
GUGLIELMO
MALIZIA
VITTORIO
PIERONI
ARDUINO
SALATIN

Verso un modello di standard di competenze dei formatori

0. Premessa

Questa indagine¹ si colloca in un disegno di ricerca *ampio* che l'ISFOL intende realizzare allo scopo di identificare gli standard di formazione di chi opera nei sistemi regionali di FP. Infatti, nonostante l'Art. 9 della legge quadro, la definizione di tali requisiti e dei relativi standard non è mai stata regolata con decreto dal Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale. Di conseguenza le Regioni si sono comportate in questa materia in modo assai diversificato, talora disciplinando per legge la normativa, talora modificando o confermando le pratiche precedenti.

La questione è abbastanza complessa e può essere affrontata almeno da *due prospettive diverse*. Anzitutto, nelle varie Regioni italiane esistono prassi assai diffe-

¹ Vengono presentati i risultati di un'indagine promossa dall'ISFOL e appena pubblicata: cfr. *Standard Formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITAMENTO professionale*, Roma, ISFOL, 1998, pp. 304. L'articolo si concentra essenzialmente sul contributo dell'ISRE, realizzato da un gruppo di lavoro diretto da Guglielmo Malizia e composto da Vittorio Pieroni e Arduino Salatin.

renziate e consolidate; a ciò si aggiungono l'evoluzione stessa del sistema formativo e gli orientamenti emergenti, a partire da normative di leggi regionali e da contratti collettivi nazionali di lavoro, circa le funzioni e la struttura organizzativa dei CFP. D'altro canto nel contesto dell'attuale mercato unico del lavoro costituito dai paesi dell'Unione Europea, è necessario confrontarsi con le regole e le pratiche di tali stati, e in particolare di quelli più significativi e vicini alla nostra esperienza, per assumere poi opportune decisioni in Italia.

In questo quadro di problemi, l'ISFOL ha presentato nel dicembre del 1993 un progetto di ricerca "standard dei formatori" all'ammissione al contributo del FSE. Il finanziamento, però, è arrivato solo nel 1996. Una volta ottenuto il contributo, l'ISFOL ha avviato l'indagine, coinvolgendo due istituti di ricerca italiani, l'ISRE (Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa), con sede a Venezia - San Giorgio, e il SINFORM (Sinergie per la Formazione) con sede a Bologna.

1. Gli obiettivi della ricerca

Secondo il disegno originario, la ricerca doveva fornire indicazioni per elaborare *proposte fattibili* in vista di un rinnovamento della normativa e della prassi della FP italiana circa i seguenti punti:

a) le conoscenze e competenze minime, in termini di titoli di studio e di esperienze di lavoro, derivanti da una formazione di base e che costituiscono una prima fascia di requisiti della formazione iniziale del formatore e di ammissione all'insegnamento nella FP;

b) le conoscenze e competenze specifiche in ordine alla qualificazione generale o di base del formatore e a quella più specificatamente riferita a un particolare settore professionale;

c) le qualificazioni ulteriori che lo rendono atto ad assumere funzioni specifiche;

d) le forme di accertamento di tali conoscenze e competenze;

e) le modalità di inserimento nell'attività formativa, cioè il percorso che conduce da un primo accesso all'attività formativa o periodo di prova, alla sua definitiva immissione nel sistema formativo;

f) le modalità di carriera e/o di sviluppo professionale quali i livelli di inquadramento, le caratteristiche del rapporto di lavoro, i sentieri di accesso alla professione e di carriera.

Gli *obiettivi* sopra enunciati, che appartengono al progetto originario di ricerca, sono stati *ulteriormente* arricchiti e specificati nella fase iniziale dell'indagine. Infatti, il documento di base della investigazione, pur presentando con chiarezza le finalità, i contenuti e la metodologia dell'indagine, essendo però stato concepito più di un anno prima, richiedeva alcune precisazioni derivanti da nuove esigenze nel frattempo emerse nella committenza e nel contesto istituzionale di riferimento.

Una prima esigenza riguardava l'opportunità di *tenere conto del piano più*

complessivo di ricerche promosse dall'ISFOL, in particolare sui "modelli di formazione dei formatori" (sia in presenza sia a distanza); qui la ricerca sugli standard doveva pertanto fornire un raccordo proponendo una serie di risultati utilizzabili come input sia per la configurazione di uno "schema nazionale" di formazione dei formatori, sia per lo sviluppo di percorsi transnazionali di perfezionamento dei formatori.

Una seconda esigenza si riferiva alla richiesta di molte Regioni di poter disporre a breve di *indicazioni operative* sulla configurazione degli "standard minimi di competenza" da assicurare per la formazione degli operatori della formazione, soprattutto a fronte dei processi di ristrutturazione e di riconversione (anche a seguito delle nuove esigenze di accertamento della qualità) in atto nei sistemi istituzionali di FP.

Una terza esigenza riguardava la *priorità da assegnare alla valenza prospettica* della ricerca rispetto a quella puramente descrittiva; il ritardo istituzionale e tecnico con cui l'Italia si presenta all'appuntamento dell'integrazione europea richiede infatti un impegno forte per promuovere iniziative di innovazione al fine di avvicinare il nostro sistema ai livelli dei paesi europei più avanzati.

Date le sue finalità, la ricerca richiedeva anzitutto una delimitazione del campo di indagine che tenesse conto:

— dei veloci cambiamenti in atto nel contesto e nelle pratiche formative (sia a livello istituzionale che tecnico);

— della eterogeneità dei profili professionali degli attuali "formatori" (difficilmente identificabili come un unico profilo e come "gruppo professionale autonomo");

— della tendenziale permeabilità dei contesti organizzativi di utilizzo dei "formatori" (ad esempio tra organismi di formazione e imprese, tra formazione iniziale e continua, tra formazione e servizi per l'impiego).

