

Il bilancio di competenze, fortunato malinteso

Un dispositivo prezioso di orientamento e sviluppo di carriera

di Pier Giovanni Bresciani

Il malinteso del 'bilancio'

La locuzione '*bilancio di competenze*' (e quindi il dispositivo e la metodologia che vi corrispondono) ha incontrato e continua a incontrare una particolare attenzione ed un grande consenso nel nostro Paese per un motivo alquanto paradossale (1): e cioè perché in essa il termine 'bilancio' evoca una dimensione di misurazione quantitativa e di certezza (di confronto tra poste attive e poste passive, di rendiconto, di saldo) che in realtà come vedremo è molto lontano sia dalle 'intenzioni' che ne hanno ispirato l'origine, sia dalle caratteristiche più distintive del dispositivo, che ne fanno un 'oggetto' molto diverso da altri con i quali viene invece ancora troppo spesso confuso, come ad esempio quello della '*validazione*' e quello della '*certificazione*' delle competenze.

Stante la forza di suggestione del termine, è quindi comprensibile l'aspettativa che in esito a un percorso di 'bilancio di competenze' gli individui possano disporre di elementi di 'certezza' e di 'riconoscimento' (secondo criteri di 'misurazione' definiti, e in base a un accertamento puntuale) in relazione al proprio 'patrimonio di competenze': e ciò anche se (come vedremo meglio oltre) non è in realtà questo l'obiettivo precipuo di questo dispositivo.

Il mito della misurazione

Certo, è comprensibile che sia proprio tale 'certezza' in merito alla dotazione

individuale di competenze a costituire, in particolare in una situazione di incertezza socio-economica e occupazionale come quella attuale, l'elemento di peculiare interesse per gli individui, ma anche per le imprese, per i sistemi di istruzione e formazione, e per tutti coloro che, con diverso ruolo, hanno come propria *mission* quella di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, oppure l'orientamento e lo sviluppo professionale e di carriera delle persone.

Per inciso, è stata proprio questa esigenza di 'certezza' a favorire il crescente consenso socio-istituzionale, nonostante gli elementi di perplessità che permangono su diversi piani (concettuale, metodologico, organizzativo-procedurale, istituzionale, contrattuale), sui temi della validazione e della certificazione delle competenze, anche nel nostro Paese (2), percepiti nell'immaginario collettivo come affini a quello del 'bilancio'.

Eppure, a dispetto della sua denominazione, quel particolare tipo di dispositivo che viene indicato con la locuzione 'bilancio di competenze' non ha affatto (né nella sua accezione 'originale' canadese/francese; né nello standard definito livello nazionale nel nostro Paese; né nella letteratura tecnico-specialistica; né nelle *best practice* sul campo) quella caratteristica di etero-valutazione, di misurazione puntuale e di

1) Cfr. P.G. BRESCIANI, *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment*, introduzione a C. RUFFINI, V. SARCHIELLI, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano, 2001.

2) Tale consenso è significativamente rappresentato dal d.lgs. 13/2013, che ha introdotto il sistema nazionale di 'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali', e di 'certificazione delle competenze'; inoltre dall'intenso lavoro di coordinamento socio-istituzionale che vi ha fatto seguito, a livello nazionale e regionale.



Rivista
dell'istruzione
6 - 2015

Focus

Il bilancio di competenze ha una propria specificità, che lo distingue da forme di validazione e certificazione delle competenze



Focus

Il percorso

Un percorso di bilancio di competenze per essere tale deve prevedere una durata 'adeguata' (lo standard di qualità definito da Isfol (*) su incarico del Ministero del lavoro, mediante un accurato lavoro di analisi di buone pratiche, prevede un *range* di 16-24 ore, da realizzare nell'arco di almeno due mesi) e deve essere in un dossier e/o un portfolio individuale che contenga anche il descrittivo delle competenze 'ricostruite', il progetto di sviluppo individuale e il piano di azione. I risultati di tale percorso sono di esclusiva proprietà dell'individuo, al quale soltanto spetta decidere dell'utilizzo degli stessi e della loro eventuale 'socializzazione' a terzi (ad esempio, il proprio dirigente o il referente di una diversa organizzazione, o ancora altre figure di riferimento).

*) Cfr. per un dettaglio A. GRIMALDI, A. ROSSI, G. MONTALBANO 'Bi.dicomp.: un percorso Isfol di bilancio di competenze', Isfol, Roma, 2005.

