

# VALUTARE LE COMPETENZE: PRESUPPOSTI E IMPLICAZIONI

## INTRODUZIONE

Da diversi anni ormai sono stati introdotti a livello europeo e anche nel nostro Paese nel linguaggio istituzionale (così come nel linguaggio degli addetti ai lavori che operano nei sistemi di istruzione e di formazione professionale, nonché in quelli di orientamento e di servizi per il lavoro) alcuni termini che sono oggetto non solo, come è comprensibile per temi che appaiono cruciali per diversi motivi in questa fase storica, di una molteplicità di interventi da parte degli *stakeholders*, ma anche, il che risulta meno comprensibile, di una molteplicità e diversità di accezioni, di linguaggi e anche di applicazioni operative.

Si tratta dei temi della *valutazione*, della *validazione*, del *bilancio* e della *certificazione* delle competenze acquisite dagli individui, sia nell'ambito dei contesti di apprendimento formale, che in quelli di apprendimento non formale e informale (nel senso ormai comunemente attribuito a tali termini nel dibattito e nelle pratiche).

Dalla scuola primaria all'università; dalla formazione iniziale a quella per gli apprendisti; dalla formazione tecnica superiore alla formazione continua; dalla gestione/sviluppo delle risorse umane nelle imprese e nella Pubblica Amministrazione alle attività orientamento e ai servizi per l'impiego: non esiste ormai ambito di intervento nel quale questi temi non vengano evocati come strategici e necessari per gli individui, per le imprese, per la società nel suo complesso: venendo definiti di volta in volta (a seconda dei casi e degli interlocutori) con locuzioni quali «infrastrutture di sistema», «dispositivi strategici», «metodologie operative».

di  
Pier Giovanni  
Bresciani<sup>1</sup>

Da diversi anni ormai sono stati introdotti anche nel nostro Paese nel linguaggio istituzionale alcuni termini che sono oggetto di una molteplicità e diversità di accezioni

1. Psicologo. Professore a contratto presso le Università di Genova, Bologna e Trento. Presidente SIPLO (Società Italiana di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni). Studio Méta & associati. Alcuni paragrafi del presente contributo costituiscono la parziale rielaborazione di interventi pubblicati dall'autore sulla rivista «Professionalità», ed. La Scuola.

Come è avvenuto e ancora avviene nel caso delle competenze (nonostante il dibattito ormai ventennale che ha avuto luogo anche nel nostro Paese), anche nel caso della valutazione, della validazione, del bilancio e della certificazione dobbiamo probabilmente imparare ad accettare che allo stato di non particolare chiarezza, univocità e condivisione del significato di un determinato costrutto corrisponda, per quanto ciò ci possa apparire paradossale, la condivisione quantomeno della rilevanza culturale, operativa e strategica di tale costrutto ancora prima che se ne sia stato definito concordemente il contenuto.

D'altra parte, ho altrove suggerito che proprio questo carattere di relativa indefinizione degli oggetti cui ci stiamo qui riferendo costituisca una causa non secondaria della loro popolarità: consentendo questo a ciascuno (tanto più nell'Italia del federalismo amministrativo e della articolazione istituzionale verticale ed orizzontale, e della governance plurale) di proiettarvi la propria accezione specifica, la propria visione di che cosa si debba intendere con un determinato termine<sup>2</sup>.

Naturalmente, come sta avvenendo per gli standard professionali per competenze, per gli standard formativi e per gli standard di validazione e certificazione (e come è significativamente avvenuto per il bilancio di competenze, per il quale Ministero del lavoro e ISFOL hanno recentemente avvertito la necessità di pervenire alla definizione di uno standard di qualità nazionalmente condiviso) prima o poi il livello di relativa autonomia che di fatto e di diritto diversi soggetti istituzionali da un lato e diversi *stakeholders* dall'altro esercitano su questi temi genera inevitabilmente un problema di sistema (o comunque, per chi non amasse questo termine, un problema di coordinamento, cooperazione e condivisione).

Ciò se non altro per il motivo che il cliente finale dei diversi servizi (lo studente, il cittadino, il lavoratore, la donna in reinserimento lavorativo, il giovane disoccupato, l'immigrato, l'adulto disoccupato o a rischio di esclusione, il disabile, ecc.: insomma, il destinatario degli interventi, l'utente al quale le attività sono rivolte) nel suo percorso di vita attraversa i confini dei diversi territori, strutture, sistemi, livelli istituzionali, e questo lo porta ad impattare con soluzioni che gli vengono proposte (un corso di formazione, una qualifica professionale, una posizione lavorativa in azienda, ecc.) che se non sono armonizzate in termini di linguaggio e di struttura, e se non riescono a dialogare tra loro, possono risultare per lui/lei una babele incomprensibile, e risolversi paradossalmente in un handicap ulteriore anziché in un valido supporto (come invece è nella *mission* di tali tipi di servizi e sistemi). In questo contesto, lo schema di questo contributo prevede, in considerazione dei destinatari del volume:

Prima  
o poi il livello  
di relativa  
autonomia  
che diversi  
soggetti  
istituzionali  
esercitano  
su questi  
temi genera  
inevitabilmente  
un problema  
di sistema

2. Ho più diffusamente trattato della ineludibilità del confronto su oggetti pur indefiniti/indefinibili in P.G. Bresciani, *Consonanze. Etica, estetica e competenza*, prefazione al volume di G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini & associati, 2008.

- in primo luogo una sintetica puntualizzazione relativa al significato di alcuni dei termini finora qui richiamati, dalla quale emergerà che il tema della *valutazione delle competenze* costituisce il crocevia degli altri (validazione, bilancio, certificazione);
- in secondo luogo alcune considerazioni sulle implicazioni (logiche e concettuali) della attenzione che da qualche tempo i diversi sistemi in precedenza richiamati (istruzione e formazione, orientamento, lavoro, ecc.) mostrano in relazione a tale tema (valutazione delle competenze).

### VALUTAZIONE, VALIDAZIONE, BILANCIO E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE: ALCUNE PUNTUALIZZAZIONI, PER ORIENTARSI NELLE DEFINIZIONI

Fare *valutazione delle competenze* significa analizzare in un dato momento le competenze di una persona (naturalmente ciò implica avere definito un proprio modo di intendere le competenze: ma di questo tratteremo diffusamente nel successivo paragrafo) ed esprimere un giudizio e un apprezzamento al riguardo, facendo riferimento a qualche tipo di *benchmark* (o norma, o standard) ed eventualmente collocando tali competenze nell'ambito di una tipologia definita.

