

Pier Giovanni Bresciani

Professore a contratto Università di Genova, Bologna e Trento

Studio Méta & associati

RICONOSCERE E CERTIFICARE
LE COMPETENZE
RAGIONI, PROBLEMI, APORIE

tratto dalla rivista

“Professionalità”

Rivista di cultura, esperienze e innovazione per la formazione al lavoro

Cui prodest: perché certificare le competenze?

In uno studio comparativo del CEDEFOP¹ di alcuni anni fa sui dispositivi e le metodologie in uso nei diversi Paesi europei per ricostruire, certificare e riconoscere le competenze acquisite nell'ambito del *non formal* e dell'*informal learning*, una delle considerazioni conclusive consisteva, provocatoriamente, nel domandarsi se in questo ambito non si fosse per caso in presenza di un 'mercato dell'offerta', nel quale '*solutions are looking for problems*', e cioè i dispositivi e le metodologie disponibili sopravanzano la richiesta dei clienti-utenti potenziali.

In altre parole, ci si chiedeva se il 'fermento' che l'analisi empirica consentiva di cogliere un po' dovunque in Europa su questo tema, 'trainato' anche da una normativa di indirizzo della UE associata alla messa a disposizione di risorse finanziarie, non costituisse un esito sovradimensionato rispetto al fabbisogno, e cioè un esercizio in parte autoreferenziale di esperti, istituzioni, parti sociali.

Per quanto possa apparire 'retorica', la domanda posta dal CEDEFOP va presa sul serio, e con essa occorre 'fare i conti', accettando l'onere della prova, e ricercando 'le ragioni delle certificazione' al di là del suo affermarsi da qualche anno anche nel nostro Paese come 'oggetto' delle transazioni e del dibattito socio-istituzionale, e del suo concretizzarsi in 'pratiche' (più o meno 'buone'), prevalentemente, anche se non esclusivamente, afferenti al sistema di formazione professionale.

Come in un esercizio di *zero-base budgeting* dobbiamo invece fingere che questa 'tendenza evolutiva' non ci sia o comunque non conti, e dobbiamo disporci nuovamente a giustificare 'perché si dovrebbe', e cioè per quali motivi certificare è opportuno, necessario, 'giusto'; perché 'ha senso', e quale; perché 'ne vale la pena'.

Come sempre, se si vuole tenersi lontani dalla retorica del senso comune e dalla 'parola vuota' (vuota di senso e di 'effetto di verità'), occorrerà uno sforzo consistente, proprio perché da qualche tempo la certificazione viene pressoché ovunque 'celebrata' come panacea, diviene 'senso comune' (appunto), e rischia di essere percorsa ed 'abitata' senza alcuna consapevolezza delle sue ragioni e dei suoi limiti, con ciò elaborando dispositivi che rischiano di diventare rapidamente procedure burocratiche, tomba delle speranze che ne avevano accompagnato l'introduzione.

Le ragioni per le quali la questione della messa in trasparenza, della capitalizzazione, della certificazione e del riconoscimento delle esperienze (e quindi delle 'competenze' che esse hanno consentito di esercitare e di sviluppare) costituisce da qualche tempo una questione 'emergente' nel discorso non solo formativo, ma politico e socio-istituzionale, sono diverse e rimandano a diverse prospettive e punti di attenzione:

- la consapevolezza che siamo già immersi nel *lifelong learning*: continuiamo ad imparare ogni giorno (anche nostro malgrado), così come ogni giorno rischiamo di 'disimparare'; e ciò che apprendiamo sviluppa, consolida ed arricchisce la nostra dotazione di 'competenze': conoscenze, capacità, modalità di lavoro, stili di esercizio, rappresentazioni della vita e del lavoro, etc.
- la consapevolezza che siamo nello stesso tempo immersi nel *lifewide learning*: impariamo non più solo negli spazi strutturati formalmente per questo scopo (la

¹ H. Bjornavold '*Making learning visible*' CEDEFOP, 2000

formazione, deputata al *formal learning*), ma anche in quelli lavorativi (dove ha luogo soprattutto il *non formal learning*), ed in quelli della vita personale e del tempo libero e ‘volontario’ (dove si sviluppa l’*informal learning*)

- l’accresciuta mobilità che il lavoro richiede ed induce (geografica, settoriale, organizzativa, professionale)
- la progressiva flessibilizzazione del mercato del lavoro, da molti osservatori paventata come precarizzazione²
- la progressiva individualizzazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento, di accesso al lavoro e di sviluppo professionale, paradossalmente sia come ‘effetto’ delle dinamiche richiamate che come loro ‘strategia di contrasto’ per migliorare i processi di apprendimento
- la molteplicità delle ‘identità’ che tutto questo comporta, e nello stesso tempo la loro ‘frammentazione’ in puzzle il cui senso e significato vanno continuamente ridefiniti in progress mediante uno sforzo ‘intenzionale’ dell’individuo
- l’emergere della funzione di tutorato-accompagnamento come ‘antidoto sociale’ alla ‘modernità liquida’, alla ‘scomparsa del padre’ ed alla abdicazione da parte delle ‘istituzioni sociali’ (la famiglia, l’azienda, il gruppo di pari, le comunità locali, etc.) del ruolo di tutorato ‘latente’ che hanno tradizionalmente svolto³
- il progressivo slittamento del focus dell’attenzione dei processi formativi e di gestione delle risorse umane dalle caratteristiche generali di ‘intelligenza’ delle persone alle ‘competenze’⁴, intese come caratteristiche specifiche (se pure sempre ‘individuali’) connesse all’efficacia delle prestazioni professionali (anche se come noto alcuni contributi recenti ripropongono il primato di ‘una testa ben fatta’⁵, che non è soltanto una testa ‘intelligente’ ma neppure soltanto la testa di un ‘*best performer*’)

In questo contesto e in questo scenario, si è venuta progressivamente sviluppando una consapevolezza condivisa sul fatto che le ‘competenze’ (intese per ora, intuitivamente e semplicisticamente, come ciò che le persone ‘sanno e sanno fare’) costituiscono nello stesso tempo:

² Il riferimento più frequente è a R.Sennet *‘L’uomo flessibile’*, Feltrinelli, 1999. In Italia cfr, ad esempio L.Gallino *‘I costi umani della flessibilità’*, Laterza, 2002