'certificazione' (quasi da 'revisione contabile') che pure ha contribuito con particolare forza a favorirne la popolarità e ad alimentarne la domanda in questi anni.

Ma che cosa è allora il 'bilancio di competenze', se non è ciò che abbiamo finora indicato?

Cosa è (e cosa non è) un 'bilancio di competenze'

In realtà, come si potrà osservare, il bilancio di competenze non è 'di più' né 'di meno' di un percorso di *assessment*, di validazione o di certificazione: semplicemente, è qualcosa di molto diverso (per finalità/obiettivi, per struttura e articolazione, metodologia, tipo di relazione con l'operatore-consulente, risultati in esito, ecc.), anche se tra i dispositivi richiamati sono possibili, come vedremo, integrazioni e sinergie molto interessanti, e potenzialmente molto proficue per le persone che ne fruiscono.

Con la locuzione 'bilancio di competenze' ci si riferisce, nella letteratura tecnico specialistica e nella pratica professionale, a un dispositivo specifico e particolare (a nostro avviso particolarmente prezioso) di orientamento e di *career counseling*.

Effettuare un *bilancio di competenze* 'in senso proprio' significa per un individuo realizzare, su propria iniziativa e su base volontaria, un percorso articolato, nel quale fruire di accompagnamento e di consulenza personale (anche se possono essere previste alcune sessioni in gruppo), con la finalità di ricostruire, documentare e valorizzare (mediante un'attività realizzata in parte in presenza dell'operatore e in parte in autonomia e anche all'esterno della struttura in cui lo incontra) le proprie esperienze formative, professionali e di vita, per pervenire tramite ciò a identificare, riconoscere ed auto-valutare le proprie competenze e risorse (eventualmente anche mediante la somministrazione di strumenti di *self-assessment*), e su ta-

le base a elaborare (o a ridefinire) un proprio progetto di sviluppo professionale 'realistico' e un concreto 'piano di azione', attivandosi anche concretamente per realizzarlo.

Queste pur sintetiche note possono già fare comprendere, quindi, quanto risulti improprio l'utilizzo della locuzione 'bilancio di competenze' per riferirsi a dispositivi molto diversi per natura e struttura, come ad esempio quelle esperienze che per contesto (es. la scuola secondaria), per target (es. i giovani studenti), per finalità (es. la valutazione in ingresso, effettuata dall'insegnante, delle competenze in possesso degli allievi), per modalità/strumenti (test e prove oggettive somministrate in una logica di etero-valutazione 'classificatoria', ecc.) e per struttura temporale (una-due ore di 'prove') sono decisamente 'altro' rispetto a ciò che abbiamo appena richiamato, e che è invece ormai patrimonio consolidato che si debba intendere con tale locuzione.

Naturalmente, il termine bilancio è anche un termine di uso comune, che induce quindi un proprio 'effetto di senso': e nel linguaggio comune è quindi comprensibile che la locuzione 'fare un bilancio' possa suggerire qualcosa di più generico e meno 'specifico' di quanto si sia consolidato in letteratura e nelle migliori pratiche professionali.

Le molte facce del 'bilancio'

In Italia nella seconda metà degli anni '90 il bilancio di competenze comincia a essere oggetto di attenzione e di sperimentazione da parte di soggetti diversi, anche in ragione delle crescenti criticità della situazione occupazionale e della necessità di introdurre misure di politica attiva del lavoro e di 'mobilizzazione' della progettualità personale, rivolte a popolazioni differenti in una prospettiva *lifelong learning* (*learning; guidance*).

Di volta in volta, a seconda delle situa-



Focus

In Canada e in Francia

Il 'bilancio di competenze' in senso proprio (e cioè come dispositivo specifico di orientamento e *career counseling*) nasce in Canada, per poi consolidarsi e svilupparsi soprattutto in Francia, dove una specifica legge già nel 1991 fissa obiettivi e modalità di svolgimento del percorso di bilancio (che viene definito quale 'diritto individuale' del lavoratore) e specifica le condizioni di utilizzo del congedo retribuito ai fini di poterne fruire.

La norma francese prevede che l'attivazione del percorso possa avvenire per iniziativa individuale o su proposta dell'impresa (ma precisa che la adesione deve essere volontaria).