Effettuare una *validazione delle competenze*<sup>3</sup> (a volte si utilizza come sinonimo il termine *convalida*, che la Commissione Europea tende a privilegiare) significa invece in primo luogo ricostruire, e inoltre documentare e analizzare, le competenze acquisite nel tempo da una persona mediante l'esercizio di attività in contesti non formali e informali, anche comparando tali competenze con standard professionali e/o di qualifica e/o di competenza istituzionalmente o contrattual-

3. Si tratta di una traduzione che risente dell'originale esperienza francese: un tempo *validation des acquis professionnelles* (V.A.P.), oggi dal 2002 *validation des acquis de l'expérience* (V.A.E.) che comprende non solo il riconoscimento delle competenze acquisite mediante l'attività lavorativa (non formale), 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* (A.P.L.) e *accreditation of prior experiential learning* (A.P.E.L.), che nelle esperienze più recenti viene ulteriormente caratterizzato sostituendo il termine *recognition* (riconoscimento) a quello di *accreditation* (accreditamento) ed adottando la formulazione *recognition of prior learning*. In effetti, a ben vedere, il riconoscimento delle competenze acquisite esita poi, nell'ambito processo di validazione, in un riconoscimento di crediti formativi corrispondenti. In questo senso, la validazione delle competenze acquisite in contesti *non formali ed informali* dà quindi luogo a un corrispondente riconoscimento di crediti in relazione a curricula formativi *formali* (diploma, qualifica, o altro). Il termine *accreditation* nella 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».

Fare valutazione delle competenze significa analizzare in un dato momento le competenze di una persona ed esprimere un giudizio e un apprezzamento al riguardo

mente definiti, al fine di riconoscere formalmente alla 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.).

Realizzare un *bilancio di competenze*<sup>4</sup> in senso proprio (e cioè rifacendosi, se pure reinterprelandoli in modo originale, alle finalità e allo spirito del dispositivo originariamente normato nel contesto francese a partire dalle esperienze prototipiche realizzate in Canada) significa realizzare un percorso di accompagnamento e consulenza individuale (nel quale possono peraltro essere previste anche alcune sessioni realizzate in gruppo) finalizzato alla ricostruzione e valorizzazione delle esperienze formative e professionali e alla conseguente identificazione, definizione e autovalutazione delle proprie competenze da parte delle persone che volontariamente abbiano richiesto di fruire di tale opportunità per elaborare (o ridefinire) su tale base un progetto di sviluppo professionale realistico e un concreto piano di azione finalizzato a realizzarlo.

Tale percorso deve avere una durata adeguata (lo standard di qualità definito recentemente da ISFOL prevede 16-24 ore, da realizzare nell'arco di almeno due mesi), deve concludersi in un dossier individuale che contenga anche il descrittivo delle competenze ricostruite e il progetto di sviluppo individuale, e i risultati sono di esclusiva proprietà dell'individuo, al quale soltanto spetta decidere dell'utilizzo degli stessi e della loro eventuale pubblicizzazione.

Queste pur sintetiche note possono già comunque fare comprendere quanto risulti improprio l'utilizzo della locuzione «bilancio di competenze» per riferirsi a dispositivi ed esperienze che per contesto (ad esempio la scuola secondaria), per target (ad esempio i giovani studenti), per finalità (ad esempio la valutazione in ingresso, effettuata dall'insegnante, delle competenze in possesso degli allievi),

Realizzare  
un bilancio  
di competenze  
significa  
realizzare  
un percorso di  
accompagnamento  
e consulenza  
individuale  
finalizzato  
alla ricostruzione  
e valorizzazione  
delle esperienze  
formative  
e professionali

4. A partire dall'esperienza consolidata in Francia, il bilancio di competenze si è venuto affermando a partire dalla fine degli anni '90 anche nel nostro Paese come pratica di orientamento e *career counseling* rivolta ad un'ampia gamma di soggetti: lavoratori occupati, dirigenti, persone in cerca di occupazione o in mobilità professionale-occupazionale, donne in reinserimento lavorativo, persone in situazione di particolare vulnerabilità sociale, ed anche studenti universitari. La forza evocativa dei due termini-chiave che definiscono tale tipo di intervento («bilancio» e «competenze») è una delle ragioni del successo che esso ha incontrato in questi anni nell'orientamento e nei servizi per il lavoro, nel sistema di istruzione e formazione professionale e nell'università, nelle stesse organizzazioni pubbliche e private, dove è stato oggetto di sperimentazione e in alcuni contesti anche di ampia diffusione. Per una analisi dei malintesi che hanno peraltro rappresentato a mio avviso uno dei fattori di così ampia popolarità di questo specifico dispositivo cfr. la introduzione di P.G. Bresciani, *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment* al volume di C. Ruffini, V. Sarchielli (a cura), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, 2001.

per modalità/strumenti (teste e prove oggettive, ecc.) e per struttura temporale (una-due ore di prova/e) sono decisamente altro rispetto a ciò che è ormai patrimonio consolidato che si debba intendere con tale locuzione.

Infine, resta da precisare sinteticamente 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 un processo di accertamento del possesso delle stesse (termine non particolarmente felice, ma utile euristicamente a comunicare l'intento del dispositivo), anche mediante la valutazione consentita al riguardo da prove specifiche, progettate, somministrate e giudicate nel loro esito da parte di soggetti istituzionalmente a ciò deputati (Commissioni, ecc.). Per inciso, può essere interessante osservare come il bilancio di competenze in senso proprio (e a dispetto di quanto sembra evocare il suo stesso nome, al quale come osservato si deve in buona parte il fortunato malinteso che lo ha reso così trasversalmente popolare), in quanto dispositivo volto alla valorizzazione e caratterizzato essenzialmente dalla autovalutazione individuale (se pure strumentata e temperata dalla presenza di un operatore qualificato come il consulente di bilancio, che svolge un ruolo «di processo») non implichi in realtà né una dimensione di validazione né, tantomeno, una dimensione di certificazione delle competenze.

Ho altrove documentato la particolare diffusione che questi diversi tipi di dispositivi (validazione, bilancio, certificazione) hanno avuto e stanno avendo in questi anni a livello europeo e nel contesto italiano, nei diversi sistemi e contesti<sup>5</sup>.

Ai fini della riflessione che stiamo qui svolgendo, ciò che vale la pena di osservare (per quanto facilmente intuibile) è che la valutazione costituisce allo stesso tempo il *prerequisito logico, cronologico e funzionale* della validazione e della certificazione (e dello stesso bilancio, se pure nella forma specifica della auto-valutazione) che costituiscono a loro volta processi certo distinti, come si evince dalle schematiche definizioni richiamate, ma che la ricomprendono al proprio interno come una fase cruciale, e ne sono in qualche modo permeati.

In altre parole, sembra vigere per la valutazione lo stesso tipo di paradosso che vi-ge per la comunicazione<sup>6</sup>: così come «non si può non comunicare», sembra che si debba riconoscere anche che «non si può non valutare».