2. La metodologia utilizzata

Dall'insieme di queste considerazioni risultava quindi conveniente *sul piano metodologico*:

— rinunciare a delimitare *ex ante* il campo dei "formatori" a determinati profili professionali esistenti (come quelli attualmente presenti nei CFP e istituzionalizzati nel contratto collettivo di lavoro), pur riservando una attenzione preferenziale alle figure più istituzionalizzate;

— puntare ad individuare (soprattutto nella ricerca comparata internazionale) i *nuclei di competenza* (di tipo pedagogico, tecnico, organizzativo, gestionale...) *comuni e/o fondamentali*² che stanno alla base della "com-

² Sono quelle che nella terminologia ISFOL vengono chiamate le competenze tecnico-specialistiche.

binatoria" in atto nei diversi contesti organizzativi (organismi di formazione, imprese, servizi...) quanto alla gestione dei processi di bilancio, selezione, inserimento, sviluppo e mobilità professionale dei formatori;

— focalizzare l'emergenza e/o le traiettorie delle *competenze distintive e cruciali* nei principali campi d'intervento, sia per non omologare il formatore ad un indifferenziato "tecnico delle relazioni umane", sia per poter precisare nel prossimo futuro i "saperi di riferimento", le qualità personali su cui puntare e le possibili "mappe professionali" (anche nella prospettiva di una mobilità a livello europeo);

— identificare (soprattutto nella indagine nazionale) le competenze minime e trasversali alle diverse figure/funzioni che ruotano attorno all'area dei servizi formativi, attraverso l'analisi integrata delle seguenti componenti: di scenario; di processo e metodologie di riferimento; organizzative e contrattuali del sistema di FP; normative e di indirizzo politico (livello europeo, nazionale e regionale); percorsi professionalizzanti universitari e non riferiti al ruolo del formatore.

Sul piano più *interpretativo* si doveva inoltre porre particolare attenzione:

— alle modalità di acquisizione delle competenze distintive e soprattutto alle meta-competenze necessarie al loro esercizio da parte delle singole persone;

— ai criteri e alle metodologie di accertamento delle competenze, con particolare riferimento alla possibilità di riconoscere anche le qualificazioni "non formali".

Come è noto, infatti, la *competenza* non coincide con una *qualificazione*, e la *qualificazione* non si ottiene solo con la formazione (formale), dato che si costruisce anche nelle relazioni e nei processi di identificazione sociale. Di qui l'importanza di elaborare una mappa di competenze non solo in senso prescrittivo (cui si collega inevitabilmente ogni configurazione formulata in termini di standard), ma anche aperto ad articolazioni che consentano di tenere conto delle dimensioni soggettive e personali della professionalità e delle sue combinatorie.

In sintesi qual è stato l'impatto principale sull'impostazione della ricerca che le precisazioni sopra ricordate hanno esercitato? Nell'ottica originaria era prevista una distinzione di obiettivi tra momento dell'analisi e della interpretazione da una parte e momento della proposta dall'altra: infatti, mentre per il primo era stato seguito l'approccio più ampio possibile rivolto a raccogliere informazioni su tutti i tipi di strutture della FP non solo istituzionali ma anche delle imprese e su tutte le figure/funzioni del formatore e questo in senso sia sincronico sia diacronico, quanto al secondo si era preferito focalizzare l'attenzione sul formatore d'aula nel sistema di FP istituzionale.

Le *novità* introdotte nel ridisegno della ricerca hanno riguardato la formazione dei formatori e in particolare gli standard di formazione dei formatori. Naturalmente è rimasta la focalizzazione sul sistema istituzionale di FP. Tuttavia, il momento propositivo non doveva limitarsi a offrire suggerimenti riguardo al formatore d'aula, né d'altra parte si potevano delineare gli stan-

dard di tutte le figure/funzioni di formatori del panorama attuale della FP. Si è ritenuto più congruo, pertanto, che la ricerca arrivasse a offrire indicazioni operative sui nuclei di competenze comuni e/o fondamentali³ da richiedere a chiunque voglia accedere al sistema di FP in qualità di formatore indipendentemente dalle diverse funzioni/figure che potrà svolgere/assumere. Inoltre si è deciso di riconsiderare la questione degli standard di formazione dei formatori prevalentemente sulle competenze e soprattutto su quelle emergenti, piuttosto che sui requisiti legali.

Il progetto è stato impostato secondo il *disegno di analisi* tipico di una *ricerca sul campo*. Pertanto si sono previsti i seguenti passaggi: progettazione sulla base di una analisi di massima delle componenti del tema di studio e degli obiettivi prefissati; ricerca da condurre a livello comunitario e nazionale ed analisi comparata dei dati; elaborazione di modelli interpretativi e loro valutazione; predisposizione di un modello sperimentale e sua valutazione; validazione finale della proposta complessiva; diffusione dei risultati.

Anche se per ogni fase sono state previste metodologie specifiche, il disegno generale della ricerca è ispirato al metodo *Delphi*⁴: l'uso di quest'ultimo, infatti, permette di elaborare varie possibili soluzioni e di scegliere sulla base di criteri oggettivi quelle più valide. Come si sa, esso giunge al risultato finale attraverso somministrazioni successive di vari strumenti: in pratica questi diversi momenti sono stati adattati per farli coincidere con i passaggi tipici di una ricerca sul campo che abbiamo richiamato sopra. La prima fase del Delphi ha pertanto abbracciato le indagini italiana ed europea rivolte a definire la condizione dei formatori della FP nel quadro del sistema formativo del nostro paese e di quelli dell'UE. Nel secondo passaggio attraverso un questionario si è sottoposto a testimoni privilegiati un insieme di ipotesi elaborate sulla base dei risultati delle due indagini appena menzionate. L'ultima fase del Delphi è consistita nell'approfondimento — attraverso interviste non strutturate a esperti — di alcune questioni non risolte nel secondo sondaggio. A loro volta i due ultimi passaggi hanno permesso di validare la proposta complessiva della investigazione.

3. I risultati conseguiti

L'analisi delle comparazioni internazionali, le sintesi dei risultati delle indagini sul campo e del confronto tra gli esperti intervistati, hanno tratteggiato uno scenario molto articolato dell'area professionale dei formatori, ricco di indicazioni operative, ma proprio per questo aperto a diverse possibili politiche di intervento.

³ Cfr. nota 2.

