

Pubblicazione di contributi sui focus tematici individuati nell'ambito della tematica della validazione

Dicembre 2018

1. L'infinito dibattito sulle "competenze": alcune annotazioni di sfondo

"La competenza è una nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra (e non si separa) rispetto ad altre nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità)" Cambi, 2004, p. 24.

Sono molte le ragioni per cui il dibattito sulle competenze è più che mai in vivace sia a livello internazionale – europeo e globale – sia nel nostro Paese, e questo nonostante esso non rappresenti certo una novità da molto tempo, e anzi vanta ormai una storia pluridecennale, capace di superare indenne molti cambiamenti di paradigma e di scenario. Esso è piuttosto andato rafforzandosi, unendo nel tempo ad una dimensione euristica una dimensione scientifica, tecnica e anche prescrittivi ovvero collegata alle normative. L'osservazione di un insieme ampio di pratiche e di processi sociali innovativi nei campi della promozione del benessere, dell'educazione, della formazione, della gestione delle risorse umane, fa notare la progressiva e diffusa presenza della "competenza" come cardine attorno a cui si struttura un nuovo "ordine del discorso", che interessa più in profondità alcune relazioni primarie fra individui, organizzazioni e istituzioni sociali o, per altri versi, fra economia e società. Alcuni esempi classici di adozione di questo concetto in una chiave di transizione e innovatività posso essere i seguenti:

- Nella scuola e università (come concetto utile alla definizione e condivisione, dei saperi obiettivo (standard), come chiave di innovazione della didattica e valutazione oggettiva dei risultati);
- Nel mondo del lavoro (aziende, organizzazioni e comunità professionali organizzate come ordini, associazioni, sindacati) per la gestione del lavoro ma anche per la condivisione sociale dei fattori identificativi di professioni e mestieri e per promuovere l'occupazione;
- Nelle politiche pubbliche in Europa come in moltissimi Paesi (lifelong learning e diritto di equo accesso e riconoscimento all'apprendimento come diritto di cittadinanza e occupabilità);
- Nelle scelte di vita e di lavoro delle persone (Bilancio di competenze per la navigazione professionale, autoconsapevolezza, capacità di elaborare progetti di vita, committenza attiva e responsabilità delle scelte, esempio: il Curriculum Vitae);
- Nella ricerca in psicologia (dello sviluppo, clinica, di comunità ad esempio le competenze sociali come fattori predittivi del successo in psicoterapia, come articolazione dei fattori resilienza come focus di interventi di prevenzione del disagio adolescenziale (bullismo) o familiare (competenze genitoriali).

Al fine di fruttare appieno l'utilità epistemologica ed empirica di questo concetto, ed evitare il rischio che esso diventi l'espressione di una realtà oggettiva e "potenzialmente etichettante" per le persone, è opportuno richiamare alcuni elementi di sfondo ai quali collegare questo nuovo ordine del discorso di cui la competenza è cardine.

a) Dall'economia del sapere al capitale umano

Il termine *"economia del sapere (...)"* è nato dalla presa di coscienza del ruolo del sapere e della tecnologia nella crescita economica" (OCSE, 1996b).

L'"Economia del sapere" nasce dunque per descrivere un fenomeno molto importante dei nostri tempi, talmente rilevante che le più alte istituzioni di tutto i paesi industrializzati hanno progressivamente intensificato la presenza, nelle "agende" politiche, del tema della promozione e dello sviluppo dei processi di apprendimento e della qualità del sapere. Questo lega indissolubilmente le strategie politico-economiche alla gestione di dimensioni del tutto nuove e inesplorate: lo sviluppo sociale, le motivazioni e i valori degli individui la loro "committenza attiva" all'interno delle organizzazioni e delle istituzioni. Da qui nasce e si sviluppa il grande filone di lavoro sul capitale umano ovvero sulla assunzione dei parametri della conoscenza negli studi di economia e politica sui sistemi paese. L'economia del sapere produce inoltre conseguenze molto forti sulla organizzazione del lavoro e sulle professionalità. Decresce l'importanza della componente tecnico-professionale "pura" e cresce in modo netto il peso delle componenti "integrative", basate su competenze cognitive, sociali e contestuali, definibili in base alle diverse combinazioni di conoscenze e capacità piuttosto che in termini di segmentazione e separazione (in campi disciplinari) del proprio sapere. Ciò è valido sia per il cosiddetto "sapere codificato",

sempre maggiormente disponibile – almeno virtualmente – attraverso le nuove tecnologie, sia soprattutto delle conoscenze “tacite”, “implicite” (Nonaka, 1995), non formalizzate, ma fondamentali per la performance effettiva, in termini di comportamento organizzativo e di creatività nei processi di innovazione.

b) L'accesso alle competenze qual supporto alla conciliazione tra benessere e flessibilità

“Le sfide politiche conseguenti al mutamento del sistema competitivo potrebbero ridursi ad una sola domanda: come riconciliare la sicurezza dei lavoratori e la flessibilità necessaria alle imprese”, questo, con efficace sintesi e notevole attualità, si afferma nel Libro Verde della Commissione Europea sulla nuova organizzazione del lavoro (CE Commissione delle Comunità Europee, 1997). Il nuovo e necessario equilibrio modifica, infatti, alcuni aspetti di struttura dell'intero sistema di scambio “individuo-impresa-istituzioni”.

Lo stesso Libro verde individua poi proprio l'apprendimento come uno dei possibili luoghi in cui costruire il nuovo scambio: la sicurezza per il lavoratore si sposta dalla garanzia occupazionale (il posto di lavoro) a quella del mantenimento, lungo l'intero corso della vita, del valore del proprio sapere professionale, cioè, in altri termini, del continuo possesso dei requisiti di occupabilità.

In questo senso, il lifelong learning inteso come diritto individuale di accesso alle competenze, diviene una componente centrale della nuova regolazione del mercato del lavoro, chiamando in causa da un lato la qualità dell'apprendimento durante il lavoro, dall'altro l'effettiva accessibilità delle opzioni formative fuori dal contesto di lavoro (dunque l'individualizzazione dei percorsi; tecnologie temporalmente flessibili quali la formazione a distanza, l'integrazione fra i sub sistemi educativi e formativi).

c) La centralità dell'individuo nel processo di apprendimento

Da quanto detto si ricava una conseguenza logica sul piano del rapporto fra individuo, processi trasformativi e società, verso una maggiore “centralità” del primo, intesa come espressione di bisogni di distinzione e di personalizzazione. Da questa centralità del soggetto, nasce forte l'esigenza di immaginare sistemi radicalmente diversi di definizione e trasmissione del sapere. E più precisamente occorre accedere a modellizzazioni mature dell'apprendimento basate sulla soggettività, nelle quali l'apprendimento stesso possa essere considerato come un correlato strategico alla possibilità di agire e possibilmente di anticipare il cambiamento (Toffler, 1970, Amovilli 1994). *“Il significato che Toffler attribuisce pertanto al concetto di apprendere ad apprendere” è quello di atterraggio morbido sul futuro e sui cambiamenti, una risposta da dare ai mutamenti sociali e organizzativi, concepiti come un qualcosa di autonomo ed inarrestabile”* (Amovilli 1994).

Da quanto detto è possibile dedurre come il concetto di competenza si situi al crocevia delle varie dimensioni caratterizzanti un forte cambiamento socio-economico. Infatti, il concetto di competenza introdotto in ambiti diversi e nel tentativo rispondere ad un ricco insieme di esigenze, anche fra loro confliggenti (o, se si preferisce, nascendo proprio in funzione ad esse), si presenta ad oggi notevolmente ambiguo, soprattutto in termini di definizione. Vediamo tuttavia che in una globale legata alle transizioni appena delineate questo concetto si colloca su alcuni nodi chiave dei rapporti tra individui, economia e società.

Figura 1 – La interazione di interessi in funzione delle scambio sociale intorno alle competenze.

Individuo

Garanzie di accesso all'apprendimento
come nuovo welfare

Valorizzazione delle esperienze e degli
apprendimenti



In funzione di questa premessa le dimensioni attraverso le quali è possibile produrre una riflessione non “nozionistica” sulle competenze, e quindi utile ai fini di un approfondimento legato alla funzione piuttosto che all’oggetto, possono essere almeno due:

a) Competenza e soggettività: committenza attiva nel processo di apprendimento e sviluppo personale

In primo luogo la competenza rappresenta la diversa posizione dell’individuo rispetto al lavoro ed all’apprendimento. Uno fra i pochi elementi pressoché comuni delle diverse definizioni di competenza rinvenibili in letteratura è proprio la centralità dell’individuo come soggetto attivo, in grado di declinare autonomamente (Spencer e Spencer, 1995) il proprio sapere. La competenza si presenta infatti in molte pratiche come categoria (auto)diagnostica nei processi di orientamento e nella formulazione delle strategie individuali verso l’apprendimento ed il mercato del lavoro. Pur nei loro evidenti limiti di spendibilità, soprattutto nei confronti delle imprese e del sistema educativo-formativo, le esperienze francesi note sotto il nome comune di “bilancio di competenze” (Levy-Leboyer, 2008) testimoniano la necessità di assumere la dimensione soggettiva (gli *acquis* derivanti dall’apprendimento informale, l’immagine di sé) come fattore critico di analisi ed intervento.