**La valutazione costituisce allo stesso tempo il prerequisito logico, cronologico e funzionale della validazione e della certificazione**

5. Cfr. P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze: cui prodest? Esperienze, problemi e prospettive nel contesto italiano*, in M. Spinosi (a cura), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere, apprezzare, certificare*, Tecnodid, 2010.

6. Si tratta del paradosso reso celebre dagli psicologi del Mental Research Institute di Palo Alto in California, i cui studi e le cui elaborazioni sono state così efficacemente comunicate e divulgate da P. Watzlawick, a partire dal noto *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (scritto con J.H. Beavin e D.D. Jackson, Astrolabio, 1974).

## VALUTARE LE COMPETENZE. LOGICA E IMPLICAZIONI PER CINQUE TIPI DI DECISIONE

Sia che siamo insegnanti o formatori, oppure consulenti di orientamento, oppure ancora operatori di un centro per l'impiego, oppure addetti o responsabili di una unità organizzativa che si occupa di gestione sviluppo del personale in una impresa o in un ente locale: qualunque sia il nostro ruolo, se ci poniamo nella prospettiva di esercitarlo con quella attitudine *riflessiva* (riflettere sulle nostre azioni e sui nostri comportamenti) e *meta-cognitiva* (riflettere su come funzioniamo cognitivamente quando agiamo nella vita e sul lavoro) che costituisce da qualche tempo una delle indicazioni più condivise e più «forti» anche nella letteratura tecnico-specialistica che si occupa di come sviluppare al meglio la propria *expertise* professionale<sup>7</sup>, allora non possiamo esimerci dal ricostruire quali siano le implicazioni logiche di questa funzione/attività di valutazione, che abbiamo riconosciuto come in qualche modo ineludibile<sup>7</sup>.

Anche in questo caso, come nel paragrafo precedente, nell'economia del presente contributo si procederà per sintesi, rinviando per un approfondimento ad alcuni contributi e testi per l'approfondimento.

Che cosa implica dunque «valutare le competenze»?

Se riflettiamo attentamente non tardiamo a riconoscere che se ci troviamo, come sempre più spesso è richiesto, a dovere valutare le competenze (di un allievo a scuola o nella formazione, ma anche di un insegnante; di un individuo che chiede un servizio di orientamento o un supporto per l'inserimento al lavoro; di un collaboratore o di un dirigente in una azienda o in una pubblica amministrazione) ciò significa che almeno *cinque diversi tipi di decisione* sono già state assunti, *esplicitamente* (mediante un procedimento trasparente e razionalmente motivato), oppure più spesso *implicitamente* (mediante un procedimento opaco e non argomentato); ed è questo il motivo per il quale appare essenziale richiamarli: perché se vogliamo (come dobbiamo) essere «professionisti riflessivi», allora occorre che tali prese di decisione siano operate con piena consapevolezza, e non relegate nell'opacità dell'implicito.

Se ci troviamo  
a dovere  
valutare  
le competenze  
ciò significa  
che almeno  
cinque  
diversi tipi  
di decisione  
sono già  
state assunti,  
esplicitamente,  
oppure  
più spesso  
implicitamente

7. Si può risalire alla elaborazione di D. Schon *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, 1999 (dello stesso autore cfr. anche il più recente *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, 2006) fino a C. Montedoro, D. Pepe (a cura), *La formazione riflessiva* (2 voll.), ISFOL, 2007 e G. Di Francesco (a cura), *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo. Piste di lavoro e indicazioni operative*, ISFOL, 2008.

## PRIMO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERNE RICONOSCIUTO IL VALORE ESSENZIALE

Valutare le competenze implica innanzitutto avere deciso che vale la pena di dare valore ad esse (*valut-agere*), quando si tratta di valutare le persone nei diversi momenti dei propri percorsi di vita: in ingresso a un ciclo di studi o a un corso di formazione o in esito ad essi; in transizione tra diverse esperienze formative o professionali o occupazionali e/o in un contesto di orientamento; in fase di accesso al lavoro o di sviluppo di carriera, ecc.

Significa cioè che per svolgere meglio la propria funzione (di insegnante o formatore, di orientatore, di addetto alle risorse umane, di esperto di selezione, di consulente di carriera, ecc.) si ritiene più importante ed efficace occuparsi di valutare le *competenze* delle persone anziché valutare oggetti diversi quali ad esempio le sole *conoscenze* che esse hanno acquisito (come ancora troppo spesso avviene nel contesto della istruzione scolastica), oppure i loro *titoli di studio* (come avviene in certe procedure selettive), oppure le loro *esperienze lavorative* (come avviene nell'incrocio domanda-offerta nei centri per l'impiego ed anche in generale nei servizi per il lavoro), oppure ancora *tratti di personalità* (come avviene in alcune procedure selettive oppure nelle pratiche di valutazione del potenziale per lo sviluppo di carriera).

Dalla storica provocazione di McClelland di ormai 40 anni or sono<sup>8</sup> fino ad oggi, tanti e diversi sono stati i contributi che hanno argomentato l'opportunità e la necessità di valutare le competenze: da parte di studiosi, rappresentanti socio-istituzionali, ricercatori, professionisti, insegnanti, ecc.

Ma che cosa sono le competenze?

In questo contesto, data la finalità specifica di questo contributo, ci si limita a richiamare schematicamente per titoli le ragioni dell'enfasi che a partire dalla seconda metà degli anni '80 anche nel nostro Paese (così come è avvenuto nei principali Paesi europei) ha caratterizzato la scoperta delle competenze come concetto-chiave al quale ancorare l'evoluzione e il cambiamento dei sistemi di istruzione e formazione istituzionali, di gestione e sviluppo delle risorse umane in impresa, e anche di orientamento e servizi per l'impiego<sup>9</sup>.

Sotto questo profilo (e rinviando per un approfondimento ai contributi che negli ultimi anni in particolare sono comparsi nella pubblicistica tecnico-specia-

Per svolgere meglio la propria funzione (di insegnante o formatore, di orientatore, di addetto alle risorse umane) si ritiene più importante ed efficace occuparsi di valutare le competenze delle persone anziché valutare le sole conoscenze

8. Risale al 1973 il suo fondamentale contributo *Testing for competence, rather than for intelligence*, pubblicato sulla rivista «American Psychologist».

9. Per maggiori dettagli si rinvia a P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, «Professionalità», n. 87, 2005.



listica<sup>10</sup>), basti qui ricordare che con il termine «competenze» in tutti i modelli adottati (nella scuola e nella formazione professionale, nelle imprese, nell'orientamento e nei servizi per l'incontro tra domanda e offerta di lavoro) si conviene ormai di ricomprendere una serie di elementi diversi per natura e caratteristiche: conoscenze e capacità di diverso tipo (generale; tecnico-professionale; relazionale e trasversale); ma anche caratteristiche e doti personali, quali motivazioni, attitudini, atteggiamenti, modalità di comportamento sul lavoro, *self-esteem* e *self confidence*, ecc.