³ Una interessante analisi di questa evoluzione è contenuta nel numero monografico della rivista francese ‘Education permanente’ n.153, 2003, intitolato *‘L’accompagnement dans tout des etats’*. In Italia cfr. per una ricostruzione del dibattito P.G.Bresciani *‘La funzione di tutorato e il ruolo del tutor’* nel numero monografico di Notizie della scuola n.20 giugno 2004. Cfr. anche il volume ISFOL in corso di pubblicazione, che contiene i risultati di una attività di ricerca realizzata da Studio Méta & associati sulla funzione di tutorato e sul ruolo e le competenze del tutor, e la sintesi del seminario di presentazione della ricerca. Sul concetto di ‘modernità liquida’ cfr. il volume dal titolo omonimo, di Z. Bauman, Laterza, 2000. Sulla ‘scomparsa del padre’ cfr. tra gli altri l’antesignano A. Mitscherlich *‘Verso una società senza padre’*, Feltrinelli, 1983

⁴ Il tema delle ‘competenze’ è stato in questi anni oggetto nel nostro Paese di un dibattito estremamente vivace. Oltre a quanto contenuto nella parte seguente di questo contributo, per una ricostruzione cfr. ad esempio P.G.Bresciani *‘La competenza. Appunti di viaggio’* in A.M.Ajello *‘La competenza’* Il Mulino 2002, ed i diversi contributi pubblicati nella rubrica *‘Competenza & organizzazione’* (diretta da P.G.Bresciani) sulla rivista Professionalità a partire dal 2000. Cfr. inoltre G. Sarchielli *‘Psicologia del lavoro’*, Il Mulino, 2004.

⁵ Il riferimento è al noto testo di E. Morin *‘Una testa ben fatta’*, Cortina, 2000

- l'obiettivo dei curricoli formativi ed il loro 'prodotto-risultato' (*'studiando si impara'*: nella scuola, nella formazione professionale, nell'università)
- ciò che serve agli individui per svolgere le diverse attività lavorative, e nello stesso tempo il 'prodotto' dell'esercizio di tali attività (*'lavorando si impara'*; qualora si abbia lavorato efficacemente in un determinato ruolo professionale significa che 'in qualche modo' le competenze necessarie si è stati in grado di esprimerle, anche se questo non corrispondesse ancora ad alcun 'titolo di studio' formale)
- ciò che serve alle imprese per gestire efficacemente i diversi processi operativi necessari alla produzione dei 'prodotti' o alla erogazione dei 'servizi' che fanno parte della propria *mission*
- ciò che serve ai servizi per l'impiego per verificare le possibilità di *'matching'* tra domanda delle imprese e offerta di lavoro (e che quindi cercano di ottenere tramite la selezione, o la formazione e lo sviluppo professionale, la compensation, etc.)

Se tutto questo è vero, si capisce perché le competenze si siano avviate a diventare la 'metrica comune', il linguaggio 'inter-operabile' che consente ai diversi sub-sistemi di interfacciarsi 'intendendosi', e perchè venga considerato un risultato importante il comune riferimento ai medesimi 'standard di competenza' da parte di scuola, formazione, università e imprese: con una analogia riduttiva ma efficace, si può affermare che le competenze possono costituire la 'moneta unica' dello scambio economico tra questi sistemi.

Naturalmente resta da definire in tale prospettiva (e non è questione da poco) quale significato si intenda concordemente e convenzionalmente attribuire a questo termine, e che cosa si intenda 'indicare' con esso.

'Riconoscere le competenze' diviene quindi un obiettivo strategico, il cui perseguimento può avere effetti di grande rilievo per tutti i diversi soggetti impegnati in tali relazioni di scambio.

Ci sono in primo luogo *effetti per l'individuo*: la possibilità innanzitutto per lui stesso di apprezzare e valorizzare la propria esperienza; la possibilità di riaggregare e ricomporre i 'frammenti' della stessa in un percorso dotato di senso; perciò stesso, la possibilità di ri-motivarsi e di ri-orientarsi; per questa via, l'aumento di autostima e di fiducia in sé (*empowerment*); l'attivazione della propria progettualità formativa o professionale; la facilitazione del 'trasferimento' delle competenze acquisite ad altri contesti; lo sviluppo ulteriore di competenza (per via di meta-cognizione); la possibilità di analizzare i propri punti forti ed i propri elementi di criticità; la possibilità di costruirsi un identikit professionale per presentarsi sul mercato del lavoro.

Ci sono *effetti per l'istituzione formativa* nel certificare e riconoscere le competenze 'rilasciate': dalla possibilità di valutare meglio l'efficacia della propria formazione; alla migliore conoscenza, per questa via, della propria utenza, sia in ingresso che in uscita; alla possibilità grazie a ciò, di personalizzare ed individualizzare gli interventi; alla possibilità di riconoscere 'a ragione' crediti in ingresso e in uscita; all'aumento della efficienza dell'offerta (evitando doppioni e ridondanze); alla articolazione di un linguaggio 'comune' alle aziende; alla possibilità che questo consente di valutare 'retrospettivamente' i contenuti dei propri curricoli, per migliorarli.

Ci sono infine *effetti rilevanti per le imprese*: la possibilità di conoscere meglio i giovani in ingresso (e quindi l'aumento di efficacia e di efficienza dei processi di selezione); la possibilità di praticare un linguaggio 'inter-operabile' con i sistemi di istruzione e formazione, e con i servizi per l'impiego; la possibilità di disporre di una offerta formativa esterna più 'trasparente', e cioè più leggibile e qualitativamente migliore, più finalizzata; lo sviluppo di consapevolezza delle proprie 'competenze formative' implicite, e cioè della propria natura di luogo 'intrinsecamente' sede di *non formal e informal learning (tacit knowledge)*; la possibilità, per questa via, di migliorare la propria capacità di presidiare la funzione di valutazione e sviluppo del personale.

Il primo step della nostra riflessione si conclude quindi con l'affermazione che riconoscere e certificare le competenze 'ha senso', e porta vantaggi per gli individui, per le imprese, e per il sistema di istruzione e formazione, e quindi per la società nel suo complesso.

