un lato il glossario europeo¹⁷¹ e dall’altro i glossari regionali, ove presenti.

Iniziamo dal concetto di “standard”, quale insieme di elementi il cui contenuto è definito dalle parti interessate. Secondo il Cedefop, si possono distinguere diversi tipi di standard:

- ✓ *standard di competenza*: descrive le conoscenze, abilità e/o competenze necessarie per una determinata professione;
- ✓ *standard di formazione*: descrive gli obiettivi dell’apprendimento, il contenuto dei programmi, i requisiti d’accesso e le risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi formativi;
- ✓ *standard di occupazione*: descrive le attività e i compiti relativi a una determinata professione ed alla sua pratica;
- ✓ *standard di valutazione*: descrive i risultati dell’apprendimento che devono essere valutati e la metodologia utilizzata;
- ✓ *standard di convalida*: descrive il livello del risultato che deve essere raggiunto dalla persona sottoposta a valutazione e i criteri utilizzati;

¹⁷¹ CEDEFOP (2009), *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*; disponibile all’indirizzo http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf.

- ✓ *standard di certificazione*¹⁷²: descrive le regole per l’ottenimento di un certificato o un diploma e i relativi diritti acquisiti.

A cui si aggiungono gli *standard professionali* che descrivono sia le conoscenze, abilità e/o competenze sia le attività e i compiti relativi a una determinata professione ed alla sua pratica.

Altro concetto spesso richiamato è quello di *qualifica*, che indica sia il risultato formale (certificato, diploma o titolo) di un processo di valutazione e convalida che viene rilasciato quando un’authority competente stabilisce che una persona ha conseguito i risultati dell’apprendimento rispetto a standard predefiniti e/o possiede le competenze necessarie per svolgere un’attività in un settore professionale specifico, sia l’insieme di requisiti professionali, ossia le conoscenze, attitudini e competenze necessarie o previste per eseguire mansioni specifiche proprie di una particolare posizione professionale¹⁷³. E quello di *qualificazione*, che come si legge nel d.lgs. n.13/2013, rappresenta il titolo di istruzione e di formazione, ivi compreso quello di istruzione e formazione professionale, o di qualificazione professionale rilasciato da un ente pubblico titolato nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli standard minimi definiti dal sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Una distinzione essenziale occorre farla tra *profilo professionale*, *figura professionale* e *professione* nonché tra *profilo professionale* e *profilo formativo*, non esistendo un glossario istituzionale a cui far riferimento.

Nel primo caso, i tre concetti hanno un aspetto comune che è l’articolazione in *competenze* mentre divergono per il livello di astrazione rispetto ai reali contesti lavorativi. Infatti, tale livello cresce quando dalla “professione” si passa al “profilo professionale” e infine, alla “figura professionale”, che rappresenta un’astrazione di ordine elevato rispetto ad attività e competenze. Tuttavia, si precisa che nei singoli contesti regionali, spesso, tali concetti sono utilizzati indistintamente senza rispettarne le differenze concettuali, per una semplice scelta lessicale.

¹⁷² La certificazione può convalidare i risultati dell’apprendimento conseguito in contesti formali, non formali e informali.

¹⁷³ *Ibidem*.

Il *profilo formativo*, invece, può essere definito come un insieme di modalità (requisiti di accesso, modalità di erogazione della formazione, prove di validazione, modalità di certificazione, ecc.) per l’acquisizione in un percorso formale degli standard professionali indicati nella descrizione del profilo professionale.

Siccome l’oggetto principale del presente lavoro di tesi è la *repertoriazione delle competenze* nel prosieguo di quest’analisi si focalizzerà l’attenzione sugli *standard professionali* e i relativi Repertori. Tuttavia, si specifica che spesso l’inscindibilità dagli standard formativi condurrà, inevitabilmente, ad un richiamo e ad un approfondimento degli stessi.

La tabella seguente riassume le tipologie di Repertorio implementate o in progetto, nelle 19 Regioni e nelle due Province autonome di Trento e Bolzano.

Tab. 4.1- Tipologia di Repertorio per Regione e Provincia autonoma

TIPOLOGIA DI REPERTORIO	REGIONI E PROVINCE AUTONOME
<i>Repertorio delle qualifiche</i>	Emilia Romagna
	Puglia
	Campania
<i>Repertorio degli standard professionali</i>	Marche
	Lombardia
	Veneto
<i>Repertorio dei profili professionali; Repertorio delle professioni</i>	Piemonte
	Umbria
	Basilicata
	Valle d’Aosta
<i>Repertorio regionale dei profili professionali e formativi</i>	Molise
	Abruzzo
	Calabria
<i>Repertorio delle figure professionali</i>	Lazio
	Toscana
	Liguria
<i>Repertorio per l’apprendistato</i>	Sardegna
	Sicilia
	Friuli Venezia Giulia
	Provincia autonoma di Trento

Fonte: ns. elaborazione su dati regionali

Per ogni contesto regionale si presenterà la normativa di riferimento, le caratteristiche generali e gli standard professionali e formativi, col fine di coglierne le logiche di costruzione e gli orientamenti sottesi.

I diversi scenari regionali possono essere raggruppati come segue:

- I. Le regioni che hanno implementato un più ampio sistema di standard professionali e formativi, in cui lo strumento del Repertorio ne definisce gli elementi essenziali per tutte le aree economico professionali¹⁷⁴;
- II. Le regioni che hanno sviluppato Repertori specifici solo per alcune aree economico professionali o solo per alcuni percorsi formativi (ad esempio i percorsi in apprendistato);
- III. Le regioni che non hanno ancora implementato il dispositivo o perché in fase ancora progettuale o perché hanno avviato solo recentemente i lavori di realizzazione dello stesso.

Le regioni appartenenti al primo gruppo sono Emilia Romagna, Toscana, Sardegna, Molise, Piemonte, Lazio, Lombardia, Umbria, Liguria, Valle d'Aosta, Basilicata.

L'Emilia Romagna¹⁷⁵, in attuazione alla legge regionale n.12/2003 che ha istituito il Sistema delle Qualifiche della Regione Emilia-Romagna (SRQ), si è dotata di un proprio *Repertorio delle qualifiche* che costituisce il riferimento unico sia per il sistema della Formazione Professionale sia per il Sistema Lavoro. Con Delibera di Giunta Regionale n.530/06, la Regione ha, inoltre, definito e adottato il Sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze (SRFC), nel quale definisce:

- ✓ il processo: unico per persone provenienti da un percorso formativo o da esperienza lavorativa; consente un accertamento tramite evidenze e un accertamento tramite esame;
- ✓ l'oggetto della certificazione: le competenze "comunque acquisite" dalle persone, in relazione agli standard professionali presenti nel Repertorio del *Sistema regionale delle Qualifiche*;

¹⁷⁴ L'AEP costituisce un criterio di raggruppamento ricavato dall'intersezione tra due classificazioni, quella delle attività economiche Ateco e quella relativa all'articolazione professionale, NUP (Nomenclatura delle Unità Professionali). Le AEP sono state individuate dall'Isfol nell'ambito dei lavori del Tavolo Unico Nazionale (TUN) promosso nel 2006 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. È costituito da 24 aree di cui 23 a carattere settoriale e una a carattere trasversale, comprendente processi e profili comuni alle precedenti.

¹⁷⁵ <http://orienter.regione.emilia-romagna.it/exec/portale?actionRequested=performShowQualifiche>

- ✓ i soggetti impegnati nell'attuazione: in prima applicazione, i "soggetti accreditati" del sistema formativo, titolati per legge (L.R. 12/03) a svolgere questa funzione e investiti istituzionalmente del compito di produrre saperi professionali.

Quella emiliana è un'architettura completa di standard professionali, formativi e di certificazione. In particolare, il Repertorio delle qualifiche è costituito dalle figure professionali configurate e descritte per *standard professionali minimi/essenziali* costituiti dalle *Unità di Competenza* articolate in Capacità e Conoscenze. Gli standard formativi, invece, forniscono l'insieme delle caratteristiche strutturali dei corsi di formazione (caratteristiche dei destinatari, durata, stage, ecc.).

Anche la Regione Toscana¹⁷⁶ si è dotata di un'infrastruttura completa, per la creazione di un sistema regionale delle competenze. Tale sistema è stato istituito con L.R. 32/2002, Testo Unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro e dal 1 luglio 2009, sono entrati in vigore i nuovi standard professionali, di certificazione e formativi.

In particolare, gli standard professionali sono organizzati nel *Repertorio delle Figure Professionali*, dove quest'ultime rappresentano un'astrazione rispetto alle reali situazioni lavorative e pertanto, non sono riscontrabili nei ruoli effettivamente svolti nei contesti lavorativi. Ogni figura professionale, rappresentando un insieme di caratteristiche di professionalità astratto, costituisce in riferimento concettuale, funzionale all'organizzazione del sistema degli standard. Oltre che per settori le figure sono organizzate per ADA, aree di attività, una descrizione della performance declinata in capacità e conoscenze. Per quanto riguarda gli standard formativi, il sistema non è ancora stato completato. In attesa della predisposizione dei relativi Repertori (quello degli IFTS e quello delle qualifiche professionali) è stato costituito un unico Repertorio regionale dei profili professionali che comprende profili di IFTS, qualifiche professionali e profili che non trovano riferimenti nel Repertorio delle figure professionali.

¹⁷⁶<http://web.rete.toscana.it/RRFP/gateway?passo=index&applicativo=RRFP&funzionalita=index&operazione=index&anonimo=y>

La costruzione del sistema sardo è nato da un'intesa con la Regione Toscana dalla quale ha acquisito il *Repertorio delle Figure Professionali* (DGR 27-30/2007; DGR. 33-9/2009); con esso la Sardegna¹⁷⁷ ha adottato tutto l'apparato metodologico e il modello che questo sottintende. A partire da questa base è stato sviluppato un sistema più ampio comprensivo di standard formativi, di valutazione, di validazione e certificazione, di strumenti di analisi dei fabbisogni formativi e strumenti di progettazione formativa. Il Repertorio contiene gli standard professionali declinati in figure professionali, organizzate per settori di attività economica, ambiti di attività e livello di complessità; ogni figura è individuata attraverso aree di attività e per ognuna di esse da unità di competenza.

La Regione Molise¹⁷⁸ ha istituito il Sistema Regionale delle Competenze Professionali con le Delibere di Giunta Regionale n.752/2008 e n.859/2008 e integrato nel 2011 con il Sistema Regionale delle Competenze Professionali per il comparto Socio-Assistenziale. Tale sistema comprende un *Repertorio delle Professioni*¹⁷⁹ costituito dalle competenze centrali delle figure/profili professionali aggregate per aree professionali e intese come rappresentazione delle capacità e delle conoscenze (dunque delle competenze) necessarie a svolgere una determinata mansione lavorativa. Tali standard professionali minimi rappresentano il punto di partenza sia per il sistema delle qualifiche sia per quello di certificazione; pertanto i progetti formativi che intendono fornire una Qualifica (certificare tutto l'insieme delle UC che caratterizzano una figura) o un Certificato di competenza (certificare il possesso di una singola UC) devono rinviare alle figure repertorate ed assicurare il rispetto degli standard.

Il Piemonte¹⁸⁰, ha istituito con DGR n.152-3672/2006 il sistema regionale degli standard formativi declinato per competenze. Tale sistema è stato aggiornato con l'individuazione di nuovi profili regionali e la ridefinizione degli standard regionali, così come previsto dalla DGR n.36-2896/2011. Nell'allegato C a tale delibera si specifica che l'architettura del sistema è costituita dai seguenti Repertori:

¹⁷⁷ <http://www.regione.sardegna.it/repertoriofigureprofessionali/>

¹⁷⁸ <http://www3.regione.molise.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/4581>

¹⁷⁹ Il termine "professione" in questo caso fa riferimento al concetto di figura/profilo professionale così come definito in precedenza.

¹⁸⁰ <http://www.collegamenti.org/index.asp>

- ✓ Repertorio degli standard formativi;
- ✓ Repertorio di percorsi standard;
- ✓ Repertorio di prove standard;
- ✓ Repertorio delle attestazioni e certificazioni.

Per quanto riguarda gli standard professionali, la Regione Piemonte acquisisce come propri quelli nazionali (CCNL), così come da intesa siglata tra Governo e Parti Sociali. Tali standard sono raccolti all'interno del *Repertorio Profili Professionali Standard* che costituisce a sua volta, il riferimento essenziale per gli standard formativi regionali.

La Regione, inoltre, si è dotata di un applicativo informatico "Collegamenti", per creare un sistema integrato in rete per il modellamento e la gestione per Competenze dei Profili Professionali, dei Percorsi Formativi e delle Prove Finali di Qualifica e Specializzazione. In particolare, esso consente di modellare e gestire profili professionali, percorsi formativi, questionari, schede di valutazione, ecc. nonché di consultare i vari Repertori.

Il Lazio¹⁸¹ ha istituito con DGR n.128/2006 il *Repertorio Regionale dei profili professionali e formativi* e nel 2008 ha avviato i lavori per la sua costruzione. Oltre al Repertorio è stato realizzato anche un sistema regionale di offerta formativa e un sistema regionale di certificazione delle competenze. In dettaglio, le figure professionali individuate sono l'esito della concertazione con le Parti sociali e rappresentative dei settori e comparti rilevanti per il tessuto economico-produttivo regionale. Tale Repertorio confluirà nel nuovo "Repertorio regionale delle competenze e dei profili formativi" istituito con DGR n.452/2012 e ampliato di ulteriori profili formativi.

Il sistema lombardo è ad oggi in una fase di monitoraggio e aggiornamento continuo. Con le due leggi quadro, L.R. n.22/2006 e L.R. n.19/2007 e una serie di provvedimenti attuativi successivi, la Regione ha inteso realizzare un sistema unitario di istruzione e formazione fortemente integrato con quello del lavoro. Gli standard professionali, raccolti nel *Quadro Regionale degli Standard professionali*,

¹⁸¹ <http://www.sirio.regione.lazio.it/default.asp?id=394>

consistono in un insieme di descrittivi di figure e profili professionali a banda larga, non coincidenti con specifici ruoli o profili contrattuali. Essi rappresentano il riferimento per i diversi sistemi di istruzione, formazione e lavoro e per le azioni di progettazione formativa, orientamento, domanda/offerta di lavoro. La piattaforma informatica, che presenta i contenuti di tutto il sistema oltre alla consultazione, consente ai soggetti abilitati di proporre direttamente delle modifiche che sono poi valutate ad un livello tecnico e validate da un terzo livello istituzionale. Rispetto al sistema di certificazione e valutazione, la Regione Lombardia¹⁸² ha deciso di adottare come unica denominazione per le attestazioni quella di “attestato di competenza”, eliminando l’ambiguità semantica della qualifica.

La Regione Umbria¹⁸³, ha avviato i lavori per la realizzazione del sistema regionale degli standard nel 2006. Con DGR n.51/2010 ha istituito il quadro di insieme del sistema degli standard professionali, formativi, di certificazione e di attestazione e con specifici atti di Giunta ha approvato l’inserimento degli standard individuati attraverso la consultazione concertativa con i diversi soggetti interessati.

In particolare, la DGR n.168/2010, ha approvato il *Repertorio dei Profili Professionali* che comprende i profili professionali minimi e degli standard minimi di competenza che li costituiscono, assunti come base per il rilascio delle qualifiche e delle certificazioni di competenza mentre la DGR n.1518/2011, ha istituito il Repertorio degli Standard di percorso formativo che comprende gli standard minimi di percorso formativo e gli standard minimi formativi in cui si articolano, necessari per l’acquisizione di una qualifica e/o di singole competenze attraverso il sistema della formazione professionale, nell’ambito della Regione dell’Umbria.

Il *Repertorio Ligure delle Figure Professionali* è una raccolta di figure professionali, organizzate per competenze, la cui finalità è supportare le funzioni di governo e programmazione delle politiche della Regione Liguria¹⁸⁴. Il RLFP assume lo stesso impianto proposto da EQF (*European Qualification Framework*), dove i risultati dell’apprendimento sono espressi in termini di competenze, abilità e conoscenze. La figura professionale che emerge descrive nello stesso tempo:

¹⁸² <http://www.ifl.servizirl.it/site>

¹⁸³ <http://www.istruzione.regione.umbria.it/Mediacenter/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=30&explicit=SI>

¹⁸⁴ <http://professioniweb.regione.liguria.it/>

- i processi lavorativi e le attività che tipicamente sono svolte nei contesti di lavoro al fine di raggiungere risultati economicamente rilevanti;
- le risorse che le persone devono mobilitare per poter presidiare efficacemente le attività lavorative.

La figura professionale rappresenta, dunque, la specifica combinazione di competenze che gli attori istituzionali riconoscono valida per agire all'interno di determinate posizioni lavorative. Il principale riferimento normativo è la D.D. 4051/2007.

I lavori di realizzazione del *Repertorio dei profili professionali* della Regione Basilicata, sono, invece, in fase di ultimazione, che è prevista per maggio 2013. L'approfondimento di tale contesto regionale non avverrà in questa sede, poiché ad esso sarà dedicato l'ultimo capitolo del presente lavoro.

Tra le regioni appartenenti al secondo gruppo si ritrovano Campania, Puglia, Sicilia, Friuli Venezia Giulia, Provincia autonoma di Trento, Valle D'Aosta.

In Campania¹⁸⁵, la costruzione del Sistema delle Qualifiche Professionali ha preso avvio nel 2003 con il "Progetto Qualifiche" che si è occupato di analizzare e descrivere i settori del turismo e del sociale. Per entrambi è stato, quindi, sviluppato un *Repertorio di profili e di qualifiche* in cui i profili professionali sono descritti attraverso l'applicazione del modello *competence based*. I due Repertori sono l'unico *output* realizzato allo stato attuale. A livello normativo, invece, un ulteriore passaggio è avvenuto con il Regolamento di attuazione n.9/2010, di cui alla L.R. n.14 del 18 novembre 2009 art. 54, comma 1, lett. b) disposizioni regionali per la formazione professionale, con il quale la Regione ha adottato il *Repertorio Regionale delle Qualifiche Professionali* descritte per profili e competenze.

Anche la Regione Puglia¹⁸⁶, attualmente non ha ancora un Repertorio completo ma solo un'applicazione simulata degli standard professionali e formativi delle qualifiche del turismo. Tale applicazione s'inserisce nell'ambito dei due progetti, individuati nel POR 2000-2006 e così denominati:

¹⁸⁵ <http://www.regione.campania.it/>

¹⁸⁶ Regione Puglia, *Adeguamento del sistema della formazione professionale*, Bari – 15 ottobre 2008.

- ✓ definizione degli standard minimi di competenza e formativi e del Repertorio delle qualifiche e delle unità formative;
- ✓ impostazione del Repertorio delle qualifiche della regione puglia.

Quello ipotizzato nello sviluppo dei progetti è un sistema regionale delle qualifiche fondato sulla centralità delle competenze.

La Sicilia¹⁸⁷ si è dotata del *Repertorio regionale dei profili professionali e formativi*, che prende le mosse dall'ex d.lgs. n.276/03 e fornisce indicazioni sulle aree professionali che caratterizzano lo scenario economico-produttivo siciliano e sulle figure professionali ad esse collegate. Il Repertorio costituisce il riferimento essenziale per le attività di apprendistato ma attraverso il progetto Athena, un'azione di sistema che opera nell'ambito delle politiche dell'istruzione e della formazione, l'obiettivo è quello di dotare il sistema regionale di un sistema di certificazione delle competenze più ampio.

La Regione Friuli Venezia Giulia¹⁸⁸ ha istituito nel 2005 un *Repertorio dei profili formativi per l'apprendistato* (D.P.Reg 415/2005), ove il Profilo formativo non si identifica con una qualifica del processo di riferimento, ma si configura come un sistema di competenze, o meglio di Unità di competenza, all'interno del quale risulta possibile individuare e scegliere quelle che maggiormente corrispondono alla posizione di lavoro ed al ruolo occupato dai singoli apprendisti ed al loro fabbisogno di formazione. Con DGR n.513/2012 ha poi deciso di dar vita anche ad un *Repertorio regionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale*. Ne restano esclusi i contesti di apprendimento informali e non formali e dai documenti presenti nel sito non emerge alcuna iniziativa in tal senso.

La Provincia Autonoma di Trento¹⁸⁹ ha creato un *Repertorio delle professioni* in cui sono contenute le figure professionali per le quali è possibile assumere un apprendista sul territorio provinciale. Per ogni figura è stato descritto il *profilo formativo* composto dal profilo professionale e dal percorso formativo. Gli standard

¹⁸⁷ <http://www.apprendistatoregionesicilia.it/?q=node/11>

¹⁸⁸ <http://www.regione.fvg.it/rafvvg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA5/>

¹⁸⁹ http://www.agenzia lavoro.tn.it/aziende/apprendistato_2012/Istruzioni_Mod#il-piano-formativo-individuale

professionali sono declinati in aree di attività e competenze espresse in capacità e conoscenze. Ogni profilo è, inoltre, accompagnato da un elenco di attività lavorative aggregate per aree; tale descrizione risulta particolarmente utile per orientare la formazione non formale.

La Valle d'Aosta¹⁹⁰ è dal 2006, in attuazione alla L.R. n.7/2003, che è impegnata nella definizione di un sistema di certificazione delle competenze, in relazione ai percorsi formativi e alle esperienze di apprendimento non formale. Con la DGR n.2712/2009 e la DGR n.2026/2010 la Regione ha istituito il *Repertorio dei Profili Professionali e degli Standard Professionali*. Come si legge dai vari documenti, i profili professionali inseriti nel Repertorio caratterizzano il sistema economico-produttivo regionale, con le loro caratteristiche e specializzazioni, e comprendono profili a cui possono riferirsi gli innumerevoli ruoli presenti nei luoghi di lavoro o dei quali è prevedibile lo sviluppo. Essi rappresentano gli standard professionali regionali sui poggiano anche gli standard formativi per il rilascio delle qualifiche.

Allo stato attuale, il Repertorio risulta costituito da 8 profili professionali, approvati con singoli atti di Giunta Regionale e dai profili professionali in uscita dai percorsi di qualificazione, nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione. Unico Repertorio completo è quello per le attività in apprendistato, contenente profili e qualifiche organizzate per aree professionali (DGR n.4574/2005 – n.1364/2008). Tale Repertorio non assume valenza di paradigma vincolante, ma piuttosto di standard minimo di riferimento per la predisposizione del Piano Formativo Individuale di dettaglio.

Tra le regioni appartenenti al terzo gruppo si ritrovano quelle che non hanno ancora implementato il dispositivo o perché in fase ancora progettuale, come nel caso delle Regioni Calabria e Veneto, o perché hanno avviato solo recentemente i lavori di realizzazione dello stesso, come nel caso dell'Abruzzo e delle Marche.

La Regione Calabria¹⁹¹ ha previsto all'interno del POR FSE 2007-2013, l'azione di sistema per lo sviluppo degli standard professionali, formativi e di

¹⁹⁰ http://www.regione.vda.it/lavoro/certificazione_delle_competenze/default_i.asp

¹⁹¹ http://www.regione.calabria.it/formazione/lavoro/index.php?option=com_content&task=view&id=2527&Itemid=128

certificazione delle competenze (Progetto SPFC). Il progetto prevede la realizzazione di due strumenti: il *Repertorio regionale degli standard professionali e formativi* e il sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze.

Il Veneto¹⁹² si è posto quale obiettivo ultimo quello di costruire un *sistema Veneto delle competenze*, coerente con il livello nazionale ed europeo. A tal fine ha attivato nel 2009 (DGR n.1758/2009) un bando “Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze”, in seguito al quale sono stati approvati 36 progetti che coinvolgono oltre 400 partner afferenti al sistema di Istruzione, Formazione e Lavoro. Con DGR n.2895/2012 la Regione ha poi approvato le linee guida per la validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali. La prima parte delle linee guida si configura come un manuale operativo, rivolto agli operatori, nel quale sono descritti i servizi di costruzione del dossier individuale delle evidenze e di validazione delle competenze; la seconda, invece, raccoglie i passaggi operativi che la Regione del Veneto intende intraprendere affinché tali servizi entrino nella prassi quotidiana degli operatori del mercato del lavoro.

Tra i primi interventi vi rientra l’adozione di un *Repertorio di standard professionali* di riferimento; in assenza di un Repertorio nazionale, la Regione ha deciso di fare riferimento ad un Repertorio di standard professionali di un’altra regione italiana, opportunamente riadattato.

La Regione Abruzzo¹⁹³ con determina dirigenziale n.142 del 29 novembre 2012, ha proceduto con l’aggiudicazione definitiva della gara d’appalto per l’affidamento del servizio per la definizione e costruzione del *Repertorio regionale dei profili professionali e formativi* e per la definizione del sistema regionale di offerta formativa e del sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze e di un servizio di sperimentazione del libretto formativo del cittadino. La determina da anche l’avvio ai lavori.

¹⁹² <http://www.regione.veneto.it/web/lavoro/home-page-lavoro>

¹⁹³ <http://www.regione.abruzzo.it/fil/index.asp?modello=notiziaSing&servizio=LEE&stileDiv=sequen ce&msv=notizia169572&tom=169572>

La Regione Marche¹⁹⁴ ha solo recentemente istituito ed approvato l'architettura del sistema per il riconoscimento e la certificazione delle competenze (DGR n.1656/2010). Il Repertorio sarà organizzato in profili che si configureranno come aggregati di unità di competenza, allo stesso modo tutte le certificazioni di competenza avranno a riferimento le singole UC raccolte nel Repertorio. Oltre al Repertorio, l'architettura del sistema prevede anche la definizione di:

- ✓ standard minimi per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento;
- ✓ standard per la verifica e la valutazione dell'effettivo possesso delle competenze apprese in contesto formale, informale e non formale;
- ✓ standard procedurali e documentali di attestazione degli esiti delle attività formative e dei procedimenti di certificazione delle competenze.

L'unico ente che non ha ancora implementato né ha in progetto la costruzione di un proprio sistema di standard è la Provincia autonoma di Bolzano. Tuttavia, ci sono due recenti interventi normativi che è utile evidenziare e che potrebbero condurre alla sua costruzione: la DGR n.1538/2012 che ha approvato le "Linee guida sulla certificazione di competenze professionali in esito alla frequenza di corsi di formazione continua sul lavoro", quali riferimenti per l'individuazione e la realizzazione di dispositivi organizzativi finalizzati alla certificazione di competenze professionali acquisite in esito alla frequenza di corsi e la legge provinciale 4 luglio 2012, n.12, "Ordinamento dell'apprendistato" con il relativo allegato contenente l'elenco delle attività professionali oggetto di apprendistato.

L'analisi mostra chiaramente che seppur in forme molto differenti, ogni contesto regionale, di fronte ai ritardi del sistema nazionale, si è impegnato nell'individuare strumenti e misure atte a porre la competenza al centro delle proprie politiche di formazione e lavoro, nel rispetto delle indicazioni più generali fornite a livello europeo.

¹⁹⁴ <http://www.istruzioneformazioneelavoro.marche.it/default.asp>

4.3 *Uno sguardo oltre i confini nazionali*

L'Italia è, dunque, in attesa che il Repertorio nazionale, istituito con il recente decreto legislativo n.13/2013 sia implementato. Il contesto nazionale si inserisce in un panorama europeo altrettanto variegato, con alcuni casi di “eccellenza” a cui la nazione potrebbe proficuamente ispirarsi, per implementare il proprio sistema di standard per la formazione e il riconoscimento delle competenze. A tal fine, in questo paragrafo si esporranno brevemente le caratteristiche dei sistemi educativi e formativi nonché i modelli di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento formale e informale di alcuni paesi europei:

- ✓ Regno Unito;
- ✓ Germania;
- ✓ Francia;
- ✓ Svizzera.