Il dato particolarmente interessante è che se pure con diversa accentuazione e con qualche distinzione importante si è sviluppato un consenso ormai unanime (non solo nei diversi contesti e sistemi, ma anche tra studiosi, consulenti, managers, formatori, operatori) sul fatto che tra questi diversi elementi i più importanti (decisivi) sono quelli più personali e profondi, legati al sé, alla struttura di personalità, alla dotazione psico-sociale individuale.

«Saper essere», «caratteristiche personali intrinseche», «doti e qualità personali», «competenze trasversali», «competenze personali», «competenze di successo», «intelligenza emotiva», «risorse psico-sociali»: sono soltanto alcune delle locuzioni che a partire dalla metà degli anni '80 fino a oggi nel nostro Paese (non diversamente che nel contesto europeo) hanno connotato le principali posizioni che si sono confrontate nel dibattito tecnico-specialistico, dando luogo ad approcci e modelli di intervento di diversa applicazione.

Il riconoscimento della crucialità delle competenze (delle quali i titoli formali di studio rappresentano una approssimazione troppo imperfetta) per il successo nell'accesso al lavoro e nella carriera professionale e anche imprenditoriale, e in tale ambito l'enfasi sulle competenze più personali (doti, risorse psico-sociali, ecc.) come decisive ai fini del «differenziale di prestazione» nei diversi ruoli a parità di condizioni esterne non rappresenta più la posizione interessatamente umanistica (come a lungo si è voluto intendere) di psicologi, pedagogisti ed educatori-formatori, ma rappresenta ormai una chiave di lettura condivisa e diffusa, quantomeno a livello di diagnosi<sup>11</sup>.

*Il paradigma delle competenze* si è venuto affermando con particolare enfasi nella prima metà degli anni '90: come noto, già da diversi anni in molti Paesi, compreso il nostro, nel discorso istituzionale sulla formazione professionale (non ancora, in quei tempi, in quello dell'istruzione scolastica e dell'università; non ancora in quello organizzativo-aziendale), era in corso una riflessione essenzialmente metodologica (con implicazioni non tanto di sistema, quanto a livello di tecniche progettazione degli interventi formativi) sul costruito di competenza.

10. Si vedano in particolare i diversi editoriali e contributi pubblicati dal 2000 nelle rubriche *Competenza e formazione* e *Competenza e organizzazione* (curate dall'autore) sulla rivista «Professionalità».

11. Per ciò che riguarda la carriera imprenditoriale, cfr. il contributo di A. Bonomi e E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Einaudi, 2005.

Il riconoscimento  
della crucialità  
delle  
competenze  
rappresenta  
ormai  
una chiave  
di lettura  
condivisa  
e diffusa



Significativamente, ad esempio in Italia, il primo e fondamentale contributo di ISFOL sui temi della progettazione formativa<sup>12</sup> conteneva una definizione di competenza che ritroviamo fin da allora consonante con quello implicito nella Raccomandazione della Commissione Europea del 2006 (le competenze come *insieme integrato di conoscenze, capacità e atteggiamenti*).

Ma al di là di questa emblematica anticipazione, è a partire dagli anni '90 che il «fenomeno-competenze» fa registrare una evoluzione addirittura esplosiva; anche solo limitandosi al contesto italiano, si pensi a ciò che accade nei diversi sistemi:

- *nella formazione professionale* (analisi dei fabbisogni professionale formativi per competenze; progettazione per competenze; standard formativi e di qualifica per competenze; fino alle esperienze attuali di validazione e certificazione delle competenze, anche acquisite in contesti informali; libretto formativo, ecc.);
- *nella scuola e nell'università* (introduzione delle competenze nella terza prova dell'esame di scuola media superiore; standard di competenze nella filiera IFTS; curricula per competenze; portfolio e libretto formativo; esperienze attuali di bilancio di competenze e di certificazione in Università, ecc.);
- *nel mondo delle imprese* (*assessment* delle competenze; *development centre* per competenze; dizionari, repertori e osservatori delle competenze; sistemi di valutazione delle prestazioni per competenze; modello delle competenze di successo e/o distintive, ecc.);
- *nell'orientamento e nei servizi per l'impiego* (bilancio di competenze; tirocini per competenze; adozione di sistemi di lettura delle competenze per l'incrocio domanda/offerta; fino alle attuali esperienze innovative di utilizzo di repertori di figure professionali descritti per competenze, e di sperimentazione di dispositivi di *assessment* per la preselezione).

Come sempre avviene nei fenomeni sociali, questo fenomeno è multideterminato, ed ha a che fare con un insieme di motivazioni, e cioè di *buone ragioni*, che sono state in altra sede già analiticamente ricostruite:

- la prospettiva del *lifelong learning*: la consapevolezza che le persone continuano a imparare ogni giorno, e ciò che apprendono sviluppa, consolida e arricchisce la loro dotazione di competenze: intese in senso lato come conoscenze, capacità, modalità di lavoro, stili di esercizio, rappresentazioni della vita e del lavoro, ecc.;
- la prospettiva del *lifewide learning*: la consapevolezza che le persone imparano non più solo negli spazi formalmente strutturati per questo scopo (la formazione, deputata al *formal learning*), ma anche in quelli lavorativi (dove av-

**A partire dagli anni '90 il «fenomeno-competenze» fa registrare una evoluzione addirittura esplosiva**

12. Cfr. *La progettazione formativa. Teoria e metodologia*, «Quaderni ISFOL», n. 1, 1983.

viene soprattutto il *non formal learning*), e in quelli della vita personale e del tempo libero e volontario (dove si sviluppa *l'informal learning*);

- 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;
- il progressivo slittamento del focus dell'attenzione dei processi formativi e di gestione delle risorse umane dalle caratteristiche generali di *intelligenza* delle persone (quasi tautologicamente misurata dalle performance nell'ambito dei curricula formali di istruzione e formazione) alle *competenze*, intese come caratteristiche specifiche (se pure sempre individuali) connesse all'efficacia delle prestazioni professionali, indipendentemente dai titoli di studio formali che ne costituiscono una rappresentazione troppo parziale e opaca.

Si è venuta progressivamente sviluppando una consapevolezza condivisa sul fatto che le competenze costituiscono nello stesso tempo:

- l'obiettivo dei curricula formativi e 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 infatti che in qualche modo le competenze necessarie si è stati in grado di esprimerle, anche quando questo non corrisponda 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, ecc.).

Si può comprendere allora perché le competenze siano progressivamente divenute la *metrica comune*, il linguaggio inter-operabile che consente ai diversi sub-sistemi di interfacciarsi intendendosi; e perché 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 si sono avviate a costituire la *moneta unica* dello scambio economico tra questi sistemi.