⁴ Per una informazione più dettagliata sul disegno di analisi cfr. M. NIERO, *Paradigmi e metodi di ricerca sociale. L'inchiesta, l'osservazione e il Delphi*, Vicenza, ed. Cooperativa Nuovo Progetto, 1993.

Le conclusioni di conseguenza sono strutturate in *due sezioni*: la prima presenta la sintesi dei risultati che discendono direttamente dalla ricerca, mentre la seconda, appoggiandosi su alcune indicazioni forti provenienti dall'indagine e scegliendo tra le segnalazioni deboli della investigazione quelle più fondate, si spinge fino a proporre un modello di standard di competenze dei formatori.

3.1. Sintesi dei risultati della ricerca

I risultati si fondano sulle tre fasi principali della investigazione.

1) Riguardo alle *tendenze evolutive sul piano macrostrutturale della FP*, l'opinione più condivisa è che in futuro i formatori si impegneranno sempre di più nella *formazione continua* e in *alternanza*. Passando poi alle *modalità di formazione*, nel complesso la formazione *mista* che combina quella in presenza, quella a distanza e l'autoformazione, è segnalata come prevalente nel futuro della FP. La formazione in presenza, quindi, è destinata a cedere il posto alla prima, anche se continua a detenere un ruolo rilevante, essendo indicata al secondo posto nel totale e in Italia, e al primo in Europa.

2) Passando ai *profili*, un orientamento chiaramente visibile è la preminenza di quelli della *direzione* e del *coordinamento* da una parte e della *docenza* ed *animazione* dall'altra: questo è vero sia nelle strutture formative sia nelle imprese. Seguono a notevole distanza quelli che sono focalizzati sulla progettazione e sul supporto/accompagnamento, mentre risultano poco considerati quelli delle tipologie consulenza, commerciale, ricerca e sviluppo. Inoltre, le preferenze tendono a concentrarsi in misura di molto superiore sui *profili operanti presso gli organismi di formazione*. Il dato conferma che i profili della FP regionale sono stabili, mentre quelli del sistema delle imprese sono meno noti e più fluttuanti e flessibili.

3) I *profili della FP regionale emersi come i più validi nella indagine italiana* condotta da SINFORM (formatore impegnato in attività diretta; formatore tutor; coordinatore progettista; coordinatore di settore/area/processo; e coordinatore delle attività di orientamento) hanno ricevuto nella più gran parte dei casi una *conferma* circa l'importanza delle *funzioni* e delle *competenze* previste per tali figure.

4) I *profili professionali dei formatori della FP regionale*, considerati decisamente *emergenti*, sono soprattutto tre: il formatore tutor, l'orientatore promotore e il responsabile della valutazione dei processi formativi. Sempre emergenti, anche se meno chiaramente sono i profili del coordinatore di settore/area/processo e quello delle attività di orientamento. Gli intervistati sono divisi sul carattere *emergente o stabile* di quattro profili: coordinatore delle attività di progettazione, coordinatore delle attività di integrazione, progettista di sistema e responsabile di progettazione/gestione di reti informatizzate. La *stabilità* è una caratteristica del formatore docente impegnato in

attività diretta. Va notato che, se non viene ritenuto come emergente, la maggioranza non lo considera nemmeno in declino: tuttavia, sono i rappresentanti delle forze sociali quelli che condividono l'opinione che sia in fase calante.

5) Tra le *funzioni* destinate ad essere *strategiche* e più importanti in futuro per il formatore della FP, quella più segnalata è l'*accompagnamento, sviluppo e tutoring*. Seguono: le relazioni con il contesto esterno e la promozione, la progettazione e la valutazione delle azioni e dei sistemi formativi. Al contrario vengono meno indicate la diagnosi e l'orientamento.

6) Quanto alle *competenze tecnico-specialistiche fondamentali del formatore della FP regionale*, i dati mettono in evidenza alcuni *cambiamenti significativi*, rispetto al modello tradizionale, nell'*articolazione delle competenze*. La padronanza delle metodologie diviene più rilevante della conoscenza delle discipline che però conserva una sua importanza. Il compito tutoriale di seguire individualmente gli utenti acquista un ruolo centrale come l'*animazione pedagogica*. Inoltre, qualsiasi intervento formativo è *impensabile separatamente dalla fase della valutazione e del monitoraggio*. Trovano ancora una qualche difficoltà ad essere accettate come dimensioni essenziali della formazione sia l'*orientamento* sia la *progettazione formativa*. Comunque, il formatore non viene più immaginato come chiuso all'interno della struttura formativa, ma deve sapersi rapportare con il contesto e impegnarsi nella promozione della immagine del Centro: in altre parole quest'ultimo è visto sempre più come un sistema aperto. Il cammino nel riconoscimento delle competenze organizzative, diagnostiche, di analisi e di ricerca è stato più lento forse perché le prime appaiono proprie della dirigenza e le altre tipiche di esperti di supporto; tuttavia, anch'esse sono considerate almeno sufficientemente importanti per costruire il profilo del formatore della FP regionale.

Nel prossimo futuro la FP tenderà a muoversi nella duplice direzione, della *specializzazione* e della *polivalenza* delle competenze, contemporaneamente. Infatti, lo sviluppo accelerato della tecnologia rinvia ad una specializzazione professionale sempre più spinta e al tempo stesso risulta necessaria una formazione polivalente di tipo interfunzionale per poter rispondere in tempi reali alla evoluzione continua della domanda del mercato e dei bisogni dei clienti.

7) Passando alle *qualità personali del formatore della FP regionale*, per gli intervistati *italiani* soprattutto tre sono ritenute distintive: la professionalità, l'apertura all'innovazione e la responsabilità. In posizione leggermente più bassa si collocano lo spirito di collaborazione, la flessibilità, il senso critico, la creatività, l'autonomia, il dinamismo e la mediazione. Le ultime due sono l'orientamento al cliente e la managerialità.