L’adozione dell’approccio per competenze consente inoltre di affrontare in modo migliore i diversi aspetti della personalizzazione dei percorsi di apprendimento e sviluppo personale, della valorizzazione del sapere già posseduto. Infatti, presentando un’articolazione più fine e più legata all’effettivo ottenimento di un risultato, consente di rileggere il “sapere” di ogni individuo in modo più articolato e coerente con i processi di apprendimento, migliorando l’accesso alle opzioni educative e formative.

b) Competenza e dimensione sociale: la trasparenza e riconoscibilità dell’informazione

La competenza indubbiamente appare come una “tecnologia” coerente con l’esigenza di trasparenza propria del mercato globale (p.e. flessibilità, costante riqualificazione, mobilità geografica e internazionale di studenti e lavoratori), a fronte della crisi dell’approccio basato su un automatico riconoscimento dei ruoli professionali in dimensioni ristrette nazionali e corporative. Pur a fronte di non trascurabili rischi di semplificazione o eccessiva standardizzazione del sapere individuale, lo sviluppo di pratiche di tracciamento e “certificazione delle competenze”, si presenta come un importante tentativo di fluidificare le relazioni nel mercato del lavoro e da e verso l’apprendimento. La questione chiave è qui la definizione di regole fondative di rapporto tra individui e sistemi sociali (regole di convivenza legate prevalentemente alle dimensioni appartenenza, potere, riconoscimento dell’altro). Il grande dibattito istituzionale e culturale che in tutti i paesi europei (inclusa l’Italia) ruota intorno alla scelta delle metriche e degli strumenti di

“misura” delle competenze (tendenza alla oggettivazione/controllo), alla distribuzione dei ruoli di potere fra individui, imprese ed istituzioni (“a chi appartiene la competenza?”) sono oggi testimonianza di come concretamente queste dinamiche vengono agite all’interno dei sistemi sociali.

Nello scenario delineato diventa dunque essenziale tentare di andare al di là della semplice adesione nominalistica ad un concetto di per sé “polisemico”, per cercare, gli elementi caratterizzanti l’etimologia e i significati prevalenti del termine. Probabilmente la polisemia e il fatto che intorno alla competenza nascano una serie di dicotomie quali “c. individuale vs c. organizzativa”; “c. codificata vs c. tacita”; “c. aspecifica vs c. situata”, deriva proprio dalla pluralità dei soggetti che al questa categoria ricorrono nella loro propria economia discorsiva, esprimendo in questo interessi, oltre che orientamenti culturali, fra loro diversi.

Al di là della complessità, comunque anche oggettiva del concetto, va osservato che, in effetti, ragionare intorno a questo concetto complesso significa aver ridisegnato un nuovo nesso fra lavoro ed apprendimento e nuovi dispositivi di scambio fra individui, imprese ed istituzioni, cioè in ultima analisi alcuni rapporti chiave fra individui e società.

Tutto ciò induce ad assumere una posizione pragmatica, distinguendo fra definibilità teorica ed utilizzabilità pratica, come utile riferimento per rispondere a bisogni emergenti.

Del resto, proprio per la sua più alta espressione del rapporto individuo-conoscenza, il punto non è tanto la ricerca in sé della definizione “corretta”, bensì interrogarsi sui processi che stanno costruendo il senso d’uso della nozione di competenza, per verificare se essa può essere veramente una categoria funzionale allo sviluppo del nuovo “ordine del discorso” intorno ai sistemi sociali di convivenza e scambio.

2. Framework sul concetto di competenza

Il concetto/termine “competenza” ha una lunga storia e bibliografia. Fino agli anni ‘90 vi sono numerosi approcci in letteratura che riconducono a questo concetto studi di natura psicologica e organizzativa individuando la competenza quale focus per l’analisi dei processi di apprendimento e dell’efficacia dell’individuo in relazione ad un contesto dato e oppure per indagare sulla condivisione della conoscenza teorico/pratica, codificata/tacita nei contesti organizzativi. Numerosi richiami sono reperibili anche nella letteratura collegabile alla psicologia dello sviluppo a partire da Piaget e Vygotskij che individuano le competenze quali set di conoscenze e abilità operatorie, cognitive e sociali messe in campo in modo strutturato dal bambino sia con riferimento a determinati stadi evolutivi sia in risposta alle richieste del contesto.

A partire dagli anni ‘90 la “competenza” diventa oggetto di codifica ed elaborazione strutturata per i sistemi educativi anche tramite gli organismi internazionali di ricerca e azione istituzionale. Ciò accade perché la competenza si pone al centro di un movimento innovativo collegabile al costruito OCSE di Economia del Sapere, che investe i sistemi educativi e formativi, oltre che tutte le istituzioni pubbliche, della responsabilità di curare la più ampia promozione e valorizzazione di saperi evoluti e complessi necessari per attrezzare al meglio i cittadini rispetto alle sfide culturali della globalizzazione e della competitività internazionale.

Senza tralasciare la bibliografia di matrice psicologica e organizzativa, è a questi framework che si ritiene opportuno fare riferimento in modo comune poiché rappresentano elementi condivisi e definiti in studi internazionali riconosciuti nonché inseriti in normative cogenti di carattere europeo e nazionale.

1) Organizzazione mondiale per la Sanità:

LIFE SKILLS 1993

Il termine di Life Skills viene generalmente riferito ad una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale. "... Le Life Skills sono le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l’individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni. Descritte in questo modo, le competenze che possono rientrare tra le Life Skills sono innumerevoli e la natura e la definizione delle Life Skills si possono differenziare in base alla cultura e al contesto. In ogni caso, emerge l’esistenza di un nucleo fondamentale di abilità che sono alla base delle iniziative di promozione della salute e benessere di bambini e adolescenti."

Il nucleo fondamentale delle Life Skills identificato dall'OMS è costituito da 10 competenze che possono essere raggruppate secondo 3 aree:

EMOTIVE- consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress

COGNITIVE - risolvere i problemi, prendere decisioni, senso critico, creatività

SOCIALI - empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci

2) OCSE

2.1 Progetto De.SE.CO. 2003 Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società.

Il concetto di competenza per DE.SE.CO. è riferibile alla capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito.

Ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali.

Le competenze si acquisiscono e si sviluppano in contesti educativi formali (scuola), non formali (lavoro, organizzazioni culturali e associative) e informali (vita sociale nel suo complesso).

3 dimensioni:

Agire in modo autonomo

Capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni

Capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali

Capacità di agire in un quadro di insieme, in un contesto ampio

Funzionare in gruppi socialmente eterogenei

Capacità di stabilire buone relazioni con gli altri

Capacità di cooperare

Capacità di gestire e risolvere i conflitti

Servirsi di strumenti in maniera interattiva

Capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva

Capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva

Capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva

2.2 Indagini OCSE PISA, IALS, ALL dal 1994 ad oggi.

Definizione di “competenze funzionali o strumentali” per l'elaborazione del “Core Curriculum”: Literacy, Numeracy, Problem Solving.

3) UNIONE EUROPEA

3.1 - DICEMBRE 2006 - Raccomandazione Unione Europea

Sono individuati 8 ambiti di COMPETENZE CHIAVE:

Comunicazione nella madrelingua;

Comunicazione nelle lingue straniere;

Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

Competenza digitale;

Imparare ad imparare;

Competenze sociali e civiche;

Spirito di iniziativa e imprenditorialità;

Consapevolezza ed espressione culturale.

3.2 - Aprile 2008 - RACCOMANDAZIONE EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK

Glossario allegato alla Raccomandazione:

Risultati dell'apprendimento: con risultati di apprendimento si intende la definizione di ciò che un discente conosce, comprende ed è in grado di fare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

2.1 La competenza per la gestione delle risorse umane nelle organizzazioni

2.1.1 Competenza come parametro di eccellenza: e il contesto?

Come già sottolineato, il concetto di competenza, prima di entrare nel dibattito socio-economico e istituzionale, nasce e si afferma a partire dagli anni '70 nella letteratura manageriale legata agli studi di psicologia dell'organizzazione negli Stati Uniti.