Tale assunzione del costrutto di competenze come cerniera tra i sistemi si è accompagnata alla progressiva costruzione nei diversi Paesi (con tempi e modalità

Tale  
assunzione  
del costrutto  
di competenze  
come  
cerniera tra  
i sistemi si è  
accompagnato  
alla  
progressiva  
costruzione  
nei diversi  
Paesi di quelle  
che abbiamo  
definito  
infrastrutture  
di sistema

diverse, ma anche con un orientamento comune tutto sommato riscontrabile, in questi anni) di quelle che abbiamo definito *infrastrutture di sistema*: un sistema di standard professionali nel quale processi di lavoro e/o figure professionali sono articolati e descritti per competenze; un sistema di standard formativi per competenze, correlati a tali standard professionali; un sistema di validazione e certificazione delle competenze, anche di quelle acquisite in contesti non formali e informali.

## SECONDO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERE DECISO A QUALE SCOPO È NECESSARIO VALUTARLE

Se ci si trova a dovere valutare le competenze, ciò significa che in qualche modo è stata definita una finalità, un obiettivo, uno scopo al quale la valutazione deve rispondere.

È importante ricordare che gli scopi della valutazione possono essere anche molto diversi tra loro, e che ciascuno di essi (in una logica di coerenza e di pertinenza) ha determinate implicazioni in termini di dimensioni di analisi da privilegiare, di metodologia e strumenti da adottare, di soggetti da coinvolgere, di tempi e modalità da rispettare.

Uno scopo della valutazione potrebbe essere quello *formativo*, come avviene in *progress* nei percorsi di istruzione e formazione: dove si tratta di valutare le competenze in corso di apprendimento, al fine di restituire un *feedback* individuale ai partecipanti e di riprogettare il percorso, quando necessario.

Uno scopo diverso potrebbe essere invece quello dell'*accertamento/controllo legale-istituzionale* dell'effettivo livello delle competenze in possesso di una persona: è il caso della certificazione che ha luogo in esito ai percorsi formativi formali, oppure a seguito di periodi di lavoro, oppure anche di percorsi di esperienza informale.

Un altro scopo potrebbe essere quello della *incentivazione e/o della attribuzione di un premio per la produttività individuale*: è il caso dei sistemi di valutazione delle prestazioni in via di diffusione nelle aziende o nella pubblica amministrazione, dove sempre più spesso la erogazione di quote di reddito aggiuntive alla retribuzione di base è vincolata all'esito della valutazione del raggiungimento di determinati risultati oggettivi, e insieme a questo anche alla valutazione di alcune competenze correlabili ai comportamenti individuali.

Uno scopo ulteriore potrebbe poi essere quello della *analisi dei fabbisogni formativi*: come avviene nelle tante esperienze di «analisi del gap» che viene realizzata preliminarmente alla progettazione di interventi di formazione per effettuare un più adeguato *fine tuning* del progetto stesso rispetto ai fabbisogni dei destinatari specifici, e conseguentemente una personalizzazione, e a volte addirittura una individualizzazione, dei percorsi stessi.

C'è poi la valutazione delle competenze a scopo di *selezione in ingresso o in uscita*, e più in generale di *matching* tra persone e ruoli lavorativi/occupazioni: è ciò

Gli scopi della valutazione possono essere anche molto diversi tra loro, e ciascuno di essi ha determinate implicazioni in termini di dimensioni di analisi da privilegiare, di metodologia e strumenti da adottare, di soggetti da coinvolgere

che avviene nell'assessment che ha luogo nell'ambito delle imprese o anche di certe modalità concorsuali pubbliche.

C'è poi la valutazione che ha luogo nelle pratiche di *orientamento/riorientamento* al fine di supportare le persone nella definizione di un proprio progetto di sviluppo professionale o personale: è quella che avviene ad esempio nel bilancio di competenze che ha luogo nei centri di orientamento, oppure nell'*assessment* per l'autosviluppo che ha luogo nei *development centre* di alcune grandi imprese. Tutti questi diversi tipi di contesto e di scopo presuppongono comunque una attività (logicamente, cronologicamente, funzionalmente) una pratica che viene in ogni caso definita «valutazione delle competenze»: ma ciò di cui, da «professionisti riflessivi», dobbiamo essere consapevoli è che a finalità diversa devono corrispondere una diversa metodologia, diverse modalità, diversi strumenti per valutare.

### TERZO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERE ASSUNTO A RIFERIMENTO UN MODELLO DI COMPETENZE (CONCETTI, LINGUAGGIO, TIPOLOGIA)

Se ci si trova a valutare le competenze, in qualche modo ciò significa che si ha in testa (che se ne sia consapevoli o meno) una specifica accezione di competenze: ciò implica quindi avere adottato un linguaggio, una tipologia, un modello di competenze, tra i tanti disponibili.

Se vogliamo essere (come dobbiamo) «professionisti riflessivi», occorre acquisire consapevolezza del fatto che nel dibattito sono compresenti almeno *tre modi diversi di intendere le competenze*: occorre dunque cercare di comprendere che cosa li differenzia, anche perché, anche in questo caso, tale differenza implica conseguenze importanti a livello di ciò che si valuta e di ciò che si certifica e riconosce, e a livello di ciò che occorre per farlo (dispositivi, metodi e strumenti, procedure, formati).

#### La prima accezione: le competenze (al plurale) 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

Se ci si trova a valutare le competenze ciò implica avere adottato un linguaggio, una tipologia, un modello di competenze, tra i tanti disponibili

giudicate efficaci per individuare quali tipi di caratteristiche (alcuni le chiamano doti, altri risorse, altri appunto competenze) siano ad esse sottostanti.

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 a osservare che 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*, ecc.).

Le competenze intese in questo senso, (*al plurale*) non esistono quindi «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 a 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: 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 dell'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, ecc.): e quando la vogliamo valutare dobbiamo quindi predisporre una strumentazione e dei tipi di prove adatte a valutare questo tipo di oggetti e dimensioni.

**Le competenze sono un costrutto, cioè sono entità delle quali noi inferiamo l'esistenza e la presenza solo indirettamente, osservando un comportamento lavorativo efficace**

Le conoscenze,  
le capacità  
individuali  
mobilitate  
per realizzare  
un certo tipo  
di attività  
appaiono  
utilizzabili  
anche in altre

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 a un altro, da un ruolo a un altro, da un compito professionale a 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 richiamate<sup>13</sup>, infatti: *si definisce competenza... qualsiasi caratteristica individuale intrinseca... causalmente correlata ad una performance superiore...*).

13. 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.

## La seconda accezione: la competenza (al singolare) come processo di attivazione delle risorse individuali

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

Secondo questo approccio la competenza (che viene considerata come *expertise*<sup>14</sup>) 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, ecc.).