8) Anche nel caso del *sistema delle imprese* i testimoni privilegiati danno la preminenza alle macrofunzioni della direzione e del coordinamento, da

una parte, e della docenza/animazione, dall'altra. Nella prima area della *direzione/coordinamento* il profilo maggiormente segnalato è quello del *responsabile delle risorse umane e dello sviluppo* che è anche al primo posto fra tutti quelli elencati. Segue a una certa distanza il responsabile della formazione. Nella seconda area della *docenza/animazione* il panorama è molto più vario: in questo caso è il *tutore d'impresa* a ottenere il maggior numero di consensi. Una certa rilevanza viene data anche al formatore di apprendisti, mentre sono molto più distanziati il formatore aziendale, quello specializzato e il supervisore.

I due terzi degli intervistati *italiani* sono d'accordo che vengano introdotti nel nostro paese profili specifici di formatori operanti *all'interno delle imprese*, anche a sostegno delle attività di formazione in alternanza e/o continua: chi si è dichiarato a favore ha indicato soprattutto il *tutor*. Inoltre, si può probabilmente affermare che i profili dei formatori operanti *all'interno delle imprese* sono percepiti sì come specifici, ma la loro attivazione è a geometria variabile in funzione del singolo contesto organizzativo.

Ai testimoni privilegiati italiani è stato richiesto di scegliere, dal medesimo ventaglio di alternative previste per la FP regionale, le *competenze tecnico-specialistiche fondamentali* per i formatori operanti nel *sistema delle imprese*. Viene attribuita almeno *notevole* importanza a 4 competenze: nell'ordine si tratta della progettazione, della valutazione e del monitoraggio, della padronanza delle nuove tecnologie didattiche e comunicative e della conoscenza delle discipline tecnico-scientifiche e professionali. Poco al di sotto di tale valutazione si colloca un altro gruppo di quattro e cioè: relazioni esterne e promozione, accompagnamento, sviluppo e tutoring, padronanza delle metodologie formative e la diagnosi. In posizione più bassa si situano tutte le altre: l'animazione pedagogica, l'orientamento, l'analisi e la ricerca e la gestione organizzativa e il coordinamento.

La classifica delle *competenze tecnico-specialistiche fondamentali* rilevanti per i profili dei formatori operanti nel mondo delle imprese si *differenzia* da quella per la FP regionale. Tra i primi sono in forte ascesa di media e di posizione la progettazione, la valutazione e il monitoraggio e la diagnosi, che vengono a completare il cuore delle competenze del formatore insieme alle nuove tecnologie didattiche e comunicative e alle conoscenze disciplinari. Al contrario è in consistente diminuzione di rilevanza, sia sul piano delle segnalazione che nella graduatoria, la padronanza delle metodologie formative, segno probabilmente del maggiore ricorso ai consulenti esterni; inoltre, anche se di meno, si trovano in tale situazione le relazioni esterne e la promozione, l'accompagnamento, lo sviluppo e il tutoring, l'orientamento e la gestione organizzativa e il coordinamento, che però certamente non costituiscono lo zoccolo delle competenze tecnico-specialistiche fondamentali.

Ai testimoni privilegiati del *nostro paese* è stato domandato anche di indicare le *qualità personali* che dovrebbero caratterizzare maggiormente il profilo di base dei formatori operanti *nel sistema delle imprese*, come era già stato domandato per la FP regionale. Notevole importanza viene attribuita

all'apertura all'innovazione, alla flessibilità, alla professionalità e alla responsabilità. Un gruppo consistente di sei qualità riceve una considerazione di poco inferiore: si tratta della creatività, dello spirito di collaborazione, della mediazione, dell'orientamento al cliente, del senso critico e del dinamismo. Invece, l'autonomia e la managerialità, occupano l'ultimo posto.

Anche in questo caso si notano *differenze* tra sistema delle imprese e FP regionale. Nel primo cresce l'importanza della creatività, della mediazione e dell'orientamento al cliente e questo in media e in posti. Diminuiscono, invece di rilevanza - e sempre in media e in posizione - la professionalità - scontata rispetto alla FP regionale, lo spirito di collaborazione - a cui è preferita la mediazione - il senso critico e l'autonomia.

9) In tema di *regolamentazione legale a livello pubblico* della professione del formatore, si è abbastanza d'accordo nel disciplinare solo i formatori dei servizi di formazione di interesse pubblico e quelli a tempo pieno, mentre si è poco o per nulla d'accordo ad usare uno stesso trattamento per tutti i profili. La grande maggioranza dei testimoni privilegiati è d'accordo sull'introduzione di un *codice deontologico* per tutti i formatori. Una porzione analoga esprime il proprio consenso *sull'obbligatorietà degli standard professionali a livello nazionale*, mentre a livello regionale l'accordo si abbassa al 60%.

10) Quanto alla *formazione iniziale dei formatori*, tra i *modelli* prevale nettamente quello dei *Centri di formazione dei formatori non universitari*; seguono i tirocini guidati, mentre viene soltanto al terzo posto la "formazione universitaria" (ma in Italia è al secondo posto) e all'ultimo lo stage. La formula preferita per la realizzazione dei corsi di formazione iniziale è la formazione *ricorrente* (a tempo parziale), rispetto a quella intensiva (o a tempo pieno). Le *discipline* da insegnare più segnalate sono la didattica e le tecnologie educative e dell'apprendimento, la pedagogia, la metodologia, le dinamiche di gruppo e le relazioni umane. Le *metodologie* dovrebbero essere in primo luogo la formazione in presenza, seguita con distacco dai tirocini e dall'autoformazione (o formazione aperta, "open learning"). Gli *strumenti* da preferire risultano il "tutoring" individualizzato, il bilancio di competenze, il sistema dei crediti formativi e la capacità di accoglienza/inserimento. In totale, oltre la maggioranza degli intervistati si schiera decisamente per corsi di *lunga durata* (superiori alle 120 ore), mentre appena uno su cinque è a favore di una durata inferiore.

11) I *requisiti d'ingresso per il formatore della FP regionale*, che dovrebbero assicurare un innalzamento della professionalità del formatore, possono essere raggruppati in tre categorie principali che delineano anche un percorso: titolo di studio, corso specifico di formazione dei formatori e tirocini sul campo. L'accordo è completo su quest'ultimo che deve divenire patrimonio di qualsiasi iter formativo perché consente di contestualizzare la preparazione: esso naturalmente va realizzato in affiancamento con un tutor. Pure la frequenza di corsi specifici di formazione dei formatori è condivisa da tutti.