L'oggetto della certificazione: competenze 'al plurale' o competenza 'al singolare'?

Dal momento che è già stato più volte richiamato il termine 'competenza', e tenuto conto che tale termine è oggi oggetto da un lato di un utilizzo corrente ed 'istituzionale' che a volte rasenta la banalità (come quando non si capisce più che differenza ci sia, ad esempio, tra una competenza e una attività) e dall'altro di un utilizzo particolarmente critico e 'raffinato' (come quando si sostiene che le competenze non sono attributi individuali ma 'comunitari', o quando si argomenta sulla differenza tra 'trasversalità' e 'trasferibilità' di una competenza), non è possibile fare a meno di alcuni richiami essenziali a questo riguardo, nel tentativo di 'portare a sintesi' (ancora e sempre 'provvisoria', come abbiamo altrove dichiarato) il dibattito che in questi anni ha avuto luogo sulla rivista in questa stessa rubrica.

In particolare, occorre essere consapevoli che nel dibattito sono compresenti almeno tre modi diversi di intendere la competenza, ed occorre comprendere che cosa li differenzia, anche perché tale differenza implica conseguenze importanti a livello di ciò che si valuta e di ciò che si certifica e 'riconosce', ed a livello di ciò che occorre per farlo (dispositivi, metodi e strumenti, procedure, formati).

Le competenze come caratteristiche individuali

Nel linguaggio corrente, si attribuisce anche 'intuitivamente' il termine di 'competenze' a quell'insieme di 'caratteristiche individuali' di diverso ordine che si considerano causalmente correlate ad una performance lavorativa efficace, e che si ritiene costituiscano altrettanti 'prerequisiti' della stessa.

Tale concezione 'intuitiva' delle competenze è condivisa da buona parte del dibattito tecnico-specialistico e della manualistica per la gestione delle risorse umane e per l'istruzione e la formazione professionale, tanto che tutti i metodi di 'analisi delle competenze' cercano di 'scomporre e ricostruire' le prestazioni lavorative giudicate efficaci per individuare quali tipi di 'caratteristiche' (alcuni le chiamano 'doti', altri 'risorse', altri appunto 'competenze') siano ad esse 'sottostanti' (e quindi, letteralmente, le 'sostengano').

Come indicato, tali caratteristiche costituiscono un insieme eterogeneo, e a seconda degli approcci e degli autori vengono aggregate in tipologie diverse.

Per non complessificare troppo la questione, ci limiteremo ad osservare che per quanto il narcisismo degli autori e le logiche 'di mercato' della consulenza professionale (ma anche quelle legate al problema della visibilità accademica) abbiano in questi anni favorito il proliferare di 'modelli' che propongono tipologie e linguaggi differenti (ogni volta 'innovativi' e 'risolutivi'), nella sostanza tutti coloro che si riconoscono in questo modo di intendere le competenze convengono che in una prestazione 'situazionalmente' efficace entrano in gioco (a parità di 'condizioni di contesto') tre grandi categorie di fattori (e cioè di 'competenze'):

- le conoscenze (dichiarative e procedurali) generali, specifiche e di contesto
- le capacità (intese qui come disponibilità di tecniche e di metodologie operative)
- le 'caratteristiche' personali (di vario ordine, e definite, a seconda degli approcci: doti, disposizioni, attitudini, risorse, work habits, etc.)

Le competenze intese in questo senso, ('al plurale') 'non esistono in natura': come tanti altri 'oggetti' che popolano la nostra esistenza ed influiscono su di essa in modo rilevante (basti pensare ad una serie di 'oggetti' definiti dalla fisica, ad esempio), noi 'non le vediamo', mentre vediamo i loro 'effetti', e cioè i 'comportamenti lavorativi' (attività svolte; azioni compiute; modalità di esercizio e 'stili' di comportamento) dei quali tendiamo ad attribuire l'origine ad una 'qualità' dell'individuo che definiamo 'competenza'.

La 'competenza' ci appare cioè come il risultato 'aggregato', molare, olistico, composito che 'risulta' dalla interazione sinergica di 'componenti' che definiamo 'competenze'.

Le competenze sono dunque un costrutto, cioè sono 'entità' delle quali noi 'inferiamo' l'esistenza e la presenza solo 'indirettamente', osservando un comportamento lavorativo 'efficace' (naturalmente, resta tutto aperto il ragionamento di quali siano i soggetti 'legittimati' a definire gli 'standard' di questa efficacia; ma di questo ci occuperemo più oltre).

Osservando un comportamento lavorativo competente (una attività; una prestazione), in qualche modo 'tautologicamente' si afferma che la 'causa' di tale efficacia (certamente, insieme ad altre 'cause' oggettive, rinvenibili nel contesto lavorativo: riconducibili alle 'condizioni' di lavoro, sia *hard* che *soft*) va attribuita a delle 'entità' che in qualche modo l'individuo 'possiede' (nel senso che fanno parte della sua dotazione di risorse, ed è in grado di utilizzarle per quella prestazione; e per altre, si suppone).

In questa prospettiva, noi non 'vediamo' mai le competenze, ma ne vediamo sempre e solo la concretizzazione in 'comportamenti efficaci' e cioè ne vediamo le 'evidenze': sono queste 'evidenze' a fornirci la conferma che quell'individuo 'possiede' quella competenza.

Coerentemente, quando descriviamo una competenza secondo questo approccio (per stabilirla come obiettivo della istruzione o della formazione; oppure per valutarne l'acquisizione da parte dei giovani; oppure per certificarla) dobbiamo descrivere le conoscenze (conoscere...), le capacità (essere in grado di...), e le altre 'doti personali', 'risorse psicosociali' o 'caratteristiche individuali' di cui abbiamo detto sopra (nell'ambito delle quali vengono collocati, a seconda degli approcci, elementi quali tratti di personalità, *work habits*, competenze emotive, etc.).