Nella prima fase di attuazione il servizio veniva erogato soltanto da strutture pubbliche (i CIBC, Centri inter-istituzionali di bilancio di competenze, oltre 100 strutture accreditate e certificate, circa una per provincia), mentre attualmente il servizio viene erogato anche mediante altre strutture accreditate, pubbliche o private.



zioni locali, delle criticità in esse prevalenti, e anche delle opportunità disponibili, si sono da allora sviluppate nel nostro Paese esperienze di bilancio di competenze gestite da soggetti diversi (strutture di orientamento pubbliche e private; centri pubblici per l'impiego e agenzie private per il lavoro; società di consulenza; università; agenzie formative; associazioni; ecc.) e rivolte a utenti-target diversi: donne in reingresso al lavoro, lavoratori occupati, soggetti 'socialmente vulnerabili', immigrati, disabili, ma anche dirigenti della pubblica amministrazione, disoccupati, lavoratori in esubero alla ricerca di ricollocazione, e ancora formatori, consulenti di orientamento, operatori dei servizi per il lavoro, lavoratori transfrontalieri, studenti universitari (e anche studenti-lavoratori). In alcune esperienze, il bilancio di competenze è diventato anche un servizio di quelli che nella letteratura sul *service management* vengono definiti *facilitating*: e cioè un servizio propeudeutico alla erogazione di altri servizi,

in una logica di 'pacchetto integrato di servizi' ⁽³⁾.

Concetti e pratiche in evoluzione

Progressivamente quindi, in ragione da un lato di approcci e 'culture' differenti nei promotori e negli operatori (es. approcci a orientamento socio-economico, pedagogico, psicoanalitico, di psicologia del lavoro), e dall'altro di condizioni contingenti e vincoli specifici (ad esempio le risorse finanziarie pubbliche disponibili e i relativi criteri di indirizzo e programmazione; le specificità locali e le contingenze del mercato del lavoro; le competenze dei soggetti e delle strutture presenti sul territorio) si sono venute consolidando nel tempo esperienze molteplici e differenziate, le quali, un poco paradossalmen-

3) Per una sintesi sul dibattito tecnico-specialistico in tale ambito cfr. P.G. BRESCIANI, *Il management dei servizi. Back to basics*, Sinform, 2008.



Focus

In Italia

La prima sperimentazione 'sistemica' del bilancio di competenze nel nostro Paese, anche mediante un'attività continuativa di confronto e scambio con l'esperienza francese dei CIBC, è stata quella realizzata con la consulenza scientifica, la formazione e la supervisione di Studio Méta & associati su iniziativa della Regione Emilia-Romagna, e documentata in due volumi che costituiscono tuttora un punto di riferimento per chi opera in questo ambito: A. SELVATICI, M.G. D'ANGELO, *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano, 1999 e C. RUFFINI, V. SARCHIELLI, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano, 2001.

te, 'auto-dichiarano' tutte di rappresentare una forma specifica di 'bilancio di competenze', se non addirittura la forma migliore, più efficace e 'propria'.

Le differenze in realtà sono molte, non di rado anche consistenti, e riguardano:

- i soggetti e i contesti di erogazione (gli istituti scolastici e le università; le agenzie di formazione professionale; le strutture di orientamento; i centri per l'impiego e le agenzie del lavoro; le imprese e la pubblica amministrazione);
- gli utenti (la vasta gamma in precedenza indicata);
- le finalità (dalla etero-valutazione in ingresso a percorsi formativi con finalità di personalizzazione degli itinerari didattici fino alla riprogettazione anche radicale dei percorsi professionali);
- i modelli concettuali di riferimento, le metodologie e gli strumenti (es. a orientamento psicoanalitico piuttosto che cognitivo-comportamentale; di natura individuale piuttosto che di gruppo; con forte presenza di strumenti di *assessment* strutturati e standardizzati piuttosto che con uso esclusivo di strumenti auto-descrittivi e biografico-narrativi; ecc.);
- la durata (sessioni 'tutto in un giorno' piuttosto che percorsi di lunga durata con molti incontri);
- i prodotti in esito (dossier, portfolio, descrittivo, scheda, profilo e altro ancora);
- il ruolo dell'operatore-consulente (accompagnamento e supporto all'autovalutazione piuttosto che diagnosi ed etero-valutazione).

Ciò significa che, in forza della sua intrinseca ambiguità, nonché dei margini di libertà consentiti anche dalla assenza di uno standard cogente di riferimento (lo standard definito dall'Isfol costituisce un *benchmark* volontario, in realtà), la locuzione 'bilancio di competenze' è stata utilizzata in questi anni per indicare e rappresentare esperien-

ze e dispositivi anche radicalmente diversi tra loro: di qui l'esigenza crescente di una razionalizzazione e di una standardizzazione, che consentisse di definire e riconoscere 'i confini' di un percorso di bilancio e le sue caratteristiche distintive rispetto ad altri tipi di percorso.