Anche se *sul titolo di studio* si manifestano tra i testimoni le divergenze più consistenti, tuttavia non si può negare che la *laurea* congrua abbia trovato il consenso della maggioranza. Globalmente - il che non esclude eccezioni - questo è il trend che sembra riscuotere più favore, anche se non totale o della grande maggioranza: non va inoltre dimenticato che più volte è stato sottolineato che il titolo di studio non costituisce certamente il requisito più importante.

12) La *formazione in servizio* va *finalizzata* in assoluto all'*aggiornamento/perfezionamento professionale* e solo successivamente al consolidamento nel ruolo e ai processi di riconversione/mobilità, mentre viene tenuta in poco conto la progressione di carriera. Quanto alle *metodologie* la priorità viene data alla *formazione aperta* e non alla formazione in presenza come per la formazione iniziale; quest'ultima tuttavia viene subito dopo, seguita dai tirocini, mentre rimane pur sempre secondaria e/o relegata all'ultimo posto la formazione a distanza. Riguardo, poi, *a chi spetti* fare la formazione in servizio, vengono reputati più idonei gli *Enti di formazione* e i *Centri specializzati*; seguono le Associazioni dei formatori e le Università, mentre sembrano godere di scarsa fiducia la Regione o gli Enti locali ed i Ministeri o altri organismi pubblici.

13) Tutti gli intervistati optano per una *integrazione tra le metodologie*, in *presenza* e a *distanza*, in entrambi i tipi di formazione, iniziale e in servizio. In particolare, i rappresentanti degli imprenditori tengono a sottolineare che qualsiasi percorso di formazione dei formatori non può prescindere dalla loro combinazione: se si pensa infatti ad un percorso formativo non come ad un percorso "pacchettizzato" ma ad un *network* di opportunità per entrare in una "comunità professionale", allora si comprende la compenetrazione sia tra formazione iniziale e continua, sia tra le modalità in presenza (ineliminabile) e a distanza.

14) La *certificazione dei formatori* viene affidata in primo luogo all'*agenzia pubblica di accreditamento* (diversa dallo Stato e dagli Enti locali). In misura di poco inferiore sono segnalati anche lo Stato, gli Enti di formazione e le Regioni. Inoltre, esiste un accordo generale sulla introduzione di un sistema comune di *riconoscimento delle qualifiche e dei crediti formativi* rilasciati nei paesi dell'UE. In questo caso, la gestione del sistema dovrebbe essere attribuita all'UE secondo gli intervistati italiani o a organismi/uffici/enti pubblici e privati riconosciuti dall'UE a parere dei testimoni degli altri paesi.

3.2. *Proposte per un modello di standard di competenze dei formatori*

I risultati dell'indagine sul campo sono serviti anche a delineare un modello di standard professionali dei formatori. Tale modello costituisce solo un primo abbozzo che tuttavia ha l'ambizione di coprire il campo professionale dei "formatori" anche oltre l'ambito specifico degli operatori dei sistemi di FP regionale. In termini strategici questa proiezione trova giustificazione

sia nell'attuale natura dei fenomeni di transizione professionale in atto nei percorsi lavorativi dei formatori (mobilità, riconversioni...) oltre la formazione istituzionale, sia nella esigenza di consolidare uno statuto professionale dei formatori.

Per realizzare ciò si è cercata una sintesi tra due approcci:

— quello della certificazione delle competenze (tipico di alcuni sistemi nazionali come quello inglese);

— quello dell'accreditamento professionale (tipico dei sistemi più istituzionalizzati come quello francese).

Nel primo caso si utilizza la flessibilità e la dinamicità dell'approccio rispetto all'evoluzione in atto, nel secondo si assumono i problemi di identità e di legittimazione degli operatori:

Sul piano *metodologico* il modello segue alcuni passi fondamentali, già proposti in sede ISFOL. Come è noto infatti un trasferimento acritico di esperienze straniere sarebbe rischioso per un contesto come quello italiano, caratterizzato da un sistema di FP a legami deboli e da una forte destrutturazione dei dispositivi di intervento e delle professionalità.

a) Il primo assunto da precisare è che l'analisi comparativa dei profili professionali dei formatori e dei loro ruoli sul campo rende giustificabile l'evocazione di *un'area professionale dei formatori*, anche se tale "famiglia professionale" si trova contestualizzata in sistemi organizzativi eterogenei e/o in forte transizione; ciò riguarda sia il campo della *formazione istituzionale* (i CFP dei sistemi regionali, i servizi formativi, ...), sia quello delle altre agenzie e organismi collegati al sistema delle imprese e al mercato della consulenza.

b) Il secondo assunto è la necessità di identificare il *processo di riferimento e le "attività fondamentali"* dei "formatori" che tenga conto sia dei profili emersi dall'indagine, sia della trasversalità alla attuale strutturazione dei profili professionali, in particolare per quanto riguarda:

- il crescente fenomeno di funzioni formative esercitate solo temporaneamente o occasionalmente da molti attori organizzativi,
- i processi di segmentazione o frammentazione del ciclo di erogazione del servizio, collegato all'aumento dei fenomeni di *outsourcing*.

c) Il terzo passo è quello di elaborare un *repertorio delle competenze tecnico-professionali* fungibili sia per le attività di progettazione formativa che di certificazione.

La proposta che segue è un primo tentativo di declinare questi criteri ed esigenze, ma attraverso un percorso che si ispira anche alle esperienze straniere più consolidate, in particolare dal modello francese del ROME e dalla concettualizzazione dei *referentiels des compétences*. Per formalizzare le transizioni professionali in atto e assumere un modello dinamico di rappresentazione (compatibile con l'approccio ISFOL), si è reso utile inoltre un ulteriore riferimento straniero, anche se non facente parte dell'iniziale disegno di in-

dagine comparata a livello europeo; quella del NVQ (National Vocational Qualifications) inglese⁵.