Agli inizi degli anni '70 David McClelland, psicologo americano noto per i suoi studi e test sulla motivazione (1984) (il modello delle motivazioni intrinseche di McClelland, sarà come vedremo utile da considerare in un'ottica interpretativa), venne incaricato di riprogettare la selezione dei funzionari del FSIO (Foreign Service Information Officers), una sorta di diplomatici dislocati all'estero per favorire l'approvazione ed il consenso della politica americana nel mondo. McClelland (1973) aveva già osservato come i tradizionali test attitudinali utilizzati fino a quel momento fossero in realtà scarsamente predittivi del successo sul lavoro dei candidati, decise quindi di elaborare un test nuovo costruito a partire da una indagine di campo nello stesso ambito organizzativo in cui si svolgeva l'intervento. McClelland realizzò quindi un certo numero di interviste ad alcuni diplomatici inseriti da diversi anni nel ruolo e connotati di "eccellenza" da parte della organizzazione di appartenenza. La validazione di tale raccolta fu poi eseguita attraverso il metodo di validità concorrente per gruppi contrapposti, metodo di validazione dei test utilizzato frequentemente in psicomètria; ovvero scelse un nuovo gruppo di diplomatici e verificò se coloro che maggiormente mettevano in pratica i comportamenti descritti erano anche coloro che erano valutati come superiori nelle performance. Il metodo ora descritto, utilizzato in seguito nell'ambito della psicologia delle organizzazioni per tramite della Mc.Ber & Company, di cui McClelland era fondatore e presidente, così come da altri studiosi e consulenti organizzativi dell'epoca, è ad oggi divenuto il principale modello di mapping, individuazione e definizione delle competenze nelle organizzazioni consolidate, e ha dato luogo a centinaia di tipologie di repertori diversi.

Dunque la competenza, intesa come modello teorico e operativo, nasce di fatto da un congiuntura di esigenze e di decisioni nell'ambito di una relazione di consulenza psicologo/organizzazione.

Da un lato vi è l'esigenza da parte del management dell'organizzazione committente di individuare una categoria nuova maggiormente esplicativa e predittiva dell'eccellenza nelle performance nell'ambito di un contesto e nell'esercizio di un ruolo. Dall'altro vi è la consapevolezza della incapacità, da parte delle tradizionali categorie di studio dei comportamenti al lavoro, di "spiegare" una performance eccellente. Viene dunque applicato dal consulente un metodo empirico/induttivo, ovvero si sceglie di procedere ad studio di campo, che punta a scoprire qualcosa che fino ad allora non era stato ancora compiutamente concettualizzato.

Questo nuovo concetto, così come definito da Boyatzis dell'Hay Mc.Ber Company (allievo e successore dell'opera di McClelland) è *"...an underlying characteristic of an individual, which is causally related to effective or superior performance in a job"* (Boyatzis, 1982).

Tentando una traduzione alternativa alle tante disponibili, ma non sempre sufficientemente esplicative del pensiero di questo gruppo di studiosi, potremmo individuare la seguente definizione:

"La competenza è una caratteristica fondamentale di un individuo, correlata in modo causale ad una performance eccellente in un lavoro".

E' interessante a questo punto il dibattito che nasce intorno a quali e di quale natura gli elementi costitutivi di tale caratteristica intrinseca.

Secondo Boyatzis la competenza si compone di tre livelli:

- 1) un livello legato alle motivazioni e ai tratti;
- 2) un livello legato all'immagine di sé;
- 3) un livello legato alle *skill*, o abilità.

Spencer e Spencer (1995), a loro volta eredi del filone americano di studio sulle competenze, specificano meglio come nella *caratteristica intrinseca* siano inclusi cinque ordini di fattori:

- 1) Le motivazioni: (es. la tensione al risultato).
- 2) I tratti stabili della personalità (es. il locus of control).
- 3) L'Immagine di sé:(es. l'insieme di costrutti e valori legati al sé).
- 4) Le Conoscenze tecniche di discipline o argomenti specifici (es. la conoscenza dell'anatomia posseduta da un medico).
- 5) *Le Skill*: intendendo con questo termine le capacità cognitive e comportamentali (es. il ragionamento deduttivo).

Gli ultimi due fattori, affermano gli autori, tendono ad essere caratteristiche osservabili, valutabili - anche tramite gli strumenti attitudinali già esistenti - ma relativamente superficiali (secondo Spencer e Spencer costituiscono la parte emersa dell'*iceberg* competenza). L'immagine di sé, i tratti e le motivazioni sono preponderanti nel determinare o connotare una competenza d'eccellenza ma sono in gran parte fattori sommersi,. Di conseguenza, sostengono questi studiosi, le conoscenze e le *skill* sono più facili da promuovere e sviluppare da parte del sistema organizzativo. Motivazioni e tratti, invece, sono più difficili da osservare e soprattutto da integrare e sviluppare nell'organizzazione: è evidente che in termini di costi, ad un'impresa conviene acquisirle tramite la selezione.

E' forse per questa ragione che questi modelli alla fine spogliano della loro natura fenomenologica e contestuale il concetto di competenza nel momento in cui ricorrono a tipizzazioni e modelli fondati basati sui tratti ricorrenti più frequentemente in determinate figure professionali "di successo".

Per analizzare questo processo di "tipizzazione" si può prendere ad esempio l'approccio Hay-McBer¹ (Carretta, Dalziel e Mitrani, 1992), che ha fortemente lanciato il concetto di competenza applicato agli individui, e all'interno del quale si sono formati i modelli già analizzati di Boyatzis e degli Spencer.

Spencer e Spencer presentano il modello Hay-McBer nel loro libro *Competence at work* (1995), che raccoglie 20 anni di ricerche sulla valutazione delle competenze professionali da parte di David McClelland, Richard E. Boyatzis, Lyle M. Spencer e i loro collaboratori. Sulla scorta di questa lunga esperienza di ricerca, il modello presenta un "dizionario" riferito alle 21 competenze più spesso osservate in 286 studi di mansioni di livello medio e elevato come capaci di distinguere la *performance* superiore da quella media. Queste 21 competenze discriminanti - la cui presenza deve essere verificata nelle specifiche realtà - sono raggruppate in 6 gruppi:

- a) Competenze di realizzazione e operative: 1- orientamento al risultato; 2- attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza; 3- spirito d'iniziativa; 4- ricerca delle informazioni.
- b) Competenze di assistenza e servizio: 5- sensibilità interpersonale; 6- orientamento al cliente.
- c) Competenze d'influenza: 7- persuasività e influenza; 8- consapevolezza organizzativa; 9- costruzione di relazioni.
- d) Competenze manageriali: 10- sviluppo degli altri; 11- attitudine al comando: assertività e uso del potere formale; 12- lavoro di gruppo e cooperazione; 13- *leadership* del gruppo.
- e) Competenze cognitive: 14- pensiero analitico; 15- pensiero concettuale; 16- capacità tecniche/professionali/manageriali.
- f) Competenze di efficacia personale: 17- autocontrollo; 18- fiducia in sé; 19- flessibilità; 20- impegno verso l'organizzazione; 21- altre caratteristiche e competenze personali.

¹ La Hay/McBer è ancora oggi una società di consulenza di fama internazionale che da molti anni offre servizi di gestione delle risorse umane basati sulle competenze.

La tipizzazione del modello Hay-McBer si spinge oltre, attraverso l'elencazione delle competenze che predicono il successo nelle mansioni delle vendite, in quelle tecnico/impiegatizie, di assistenza e di servizio, manageriali e imprenditoriali.

Anche Boyatzis ha sviluppato una modellistica delle competenze che danno vita a risultati di tipo superiore. Ancora una volta tuttavia questo approccio si propone la rilevazione delle competenze in maniera non contingente all'organizzazione. Sulla scorta della sua attività di ricerca, Boyatzis ha ricostruito il seguente elenco di competenze di successo: 1) autodiagnosi; 2) concettualizzazione; 3) attenzione al mantenimento della relazione; 4) attenzione all'impatto personale sugli altri; 5) sviluppo delle altre persone; 6) uso diagnostico dei concetti; 7) orientamento all'efficienza; 8) pensiero logico; 9) gestione dei processi di gruppo; 10) memorizzazione; 11) obiettività; 12) positività nei confronti degli altri; 13) proattività; 14) autostima; 15) autocontrollo; 16) conoscenze specialistiche; 17) spontaneità; 18) tenacia ed adattabilità; 19) uso di presentazioni orali; 20) uso del potere di socializzazione; 21) uso del potere decisionale.