È proprio questo il motivo per cui, come sopra richiamato, a metà del decennio scorso l'Isfol, su incarico del Ministero del lavoro, si è assunto il compito di costruire uno standard per tale tipo di servizio, che oggi può costituire un utile *benchmark* di riferimento in termini di requisiti minimi affinché si possa riconoscere un 'bilancio di competenze' in senso proprio.

Come fare la valutazione delle competenze

Come abbiamo già osservato, il bilancio 'in senso proprio' rappresenta qualcosa di molto diverso da altri dispositivi con i quali pure tende ancora spesso a essere confuso, quali ad esempio la validazione e la certificazione delle competenze.

Per cercare di fornire qualche elemento di ulteriore specificazione al riguardo, è forse qui opportuno qualche ulteriore se pure sintetico richiamo (4). Ma prima ancora, è utile una breve precisazione su che cosa si debba intendere per 'valutazione delle competenze': nella consapevolezza che ciascuno dei dispositivi che stiamo evocando in questo contributo (bilancio, validazione, *assessment*, certificazione) implica 'costitutivamente' qualcosa dell'ordine della valutazione, quale *primum* logico e cronologico.

Fare *valutazione delle competenze* significa analizzare in un momento dato le competenze di una persona (naturalmente ciò implica avere definito proprio

4) Opportunamente il legislatore ha inserito nello stesso testo del decreto 13/2013 un 'glossario' su termini quali 'individuazione', 'validazione' e 'certificazione'.



Focus

Validazione

Il termine italiano 'validazione' risente dell'originale esperienza francese: un tempo *validation des acquis professionnels* (Vap), oggi dal 2002 *validation des acquis de l'expérience* (Vae). Il dispositivo comprende non solo il riconoscimento delle competenze acquisite mediante l'attività lavorativa (*non formal*), ma anche quello delle competenze acquisite mediante le attività svolte nel contesto familiare, nel tempo libero e nel volontariato (*informal*).

A tale distinzione corrisponde in parte la distinzione anglosassone tra *accreditation of prior learning* (Apl) e *accreditation of prior experiential learning* (Apel), che nelle esperienze più recenti viene ulteriormente caratterizzato sostituendo il termine *recognition* (riconoscimento) a quello di *accreditation* (accreditamento), adottando la formulazione *recognition of prior learning*.

In effetti, a ben vedere, il 'riconoscimento delle competenze' acquisite esita poi, nell'ambito del processo di validazione, in un 'riconoscimento di crediti formativi'. In questo senso, la validazione delle competenze acquisite in contesti *non formali e informali* dà quindi luogo a un corrispondente riconoscimento di crediti in relazione a curricoli formativi *formali* (diploma, qualifica, o altro). Il termine *accreditation* nell'accezione anglosassone quindi sembra sintetizzare in sé sia la fase del processo che abbiamo definito 'validazione' (convalida), sia la fase che abbiamo definito 'riconoscimento di crediti'.

'modo di intendere' le competenze: una terminologia, un vocabolario, un sistema di classificazione; non vi è in questa sede lo spazio per un approfondimento su questo punto, per cui si rinvia al ricco dibattito presente in letteratura, oltre che nelle pratiche socio-istituzionali e professionali ⁽⁵⁾) ed esprimere un giudizio e un apprezzamento al riguardo, eventualmente facendo riferimento a qualche tipo di *benchmark* (o norma, o standard) e collocando tali competenze nell'ambito di una tipologia definita.

Una valutazione di competenze può essere realizzata in funzione di molteplici finalità (ad esempio: selezione per l'inserimento in una organizzazione, orientamento e sviluppo *career counseling*, incrocio tra domanda e offerta di lavoro, ricollocazione lavorativa, gestione della *performance*, analisi in ingresso dei fabbisogni formativi, riprogettazione *in progress* di un percorso formativo, ecc.), e ciascuna di tali finalità (*perché*) influenza in modo rilevante il *che cosa* concretamente si valuta, il *come* si valuta, il *quando* e quale sia il '*prodotto finale*' in esito a tale valutazione ⁽⁶⁾.

Come abbiamo osservato, la valutazione delle competenze che ha luogo nell'ambito di un percorso di bilancio, indipendentemente da quanto 'suggerito' dal termine, è essenzialmente una 'auto-valutazione' da parte dell'utente, per quanto essa venga documentata, possa eventualmente essere supportata dall'auto-somministrazione di strumenti standardizzati, e sia sempre in qualche modo accompagnata e in qualche modo possa essere 'supervisionata' dall'operatore-consulente.