Negli ultimi decenni, il sistema educativo inglese¹⁹⁵ è stato oggetto di numerosi cambiamenti, in particolare l'educazione secondaria e post-obbligo si è evoluta verso forme più professionalizzanti con l'obiettivo ultimo di porre fine alla tradizionale separatezza tra percorsi di educazione generale (istruzione secondaria superiore finalizzata allo sbocco universitario) e istruzione professionale.

Il sistema prevede un obbligo scolastico che va dai 5 o 4 anni (nel caso dell'Irlanda del Nord) sino ai 16 anni, articolato in 4 cicli di studio e al termine dei quali la maggior parte degli allievi ottiene la licenza di istruzione generale (CGSE). Dopo la scolarità obbligatoria, il sistema offre tre opzioni: proseguire l'insegnamento generale conseguendo un diploma a indirizzo generale avanzato (CGE) che dà accesso alla formazione universitaria; frequentare una scuola a indirizzo professionale in un *Further Education College* per il conseguimento di un certificato GNVQ di livello 3; partecipare ad un programma di formazione occupazionale, quali l'apprendistato in alternanza (*modern apprenticeship*) o i percorsi di tirocinio (*national traineeships*)¹⁹⁶.

¹⁹⁵ <https://www.education.gov.uk>

¹⁹⁶ Marinoni C. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite*

Da un punto di vista istituzionale, invece, il sistema si presenta piuttosto complesso con profonde differenze a livello di organi e assetto normativo, tra i quattro stati che compongono il Regno Unito, e caratterizzato dal coinvolgimento di una grande varietà di organi e strutture privatistiche.

Nella formazione continua sono le imprese a ricoprire un ruolo chiave mentre lo Stato si occupa esclusivamente dell'adozione di misure di incentivazione e sensibilizzazione. Al suo interno sono compresi i seguenti ambiti:

- ✓ *Adult Education*: ambito strettamente separato dal piano occupazionale;
- ✓ *Continuing Education*: definisce l'educazione degli adulti in contesti formali ma non universitari;
- ✓ *Further Education*, che è parte integrante del sistema scolastico post-obbligatorio e che può coinvolgere pubblico adulto;
- ✓ *Continuous Vocational Training (CVT)*: fa riferimento alla formazione degli adulti in condizione professionale, è rivolta al miglioramento delle competenze su obiettivi normalmente definiti dalle imprese. Tale formazione è totalmente a carico delle imprese¹⁹⁷.

Nel complesso, manca un sistema di supporto all'offerta di formazione continua, che, pertanto, agisce in forma essenzialmente privatistica, attraverso iniziative offerte sul mercato.

Più stimolanti e innovative sono, invece, le indicazioni provenienti dai sistemi di certificazione degli apprendimenti e di qualificazione. Attualmente tali sistemi sono integrati nel Regno Unito in un unico *Framework*, esistente in due versioni, una per Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, e una scozzese. Tale *framework* contiene tre gruppi di tipologie di qualificazioni (qualificazioni generali, qualificazioni collegate alla professione e qualificazioni collegate al lavoro), collocate lungo 9 livelli di apprendimento (compreso il livello 0, *Entry level*). Ogni livello rappresenta gradi crescenti di conoscenza (*knowledge*), comprensione

attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Regno Unito, in F. Bednarz, G. Coronas, C. Marinoni, "Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto", Progetto Leonardo COGET, Provincia Autonoma di Trento, 2005.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

(*understanding*), abilità (*skill*) e autonomia, intesa come capacità di pensare in modo analitico e creativo. Questo sistema è gestito ed aggiornato dall’Agenzia delle Qualificazioni Nazionali (NQA, *National Qualification Agency*), istituzione pubblica sponsorizzata dal *Department for Education and Skills*.

Il sistema di certificazione del Regno Unito poggia su due modelli di riconoscimento delle competenze e procedure di qualificazione: il *National Vocational Qualifications* (NVQ) e l’*Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL)¹⁹⁸.

Un ruolo chiave è svolto dagli *Awarding Bodies* che si occupano della certificazione dei *centri di assessment* che valutano la preparazione dei candidati, allo scopo di rilasciare certificati sia per una qualifica completa, sia per singole unità di apprendimento. Tali centri possono essere strutture scolastiche, organizzazioni formative o anche coincidere con i responsabili all’interno di imprese; devono essere attrezzate per accogliere le persone che desiderano fare un *assessment* e soddisfare tutte le loro esigenze, nonché contribuire allo sviluppo delle qualifiche professionali fornendo *feedback* alle autorità di accreditamento.

Le tappe fondamentali per il rilascio della qualifica professionale (NVQs) sono così sintetizzabili:

- ✓ *avvio della procedura di qualificazione e definizione di un piano personale*: l’*assessor* aiuta il candidato ad identificare cosa è già in grado di fare, a concordare lo standard e il livello a cui il candidato aspira, analizzando che cosa è opportuno che apprenda, scegliendo e concordando le attività che gli permetteranno di apprendere quello di cui ha bisogno;
- ✓ *sviluppo del piano personale di qualificazione*: il candidato potrebbe frequentare un corso oppure concordare con il suo capo di svolgere un lavoro diverso o di lavorare in modo diverso, così da sperimentare le competenze che intende acquisire nonché può anche chiedere di essere spostato in un altro settore dell’azienda o di essere collocato in un’altra

¹⁹⁸ <http://www.education.gov.uk>

azienda per provare esperienze diverse; può anche svolgere parallelamente corsi di formazione a distanza.

- ✓ *validazione delle competenze (assessment)*: durante il processo di qualificazione il candidato compara le sue prestazioni con gli standard che deve apprendere per ciascuna unità di cui è composta la qualifica di riferimento e valuta dove è arrivato e quanto ancora gli rimane da apprendere, decidendo quando è pronto per essere valutato su quell'unità o sull'intera qualifica. Le unità descrivono le abilità (*skill*) e le conoscenze di cui c'è effettivamente bisogno per svolgere una mansione (*job*).

Particolare interesse stanno ora suscitando gli APEL (*Accreditation of prior experiential learning*), ovvero forme di accreditamento di precedenti esperienze che consentono di accedere all'educazione superiore. Essi rappresentano lo strumento specifico per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti informali e non formali.

In questo caso, il candidato identifica un potenziale programma o una potenziale qualifica, confronta le proprie precedenti esperienze di apprendimento con i requisiti del programma o della qualifica e fornisce le evidenze relative ai risultati di apprendimento in forma scritta, con altre modalità di tipo tangibile ed eventualmente anche con un colloquio. A sua volta l'istituzione che accredita i risultati di apprendimento raggiunti attraverso esperienze passate, dovrà, invece, assicurarsi che le informazioni relative ai propri corsi siano sufficienti e siano spiegate chiaramente. Inoltre, l'istituzione dovrà dotarsi di personale disponibile a seguire i candidati nella fase di identificazione delle esperienze passate e delle relative evidenze e di *assessor* impegnati nella quantificazione dell'apprendimento dimostrato all'interno del programma di formazione istituzionale di riferimento e nella verifica delle evidenze dimostrate dal candidato rispetto ai risultati di apprendimento più rilevanti del programma, identificando anche il numero di crediti appropriato¹⁹⁹.

¹⁹⁹ <http://www.ucas.com/students/wheretostart/maturestudents/courses/apl>

Complessivamente, il modello inglese presenta una serie di pregi, tra cui la flessibilità, il realismo applicativo, legato all'individuazione di *performance* osservabili e/o documentabili, la trasparenza e il largo consenso, garantite dall'identificazione delle qualifiche come insieme di unità e moduli di competenza riconosciuti a livello nazionale. D'altro canto, ci sono anche una serie di nodi critici non trascurabili, come l'eccessiva formalizzazione e frammentazione delle conoscenze e delle competenze in moduli e unità; la scarsa partecipazione pubblica che chiedendo una maggiore attivazione da parte dei soggetti comporta rischi di selettività ed esclusione delle fasce più deboli e poco qualificate; la carenza di sistemi strutturati, supportati dal Governo, nell'ambito della formazione continua. Con gli APEL viene sì garantito, dal punto di vista istituzionale, il riconoscimento dell'apprendimento continuo, lungo tutto l'arco della propria vita, ma proprio con questo strumento si sancisce anche l'individualità di tale processo, il quale viene, infatti, considerato un fenomeno "privato".

La Francia, invece, presenta una politica pubblica strutturata di sostegno alla formazione continua fondata sul dialogo sociale. Il suo sistema di formazione professionale continua (CVT) è, infatti tra i più antichi ed efficienti. Tre sono gli elementi che caratterizzano l'assetto complessivo:

- ✓ garanzia di finanziamento del sistema attraverso stanziamenti dello Stato, delle Regioni e degli attori economici tramite il prelievo obbligatorio di quote sulla massa salariale;
- ✓ organizzazione decentrata dei processi decisionali nei quali si realizza la partecipazione degli attori e si sviluppano i principi del dialogo sociale;
- ✓ una serie di diritti di partecipazione alla formazione continua collegati ai diversi statuti delle persone in formazione²⁰⁰.

I principali finanziatori della formazione continua, sono, quindi, lo Stato e le imprese, che rappresentano tra l'altro anche la sede privilegiata per lo svolgimento

²⁰⁰ Bednarz F. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Francia*, in F. Bednarz, G. Coronas, C. Marinoni, *op. cit.*

delle attività. Tale ambito, s’inserisce nel più ampio sistema educativo e formativo che in Francia presenta la tradizionale bipartizione tra percorsi di “educazione generale”, finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore e all’accesso a formazioni terziarie, e percorsi di istruzione professionale, disciplinati da diversi organi statali e dalle associazioni professionali. Questi percorsi consentono di acquisire titoli spendibili in via principale e in alcuni casi esclusiva, per accedere al mercato del lavoro.

Il sistema di certificazione francese si presenta piuttosto complesso e rigido, rendendo problematici i passaggi da una filiera all’altra. In particolare, il sistema si fonda su una pluralità di strumenti scarsamente coordinati: i diplomi dell’Educazione nazionale, disciplinati dal Ministero dell’Educazione, i certificati professionali, rilasciati dal Ministero del Lavoro e da altri ministeri, i certificati di qualificazione professionale, istituiti e riconosciuti dalle Associazioni di settore.

A ciò dal 2002 si è aggiunto il sistema per la certificazione degli apprendimenti non formali e informali, altrimenti detto *Validation des Acquis de l’Experience* (VAE)²⁰¹. La VAE si fonda su quattro pilastri giuridici:

1. apertura del sistema di validazione all’insieme dei titoli e/o certificati riconosciuti dalle diverse autorità su scala nazionale (condizione: tre anni minimi di esperienza nella professione da certificare);
2. diritto del candidato all’ottenimento di un congedo per lo sviluppo della procedura (equiparato al diritto all’accesso individuale alla formazione continua);
3. istituzione del *Répertoire Nationale des Certifications Professionnelles* (RNCP), che raccoglie l’insieme dei diplomi e titoli professionali rilasciati dallo Stato, identificati e aggiornati previa consultazione con le parti sociali;
4. istituzione della *Commission Nationale de la Certification Professionnelle* (CNCP) incaricata di coordinare le procedure e aggiornare il Repertorio²⁰².

²⁰¹ <http://www.vae.gouv.fr/>

²⁰² Bednarz F. (2005), *op. cit.*

Mentre, le fasi principali della procedura sono così sintetizzabili:

- ✓ scelta della certificazione di sbocco della VAE: il candidato, eventualmente supportato da una serie di servizi di sostegno e orientamento, effettua la scelta valutando la corrispondenza tra esperienze da validare e competenze afferenti ad un profilo presente nel *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP);
- ✓ presentazione della domanda di validazione direttamente all'organismo deputato a rilasciare il titolo cui si ambisce: comporta la costituzione del dossier di validazione. Tale atto impegna il candidato ma prevede il sostegno da parte di un "accompagnatore" in grado di aiutarlo nella preparazione e nella valutazione (non vincolante) del possesso totale o parziale dei requisiti richiesti per la certificazione;
- ✓ decisione di ricevibilità della domanda, emessa dall'autorità competente al rilascio del titolo o rigetto motivato da vizi di incompletezza o forma;
- ✓ atto di validazione da parte di un *jury* indipendente conformemente ai regolamenti e alle disposizioni che reggono la procedura (che variano a seconda del settore e del diploma da rilasciare); a seconda dell'istituzione competente e del certificato da rilasciare possono variare anche le modalità di valutazione dei requisiti richiesti al candidato, passando dalla semplice validazione dei documenti portati nel dossier, a interviste approfondite, esami o verifiche del comportamento in situazione operativa, reale o simulata²⁰³.

L'atto di validazione può essere integrale (rilascio del titolo) o parziale (crediti) in cui si riconoscono solo alcune delle competenze del profilo individuato. In questo secondo caso, la VAE rappresenta un mezzo per accedere in modo flessibile e in conformità a crediti formativi, a un percorso di formazione continua o qualificazione, al termine del quale il candidato sosterrà un esame e potrà ottenere la qualifica o il diploma. Per accedere alla procedura si deve disporre di un periodo minimo di esperienza "professionalizzante", anche discontinua, nel profilo di riferimento di almeno tre anni.

²⁰³ Bednarz F. (2005), *op. cit.*

Tra i punti di forza del VAE vi è sicuramente il valore nazionale del modello e dei profili raccolti nel Repertorio Nazionale, il valore “formativo” del percorso di riconoscimento delle competenze indispensabile per la validazione, nonostante la sua complessità applicativa e la presenza di procedure di certificazione lunghe e costose.

Uno dei pilastri portanti del sistema educativo e formativo tedesco è l’alternanza scuola-lavoro. In tale sistema, lo Stato federale regola le materie riferite alla formazione professionale, a partire dai profili professionali e dalle forme di verifica dell’apprendimento e di qualificazione, mentre i Länder sono responsabili del sistema educativo scolastico, dai livelli iniziali, sino alle filiere della formazione accademica. L’istruzione scolastica si divide in primaria e secondaria obbligatoria (da 6 a 15/16 anni) e in istruzione secondaria superiore di tipo generale o professionale²⁰⁴.

È la formazione continua il settore chiave dell’intero sistema. La sua struttura presenta la coesistenza di un’ampia gamma di operatori - stato, industria, istituzioni sociali, istituti per la formazione e cittadini in generale - che assumono collettivamente la responsabilità di questa formazione, anche attraverso il sostentamento economico obbligatorio.

In particolare, in Germania sono presenti due tipologie di alternanza scuola/lavoro, ossia quella formativa e quella lavorativa. Quella *formativa* viene offerta da una scuola professionale a tempo pieno, Fachoberschule (FOS), che offre agli alunni una formazione generale e la possibilità di acquisire nuove conoscenze e abilità tecniche sia teoriche, sia pratiche. Si accede dai 15 anni e dura due anni: nel primo la formazione pratica sul luogo di lavoro è prevista per 4 giorni alla settimana mentre le lezioni sono di 8 ore settimanali; nel secondo anno vengono impartite 30 ore settimanali di insegnamento generale e professionale. L’alternanza *lavorativa* è, invece, offerta dal sistema duale (sistema di istruzione che si svolge in due luoghi di formazione: scuola e lavoro). Questa tipologia di formazione è aperta a tutti, basta aver completato il ciclo dell’obbligo. Generalmente, gli studenti passano dai 3 ai 4 giorni a settimana in azienda e 2 giorni presso la *Berufsschule* (scuola). La formazione nella *Berufsschule* è finanziata con fondi pubblici e si svolge in base ad

²⁰⁴http://www.indire.it/obblig istruzio ne/content/index.php?action=read_doc&id_m=4057&id_sez=4074&id_cnt=4481

un contratto di lavoro fra l'azienda che provvede alla formazione e lo studente; i contenuti e i tempi sono stabiliti in un programma quadro, inserito poi nel programma specifico di formazione dell'azienda di riferimento.

Accanto all'Università è da segnalare la presenza delle *Fachhochschule*, una struttura parallela all'università ma con una spiccata propensione verso il mondo del lavoro. Mentre l'università ha un'impostazione teorica, essa è pensata ai fini di un inserimento diretto dello studente in ambito professionale e prevede un corso di studi quadriennale con due stage in azienda e un discreto margine di autonomia curricolare (gli standard minimi sono stabiliti dai Länder, secondo parametri determinati dalla legge federale)²⁰⁵.

Oltre alla sperimentazione di singoli progetti, in Germania non è stato ancora creato un modello per la validazione degli apprendimenti informali e non formali. Molto probabilmente, sarà stato il forte radicamento del modello vincente della formazione professionale duale che come abbiamo appena visto prevede consistenti momenti di apprendimento sul campo, a non favorire lo sviluppo di esperienze di validazione.

Molto simile al modello tedesco è il modello formativo adottato dalla Svizzera²⁰⁶. Anche in questo caso è l'offerta di formazione professionale, ispirata ai principi dell'alternanza scuola/lavoro (prevista nell'apprendistato duale, nella formazione professionale superiore "en emploi", dalle stesse modalità di apprendimento presenti in diverse università) ad essere il pilastro fondamentale dell'intero sistema.

Le competenze nel settore dell'istruzione e della formazione professionale sono ripartite tra i diversi livelli di governo ma la responsabilità principale dell'istruzione è dei Cantoni.

In Svizzera il settore della formazione continua è caratterizzato dalla ripartizione in attività di educazione degli adulti o di formazione continua rivolte a soddisfare esigenze culturali generiche della popolazione (solitamente prive di ogni

²⁰⁵ Marinoni C. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Germania*, in F. Bednarz, G. Coronas, C. Marinoni, *op. cit.*

²⁰⁶ Le caratteristiche del modello svizzero sono state già in parte esposte all'interno di questo lavoro per quanto riguarda la più specifica formazione turistica. Si veda paragrafo 3.3.

forma di supporto pubblico) e offerte di perfezionamento professionale (*Berufliche Weiterbildung*)²⁰⁷. Quest'ultime rappresentano una forma di apprendimento organizzato che avviene dopo la conclusione di una prima fase di formazione scolastica, universitaria o professionale, il cui obiettivo è quello di acquisire nuove conoscenze, capacità e abilità oppure nell'aggiornare, approfondire o ampliare quanto già appreso. Il perfezionamento è posto sotto la responsabilità individuale, ma è anche oggetto di interventi di sostegno e co-finanziamento pubblico, pur in assenza di una legislazione quadro specifica in materia che tuteli il diritto alla formazione continua. Il settore del perfezionamento è organizzato principalmente da istituti di formazione privati posti sotto l'organizzazione "mantello" rappresentata dalla Federazione svizzera per la formazione continua (SVEB)²⁰⁸, un ente fondato nel 1951.

Piuttosto complesso si presenta il sistema di certificazione degli apprendimenti e di qualificazione. In generale, il sistema si fonda su un forte consenso degli attori sociali ed economici e sulla coesistenza di autonomie locali e prerogative del livello centrale di governo; esistono anche diplomi e titoli riconosciuti a livello solo cantonale. La certificazione dei titoli riconosciuti dalla Confederazione si articola su tre diversi livelli: titoli riferiti alla scuola secondaria superiore, titoli di formazione professionale superiore, titoli accademici.

Il percorso di certificazione degli apprendimenti informali e non formali è stato delineato in una guida nazionale pubblicata nel 2007²⁰⁹. La guida descrive, in particolare, le esigenze minime delle procedure di validazione di apprendimenti acquisiti come sono state concordate dai partner della formazione professionale nonché assicura la qualità e la comparabilità delle procedure.

La guida differenzia la procedura in quattro fasi. In ogni fase bisogna produrre dei documenti che permettono l'accesso alla fase successiva. I due strumenti principali per la valutazione dei candidati sono il *profilo di qualificazione* e le condizioni di riuscita per una determinata professione.

²⁰⁷ Bednarz F. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Svizzera*, in F. Bednarz, G. Coronas, C. Marinoni, *op. cit.*

²⁰⁸ <http://www.alice.ch/it/fsea/federazione/>

²⁰⁹ Confederazione Svizzera, *Validazione degli apprendimenti acquisiti. Riconoscere e valorizzare l'esperienza. Guida nazionale*, Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), Berna, settembre 2007.

Le quattro fasi della procedura sono le seguenti:

1. Fase di “Informazione e consulenza” che può essere richiesta secondo la necessità durante tutta la procedura. Le persone interessate ottengono le informazioni necessarie in merito al modo di procedere e alle loro possibilità di ottenere una certificazione o un’ammissione ad una formazione tramite un’altra procedura di qualificazione.
2. Fase di “Bilancio” che comprende la procedura che permette ad una persona di identificare e analizzare le sue competenze personali e professionali; la persona redige un dossier nel quale riporta le competenze che possiede per la professione scelta.
3. Fase di “Valutazione” durante la quale il dossier completo è valutato dagli stessi periti che intervengono per le procedure classiche di qualificazione.
4. Fase di “Convalida e certificazione”. Sulla base della valutazione dei periti l’organo di convalida emette una decisione in merito ai campi di qualificazione soddisfatti; viene così rilasciato un certificato degli apprendimenti acquisiti passibile di ricorso. In questa fase l’organo competente per la validazione decide anche quale formazione o pratica professionale complementare occorre svolgere per ottenere il diploma scelto. Non appena i campi di qualificazione mancanti sono stati recuperati e valutati, nelle strutture abituali e sotto la responsabilità dei classici percorsi formativi della formazione professionale ha luogo l’atto ufficiale della “Certificazione”.

La nascita di tale modello è stata preceduta da una serie di sperimentazioni (*Qualification plus*, *Qualification 41*, ecc.) che hanno interessato, in particolare il Cantone di Ginevra. Di apprendimento informale e non formale, pur nei fatti largamente presenti in Svizzera nei processi formativi di base e continui, si continua a parlare poco e in cerchie ristrette.

5. Un'analisi dei Repertori regionali dei profili e delle qualifiche del settore turistico

5.1 Premessa metodologica

Ogni Regione, come visto nel precedente capitolo, ha creato differenti sistemi di standard per la validazione e il riconoscimento delle competenze e al loro interno differenti Repertori. Ne consegue un quadro piuttosto variopinto con regioni che hanno creato un sistema ampio e ben articolato che coinvolge percorsi formativi e professionali, altre che non sono andate oltre delle sperimentazioni settoriali; regioni che hanno ampiamente coinvolto le parti sociali, altre meno; regioni che hanno creato una piattaforma ad hoc per la diffusione dei contenuti, altre no.

In tutti i dispositivi implementati vi è, però, l'inevitabile richiamo all'affascinante quanto ambiguo concetto della "competenza". Si è più volte sottolineato la centralità assunta dallo stesso nel campo dell'istruzione, della formazione e del lavoro e le conseguenti difficoltà applicative, data la generale confusione che ancora sussiste intorno al significato e al senso del concetto.

In dettaglio, l'analisi che segue ha ad oggetto lo specifico settore turistico, e, dunque, gli standard professionali e formativi definiti all'interno dei Repertori regionali del turismo. Come si avrà modo di approfondire, solo la Campania e la Puglia hanno sperimentato un Repertorio dedicato esclusivamente al settore, per gli altri il turismo è una delle tante aree trattate.

Considerando il fine ultimo di far luce sulle competenze e sulle professioni che caratterizzano il settore nel contesto nazionale, nonché sulle competenze e sulle professioni come espressione dell'esigenze dei diversi contesti territoriali, svariati sono gli obiettivi intermedi che l'analisi si è posta.

Tra questi obiettivi vi rientrano:

- ✓ l'analisi dei criteri di delimitazione di un settore così ampio e trasversale come quello turistico;
- ✓ l'individuazione dei livelli di complessità e autonomia richiesti alle professioni turistiche;

- ✓ il peso del settore nel contesto produttivo di riferimento e quindi, l'importanza che la regione riconosce alle professioni e alla formazione turistica;
- ✓ il peso dei comparti (ricettivo, ristorativo, di intermediazione, accoglienza e promozione) rispetto al totale settoriale.

Più in generale, l'analisi di quanto contenuto all'interno dei singoli Repertori regionali - seppur solo di una specifica area economico professionale - ha avuto l'obiettivo di ricostruire il più ampio scenario nazionale degli standard professionali e formativi e dei relativi percorsi, evidenziandone gli elementi fondamentali: i processi di elaborazione, l'eventuale coinvolgimento delle parti sociali, gli aspetti informativi e comunicativi, ecc.

L'analisi ha avuto ad oggetto tutte le regioni e le province autonome, restano escluse dall'analisi, per ovvi motivi, quelle che non hanno ancora implementato il dispositivo o perché in fase ancora progettuale o perché hanno avviato solo recentemente i lavori di realizzazione dello stesso, ovvero la regione Veneto, Calabria, Abruzzo, Marche e provincia autonoma di Bolzano²¹⁰. Resta esclusa dall'analisi anche la regione Basilicata, dal momento che i dettagli del sistema creato saranno oggetto del successivo capitolo del presente lavoro di tesi.

La metodologia adottata è la tecnica qualitativa dell'uso dei documenti, nel caso specifico si tratta di documenti istituzionali costituiti dai Repertori o dai sistemi di standard professionali, pubblicati nei siti regionali istituzionali o in apposite piattaforme informative create *ad hoc* o ancora contenuti in atti legislativi.

Il vantaggio principale di tale metodologia è la possibilità di trattare le informazioni contenute nei documenti sia con tecniche qualitative, sia con tecniche quantitative. Un testo di un documento istituzionale, infatti, può essere interpretato sia nella sua globalità e dal punto di vista dei suoi significati (approccio qualitativo), sia suddividendolo in elementi omogenei da mettere poi in relazione tra loro (approccio quantitativo)²¹¹.

²¹⁰ I dettagli per ogni singolo contesto regionale sono esposti nel paragrafo 4.2 del presente lavoro.

²¹¹ Cfr. Corbetta P.G. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna, p. 454.

In termini più generali, per documento s'intende «il materiale informativo su un determinato fenomeno sociale che esiste indipendentemente dall'azione del ricercatore»²¹². Esso viene prodotto dai singoli individui o dalle istituzioni per finalità diverse da quelle della ricerca sociale. Quest'ultima, tuttavia, se ne può impossessare ed utilizzarlo per perseguire propri fini conoscitivi.

Spesso si tratta di documenti scritti ma rientrano nella categoria dei documenti sociali anche le “tracce materiali”, le testimonianze e i ricordi sul proprio passato da parte dei singoli individui.

La caratteristica per cui i documenti sono prodotti indipendentemente dall'azione del ricercatore comporta alcuni importanti vantaggi, rispetto ad altre tecniche qualitative. Tali vantaggi sono:

- ✓ le informazioni raccolte non sono “reattive”, nel senso che non risentono dell'interazione studente-studiato e dei suoi possibili effetti distorsivi;
- ✓ le informazioni ottenute possono riguardare anche il passato dando la possibilità di effettuare analisi diacroniche²¹³.

Nel contempo tale elemento è anche fonte di criticità, soprattutto per i documenti istituzionali. Innanzitutto, l'incompletezza delle informazioni, in quanto trattandosi di dati preesistenti, il ricercatore deve accettare quanto in essi è contenuto anche se non soddisfano a pieno i suoi fini conoscitivi. Tale criticità può coinvolgere qualsiasi tipologia di documento scritto. Mentre, tipica dei documenti istituzionali è l'*ufficialità della rappresentazione*²¹⁴, spesso i documenti non sono rappresentazioni oggettive della realtà istituzionale alla quale si riferiscono ma ne danno una rappresentazione “ufficiale”. Un esempio classico, sono i bilanci dei partiti o quelli di un'azienda che sono fatti per rispondere alla normativa vigente e, il più delle volte, forniscono un'immagine distorta dell'effettivo quadro finanziario dell'organizzazione.