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 e 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 con l'ambito informatico, 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

Si è venuta affermando anche la posizione di chi ritiene improprio parlare di competenze al plurale, e afferma che occorrerebbe invece utilizzare tale termine solo al singolare

14. 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, 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, Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, 1993; per un commento al quale cfr. R. Frega, *Incompetenza esperta, capacità negativa e deuterioapprendimento*, «Professionalità», 70, 2002.



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 o ancor meglio 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. 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 e alla autovalutazione (utilizzando metodi autobiografico-narrativi, o tecniche quali ad esempio le «istruzioni al sosia», oppure il *thinking aloud*).

Si tratta di una accezione in un certo senso simile a quella di *stile* 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 osservato<sup>15</sup> è *worker based*, e attiene alla modalità di condotta individuale, ispirata a principi di regolazione e di funzionamento che sono gli stessi, poiché costitu-

Descrivere  
la competenza  
significa  
soprattutto  
descrivere  
le strategie  
operatorie  
dell'individuo,  
spiegando  
insieme sia ciò  
che fa,  
sia i criteri che  
egli adotta  
di volta in volta  
per sue scelte  
d'azione  
e le modalità  
di esercizio  
dell'attività

15. Cfr. P.G. Bresciani, *La competenza. Appunti di viaggio*, in A.M. Ajello (a cura), *La competenza*, Franco Angeli, 2002.

iscono – 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 a 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 e un poco ambiguo di «modello delle *competenze trasversali*», sulla base del contributo originario dell'ISFOL<sup>16</sup>.

In estrema sintesi, la competenza al singolare (ad esempio quella di cui parla Le Boterf<sup>17</sup>; o quella degli studi sull'*expertise*) coincide proprio con le *competenze trasversali* dell'ISFOL, e con la loro interazione con le risorse psicosociali<sup>18</sup>.

### La terza accezione: le competenze (al plurale) come performance, e cioè come esecuzione di attività

Più recentemente, infine, anche per reazione da un lato al livello di sofisticatezza 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.

Recentemente si è venuta affermando una ulteriore prospettiva, un altro modo di considerare la questione-competenze, che appare in un certo senso semplificarla

16. 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.

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

18. 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.

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 *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, e 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 a un individuo determinate competenze) nel giudizio sul livello di prestazione cui tali competenze possano dare effettivamente luogo. I modi per temperare questa ineliminabile 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, ecc.) sono diversi: dal mettere a confronto tutti questi stessi giudizi operandone una sintesi (metodi di valutazione a 180° e a 360°; *peer review*, ecc.) 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<sup>7</sup>.

Per descrivere la competenza, in questo caso, non occorre fare altro che descrivere la *performance*, e cioè 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, ecc.), né tantome-

In questo  
approccio,  
la competenza  
si descrive  
come  
un insieme  
di attività  
che l'individuo  
è in grado  
di realizzare  
con efficacia,  
secondo  
standard  
di prestazione  
definiti

no il *processo* di trasformazione di tali input (modalità di attivazione, motivazioni e scopi, strategie operatorie, stili di *coping*, ecc.) 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 e 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; ecc.

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, e 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 e 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, a una finalizzazione molto più esplicita di quanto non sia finora avvenuto, contribuendo a definire l'orizzonte di senso delle materie-discipline.

L'introduzione di un riferimento cogente alle attività professionali attese in *output* orienta le pratiche di progettazione dei curricula e comunque degli interventi a una finalizzazione molto più esplicita di quanto non sia finora avvenuto

#### QUARTO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVERE DECISO QUALI SPECIFICHE COMPETENZE RITIENE OPPORTUNO E NECESSARIO VALUTARE

Se ci si trova a dovere valutare le competenze, ciò significa anche che in qualche modo (consapevolmente o meno) si sono individuate le competenze specifiche che si ritiene opportuno/necessario valutare.

A questo proposito, vorrei qui limitarmi date le caratteristiche di questo contributo soltanto a due tipi di considerazioni, che pongo nella forma della suggestione per stimolare la riflessione ed il dibattito.

#### Quali competenze? «L'essenziale è invisibile agli occhi»...

La prima considerazione riguarda ciò di cui hanno diretta esperienza gli insegnanti e i formatori (ma anche i consulenti che fanno selezione, e i responsabili e gli addetti dei servizi personale delle imprese e degli Enti pubblici): e cioè il fatto che sia i sistemi di istruzione e formazione professionale, sia il sistema di orientamento e dei servizi per l'impiego, sia le aziende e le amministrazioni pubbliche possono ormai contare nel nostro Paese su un numero molto ampio di *check-list* di competenze (repertori, descrittivi, elenchi, ecc.) già definite e descritte analiticamente, e che risultano in genere correlate ad altrettanti nuclei di attività lavorative (compiti, aree di attività, prestazioni-chiave, ecc.) che a loro volta sono riferite a sovra-insiemi di cui fanno parte (profili o figure professionali; qualifiche; ruoli o posizioni lavorative; ecc.).

Tali elenchi, che pure per un verso sono una risorsa importante e costituiscono il riduttivo ma allo stesso tempo poco eludibile ancoraggio per una valutazione delle competenze realistica, per un altro verso creano una particolare forma di disagio: come se si trattasse di mappe che alla fine dei conti rischiano di risultare addirittura più ampie dello stesso territorio che pretenderebbero di rappresentare (perdendo quindi proprio quelle caratteristiche di schematizzazione, di riduzione e di semplificazione – e quindi di usabilità, che è propria delle mappe). Questo disagio risulta ancora più accentuato quando si consideri che nonostante l'ampiezza e il dettaglio di queste mappe, in esse paradossalmente si riscontra quasi sempre la carenza di alcuni tipi di competenze che risultano invece particolarmente preziosi per le persone per riuscire a sostenere con efficacia le sfide dell'agire lavorativo e organizzativo del nostro tempo (ma anche dello stesso agire come studenti nel contesto della scuola, della formazione professionale o dell'Università).

È come se l'essenziale fosse davvero «invisibile agli occhi» (secondo la bella espressione di Saint-Exupery nel *Piccolo principe*) e sfuggisse alla pur puntuale e minuziosa analisi degli esperti che costruiscono le dettagliate *check-list* delle quali possiamo oggi disporre.

Sia i sistemi di istruzione e formazione professionale, sia il sistema di orientamento e dei servizi per l'impiego possono ormai contare nel nostro Paese su un numero molto ampio di *check-list* di competenze

Ciò che di norma resta fuori dai tanti repertori/elenchi disponibili (e che possiamo anch'esso definire con il termine generico di «competenza», in quanto in effetti presuppone qualcosa dell'ordine della capacità e/o della abilità, dell'essere in grado di..., della qualità o della dote personale) ha più a che fare con la *negative capability*<sup>19</sup> di Keats (e più recentemente, di Lanzara) piuttosto che non i diversi item che ritroviamo nei descrittivi.