I punti essenziali del modello possono essere così precisati:

1) le professionalità dei formatori trovano riferimento ad *almeno tre ambiti professionali* di attività individuati come propri o intersecanti *l'area della formazione professionale*:

- **l'apprendimento/insegnamento (LEARNING);**
- **lo sviluppo organizzativo e la gestione delle risorse umane (DEVELOPMENT);**
- **l'incontro domanda/offerta per il mercato del lavoro e lo sviluppo locale (PLACEMENT).**

2) È identificabile un *ciclo standard di erogazione dei servizi formativi* (in senso allargato), esprimibile sia in termini funzionali (come processo sul tipo del *functional breakdown* del NVQ inglese) sia in termini di "catena del valore" (secondo la distinzione di Porter tra attività "strutturali" e "infrastrutturali"). Il riferimento al modello porteriano serve a far comprendere l'apporto dei diversi ruoli alla creazione di valore nei servizi formativi. Tale ciclo può essere elaborato trasversalmente con uno schema comune ai tre ambiti professionali, in modo da:

- rendere l'analisi relativamente indipendente dai singoli contesti organizzativi,
- consentire una corrispondenza tra profili professionali e aree di competenza assimilabili,
- favorire la composizione/ricomposizione dei profili di competenza emergenti.

3) Questo ciclo standard fa da base alla definizione di una *matrice delle aree di competenza* (riferite alle funzioni degli operatori) rispetto a cui è possibile dettagliare le singole unità di competenza (analogamente alle *units* del modello NVQ e/o alle ADA del modello ISFOL per le unità capitalizzabili). Le unità di competenza costituiscono il referente più prossimo per la progettazione dei percorsi formativi iniziali degli operatori.

Le aree corrispondono in particolare alle **competenze tecnico-specialistiche** del modello ISFOL, distinguibili a loro volta in competenze *fondamentali comuni all'area professionale (e dunque a più profili)* e *specifiche* del singolo profilo. A queste vanno aggiunte le **competenze di tipo trasversale** che costituiscono una base fondamentale sia per i percorsi di formazione iniziale che in servizio.

⁵ È un nuovo sistema di qualificazioni che è stato elaborato in Inghilterra in questi ultimi anni.

Pur evitando ogni forma di rigidità, **l'insieme di tali competenze costituiscono la base di definizione di standard professionali dei formatori.**

4) A partire dalla matrice è ricavabile a sua volta una *cartografia dei profili professionali tipo*, frutto di una aggregazione delle aree di competenza secondo livelli di professionalità e/o ruoli organizzativi di prevalente riferimento degli operatori (sul tipo di quella proposta dal modello inglese NVO, ma integrabile con una rielaborazione più classica sul tipo di quella avanzata dal repertorio francese ROME). Per ciascun profilo possono anche essere precisati dei *requisiti di ingresso*, corrispondenti alle **competenze di base** del modello ISFOL (soprattutto in termini di livello formativo e di requisiti di occupabilità), ma contenenti una descrizione più operativa del tipo di quella indicata dal modello ROME.

3.3. Descrizione del modello

Vediamo più da vicino i singoli elementi descritti dal modello.

Si conviene che l'area professionale della formazione comprende nello specifico le attività direttamente collegate alle funzioni di istruzione/formazione, tipiche della formazione iniziale, ma si espande fino a comprendere le funzioni di formazione continua, gestione delle risorse umane e di sviluppo organizzativo presenti nelle organizzazioni private e pubbliche. Inoltre essa tende ad intersecarsi sia con alcune funzioni dei servizi per l'impiego (in particolare quelle dell'orientamento e di accompagnamento ai progetti autointrepnditoriali), sia con quelle di alcuni servizi alla persona (in particolare quelle socio-educative).

Le relazioni e/o le sovrapposizioni descritte sono rappresentabili come segue:

	SERVIZI PER INCONTRO DOMANDA/OFFERTA	
SERVIZI FORMATIVI	SERVIZI FORMATIVI	SERVIZI FORMATIVI
ALTRI SERVIZI ALLA PERSONA		Sviluppo ORGANIZZATIVO

Alle funzioni corrispondono una serie di attività standard che possono a loro volta essere espresse in termini di competenze (cioè di saperi e capacità), secondo la seguente matrice.

Come si può notare, l'ambito più strettamente formativo è stato collocato al centro, anche per facilitare la rappresentazione delle aggregazioni di attività/competenze dei vari profili professionali in funzione di possibili percorsi di formazione.

FUNZIONI ATTIVITÀ/AMBITI PROFESSIONALI	SVILUPPO ORGANIZZATIVO E GESTIONE R.U. (DEVELOPMENT)	APPRENDIMENTO E FORMAZIONE (LEARNING)	INCONTRO DOMANDA/OFFERTA (PLACEMENT)
A. DIAGNOSI			
B. PROGETTAZIONE			
C. EROGAZIONE			
D. VALUTAZIONE			
E. PROMOZIONE			
F. QUALITÀ			
G. DIREZIONE			

Le liste-tipo delle attività/competenze possono essere così definite in prima approssimazione:

a) **competenze relative alla formazione/apprendimento⁶**

- A1 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione
- A2 - analisi della domanda sociale o organizzativa di formazione
- B1 - pianificazione dei programmi di formazione
- B2 - progettazione di azioni o sessioni di formazione
- B3 - progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (ivi comprese le NTE per l'*open and distance learning*)
- C1 - insegnamento scientifico, tecnico/pratico
- C2 - animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo
- C3 - counselling e/o tutoring all'inserimento lavorativo
- D1 - valutazione e monitoraggio delle azioni
- D2 - valutazione dei risultati di apprendimento e/o delle competenze
- D3 - valutazione del potenziale delle persone
- D4 - valutazione e monitoraggio della qualità del servizio verso i clienti/utenti
- E1 - gestione relazioni esterne con l'impresa, con gli organismi e attori locali
- E2 - promozione e marketing del servizio
- E3 - commercializzazione del servizio
- F1 - gestione del sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento
- F2 - ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)
- F3 - automiglioramento e sviluppo dell'operatore
- G1 - definizione strategie del servizio
- G2 - reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative

⁶ La lista intende coprire sia le modalità di formazione in presenza che quelle emergenti dell'autoformazione e della formazione a distanza, sia la formazione tradizionale che le nuove modalità di animazione e accompagnamento. Resta da definire meglio l'attribuzione di alcune attività, in particolare per quanto riguarda le funzioni di relazione con i clienti/utenti e le funzioni della qualità.