E' interessante riflettere sul fatto che tutti questi fattori costituivano all'epoca alcuni tra i principali oggetti di studio in psicologia sociale, del lavoro e dell'intervento nelle organizzazioni. Gli studi sulle motivazioni, a partire dallo stesso Mc Clelland, ma anche la vasta letteratura su modelli e fattori legati all'apprendimento andava progressivamente mettendo in luce il ruolo delle motivazioni, delle emozioni, dell'immagine di sé e dell'identità personale nella possibilità di mettere in atto una gamma di diversificate modalità di apprendimento e cambiamento nei confronti del contesto. Le teorie di Lewin e di Bateson ad esempio considerate teorie mature dell'apprendimento (Quaglino, 1985) poiché, a differenza degli approcci classici comportamentisti, cognitivisti, funzionalisti, che esploravano una specifica modalità di apprendimento o un fattore prevalente (rinforzo, imitazione, assimilazione, insight), prevedono diverse tipologie di apprendimento, descrivono i processi e i fattori connessi a ciascuna modalità, prevedono la modificabilità di tali processi in rapporto ad una quantità di variabili cognitive, motivazionali e ambientali.

In realtà il vero problema che Boyatzis e Spencer e Spencer sembrano metter in luce, non è l'assenza di teorie esplicative sui fattori predittivi o facilitanti l'apprendimento, bensì l'assenza di concetto più ampio e strutturante che consentisse di connettere tra loro fattori già noti e studiati afferenti a diversi filoni di ricerca e di intervento: l'esigenza appare quella di pervenire ad un costrutto più olistico e soprattutto, ad uno strumento epistemologico funzionalmente valido in una prospettiva di intervento nelle organizzazioni, ovvero consonante alla domanda che l'organizzazione poneva. La competenza nasce già quindi come concetto funzionale, con una connotazione epistemologica, allo scopo di permettere lo studio ma soprattutto l'intervento consulenziale nella gestione delle risorse umane. Troviamo quindi qui per la prima volta l'importanza della "domanda" nella generazione di concetti e ipotesi di lavoro sulla competenza: questo differenzia in modo netto tutta la produzione teorica sulle competenze da quella sull'apprendimento che invece nasce prevalentemente dalla ricerca pura legata ad ambiti pedagogici o psicoterapeutici.

Dunque la prima formulazione teorica delle competenze, pur affermando il peso dei fattori individuali ai fini delle performance organizzative e pur nascendo, come abbiamo visto, da uno studio di campo empirico sull'organizzazione, sembra di fatto disinteressarsi alla dinamica individuo/organizzazione. Si assume infatti la logica, potremmo dire, "ortopedica" dell'uomo giusto al posto giusto senza mai considerare in primo piano le conseguenze dell'interazione sociale e dei fattori di contesto. Ciò ha un effetto paradossale: infatti secondo questo approccio la competenza da un lato comprende elementi fortemente soggettivi e quindi sganciati dalle specifiche mansioni richieste dal contesto e quindi si può intercettare in fase preorganizzativa di selezione, dall'altro elementi più contestuali come le conoscenze richieste e le abilità nello svolgimento di determinate mansioni, sulle quali tuttavia si misura e si sviluppa sempre la prestazione individuale.

Ancora una volta è importante sottolineare che, contemporaneamente alla nascita di questi primi modelli che sembrano porre in secondo piano il contesto di generazione delle competenze, da un lato abbondano le elaborazioni sul tema dell'apprendimento nella dinamica soggetto/contesto (ricordiamo nuovamente gli studi di Lewin a Bateson ma anche le teorie costruttiviste di Kelly), dall'altro si vanno affermando i principali studi sui climi organizzativi che mettono in luce la complessità della struttura psicosociale di una organizzazione (la

struttura gerarchica, le relazioni tra persone e gruppi, la missione organizzativa, gli stili di leadership) e della relativa percezione che è possibile rilevare tra i suoi membri, nonché l'importanza che questi aspetti rivestono nella spiegazione del funzionamento, e anche del successo, di una organizzazione.

A questi successivamente seguiranno soprattutto negli anni '80 e '90 gli studi sulle culture organizzative (Moran e Volkwein 1992) che pongono i tratti climatici in rapporto con il patrimonio complessivo di saperi impliciti, valori e contenuti ideologici simbolici che una organizzazione sedimenta nel tempo e tramite l'esperienza condivisa.

2.1.2 L'approccio delle core-competencies: un'ottica razionalista.

Un approccio alle competenze di stampo decisamente manageriale, forse complementare agli studi sulle competenze individuali di successo, è dato dal filone razionalista/strategico basato sulle competenze organizzative distintive o sulle *core competence* aziendali (Hamel, Prahalad 1990, 1995).

Tale approccio, che ha avuto pari fortuna e diffusione del primo, considera l'identificazione e gestione delle competenze distintive o *core competencies* come fonte principale del vantaggio competitivo dell'impresa. In quest'ottica le imprese sono viste come "portafogli" di competenze, ovvero come un *pool* di conoscenze accumulato e selezionato storicamente attraverso processi di apprendimento. Queste competenze possono essere incorporate nelle tecnologie possedute dall'impresa, in un repertorio di *routine* organizzative, o più semplicemente nel personale.

Una competenza "distintiva" è un insieme di *skill* e tecnologie che consente a un'impresa di offrire un particolare beneficio ai clienti².

In quest'ottica l'impresa viene vista come un insieme di competenze tecnologiche, organizzative e gestionali.

L'approccio strategico alle competenze si caratterizza per i seguenti punti:

- considera l'identificazione e gestione delle competenze distintive la fonte principale del vantaggio competitivo;
- concepisce l'azienda come insieme di competenze tecnologiche, organizzative e gestionali;
- interpreta la capacità competitiva di generare valore aggiunto come fortemente influenzata dal ritmo e dall'efficacia del processo di accumulazione, estensione e anticipazione delle competenze stesse;
- il *management*, per mantenere il vantaggio competitivo, deve agire non solo attraverso la formulazione e l'attuazione di strategie di mercato, economico-finanziarie e tecnologiche, ma anche di strategie di utilizzo, allocazione e sviluppo delle competenze distintive (gestione strategica delle competenze distintive).

Come si può evincere, la prospettiva strategico/razionalista interpreta le competenze come capacità interfunzionali e collettive, e in tal senso assume una visione sistemica del concetto di competenza. Tuttavia l'attenzione non viene mai rivolta al soggetto che opera nell'impresa, ma all'intera organizzazione in funzione di un aspetto che abbiamo visto essere alla base dell'assunzione di questo concetto in ambito politico-istituzionale: la competitività in un mercato in evoluzione.

Questa concezione, pur non considerando le dimensioni psicologiche legate alle competenze né una finalità di utilizzo diversa da quella del supporto decisionale e strategico al management, è tuttavia di un qualche interesse poiché avvia la riflessione sulla competenza quale chiave del rapporto intersistemico tra organizzazione e mercato o competitors.

2.2 La competenza per la creazione e gestione della conoscenza

2.2.1 L'apprendimento organizzativo: uno sguardo costruttivista sulle competenze

² Ad esempio, per la Sony la competenza distintiva è costituita dalla miniaturizzazione, che si traduce in un beneficio per il cliente: la "tascabilità".

Dunque la relazione soggetto/contesto ha sempre costituito da un lato un postulato del concetto di competenza dall'altro una sorta di dicotomia primaria nei primi studi che esplicitamente hanno trattato il tema delle competenze, un postulato che prelude comunque alla scelta di uno dei due punti di vista come piano prevalente di osservazione e intervento.

Un riferimento teorico invece si focalizza proprio sul rapporto individuo/organizzazione, ma che incorpora molte riflessioni di entrambi i filoni di studio sopra delineati, è costituito dai lavori sull'apprendimento organizzativo e in particolare dall'opera di Nonaka e Takeuchi (Nonaka, Takeuchi, 1991) studiosi giapponesi di teorie dell'organizzazione. Questi autori considerano le organizzazioni come luoghi di creazione e trasmissione della conoscenza intesa in senso ampio e quindi di generazione di "apprendimento organizzativo" che tiene conto sia del momento individuale che di quello organizzativo.

L'apprendimento stesso è secondo Nonaka, la funzione che ricopre i due versanti del sapere *codificato* e del sapere *tacito*, allo stesso modo indispensabili all'esercizio di una competenza.

Il primo è quello facilmente trasformabile in informazione e che può essere altrettanto facilmente misurato, stoccato e trasferito attraverso le infrastrutture e tecnologie oggi disponibili. Esso infatti "può trovare espressione numerica e verbale ed essere facilmente comunicato e condiviso in forma di dati, formule, procedure codificate e assiomi" (Nonaka, Takeuchi, 1995).