Ad esempio, e senza alcuna pretesa di esaustività, si parla troppo poco della capacità di gestire l'ansia (quando non la vera e propria angoscia) e la depressione, che costituiscono invece esperienze che è possibile per chiunque trovarsi a dovere sostenere; o della capacità di sopportare lo stress, ma anche di sopportare ed affrontare l'incertezza e l'in-decisione che sempre più spesso caratterizzano sia lo scenario prossimo (il proprio ruolo, l'azienda, il territorio) sia quello remoto (il settore, il mercato del lavoro, il mercato *tout court*) con il quale le persone si devono oggi confrontare; e di quel particolare tipo di qualità che nel più recente dibattito tecnico-specialistico viene definita «resilienza» (la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, e quindi in senso lato alle avversità, e di riorganizzare positivamente la propria vita, in questo caso personale-professionale, dinanzi alle difficoltà; nonché la capacità di ricostruirsi restando sensibili alle opportunità positive che il contesto offre); ma anche della capacità di affrontare quelle autentiche «frontiere del caos» che stanno diventando (sono già diventate) le organizzazioni (anche quelle scolastiche e formative), nonostante l'introduzione di procedure di qualità e la standardizzazione dei processi; o ancora della capacità di sopportare (contenere ed elaborare, si direbbe meglio secondo un approccio psicoanalitico) le tante antinomie<sup>20</sup> che caratterizzano l'ambiente di lavoro e le richieste che questo esprime alle persone, e rispetto alle quali è sempre più necessario trovare un difficile punto di equilibrio: ad esempio l'antinomia tra cooperazione e competizione, e quella tra autonomia/intraprendenza e conformismo/controllo...

Si parla  
troppo poco  
della capacità  
di gestire  
l'ansia e la  
depressione,  
che  
costituiscono  
invece  
esperienze  
che è possibile  
per chiunque  
trovarsi  
a dovere  
sostenere

19. È la *negative capability* richiamata da G-F. Lanzara, in *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, 1993 (ispirata al contributo del poeta J.Keats, che per primo ha tematizzato questo costrutto) definita come *essere nell'incertezza, di farsi avvolgere dal mistero, di rendersi vulnerabili al dubbio, restando impassibili di fronte all'assenza o alla perdita di senso, senza volere a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o a motivi certi, [di] accettare momenti di indeterminazione e di assenza di direzione, e di cogliere le potenzialità di comprensione e d'azione che possono rivelarsi in tali momenti. [...] Questo stato di sospensione [...] dispone a lasciare che gli eventi seguano il loro corso, restando in vigile attesa, e a lasciarsi andare con essi senza pretendere di determinarne a priori e a tutti i costi la direzione, il ritmo, o il punto d'arrivo.*

20. Cfr. P.G. Bresciani, *Strategie di impresa e risorse umane. Antinomie emergenti*, in «Professionalità», n. 94, 2006.

### Le competenze come obiettivo «in movimento»: il paradosso della programmazione e della progettazione formativa

Per la seconda considerazione vorrei prendere spunto dalla metafora proposta da Z. Bauman in un suo recente contributo<sup>21</sup> a proposito del cambiamento di paradigma implicato dalla evoluzione dal tradizionale *missile balistico* al moderno *missile intelligente*, che ritengo particolarmente significativa ed illuminante. Secondo Bauman, «definire le istruzioni» (e quindi per noi, metaforicamente, programmare e progettare l'offerta formativa) nel passato – in un periodo storico nel quale era chiaro il punto di partenza del missile, erano definite la distanza e la traiettoria da compiere, era chiaro l'obiettivo da colpire ed esso rimaneva fisso nel tempo – rappresentava una pratica sociale sostanzialmente diversa da quella attuale, che consiste nel definire le istruzioni in un periodo storico nel quale invece gli obiettivi sono continuamente mobili, e quindi sono definibili solo *in progress* e temporaneamente, e magari addirittura è possibile sceglierli come tali ed individuarli solo una volta che il missile si sia alzato in volo.

Quali «competenze-obiettivo», dunque, in un periodo storico come quello attuale? Come i curricula della istruzione e della formazione possono tenere conto delle continue modificazioni *in progress* dell'obiettivo-target? Come attrezzare le persone ad affrontare questa variabilità e incertezza, e temporaneità, ecc.? Naturalmente, si potrebbe obiettare che ciò di cui si tratta a scuola, nella formazione professionale o nell'università non è semplicemente assimilabile a «definire le istruzioni»: ma nonostante questo la metafora ha una sua profonda capacità evocativa e contribuisce in modo efficace a sottolineare sia la difficile situazione nella quale si viene a realizzare lo scambio relazionale proprio dell'istruzione e della formazione, sia le caratteristiche di flessibilità, di temporaneità, di incertezza, di rapidità, di adattamento, ecc. che appaiono richieste dalla situazione attuale del mercato del lavoro e delle professioni che costituiscono la frontiera vicina o lontana verso la quale i percorsi di istruzione e formazione indirizzano le persone.

#### QUINTO TIPO DI DECISIONE. CHI VALUTA LE COMPETENZE DEVE AVER ADOTTATO UNA METODOLOGIA DI VALUTAZIONE

Se ci si trova nella situazione di dovere valutare delle competenze, infine (oltre ad avere deciso che vale la pena farlo, ad avere chiarito a quale scopo lo si fa, ad avere definito che cosa sono le competenze e quali competenze si tratta di valutare) significa che si è deciso di adottare una metodologia (una logica, un metodo, degli strumenti) per la valutazione.

Se ci si trova nella situazione di dovere valutare delle competenze significa che si è deciso di adottare una metodologia per la valutazione

21. Cfr. Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, 2009.



A tale proposito, ci limitiamo a richiamare il dibattito infinito su questo punto, ed in particolare le raccomandazioni per la coerenza tra tipo di competenze da valutare e metodologia/strumenti con cui valutarle (per valutare conoscenze sono, comprensibilmente, utilizzabili e appropriate modalità diverse da quelle che servono per valutare capacità; e ciò vale ancora di più se ci si riproponga di valutare risorse personali come quella alle quali abbiamo fatto riferimento in altri paragrafi).

E per ricollegarci al dibattito sulla competenza intesa come modalità di utilizzo e integrazione efficace e appropriata in situazione delle conoscenze, capacità e risorse di una persona, appare opportuno richiamare il recente (almeno nel contesto italiano) orientamento verso forme di valutazione autentica (*authentic assessment*; *performance assessment*; *alternative assessment*<sup>22</sup>) come approccio che risulta particolarmente utile in particolare da un lato a dare senso (*sensemaking*) alle pratiche valutative dal punto di vista dei soggetti (il che come noto è una delle condizioni essenziali ai fini del risultato); e dall'altro a favorire validità ed affidabilità della valutazione stessa, in ragione della molteplicità di dimensioni prese in esame e della particolare prossimità alla realtà delle prove costruite e somministrate (*taken from life*).