²¹² *Ivi*, p. 437.

²¹³ *Ivi*, pp. 437-438.

²¹⁴ *Ivi*, p. 468.

Avendo ben presente tali elementi si è proceduto, quindi, ad analizzare i documenti raccolti con un approccio quali/quantitativo. Infatti, ove possibile e significativo, i dati sono stati trattati con tecniche quantitative ed esposti attraverso l'uso di tabelle e grafici. In altri casi, l'analisi espone osservazioni e riflessioni presentate in forma discorsiva. Frequenti sono i richiami agli elementi emersi dall'analisi dei contesti regionali, contenuta nel capitolo quarto del presente lavoro.

Occorre fare una precisazione sul concetto di *livello dei profili*, che sarà più volte richiamato nel corso della trattazione. Con tale termine ci si riferisce all'*European Qualifications Framework (EQF)*²¹⁵, un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi. Gli otto livelli di riferimento fungono da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Tali livelli sono descritti in termini di risultati dell'apprendimento, questi ultimi indicano ciò che un individuo conosce, comprende e sa fare al termine di un processo di apprendimento.

In altri termini, i risultati dell'apprendimento sono delineati secondo tre categorie:

- ☞ conoscenze;
- ☞ abilità;
- ☞ competenze.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche; le abilità come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili); le competenze in termini di responsabilità e autonomia.

Ad esempio, i risultati dell'apprendimento relativi al livello 3 sono i seguenti:

- ☞ *conoscenza* di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio;

²¹⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente (2008/C 111/01).

- ☞ una gamma di *abilità* cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni;
- ☞ assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio; adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi.

Solo alcuni Repertori hanno specificato per ogni profilo il corrispondente livello EQF, pertanto, ove esso non è presente, al fine di realizzare ulteriori comparazioni, si è ipotizzata un'assegnazione valutando quanto contenuto nella descrizione del profilo.

5.2 La definizione degli standard regionali: attori, processi e strumenti

Oltre che nei contenuti, gli standard regionali e i relativi Repertori si differenziano anche sotto il profilo prettamente metodologico e, quindi, rispetto ai soggetti attuatori, ai processi di costruzione e manutenzione, agli strumenti di diffusione e ai finanziamenti. Differenze dovute principalmente all'assenza di linee guida nazionali. Pertanto, considerati gli obiettivi su esposti e la metodologia di analisi prescelta, si proverà a ricostruire lo scenario nazionale rispetto ai singoli elementi metodologici.

Riguardo ai *soggetti attuatori* in tutti i contesti è la Giunta Regionale a svolgere un ruolo centrale e di riferimento per l'intero sistema mentre i Dipartimenti e gli Assessorati coinvolti, tralasciando le singole denominazioni regionali, sono quelli del lavoro, dell'istruzione e della formazione professionale. Di conseguenza, i principali *atti* con cui sono adottati gli standard regionali sono:

1. Delibera di Giunta Regionale;
2. Atto dirigenziale (decreto o determina).

Ci sono alcuni casi particolari che vedono il coinvolgimento di altri attori, quali ad esempio, la Commissione regionale tripartita²¹⁶ in Emilia Romagna e Toscana, la Direzione agenzia regionale del lavoro e il Consiglio per le politiche del lavoro²¹⁷ in Valle d'Aosta e l'Agenzia Liguria Lavoro²¹⁸ in Liguria. Tale aspetto mostra la decisa volontà delle regioni di raccordare l'infrastruttura repertoriale ai reali contesti di

²¹⁶ La Commissione regionale tripartita, come indicato nel d.lgs n.469/1997, rappresenta la sede concertativa di progettazione, proposta, valutazione e verifica rispetto alle linee programmatiche e alle politiche del lavoro di competenza regionale. È composta dall'Assessore regionale competente, dai rappresentanti delle organizzazioni sindacali e datoriali e dal Consigliere di Parità.

²¹⁷ Il Consiglio per le politiche del lavoro della Regione Valle d'Aosta, istituito con legge regionale n. 7/2003, rappresenta la sede permanente di concertazione e partecipazione delle forze sociali alla programmazione e all'attuazione degli interventi e delle azioni previsti dal Piano triennale. È composto dal Presidente della Regione, dai rappresentanti della Regione nominati dal Consiglio, dal Presidente del Consiglio permanente degli enti locali, dal consigliere di parità, dai rappresentanti delle organizzazioni sindacali e datoriali, da un rappresentante delle associazioni dei disabili. Si occupa di esprimere pareri, di formulare proposte e valutare la congruità delle attività della struttura regionale competente in materia di programmazione e gestione delle politiche del lavoro e della formazione professionale.

²¹⁸ L'Agenzia Liguria lavoro, istituita con legge regionale n.27/1999, è un ente strumentale della Regione Liguria dotato di personalità giuridica pubblica che ha sede a Genova. Svolge funzioni di assistenza didattica, monitoraggio e progettazione in materia di servizi per l'impiego, informazione e orientamento professionale, osservatorio sul mercato del lavoro.

lavoro, nonché di favorire l'implementazione di un processo fondato sulla concertazione e sulla negoziazione.

Differenze maggiori sono riscontrabili rispetto al *processo* adottato nella costruzione dei Repertori, infatti, gli attori coinvolti in questo caso sono vari e diversamente costituiti, così il coinvolgimento delle parti sociali, ove presente, riguarda fasi differenti della procedura. Proviamo a individuare alcuni punti comuni tra i vari processi, al fine di tracciare una sorta di processo *ideal-tipico*.

- ✓ *Riferimento alle architetture implementate dalle altre regioni*: che va da un semplice richiamo a casi in cui la Regione, con un atto di intesa, adotta il sistema di un'altra regione e lo modifica per adeguarlo al proprio contesto territoriale.
- ✓ *Costituzione di un gruppo per la gestione del Repertorio*: solitamente composto da tutti gli attori coinvolti nel sistema oppure dal Servizio regionale competente, si occupa di individuare i soggetti da coinvolgere nel processo, le aree da trattare, la tempistica, ecc.
- ✓ *Costituzione di specifici gruppi di lavoro*: sono quelli che si occupano dell'elaborazione dei contenuti (processi, attività, profili, competenze, ecc.); nella maggior parte dei casi sono composti dai rappresentanti delle parti sociali, dagli esperti dei vari settori produttivi/aree professionali oggetto del lavoro di creazione degli standard e dagli esperti incaricati dell'elaborazione (Direzione Agenzia regionale del lavoro, Formez PA, soggetti esterni al sistema istituzionale, quali società di consulenza, ecc.).
- ✓ *Realizzazione di analisi preliminari*: l'obiettivo è rilevare sia le caratteristiche del tessuto economico/produttivo regionale, interpretandone le possibili evoluzioni, sia i fabbisogni formativi e le priorità occupazionali e professionali espressione del mondo delle imprese. In questo caso, dall'analisi documentale emerge che solo pochissime regioni (Sardegna e Toscana) hanno effettuato questo tipo di attività.
- ✓ *Coinvolgimento delle parti sociali*: avviene essenzialmente in due fasi, quella di elaborazione delle bozze e/o quella di validazione. Nel primo

caso, esse forniscono il loro contributo nella definizione dei contenuti con proposte relative ai profili e alle competenze, nel secondo caso, approvano quanto elaborato da altri oppure propongono modifiche e integrazioni.

- ✓ *Approvazione da parte del soggetto attuatore ed emanazione dell'atto di adozione.*

Non tutti i contesti regionali hanno, però, previsto una *procedura per il monitoraggio e l'aggiornamento* del sistema. Infatti, per 4 regioni sulle 15 analizzate, non vi è traccia della procedura né negli atti normativi né nel sistema informativo. Tra le regioni, invece, che l'hanno prevista ci sono alcune che hanno dato vita ad un soggetto incaricato esclusivamente della gestione delle procedure di aggiornamento, quale ad esempio la regione Emilia Romagna, che ha nominato una "Sottocommissione permanente per l'aggiornamento". Nonché, in quasi tutti i sistemi che si sono dotati di una procedura di monitoraggio è presente anche una procedura "sorgente", di integrazione, aperta ai vari soggetti interessati, per richiedere l'inserimento di un nuovo profilo o di una nuova qualifica. La richiesta può essere presentata da enti, parti sociali, soggetti del sistema formativo. In particolare, la procedura emiliana si presenta piuttosto semplice, attraverso la compilazione di un'apposita modulistica, e di rapida applicazione. Mentre il sistema toscano e quello sardo, oltre all'integrazione consentono anche la richiesta di *modifiche* da apportare ai contenuti vigenti ed approvati. In totale 7 regioni sulle 15 che si sono dotate del Repertorio hanno previsto questa procedura.

La presenza di procedure di monitoraggio dei contenuti e di integrazione/aggiornamento/riformulazione dei descrittivi degli standard regionali è essenziale al fine di garantire un buon livello di coerenza con i processi reali. L'evoluzione delle dinamiche delle professioni, delle tecniche e dei metodi, della domanda di assistenza che si eleva dalle popolazioni richiede, infatti, una "manutenzione" costante.

Rimane fondamentale, anche in questa fase, l'apporto delle Parti Economico-Sociali regionali e infatti, tutte le procedure di integrazione e aggiornamento prevedono un coinvolgimento delle stesse sia nella fase di "richiesta", sia nella fase di validazione dei contenuti.

Riguardo alla *tipologia di finanziamento*, tutte le regioni hanno fatto ricorso ai fondi strutturali, in particolare al Fondo Sociale Europeo (Fse) 2007-2013.

Riguardo alla *diffusione del sistema* di standard, le varie regioni hanno utilizzato essenzialmente due modalità differenti:

1. pubblicazione sul sito istituzionale regionale (9 Repertori);
2. pubblicazione su un sistema informativo dedicato (4 Repertori)²¹⁹.

Rispetto alla prima modalità ci sono ulteriori differenze, in quanto in alcuni casi la pubblicazione del Repertorio si colloca nell'area formazione, in altre nell'area istruzione e in altre nell'area lavoro. La maggior parte dei siti consentono di fare una ricerca per parole chiave, per aree o per profili; mentre in altri casi (ad esempio, regione Molise) per consultare il Repertorio è necessario scaricare l'intera delibera di adozione.

La piattaforma ligure presenta una funzionalità piuttosto interessante che è quella di fornire informazioni sull'andamento del mercato del lavoro regionale, per ogni singolo profilo professionale. In dettaglio, le informazioni fornite riguardano il numero delle persone assunte nell'anno più recente (classificate per province, per età, per tipologie di contratti, per livello d'istruzione) e negli ultimi 5 anni.

²¹⁹ Le due regioni Puglia e Campania non hanno utilizzato nessuna delle due modalità.

5.3 I prodotti realizzati: competenze, professioni e qualifiche turistiche

Il primo elemento che emerge da un'analisi contenutistica è la presenza di standard professionali e formativi relativi al settore turistico in tutte le regioni che si sono dotate dello strumento del *Repertorio*, comprese le regioni che hanno sviluppato Repertori specifici solo per alcune aree economico-professionali o solo per alcuni percorsi formativi (ad esempio i percorsi in *Apprendistato*, di IeFP). Tale presenza conferma il riconoscimento del ruolo che il settore riveste nelle singole economie regionali e nell'economia nazionale.

Di seguito si presenteranno gli specifici *output* del settore turistico per ogni Repertorio regionale. In particolare, ogni tabella contiene:

- ✓ la denominazione scelta per l'area professionale o per il settore (dipende dal criterio prescelto dalla regione);
- ✓ il numero di prodotti realizzati (qualifiche, figure, profili o professioni);
- ✓ il numero di UC²²⁰;
- ✓ il *range* EQF delle figure individuate (da 1 a 8, come specificato in precedenza).

Vediamo innanzitutto i tre Repertori delle qualifiche dell'Emilia Romagna, della Puglia e della Campania.

Tab. 5.1- Repertorio delle qualifiche della Regione Emilia Romagna

	EMILIA ROMAGNA
Area professionale/Settore	Promozione ed erogazione di servizi turistici/produzione e distribuzione pasti e bevande
Numero di qualifiche	10
Numero di UC	40
Range EQF	3-6

²²⁰ Per unità di competenza s'intende l'insieme di capacità e conoscenze ritenute necessarie per svolgere correttamente un compito professionale ovvero, l'aggregato minimo per svolgere attività professionali.

Tab. 5.2- Repertorio delle qualifiche della Regione Puglia

	PUGLIA
Area professionale/Settore	Promozione ed erogazione di servizi turistici
Numero di qualifiche	8
Numero di UC	32
Range EQF	3-6

Tab. 5.3- Repertorio delle qualifiche della Regione Campania

	CAMPANIA
Area professionale/Settore	Turismo
Numero di qualifiche	19
Numero di UC	98 ²²¹
Range EQF	non indicato

In particolare, nei Repertori dell'Emilia Romagna e della Puglia, per ogni singola qualifica sono stati anche indicati i profili collegati/collegabili secondo i seguenti sistemi di riferimento: ISCO (*International Standard Occupational*), Istat, Sistema informativo per l'occupazione e la formazione Excelsior, Sistema classificatorio del Ministero del Lavoro, Repertorio delle professioni Isfol, Indagine sui fabbisogni formativi OBNF (Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione), Indagine sui fabbisogni formativi EBNT (Ente Bilaterale Nazionale Turismo).

Nel Repertorio degli standard professionali della Regione Lombardia, il settore turistico risulta così composto:

Tab. 5.4- Repertorio degli standard professionali della Regione Lombardia

	LOMBARDIA
Area professionale/Settore	Servizi turistici
Numero di profili professionali	29
Numero di UC	73
Range EQF	non indicato

Ogni profilo è referenziato rispetto alle classificazioni Istat, Ateco 2007 e ISCO. Anche se non è specificato il livello EQF, utilizzando i livelli guida indicati dall'Isfol²²² si può notare che i profili del sistema lombardo coprono un *range* che va da un livello 3 (es. addetto di cucina) ad un livello 6 (es. direttore d'albergo).

²²¹ Il dato è incompleto poiché mancano le informazioni relative a due delle 19 qualifiche create.

²²² <http://professionioccupazione.isfol.it>

Le seguenti tabelle mostrano, invece, i Repertori dei profili professionali delle Regioni Umbria, Valle d'Aosta, Molise e Piemonte.

Tab. 5.5- Repertorio dei profili professionali della Regione Umbria

	UMBRIA
Area professionale/Settore	Servizi ristorativi, ricettivi e turistici
Numero di profili professionali	13
Numero di UC	134
Range EQF	2-5

Tab. 5.6- Repertorio dei profili professionali della Regione Valle d'Aosta

	VALLE D'AOSTA
Area professionale/Settore	Turismo
Numero di profili professionali	3
Numero di UC	19
Range EQF	2-3

Tab. 5.7- Repertorio dei profili professionali della Regione Molise

	MOLISE
Area professionale/Settore	Promozione ed erogazione di servizi turistici/produzione e distribuzione pasti e bevande
Numero di profili professionali	10
Numero di UC	40
Range EQF	3-6

Tab. 5.8- Repertorio dei profili professionali della Regione Piemonte

	PIEMONTE
Area professionale/Settore	Turistico alberghiero
Numero di profili professionali	12 ²²³
Numero di UC	37
Range EQF	non indicato

I profili di questo gruppo sono referenziati solo rispetto alle classificazioni Istat e Ateco 2007. Il range EQF dei profili del Piemonte, considerando i contenuti degli stessi e le indicazioni dell'Isfol, potrebbe collocarsi tra un livello 2 (es. addetto alla ristorazione) e un livello 5 (es. guida turistica).

I profili professionali e formativi individuati dalla Regione Lazio per il settore turistico sono, invece, così sintetizzabili:

²²³ Tre dei 12 profili indicati fanno riferimento a percorsi in IFTS (Istruzione e Formazione Tecnico Professionale).

Tab. 5.9- Repertorio dei profili professionali e formativi della Regione Lazio

	LAZIO
Area professionale/Settore	Turismo
Numero di profili professionali e formativi	17
Numero di UC	52 ²²⁴
Range EQF	non indicato

Di questi 17 profili professionali e formativi, 4 sono profili formativi per l'*Apprendistato*, i restanti sono profili professionali appartenenti al settore Turismo, suddiviso in due aree professionali: “Promozione ed erogazione servizi turistici” e “Produzione e distribuzione pasti e bevande”. Per ogni singolo profilo sono individuati i profili collegati/collegabili secondo i seguenti sistemi di riferimento: ISCO, Istat, Excelsior, Sistema classificatorio del Ministero del Lavoro, Repertorio delle professioni Isfol, Indagine sui fabbisogni formativi OBNF, Indagine sui fabbisogni formativi EBNT.

Le Regioni Toscana, Liguria e Sardegna hanno, invece, individuato secondo un principio di elevata astrazione rispetto alle reali situazioni lavorative, le seguenti figure professionali turistiche:

Tab. 5.10- Repertorio delle figure professionali della Regione Toscana

	TOSCANA
Area professionale/Settore	Turismo alberghiero e ristorazione
Numero di figure professionali	9
Numero di competenze	32
Range EQF	non indicato

Tab. 5.11- Repertorio delle figure professionali della Regione Liguria

	LIGURIA
Area professionale/Settore	Alberghi, ristorazione, turismo
Numero di figure professionali	32
Numero di competenze	98
Range EQF	non indicato

²²⁴ Si riferiscono solo ai 13 profili professionali.

Tab. 5.12- Repertorio delle figure professionali della Regione Sardegna

	SARDEGNA
Area professionale/Settore	Servizi turistici, ricettivi e ristorazione
Numero di figure professionali	12
Numero di competenze	48
Range EQF	non indicato

I tre Repertori delle figure professionali, piuttosto che il livello EQF presentano, invece, il livello di complessità²²⁵ che fa riferimento alla formazione necessaria al conseguimento delle competenze che caratterizzano la figura.

Il *range* EQF si colloca tra un livello 2 (es. bagnino) e un livello 6 (es. tecnico della progettazione, definizione e promozione di piano di sviluppo turistico e promozione del territorio).

Infine, vi sono i tre Repertori per l'*Apprendistato* delle Regioni Sicilia e Friuli Venezia Giulia e quello della Provincia autonoma di Trento che comprendono solo i profili per le attività in apprendistato. I profili proposti per l'area turistica sono:

Tab. 5.13- Repertorio per l'Apprendistato della Regione Sicilia

	SICILIA
Area professionale/Settore	Promozione ed erogazione di servizi turistici/produzione e distribuzione pasti e bevande
Numero di profili professionali	10
Numero di competenze	40
Range EQF	non indicato

Tab. 5.14- Repertorio per l'Apprendistato della Regione Friuli Venezia Giulia

	FRIULI V.G.
Area professionale/Settore	Albergo e turismo/ristorazione
Numero di profili formativi	7
Numero di competenze	35
Range EQF	non indicato

²²⁵ Riferito alla Figura professionale, indica il grado di complessità dell'insieme dei compiti ad essa associati. Vengono distinti diversi livelli di esercizio, ciascuno individuato da un termine specifico. I livelli individuati sono, in ordine di complessità crescente, espressi dai seguenti termini tecnici: "addetto", "tecnico", "responsabile". <http://web.rete.toscana.it/RRFP/pdf/Glossario.pdf>

Tab. 5.15- Repertorio per l'Apprendistato della Provincia autonoma di Trento

	PROV. AUT. TRENTO
Area professionale/Settore	Turismo-ristorazione
Numero di figure professionali	14
Numero di competenze	33 ²²⁶
Range EQF	non indicato

Anche in questo caso il *range* EQF ipotizzabile per questi profili si colloca tra un livello 2 (es. addetto ai servizi spiaggia e portuali) e un livello 6 (tecnico del marketing turistico).

5.3.1 Elementi per una riflessione comparativa

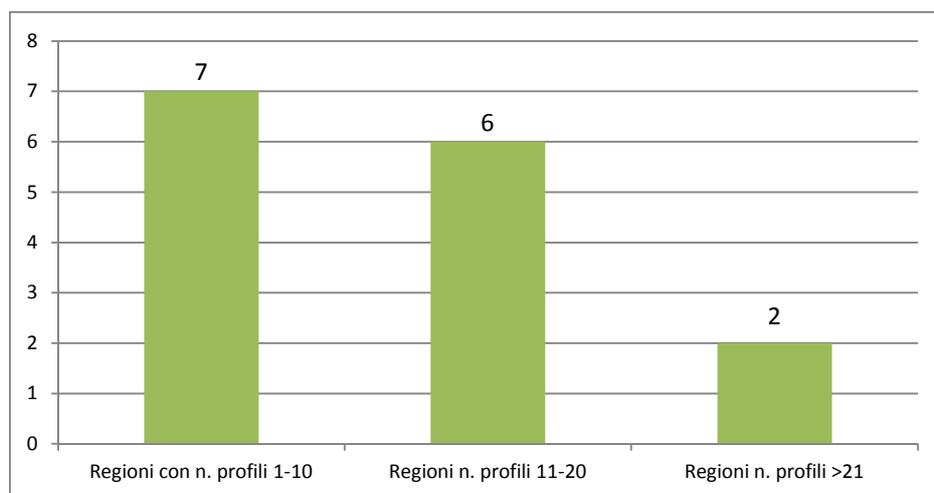
Il primo elemento che emerge dall'analisi complessiva di tutti i Repertori del settore turistico è la diversa articolazione e delimitazione che esso assume nei singoli contesti regionali. Sono essenzialmente due le casistiche più diffuse, a seconda del criterio organizzativo prescelto per la creazione dell'intero sistema:

1. Nelle regioni che hanno adottato il criterio professionale sono state individuate due aree distinte, quella della *Promozione ed erogazione dei servizi turistici* e quella della *Produzione e distribuzione pasti e bevande*.
2. Nelle regioni che hanno adottato il criterio economico-produttivo è presente un settore unico comprensivo dei servizi ricettivi, turistici e alberghieri.

Per quanto riguarda la numerosità dei profili le 15 regioni analizzate possono essere suddivise in 3 gruppi, come mostra la figura seguente.

²²⁶ Si tratta di "aree di attività"; il dato si riferisce solo a 5 dei 14 profili totali.

Fig. 5.1- Numerosità dei profili presenti nei Repertori regionali



La regione che ha il maggior numero di profili è la Liguria con ben 32 profili, segue la Lombardia con 29 profili e la Campania con 19 profili. Tuttavia, rapportando il numero dei profili del settore turistico al numero totale di profili di tutti i settori/aree, si nota che è l'Umbria a dar maggior spazio al turismo, in quanto i suoi 13 profili rappresentano ben il 26% dell'intero Repertorio. Seguono la Liguria e la Sicilia con il 15%.

Considerando anche i vari comparti in cui si articola il settore, le regioni si dividono in due gruppi:

1. Repertori che presentano un peso equivalente tra “Produzione e distribuzione pasti e bevande” e “Servizi turistici e alberghieri” (es. Emilia Romagna, Molise, Sicilia).
2. Repertori che presentano un elevato peso del comparto “Servizi turistici e alberghieri”, tra il 70-80% del totale settoriale (es. Liguria, Piemonte, Toscana, Lombardia, Sardegna).

La tabella seguente riassume i profili più presenti nei vari Repertori e raggruppati per comparti: servizi turistici²²⁷, servizi ricettivi e servizi ristorativi.

²²⁷ Tale voce comprende le attività delle agenzie di viaggi, dei *tour operator*, delle guide e degli accompagnatori turistici, altre attività di assistenza turistica, servizi di prenotazione, servizi di promozione turistica.

Tab. 5.16- Professioni del settore turistico presenti nei Repertori regionali

Profilo	Frequenza
<i>Servizi turistici</i>	
Accompagnatore turistico	7
Animatore turistico	7
Agente di viaggio	5
Esperto di marketing turistico	5
Organizzatore di eventi	5
Promoter	5
Direttore tecnico di agenzia di viaggi	5
Addetto all'informazione turistica	4
Programmatore turistico	4
Guida turistica	4
Guida ambientale ed escursionistica	3
<i>Servizi ricettivi</i>	
Addetto al ricevimento	14
Cameriere ai piani	5
Gestore di agriturismo	4
Direttore d'albergo	3
Gestore di B&B	2
Portiere d'albergo	2
<i>Servizi ristorativi</i>	
Cuoco	13
Cameriere	10
Maitre	5
Pizzaiolo	4
Sommelier	3
Barista	3
Pasticciere	2

Come evidenzia la tabella ci sono alcuni profili ampiamente condivisi (addetto al ricevimento, cuoco, cameriere, accompagnatore turistico) ma nessuno di essi è presente in tutti i Repertori esaminati.

Alcune regioni hanno creato dei profili particolari, "unici" che rispecchiano fortemente la propria vocazione turistica. Alcuni esempi si presentano particolarmente interessanti rispetto al panorama delle professioni del settore:

- ✓ *Butler (maggior-domo)*: presente nel Repertorio lombardo è un assistente personale che può operare sia all'interno di una casa privata sia in una struttura alberghiera di lusso;
- ✓ *Gestore di rifugio alpino*: presente nel Repertorio della Valle d'Aosta e della Lombardia;
- ✓ *Guida in ambito cicloturistico*: presente nel Repertorio umbro come specializzazione della figura più ampia della guida escursionistica;

- ✓ *Guida subacquea*: presente nel Repertorio della Liguria;
- ✓ *Tecnico superiore per la ristorazione e la valorizzazione dei prodotti territoriali e delle produzioni tipiche*: percorso di IFTS presente nel Repertorio del Piemonte.

Nella descrizione delle competenze le regioni hanno adottato comportamenti piuttosto differenti, elemento che conferma l'indeterminatezza definitoria che caratterizza il concetto. Complessivamente dai documenti prodotti dalle Regioni gli elementi presenti nelle descrizioni delle competenze - variamente combinati - sono così sintetizzabili:

- ✓ Capacità o abilità;
- ✓ Conoscenze;
- ✓ Attività;
- ✓ Descrizione della *performance*;
- ✓ Oggetto di osservazione;
- ✓ Indicatori;
- ✓ Risultato atteso;
- ✓ Modalità di valutazione.

La combinazione più diffusa è quella che vede la presenza sia delle capacità o abilità, sia delle conoscenze.

Un ulteriore elemento è la *trasversalità* delle UC, ovvero stesse competenze condivise da profili differenti. Tale caratteristica è riscontrabile ad esempio, nei Repertori della Regione Toscana, Sardegna, Friuli Venezia Giulia, e rappresenta un indicatore sia della centralità che assume la "competenza" all'interno del dispositivo, sia del legame rispetto ai reali contesti lavorativi.

Come indicato nelle tabelle viste in precedenza, il *range* EQF dei profili e delle qualifiche settoriali in buona parte dei casi va da un livello 2 fino ad un livello 6, confermando l'eterogeneità professionale che caratterizza il settore. Tuttavia, nonostante le indicazioni europee al riguardo, non tutte le regioni si sono adeguate al dispositivo. Tra quelle che lo hanno fatto, in particolare si segnala la Regione Umbria che oltre ad indicare il livello di riferimento complessivo del profilo, ha indicato

anche il livello per ogni singola UC. Anche la Regione Basilicata, come vedremo in seguito, ha adottato questa linea.

6. Uno strumento basato sulla centralità della competenza: il Repertorio della Basilicata

6.1 *Lo scenario socio-economico regionale*

La Basilicata, negli ultimi 30 anni è cambiata in modo sostanziale: fino alla fine degli anni '70 era, infatti, una delle regioni più svantaggiate del Mezzogiorno, con un carattere ancora fortemente rurale e tratti di evidente arretratezza socio-economica. Gli ingenti investimenti che fanno seguito al terremoto del 1980, diversamente da quanto accadde in Campania, l'altra regione colpita dal sisma, hanno però determinato l'effettivo avvio di processi virtuosi di modernizzazione e infrastrutturazione.