Il sapere *tacito* è invece difficile da trasferire: si presenta infatti sotto forma sia di capacità individuali, sia di consuetudini operative (modalità di relazione, comunicazione, gestione) o interpretative (simboli o significati) condivise da determinate comunità e trasferibili solo attraverso specifiche forme di interazione sociale.

Nonaka individua quattro fasi - *socializzazione*, *combinazione*, *esternalizzazione* e *internalizzazione* - tramite le quali si svolge il processo di sviluppo e trasmissione di conoscenza all'interno delle organizzazioni. Nel processo di socializzazione le comunità di individui, tramite l'esperienza diretta, sviluppano conoscenze ed abilità "tacite"; nel processo di esternalizzazione le conoscenze tacite divengono esplicite per mezzo di momenti comuni di riflessione e dialogo; nel processo di combinazione i diversi set di conoscenze divenute esplicite vengono combinate e ri-modellizzate in modo da costituire un punto di riferimento per l'agire organizzativo; nel processo di internalizzazione le conoscenze oramai esplicite e modellizzate vengono agite e quindi, ri-convertite in conoscenza tacita.

Figura 2 – La dinamica di generazione della conoscenza secondo Nonaka



Allo scopo di fornire indicazioni metodologiche e linee guida su come attivare i processi appena descritti nell'ambito delle organizzazioni, Nonaka e la sua scuola propongono una alternativa alla mera applicazione di tecniche o di modelli di intervento: il punto, in questa visione, è riuscire a

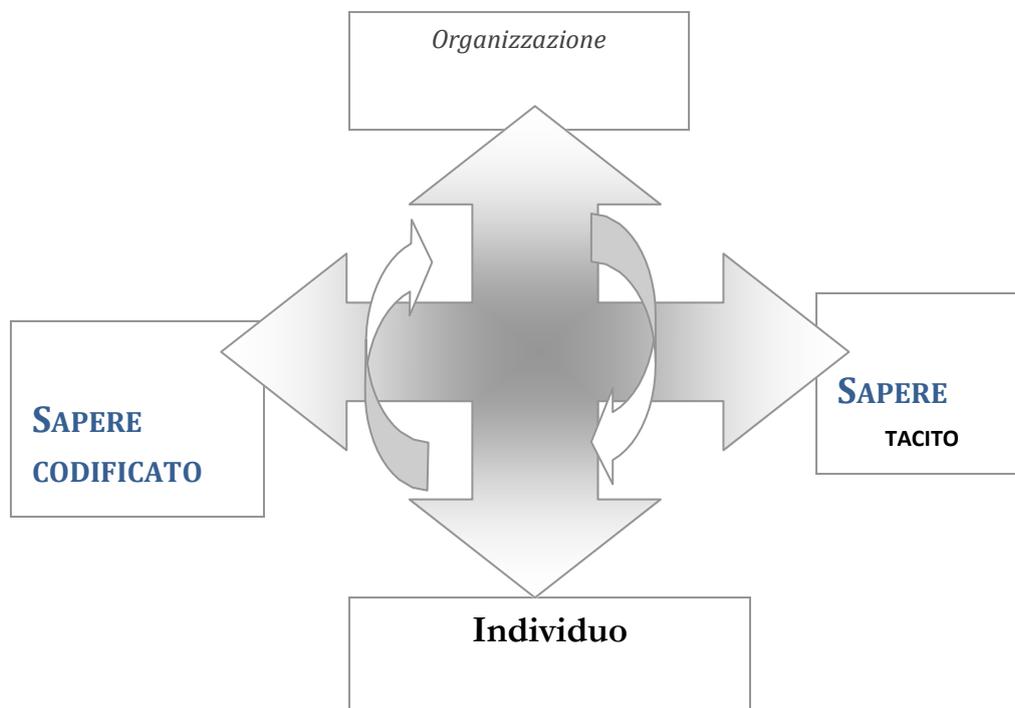
creare ambienti o spazi condivisi adatti alla generazione della conoscenza condivisa. Questi spazi vengono definiti con una parola giapponese piuttosto intraducibile: il "ba": si tratta grosso modo di uno spazio condiviso

di relazioni emergenti, spazio che può essere fisico, virtuale o simbolico. *“La conoscenza è incarnata nel “ba”, dove viene appresa da qualcuno attraverso l’esperienza o attraverso riflessioni sulle esperienze altrui. Se la conoscenza viene separata dal “ba”, si riconverte in informazione, la quale può venire comunicata indipendentemente dal “ba”. L’informazione risiede nei media e nei network. E’ tangibile. La conoscenza al contrario, risiede nel ba ed è intangibile”*(Nonaka, Konno, 1998).

Questo approccio rappresenta un contributo di alto valore epistemologico poichè incorpora e integra molti elementi già emersi nel dibattito sulle competenze (fattori emersi/fattori sommersi, dinamica individuo/contesto, visione interazionista e costruttivista) realizzando un modello, che come vedremo in seguito, risulta potenzialmente trasferibile alle ulteriori riflessioni che riguardano il portato simbolico ed emozionale delle competenze.

Esso infatti produce l’idea di un circuito dinamico (Fig. 3) che vede nell’interazione individuo/organizzazione e nella funzione di codifica-decodifica delle informazioni (Messori, Perulli, 2002), il processo fondamentale di generazione e sviluppo della conoscenza condivisa e, probabilmente, di costruzione di competenze.

Figura 3 – Il circuito dinamico di generazione delle competenze in un’ottica costruttivista



2.2.2 La competenza situata

Un ulteriore contributo teorico utile alla assunzione del concetto di competenza per la creazione della conoscenza è individuabile negli studi di Vygotskji sul linguaggio (Ajello, 1992).

Lo studioso sovietico ha infatti messo in evidenza il ruolo dell’interazione sociale nella progressiva interiorizzazione delle funzioni psichiche che hanno la loro origine proprio nelle relazioni inter-individuali e nella mediazione dei diversi strumenti che la rendono possibile, prima di tutto il linguaggio. Allo stesso modo - secondo gli studi sull’organizzazione di stampo “neo-vygotskiano” (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1995) - le competenze hanno origine nelle relazioni inter-individuali nell’ambito dell’organizzazione o della comunità e non possono essere spiegate esclusivamente a partire dalle caratteristiche intrinseche del soggetto, ma vanno necessariamente riferite al contesto culturale di pratiche, rappresentazioni e significati che l’organizzazione o la comunità condivide. Come ha notato Cristina Zucchermaglio (1995) *“è necessario studiare i processi cognitivi - non in isolamento - ma considerando i quadri di riferimento offerti dalle attività reali di mediazione culturale con l’ambiente. Per capire il ruolo della cultura nella costruzione della mente è necessario studiare le attività*

delle persone in contesti di vita reali, invece di analizzarne i processi psicologici con strumenti e procedure context-free”.

Partendo da questa premessa teorica, gli studi sull'organizzazione neo-vygotskiani concordano su alcuni assunti, importanti per un superamento della dicotomia tra contesto e individuo interna al concetto di competenza:

1. i contesti di lavoro sono contesti elettivi di acquisizione e uso di competenze;
2. la creazione e l'esercizio delle competenze sono pratiche contestualizzate (sitate), e distribuite quindi culturalmente e simbolicamente condivise in un contesto significativo di attività;
3. la dimensione tacita della conoscenza assume un'importanza strategica (già messa in evidenza nella prospettiva di Nonaka) per la creazione, la diffusione e l'innovazione delle competenze in chiave di competitività.

Diventa evidente a partire da questi contributi la rottura di una impostazione che voleva la competenza legata alle esigenze manageriali delle imprese. Come abbiamo visto anche quando era considerata principalmente costituita da fattori e risorse dell'individuo, la competenza restava ancorata alle esigenze manageriali dell'impresa quasi fosse un suo specifico valore sul quale poter costruire la propria competitività (è il caso dell'approccio strategico delle core competencies) o da acquisire e sviluppare tramite appositi sistemi di reclutamento, selezione e formazione.

Il pensiero di Nonaka e degli studiosi neo-vygotskiani, sull'apprendimento organizzativo e le competenze situate, pur restando sul piano di osservazione delle organizzazioni, di fatto restituiscono alla dinamica soggetto contesto la centralità assoluta nello studio delle competenze e ne sanciscono in qualche misura la redistribuzione del valore e della responsabilità.