5) Cfr. P.G. BRESCIANI, *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dalla analisi alla certificazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.

6) Cfr. P.G. BRESCIANI, *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, in "Collana Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 134-135, Le Monnier, Firenze, 2011.

Dall'autovalutazione alla validazione

Effettuare una *validazione delle competenze* (a volte si utilizza come sinonimo il termine *convalida*, che la Commissione europea tende a privilegiare) significa invece in primo luogo individuare, ricostruire, e inoltre documentare ed analizzare, le competenze acquisite nel tempo da una persona mediante l'esercizio di attività in contesti non formali ed informali, anche comparando tali competenze con standard professionali e/o di qualifica e/o di competenza istituzionalmente o contrattualmente definiti. Lo scopo è quello di riconoscere formalmente a tale persona i crediti corrispondenti alla parte di percorso formativo (che può essere, ove ne ricorrano gli estremi, anche l'intero percorso) il cui esito consista in tale insieme di competenze (e può trattarsi di un percorso di diploma di scuola superiore o di formazione superiore, di qualifica professionale, di aggiornamento o specializzazione su determinate unità di competenza, di laurea, ecc.).

La valutazione che ha luogo nell'ambito di un percorso di validazione è nella prima fase anch'essa, come nel caso del bilancio di competenze, una autovalutazione 'documentata' (individuazione, ricostruzione, documentazione) e 'accompagnata-supportata' da un operatore, ma questa auto-valutazione deve poi anche essere 'convalidata' da un esperto di settore o da una commissione (cosa che invece nel percorso di bilancio non avviene), che può decidere di farlo basandosi esclusivamente sulla documentazione presentata oppure, qualora non lo ritenga sufficiente, richiedendo un colloquio tecnico, oppure anche una 'prova pratica'.

Certificare, ovvero attestare legalmente

Un percorso di bilancio di competenze può 'confluire' in un percorso di validazione (e successivamente, se alla per-



Focus

*Un bilancio
di competenze
in senso stretto
non comprende
una validazione e
una certificazione
finale*

sona interessa, anche di certificazione), sostituendone in questo modo la fase iniziale e quella centrale, e inserendosi in tale percorso solo nella sua fase finale, e cioè in quella in cui l'esperto di settore o la commissione 'prendono in esame' la documentazione prodotta (il dossier, il portfolio, ecc.) e decidono o meno di 'convalidare' le competenze acquisite tramite l'esperienza, eventualmente integrando l'analisi della documentazione con un colloquio tecnico o con una prova pratica (7).

Infine, resta da precisare che cosa si debba intendere per *certificazione delle competenze*: che significa attestare 'legalmente' che determinate competenze sono state acquisite da una persona (mediante percorsi di apprendimento formali, non formali o informali), costruendo però un processo di accertamento del 'possesso' delle stesse (termine non particolarmente felice, ma utile euristicamente a comunicare l'intento del dispositivo). La valutazione si riferisce all'esito di prove specifiche, progettate, somministrate e giudicate da esperti di settore e metodologi della valutazione, coordinati da soggetti istituzionalmente a ciò deputati. Si tratta dei soggetti 'titolati' di cui al d.lgs. n. 13/2013, i quali a loro volta possono decidere di autorizzare altri soggetti a svolgere tale funzione, purché rispondano a determinati requisiti, di diverso ordine, e si conformino a standard procedurali e di sistema definiti.

Come si può osservare quindi, il bilancio di competenze 'in senso proprio' (a dispetto di quanto sembra 'evocare' il termine) non implica in realtà di per sé né una dimensione di validazione né, tantomeno, una dimensione di certificazione delle competenze.

Ma 'che cosa accade', allora, in un percorso di bilancio, e perché considerar-

7) Ciò è avvenuto ad esempio in una delle prime esperienze di validazione promossa dalla Regione Emilia-Romagna e realizzata già nel 1999 da Studio Méta & associati.



lo tanto 'prezioso', ed anzi 'particolarmente' prezioso, sia nella prospettiva della persona, sia in quella delle organizzazioni, sia in quella della società nel suo complesso?

Le parole chiave del bilancio di competenze

Un percorso di bilancio si può descrivere (ed è ciò che più frequentemente avviene, anche perché le persone chiedono di capire 'che cosa si fa' e 'come si fa' quando lo si intraprende) come una sequenza di *attività* che vi hanno luogo, e dei *prodotti* in esito a tali attività.