Oggi l'economia lucana presenta una marcata prevalenza del settore terziario, avendo subito quel processo altrimenti indicato come *terziarizzazione* dell'economia. Tuttavia, la regione, svantaggiata dalla propria costituzione morfologica ed emarginata per lungo tempo dagli investimenti, rimane una delle meno ricche del Paese, con un reddito pro-capite sostanzialmente allineato alla media del Mezzogiorno ma tra i minori a livello nazionale (circa il 30% in meno rispetto alla media nazionale), un differenziale di circa il 50% sui depositi bancari pro-capite, un indice regionale di povertà²²⁸ che risulta essere quasi il doppio rispetto alla media nazionale²²⁹ ma decisamente migliore rispetto all'anno precedente²³⁰, una ridotta produttività del lavoro (15-20% in meno rispetto alla media nazionale), e un basso grado di apertura al commercio estero; mentre ancora mantengono una certa importanza le rimesse degli emigrati e flussi esogeni di risorse, principalmente di origine pubblica.

Lo sviluppo socioeconomico della regione è ancora ampiamente condizionato dalla difficile accessibilità all'area, dovuta ad un'inadeguata integrazione nelle principali reti di trasporto nazionali ed europee. Le difficoltà riguardano non soltanto le grandi arterie di comunicazione, ma anche le strade minori, provinciali e comunali, nonché le linee ferroviarie. La bassa accessibilità, interna ed esterna, della Basilicata non è imputabile solo alla minor dotazione di infrastrutture ma anche e soprattutto alle peculiarità territoriali che la connotano.

²²⁸ Popolazione che vive in famiglie al di sotto della soglia di povertà.

²²⁹ Il 25,8% contro il 13,6 della media nazionale. Dati ISTAT 2011.

²³⁰ Il 25,8% del 2011 contro il 30,4% del 2010. Dati ISTAT 2011.

Come si sottolinea nel PO Basilicata FSE 2007-2013 «l'economia regionale si trova ancora oggi in una fase di transizione, dove convivono situazioni più dinamiche ed aree di forte difficoltà, soprattutto nei settori tradizionali e della microimpresa che non sembrano in grado di assicurare spontaneamente i necessari volumi di investimento nelle proprie risorse umane così come nei processi di ricerca, innovazione produttiva ed internazionalizzazione, anche a causa delle difficoltà che le imprese incontrano nell'accesso alle necessarie risorse per il loro finanziamento. (...) Il mercato del lavoro locale rimane, così, caratterizzato dalla presenza di aree di forte marginalità, dove convivono basse qualifiche professionali, bassi livelli di reddito e una quota molto elevata di lavoro sommerso, a fronte di un capitale umano che, viceversa, ha raggiunto - soprattutto fra le giovani generazioni - livelli d'istruzione elevati ed ormai in linea con la media nazionale»²³¹.

In breve, il settore agricolo mantiene ancora una sua importanza, ma la produzione, fatta eccezione per alcune importanti aree, rimane condizionata dai limiti costituiti principalmente dalla montuosità del territorio, dall'irregolarità delle precipitazioni, dalla polverizzazione della proprietà fondiaria che spesso ostacola le dinamiche di investimento e innovazione.

L'industria, pur con importanti eccezioni - come l'insediamento FIAT (SATA) nell'area del melfese ed il relativo indotto, o come l'industria del mobile imbottito nell'area materna (c.d. distretto del salotto), per altro in notevole declino negli ultimi anni - mostra una articolazione piuttosto limitata. Tra le attività prevalenti, conserva un posto di rilievo l'edilizia. Mentre il patrimonio ambientale e storico-culturale, che si caratterizza per notevoli potenzialità, non è ancora pienamente valorizzato e le risorse del sottosuolo, in particolare i giacimenti petroliferi nella Val d'Agri, rappresentano una opportunità di rilievo in termini economici ed occupazionali, pur non priva di una certa problematicità.

La popolazione, dopo un leggero aumento negli anni '80, mostra poi una decisa tendenza alla diminuzione. Agli effetti di una debolezza demografica strutturale, basata sulla prevalenza di piccoli centri e l'assenza di grandi aree metropolitane, si sommano quelli di una ripresa dei flussi migratori. Perdura una tendenza alla

²³¹ Programma Operativo F.S.E. 2007-2013, adottato con Decisione della Commissione Europea C(2007) 6724 del 18 dicembre 2007, Regione Basilicata, Dipartimento Formazione, Lavoro, Cultura, Sport, p. 17.

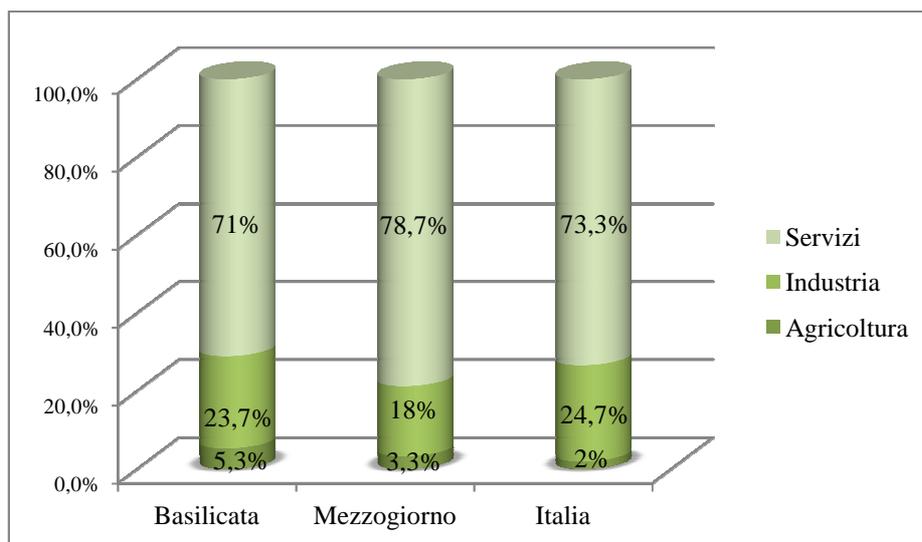
divaricazione fra centri con popolazione superiore ai 5000 abitanti - che manifestano una certa vitalità e non infrequentemente una crescita - e centri minori, che stanno subendo un sensibile spopolamento.

In particolare, a gennaio 2012 la provincia di Potenza, comprendente 100 comuni, contava una popolazione residente di 377.512, la provincia di Matera con 31 comuni, una popolazione residente di 200.050 abitanti. Dunque, l'intera popolazione regionale constava di 577.562 residenti (-1,7% rispetto all'anno precedente).

Complessivamente il contesto socio-economico regionale rimane caratterizzato da un persistente divario sia rispetto al quadro nazionale che a quello europeo. La Basilicata è ancora distante dai principali obiettivi occupazionali fissati dai Consigli Europei di Lisbona e Goteborg: con tassi di occupazione e occupazione femminile molto al di sotto dell'obiettivo UE ed una consistenza ancora limitata di attività legate all'economia della conoscenza.

Per quanto riguarda la struttura produttiva, quella lucana è un'economia caratterizzata da livelli complessivi di terziarizzazione in linea con i valori medi nazionali e nella quale, tuttavia, la quota di contribuzione al valore aggiunto totale costituita del settore agricolo è nettamente più alta di quella italiana (il 5% regionale contro circa il 2% a livello nazionale).

Fig. 6.1- Valore aggiunto per macrosettori economici (Basilicata, Mezzogiorno, Italia- 2011)

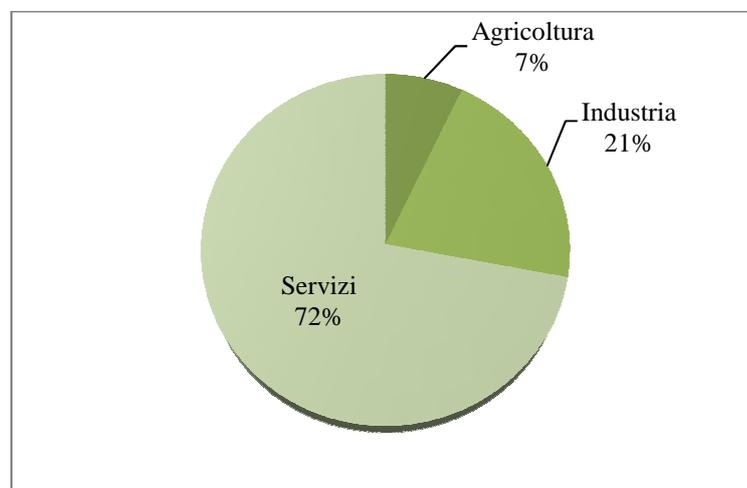


Fonte: ns. elaborazione su dati Istat

Ovviamente, si tenga presente che si parla di una economia di dimensioni complessive modeste, in termini assoluti puramente quantitativi. Basti pensare che la Basilicata contribuiva nel 2011 al PIL globale italiano solo per lo 0,7% del totale (a fronte di una popolazione residente pari a circa lo 0,10% di quella nazionale).

Altro dato interessante è la struttura del sistema produttivo in relazione alla dimensione occupazionale, dunque in termini di addetti. Come mostrato dalla figura 6.2, il settore dei servizi concentra il 72% dei lavoratori, l'industria il 21% e l'agricoltura il 7%.

Fig. 6.2- Occupati per settore in Basilicata (2011)
- composizione % -

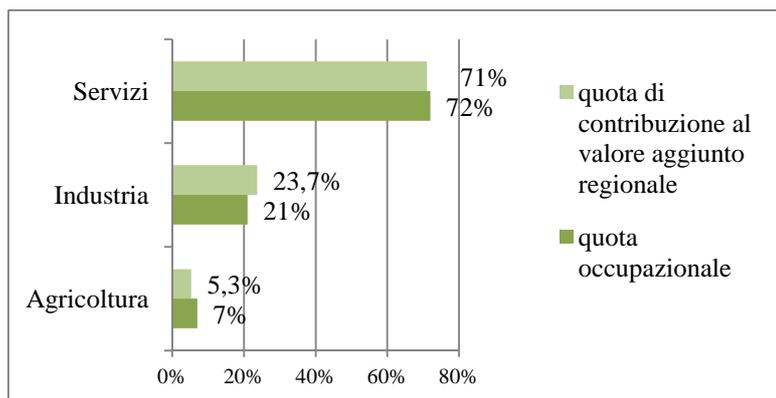


Fonte: ns. elaborazione su dati Istat

Dalla figura 6.3, invece, emerge il confronto tra la struttura produttiva in termini occupazionali e l'incidenza dei settori in termini di valore aggiunto prodotto.

In pratica, il grafico consente un immediato confronto tra il peso dei macrosettori in termini occupazionali e quello in termini di produzione di ricchezza. La quota di ricchezza prodotta dall'industria e dall'agricoltura sono percentualmente superiori alle proprie quote occupazionali mentre nel caso dei servizi le quote sostanzialmente si equivalgono.

Fig. 6.3- Confronto tra quota occupazionale e contrib. al PIL dei settori (Basilicata, 2011)



Fonte: ns. elaborazione su dati Istat

Altra dimensione fondamentale da non tralasciare è quella delle consistenze numeriche relative al tessuto imprenditoriale (tab. 6.1). É evidente il peso di alcuni settori chiave: l'industria meccanica, quella alimentare e le costruzioni nel secondo settore; le imprese alberghiere e di ristorazione e il commercio nei servizi; una dilagante microimprenditorialità nel settore primario (il 36% del totale a fronte dell'8% di addetti).

Tab. 6.1- Imprese attive iscritte nel Registro Imprese delle CCIAA - valori assoluti a fine anno -

	2009	2010	2011
Estrattiva	56	53	54
Energia, gas, acqua	125	138	141
Industria manifatturiera	4.278	4.218	4.148
- Alimentare	914	903	899
- Tessili/abbigliamento	415	396	381
- Legno	481	460	438
- Carta, stampa, editoria	203	198	199
- Chimica e materie plastiche	129	127	131
- Minerali non metalliferi	353	359	343
- Metalli	890	864	841
- Meccanica e mezzi di trasporto	348	346	337
- Mobili	163	164	172
- Altre manifatturiere	382	401	407
Costruzioni	6.719	6.718	6.677
Comm. e riparazione auto	1.714	1.704	1.705
Commercio ingrosso e dettaglio	11.438	11.469	11.369
Trasporto e magazzinaggio	1.427	1.403	1.401
Alberghi e pubblici esercizi	2.800	2.819	2.882
Informazione e comunicazione	686	724	739
Attività finanziarie/assicurative	744	756	740
Attività immobiliari	232	252	269
Attività professionali	967	1.015	1.044
Servizi alle imprese, Adv	1.021	1.025	1.053
Istruzione, sanità	512	513	532
Attività ricreative/sportive	440	453	475
Altri servizi	1.916	1.948	1.960
non classificate	89	43	72
totale imprese extra-agricole	35.164	35.251	35.261
totale industria	11.178	11.127	11.020
totale servizi	23.897	24.081	24.169
Agricoltura	20.412	20.123	19.059

Fonte: Osservatorio economico lucano, *L'economia della Basilicata nel 2011*.

In estrema sintesi, la struttura produttiva lucana risulta sostanzialmente allineata, in termini di rapporti di peso occupazionale e di PIL macrosettoriale, alla media meridionale, con la peculiarità della dimensione relativa del settore agricolo maggiore d'Italia.

Le tendenze più recenti, influenzate dall'attuale, gravissima crisi dell'economia mondiale, ci restituiscono un quadro regionale pesantemente negativo. Il settore più penalizzato è stato quello dell'industria manifatturiera. Nel settore industriale lucano, infatti, la recessione è stata significativamente più profonda rispetto al settore dei servizi. Ciò è dovuto a varie motivazioni, tra le quali non si può trascurare un questione "macro" legata al tipo di crisi in atto: essendo una recessione generalizzata, infatti, la caduta dell'export colpisce i mercati dei beni e li indebolisce molto di più di quelli dei servizi alla persona.

In Basilicata, poi, la crisi si è innestata su un apparato produttivo già da tempo statico e appesantito da difficoltà strutturali di alcuni dei principali comparti e dalla bassa produttività (tra il 2000 e il 2007, la variazione media annua del valore aggiunto è stata del -2,2%, contro una media italiana di +0,2%; mentre la crescita della produttività non è andata oltre l'1,0%, contro il +2,4% registrato a livello nazionale). Tutto ciò complica, ovviamente, l'uscita dalla recessione, per la quale sono prevedibili tempi lunghi.

Decimante migliori i risultati nel settore dei servizi e in particolare, nel comparto dei servizi di alloggio e ristorazione, che hanno evidenziato un incremento di 74 imprese, il 2,4% in più rispetto a quelle registrate l'anno precedente. Ritmi di sviluppo relativamente sostenuti hanno caratterizzato anche il settore dei servizi alle imprese (+2,8%, per 32 imprese in più), all'interno del quale le attività più dinamiche sono risultate quelle delle agenzie viaggi e servizi turistici (+6,0%) e del noleggio e leasing operativo (+4,9%). Solo di poco inferiore l'aumento delle imprese operanti nel campo delle attività professionali (26 unità, pari al +2,3%), cui ha contribuito soprattutto la crescita degli studi di architettura e di ingegneria.

**Tab. 6.2- L'andamento dello stock di imprese per settori
- graduatoria decrescente in base alle variazioni assolute nel 2011 -**

	variaz. assolute		variaz. %	
	2010	2011	2010	2011
Servizi di alloggio e ristorazione	23	74	0,8	2,4
Servizi alle imprese	-2	32	-0,2	2,8
Attività professionali	41	26	3,7	2,3
Informazione e comunicazione	34	13	4,2	1,5
Servizi alle persone	32	10	1,6	0,5
Commercio e riparazione auto	-12	3	-0,6	0,2
Trasporti e magazzinaggio	-19	-2	-1,2	-0,1
Industria alimentare	-11	-4	-1,0	-0,4
Industria meccanica	-3	-9	-0,7	-2,1
Industria dei metalli	-17	-11	-1,7	-1,1
Industria minerali non metalliferi	4	-13	0,9	-2,9
Attività finanziarie e assicurative	13	-16	1,6	-2,0
Industria tessile/abbigl.	-25	-19	-4,5	-3,6
Industria del legno e mobile	-14	-22	-1,8	-2,9
Commercio al dettaglio	20	-55	0,2	-0,6
Costruzioni	-29	-64	-0,4	-0,8
totale imprese extra-agricole (a)	362	22	0,9	0,1
totale industria	-74	-136	-0,6	-1,0
- di cui: manifatturiera	-50	-75	-1,0	-1,5
totale servizi	177	83	0,7	0,3
Agricoltura	-338	-753	-1,7	-3,8

(a) nel totale sono comprese le imprese non classificate

Fonte: Osservatorio economico lucano, *L'economia della Basilicata nel 2011*

Se si esclude il commercio e riparazione auto, dove lo stock di imprese è rimasto pressoché invariato (+0,2%), tutti i restanti settori hanno evidenziato flessioni più o meno marcate della base produttiva.

Riguardo ai dati relativi al mercato del lavoro regionale, la media per l'anno 2012 pubblicata dall'Istat, mostra uno scenario nel complesso piuttosto preoccupante. Infatti, il tasso di occupazione regionale è del 46,9% a fronte di un tasso nazionale del 56,6% così, il tasso di disoccupazione regionale (14,5%) più alto di quello nazionale di ben 4 punti percentuali (10,7%). Anche confrontando tali stime con i dati registrati nel 2011 la situazione non migliora, il tasso di occupazione è, infatti, diminuito del -0,7% mentre quello di disoccupazione è aumentato del 2,5%.

Chiudiamo questa breve analisi delle principali dimensioni del quadro socio-economico lucano con una serie di riflessioni:

1. lo sviluppo della Basilicata è tuttora condizionato dalla difficile accessibilità della regione e dall'incompletezza della rete delle infrastrutture regionali per la logistica ed il trasporto delle merci e delle persone. Bisogna mirare a sviluppare sistemi di mobilità integrata, rafforzare l'interoperatività e l'intermodalità delle reti trasportistiche e logistiche;
2. il sistema economico regionale rimane ancora poco aperto agli scambi commerciali con l'estero, anche se vanno segnalate eccezioni che riguardano i settori produttivi di punta della regione. La capacità di attrazione di investimenti è molto modesta. Accrescere l'apertura della Basilicata, diffondere la propensione ad esportare, rendere attrattivo il territorio per nuovi investimenti sono compiti prioritari delle politiche di sviluppo e di marketing territoriale;
3. nonostante progressi recenti, la diffusione delle attività di ricerca e sviluppo in Basilicata rimane molto contenuta, distante dai traguardi individuati nell'ambito della strategia di Lisbona. L'accelerazione degli investimenti in ricerca ed innovazione del sistema produttivo regionale è condizione essenziale rispetto all'obiettivo di accelerazione delle dinamiche produttive in Basilicata;
4. permangono nella regione alcuni elementi di ostacolo alla coesione sociale e territoriale: una persistente tendenza allo spopolamento in alcuni territori interni; l'esistenza di aree, per quanto limitate, di povertà e disagio; uno squilibrio economico e demografico tra aree interne ed aree di corona della regione; una situazione occupazionale fragile;
5. le politiche regionali hanno permesso, negli ultimi anni, di tutelare e valorizzare il cospicuo patrimonio ambientale della Basilicata, le politiche strutturali nel 2007-2013 devono contribuire valorizzare queste risorse anche a fini di sviluppo, attraverso scelte innovative e adeguati modelli di gestione in modo da trasformare in vantaggio competitivo la potenziale attrattività territoriale regionale (pur in assenza di grandi attrattori turistici);
6. la Basilicata ha accresciuto, negli ultimi anni, la quantità di energia prodotta da fonti rinnovabili. Questa tendenza va confermata ed accelerata attraverso

l'azione delle politiche strutturali volte a migliorare il bilancio energetico regionale.

6.1.1 Il settore turistico

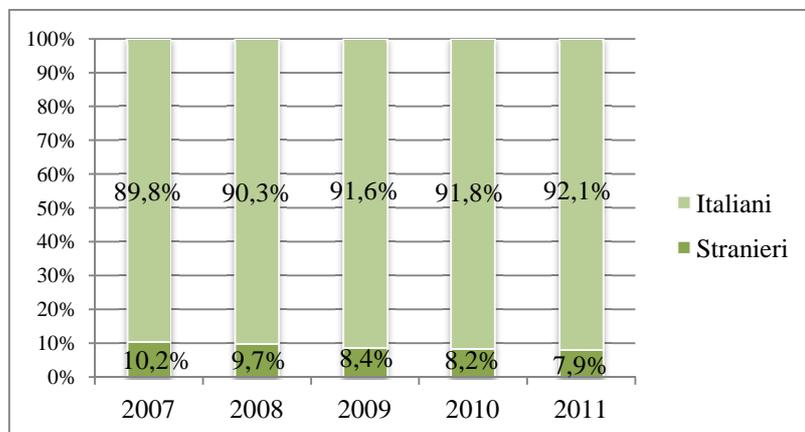
Visto lo scenario complessivo, ora l'analisi si focalizza sullo specifico turistico, del quale si tracciano le linee generali di descrizione del settore, sia in termini strutturali, sia rispetto alle principali tendenze in atto. Innanzitutto, occorre evidenziare che la presenza di una elevata domanda turistica potenziale, dato il patrimonio di risorse ambientali e storico-culturali della regione, fa sì che le più recenti strategie di sviluppo in Basilicata conferiscano al turismo un ruolo centrale soprattutto in chiave prospettica.

La regione attrae un turismo pressoché totalmente nazionale, pari quasi al 90% delle presenze. Considerando la provenienza regionale emerge che si tratta anche di un turismo di prossimità, infatti, tali flussi provengono in particolare dalla Puglia e dalla Campania, che insieme rappresentano circa il 50% delle presenze.

Per quanto riguarda la componente internazionale, la maggior parte dei turisti proviene dalla Francia, dalla Germania, dagli Stati Uniti e dal Regno Unito. La permanenza media degli italiani nell'ultimo triennio è stata intorno ai 4 giorni, mentre quella straniera di 3 giorni ma ci sono anche casi eccezionali come l'area del Metapontino, in cui la permanenza raggiunge i 7 giorni.

La figura seguente mostra molto chiaramente come questi elementi siano diventati parte della struttura della domanda turistica lucana.

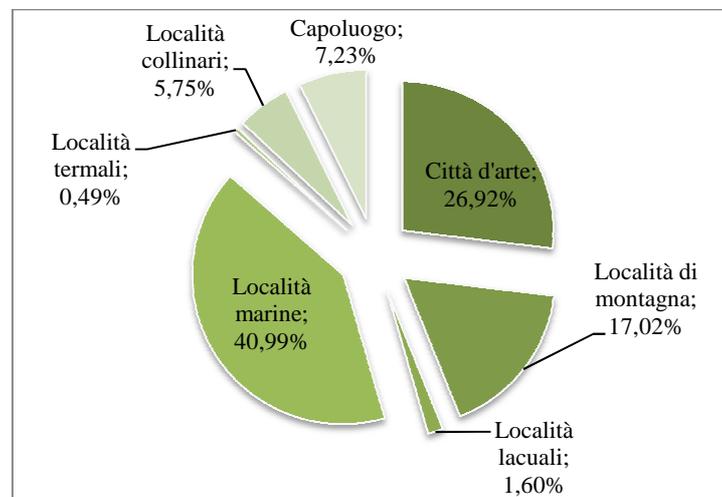
Fig. 6.4- Composizione per nazionalità dei turisti (anni 2007-2011)



Fonte: ns. elaborazione su dati APT Basilicata

Il principale prodotto turistico regionale è il “prodotto mare”, che secondo l’Istat ha registrato nel 2011 il 68,32% delle presenze, e che determina una forte stagionalità del turismo regionale; seguono la città d’arte e la montagna, entrambe con circa il 12% delle presenze. Ma se consideriamo il numero degli arrivi tale composizione subisce consistenti variazioni, mostrando come nel “segmento città d’arte”, che raggiunge quota 26,92%, prevalga un turismo escursionistico a differenza di quanto avviene per il prodotto mare.

Fig. 6.5- Arrivi per località (Basilicata-2011)



Fonte: elaborazione APT Basilicata su dati Istat

Rispetto alla categoria della sistemazione scelta, la Basilicata si pone in linea con il dato italiano medio, con circa il 36% degli arrivi in strutture a 4-5 stelle e il 34% in strutture a 3 stelle. Nel complesso le tipologie ricettive alberghiere accolgono l’80% del totale degli arrivi. Mentre tra le tipologie extra-alberghiere prevalgono i campeggi e gli agriturismi.

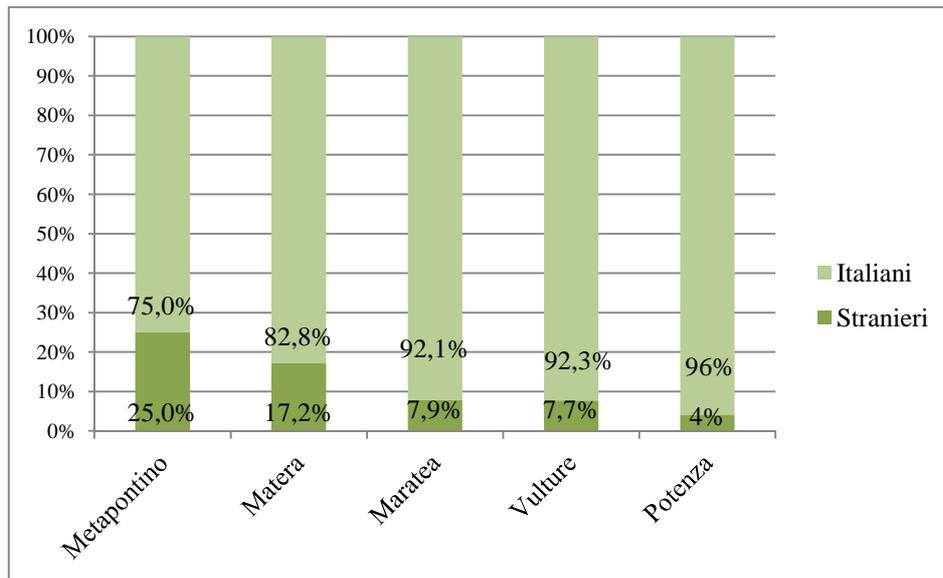
All’interno del territorio regionale si possono individuare delle differenti aree, distinguendo tra attrattori già di successo, aree con moderato successo attuale ma buone prospettive di crescita nel medio periodo e aree con una vocazione turistica che necessita di un più lungo termine per realizzarsi.

Il Metapontino catalizza il 32% del flusso totale, assumendo un ruolo di primissimo piano, rispetto a Matera (23%), a Maratea (9%), al Vulture (8%), a

Potenza (7%), e al Pollino (6%)²³². Ciò mette in luce il fatto che il Metapontino è una realtà turistica affermata e matura, mentre le altre *destination* hanno notevoli prospettive di crescita sia sul medio che sul lungo termine.

In termini di visibilità internazionale, invece, sono Maratea e Matera che insieme attraggono più del 60% degli arrivi stranieri, come si può facilmente constatare dalla figura seguente.

Fig. 6.6- Composizione per nazionalità dei flussi verso gli attrattori nel 2011



Fonte: ns. elaborazione su dati APT Basilicata

Sul lato dell'offerta ricettiva il sistema regionale ha registrato un incremento significativo delle strutture tra il 1999 e il 2011, pari al 76%, passando da 376 a 667; sono stati soprattutto gli esercizi extra-alberghieri a registrare l'incremento maggiore pari al 134%.