Il vantaggio che sembra assicurato da un approccio 'per competenze' è che se da un lato le competenze sono correlate all'efficace esercizio di un certo tipo di attività, esse, per loro natura (in quanto 'risorse' dell'individuo) possono essere 'messe in gioco' anche in altri tipi di attività: in altre

parole, se pure in misura diversa, le conoscenze, le capacità e soprattutto le altre 'doti/risorse/caratteristiche' individuali mobilitate per realizzare un certo tipo di attività appaiono utilizzabili anche in altre (secondo questa prospettiva, le competenze sono sempre più o meno 'trasferibili' da un contesto lavorativo ad un altro, da un ruolo ad un altro, da un compito professionale ad un altro).

In questo modo, si ipotizza che conoscendo 'le competenze' di un individuo (non tanto che cosa 'fa', quindi, ma che cosa 'sa e sa fare' quando fa) si sia per ciò stesso in grado di formulare delle previsioni attendibili sulla efficacia con la quale potrà affrontare esperienze simili a quelle che ha già svolto in aula o in azienda, ma anche (e questo è ancora più importante, per le imprese, per i servizi per l'impiego ma anche per gli organismi di formazione) esperienze nuove e diverse, in ruoli e/o in aziende differenti (in fondo, in tale accezione è un concetto non molto dissimile da quello di 'potenziale').

Se da un lato appare infatti difficilmente contestabile che alcune attività lavorative siano 'trasversali' (e cioè che ricorrano in modo simile, se non identico, in contesti professionali diversi), altrettanto difficilmente contestabile appare che in misura diversa le competenze (intese come finora argomentato) siano 'trasferibili'.

Coerentemente, le competenze intese in questo senso sono 'standardizzabili', nel senso che (almeno per ciò che riguarda conoscenze e capacità; ma c'è chi si spinge più oltre) esse sono descrivibili in modo omogeneo, come entità 'identiche' delle quali al massimo varia il 'grado' o 'livello' di presenza, e cioè di prestazione individuale.

Le competenze costituiscono, secondo questo approccio, le 'risorse in input' considerate necessarie per una prestazione lavorativa 'efficace': sono la 'fonte' o meglio la 'causa' di tale prestazione (secondo una delle definizioni più richiamate⁶, infatti: *'si definisce competenza...qualsiasi caratteristica individuale intrinseca...causalmente correlata ad una performance superiore...'*).

La competenza come processo di attivazione delle risorse individuali

Nello stesso tempo, ed in parallelo, nel dibattito su questi temi si è venuta affermando anche la posizione di chi ritiene improprio e confusivo parlare di competenze 'al plurale', ed afferma che occorrerebbe invece utilizzare tale termine solo 'al singolare'.

Secondo questo approccio la competenza (che viene considerata come *expertise*⁷) costituisce in realtà non (come nel caso precedente) la 'fonte' (la causa; l'origine) di un comportamento lavorativo efficace, bensì il 'processo' mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato ed a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, 'recupera' e 'mobilita' le proprie 'risorse' di vario tipo (conoscenze; capacità; 'doti'; etc.).

⁶ Si tratta della pluricitata definizione di D. Mc Clelland (non priva di una sua intrinseca aporia, a mio avviso), sulla cui base sia R. Boyatzis che Spencer e Spencer (nel loro *'Competenza sul lavoro'*, Angeli, 1999) hanno costruito il modello noto come modello delle 'competenze di successo', che tanta diffusione ha avuto sia in letteratura che nelle pratiche aziendali, anche nel nostro Paese.

⁷ Anche in questo caso, numerosi sono i contributi che, nella letteratura tecnico-specialistica, hanno indagato sul 'farsi' dell'*expertise* e sulle 'caratteristiche' di un soggetto 'esperto'. Uno di questi è ad esempio A.Re *'Psicologia e soggetto esperto'* Tirrenia stampatori, 1990. Nel dibattito più recente, una concezione di questo tipo sembra ispirare S.Meghnagi *'Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia'* Feltrinelli 2005. Per una prospettiva 'divergente' al riguardo cfr. G.F.Lanzara *'Capacità negativa'*, Il Mulino 1993; per un commento al quale cfr. R. Frega *'Incompetenza esperta, capacità negativa e deuterioapprendimento'*, *Professionalità*, 70, 2002

In questa prospettiva, la competenza esprime la qualità del ‘lavoro’ che un individuo svolge nel ‘processare’ tutte le proprie risorse: che non vanno chiamate competenze, per un evidente esigenza di rigore logico-formale ma anche per motivi sostanziali, trattandosi di distinguere tra risorse in input e processo di ‘trasformazione’ delle stesse.

Secondo questo approccio ‘non esistono due competenze identiche’: la competenza è sempre idiosincratica, individuale, e costituisce il modo assolutamente personale ed ‘irripetibile’ con il quale un individuo seleziona, mobilita ed esprime le sue ‘doti’ personali nell’ambito di una prestazione in un determinato contesto.

Volendo utilizzare una analogia ‘informatica’, si potrebbe affermare che se nell’approccio precedente le competenze rappresentavano i ‘dati’ inseriti nel computer individuale, e/o (nelle versioni più evolute) il ‘software’ che ne consente il trattamento, in questo approccio la competenza rappresenta invece il ‘sistema operativo’ dell’individuo, con la particolarità (rispetto ai computer) che ciascun individuo ha il ‘proprio’ specifico sistema, diverso da tutti gli altri.

Per inciso, è interessante osservare come in coerenza con questo approccio si dovrebbe riconoscere che per migliorare la qualità di un risultato (una prestazione scolastica; una performance lavorativa) non vi sia in effetti necessariamente bisogno di immettere più dati (conoscenze), come invece troppo spesso le strutture formative tendono a pensare, quanto piuttosto che venga modificato qualcosa dell’ordine della capacità di funzionamento e per così dire ‘strutturale’ dell’individuo (il suo ‘software’ e il suo ‘sistema operativo’, dunque, per restare nella analogia).

Naturalmente, ciò non esclude che l’efficacia della prestazione possa essere migliorata anche intervenendo sulla ‘ecologia’ della prestazione, e cioè sulle ‘condizioni di lavoro’ nelle quali la prestazione viene svolta: ma questo è un altro discorso; ed anzi è proprio uno dei discorsi che più tipicamente possono essere introdotti a partire da una analisi e da una riflessione sulle caratteristiche individuali e sulle modalità personali di metterle in gioco nelle situazioni di lavoro.