Si tratta, per così dire, di 'ciò che è visibile' del percorso; ad esempio: primo colloquio e patto di servizio; colloqui di ricostruzione dell'esperienza, con eventuali sessioni di gruppo, e relativa attività *back-home* anche per raccogliere documentazione ed evidenze; eventuale auto-somministrazione di strumenti standardizzati e riflessione sulle implicazioni in relazione agli esiti; elaborazione del descrittivo delle competenze; colloqui di sviluppo del progetto ed elaborazione dello stesso; definizione del programma e del piano di azione; stesura del portfolio e/o del dossier individuale; colloqui e/o relazioni con esperti di natura diversa in funzione della implementazione del proprio progetto; realizzazione del progetto-piano e colloqui di *follow-up* con l'operatore.



Focus

*Attraverso il
bilancio
(e nelle relazioni
conseguenti)
la persona
si assume
la responsabilità
della propria
progettazione
professionale*

Ma un percorso di bilancio si può anche descrivere, a nostro avviso in modo ancora più interessante e significativo, con l'elenco delle parole che rinviano ai *risultati per la persona*, frutto di ciò che avviene 'nella relazione' tra operatore/consulente e utente durante lo svolgimento di tali attività. Si tratta in questo caso di 'ciò che è *invisibile*' del percorso, ma non per questo meno prezioso⁽⁸⁾; anche qui senza pretesa di esaustività: accoglienza e presa in carico; ascolto; facilitazione; responsabilizzazione; attivazione; accompagnamento e supporto; autovalutazione 'realistica'; passaggio dal sapere tacito/implicito a quello esplicito; 'scoperta' di attività e competenze; loro 'nominazione'; auto-riconoscimento e riconoscimento sociale; valorizzazione, apprezzamento; consolidamento della identità; *self-empowerment* e *self-efficacy*; riflessività e meta-cognizione; apprendimento e sviluppo; capitalizzazione e transfer; apertura; sviluppo di progettualità.

Il valore aggiunto del percorso realizzato

Al termine di un percorso di bilancio, accade spesso che le persone esprimano allo stesso tempo sorpresa, soddisfazione e gratitudine: *sorpresa* per avere imparato su di sé molte cose positive di cui prima non erano consapevoli; *soddisfazione* perché questo, oltre ad aumentare la propria autostima, consente loro una nuova progettazione professionale, e a volte esistenziale; *gratitudine* perché sono a quel punto consapevoli che è grazie al lavoro con l'operatore-consulente e al setting proposto dal di-

spositivo che tutto ciò è stato possibile⁽⁹⁾.

In una fase come quella che sta attraversando il sistema di istruzione del nostro Paese (si pensi soprattutto ai 'quasi centomila' nuovi docenti assunti, e all'enfasi sulla importanza di opportunità di loro formazione e sviluppo) il bilancio di competenze, nella sua accezione 'originale', può costituire una risorsa strategica *'to make it happen'*, e cioè per dare finalmente concretezza alle tante suggestioni che in questi anni le 'buone politiche' hanno proposto alla attenzione degli *stakeholder* nel mondo delle organizzazioni e nei sistemi di formazione: di volta in volta (e con enfasi non di rado distonica dai sistemi di gestione e dai comportamenti reali): *sviluppo delle risorse umane, people first, asset intangibili, capitale umano, knowledge management, centralità delle persone...*

Il bilancio di competenze, senza alcuna retorica, 'rimette al centro' le persone, riconsegnando a ciascuna di esse la possibilità e la responsabilità della propria progettazione professionale ed esistenziale, e mettendo a disposizione di ciò un 'sistema di risorse' in termini di accompagnamento, supporto, supervisione.

9) Il risultato di progetti di ricerca realizzati da Studio Méta & associati è reperibile in due volumi sulla ricostruzione dell'esperienza nel percorso di bilancio, curati da G. DI FRANCESCO, *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano, 2003; *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo*, Isfol, Roma, 2008.

8) Questa osservazione, per chi opera in ambiente educativo-formativo, come i lettori di questa rivista, dovrebbe risultare ampiamente condivisa: come osserva la volpe al piccolo principe nel testo di A. DE SAINT-EXUPERY, "l'essenziale è invisibile agli occhi".

Pier Giovanni Bresciani

Psicologo, professore a contratto presso l'Università di Bologna e l'Università di Urbino. Studio Méta & associati pier.bresciani@uniurb.it