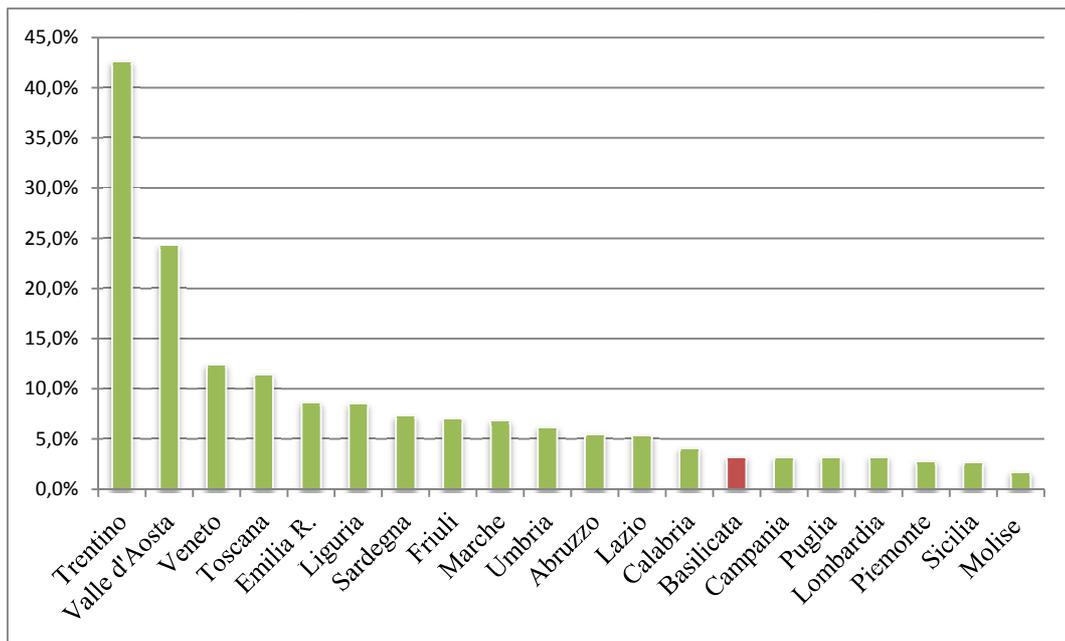
Dei 23.321 posti letto rilevati nei 234 alberghi presenti nel territorio, quasi l'80% si concentra negli alberghi a tre e quattro stelle; mentre, dei 15.719 posti letto rilevati nei 433 esercizi extra-alberghieri, circa il 70% si concentra nei campeggi e negli agriturismi. Dato interessante è la grande crescita registrata dai B&B, passati da 15 unità nel 2003 ai 165 nel 2011.

²³² Quote degli arrivi sul totale nell'anno 2011.

Anche i valori degli arrivi e delle presenze sono in crescita. Dopo la contrazione degli ultimi anni, il 2011 ha registrato ritmi di crescita più sostenuti con un circa il 4% in più per entrambi.

In estrema sintesi, e tenendo ben presente che i dati statistici lucani sono suscettibili di molteplici lacune di rilevamento e di copertura, si può configurare il settore turistico lucano come ancora “contenuto” e spesso imperniato su un fenomeno escursionistico, che comunque rappresenta un benefit essenziale per molti ristoratori ed operatori del settore, soprattutto delle aree interne. Infatti, la regione occupa il 14° posto nella graduatoria delle venti regioni italiane in base al valore dell’indice di intensità turistica, vale a dire, il numero di presenze per abitante (fig. 6.7).

Fig. 6.7- Indice di intensità turistica (2010)
- presenze turistiche per abitante -



Fonte: Osservatorio sull’economia lucana, *L’economia lucana nel 2011*

Altro fenomeno che non può essere trascurato ma che tipicamente sfugge alle rilevazioni è quello delle seconde case, che sta facendo registrare tendenze importanti in alcune località, per l’interesse di acquirenti, anche stranieri, alla ricerca di oasi di tranquillità.

Inoltre, il tasso di permanenza medio è in linea con quello italiano e si tratta di un dato che tende a diminuire, considerata la significativa espansione del fenomeno delle micro vacanze (*short-break*).

Resta, invece, sostanzialmente invariata nel tempo la composizione percentuale degli arrivi, con una forte caratterizzazione sul *turismo di prossimità*. Invece la presenza straniera è prevalentemente il frutto delle politiche commerciali dei *tour operator*, soprattutto per quanto concerne il Metapontino e Matera.

In definitiva, la Basilicata resta, per ora, innanzitutto una destinazione “balneare”, quindi, con forti fenomeni di stagionalizzazione. Tra le iniziative turistico-alberghiere in via di strutturazione, vi è la creazione dei villaggi turistici che ha determinato un rilevante salto di domanda. Dallo stato di salute dei gruppi privati che gestiscono i villaggi, e dalla loro capacità di “generare” domanda, dipendono ormai gran parte delle oscillazioni positive o negative dei numeri del turismo.

Altro punto di forza regionale è il capitale Natura-Cultura-Scoperta che registra una lenta ma graduale crescita. Le località interessate in questo caso, sono soprattutto, Matera e le località del Vulture, in primis Venosa; anche per questo prodotto il mercato prevalente è quello di prossimità, con un contributo non irrilevante del turismo interno.

Il maggiore incremento in termini di attrattività lo registra Matera che costituisce anche il prodotto “faro” della Basilicata, la destinazione più conosciuta, in ambito regionale e internazionale, della Regione.

Da un punto di vista strettamente economico del sistema turismo, il contributo al PIL regionale è nell’ordine del 3,1%, il che evidenzia come si tratti, attualmente, di un settore ancora marginale dell’economia regionale (si pensi che a livello nazionale il turismo genera circa, a seconda degli anni, tra l’8 e il 10% del PIL). Il turismo si presenta, dunque, come una delle chiavi strategiche dello sviluppo lucano, viste le potenzialità inespresse.

A valle di quanto analizzato, è utile, per avere una visione d’insieme degli aspetti del contesto locale riconducibili al settore del turismo, prendere in esame l’analisi SWOT contenuta nel DSR Basilicata per la programmazione 2007-2013, ma cambiandola in qualche dettaglio al fine di renderla più aderente al contesto attuale.

Tab. 6.3- Analisi SWOT del settore turistico lucano

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> - Una buona dotazione di risorse ambientali nel contesto nazionale; - Presenza di un importante patrimonio storico culturale ancora in buona parte da valorizzare; - Parametri di tenore di vita (PIL pro capite) ed occupazionali migliori della media obiettivo; - Tendenze in atto di irrobustimento strutturate del tessuto produttivo, per contrastare la crisi attuale (crescita società di capitale, settore ICT, qualificazione del fattore umano); - Presenza di produzioni agroalimentari di qualità; - Un modello socioeconomico che si va sempre più avvicinando verso un'economia della conoscenza e dell'informazione; - Tendenze dell'economia regionale verso una progressiva apertura, sia in termini di sviluppo rapido nel settore turistico e dei relativi flussi in entrata, sia di crescita dell'export; - Una buona qualità della vita in alcuni aspetti (basso disagio sociale, criminalità, qualità ambientale, vivibilità delle aree urbane); - Un capitale umano qualificato ed una società regionale che ha superato i problemi più gravi di <i>digital divide</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una persistente tendenza allo spopolamento; - Presenza di un assetto idrogeologico fragile; - La crescita del PIL e dell'occupazione in rallentamento dopo il 2000, risentendo, amplificandola, della più generale crisi economica nazionale; - Gap nei collegamenti con le altre regioni e negli snodi intermodali interni; - Una struttura dell'export specializzata su auto e mobili, che espone l'economia degli impatti di difficoltà in tali due settori; - Un modello di specializzazione produttiva che, non fa leva su innovazione, ricerca e qualità; - Un tessuto di micro-imprese non integrate e con modelli di governance che non valorizzano le competenze manageriali; - Un rapporto banche-imprese critico; - Persistenza di un alto tasso di lavoro irregolare; - Disuguaglianze sul mercato del lavoro per donne giovani e disoccupate di età avanzata; - Squilibrio economico e demografico fra aree interne e aree "di corona"; - Un fenomeno di povertà, leggibile come esclusione sociale, su specifiche fasce della popolazione.
OPPORTUNITÀ	MINACCE
<ul style="list-style-type: none"> - Presenza di una domanda potenziale esterna turistica che è interessata al patrimonio di risorse ambientali e storico-culturali; - Produzioni agroalimentari di pregio valorizzabili per nicchie di mercato qualificate nel turismo enogastronomico ed in filiere agroindustriali di qualità; - Presenza di un sistema di ricerca pubblica di eccellenza in Basilicata per alcuni campi (ambiente, biogenetica, ecc.) che può costituire un fattore positivo per il marketing territoriale; - Una tradizione di coesione e solidarietà sociale ulteriormente valorizzabile come dimostrano rinnovati segni di vivacità e reattività della società civile; - L'integrazione fra politiche pubbliche di sostegno all'innovazione e all'internazionalizzazione può determinare un cambiamento del modello di sviluppo regionale; - Presenza di una propensione al volontariato e all'associazionismo, che potrebbe sfruttare l'apertura del sistema regionale per creare reti di cooperazione interne ed esterne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un progressivo invecchiamento demografico che mina la creatività e la produttività del capitale umano regionale e che grava sui costi sanitari e socio assistenziali; - Un grave fenomeno di emigrazione intellettuale; - La persistenza di un fenomeno di spopolamento delle aree interne; - Il mancato rafforzamento delle capacità di raccordo programmatico tra Regione ed enti locali potrebbe indebolire l'attuale sistema di coesione interistituzionale; - Esposizione alla concorrenza dei Paesi a basso costo del lavoro in conseguenza di un modello di specializzazione produttiva e di uno scarso investimento in R&S; - Incertezza delle fonti finanziarie pubbliche disponibili in conseguenza dell'incerto quadro politico-amministrativo sia a livello nazionale che comunitario.

Fonte: ns. elaborazione su Documento Strategico Regionale (DSR), Regione Basilicata, Dipartimento Presidenza della Giunta, 30 dicembre 2005

L'autenticità di luoghi incontaminati, la genuinità dei prodotti, la presenza di comunità umane e tradizioni "non omologate" hanno rappresentato elemento di

penalizzazione per la promozione e l'affermazione del territorio lucano ma possono oggi, paradossalmente, divenire occasione di sviluppo turistico.

Il carattere principale della strategia individuata risiede nell'integrazione di diversificate componenti dell'offerta in senso materiale, immateriale e geografico, e punta da un lato allo sviluppo del settore, dall'altro ad intervenire sul fenomeno della eccessiva stagionalizzazione dei flussi, nonché su quello della bassa permanenza dei turisti non balneari, ma non dimenticando di puntare, contemporaneamente, a cavalcare la tendenza degli "short-break". La tabella seguente sintetizza i principali obiettivi strategici e le relative azioni per raggiungerle.

Tab. 6.4- Obiettivi e azioni per una strategia turistica lucana

OBIETTIVI	AZIONI
Creare una nuova immagine	<ul style="list-style-type: none"> • Implementare le condizioni di accessibilità • Agevolare creazione di strutture ricettive in ambito rurale • Investire in segnaletica e sentieristica • Tematizzare e concettualizzare l'offerta • Creare nuovi prodotti: corsi, campi studio, campi di lavoro, etc. • Sviluppare formazione di settore e scuole di eccellenza
Implementare formule <i>short break</i> sul paesaggio culturale e su altre linee di prodotto (enogastronomico, naturalistico ecc.)	
Incrementare quote di mercato domestico e non	
Aumentare la spesa turistica del turista	
Aumentare pernottamenti e diminuire la stagionalità	
Evitare l'effetto spiazzamento su attività economiche tipiche, ovvero il soffocamento o l'allontanamento di attività tradizionali e autentiche	
Governare l'immagine, attraverso politiche di brand	
Mantenere l'equilibrio tra offerta turistica e tipicità produttive, controllando fenomeni di eccessivo sfruttamento commerciale	

La configurazione di un simile modello implica un'offerta strutturata, puntando sull'incremento di nuove soluzioni ricettive extra-alberghiere (come l'albergo diffuso), formule di soggiorno fai da te o semi-intermediate, itinerari multi-destinazione nonché conferendo un ruolo centrale alle guide turistiche multimediali e alle agenzie di *incoming* nell'orientare la domanda. Tra i principali "temi" sui quali investire ci sono senz'altro:

- ✓ il turismo verde (il 30% del territorio è costituito da "aree protette");
- ✓ il turismo rurale, da collegare soprattutto alle caratteristiche culturali e storiche della civiltà contadina;
- ✓ il turismo culturale, soprattutto legato ad eventi e riti tradizionali.

In tal senso, il paesaggio culturale inteso nella sua più ampia accezione, rimane il *core business* ma può essere differenziato e integrato per valorizzare prodotti da lanciare e per arricchire l'offerta su quelli già noti.

6.2 Il Repertorio lucano dei profili professionali

La Regione Basilicata si è dotata di un sistema degli standard di processo per il riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze e degli standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi formativi, attualmente in fase di ultimazione. All'interno di tale sistema, lo strumento del *Repertorio Regionale dei Profili Professionali* rappresenta il riferimento principale in grado di creare quel collegamento *essenziale* tra il mondo dell'istruzione e della formazione professionale e quello del lavoro. Lo strumento lucano, come si approfondirà nel prosieguo della trattazione, si presenta sotto alcuni aspetti strutturalmente e metodologicamente all'avanguardia, rispetto all'evoluzione della normativa nazionale di settore.

In particolare, in questo paragrafo si esporranno i dettagli del processo di costruzione del sistema, attraverso un approccio qualitativo, che combina metodologie dell'osservazione partecipante²³³ con l'analisi documentale.

Due sono i passaggi normativi principali che hanno dato vita al sistema:

- ✎ la Legge Regionale n.33/2003, “Riordino del sistema formativo integrato”;
- ✎ la Delibera di Giunta Regionale n.243/2011, “Approvazione del documento metodologico per la costruzione del Repertorio Regionale dei Profili professionali, degli standard di processo per il riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze e degli standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi formativi”.

Con la prima si afferma il diritto all'apprendimento e il diritto a vedersi riconosciute le competenze comunque e dovunque esse siano state apprese, mentre con la DGR si predispongono i dispositivi (*servizi, strumenti, regole operative, soggetti, ruoli*) per rendere effettivamente esercitabili tali diritti da parte del cittadino.

A livello programmatico, invece, i due riferimenti principali sono:

- ✎ Programma Operativo FSE Basilicata 2007-2013;

²³³ L'uso di questa metodologia è stato possibile grazie al ruolo di componente del gruppo di lavoro per la costruzione del Repertorio.

- ✎ Piano di Indirizzo Generale Integrato delle Azioni di Orientamento, Istruzione, Formazione professionale e dell'Impiego (P.I.G.I.) 2008-2010.

In dettaglio, l'obiettivo specifico dell'Asse IV «Capitale umano» del PO-FSE, prevede, inoltre, di «Elaborare e introdurre riforme dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro per migliorarne l'integrazione e sviluppare l'occupabilità con particolare attenzione all'orientamento»; il Piano di Indirizzo Generale Integrato (P.I.G.I.), individua, infine la costruzione di un «Sistema regionale delle qualifiche e standard formativi», quale strumento per «rafforzare, attraverso il miglioramento delle capacità programmatiche, progettuali, gestionali, lo sviluppo e l'innovazione dei modelli formativi, l'innovazione nelle modalità di erogazione dell'offerta».

L'obiettivo ultimo che la Regione si è posta, come si legge dal documento metodologico allegato alla DGR n.243/2011, è quello di «innalzare la qualità delle politiche formative regionali, agendo in maniera efficiente ed efficace sul contesto socio-produttivo locale, nella consapevolezza che la risorsa più preziosa per il rilancio economico del territorio risiede nel suo capitale umano». Per far ciò, essa intende creare una rete di servizi che consentano al cittadino di:

- ✓ capitalizzare le diverse occasioni di apprendimento che si presentano durante la vita, sia quelle informali o non formali;
- ✓ “spendere” le competenze acquisite per accedere e/o ri-accedere al mercato del lavoro e/o migliorare la propria posizione lavorativa attraverso il conseguimento di documenti che attestino in maniera credibile il possesso delle competenze;
- ✓ migliorare le competenze acquisite, accedendo a percorsi formativi personalizzati ovvero finalizzati alle specifiche esigenze di approfondimento, specializzazione, riqualificazione del singolo²³⁴.

Il sistema ipotizzato, si colloca, dunque, nel più vasto scenario di attuazione delle politiche di *lifelong learning*, delineate dalla nuova Strategia “Europa 2020”²³⁵. In dettaglio, esso si fonda sulla definizione di *standard* (di prestazione/performance,

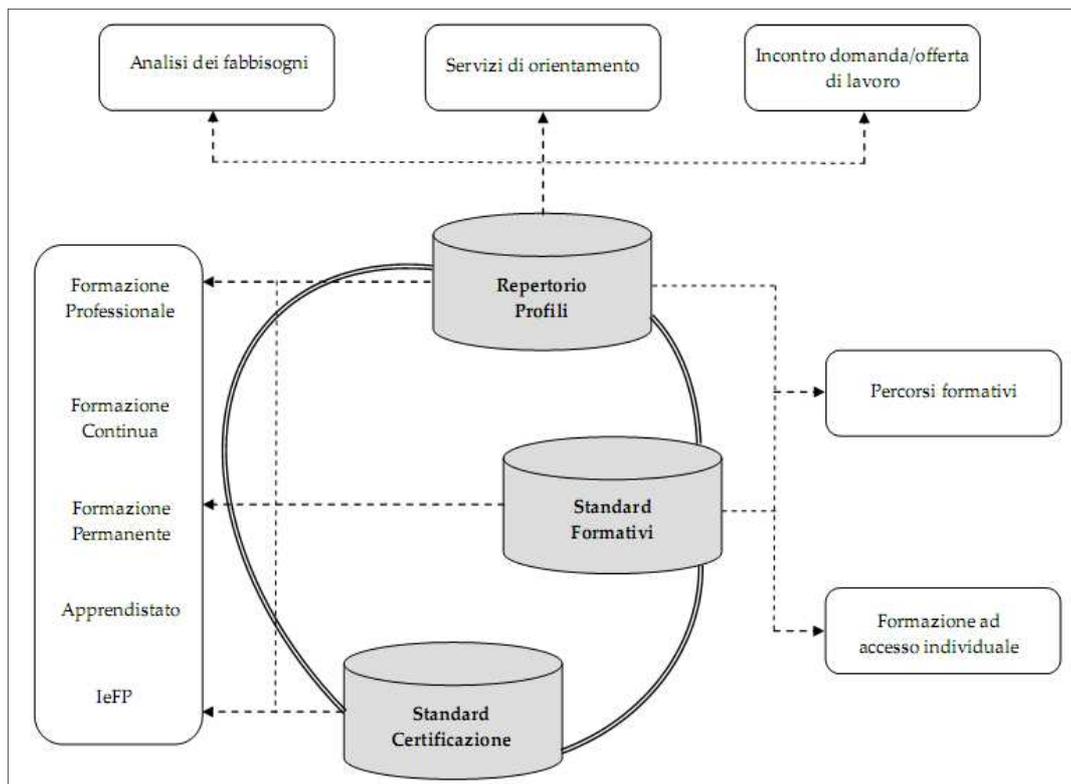
²³⁴ Documento metodologico, Allegato A-DGR 243 del 23/02/2011, pp. 2-3.

²³⁵ Comunicazione della Commissione Europea, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3/3/2010. I dettagli della strategia sono stati esposti nel capitolo 4 del presente lavoro.

di prodotto/servizio, di processo) quale modalità attraverso cui indirizzare, governare e regolare l'attuazione delle politiche di istruzione e formazione professionale, orientamento e servizi al lavoro²³⁶.

L'architettura del sistema può essere così rappresentata:

Fig. 6.8- L'architettura del sistema, integrato con l'istruzione, la formazione e il lavoro



Fonte: Documento metodologico, Allegato A-DGR n.243 del 23/02/2011, p. 7

In dettaglio, i dispositivi adottati dalla Regione sono:

- ✓ Il *sistema regionale degli standard professionali*, raccoglie le descrizioni delle attività lavorative e dei profili in termini di competenze valutabili, quale riferimento condiviso fra mondo del lavoro, sistema dell'orientamento, sistema dell'istruzione e della formazione professionale, sistema dei servizi;
- ✓ Il *sistema regionale degli standard formativi*, raccoglie la definizione delle qualifiche ed i requisiti minimi dei percorsi formativi;

²³⁶ Documento metodologico, Allegato A-DGR 243 del 23/02/2011, p. 7.

- ✓ Il *sistema degli standard di certificazione*, attualmente ancora non vigente, definisce le modalità di messa in trasparenza, riconoscimento e validazione degli apprendimenti individualmente maturati, in termini di UC ricomprese nel sistema degli standard professionali;
- ✓ Il *sistema regionale delle attestazioni degli apprendimenti*, utilizza gli elementi informativi contenuti nei tre sistemi di standard, rispetto ai quali sono stati disegnati i diversi format-tipo, in modo da garantire una completa e conforme corrispondenza.

Il *sistema regionale degli standard professionali*, ovvero il Repertorio dei profili professionali, rappresenta il riferimento principale anche per gli altri dispositivi. L'obiettivo principale del Repertorio è, quindi, quello di "mappare" l'insieme delle prestazioni (dei lavori) che si svolgono nel contesto regionale, anche in una prospettiva di sviluppo ed evoluzione delle professionalità. In tal senso, lo strumento si presenta dinamico e oggetto di aggiornamento costante, al fine di garantire la *coerenza* dei descrittivi di competenze rispetto alle caratteristiche socio-economiche e alle dinamiche del mercato del lavoro regionale, nonché la *leggibilità* di tali descrittivi rispetto a quelli di altre regioni e a quelli in corso di realizzazione a livello nazionale.

Come previsto nella DGR n.243/2011, il Repertorio lucano prende a riferimento quello delle qualifiche dell'Emilia Romagna, rispetto al quale, però, introduce rilevanti modifiche di impostazione.

Infatti, quello emiliano è un Repertorio di *qualifiche* che costituisce il riferimento primario per la progettazione e realizzazione dei percorsi formativi, mentre quello lucano è un Repertorio di *profili professionali* che nasce con l'obiettivo di individuare standard professionali "puri".

Ciascuna qualifica dell'Emilia Romagna, è poi descritta in termini di *unità di competenza* (4 per ogni qualifica) ma le singole unità non sono autoconsistenti, infatti, la valutazione delle stesse avviene nell'ambito della valutazione del possesso della qualifica. Le UC del Repertorio lucano costituiscono, invece, unità autoconsistenti descritte in termini di capacità, conoscenze e criteri di valutazione e costituiscono l'elemento minimo-di base del dispositivo, in quanto ciascun profilo è la risultante dell'aggregazione di UC. Altro elemento essenziale è la prospettiva di

individuazione e descrizione delle UC, costituita dall'analisi dei processi di lavoro sulla base dei cicli produttivi; in tale prospettiva ciascuna UC costituisce l'insieme di risorse che l'individuo deve attivare per realizzare una prestazione.

Il fulcro dell'intero sistema regionale è, quindi, l'unità di competenza e più in generale la "competenza", intesa, come una risorsa da mobilitare in funzione di ottenere un risultato riconoscibile/riconosciuto come adeguato e valido rispetto a delle componenti *codificate* (conoscenze, tecniche, procedure, abilità, ecc.) ed *esperienziali* (strategie personali, motivazioni, atteggiamenti, emozioni, ecc.)²³⁷. O anche, come si legge nel documento metodologico: «la competenza, intesa come capacità di agire in maniera consapevole realizzando prestazioni professionali e lavorative adeguate e rispondenti al raggiungimento degli output previsti (...)»²³⁸.

Così intesa, la competenza, costituisce il punto di riferimento per:

- ✓ la lettura del lavoro in ottica di fabbisogno di risorse umane qualificate per la competitività dei processi e dei contesti socio-produttivi;
- ✓ la definizione degli obiettivi di apprendimento delle persone e, conseguentemente, degli obiettivi formativi nella strutturazione dei servizi e degli interventi;
- ✓ il riconoscimento e la valorizzazione delle esperienze che costituiscono il bagaglio personale di ciascun individuo, in un'ottica di pari dignità di tutti i percorsi di apprendimento;
- ✓ la valutazione e la certificazione del valore d'uso sociale delle competenze possedute, ai fini dei percorsi di crescita professionale e di sviluppo della personalità dell'individuo²³⁹.

Per quanto riguarda gli standard formativi, la DGR n.933 del 24 luglio 2012, ha approvato il documento metodologico: "Struttura del quadro regionale degli standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi formativi". Come indicato, nel documento gli standard formativi regionali contengono:

²³⁷ Tale interpretazione, riprende la definizione di Guy Le Boterf, esposta ampiamente nei precedenti capitoli.

²³⁸ Documento metodologico, Allegato A-DGR 243 del 23/02/2011, p. 4.

²³⁹ Documento metodologico, Allegato A-DGR 243 del 23/02/2011, p. 5.

- ✓ la definizione delle “qualifiche” intese come risultati che devono essere conseguiti al termine di percorsi formativi;
- ✓ la individuazione dei requisiti minimi che in generale i percorsi devono rispettare per favorire l’apprendimento delle competenze da parte di categorie diverse di utenti e per obiettivi diversi.

L’obiettivo di qualificazione deve, quindi, consistere nel conseguimento di un insieme di competenze che configurano un profilo professionale o nel conseguimento di competenze relative a singoli processi di lavoro (certificazioni di singole competenze²⁴⁰). Tale sistema si sostanzia in un *Repertorio regionale delle Qualificazioni*.

Così intesa la *qualificazione* anticipa quanto poi previsto a livello nazionale nel recente decreto legislativo n.13/2013, ponendo il sistema pienamente in linea con le indicazioni europee.

Altro elemento del sistema è il *Repertorio regionale delle attestazioni*, istituito con DGR n.625 del 17 maggio 2012, e che costituisce l’insieme coerente delle modalità e dei format-tipo di rappresentazione degli apprendimenti individuali, formali, non formali e informali. Fanno parte del Repertorio:

- ✓ l’attestato di frequenza semplice;
- ✓ l’attestato di apprendimenti non formali e informali;
- ✓ l’attestato di frequenza con profitto;
- ✓ l’attestato di competenza;
- ✓ l’attestato di qualifica professionale;
- ✓ l’attestato di specializzazione professionale²⁴¹.

A supporto dell’intero sistema dei dispositivi è, infine, previsto un *sistema informativo* creato ad hoc, che ha l’obiettivo di favorire l’integrazione e la connessione delle informazioni relative ai percorsi e ai risultati di apprendimento, in termini di competenze nonché il dialogo con gli altri sistemi informativi nazionali, regionali, europei rilevanti per l’attuazione ma anche per il *decision making* nelle politiche del lavoro e dell’apprendimento.

²⁴⁰ Tale certificazione fa riferimento sia alla convalida di apprendimenti acquisiti attraverso percorsi formali (es. corso di formazione), sia informali e non formali.

²⁴¹ Repertorio regionale delle attestazioni – Standard minimi, DGR 625 del 17 maggio 2012, *Materiale di supporto*, p. 5.

6.2.1 *Il processo di costruzione*

La costruzione del Repertorio dei profili professionali è avvenuta secondo un percorso di lavoro, il cui fondamento essenziale è rappresentato dalla *cooperazione e concertazione* con le Province e con le Parti Economiche Sociali.