Ciò che preme qui osservare è che descrivere la competenza, in questo secondo approccio, significa soprattutto descrivere le ‘strategie operatorie’ dell’individuo, spiegando insieme sia ciò che fa (che cosa), sia i criteri che egli adotta di volta in volta per sue ‘scelte d’azione’ e le modalità di esercizio dell’attività (con quali scopi/finalità; per quali motivi; come).

A tale fine, occorre adottare metodi di descrizione ‘qualitativi’, e dare ampio spazio alla autodescrizione ed alla autovalutazione (utilizzando metodi autobiografico-narrativi, o ‘tecniche’ quali ad esempio le ‘istruzioni al sosia’, oppure il ‘thinking aloud’).

Si tratta di una accezione simile a quella di ‘stile’ di comportamento professionale: e la sua conseguenza coerente è la sua ‘non standardizzabilità’, e la impossibilità di descrivere due volte nello stesso modo l’approccio assolutamente specifico con cui le persone si mobilitano per integrare in ‘condotte’ (e cioè in corsi di azione intenzionalmente agiti) tutti i diversi tipi di risorse (‘interne’ ed esterne) a propria disposizione in un contesto dato.

Quanto alle questioni della trasversalità e della trasferibilità, in questa prospettiva il problema non si pone: la competenza infatti è per definizione ‘trasversale’, in quanto coincide con la ‘modalità operatoria’ dell’individuo, che certo sarà di volta in volta influenzata dalle condizioni del contesto, ma che altrettanto certamente (come risulta con assoluta evidenza dalla esperienza quotidiana di ciascuno) sarà caratterizzata da alcune ‘costanti’: nella maggior parte delle situazioni professionali e

di vita, infatti, è evidente come non avvenga mai che ‘si riparte da zero’ ogni volta che si cambia contesto, comunità e gruppo di lavoro, e che in realtà i contesti (organizzativi, tecnologici, logistici, socio-culturali) costituiscono potenti ‘catalizzatori’ del comportamento (vincolo e risorsa: ma non tanto ‘in sé’, quanto piuttosto a seconda di come l’individuo si pone in relazione con essi, sulla base della sua storia e di ciò che essa gli ha fino ad allora consentito di consolidare come ‘dote’ e come ‘disposizione’).

Ciò significa anche che questo tipo di ‘trasversalità’ (che come ho altrove osservato⁸ è ‘*worker based*’, ed attiene alla ‘modalità di condotta’ individuale, ispirata a ‘principi di regolazione e di funzionamento’ che sono gli stessi, poiché costituiscono –per tornare alla analogia precedente- il ‘sistema operativo’ degli esseri umani), dovrebbe più propriamente definirsi come ‘trasferibilità’: poiché in questo caso è l’individuo, mediante il suo processo di attivazione e mobilitazione (la sua competenza ‘al singolare’) a ‘trasferire’ da un contesto ad un altro, da una situazione sociale ad un’altra, da un tempo ad un altro le proprie risorse (le sue competenze ‘al plurale’).

Per inciso (ma a questo occorrerebbe dedicare maggiore spazio, visti gli equivoci che ancora permangono, sia in parte dei formatori impegnati ‘sul campo’ sia in alcuni degli esperti che intervengono nel dibattito tecnico-specialistico) vale la pena di osservare come questa seconda (e non la prima, come erroneamente molti mostrano di ritenere, che ho definito ‘*work based*’, e che si fonda invece sulla effettiva e riscontrabile omogeneità di parti di attività professionale in diversi ruoli, contesti, settori e sulla conseguente omogeneità delle conoscenze e delle capacità ad esse associate), sia in realtà la concezione più congruente con l’approccio che è andato in questi anni nel nostro Paese affermandosi nel dibattito formativo e socio-istituzionale sotto il nome evocativo ed un poco ambiguo di ‘modello delle *competenze trasversali*’, sulla base del contributo originario dell’ISFOL⁹.

In estrema sintesi, la competenza ‘al singolare’ (ad esempio quella di cui parla Le Boterf¹⁰; o quella degli studi sull’expertise) coincide proprio con le *competenze trasversali* dell’ISFOL, e con la loro interazione con le risorse psicosociali¹¹.

Le competenze come esecuzione di attività

Più recentemente, infine, anche per ‘reazione’ da un lato al livello di ‘sostanziosità’ intellettuale cui sono sembrati spesso approdare gli approcci indicati, dall’altro alla difficile ‘traducibilità’ di tale sofisticatezza in pratiche ‘sostenibili’ (nella gestione delle risorse umane in impresa; ma anche nella istruzione e nella formazione professionale), e dall’altro ancora agli effetti ‘non eclatanti’ delle esperienze finora realizzate, si è venuta affermando una ulteriore prospettiva, un altro modo di considerare la ‘questione-competenze’, che appare in un certo senso ‘semplificarla’ e renderla maggiormente ‘trattabile’, anche se (come vedremo) al prezzo di fondarsi a partire da una aporia essenziale.

Secondo questo approccio, la competenza non viene definita come ‘*causa*’ di una prestazione efficace (la sua ‘fonte; l’insieme delle risorse in input necessarie per il comportamento), né come

⁸ cfr. P.G.Bresciani ‘*La competenza. Appunti di viaggio*’, cit.

⁹ Per una analisi del rapporto tra competenze trasversali e competenza tout court cfr. anche P.G.Bresciani ‘*Le competenze tra linguaggi, pratiche e sistemi di regolazione*’ in *Professionalità*, n. 83, 2004

¹⁰ A partire dal primo contributo ‘*De la competence. Essai sur un attracteur étrange*’ Les éditions d’organisation, 1994

¹¹ Per una esemplare disamina al riguardo, cfr. G.Sarchielli ‘*Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*’ in A.M.Ajello (a cura), cit.

‘*processo*’ di costruzione di tale efficacia (la attivazione e la mobilitazione di tutte le risorse individuali a disposizione dell’individuo, in una situazione data); ma è invece, piuttosto, ‘*risultato*’ (la performance; l’attività lavorativa ‘ben eseguita’).