Essi inoltre spostano in modo significativo il focus stesso dell'intervento nelle organizzazioni sostenendo un concetto del tutto nuovo di sviluppo e cambiamento che non può essere pianificato a priori sulla base di criteri astratti di eccellenza, ma trova le sue forme e i suoi obiettivi nella stessa dinamica di interazione sottesa al funzionamento dell'organizzazione e alle sue richieste di cambiamento. Osserva Tomassini (2005) che questi contributi *“assumono maggiore significato pratico e possono contribuire a far maturare opzioni che non si limitino alla gestione ordinaria delle competenze ma si pongano obiettivi di sviluppo “generativo” della conoscenza organizzativa a diversi livelli. Si tratta in altri termini, fronte degli obiettivi tradizionali (valutare, inquadrare, classificare, certificare competenze), di dare più spazio ad altri obiettivi che riguardano il sostegno attivo, la promozione e lo sviluppo delle competenze..”*

E' su questa base che nascono le esperienze di ricerca-intervento nelle organizzazioni basate sullo studio etnografico dell'agire professionale e organizzativo (Zucchermaglio, Alby, 2006) e sulla promozione delle comunità di pratiche come strumento elettivo per favorire la circolazione, distribuzione e evoluzione dei processi collettivi di apprendimento e, quindi, di sviluppo di competenze (Wenger, 2006). E' inoltre interessante sottolineare il legame sancito da questi recenti contributi tra i processi condivisi di apprendimento e maturazione delle competenze e le dimensioni, che potremmo definire cognitivo-emozionali, dell'appartenenza e dell'identità. Apprendere competenze in questo contesto concettuale (ovvero in modo condiviso all'interno di una o più comunità culturali) significa infatti lavorare costantemente alla flessibilità dei propri confini e ai propri processi di autorappresentazione. Questa osservazione apre, come vedremo più anche avanti, ampie e “rivoluzionarie” possibilità di reinterpretare il concetto di competenza come una funzione chiave, particolarmente necessaria nella attuale fase storica per la strutturazione e la rappresentazione delle relazioni più importanti tra individui e contesti.

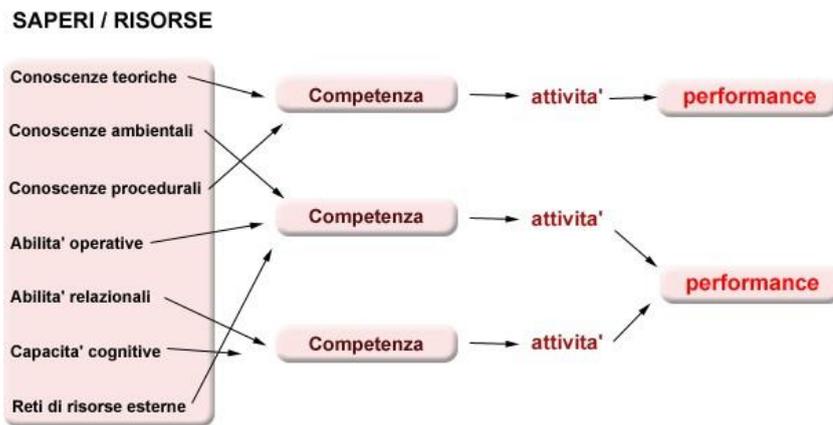
2.2.3 Bilancio di competenze e navigazione professionale

A partire dagli anni '90, grazie al lavoro di un gruppo di psicologi francesi (in primis Claude Levy-Leboyer e Guy Le Boterf) e all'immediato impatto che le loro elaborazioni hanno avuto a livello politico istituzionale nel loro paese e in seguito in tutta l'Unione Europea, la competenza esce dall'ambito stretto dell'intervento organizzativo ed entra a pieno titolo in una dimensione sociale come fondamento di un discorso legato alle possibilità di sviluppo e benessere individuale.

Per documentare questo importante passaggio è utile considerare il lavoro di Guy Le Boterf (1994;1997;1998;2000) che, insieme a Levy Leboyer (1993), è considerato il creatore delle teorie sulla competenza come chiave per la navigazione professionale e per l'applicazione del Bilancio di Competenze. Vediamo quali sono i concetti che Le Boterf porta a supporto della sua proposta di nuovo paradigma.

La competenza - secondo Le Boterf - è un "sapere combinatorio" (Fig. 4) in cui entrano conoscenze tecniche, teoriche, metodologiche e procedurali, abilità operative, ma anche reti e sensibilità relazionali che permettono di "attingere" a risorse esterne.

Figura 4. Risorse, competenze, performance nel pensiero di Le Boterf



“La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità,...) da mobilitare né è data dalla loro "somma", ma nell'atto stesso di mobilitazione/combinazione delle risorse che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato.... in questo senso significa saper mobilitare risorse, combinandole in modo originale ed efficace in un contesto dato.” (Le Boterf, 1997).

La competenza è insomma la capacità dell'individuo di combinare in modo appropriato e sempre originale le risorse di cui dispone; si colloca infatti come cerniera tra il patrimonio di risorse e l'attività attraverso la quale (o le quali) il soggetto mette a segno la performance attesa. La relazione cruciale è quella che si stabilisce tra attività e combinazione delle risorse che il lavoratore mobilita adeguatamente per realizzare l'attività descritta. L'agire professionale distingue l'individuo competente, e come tale ha regole che possono essere descritte.

L'analisi di Le Boterf si rifà, in quest'ambito, al filone della letteratura già ricordata che si è sforzata di definire le modalità di azione degli esperti, degli "eccellenti", dei "professionelle".

Per Le Boterf il *professionelle*:

- sa agire e reagire in modo pertinente;
- sa combinare e mobilitare le risorse in un contesto operativo;
- sa trasferire la sua competenza (costruendo modelli.);
- sa apprendere dall'esperienza;
- sa e vuole impegnarsi nel compito.

Nella lettura di Le Boterf vi è una distinzione precisa tra i tre ambiti ricordati: quelli delle "risorse/saperi", delle competenze (combinazione delle risorse al fine di realizzare un'attività) e di quello che potremmo tradurre con il termine "professionalismo".

Figura 5 - Risorse, competenze, agire professionale: tre ambiti distinti

	Risorse / saperi	Competenze	Professionalismo
--	-------------------------	-------------------	-------------------------

Descrittori	Conoscenze Capacità/abilità Attitudini Reti di risorse	Analisi di attività professionali	Corpus coerente e strutturato di risorse personali e competenze
Grado	Livello della gestione, dell'appropriazione e del perfezionamento	Livello dell'azione	Gerarchia professionale: <ul style="list-style-type: none"> • l'esperto • il professionista affermato • il debuttante...
Funzioni	Sapere e saper fare	Saper agire in situazioni più o meno complesse	Saper gestire una situazione professionale complessa
Natura	Potenzialità	Azione	Conduzione (pilotage)
Maglie di valutazione	Maglie strette / descrizioni puntuali	Maglie larghe	Assi di strutturazione del comportamento
Modalità di costruzione	Formazione e esperienza professionalizzante	Situazioni professionalizzanti	Patrimonializzazione dell'esperienza e riflessione

Questa articolazione chiarisce bene come questo modello collochi la competenza come *trait d'union* tra saperi e risorse e agire professionale, che costituisce l'estrinsecazione della competenza nel contesto operativo dato. Il concetto di competenza perde così parte della sua "indeterminatezza" e rende l'idea di come in ogni contesto organizzativo sia l'azione delle persone, la loro capacità di combinare risorse - partendo dai propri potenziali, relazioni, motivazioni, culture... - a determinare efficacia ed efficienza della performance. La griglia consente al tempo stesso di assegnare un ruolo distinto, ma integrato, all'esperienza (agito) e alla "riflessione su" (pensiero) nella costruzione del "professionalismo": l'intreccio tra queste dimensioni rappresenta il campo più importante della riflessione che Le Boterf sviluppa attorno al concetto di *navigazione professionale* che successivamente dà luogo allo strumento *del Bilancio di competenze*.

La navigazione professionale indica una specifica funzione esercitabile da parte degli individui, eventualmente supportata da un consulente (sempre e obbligatoriamente uno psicologo nelle prassi francesi) finalizzata a mantenere consapevolezza e direzionare il proprio patrimonio di competenze. La navigazione professionale rappresenta la principale conseguenza dell'esercizio del professionalismo così come descritto da Le Boterf.

Tale funzione presenta alcune caratteristiche chiave:

- la volontarietà della scelta e quindi la motivazione del soggetto che decide di intraprendere la navigazione;
- la necessità di avere un obiettivo, ma soprattutto di saper individuare una rotta di navigazione, intesa come percorso che renda compatibile il raggiungimento della meta con le caratteristiche del mare su cui veleggiare: tenere la rotta significa disporre di una carta di navigazione, saper fare il punto della rotta stessa, disporre di correnti e venti favorevoli - fuori di metafora: conoscere il contesto in cui si opera, saper valutare le proprie risorse e saper riconoscere i propri bisogni (azione di bilancio personale e professionale), poter disporre di opportunità di crescita date dall'incrocio tra obiettivi e condizioni ambientali;
- la necessità di ottenere una validazione e un riconoscimento sociale (o anche formale) delle tappe via via raggiunti nel percorso (basilare per rafforzare la motivazione a navigare e per fare il punto della rotta).