L'attenzione prioritaria alla condivisione e partecipazione dei vari *stakeholder*, istituzionali e non, ha consentito alla Regione di sperimentare una “diversa” modalità di lavoro che visti i risultati ottenuti, può essere considerata pienamente positiva. Il vero “valore aggiunto” è stato fornito dal coinvolgimento, economicamente disinteressato, delle *expertise* messe a disposizione dai rappresentanti del mondo del lavoro. Questo ha consentito non solo di creare un'infrastruttura che rispecchia i reali contesti lavorativi ma anche di trasmettere un'immagine di un'istituzione che si apre e si avvicina alla popolazione e alle sue esigenze, in un campo, quale quello del lavoro, formazione e istruzione, spesso criticato per la sua “distanza” dalle realtà territoriali di riferimento.

Nell'ottica di coinvolgimento e condivisione con tutti gli attori interessati, la costruzione è stata affidata al *Gruppo Tecnico Standard* (inizialmente chiamato, Gruppo Tecnico Repertorio), presieduto dal Dirigente Generale del Dipartimento Formazione, Lavoro, Cultura e Sport e composto dai rappresentanti degli Uffici regionali competenti, rappresentanti delle due Amministrazioni provinciali, rappresentanti dei lavoratori designati dalle organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative sul territorio e dai rappresentanti dei datori di lavoro. Nella creazione dei contenuti la Regione si è avvalsa del supporto del Formez PA, Centro servizi assistenza, studi e formazione per l'ammodernamento delle PA²⁴². In particolare, la

²⁴² *Formez PA* è un'associazione riconosciuta, con personalità giuridica di diritto privato sottoposta al controllo, alla vigilanza, ai poteri ispettivi della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica. Tra le sue finalità, nel settore della formazione, vi sono la predisposizione di modelli formativi idonei a favorire la qualificazione del personale delle amministrazioni regionali e locali per l'acquisizione di nuove professionalità, assicurare la formazione continua delle amministrazioni pubbliche, rendere un supporto per la valutazione della qualità dei servizi e delle offerte formative, nonché della loro rispondenza ai requisiti di volta in volta richiesti dall'ente, assistere il DFP nelle attività di coordinamento del settore formativo pubblico. Mentre, nel settore dei servizi e assistenza tecnica si occupa di fornire assistenza alle amministrazioni nello svolgimento delle loro attività istituzionali, per l'innovazione delle strutture organizzative in funzione dello sviluppo economico ed occupazionale del territorio, nei processi di devoluzione di funzioni amministrative dello Stato alle regioni ed agli enti locali, fornire assistenza tecnica, supporto e contenuti alle pubbliche amministrazioni al fine di migliorare la comunicazione tra le P.A. e verso cittadini e imprese, sviluppare, anche d'intesa con altre amministrazioni e organizzazioni italiane e di altri Paesi, progetti di cooperazione internazionale volti allo sviluppo dei sistemi amministrativi, fornire

realizzazione del Repertorio si colloca all'interno del progetto "Sinopie - Sviluppo e Innovazione nelle Organizzazioni per integrarsi in Europa - supporto alla qualificazione e al governo delle azioni co-finanziate dal FSE", che si pone la finalità di migliorare la *governance* complessiva dei diversi attori istituzionali coinvolti dall'attuazione del Programma Operativo 2007-2013 (convenzione del 27 ottobre 2009).

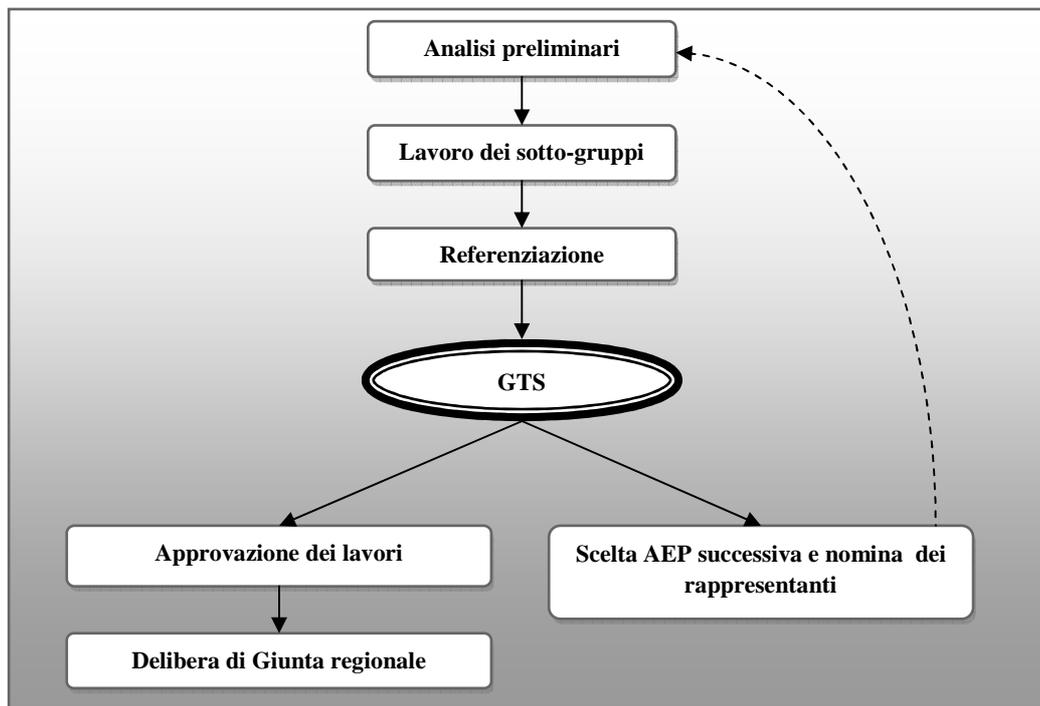
Il processo prende avvio dalle analisi del contesto socio-economico e produttivo regionale. In dettaglio, viene progressivamente realizzata un'analisi preliminare per ogni singola area economico-professionale²⁴³, a partire da quelle relative ad ambiti produttivi e di lavoro particolarmente significativi per l'economia regionale. L'analisi preliminare è effettuata prevalentemente *on desk* su documenti esistenti (indagini, report di soggetti istituzionali, documenti di programmazione regionale, ecc.). In essa sono esposte le dimensioni concernenti le tipologie di attività produttive, le tipologie di aziende, l'incidenza rispetto al PIL regionale ed i trend di sviluppo, le caratteristiche della forza lavoro e del sistema professionale, le dinamiche del mercato del lavoro (tipologie di qualifiche occupate/richieste ecc.), le normative (europee, nazionali e regionali) di riferimento. L'obiettivo è quello di delimitare l'ambito all'interno del quale sviluppare la definizione delle UC, rilevare i processi produttivi significativi (in termini di occupazione, di fatturato, di prospettive di sviluppo), individuare le tipologie di professioni impegnate nonché individuare le direttrici strategiche dello sviluppo regionale a medio termine con riferimento ad innovazioni produttive e tecnologiche e ai connessi mutamenti nelle caratteristiche delle professioni e del lavoro.

Gli esiti dell'analisi preliminare costituiscono, pertanto, il punto di partenza per il confronto con i soggetti del mondo del lavoro, ed in particolare con i rappresentanti designati dai componenti del GTS per sviluppare il lavoro di descrizione delle UC e l'individuazione dei profili professionali, a partire dalla *perimetrazione* degli ambiti prioritari di interesse.

assistenza tecnica per l'attuazione delle politiche comunitarie, con particolare riferimento ai fondi strutturali europei. <http://www.formez.it/>

²⁴³ L'AEP sarà approfondita nel paragrafo successivo.

Fig. 6.9- Il processo di costruzione del Repertorio lucano



La fase successiva è rappresentata dai lavori del sotto-gruppo composto dai rappresentanti delle parti sociali e dagli esperti di settore individuati dagli stessi rappresentanti, con il coordinamento metodologico del Coordinatore di Area. Tali lavori hanno ad oggetto: l'individuazione dei processi e la definizione e descrizione delle UC.

Sulla base dei macroprocessi²⁴⁴ che l'analisi desk ha fatto emergere come rilevanti/prioritari per il contesto regionale, il sotto-gruppo definisce la *perimetrazione* dell'area, al fine di identificare i singoli processi²⁴⁵ da analizzare all'interno dei diversi macroprocessi. Alla definizione dei processi produttivi e di lavoro segue la ricostruzione di ciascuno di essi in termini di fasi ed attività attraverso le quali si realizzano e l'individuazione dei diversi *output* intermedi e finali. In tale ricostruzione, l'attenzione viene focalizzata soprattutto sulla produzione vera e propria.

²⁴⁴ Costituiscono aggregati dotati di: i) relativa omogeneità interna e ii) sufficiente distinzione esterna, e sono stati identificati generalmente sulla base del criterio merceologico in un'ottica di filiera produttiva.

²⁴⁵ Nell'ambito del Repertorio regionale della Basilicata sono identificati come "processi" le singole linee di produzione di determinati prodotti/beni, ben identificati ed identificabili nel contesto produttivo regionale.

La ricostruzione dei diversi processi è funzionale all'individuazione delle aree di attività principali e quindi delle UC, che costituiscono il fulcro dell'intero lavoro. Ogni attività individuata all'interno dei processi trova una "copertura" totale in termini di UC, cosicché per ciascun processo viene identificato il complesso di UC necessarie alla realizzazione delle attività ed al raggiungimento dell'*output* finale. Di conseguenza, le attività e, quindi, le UC relative a ciascun processo presentano livelli diversi di complessità.

Per ciascuna UC, all'individuazione del titolo segue la definizione del set di conoscenze e di capacità/abilità che compongono la UC o meglio permettono il presidio ed il corretto svolgimento della prestazione cui la UC si riferisce, e la definizione degli indicatori per l'osservazione e la valutazione della prestazione.

In concomitanza alla creazione delle UC, si procede con una riflessione sui profili che realmente operano/dovrebbero operare nei processi descritti così da individuare quell'aggregato di UC, altrimenti definito "profilo professionale-tipo". Tale concetto sarà approfondito in seguito, qui è importante sottolineare che esso è funzionale alla successiva definizione dei profili professionali sulla base dei ruoli lavorativi reali ed effettivamente operanti in contesti aziendali diversi.

Il processo di lavoro per la definizione di processi, UC e l'indicazione in termini di profili-tipo sopra descritto, viene realizzato nell'ambito di una serie di incontri tra esperti della metodologia descrittiva (coordinatori del sotto-gruppo o coordinatori d'area) ed esperti individuati dai componenti del GTS per l'area in oggetto, ed attraverso un lavoro di scambio a distanza dei semilavorati. Parallelamente i prodotti del lavoro (processi individuati, UC, capacità conoscenze, profili-tipo e associazione tra questi oggetti) vengono inseriti nell'applicazione web che ne permette la consultazione in ogni momento ed il controllo di qualità. La sintesi del lavoro svolto nel sotto-gruppo è poi presentata sotto forma di "report finale dei lavori" al GTS incaricato di approvare quanto realizzato.

Conclusa la definizione delle UC e l'aggregazione in profili-tipo, viene realizzata la referenziazione:

- ✓ dell'area economico-professionale quale risulta dai macroprocessi e processi esaminati alla classificazione delle attività economiche Ateco 2007 a livello di sesto digit (sottocategorie);

- ✓ di ciascuna UC alla classificazione delle professioni CPI 2011 a livello di quinto digit.

Tutto i prodotti così realizzati sono presentati al GTS per la validazione e successivamente vengono approvati dalla Regione mediante delibera di Giunta, diventando, pertanto, a tutti gli effetti, contenuti del Repertorio. Il GTS in occasione della validazione delle aree affrontate, provvede anche ad individuare le AEP successive e a designarne i componenti.

Sulla base delle indicazioni fornite dal sotto-gruppo di lavoro e dal loro confronto con le indicazioni contenute in altri Repertori professionali nazionali/regionali, il gruppo di lavoro che presidia l'impostazione metodologica²⁴⁶ procede alla *perimetrazione* dei profili professionali e alla loro descrizione in termini di UC e processi. L'individuazione di quest'ultimi, a sua volta, si pone come condizione preliminare per l'individuazione delle *qualifiche* e degli *standard di percorso formativo* per il conseguimento delle stesse attraverso la formazione.

A differenza del processo di costruzione dei descrittivi di competenza (Repertorio di UC), la cui natura è "negoziale" dal momento che i depositari delle conoscenze sui contenuti del lavoro sono i soggetti del mondo del lavoro, la definizione degli standard formativi costituisce una prerogativa pienamente in capo all'amministrazione regionale. In ogni caso, la scelta di fondare la definizione degli standard formativi sul riferimento ai contenuti individuati nell'ambito del Repertorio regionale delle UC e dei profili professionali, costituisce per l'amministrazione un'opzione forte nel senso della costruzione condivisa del sistema, senza che, tuttavia, ciò comporti un'abdicazione rispetto alla responsabilità che l'esercizio della competenza istituzionale in materia comporta. In tal senso gli standard formativi individuati vengono comunque sottoposti alla validazione del GTS, prima della loro approvazione formale.

²⁴⁶ Gruppo costituito da risorse Formez PA.

6.3 I principali risultati

Il Repertorio della Regione Basilicata è costituito da Unità di Competenza raggruppate in profili professionali. A sua volta ogni UC è costituita da:

- ✓ abilità e saperi professionali che occorre possedere per eseguire, in maniera adeguata, la prestazione;
- ✓ i criteri attraverso i quali riconoscere e valutare l'adeguatezza della prestazione e, quindi, l'effettivo possesso della competenza (oggetto di osservazione, indicatori, valutazione).

L'aggregazione delle UC così concepite, ad un primo livello, costituisce il profilo professionale-tipo, una rappresentazione astratta di più ruoli professionali diversi ma riconducibili a un insieme di prestazioni, che costituiscono il riferimento minimo per configurare una professionalità compiuta.

I *profili professionali-tipo* rappresentano una peculiarità del Repertorio lucano, creata *ad hoc* per evidenziare la centralità rivestita dalle competenze e in questo caso dalle competenze tecnico-professionali.

Ad un secondo livello, di maggiore aggregazione ma minore astrazione, sono creati i profili professionali, identificati da:

- ✓ breve descrizione delle condizioni di contesto in cui il profilo opera, le principali attività che svolge e i diversi ruoli a esso riconducibile;
- ✓ area economico professionale di riferimento;
- ✓ processo/i nei quali prevalentemente il profilo opera;
- ✓ l'indicazione del livello EQF corrispondente;
- ✓ le referenziazioni rispetto ai principali sistemi di classificazione statistica (Ateco 2007, Istat CP2011);
- ✓ l'insieme delle UC che definiscono le prestazioni minime.

Le competenze e i profili così definiti rappresentano i riferimenti professionali, per un altro *output* del sistema: le qualificazioni. Per ognuna di esse sono definiti gli standard relativi al livello EQF, le referenziazioni rispetto ai principali sistemi di classificazione statistica, i riferimenti professionali, i riferimenti a competenze non strettamente tecnico-professionali ma essenziali per l'agire competente nei contesti di

lavoro (*key competence* e competenze trasversali), durate minime e setting formativo (FAD, stage, requisiti di ingresso).

Il criterio scelto per l'organizzazione del Repertorio è quello dell'*Area Economico-Professionale* (AEP). Nel corso del 2008 il progetto "Repertorio delle competenze" condotto da Isfol, su mandato del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha identificato una modalità di segmentazione, incrociando i codici delle attività economiche presenti nella classificazione Ateco (2007 - Istat) e i codici della Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP 2006 - Istat - Isfol). Nel complesso la segmentazione individua 23 aree economico-professionali, con attività e professioni strettamente connesse a specifici settori e 1 area comune con attività e professioni trasversali a tutte le altre aree.

Al fine di rendere il Repertorio lucano più aderente allo specifico tessuto produttivo di riferimento, la segmentazione Isfol, risulta in alcuni punti modificata, con l'accorpamento di quelle aree che presentano dimensioni regionali piuttosto marginali oppure una forte integrazione della filiera in termini intersettoriali e con la non trattazione di alcune attività indicate all'interno delle singole aree, o perché considerate poco significative per l'economia regionale, o perché riferite a profili i cui standard professionali e formativi esulano da un possibile intervento della Regione (ad esempio, l'istruzione scolastica e universitaria, le attività sanitarie, ecc.). Di conseguenza il Repertorio lucano risulta composto da 20 AEP settoriali e 1 AEP comune, come mostra la seguente tabella.

Tab. 6.5- Le AEP del Repertorio lucano

Stato di realizzazione	AEP	
<i>Realizzate e approvate con DGR²⁴⁷</i>	Agricoltura, zootecnica, silvicoltura	Area comune
	Produzioni alimentari	
	Servizi turistici	
	Edilizia	
	Meccanica, produzione e manutenzione di macchine; impiantistica	
	Servizi culturali e di spettacolo	
	Servizi socio-assistenziali	
	Servizi di public utilities	
	Servizi per la persona	
	Servizi di distribuzione commerciale	
	Servizi di educazione e formazione	
	Servizi di informatica	

²⁴⁷ DGR n.1625/2011, n.2008/2011, n.185/2012, n.994/2012, n.1564/2012.

<i>In stato di approvazione</i>	Legno e arredo
	Estrazione gas, petrolio, carbone, minerali e lavorazione pietre e Chimica
	Vetro, ceramica e materiali da costruzione
<i>Da realizzare nei prossimi mesi</i>	Tessile-abbigliamento e prodotti affini
	Carta e cartotecnica e Stampa ed editoria
	Servizi finanziari e assicurativi
	Servizi per le attività ricreative e sportive
	Trasporti e Servizi di telecomunicazione e poste

Per le 12 aree già approvate, la tabella seguente mostra il numero complessivo di Profili professionali-tipo e di UC realizzate all'interno di ogni AEP.

Tab. 6.6- Numero di profili professionali-tipo e di UC per AEP

AEP	Numero Profili	Numero UC
Agricoltura, zootecnica, silvicoltura	7	29
Edilizia	8	32
Meccanica, produzione e manutenzione di macchine; impiantistica	22	73
Produzioni alimentari	14	63
Servizi culturali e di spettacolo	15	51
Servizi di distribuzione commerciale	19	39
Servizi di educazione e formazione	10	40
Servizi di informatica	8	30
Servizi di public utilities	14	48
Servizi per la persona	8	33
Servizi socio-assistenziali	13	50
Servizi turistici	39	119
<i>Tot.</i>	<i>177</i>	<i>607</i>

Fonte: ns. elaborazione su dati contenuti nelle DGR n.1625/2011, n.2008/2011, n.185/2012, n.994/2012, n.1564/2012.

Spesso profili-tipo differenti condividono stesse UC, anche appartenenti a processi diversi, questo elemento della *trasversalità* rappresenta un valore aggiunto per il Repertorio, in quanto rafforza l'operatività delle UC individuate e il loro legame con i reali contesti lavorativi. Ci sono aree che presentano, ad esempio, tassi di trasversalità anche pari al 100%, ciò vuol dire che tutti i profili di quell'AEP hanno almeno una UC in comune.

Altro *output* del Repertorio, già esposto nel paragrafo precedente, è la rappresentazione dei processi di produzione/erogazione di beni e servizi più significativi per l'economia regionale. Tale risultato rappresenta un ulteriore elemento di differenziazione del Repertorio lucano, data la sua assenza negli altri Repertori regionali.

Il numero di processi relativi alle AEP già approvate è esposto nella tabella seguente.

Tab. 6.7- Numero di processi per AEP

AEP	Numero Processi
Agricoltura, zootecnica, silvicoltura	2
Edilizia	6
Meccanica, produzione e manutenzione di macchine; impiantistica	8
Produzioni alimentari	9
Servizi culturali e di spettacolo	13
Servizi di distribuzione commerciale	6
Servizi di educazione e formazione	5
Servizi di informatica	4
Servizi di public utilities	11
Servizi per la persona	7
Servizi socio-assistenziali	10
Servizi turistici	9
<i>Tot.</i>	<i>90</i>

Come indicato anche in tab. 6.5 sono state validate dal GTS ed in stato di approvazione da parte della Giunta Regionale i prodotti delle seguenti aree: Legno e arredo, Estrazione gas, petrolio, carbone, minerali e lavorazione pietre e Chimica, Vetro, ceramica e materiali da costruzione. Contemporaneamente ai lavori dei sottogruppi d'area, il gruppo di presidio metodologico ha provveduto allo sviluppo dei *profili professionali* e delle *qualificazioni* relative a tutte le aree già affrontate. Anche questi lavori necessitano di un atto di Giunta Regionale per essere definitivamente adottati ed inseriti nel Repertorio della regione Basilicata.

6.3.1 Competenze e profili del settore turistico

Come esposto nelle tabb. 6.6-6.7, per l'AEP Servizi turistici sono stati creati ed approvati:

- ✓ 39 profili professionali-tipo;
- ✓ 119 unità di competenza;
- ✓ 9 processi.

La realizzazione di tali contenuti è avvenuta secondo lo schema proposto dall'Isfol che individua nei seguenti, i *macroprocessi* caratterizzanti l'area economico professionale:

- ✓ Ricettività;
- ✓ Ristorazione;
- ✓ Servizi di viaggio e accompagnamento.

All'interno di tali macroprocessi sono stati individuati i seguenti processi che rispecchiano maggiormente lo specifico contesto turistico territoriale, attuale e potenziale, ovvero:

- ✓ Servizio balneare;
- ✓ Servizio di scopo;
- ✓ Servizio *leisure*;
- ✓ Servizio naturalistico;
- ✓ Servizio ricettività;
- ✓ Servizio ristorazione;
- ✓ Servizio *on the road*;
- ✓ Servizi turistici.

All'interno di ogni schema di processo oltre al ciclo di produzione del servizio sono indicati sinteticamente i *processi strategici* e quelli di *supporto*. La sinteticità è legata al fatto che il *core* del lavoro è la produzione ed erogazione del servizio, e, quindi, la conseguente individuazione delle competenze tecnico-professionali necessarie a raggiungere tale obiettivo.

Tali schemi rappresentano il primo *output* prodotto dal sottogruppo di lavoro e l'importante punto di riferimento utilizzato per la creazione delle UC – nello specifico delle 119 UC. Infatti, ogni UC trova la sua corrispondenza in termini di attività, all'interno delle fasi esposte negli schemi; tale corrispondenza è trasmessa attraverso la specifica indicazione per ogni UC del processo e del macroprocesso di riferimento. Come più volte sottolineato, si presentano anche casi in cui una UC è trasversale a più processi o a più macroprocessi, ciò rappresenta un elemento di valore che rafforza il legame con i reali contesti lavorativi. Nel caso specifico, il tasso di trasversalità dell'area è pari al 75%.

Le tabelle seguenti mostrano l'elenco delle UC del settore turistico raggruppate per macroprocessi.

Tab. 6.8- UC Associate al macroprocesso “Ricettività”

Macroprocesso	UC
Ricettività	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglienza al cliente e <i>customer satisfaction</i> - Assistenza al cliente - Cura dello stato di pulizia e manutenzione di spazi comuni e strutture - Definizione delle caratteristiche dell’offerta di servizi in base al budget previsionale - Gestione dei flussi distributivi - Gestione dei flussi informativi - Gestione dei rapporti con i fornitori e dei relativi ordini - Gestione del ciclo di produzione del servizio di ricettività ed accoglienza - Gestione delle attività di informazione e promozione dei servizi - Gestione delle criticità nei rapporti con il cliente - Gestione delle criticità del processo di lavoro e dei rapporti con i grandi clienti e i principali fornitori - Gestione delle prenotazioni - Gestione delle relazioni e della comunicazione con l'esterno - Gestione delle relazioni informative, promozionali e commerciali con i clienti - Gestione e sviluppo delle risorse umane - Organizzazione, programmazione e coordinamento del lavoro ai piani - Pianificazione delle attività di ricevimento - Pianificazione di interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria - Promozione e commercializzazione della struttura ricettiva - Rilevazione della <i>customer satisfaction</i> - Supervisione della realizzazione delle attività di vigilanza - Valutazione della qualità del processo produttivo e di erogazione del servizio

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato C

Tab. 6.9- UC Associate al macroprocesso “Ristorazione”

Macroprocesso	UC
Ristorazione	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglienza cliente e <i>customer satisfaction</i> - Applicazione del sistema di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari - Assistenza del cliente - Configurazione e ambientazione degli spazi - Definizione del modello organizzativo - Definizione delle caratteristiche dell’offerta di servizi in base al budget previsionale - Distribuzione dei pasti e delle bevande - Gestione dei flussi distributivi - Gestione dei rapporti con i fornitori e dei relativi ordini - Gestione delle relazioni informative, promozionali e commerciali con i clienti - Gestione e sviluppo delle risorse umane - Ideazione e sviluppo delle ricette - Preparazione degli spazi/ambienti per la ristorazione - Preparazione dei dolci - Preparazione dei piatti - Preparazione di semplici piatti caldi/freddi - Preparazione e distribuzione di bevande e snack - Progettazione del menu - Progettazione delle ricette e della carta dei dessert - Proposizione estetica degli elaborati culinari - Sviluppo sensoriale e degustazione dei vini - Trattamento delle materie prime e dei semilavorati alimentari

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato C

Tab. 6.10- UC Associate al macroprocesso “Servizi di viaggio e accompagnamento”

Macroprocesso	UC
Servizi di viaggio e accompagnamento	<ul style="list-style-type: none"> - Accertamento delle buone condizioni psico-fisiche del cliente prima e durante il trattamento termale - Accoglienza dei congressisti - Assistenza ai congressisti durante lo svolgimento del convegno/congresso - Acquisizione delle direttive aziendali e delle regolamentazioni vigenti per il trasporto e la circolazione stradale - Acquisizione delle informazioni sui luoghi dell'itinerario (viabilità, parcheggi, ecc.) - Acquisizione delle informazioni/ricieste/priorità degli utenti trasportati - Alaggio della barca - Allestimento e gestione di spazi ricettivi e attrezzati per il pernottamento - Analisi del mercato turistico - Analisi sensoriale della composizione dei prodotti olivicoli - Analisi sensoriale della composizione dei prodotti viticoli - Coltivazione di piante da semina e da frutto - Composizione di contenuti comunicativi - Coordinamento dei diversi operatori e delle risorse umane - Costruzione di pacchetti turistici - Creazione di sinergie con operatori di settore e partner territoriali - Cura della manutenzione ordinaria del mezzo in uso - Cura dello stato di pulizia e manutenzione di spazi comuni e strutture - Cura e aggiornamento dei documenti di bordo - Cura e pulizia delle aree di trattamento termale e/o di benessere - Cura e stoccaggio dei bagagli sul mezzo - Definizione del modello organizzativo - Definizione e gestione di un itinerario di turismo equestre - Direzione dei lavori negli allestimenti fieristico-congressuali - Elaborazione di strategie promozionali e di piani di comunicazione e marketing - Evasione di semplici procedure di check-in e check-out - Fronteggiamento di eventuali criticità nei rapporti con il cliente - Gestione collaborativa e costruttiva delle relazioni con guide ed accompagnatori - Gestione della comunicazione e della relazione con i clienti - Gestione delle attività di informazione e promozione dei servizi - Gestione delle attività di segreteria organizzativa - Gestione delle criticità nei rapporti con il cliente - Gestione delle informazioni turistiche - Gestione delle richieste e pianificazione delle prenotazioni - Gestione dei rapporti con i fornitori e dei relativi ordini - Gestione dell'organizzazione operativa dei convegni - Gestione dell'utilizzo di attrezzature balneari (ombrelloni, sdraie, pedalò, ecc.) - Gestione del cavallo e delle attività ad esso correlate - Gestione del ciclo di produzione del servizio di ricettività ed accoglienza - Gestione del vigneto - Gestione dell'oliveto - Guida di persone o gruppi nell'ambito di escursioni - Gestione e sviluppo delle risorse umane - Guida e uso dei mezzi di trasporto in condizioni di sicurezza - Individuazione delle principali caratteristiche geografiche, storiche, culturali, artistiche, socio-economiche e logistiche del territorio - Interventi tecnici ed agronomici per lo sviluppo delle colture - Manutenzione della spiaggia - Manutenzione delle biciclette - Manutenzione delle condizioni igieniche degli stabilimenti balneari - Organizzazione della raccolta e delle attività preliminari alla estrazione dell'olio - Organizzazione della vendemmia - Organizzazione di congressi, viaggi di incentivazione ed eventi similari - Organizzazione di escursioni di cicloturismo - Ormeaggio e disormeaggio di imbarcazioni da diporto - Pianificazione delle relazioni con i fornitori di servizi - Pianificazione di interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria - Pianificazione di itinerari escursionistici - Posizionamento della offerta turistica - Predisposizione dei documenti e titoli di viaggio - Preparazione delle barche a periodi di non utilizzo a terra - Preparazione degli spazi e della strumentazione per i trattamenti termali - Progettazione del piano di comunicazione - Progettazione di un servizio turistico - Progettazione di un allestimento - Progettazione e organizzazione di iniziative di turismo ambientale

	<ul style="list-style-type: none"> - Programmazione delle attività d'allevamento - Programmazione delle produzioni cerealicole/ortofrutticole - Promozione del prodotto turistico - Promozione dell'offerta turistica - Promozione e commercializzazione della struttura ricettiva - Pulizia degli allevamenti - Raccolta dei prodotti di piante da semina/da frutto - Raccolta delle uova - Realizzazione di disegni esecutivi di elementi di allestimento - Rilevazione della <i>customer satisfaction</i> - Riparazione e manutenzione di scafi a terra e in acqua - Riscossione dei pagamenti e rilascio delle ricevute - Sorveglianza preventiva delle attività di balneazione - Sviluppo del piano di comunicazione - Supervisione dell'organizzazione logistica di convegni ed eventi particolari - Trasferimento dei fondamentali delle tecniche di disciplina equestre - Trasferimento di informazioni e descrizione degli ambienti naturali visitati - Trattamento termale della persona - Utilizzo di attrezzature di pronto soccorso e di mezzi di comunicazione efficaci in emergenza - Valorizzazione delle risorse territoriali, enogastronomiche e naturali - Valutazione della qualità del processo produttivo e di erogazione del servizio - Vendita dei pacchetti/servizi turistici - Vigilanza e garanzia della sicurezza dei bagnanti
--	---

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato C

Il livello EQF delle UC indicate ha un *range* piuttosto ampio collocandosi tra un livello 2 ed un livello 6.