La competenza non è quindi, in questo caso, un costrutto in sé ‘invisibile agli occhi’ (come era nella prima accezione, ed anche nella seconda), per confermare la presenza del quale occorrono ‘evidenze comportamentali’ che ne costituiscano la traccia visibile, ma coincide invece essa stessa con i comportamenti che la ‘indicano’: in questo approccio, la competenza si descrive quindi come un insieme di attività che l’individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo standard di prestazione definiti.

In questo approccio, quindi, ‘alla fine’ ciò che interessa è il ‘prodotto-risultato’; in una prospettiva meno speculativa e più operativo-applicativa, ciò sembra in effetti ‘risolvere’ molti dei problemi che gli altri due approcci presentano: soprattutto quello della definizione intersoggettivamente condivisa del tipo di prestazioni che ci si può attendere da un soggetto al quale vengano concordemente riconosciute determinate competenze.

La pratica della gestione delle risorse umane in impresa (nella selezione, nella valutazione delle prestazioni, nella valutazione del potenziale) e quella della valutazione nella istruzione scolastica e universitaria, e nella formazione professionale, e sempre più spesso anche le pratiche di sostegno all’incontro tra domanda e offerta di lavoro nei servizi per l’impiego mostrano infatti con grande evidenza quanta ‘distanza’ possa permanere tra soggetti diversi (una volta anche ‘riconosciute’ concordemente ad un individuo determinate competenze) nel giudizio sul ‘livello di prestazione’ cui tali competenze possano dare effettivamente luogo.

I modi per ‘temperare’ questa ‘intoglibile’ dimensione di soggettività del giudizio (di un docente, di un tutor, di un collega di lavoro, di un imprenditore, di un consulente individuale, di un imprenditore, di un operatore dei servizi di incontro domanda/offerta, etc.) sono diversi: dal ‘mettere a confronto’ tutti questi stessi giudizi operandone una sintesi (metodi di valutazione a 180° e a 360°; peer review, etc.) fino al fare esprimere tali giudizi sulla base di una tabella che contiene la descrizione di ‘esempi di comportamenti’ che rappresentano ciascuno un ‘livello di prestazione’ e cioè un ‘grado’ determinato di possesso/esercizio di quella competenza.

Il ‘salto logico’ che questo terzo approccio propone è esattamente questo: affermare che la competenza ‘è’ lo svolgimento di una determinata attività con un certo ‘livello di prestazione’.

Per descrivere la competenza, in questo caso, non occorre fare altro che descrivere l’attività professionale che deve essere svolta in modo efficace (in modo competente, potremmo affermare); non occorre quindi descrivere gli *input* necessari per la prestazione (conoscenze, capacità, etc.), né tantomeno il *processo* di trasformazione di tali input (modalità di attivazione, motivazioni e scopi, strategie operatorie, stili di coping, etc.) in condotte lavorative, bensì, più semplicemente, l’*output* (il prodotto-risultato), e cioè che cosa un individuo deve ‘fare’ per dimostrarsi competente.

In questo approccio gli input (nei termini delle conoscenze e delle capacità ritenute ‘necessarie per fare’) e il processo (nei termini delle strategie e delle modalità di attivazione adottate nel ‘fare’) vengono considerati elementi utili per la progettazione dei curricula e dei percorsi di istruzione e formazione, ma non rilevanti o comunque non decisivi in funzione della definizione intersoggettiva di che cosa sia da intendersi per competenza: la competenza è considerata sempre una ‘entità’ dotata di una sua autoconsistenza (non è mai troppo ‘micro’) e corrisponde sempre al presidio

efficace di una parte di attività lavorativa (definita, a seconda degli approcci, ‘area di attività’, ‘processo’, ‘sub-processo’, ‘ambito di attività’, o in altro modo).

La competenza, in questo approccio, si articola in ‘unità di competenza’, che costituiscono il modo intersoggettivamente condiviso di ‘segmentare’ il complesso delle attività lavorative ‘fino al limite’ della loro ‘riconoscibilità’.

Naturalmente, diversi sono i criteri che possono essere adottati per definire la ‘soglia dimensionale’ della attività che corrisponde ad una ‘unità di competenza’: il fatto che tutte le attività facenti parte di quella unità concorrano alla realizzazione di un prodotto o servizio intermedio riconoscibile ed apprezzabile; il fatto che tale unità aggregi un insieme di attività funzionale e la ‘modulare’ rispetto al processo più ampio in cui si iscrive; il fatto che ad essa corrisponda un insieme di conoscenze, capacità e metodologie professionali omogenee; il fatto che essa rappresenti una ‘soglia’ di responsabilità e autonomia; il fatto che le attività in essa ricomprese rappresentino un ‘aggregato’ riconosciuto come tale e ‘spendibile’ in ambito professionale; etc.

Sul piano del rigore logico, naturalmente, il corto-circuito per il quale la competenza viene descritta come l’attività che risulta dal suo esercizio non fa che aggirare il problema, ed appare come un elegante modalità di ‘uscire dalla impasse’ nella quale sembrano avere condotto anni di riflessioni e di confronto sui linguaggi e sui modelli.

Paradossalmente, e probabilmente proprio per questo, sul piano delle pratiche formative ed istituzionali invece, se pure in misura diversa a seconda della storia e delle esperienze sedimentate nei diversi sub-sistemi di education (scuola, formazione professionale, università, formazione aziendale), l’introduzione di un riferimento ‘cogente’ alle attività professionali attese in output ‘induce innovazione’, in quanto orienta le pratiche di progettazione dei curricula e comunque degli interventi, e la programmazione didattica, ad una finalizzazione molto più esplicita di quanto non sia finora avvenuto, contribuendo a definire l’orizzonte di senso delle ‘materie-discipline’.

Certificare le competenze: che significa?

In questa sede, in particolare, e con riferimento al tema della certificazione ciò che va sottolineato è che descrivere la competenza come attività-risultato sembra in grado di ‘mettere d’accordo’ i diversi stakeholders del mercato del lavoro molto di più di quanto non accadrebbe descrivendola come ‘caratteristica in input’, oppure come ‘processo di trasformazione’: ciò almeno per quanto riguarda la definizione del ‘livello effettivo’ o ‘agito’ di quella competenza.