- G3 - supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio
- G4 - direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative
- G5 - presidio della negoziazione con i fornitori e i clienti dei servizi.

b) competenze relative allo sviluppo organizzativo⁷

- A1 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di sviluppo
- A2 - analisi della domanda organizzativa di competenze e di sviluppo
- B1 - pianificazione dei programmi di sviluppo delle risorse umane
- B2 - progettazione di interventi di formazione e sviluppo
- B3 - progettazione dei profili di competenze
- B4 - progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (ivi comprese le NTE) e lo sviluppo
- C1 - insegnamento tecnico/pratico
- C2 - facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo
- C3 - accompagnamento e supervisione allo sviluppo (counselling, coaching, ...)
- D1 - valutazione e monitoraggio delle azioni e dei programmi
- D2 - valutazione dei risultati e/o delle competenze a livello organizzativo
- D3 - selezione e valutazione delle persone
- D4 - valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso i clienti/utenti
- E1 - gestione relazioni esterne con gli organismi, le istituzioni e gli attori locali
- E2 - promozione e marketing interno del servizio presso le altre funzioni aziendali
- F1 - gestione sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento
- F2 - ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)
- F3 - automiglioramento e sviluppo
- G1 - definizione strategie del servizio
- G2 - reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative
- G3 - supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio
- G4 - direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative
- G5 - presidio della negoziazione con la direzione aziendale e i fornitori

c) competenze relative all'incontro domanda-offerta sul mercato del lavoro⁸

- A1 - diagnosi dei bisogni di informazione e orientamento a livello individuale e collettivo
- A2 - analisi della situazione locale del mercato del lavoro

⁷ Si tratta di un elenco che intende coprire le attività specifiche della gestione delle risorse umane in ambito organizzativo con componente formativa.

⁸ Si tratta di una lista provvisoria da validare in successive ricerche mirate, data anche l'attuale incertezza di questi servizi.

- B1 - pianificazione dei programmi di informazione, orientamento e servizi per l'impiego
- B2 - progettazione di interventi di orientamento
- B3 - progettazione degli interventi di pre-formazione e accompagnamento
- B4 - progettazione e produzione di strumenti per l'incontro domanda/offerta (banche dati, ...)
- C1 - gestione dell'accoglienza e dello screening dell'utenza
- C2 - gestione dei bilanci di competenze
- C3 - gestione delle attività di counselling e orientamento
- C4 - gestione degli interventi di politica del lavoro e sostegno all'incontro domanda/offerta
- C5 - gestione dei servizi di collocamento
- D1 - valutazione e monitoraggio delle azioni e dei programmi
- D2 - valutazione dei risultati e dell'impatto sul mercato del lavoro
- D3 - valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso gli utenti/clienti
- E1 - gestione relazioni esterne con gli organismi, le istituzioni e gli attori locali
- E2 - promozione e marketing dei servizi in funzione della loro integrazione
- F1 - gestione sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento
- F2 - ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)
- F3 - automiglioramento e sviluppo
- G1 - definizione strategie del servizio
- G2 - reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative
- G3 - supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio
- G4 - direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative
- G5 - presidio della negoziazione con i committenti e i fornitori

3.4. *Profili e livelli di competenza emersi dalla matrice*

A partire dalla matrice sopra richiamata sono possibili aggregazioni di funzioni/competenze che identificano *profili professionali* tipo degli operatori. Tali profili possono coprire attività presenti anche in più ambiti professionali ed essere ulteriormente specificati nei seguenti modi:

a) *segmentandoli secondo livelli di professionalità*

Si assume che per gli operatori della formazione oggetto della presente ricerca siano da considerare, ispirandosi al NVQ inglese e alle classificazioni europee, i seguenti livelli:

3 - *professionalità intermedie* equivalente ad una competenza di medio raggio capace di operare in varie attività lavorative, in vari contesti, anche complessi e non di routine. Esso comporta una buona responsabilità ed autonomia, talora anche con funzioni di controllo e guida di altri.

4 - *professionalità medio alte*, equivalente ad una competenza di livello complesso, capace di operare in attività professionali o tecniche specifiche in una ampia varietà di contesti e con un notevole grado di autonomia e responsabilità. Spesso è richiesta la responsabilità di coordinare il lavoro di altri e di allocare le risorse.

5 - *professionalità manageriali*, equivalente ad una competenza che implica una significativa capacità di intervento in un ampia gamma di campi tecnici complessi, anche in contesti sconosciuti. È richiesta una forte autonomia personale e una significativa responsabilità per il lavoro di altri e per l'allocatione di risorse, in funzione direzionale con notevoli capacità integrate di diagnosi, pianificazione, implementazione e valutazione.

I vari profili emersi dalla ricerca (più altri segnalati in letteratura) possono essere posizionati nella seguente matrice che identifica da un lato gli ambiti professionali di prevalente riferimento, dall'altro la funzione di prevalente ancoraggio del profilo:

Livell. NVO	INCONTRO DOM./OFF. MERCATO DEL LAVORO			FORMAZIONE/ APPRENDIMENTO			SVILUPPO ORGANIZZATIVO		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5
A		analista del m.d.l							
B				formatore progettista	ingegnere di formaz. Coordin. Progettista		capo progetto	aea leader	
C	orientatore consigliere di orient.			formatore docente	formatore docente senior		istruttore format. az. tutor d'impresa		
D				valutatore					
E	promotore incontro dom/off	agente di sviluppo locale		formatore tutor formatore orientatore			assistente commerc.	consulente	
F	assicurat. di qualità			assicurat. di qualità	ingegnere di stud.				
G		capo progetto	direttore servizio o centro		coordinat. di servizi progetti leader	direttore del centro agenzia		respons. di formaz.	respons. risorse umane

b) attribuendo ad ogni singola competenza un *grado di padronanza* mediamente richiesto da quel determinato profilo.