Di seguito si riportano due esempi di UC, una di livello 3 e una di livello 6, completi dei vari elementi descrittivi e referenziate secondo la classificazione Istat CP2011.

Tab. 6.11- L'UC di Assistenza del cliente

UC DI ASSISTENZA DEL CLIENTE (LIVELLO EQF 3)	
Oggetto di osservazione	- le operazioni di assistenza cliente
Risultato atteso	- servizio reso accessibile e fruibile in vista della massima soddisfazione del cliente
Indicatori	- ricezione cliente; - raccolta richieste e determinazione tempi/sequenze di erogazione del servizio; - registrazione e trasmissione reclami; riscossione conto
Capacità	- adottare modalità di acquisizione e registrazione delle richieste, assumendo le priorità/richieste espresse dal cliente - cogliere ed interpretare preferenze e richieste della clientela - impiegare uno stile comunicativo appropriato alla relazione con il cliente nelle varie fasi di erogazione del servizio - rilevare il grado di soddisfazione del cliente, traducendo i feedback ottenuti in elementi di maggiore accessibilità e fruibilità del servizio reso
Conoscenze	- grammatica, sintassi e terminologia tecnica di settore di una seconda lingua straniera - principali sistemi operativi ed applicazioni software per la gestione di dati - tecniche di comunicazione e relazione interpersonale - tecniche di comunicazione e vendita

Codice CP2011	3.4.1.5.2 Guide turistiche 5.2.3.2.0 Accompagnatori turistici 5.2.3.1.2 Assistenti di viaggio e crociera
---------------	--

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato C

Tab. 6.12- L'UC di Creazione di sinergie con operatori di settore e partner territoriali

CREAZIONE DI SINERGIE CON OPERATORI DI SETTORE E PARTNER TERRITORIALI (LIVELLO EQF 6)	
Oggetto di osservazione	- le operazioni di creazione di sinergie con operatori di settore e partner territoriali
Risultato atteso	- network territoriali stabili e ampi in un'ottica di promozione dell'offerta turistica
Indicatori	- ideazione a applicazione strategie di valorizzazione dell'offerta territoriale; - ideazione di servizi e prodotti in grado di soddisfare il cliente; - ideazione di campagne di promozione dei servizi/prodotti ideati
Capacità	- sviluppare le azioni funzionali ad una strategia di marketing - selezionare le strategie di marketing in relazione ai prodotti turistici - strutturare un paniere turistico adatto alle caratteristiche della domanda - creare network con le realtà locali - valorizzare le risorse locali disponibili - identificare ed interpretare il mercato di riferimento
Conoscenze	- tecniche di marketing - tecniche di comunicazione - offerta turistica - tecniche di networking
Codice CP2011	3.3.3.5.0 Tecnici del marketing 3.4.1.1.0 Tecnici delle attività ricettive e professioni assimilate

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato C

Come si può notare dai contenuti delle UC, nella loro descrizione sono state rispettate anche una serie di scelte linguistiche (ad esempio, l'uso del verbo per la descrizione delle capacità, l'uso della locuzione “*le operazioni di...*” per la definizione dell'oggetto di osservazione, ecc.). Questi espedienti non devono essere interpretati come elementi di rigidità ma piuttosto come supporti, sia per una più corretta individuazione delle componenti dell'UC, sia per una maggiore omogeneità e, quindi, leggibilità dei contenuti da parte dei vari destinatari.

Ultimo prodotto del lavoro del sottogruppo sono i profili professionali-tipo. Quelli appartenenti all'AEP Servizi turistici sono esposti in tabella 6.13, raggruppati per macroprocessi.

Tab. 6.13- Profili-tipo aggregati per macroprocessi

Macroprocesso	Profilo-tipo
Ricettività	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore alla ricettività - Operatore della ricettività - Tecnico della ricettività - Tecnico esperto per la direzione delle strutture ricettive
Ristorazione	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore del servizio bar - Operatore del servizio di sala - Operatore della produzione di pasticceria - Operatore di cucina - Tecnico della ristorazione - Tecnico di sala in strutture ristorative - Tecnico esperto della ristorazione
Servizi di viaggio e accompagnamento	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore dei servizi balneari e di salvataggio - Operatore dei servizi di spiaggia e portuali - Operatore dei trasporti conduzione bus turistici - Operatore dei trasporti conduzione navette - Operatore della promozione ed accoglienza turistica - Operatore della riparazione e manutenzione di scafi e imbarcazioni - Operatore delle stazioni termali e centri benessere - Operatore di agenzia - Operatore di agriturismo e strutture ricettive extra-alberghiere - Operatore di cicloturismo - Operatore di eventi fieristico-congressuali - Operatore di porti turistici - Tecnico dei servizi fieristico congressuali (MICE) - Tecnico del marketing turistico - Tecnico della comunicazione-informazione turistica - Tecnico della progettazione e organizzazione di manifestazioni congressuali, fiere, convegni - Tecnico della progettazione eco-turistica - Tecnico della progettazione turistica - Tecnico di accompagnamento itinerari ambientali - Tecnico di accompagnamento itinerari equestri - Tecnico di allestimento fieristico - Tecnico di strutture termali/wellness/sportive - Tecnico esperto della direzione di agenzie turistiche - Tecnico esperto direzione di stabilimento - Tecnico esperto direzione strutture agrituristiche - Tecnico esperto direzione strutture ricettive extra-alberghiere - Tecnico esperto direzione strutture termali/wellness/sportive - Tecnico esperto per la promozione del territorio

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato B

Le tabelle 6.14-6.15 riportano gli esempi di due profili-tipo completi di descrizione ed elenco delle UC che li caratterizzano.

Tab. 6.14- Profilo-tipo di Operatore di cicloturismo

OPERATORE DI CICLOTURISMO (LIVELLO EQF 3)
Descrizione
Il profilo-tipo identifica l'insieme delle Unità di Competenza necessarie a presidiare le aree di attività inerenti l'organizzazione di escursioni di cicloturismo, la vigilanza e la garanzia dell'assistenza dei clienti, la gestione della comunicazione, della relazione e delle eventuali criticità con i clienti, la valutazione della qualità del processo produttivo e di erogazione del servizio, la gestione dei rapporti con i fornitori e dei relativi ordini, la manutenzione biciclette, l'utilizzo delle attrezzature di pronto soccorso e dei mezzi di comunicazione in caso d'emergenza.
Titolo UC associate
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestione dei rapporti con i fornitori e dei relativi ordini ✓ Gestione della comunicazione e della relazione con i clienti ✓ Gestione delle criticità nei rapporti con il cliente ✓ Manutenzione delle biciclette ✓ Organizzazione di escursioni di cicloturismo ✓ Utilizzo di attrezzature di pronto soccorso e di mezzi di comunicazione efficaci in emergenza ✓ Valutazione della qualità del processo produttivo e di erogazione del servizio ✓ Vigilanza e garanzia dell'assistenza ai clienti

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato B

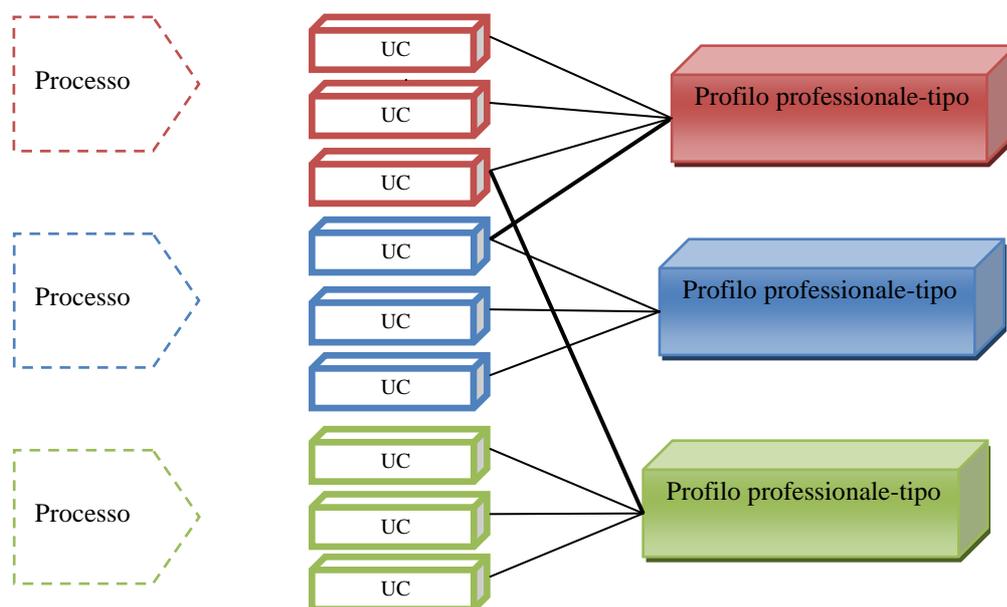
Tab. 6.15- Profilo-tipo di Tecnico esperto per la promozione del territorio

TECNICO ESPERTO PER LA PROMOZIONE DEL TERRITORIO (LIVELLO EQF 5)
Descrizione
Il profilo-tipo identifica l'insieme delle Unità di Competenza necessarie a presidiare le aree di attività inerenti, l'analisi del mercato turistico, l'individuazione delle principali caratteristiche geografiche, storiche, culturali, artistiche, socio-economiche e logistiche del territorio, la progettazione di un servizio sulla base della valutazione della domanda turistica individuata, la gestione delle relazioni e della comunicazione con l'esterno, l'elaborazione di strategie promozionali e la predisposizione di piani di comunicazione e marketing, la gestione delle relazioni informative, promozionali e commerciali con i clienti, la valutazione della qualità del processo produttivo e di erogazione del servizio, la gestione delle criticità del processo di lavoro e dei rapporti con i grandi clienti e principali fornitori, la instaurazione di rapporti con gli erogatori di servizi connessi all'offerta da costruire.
Titolo UC associate
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Accoglienza cliente e customer satisfaction ✓ Analisi del mercato turistico ✓ Definizione delle caratteristiche dell'offerta di servizi in base al budget previsionale ✓ Elaborazione di strategie promozionali e di piani di comunicazione e marketing ✓ Gestione del ciclo di produzione del servizio di ricettività ed accoglienza ✓ Gestione delle criticità del processo di lavoro e dei rapporti con i grandi clienti e i principali fornitori ✓ Gestione delle relazioni e della comunicazione con l'esterno ✓ Gestione delle relazioni informative, promozionali e commerciali con i clienti ✓ Individuazione delle principali caratteristiche geografiche, storiche, culturali, artistiche, socio-economiche e logistiche del territorio ✓ Instaurazione di rapporti con gli erogatori di servizi connessi all'offerta da costruire ✓ Progettazione di un servizio turistico ✓ Valutazione della qualità del processo produttivo e di erogazione del servizio

Fonte: DGR n.1625/2011, allegato B

In sintesi, la figura seguente evidenzia i tre prodotti principali del Repertorio turistico - e nel complesso dell'intero Repertorio lucano - e le relazioni che li legano.

Fig. 6.10- I prodotti del Repertorio lucano dei profili professionali



7. Conclusioni

Il decreto legislativo n.13/2013 istituisce il *Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione professionale e delle qualificazioni professionali*. All'art. 8 si precisa che esso è costituito da tutti i Repertori codificati a livello nazionale, regionale o di provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti.

Attualmente, ancora non si conoscono i criteri con cui avverrà l'implementazione del Repertorio nazionale e in che modo saranno utilizzati i contenuti dei singoli Repertori regionali, a deciderlo saranno le linee guida «adottate con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro per la pubblica amministrazione e la semplificazione e il Ministro dell'economia e delle finanze, sentito il Ministro per lo sviluppo economico, previa intesa con la Conferenza unificata a norma dell'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e sentite le parti economiche e sociali»²⁴⁸. In ogni caso, ciò rappresenta sia un passo importante verso l'allineamento nazionale al quadro europeo di riferimento sia, per i singoli contesti regionali, una “vetrina” in grado di dare visibilità e riconoscibilità ai lavori svolti finora.

Come visto nel corso della trattazione, ci sono regioni che da anni hanno implementato il proprio sistema di standard e altre che sono in fase di ultimazione dei lavori, ma complessivamente è già da un decennio che la *repertorizzazione* delle competenze è entrata far parte delle strategie regionali, nel campo del lavoro e dell'istruzione e formazione professionale.

La *repertorizzazione* delle competenze è un'operazione complessa, poiché complesso è l'oggetto da repertoriare. Il presente lavoro di tesi ha ben evidenziato le difficoltà definitorie e l'ambiguità che caratterizza tuttora il concetto di competenza, e il suo ruolo nel più ampio scenario dei processi formativi nell'era globale. Ciò è stato essenziale al fine di effettuare un'analisi corretta, di quanto realizzato dalle singole regioni e dalla Regione Basilicata, in particolare.

La complessità aumenta quando la riflessione si sposta sulle competenze di un settore particolarmente dinamico, quale quello dei viaggi e del turismo. I suoi confini

²⁴⁸ Art. 3, comma 6, del decreto legislativo n.13/2013.

fluidi e l'estrema vulnerabilità rispetto ad ambienti e fenomeni differenti, rendono qualsiasi operazione di anticipazione dei fabbisogni professionali turistici, particolarmente critica. Ad ogni modo, dall'analisi emerge che le esigenze del settore non sono tanto legate al bisogno di nuove professioni ma quanto ad un ripensamento della professione turistica globalmente intesa, e, dunque, del *ruolo* che gli operatori del settore sono chiamati a svolgere. E questo richiede conseguentemente un aggiornamento e un ampliamento delle competenze possedute, a tutti i livelli organizzativi. Si tratta nel contempo di competenze tecnico-professionali e soprattutto di competenze comunicativo-relazionali. Ma affinché si realizzi il cambiamento, occorre che tutti gli attori del sistema ne acquisiscano la consapevolezza, dalle istituzioni agli organismi di formazione, dagli uffici di orientamento agli operatori attuali e futuri.

I Repertori s'inseriscono in tale scenario offrendo loro uno strumento di collegamento e di comunicazione che, allo stato attuale, non ha ancora espresso tutte le sue potenzialità. Il principale risultato dell'analisi condotta sui Repertori regionali è, infatti, in quel bagaglio di potenzialità inesprese che un sistema di standard per il riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze, ben progettato e condiviso attraverso la concertazione e la collaborazione con tutti gli *stakeholder*, porta con sé.

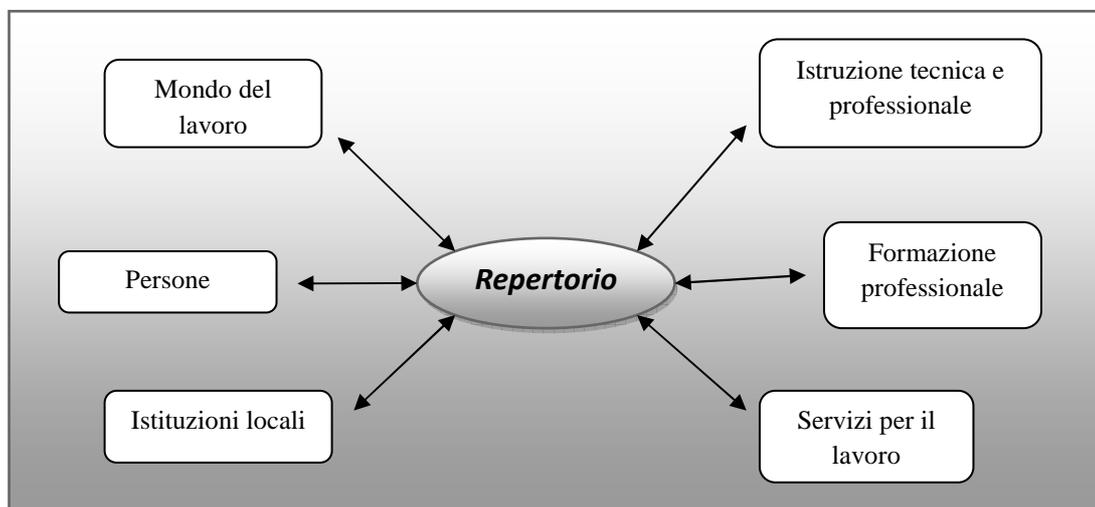
Dunque, alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, si procede in questa fase conclusiva del lavoro, a rappresentare le differenti tipologie di soggetti/attori coinvolti a vario titolo e ad esporre per ognuno di essi le finalità e le potenzialità offerte dal dispositivo repertoriale, al fine di delinearne un quadro complessivo.

Come mostra la fig. 7.1 l'insieme dei soggetti/attori coinvolti sono:

- ✓ Mondo del lavoro (lavoratori, parti sociali, addetti alla gestione e selezione delle risorse umane, ecc.);
- ✓ Persone (potenziali lavoratori);
- ✓ Istituzioni locali (Dipartimenti ed Assessorati regionali e provinciali in materia di lavoro, istruzione e formazione professionale);
- ✓ Istruzione tecnica e professionale;
- ✓ Formazione professionale (organismi di formazione, società di consulenza, ecc.);

- ✓ Servizi per il lavoro (centri per l'impiego, uffici di orientamento, agenzie per il lavoro, ecc.).

Fig. 7.1- Soggetti/attori del dispositivo repertoriale



Tra i soggetti appartenenti al “mondo del lavoro”, le parti sociali e i lavoratori, rappresentano nel contempo anche *attori* del sistema, come ha evidenziato l’analisi condotta sui singoli contesti regionali nei capitoli precedenti. Dunque, in questo caso il Repertorio attinge al loro sapere tecnico, lo elabora e lo sistematizza in uno strumento di confronto utile all’aggiornamento, all’ampliamento o alla riconversione della propria professionalità. Dall’altro lato, ci sono le imprese e chi al loro interno si occupa di *human resources*, che potrebbe trovare negli standard professionali un valido supporto nello svolgimento delle proprie funzioni, dalla valutazione di nuovi candidati alla formazione dei dipendenti. Così per chi lavora nei centri per l’impiego, nelle agenzie per il lavoro o negli uffici di orientamento, i quali, possono beneficiare di un database di competenze e profili referenziati e, quindi, collegati ai più importanti sistemi di classificazione nazionale.

Anche i soggetti appartenenti al mondo dell’istruzione e formazione professionale sono nel contempo *attori* del sistema e continuano ad esserlo anche nelle importanti fasi di monitoraggio ed aggiornamento. Per essi l’attenzione si focalizza soprattutto sugli standard formativi, anche se le esperienze regionali ci hanno dimostrato che i due standard, professionali e formativi, sono inscindibili se si vuol realizzare una progettazione formativa fondata sul concetto di competenza, se si vuol realmente trasformare la formazione in “formazione delle competenze”. In

questo caso, le opportunità offerte dal Repertorio sono piuttosto evidenti e ampiamente di supporto anche agli enti incaricati di valutare ed autorizzare il loro operato, ovvero ai Dipartimenti e Assessorati provinciali e regionali in materia di istruzione e formazione professionale.

In sintesi, come si legge anche nei vari documenti attuativi regionali e nazionali e nel rispetto di quanto richiesto a livello europeo, la creazione di un Repertorio di standard professionali e formativi, si pone le seguenti finalità:

- ✓ garantire la mobilità della persona;
- ✓ favorire l'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro;
- ✓ rendere trasparenti gli apprendimenti e i fabbisogni di apprendimento;
- ✓ favorire un'ampia spendibilità delle certificazioni e delle qualificazioni.

Il concetto di mobilità, in particolare, fa riferimento sia ad una mobilità professionale e lavorativa, sia ad una territoriale tra i paesi e le regioni dell'Unione Europea. Mentre per gli apprendimenti, il riferimento è alla trilogia, più volte richiamata nel presente lavoro, di apprendimento *formale*, *informale* e *non formale*. La vera "rivoluzione" riguarda proprio queste ultime due tipologie e, quindi, la possibilità, per l'individuo di capitalizzare e spendere le competenze acquisite in occasioni varie, *altre* da quelle che per decenni hanno egemonizzato l'apprendimento: percorsi presso istituzioni scolastiche/universitarie/formative.

Altro concetto interessante è quello di "qualificazione", presente nel decreto n.13/2013 ma ancor prima adottato dal sistema di standard della Regione Basilicata. E questo, è uno degli aspetti che hanno reso l'esperienza lucana particolarmente interessante e meritevole di attenzione e approfondimento.

Con la *qualificazione* si supera l'idea che la formazione debba essere solo "formazione di una professione", per offrire la possibilità all'individuo, di acquisire anche specifiche Unità di Competenza, così da poter provvedere rapidamente alla riqualificazione o riconversione della propria professionalità.

Un Repertorio fondato sulla centralità della competenza, quello lucano, che si distingue dagli altri Repertori regionali per una serie di elementi, soprattutto di natura metodologica:

- ✓ il coinvolgimento degli *esperti* del mondo del lavoro che partecipano attivamente al processo di costruzione dei processi e delle UC;
- ✓ la creazione del *profilo professionale-tipo*, quale aggregato di UC ad elevato livello di astrazione rispetto ai reali ruoli professionali;
- ✓ il collegamento con il quadro europeo attraverso l'indicazione dei livelli EQF, sia per ogni singolo profilo, sia per ogni singola UC;
- ✓ l'ampia *trasversalità* delle UC;
- ✓ la creazione di standard per la *qualificazione*.

Rispetto allo specifico turistico, invece, il Repertorio presenta le seguenti caratteristiche:

- ✓ il numero di profili maggiore di tutti gli altri Repertori settoriali;
- ✓ il numero di UC secondo solo alla regione Umbria;
- ✓ il peso del comparto dei servizi di viaggio e accompagnamento pari al 72% del totale settoriale;
- ✓ l'AEP Servizi turistici, nel complesso delle AEP trattate, presenta il maggior numero sia di profili-tipo sia di UC;
- ✓ l'AEP turistica rientra tra le prime aree - in ordine cronologico - oggetto del lavoro repertoriale.

Questi elementi, alla luce del contesto socio-economico tracciato nei capitoli precedenti, devono essere interpretati come “segni” di una volontà regionale volta a conferire al turismo un ruolo centrale, attraverso lo sfruttamento del suo ampio patrimonio di risorse ambientali e storico-culturali.

Creare Repertori regionali turistici aiuta i vari soggetti/attori coinvolti ad implementare azioni più aderenti alle peculiarità territoriali, ovvero, ad individuare percorsi professionali e formativi adeguati alle richieste e ai fabbisogni del tessuto produttivo locale ma anche in una visione più strategica, e a favorire percorsi volti a formare quelle competenze e quei profili necessari a sfruttare eventuali potenzialità turistiche presenti sul territorio.

Tuttavia, la repertoriazione delle competenze presenta un rischio insito nel suo stesso essere, quello della rigidità e della staticità, che bisogna adeguatamente considerare ed affrontare se si vuol aprire quel “bagaglio di potenzialità” che può

offrire. Buona parte delle regioni che si sono dotate di un Repertorio, compresa la Regione Basilicata, hanno ben chiara la questione. Ed è per questo che hanno previsto ed - in rari casi - implementato, delle procedure per il monitoraggio e l'aggiornamento continuo dei propri standard.

La speranza è che ciò non resti solo uno dei punti di una lista di “belle intenzioni”, altrimenti il risultato non potrà essere un *Repertorio delle competenze* ma piuttosto un “museo delle competenze”.

Riferimenti bibliografici

Abete S. (a cura di) (2010), *Cittadinanza agita. Costituzione esperita*, Valtrend, Napoli.

Ajello A.M. (a cura di) (2002), *La competenza*, il Mulino, Bologna.

Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, FrancoAngeli, Milano.

Alberici A. (2001), *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001, pp. 87÷136.

Albrow M. (1998), *Auf dem Weg in eine globale Gesellschaft*, in U. Beck, *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt, 1998.

Alfano A. (2012), *Tempo e società. Un'analisi dell'evoluzione del concetto di tempo nella letteratura sociologica* in "Studi Etno-Antropologici e Sociologici", S.E.A.S., Napoli, 2012, n. 40, pp. 37÷61.

Alfano A. (2010), *Siamo tutti turisti? L'assunzione del ruolo turistico nell'era globale*, in R. Sibilio (a cura di), *Il mondo è cambiato. Elementi di analisi sociologica della globalizzazione*, Giappichelli, Torino, 2010, pp. 101÷109.

Ambel M. (2004), *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base, Vol.I Modello standard e criteri di progettazione*, FrancoAngeli, Milano.

Bauman Z. (1998), *Globalization. The Human Consequences*, Polity Press-Blackwell Publishers Ltd., Cambridge-Oxford; trad. it., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2001.

Beck U. (1997), *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus- Antworten auf Globalisierung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1997; trad. it., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci editore, Roma, 1999.

Beck U. (1998), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt.

Beck U. (1999), *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft*, Campus verlag GmbH, Frankfurt am Main; trad. it., *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino, 2000.

Bednarz F. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Francia*, in F. Bednarz, G. Coronas, C. Marinoni, *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Progetto Leonardo COGET, Provincia Autonoma di Trento, 2005.

Bednarz F. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Svizzera*, in F. Bednarz, G. Coronas, C. Marinoni, *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Progetto Leonardo COGET, Provincia Autonoma di Trento, 2005.