Quando si afferma, infatti, che si intende diffondere a tutti i cittadini, come ‘moderno diritto di cittadinanza’ una ‘certificazione delle competenze’ che attesti le acquisizioni consentite dalla esperienza formativa e professionale, a quale delle tre diverse concezioni di ‘competenza’ ci si riferisce?

In altre parole:

- si intende attestare le ‘risorse in input’, e cioè si intende affermare che le persone che hanno lavorato hanno perciò stesso mostrato di ‘possedere’ determinate ‘caratteristiche’ (conoscenze, capacità, risorse personali, etc.), esercitandole nel contesto di lavoro, e che esse possono essere descritte analiticamente? E si intende magari proporre una ‘misurazione di livello’ ed una comparazione (rating)?

- si intende attestare il *‘processo’*, e cioè si intende affermare che le persone hanno pongono in essere ciascuno un proprio personale modo di attivare e mobilitare tali caratteristiche, *‘processandole’* in una propria strategia operatoria e con un proprio particolare *‘stile di lavoro’* (per definizione *‘incomparabile’*, ed al massimo collocabile in una tipologia). E si intende magari descriverlo *‘narrativamente’* in modo discorsivo?
- si intende attestare l’*‘output-risultato’*, e cioè si intende affermare che le persone hanno realizzato determinati tipi di attività lavorative, e si intende descriverle analiticamente, in modo che ciascuno dei soggetti eventualmente interessati (altre imprese, servizi per l’impiego, altri sistemi formativi *‘riceventi’*, istituzioni, il giovane stesso, etc.) possa valutare, sulla base dei propri criteri non necessariamente condivisi con gli altri, e sulla base del proprio *‘sistema di valori’*, a quale tipo e a quale *‘livello’* delle risorse in input (conoscenze, capacità, etc.) tale *‘evidenza comportamentale’* possa corrispondere?

E’ abbastanza comprensibile come questa terza *‘prospettiva’* risulti particolarmente familiare alle imprese e più consona al loro linguaggio *‘naturale’*: che è quello dell’*‘agire professionale*, delle attività, dei compiti, delle procedure, delle azioni e operazioni, dei processi operativi, etc.; ed è quello semmai dei *‘prodotti’* di tali azioni, ulteriore *‘evidenza’* che specifica e *‘dimensiona’* quella cosa già in parte *‘autoevidente’* che è l’attività svolta, senza ricorrere a *‘mentalismi’* che propongano una catena causale tra elementi *‘invisibili’* cui non abbiamo accesso diretto (le competenze, appunto) e i risultati comportamentali cui essi sono in grado di dare luogo.

D’altra parte, il confronto con una attività ed un *‘prodotto’* (un oggetto, un servizio, un progetto o programma, un documento, un software, una immagine, un bozzetto, una vendita, un menù, un prototipo, etc.) costituisce una risorsa importante anche per le persone (per riscontrare, dimensionare e *‘relativizzare’* la propria autovalutazione; per rappresentarsi obiettivi di sviluppo; per valutare l’impatto della formazione; etc.) e per i formatori (per verificare l’efficacia della azione formativa e la *‘risposta’* delle persone; per analizzare le integrazioni necessarie; per avere una base di dialogo con l’impresa; etc.): è possibile affermare quindi che il *‘riscontro dell’attività’* (la prestazione; la performance) costituisce una risorsa preziosa per i protagonisti principali del mercato del lavoro (persone, formazione, impresa), e rappresenta una *‘base sicura’* per la definizione intersoggettiva (ed interistituzionale) del *‘valore’* da attribuire alle competenze certificate.

Al di là della sua aporia sul piano logico infatti (che abbiamo argomentato in precedenza), affermare che una competenza è *‘la capacità di volgere efficacemente una determinata attività’* e definirla appunto *‘descrivendo’* tale attività (come avviene nel nostro Paese, con il consenso dei soggetti socio-istituzionali, sia nella filiera della IFTS sia, ad esempio, nel *‘sistema delle qualifiche’* della Regione Emilia-Romagna oggetto di recente deliberazione) sembra potere *‘funzionare’* per due diversi motivi, uno di ordine *‘positivo’* ed uno di ordine *‘negativo’*:

- il motivo *‘positivo’* consiste nel fatto che la descrizione delle attività funge come parziale criterio di *‘inter-operabilità’* tra i diversi sistemi-contesti (formazione, impresa, etc.)
- il motivo *‘negativo’* consiste nel fatto che la descrizione delle attività evita che ci si avventuri su terreni particolarmente *‘delicati’* e *‘rischiosi’* come quello della descrizione (ed ancora più, della misurazione) da parte dei formatori, da parte degli operatori dei servizi per

l'impiego, ed anche da parte delle aziende, di caratteristiche personali intrinseche (tratti di personalità, risorse psico-sociali, etc.), il che già di per sé appare operazione particolarmente critica sia sotto il profilo della sua stessa 'praticabilità', sia sotto quello della sua condivisione intersoggettiva; e che lo diventa ancora di più se realizzata senza l'ausilio di una strumentazione valida dal punto di vista tecnico-scientifico e da parte di operatori non legittimati, nel nostro ordinamento giuridico, a formulare tale descrizione (i 'non-psicologi')

Per entrambi questi motivi, *'certificare le attività'* (per ambiti operativi che abbiano una 'massa critica' sufficiente, e quindi definendo la soglia delle 'unità certificabili'), appare una soluzione tutto sommato operativamente preferibile, nel rapporto con l'impresa, a *'certificare le competenze'* (intese come quelle conoscenze e capacità che appaiono correlate all'efficace esercizio di tali attività): se poi, come già è avvenuto nel dibattito, si decide di adottare la convenzione linguistica in base alla quale si definisce 'unità di competenza' la descrizione sintetica di alcune attività essenziali, omogenee tra loro e funzionalmente correlate (anche se questo dal punto di vista del 'rigore logico' appare poco sostenibile), l'importante è utilizzare questo linguaggio con la consapevolezza dei suoi limiti e delle sue ambiguità.

Ed un modo molto efficace di rendere meno problematico comprendere a quale tipo e livello di competenze effettivamente ci si stia riferendo con una determinata descrizione consiste nella definizione analitica, 'in parallelo', di alcuni ulteriori elementi che servono a specificare quale 'portata' vada effettivamente attribuita alla competenza indicata .