Il punto saliente di questa teoria è l'identificazione della funzione attivante collegata alla competenza come capacità di porre in rapporto sé all'ambiente. Secondo Le Boterf tale funzione attivante si esprime in uno sviluppo di rappresentazioni, di processi cognitivi, di segnali di miglioramento dell'immagine di sé, in sintesi in una generale mobilitazione dei saperi. È viva, in questo pensiero teorico, l'idea di un processo costruttivo della competenza dove per competenza si intende una mescolanza di conoscenze, skill, abilità, motivazioni, rappresentazioni, credenze, valori, interessi, articolati e agiti in un contesto.

Le Leggi che in Francia degli anni '90 (Journal Officiel de la République Française - Décret n° 92-1075 del 2 ottobre 1992) hanno sancito il diritto di tutti i lavoratori a fruire di servizi di bilancio di competenze nonché quello di poter vedere riconosciute socialmente ed istituzionalmente le competenze maturate fuori dai contesti formativi tradizionali, sono la testimonianza dell'impatto che queste elaborazioni potenzialmente contengono nella possibilità di modificare radicalmente le regole del gioco intorno alle relazioni di scambio produttivo tra individui, imprese e istituzioni come già argomentato nella prima parte del paper.

2.3 Pensiero competente e autorappresentazione

Al termine di questa ricerca di assonanze concettuali, oltre all'emergere di alcune categorie interpretative, si è assistito alla progressiva trasformazione della competenza:

- da proprietà stabile e oggettiva dell'individuo o delle organizzazioni;
- a prodotto culturale e simbolico che nasce dalle rappresentazioni e dai processi culturali collettivi;
- fino ad essere concepita come quel peculiare processo o funzione che consente di produrre e riadattare rappresentazioni ovvero di pensare, strutturare e codificare la realtà.

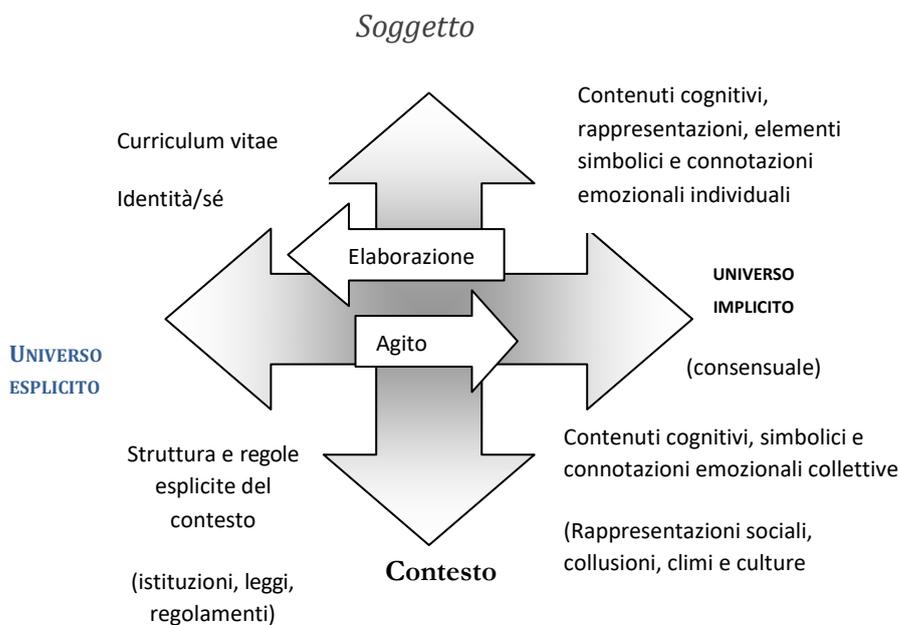
Infatti la capacità/possibilità di stabilire relazioni e di tradurre in pensiero le percezioni e le emozioni sembra, in base a questa analisi, uno dei fattori chiave della competenza, fattore che, per certi versi, si può collegare ad una classica funzione teorizzata in campo psicodinamico: la funzione alfa di Bion (1990) ma anche a più recenti filoni di ricerca in psicologia clinica come quello sulla metacognizione o riflessività³ (Fonagy, Target 2001).

Ciò è valido sia sul piano individuale come le elaborazioni di Le Boterf sul pensare progettuale sull'esperienza dimostrano, sia a livello organizzativo o sociale come ci suggerisce il riferimento agli approcci sulle rappresentazioni sociali e sulla collusione (ma lo stesso Bion collega la mitopoiesi alla funzione alfa collettiva di una popolazione).

Trasferendo questa funzione nella interazione tra i due livelli, quello soggettivo e quello collettivo, probabilmente otteniamo un sistema dinamico nel quale la competenza appare implicata sia come processo sia come prodotto della continua transcodifica tra un universo esplicito e un universo implicito o tacito che ha come oggetto peculiare le rappresentazioni soggetto/contesto e come finalizzazione l'adattamento e la condivisione dell'esperienza cognitiva ed emozionale.

Figura 8 - Dinamica di produzione ed esercizio della competenza in quanto prodotto e processo

³ La metacognizione è una funzione definita, negli studi dello psicanalista Peter Fonagy (Fonagy, Target 2001), come *reflective self function*, cioè "funzione del Sé riflessivo" ed è stata ripresa anche da alcuni autori ad orientamento cognitivista.



Siamo dunque di fronte ad un soggetto competente, a un gruppo, una organizzazione, una comunità competente laddove essi siano in grado di elaborare costantemente contenuti afferenti alla propria auto-rappresentazione, o forse si può parlare addirittura di “identità”, orientando tali elaborazioni in funzione della relazione con l’altro nell’ambito di un contesto.

Se applicato a livello intrapsichico e in una prospettiva clinica, è plausibile un riferimento alle teorie sul funzionamento della mente di matrice sistemica e cognitivista cognitiva (Bateson, 1972) che guardano alla costruzione ed organizzazione della conoscenza individuale come ad un processo dinamico e complesso, realizzabile attraverso diversi livelli logici funzionamento e apprendimento, e che ha a che fare con dimensioni tacite e esplicite di rappresentazione di Sé e della realtà.

Tale processo è caratterizzato da una continua elaborazione di significati sulla base dell’esperienza ed è finalizzato alla strutturazione (e costante ristrutturazione) della realtà nonché dell’identità personale.

Citiamo a questo proposito un significativo passaggio di Guidano (1988) che collega il funzionamento dinamico dell’identità personale al

«L’identità personale funziona pertanto alla stregua di un processo autoreferenziale di base in continuo svolgimento, grazie al quale ogni individuo è in grado di monitorare e valutare sé stesso in rapporto all’esperienza in corso. Più in particolare, il senso di identità avvertito in ogni momento fornisce un orizzonte di aspettative che coordina la percezione di sé in corso orientandola in modo consono all’immagine di sé istanziata. Il livello di congruenza esistente tra le convinzioni riguardanti le proprie capacità e il valore personale, da una parte, e la valutazione dei propri comportamenti ed emozioni dall’altra, corrisponde al grado di competenza e stima di sé percepibile dal soggetto.»

Questo riferimento ci aiuta a rafforzare una linea interpretativa, già ampiamente esposta, che vede, nelle analogie tra il funzionamento individuale e quello collettivo, un elemento che consente l’utilizzo della competenza come risorsa epistemologica e clinica in una ampia varietà di contesti.

Risorse di questo tipo rendono possibile estendere e condividere pratiche ed esperienze di intervento sviluppate in ambiti diversi – aziende, scuole, setting clinici tradizionali, comunità - ma accomunate da istanze comuni di sviluppo/cambiamento (o anche, come vedremo, di resistenza/difesa nei confronti del cambiamento).

Tali istanze, espresse in forma di domande di decodifica, riconoscimento o promozione di competenze, possono essere quindi lette anche come richieste di sostegno a quei necessari processi di adattamento - dei valori, delle rappresentazioni del mondo e di sé, delle identità, delle relazioni - che tutti (individui, famiglie, organizzazioni) affrontano periodicamente e, oggi, sempre più frequentemente. Entro queste dimensioni la

competenza può essere dunque di volta in volta vista come una parola chiave per esprimere domande, una risorsa epistemologica per riflettervi sopra, un costrutto utile per modelli e strumenti d'intervento.