E sappiamo anche che a seconda dei dispositivi che si praticano, variano anche le metodologie appropriate: ad esempio, il *performance assessment*, con la sua costruzione di prove autentiche, risulta particolarmente efficace in una prospettiva di certificazione; ma altre e diverse sono le modalità di valutazione proprie di un dispositivo di validazione (e ancora più di un dispositivo di bilancio di competenze).

Le principali linee-guida coerenti con l'approccio che abbiamo definito *performance assessment* possono essere così sinteticamente richiamate:

- uso integrato di *prove diverse*;
- focus sulle *prove real life, autentiche*, centrate su *compiti reali*;
- *focus sulla performance*, e cioè sulle prestazioni esibite dai candidati, nell'ambito di prove che anche quando si configurano come autentiche hanno prevalentemente la forma di esercitazioni e/o simulazioni realistiche, e raramente vengono effettuate nel contesto di lavoro vero;
- qualora si utilizzi un test, per capirne meglio i risultati si possono richiedere *motivazioni scritte* a integrazione delle risposte date, per farne eventualmente anche oggetto di *intervista/colloquio individuale*;
- per capire meglio alcune scelte o processi cognitivi il compito (in particolare quello tradizionale, ma non solo) può essere accompagnato da una *riflessione retrospettiva, scritta o orale*;

**Il *performance assessment*, con la sua costruzione di prove autentiche, risulta particolarmente efficace in una prospettiva di certificazione**

22. Per una rassegna cfr. ad esempio M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento*, Franco Angeli, 2004.

- per verificare la capacità autonoma di costruzione da parte dei candidati, *prove del tutto aperte* possono essere utilizzate invece di (o insieme a) *prove semi-strutturate* che orientano lo svolgimento di un compito;
- *prove mirate e test specifici* possono essere utilizzati in modo integrativo per accertare la presenza di component skills, poiché il *compito reale, real life, autentico (prodotto o servizio, rapporto, project work, open book)* mette in luce competenze complesse, ma può non consentire di accertare singole conoscenze o capacità considerate comunque essenziali;
- *prove comuni* possono alternarsi a *prove individualizzate*;
- *prove interattive* (esercitazioni guidate; lavori di gruppo) possono integrarsi con *prove individuali*.

Prima ancora di effettuare una valutazione delle competenze, quindi, ciascun operatore (insegnante, consulente di orientamento, formatore, operatore dei servizi per l'impiego, dirigente di impresa o di ente pubblico, ecc.) di fatto deve avere percorso, implicitamente o esplicitamente (meglio dunque questa seconda modalità, per molti motivi), un itinerario logico come quello finora descritto: la valutazione infatti può avere luogo solo a condizione che rispetto a questi cinque tipi di questioni siano state prese delle decisioni: che ci si renda conto di averle prese o meno.

Di qui, in coerenza con l'orientamento verso una concezione riflessiva della professione che abbiamo proposto in questo contributo, l'enfasi sulla crucialità di un approccio consapevole a questi temi, e l'attenzione (e l'invito) a esplicitare i diversi passaggi, per non lasciare soltanto nell'implicito decisioni che come si è potuto osservare sono di assoluto rilievo, e dal cui esito dipende al qualità del proprio lavoro, e l'impatto che esso può avere sulle persone con le quali e per le quali si realizza.

La valutazione  
può avere  
luogo solo  
a condizione  
che rispetto  
a questi cinque  
tipi di questioni  
siano state  
prese delle  
decisioni

#### BIBLIOGRAFIA DELL'AUTORE (P.G. BRESCIANI) SUL TEMA DELLE COMPETENZE

- Competenze: approcci e modelli di intervento* («Professionalità», n. 38, 1997)  
*La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto* (introduzione a C. Ruffini, V. Sarchielli, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, 2001)  
*Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma?* («Professionalità», n. 63, 2001)  
*Competenze, contesto, trasferibilità* («Professionalità», n. 64, 2001)  
*Competenza, successo, saggezza* («Professionalità», n. 65, 2001)  
*Ricostruire le proprie competenze* («Professionalità», n. 68, 2002)  
*La capacità di non fare, ovvero l'arte di astenersi* («Professionalità», n. 70, 2002)

- Personalizzare e individualizzare la formazione* («Professionalità», n. 72, 2002)
- Competenza, talento, identità* («Professionalità», n. 73, 2003)
- La competenza nel bilancio di competenze* («Professionalità», n. 75, 2003)
- L'alchimia delle competenze* («Professionalità», n. 76, 2003)
- Le competenze: teoria e pratica* («Professionalità», n. 78, 2003)
- La competenza. Appunti di viaggio* (in A. M. Ajello, a cura, *La competenza*, Angeli, 2003)
- Valutazione e riconoscimento delle competenze, oltre il senso comune* («Professionalità», n. 79, 2004)
- Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo* («Professionalità», n. 80, 2004)
- Riconoscere e certificare le competenze: ragioni, problemi, aporie* («Professionalità», 87, 2005)
- Funzione di tutorato e ruolo del tutor* (in G. Allulli, a cura, *La moltiplicazione del tutor*, ISFOL, 2005)
- Conoscenza, competenza e apprendimento nel contesto di lavoro* («Professionalità», n. 92, 2006)
- Dal training al learning. Un nuovo paradigma per la gestione delle risorse umane* («Professionalità», n. 93, 2006)
- Mobilità del lavoro e internazionalizzazione delle imprese. Quali competenze?* («Professionalità», n. 98, 2007)
- Etica e gestione delle risorse umane in impresa* («Professionalità», n. 101, 2008)
- Quali competenze per affrontare le transizioni?* («Rivista dell'istruzione», n. 6, 2008)
- Consonanze. Etica, estetica e competenza* (prefazione a G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini & associati 2008)
- Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (in G. Di Francesco, E. Perulli, *Verso l'European Qualification Framework*, ISFOL, 2008)
- Gli studi dell'ISFOL nello sviluppo del dibattito sulle competenze: dalle competenze, alle competenze trasversali, ai learning outcomes* (in G. Di Francesco, E. Perulli, *Verso l'European Qualification Framework*, ISFOL 2008)
- Organizzazioni, persone, apprendimento. Fine della retorica?* (Introduzione a F. Lavorini, *Condividere competenze nelle organizzazioni*, Franco Angeli, 2009)
- L'orientamento nel tempo della crisi, e oltre* (in *Rapporto Orientamento 2009*, ISFOL, 2010)