Ciò è possibile per le singole aree di competenza, utilizzando la matrice delle aree di attività/competenze; a titolo *esemplificativo* riportiamo in allegato le rappresentazioni relative ai profili tipo **degli operatori della formazione** segnalati dalla ricerca:

- **formatore docente**
- **formatore tutor**
- **formatore progettista**
- **formatore orientatore.**

Come si potrà notare, si conviene che la rappresentazione, fatta attraverso apposite *radar chart* (cfr. grafici allegati al termine di questa sezione 5):

— faccia riferimento in prima battuta alle **attività "strutturali"** (ABCD), ritenute collegabili alle competenze tecnico-professionali fondamentali degli operatori*;

— distingua **3 livelli di padronanza** (bassa, media, alta) dei vari assi di attività/competenza, convenendo che il grado 1 rappresenti il livello iniziale minimale di ingresso al ruolo/profilo (corrispondente allo sbocco della formazione iniziale).

Negli allegati sono riportati alcuni valori di riferimento (da 1 a 3) per ciascun profilo dell'ambito professionale del *learning*; ovviamente si tratta di attribuzioni solo convenzionali, in parte desunte dalle indicazioni della ricerca, ma bisognose di una più approfondita taratura.

Ne esce un assetto "a geometria variabile", che dovrebbe facilitare non solo l'applicabilità alle figure professionali consolidate, ma anche a quelle emergenti.

Con tale assetto è anche possibile (cfr. grafici allegati):

- *comparare i diversi profili* dell'area, rispetto alle competenze fondamentali di riferimento e alle rispettive "aree di padronanza";
- rappresentare il grado di importanza delle *competenze trasversali*.

c) proiettando *l'evoluzione professionale* di ciascun profilo.

Sono infatti sviluppabili due diverse prospettive temporali:

- alla situazione attuale;
- a medio termine.

Tale rappresentazione (cfr. grafici allegati) serve a segnalare le traiettorie di sviluppo professionale sia in senso verticale, cioè in riferimento a diversi livelli di *seniority* o di managerialità (come negli schemi sviluppati), sia orizzontale (in funzione di possibili riconversioni).

* Nel modello NVQ per i livelli di professionalità 3, si distinguono 7 competenze *core* e 3 *optional* su un pool di 19, mentre per il livello 4 si distinguono 7 *core* e 5 *optional* (su un pool di 19); il livello 5 vede invece 10 *core* e 3 *optional* (su un pool di 20). *The Employment Occupational Standard Council (EOSC) e National Database of Vocational Qualifications* (paper 29 June 1997).

Ciò è molto importante soprattutto nell'ipotesi di un dispositivo "politecnico" di formazione iniziale dei formatori, a carattere interdisciplinare e modulare (organizzabile per unità capitalizzabili).

3.5. *Questioni rimaste aperte*

Uno sviluppo del modello sopra descritto lascia tuttavia aperta una serie di questioni. Una prima fondamentale è quella *dell'identità professionale degli operatori*. A nostro parere tale questione non può essere risolta solamente facendo ricorso alla definizione di *competenze trasversali*, collegabili a determinati comportamenti professionali, ma deve trovare un più forte aggancio ad un quadro valoriale che precisi il riferimento ad un codice deontologico e ad una "comunità professionale". In questo senso torna utile la formalizzazione proposta dal repertorio ROME (nelle *fiche metier*), in quanto consente di sintetizzare e tarare la "cassetta delle competenze" finora descritta, anche in funzione del profilo-tipo operanti sul mercato del lavoro. A questa ridefinizione può essere collegata anche la eventuale *carta del formatore*, in corso di elaborazione presso l'ISFOL. Quello che è importante tuttavia è di evitare di irrigidire, attraverso strumenti istituzionali i processi di professionalizzazione che richiedono invece un'alta flessibilità.

Una seconda questione attiene alle *condizioni di definizione di standard nazionali*. È noto che qualsiasi modello presenta al riguardo inevitabili forzature che non possono esaurire la varietà delle situazioni professionali, istituzionali e organizzative in atto. Quello che conta tuttavia è la possibilità di concordare un repertorio di standard minimi, cioè di livelli di competenza professionale degli operatori, sotto i quali non è possibile andare per avere un servizio di qualità. Ciò comporta almeno due conseguenze:

— l'accettazione di procedure di selezione e valutazione delle persone in vista della certificazione o accreditamento delle competenze (cosa non così scontata nella cultura italiana);

— la definizione di criteri e strumenti di riconoscimento delle professionalità a livello nazionale e non solo locale, omologabili a livello comunitario e funzionali ad una adeguata mobilità e sviluppo professionale.

È evidente qui l'importanza di:

— ricercare e costruire un adeguato *consenso degli operatori e delle Parti sociali*;

— definire *il ruolo delle istanze pubbliche e delle loro agenzie* (come nel caso dell'ISFOL).

Una terza questione concerne il raccordo tra standard professionali (terminali) e percorsi di formazione iniziale. Se sul piano tecnico la soluzione può essere analoga a quella seguita in Francia attraverso le procedure di corrispondenza tra *référentiels professionnel (des compétences)* e *référentiels de formation*, sul piano strategico occorre considerare:

- la possibile trasversalità di iniziative formative rispetto ai diversi ambiti professionali più sopra segnalati;
- la possibile differenziazione di livelli formativi (corso base e master di specializzazione).

In ogni caso si impone la capacità di:

- individuare le *competenze comuni e quelle critiche*;
- progettare percorsi formativi aperti ad evoluzioni professionali nel segno della polivalenza e della flessibilità.

Come si può notare, si tratta di problematiche in cui si intersecano aspetti tecnici e aspetti politici; quello che si impone è la necessità di rilanciare un impegno di valorizzazione delle risorse umane dei servizi formativi che possa colmare il più rapidamente possibile non solo i gap di professionalità esistenti, ma anche una logica di sistema e una prospettiva di innovazione per lo più disattese.