Bednarz F., Coronas G., Marinoni C. (2005), *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Progetto Leonardo COGET, Provincia Autonoma di Trento.

Bertagna G., *La progettazione della riforma. Lessico pedagogico di riferimento*; disponibile all'indirizzo http://www.indire.it/inriforma/pdf/Progettazione_riforma_lessico_pedagogico_rifer.pdf

Blanke J., Chiesa T. (2011), *The Travel & Tourism competitiveness Report 2011. Beyond the Downturn*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

Bresciani P.G. (1993), *La competenza professionale: appunti sul dibattito tecnico-specialistico e indicazioni per la formazione*, in Isfol, *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

Bresciani P.G. (2002), *La competenza. Appunti di viaggio*, in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna, 2002, pp. 79÷108.

Bresciani P.G. (a cura di) (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.

Bruscaglioni M (2001), *Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001, PP. 137÷174.

Butera F., Donati E., Cesaria R. (2005), *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alta professionalità tra professione e organizzazione*, FrancoAngeli, Milano.

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, 2002, pp. 125÷153.

Castells M. (1996), *The rise of Network Society*, Blackwell Publishers, Oxford; trad. it., *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano, 2002.

Castoldi M. (2006), *La valutazione delle competenze come problema complesso*, in "L'educatore", Annata 2006/2007, n. 3.

Cedefop (2009), *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*; disponibile all'indirizzo: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf.

Cedefop (2010), *The skill mismatch challenge: analysing skill mismatch and policy implications*, Publications Office of the European Union, Luxembourg; disponibile all'indirizzo <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15275.aspx>

Cedefop (2012), *Prevenire l'obsolescenza delle competenze*, Nota informativa, luglio 2012; disponibile all'indirizzo <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/20414.aspx>

Chaney D. (2002), *The Power of Metaphors in Tourism Theory*, in S. Coleman, M. Crang (eds), *Tourism: Between Place and Performance*, Berghahn Books, New York, pp. 193÷206.

Cohen E. (1974), *Who is a Tourist?*, in "The Sociological Review".

Coleman S., Crang M. (2002) (eds), *Tourism: Between Place and Performance*, Berghahn Books, New York.

Confederazione Svizzera (2007), *Validazione degli apprendimenti acquisiti. Riconoscere e valorizzare l'esperienza. Guida nazionale*, Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), Berna, settembre 2007.

Conrady R., Buck M. (2008), *Trends and issues in global tourism 2008*, Springer, Berlino.

Corbetta P.G. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.

Costa N. (2005), *I professionisti dello sviluppo turistico locale. I sistemi turistici locali come opportunità di lavoro*, Hoepli, Milano.

Costa N. (2008), *Il sistema Italia nel contesto internazionale*, in *Turismo, Prospettive & Governance. Proposte per uno sviluppo competitivo del sistema Italia*, Osservatorio sul settore dell'Ente bilaterale Industria turistica; reperibile all'indirizzo web: www.ebitnet.it, pp. 13÷37.

Crozier M. (1993), *Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro*, in D. De Masi, *Verso la formazione post-industriale*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future work skills 2020*, Institute for the future for the University of Phoenix Research Institute; disponibile all'indirizzo http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

De Masi D. (1993), *Verso la formazione post-industriale*, FrancoAngeli, Milano.

Del Bono M. (2003), *Valorizzare le competenze*, in *Quaderno-ONLINE* n.30.

Di Francesco G., Ruffino M. (1998), *L'approccio alle competenze come base per il long life learning*, Osservatorio Isfol, n. 6.

Di Nubila R. (2005), *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce.

Drucker P.F. (1959), *The landmarks of Tomorrow*, Harper, New York.

Drucker P.F. (1993), *Postcapitalist Society*, Harper Collins, New York; trad. it, *La società post-capitalistica*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.

Federalberghi (2010), *Indagine rapida sui fabbisogni formativi nel settore turismo*, promossa dal Comitato Nazionale Attività Stagionali di Federalberghi - Federalberghi, Format e EBNT; disponibile all'indirizzo <http://www.federalberghi.it/pubblicazioni/indagine%20rapida%20sui%20fabbisogni%20formativi%20nel%20settore%20turismo.pdf>

Frega R. (2001), *Conoscenza e competenza. Alcune suggestioni in una prospettiva filosofica*, in "Professionalità", n.65.

Gallino L. (2001), *Il costo umano della flessibilità*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Gallino L. (2007), *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Garibaldi R. (a cura di) (2008), *Professioni del turismo tra tendenze e mutamenti*, Quaderni di viaggi e turismo del CeSTIT, FrancoAngeli, Milano.

Giullari B. (2010), *Tra conoscenza e lavoro: una introduzione* in "Sociologia del lavoro", n. 120.

Guiotto L. (2008), *La formazione nel turismo tra scuola e imprese*, in R. Garibaldi (a cura di), *Professioni del turismo tra tendenze e mutamenti*, Quaderni di viaggi e turismo del CeSTIT, FrancoAngeli, Milano, 2008, PP. 41÷53.

Hatchuel A., Weil B. (1992), *L'expert et le système*, Economica, Parigi.

Isfol (1993), *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

Isfol (a cura di C. Montedoro) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano.

Isfol (a cura di A. Felice, A. Tagliavini) (2003), *CAMEO: Comparazione e analisi del Mentoring in Europa*, FrancoAngeli, Milano.

Isfol (a cura di M.G. Mereu) (2010), *Anticipazione dei fabbisogni professionali nel settore turismo*, in *I libri del fondo sociale europeo*, n. 149.

Isnart (a cura di) (2010), *Competitività del sistema turistico italiano*, Osservatorio nazionale del turismo in collaborazione con Unioncamere, aprile 2010, disponibile all'indirizzo http://www.ontit.it/opencms/export/sites/default/ont/it/documenti/files/ONT_2010-06-22_02393.pdf

Kaufman H.G. (1974), *Obsolescence and Professional Career Development*, Amacom, New York.

Kolb D.S. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliff.

Le Boterf G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris.

Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.

Levy-Leboyer C. (1996), *La gestion des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris.

Leavitt H.J. (1986), *Corporate Pathfinding. Building Vision and Value into Organizations*, Homewood (IL), Dow Jones-Irwin.

Libro Bianco del turismo (2003), *Una nuova visione del turismo italiano: piano strategico 2003-2007*, centro Studi Tormargana, FrancoAngeli, Milano.

Marinoni C. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Germania*, in F. Bednaz, G. Coronas, C. Marinoni, *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Progetto Leonardo COGET, Provincia Autonoma di Trento, 2005.

Marinoni C. (2005), *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Regno Unito*, in F. Bednaz, G. Coronas, C. Marinoni, *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Progetto Leonardo COGET, Provincia Autonoma di Trento, 2005.

Mascheroni G. (2006), *Le mobilità turistiche: il turismo come movimento di persone, luoghi, oggetti, immagini e comunicazione*, in "Annali Italiani del Turismo Internazionale", volume n.1, pp. 53-64.

Miccoli G. (2009), *Valorizzare le risorse umane attraverso percorsi innovativi di formazione*, Formez, 06/10/2009; disponibile all'indirizzo <http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/be6d2c2ad9825cf8c1256ae800400bc5/d195964c6939e47c125764700484320?OpenDocument>.

Mollo G. (2004), *Il senso della formazione*, La scuola, Brescia.

Mongelli T.L. (2008), *Quale formazione per il turismo*, in Turismo, prospettive e governance. Proposte per uno sviluppo competitivo del sistema Italia, ricerca condotta dall'Ebit; disponibile all'indirizzo http://www.ebitnet.it/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=79

Moro G. (1998), *La formazione nelle società post-industriali*, Carocci, Roma.

Osservatorio economico lucano, *L'economia della Basilicata nel 2011*; disponibile all'indirizzo http://www.regione.basilicata.it/giunta/files/docs/DOCUMENT_FILE_596415.pdf

Pareto V. (1916), *Trattato di sociologia generale*, Comunità, Milano, 1964, I, 520 n. 1875; I, 521, n. 877.

Pellery M. (1983), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, ricerca Isfol in collaborazione con il CLISE, *Quaderni di Formazione Isfol*, n.1.

Pellery M. (2001), *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001, pp. 231÷276.

Pellerey M. (2002), *Evoluzione e sviluppo degli approcci «per competenze» nella formazione professionale*, in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna, 2002.

Piaget J. (1972), *Problèmes de psychologie génétique*, Dunod/Gonthier, Paris.

Poglia E. (2006), *Competenze: concetto efficace ma problematico?*, in E. Poglia, T. Fumasoli (a cura di), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, Quaderni ICIEF, novembre 2006.

Poglia E., Fumasoli T. (a cura di) (2006), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, Quaderni ICIEF, novembre.

Prahalad C.K., Hamel G. (1990), *The core competence of the corporation*, in “Harvard Business Review”, pp. 79÷91; trad. it., *La competenza distintiva delle aziende*, in “Harvard Espansione”, n. 49, dicembre 1990.

Quaglino G.P. (1990), *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia Stampatori, Torino.

Quaglino G.P. (1993), *Modelli di formazione per modelli di competenza*, in D. De Masi, *Verso la formazione post-industriale*, FrancoAngeli, Milano, 1993, pp. 151÷163.

Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Ritzer G. (2005), *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, il Mulino, Bologna.

Regione Puglia, *Adeguamento del sistema della formazione professionale*, Bari – 15 ottobre 2008.

Rossi C. (2005), *Le imprese dell'intermediazione turistica di fronte alla sfida del digitale*, Liguori, Napoli.

Studi OCSE sul Turismo: Italia. Analisi delle criticità e delle politiche (2011), OECD Publishing, 01 luglio 2011.

Sarchielli G. (2002), *Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*, in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna, 2002, pp. 109÷124.

Sarchielli G. (2012), *La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali*, in P.G. Bresciani (a cura di), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012, pp. 55÷75.

Savelli A. (2004), *Città, turismo e comunicazione globale*, FrancoAngeli, Milano.

Savelli A. (a cura di) (2008), *Spazio turistico e società globale*, FrancoAngeli, Milano.

Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner*, Basic Books, New York; trad. it., A. Barbanente, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

Sibilio R. (a cura di) (2010), *Il mondo è cambiato. Elementi di analisi sociologica della globalizzazione*, Giappichelli, Torino.

Sibilio R. (2010), *Su alcune conseguenze sociali delle dinamiche di globalizzazione*, in R. Sibilio (a cura di), *Il mondo è cambiato. Elementi di analisi sociologica della globalizzazione*, Giappichelli, Torino, pp. 1÷30.

Sibilio R. (2010), *Le conseguenze sociali della globalizzazione*, in S. Abete (a cura di), *Cittadinanza agita. Costituzione esperita*, Valtrend, Napoli, 2010, pp. 45÷61.

Sibilio R., Pagano U. (2010), *Il ruolo dei processi formativi nello scenario globale*, in R. Sibilio (a cura di), *Il mondo è cambiato. Elementi di analisi sociologica della globalizzazione*, Giappichelli, Torino, pp. 111÷145.

Spencer L.M., McClelland D.C., Spencer S.M. (1992), *Competency Assessment Methods: History and State of art*, Hay MvBer Research Press, Boston.

Trabucchi R. (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano.

Tribe J. (2002), *The philosophic practitioner*, in "Annals of tourism research", Vol. 29, issue 2, April 2002, pp. 338÷357.

Triglia C. (2002), *Sociologia economica, Profilo storico* (vol.I), il mulino, Bologna.

UNWTO *Annual report 2011*; disponibile all'indirizzo <http://www2.unwto.org/en/publication/unwto-annual-report-2011>

UNWTO *World Tourism Barometer*, Volume 10, November 2012; disponibile all'indirizzo <http://mkt.unwto.org/en/barometer>

Urry J. (2000), *Sociology beyond Societies: mobilities for the twenty-first century*, Routledge, London.

Varaldo R., Dalli D., Resciniti R., Tunisini A. (2009), *Un tesoro emergente. Le medie imprese italiane dell'era globale*, FrancoAngeli, Milano.

World Travel & Tourism Council (WTTC) (2012), *Travel and Tourism. Economic impact 2012. Italy*.

Riferimenti normativi

➤ *Europei*

Comunicazione della Commissione Europea, EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles, 3/3/2010.

Consiglio europeo Lisbona, 23-24 marzo 2000, Conclusioni della presidenza.

Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa ad un Quadro Comunitario Unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass) (2241/2004/CE).

Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente (1720/2006/CE).

Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali (2005/36/CE).

Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio che adegua determinate direttive sulla libera circolazione delle persone, a motivo dell'adesione della Bulgaria e della Romania (2006/100/CE).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori (2001/613/CE).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente (2008/C 111/01).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01).

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) (2009/C 155/02).

Risoluzione legislativa sul Mercato Internazionale, adottata il 23 gennaio 2013 dal Comitato e Parlamento Europeo.

➤ *Nazionali*

Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011, riguardante la definizione delle aree professionali relative alle figure nazionali di riferimento dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012, riguardante l'integrazione del Repertorio delle figure professionali di riferimento nazionale.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25/01/2008, recante le linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori.

Decreto Legislativo n.276/2003, Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n.30.

Decreto Legislativo n.226/2005, recante norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relative al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

Decreto Legislativo n.13/2013, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n.92.

Decreto ministeriale n.174/2001, Certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale.

Decreto ministeriale n.9/2010, adozione del modello di certificato dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo dell'istruzione.

Decreto del MIUR del 23/04/2012, Recepimento dell'Accordo sancito nella seduta della Conferenza Stato Regioni del 19 gennaio 2012.

Intesa del 20 dicembre 2012, 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'art. 4, comma 51 e 55, della legge 28 giugno 2012, n.92.

Legge costituzionale n.3/2001, Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.

Legge n.53/2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

Legge n.133/2008, recante Disposizioni in materia di organizzazione scolastica.

Legge n.92/2012, recante Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

➤ *Regionali*

Abruzzo:

Determina dirigenziale n.142/2012, Aggiudicazione definitiva gara di appalto con procedura aperta, ai sensi dell'art. 55 del d.lgs. 163/2006, per l'affidamento del servizio per la "Definizione e costruzione del repertorio regionale dei profili professionali e formativi, definizione del sistema regionale di offerta formativa e del sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze e di un servizio di sperimentazione del Libretto formativo del cittadino".

Basilicata:

Delibera di Giunta Regionale n.243/2011, Approvazione del documento metodologico per la costruzione del Repertorio Regionale dei Profili professionali, degli standard di processo per il riconoscimento, la valutazione e la certificazione delle competenze e degli standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi formativi.

Delibera di Giunta Regionale n.1625/2011, Istituzione del Repertorio Regionale dei Profili professionali della Basilicata. Approvazione Profili Professionali-Tipo per le Aree Economico-Professionali di "Agricoltura, zootecnia, silvicoltura", "Produzioni alimentari", "Servizi turistici".

Delibera di Giunta Regionale n.2008/2011, Approvazione Profili Professionali-Tipo per le Aree Economico-Professionali di "Edilizia" e "Meccanica, produzione e manutenzione di macchine, impiantistica".

Delibera di Giunta Regionale n.185/2012, Approvazione Profili Professionali-Tipo per le Aree Economico-Professionali di "Servizi culturali e di spettacolo" e "Servizi socio-assistenziali".

Delibera di Giunta Regionale n.625/2012, Istituzione del "Repertorio regionale delle attestazioni – Standard minimi".

Delibera di Giunta Regionale n.933/2012, Approvazione documento metodologico: "Struttura del quadro regionale degli standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi formativi".

Delibera di Giunta Regionale n.994/2012, Approvazione Profili Professionali-Tipo per le Aree Economico-Professionali di "Servizi di public utilities" e "Servizi per la persona".

Delibera di Giunta Regionale n.1564/2012, Approvazione Profili Professionali-Tipo per le Aree Economico-Professionali di "Servizi di distribuzione commerciale", "Servizi di educazione e formazione" e "Servizi di informatica".

Documento Strategico Regionale (DSR), Regione Basilicata, Dipartimento Presidenza della Giunta, 30 dicembre 2005.

Legge Regionale n.33/2003, Riordino del sistema formativo integrato.

Piano di Indirizzo Generale Integrato delle Azioni di Orientamento, Istruzione, Formazione professionale e dell'Impiego (P.I.G.I.) 2008-2010, Regione Basilicata, Dipartimento Formazione, Lavoro, Cultura, Sport.

Programma operativo F.S.E. 2007-2013, adottato con Decisione della Commissione Europea C(2007) 6724 del 18 dicembre 2007, Regione Basilicata, Dipartimento Formazione, Lavoro, Cultura, Sport.

Calabria:

Programma Operativo F.S.E. 2007-2013, , adottato con Decisione della Commissione Europea C(2007) 6711 del 18 dicembre 2007, Regione Calabria.

Campania:

Legge regionale n.14/2009, Testo unico della normativa della regione Campania in materia di lavoro e formazione professionale per la promozione della qualità del lavoro.

Regolamento di attuazione n.9/2010, di cui alla L.R. n.14 del 18 novembre 2009 art. 54, comma 1, lett. b) disposizioni regionali per la formazione professionale.

Emilia Romagna:

Legge regionale n.12/2003, norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro.

Delibera di Giunta Regionale n.530/2006, il sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze.

Friuli Venezia Giulia:

Decreto del Presidente Regionale n.415/2005, Regolamento dell'apprendistato professionalizzante.

Delibera di Giunta Regionale n.513/2012, Approvazione delle "Linee Guida per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale – Gli standard regionali".

Lazio:

Delibera di Giunta Regionale n.128/2006, Istituzione di un "Repertorio Regionale dei profili professionali e formativi" nell'ottica della creazione di un sistema finalizzato alla certificazione delle competenze acquisite in percorsi formativi e al riconoscimento dei crediti per l'integrazione dei sistemi. Approvazione delle Linee di indirizzo.

Delibera di Giunta Regionale n.452/2012, Istituzione del "Repertorio Regionale delle competenze e dei profili formativi".

Lombardia:

Legge Regionale n.22/2006, Il mercato del lavoro in Lombardia.

Legge Regionale n.19/2007, Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia.

Marche:

Delibera di Giunta Regionale n.1656/2010, Approvazione dell'architettura del sistema regionale per il riconoscimento e la certificazione delle competenze della Regione Marche.

Molise:

Delibera di Giunta Regionale n.752/2008, Repertorio delle professioni del Sistema Regionale delle Competenze Professionali.

Delibera di Giunta Regionale n.859/2008, Approvazione del Sistema Regionale delle Competenze Professionali per il comparto Socio-Assistenziale.

Piemonte:

Delibera di Giunta Regionale n.152-3672/2006, Il sistema regionale degli standard formativi declinato per competenze.

Delibera di Giunta Regionale n.36-2896/2011, Recepimento degli atti necessari per il passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui all'accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27/07/2011 e dell'Accordo in Conferenza Unificata del 27 luglio 2011.

Provincia Autonoma di Bolzano:

Delibera di Giunta Regionale n.1538/2012, Autorizzazione delle "Linee guida sulla certificazione di competenze professionali in esito alla frequenza di corsi di formazione continua sul lavoro" e della sperimentazione dei relativi dispositivi di certificazione.

Legge provinciale n.12/2012, Ordinamento dell'apprendistato.

Sardegna:

Delibera di Giunta Regionale n.27-30/2007, Istituzione del Repertorio regionale delle Figure Professionali.

Delibera di Giunta Regionale 33-9/2009, Standard professionali di riferimento per la formazione professionale e la certificazione delle competenze.

Toscana:

Legge Regionale n.32/2002, Testo Unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro.

Umbria:

Delibera di Giunta Regionale n.51/2010, Approvazione della direttiva sul sistema regionale degli standard professionali, formativi, di certificazione e di attestazione.

Delibera di Giunta Regionale n.168/2010, Approvazione del Repertorio regionale dei profili professionali.

Delibera di Giunta Regionale n.1518/2011, Approvazione del Repertorio regionale degli standard di percorso formativo.

Valle d'Aosta:

Delibera di Giunta Regionale n.4574/2005, Approvazione degli strumenti, delle procedure e delle attività per l'attuazione del Protocollo di intesa per la regolamentazione transitoria dell'apprendistato professionalizzante in regime ordinario nella Regione Autonoma Valle d'Aosta.

Delibera di Giunta Regionale n.1364/2008, Aggiornamento del Repertorio dei Profili Professionali per l'Apprendistato della Regione Autonoma Valle d'Aosta.

Delibera di Giunta Regionale n.2712/2009, Approvazione delle disposizioni per l'istituzione e la gestione del sistema regionale di certificazione delle competenze e per la costruzione di un repertorio di standard professionali, in attuazione dell'art. 19 della legge regionale n.7/2003.

Delibera di Giunta Regionale n.2026/2010, Istituzione del repertorio regionale dei profili professionali e delle competenze ed i relativi criteri e modalità di funzionamento.

Legge regionale n.7/2003, recante “disposizioni in materia di politiche regionali del lavoro, di formazione professionale e di riorganizzazione dei servizi per l’impiego”.

Veneto:

Delibera di Giunta Regionale n.1758/2009, Direttiva per la presentazione dei progetti.

Delibera di Giunta Regionale n.2895/2012, Approvazione Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali e informali.

Riferimenti sitografici

- <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/sandwich-course>
- <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>
- <http://istitutoeuropaasia.wordpress.com/>
- <http://orienter.regione.emilia-romagna.it/exec/portale?actionRequested=performShow>
- Qualifiche
- <http://web.rete.toscana.it/RRFP/gateway?passo=index&applicativo=RRFP&funzionalita=index&operazione=index&anonimo=y>
- <http://web.rete.toscana.it/RRFP/pdf/Glossario.pdf>
- http://www.acpaservice.it/Mentor/ModelloFormativo/Modello_formativo_settembre05.pdf
- http://www.agenzia lavoro.tn.it/aziende/apprendistato_2012/Istruzioni_Mod#il-piano-formativo-individuale
- <http://www.alice.ch/it/fsea/federazione/>
- <http://www.apprendistatoregionesicilia.it/?q=node/11>
- <http://www.aptbasilicata.it/>
- <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>
- <http://www.collegamenti.org/index.asp>
- <https://www.education.gov.uk>
- <http://www.fareturismo.it/italia2013/?pageId=40>
- <http://www.formez.it/>
- <http://www.ifl.servizirl.it/site>
- <http://www.iftf.org>
- http://www.indire.it/obbligoinstruzione/content/index.php?action=read_doc&id_m=4057&id_sez=4074&id_cnt=4481
- <http://www.istat.it/it/archivio/75111>
- <http://www.istruzioneformazione lavoro.marche.it/default.asp>
- <http://www.istruzione.regione.umbria.it/Mediacenter/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=30&explicit=SI>
- <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/d/deker05.htm>

- <http://professionioccupazione.isfol.it>
- <http://professioniweb.regione.liguria.it/>
- <http://www.regione.abruzzo.it/fil/index.asp?modello=notiziaSing&servizio=LEE&stileDi v=sequence&mssv=notizia169572&tom=169572>
- http://www.regione.calabria.it/formazione lavoro/index.php?option=com_content&task=view&id=2527&Itemid=128
- <http://www.regione.campania.it/>
- <http://www.regione.fvg.it/rafvvg/cms/RAFVVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA5/>
- <http://www.regione.sardegna.it/repertoriofigureprofessionali/>
- http://www.regione.vda.it/lavoro/certificazione_delle_competenze/default_i.asp
- <http://www.regione.veneto.it/web/lavoro/home-page-lavoro>
- <http://www.sirio.regione.lazio.it/default.asp?id=394>
- <http://www.ucas.com/students/wheretostart/maturestudents/courses/apl>
- <http://www.vae.gouv.fr/>
- <http://www.wtmlondon.com>
- <http://www3.regione.molise.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/4581>

*Indice delle figure e delle tabelle***Figure**

Fig. 2.1- Il ciclo dell'apprendimento esperienziale secondo la rielaborazione di Le Boterf	46
Fig. 5.1- Numerosità dei profili presenti nei Repertori regionali	129
Fig. 6.1- Valore aggiunto per macrosettori economici (Basilicata, Mezzogiorno, Italia- 2011)	135
Fig. 6.2- Occupati per settore in Basilicata (2011) - composizione % -	136
Fig. 6.3- Confronto tra quota occupazionale e contrib. al PIL dei settori (Basilicata, 2011)	137
Fig. 6.4- Composizione per nazionalità dei turisti (anni 2007-2011)	141
Fig. 6.5- Arrivi per località (Basilicata-2011)	142
Fig. 6.6- Composizione per nazionalità dei flussi verso gli attrattori nel 2011	143
Fig. 6.7- Indice di intensità turistica (2010) - presenze turistiche per abitante -	144
Fig. 6.8- L'architettura del sistema, integrato con l'istruzione, la formazione e il lavoro	151
Fig. 6.9- Il processo di costruzione del Repertorio lucano	157
Fig. 6.10- I prodotti del Repertorio lucano dei profili professionali	171
Fig. 7.1- Soggetti/attori del dispositivo repertoriale	174

Tabelle

Tab. 4.1- Tipologia di Repertorio per Regione e Provincia autonoma	92
Tab. 5.1- Repertorio delle qualifiche della Regione Emilia Romagna	123
Tab. 5.2- Repertorio delle qualifiche della Regione Puglia	124
Tab. 5.3- Repertorio delle qualifiche della Regione Campania	124
Tab. 5.4- Repertorio degli standard professionali della Regione Lombardia	124
Tab. 5.5- Repertorio dei profili professionali della Regione Umbria	125
Tab. 5.6- Repertorio dei profili professionali della Regione Valle d'Aosta	125
Tab. 5.7- Repertorio dei profili professionali della Regione Molise	125
Tab. 5.8- Repertorio dei profili professionali della Regione Piemonte	125

Tab. 5.9- Repertorio dei profili professionali e formativi della Regione Lazio	126
Tab. 5.10- Repertorio delle figure professionali della Regione Toscana	126
Tab. 5.11- Repertorio delle figure professionali della Regione Liguria	126
Tab. 5.12- Repertorio delle figure professionali della Regione Sardegna	127
Tab. 5.13- Repertorio per l' <i>Apprendistato</i> della Regione Sicilia	127
Tab. 5.14- Repertorio per l' <i>Apprendistato</i> della Regione Friuli Venezia Giulia	127
Tab. 5.15- Repertorio per l' <i>Apprendistato</i> della Provincia Autonoma di Trento	128
Tab. 5.16- Professioni del settore turistico presenti nei Repertori regionali	130
Tab. 6.1- Imprese attive iscritte nel Registro Imprese delle CCIAA - valori assoluti a fine anno -	137
Tab. 6.2- L'andamento dello stock di imprese per settori - graduatoria decrescente in base alle variazioni assolute nel 2011 -	139
Tab. 6.3- Analisi SWOT del settore turistico lucano	146
Tab. 6.4- Obiettivi e azioni per una strategia turistica lucana	147
Tab. 6.5- Le AEP del Repertorio lucano	161
Tab. 6.6- Numero di profili professionali-tipo e di UC per AEP	162
Tab. 6.7- Numero di processi per AEP	163
Tab. 6.8- UC Associate al macroprocesso "Ricettività"	165
Tab. 6.9- UC Associate al macroprocesso "Ristorazione"	165
Tab. 6.10- UC Associate al macroprocesso "Servizi di viaggio e accompagnamento"	166
Tab. 6.11- L'UC di Assistenza del cliente	167
Tab. 6.12- L'UC di Creazione di sinergie con operatori di settore e partner territoriali	168
Tab. 6.13- Profili-tipo aggregati per macroprocessi	169
Tab. 6.14- Profilo-tipo di Operatore di cicloturismo	170
Tab. 6.15- Profilo-tipo di Tecnico esperto per la promozione del territorio	170