Ciò avviene, ad esempio, nel formato di descrizione delle 'unità di competenza' nella filiera della IFTS, ma anche nel recente 'sistema delle qualifiche' della Regione Emilia-Romagna (sopra richiamato), dove:

- da un lato, la descrizione delle 'attività' è integrata con la descrizione delle 'conoscenze' e delle 'capacità' (in questo caso non definite 'competenze') considerate correlate all'efficace esercizio delle attività 'contenute' nella unità di competenza
- dall'altro lato, la stessa descrizione è integrata con quella delle 'evidenze comportamentali' (indicatori di prestazione, livelli di performance, tipi di prodotti, criteri di accettabilità) in base alle quali tale 'competenza' (intesa tautologicamente come attività che la esprime) risulta riscontrabile e quindi 'certificabile' (e successivamente eventualmente 'riconoscibile' come credito)

Tutto questo, in effetti, più che un orizzonte di 'certificazione delle competenze' sembra delineare da un lato una prospettiva di 'validazione delle acquisizioni dell'esperienza' simile al dispositivo francese del VAE (Validation des acquis de l'expérience), e dall'altro una prospettiva di 'messa in trasparenza', secondo l'orientamento che ormai da diversi anni anche a livello europeo sembra essere prevalso: a partire dallo scetticismo (fondato sui tanti insuccessi accumulati nel passato) sulla possibilità di stabilire sia un 'sistema di classificazione' unico e condiviso delle figure professionali e delle competenze, sia una corrispondenza precisa e condivisa tra i diversi 'sistemi di classificazione' adottati autonomamente in Paesi diversi o anche in sub-sistemi diversi nell'ambito dello stesso Paese (scuola, università, formazione professionale, etc.), alla fine la scelta operata è stata quella di rinunciare agli obiettivi (giudicati 'irrealistici') della 'unicità' e della 'corrispondenza' delle qualifiche nei diversi Paesi, per limitarsi a quello della 'messa in trasparenza' dei contenuti di tali qualifiche, 'descrivendone' alcune dimensioni essenziali relative ai percorsi formativi che vi danno accesso.

Il ragionamento che sembra essersi nel tempo sviluppato è che se risulta sostanzialmente ‘impossibile’ accordarsi tra diversi soggetti e sistemi su quali e quante ‘competenze’ debbano caratterizzare una determinata figura professionale, è però senz’altro possibile (ed utile) accordarsi sulle modalità di descrivere le competenze che ciascuno, nella sua autonomia e sulla base della sua esperienza e della sua ‘visione’, definisce come proprie di quella figura professionale o di quel percorso formativo nel suo Paese o nel suo sistema.

Conseguentemente, sembra che si sia ormai convenuto che sia di maggiore utilità alla reciproca comprensione porre fine al tentativo di raggiungere una ‘unicità’ di visione rispetto a quante e quali siano le ‘competenze’ di un individuo (intese come ‘caratteristiche individuali’ da utilizzare o utilizzate in input per la prestazione), e che sia invece più proficuo:

- se l’esercizio di tali attività è stato oggetto della esperienza di lavoro *non formal o informal* (che si tratta ora di ‘ricostruire’ e ‘riconoscere’), descrivere le ‘attività’ svolte dall’individuo (possibilmente, in termini di ‘unità di competenza’, e cioè di aggregati standard di attività, secondo quanto in precedenza indicato), e descrivere le conoscenze e le capacità connesse all’efficace esercizio di quelle attività, in modo da aumentare il livello di informazione (la trasparenza, appunto) sulle ‘competenze’ che si ritengono associate a tale esercizio
- se l’esercizio efficace di tali attività costituisce invece il risultato atteso a valle di un percorso *formal* e strutturato di formazione, descrivere le diverse ‘modalità formative’ adottate per preparare ad esso (moduli formativi e contenuti; metodi; durata; etc.)
- nell’un caso e nell’altro, inoltre, descrivere uno o più ‘prodotti’ o ‘performance’ che rappresentino (se già realizzati) o che potrebbero rappresentare (se ancora da realizzare) altrettante ‘evidenze’ sia del tipo di conoscenze e capacità implicate, sia del ‘grado/livello’ di presidio ed espressione delle stesse richieste dall’esercizio delle attività
- descrivere, eventualmente, anche i ‘criteri’ (lo standard di riferimento) perché la performance possa essere giudicata ‘accettabile’

Come si può osservare, questa modalità di descrizione sembra soddisfare l’esigenza di ‘comunicare’, tra soggetti e sistemi diversi, in merito ad un ‘oggetto’ sfuggente come la competenza (acquisita nei curricoli della istruzione e della formazione; mediante stage e tirocini; oppure mediante l’esperienza lavorativa), soprattutto quando si tratta di ‘certificarla’.

Si tratta poi di chiedersi se tale modalità permanga soddisfacente a fronte di finalità ‘qualitativamente’ diverse, come ad esempio lo ‘sviluppo’ delle competenze (che certamente costituisce un obiettivo cruciale per le istituzioni formative): sotto questo profilo, si può affermare che la modalità appena descritta appare non inutile, ma certamente insufficiente, ed inadeguata al compito.

La certificazione, il ‘certum-facere’ le competenze di una persona attraverso la descrizione analitica degli elementi appena richiamati (attività svolte; relazioni; mezzi utilizzati; prodotti-risultati; etc.) costituisce infatti una risorsa importante per specifici fini, ma per produrre ‘sviluppo’ delle competenze essa può costituire soltanto un pezzo di una strategia di intervento più ampia, nella quale devono trovare spazio anche momenti di autoriflessione guidata, di dialogo con un

‘mediatore’ formativo, di confronto con il gruppo di colleghi (di studio da un lato e di lavoro dall’altro), di conversazione ‘riflessiva’.

C’è bisogno di tempi ‘riservati’, di luoghi ‘dedicati’, di un ‘ritmo’, di una ‘struttura, di un ‘modo’, di ruoli di supporto e ‘mediazione’ (il consulente, il tutor formativo, il tutor aziendale, il gruppo di lavoro...); c’è bisogno di un dispositivo, che sia diverso da quello della certificazione, e che al limite lo incorpori come risorsa, in uno sviluppo temporale di più ampio respiro.