Conclusioni

In primo luogo si rileva che la competenza è senza dubbio un costrutto emergente, particolarmente utile, nell'attuale fase storica, per rappresentare caratteristiche, identità e valori che si intenda attribuire, eminentemente in modo consensuale, a persone o organizzazioni/comunità. La competenza può essere quindi vista come un artefatto cognitivo e simbolico utile in molte pratiche culturali di tipo sociale e organizzativo e dunque, come tale, essa compare frequentemente nelle domande di benessere e sviluppo rivolte ai professionisti psicologi.

Essa, per questa categoria di professionisti, può dunque rappresentare una importante risorsa concettuale altamente sfruttabile in molte pratiche professionali, poiché evoca efficacemente quella specifica funzione che consente a individui, organizzazioni e gruppi sociali, di operare cambiamenti o adattamenti nelle proprie rappresentazioni reciproche in un'ottica di meta-apprendimento e sviluppo.

Il fatto stesso che un concetto appaia così "frequentato" indica probabilmente che esso corrisponde ad una particolare categoria di fabbisogni che caratterizzano l'attuale epoca storica. L'ipotesi più plausibile è che essa, insieme alla nascita e/o all'affermazione di un insieme di concetti (ad esempio: creatività, globale, standard, olismo, ecc.) risponda all'esigenza di fare fronte ad un cambiamento socio-culturale molto forte, ad alto contenuto di instabilità.

Probabilmente il tramonto e la perdita di efficacia dei sistemi tradizionali di rappresentazione delle relazioni tra individui e contesti e, entro questa ampia categoria, tra individui e istituzioni sociali (aziende, mercato, scuola, agenzie pubbliche, famiglia), ha generato l'esigenza di un nuovo concetto e lessico che consentisse di rappresentare e "stabilizzare socialmente" questi rapporti altrimenti cognitivamente ingestibili e emozionalmente minacciosi. Questa considerazione, che ritorna in diverse punti di questo lavoro, si salda in modo suggestivo con alcuni eminenti e attuali filoni di analisi dei fenomeni sociali. In particolare troviamo suggestivo il pensiero di Zygmunt Bauman, sociologo polacco, che ha teorizzato l'avvento dell'epoca della modernità liquida, ovvero di un sistema sociale privo di certezze e punti di riferimento sui quali poter strutturare la propria esperienza, identità e convivenza. Tra i riferimenti culturali maggiormente in crisi, secondo Bauman, vi sono le famiglie, le identità personali e professionali, le aziende, i mercati. Questo fenomeno porta gli individui e le organizzazioni a spendere molte energie nel tentativo di contenere l'ansia che questo eccesso di libertà, di opportunità e di fluidità produce.

Sostiene Bauman (2005):

"Se, come asseriva Freud, il problema del XX secolo risiedeva nell'insufficienza di libertà, nell'eccesso di protezione/oppressione, oggi quella situazione si è rovesciata in una libertà illimitata e in una crescente *unsicherheit* (precarità), che riguarda ogni ambito dell'esperienza, reale e proiettivo. C'è da aspettarsi sempre più esasperazione ed eccitazione in questa generale domanda di sicurezza. Perché ogni occasione su cui proiettare la paura compensa un'ansia le cui cause sono fuori portata(...) La paura di essere inadeguati proviene da un dato oggettivo: tocca a noi procurarci i "materiali" per costruire le nostre biografie, nessuno ce li fornisce e nessuno ci controlla in questa delicata operazione. La paura, in controluce, è di essere buttati fuori: ognuno si percepisce come potenziale vittima di esclusione. E questo riguarda potenzialmente ogni aspetto della vita sociale: ogni tipo di relazione diventa instabile, sul lavoro e, come ha mostrato Giddens, nella sfera affettiva."

Molti fenomeni della modernità possono forse essere letti in questa luce e probabilmente ogni costrutto in grado di "ri-solidificare" rappresentazioni, relazioni, parametri di riferimento, riceve attenzione e viene utilizzato in modo trasversale ad una pluralità di contesti.

In particolare la competenza, come abbiamo trattato ampiamente, può essere utilizzata in modo **OGGETTIVANTE** per cercare soluzioni "solidificanti" più immediate e a basso costo di elaborazione e riflessione, oppure come **FUNZIONE PROMOTRICE DI SVILUPPO E CAMBIAMENTO**; ed è proprio in questa chiave che senza dubbio somma alcuni significati particolarmente importanti nella attuale fase storica:

▪ **competenza come imparare ad imparare**: questo aspetto indica l'esigenza di promuovere diffusamente forme di apprendimento di grado più elevato, capaci di potenziare le capacità autoriflessive in funzione di un contesto sociale e organizzativo/occupazionale ad elevato tasso di fluidità e inattendibilità;

▪ **competenza come tenere la rotta del cambiamento**: ciò implica lavorare in modo costante, e certamente più massicciamente di un tempo, sulle proprie autorappresentazioni e identità socio-culturali, incrementandone la consapevolezza, e di conseguenza, il livello di committenza e responsabilità esercitabile sui necessari processi di cambiamento nella vita di individui, famiglie e organizzazioni;

▪ **competenza come consapevolezza di sé e della relazione**: significa riconoscere i confini propri e altrui nella relazione, migliorare i processi relazionali necessari a rendere agibile e produttiva la convivenza sociale. Ciò implica il riconoscimento reciproco e lo scambio produttivo nella relazione con il contesto in tutti gli ambiti in cui si esplicano relazioni di convivenza: famiglia, comunità sociale, azienda, aggregazioni culturali o politiche.

E' possibile che altre categorie preesistenti non consentissero pienamente l'espressione di queste funzioni. La competenza lo consente anche poiché, come abbiamo avuto modo di rilevare, supera e integra alcune tradizionali polarizzazioni di natura epistemologica, ad esempio:

- la polarizzazione insita nella **separazione tra soggetto e ambiente/contesto**, polarizzazione che è da sempre alla base di prospettive di osservazione psicologica diverse e tra di loro alternative (ne sono esempio la dialettica tra comportamentismo e cognitivismo/costuttivismo, la netta separazione tra psicologia e scienze sociali);
- la polarizzazione tra le **dimensioni tacite ed esplicite** che caratterizzano i processi di produzione di conoscenza e significati e, più in generale, l'agire sociale e individuale, dimensioni che richiamano due diversi modi di essere della mente (conscio/inconscio) e delle dinamiche sociali (universo consensuale/reificato, organizzazione/istituzione).

Probabilmente nella visione della competenza come chiave di lettura olistica, che permette l'integrazione e la transcodifica tra universi, è iscritto il suo più elevato potenziale semantico ed epistemologico utile per la pratica psicologica.

Osserva Varchetta (1999) a proposito dei rapporti tra psicologia e scienze sociali:

“La modernità non ha saputo cogliere la sfida della co-gestione di due scenari contemporanei, incapace di reggere lo sforzo di una visione binoculare e adagiata nella tendenza "naturale" a separare, a trascurare, a cogliere un solo oggetto - sia esso quello sociale o quello soggettuale, ma purché sempre uno - attraverso un solo sguardo, paradigmaticamente predefinito e prescelto. Il lato oscuro delle nostre anime è così per lo più mancato all'appuntamento della sua elaborazione e spesso si è persa per strada, seguendo funzionalizzazioni specialistiche, la comprensione dei nostri mondi, irriducibilmente molteplici, collimando su un aspetto o sull'altro, senza trovare una linea prospettica capace di con-tenerli e di con-dividerli”.

Questa riflessione si chiude con l'auspicio che questo aspetto di con-tenimento e con-divisione di prospettive, che trova nella competenza solo uno dei possibili strumenti di teoria della tecnica professionale (in alternativa a logiche di adesione acritica ad una tecnica o ad una scuola di pensiero), possa permeare sempre più anche l'esplorazione e la strutturazione/ristrutturazione della identità e della comunità scientifica.

Bibliografia

- Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma
- Alberici A (1999) *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino
- Alberici A. (2004), *Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione in Isfol*, "Apprendimento di competenze strategiche", Milano, Franco Angeli
- Alby F., Mora F. (2004) *Il bilancio di competenze*, Carocci, Roma
- Aleni Sestito L. (1996), *Nel corso del cammino di nostra vita La psicologia del ciclo di vita*, Loffredo, Napoli
- Andersson, P., and Fejes, A. (2010). *Mobility of knowledge as a recognition challenge: Experiences from Sweden*, "International Journal of Lifelong Education", 29(2), 201-218
- Andersson, P., Fejes, A. and Sandberg, F. (2013). *Introducing research on recognition of prior learning*, "International Journal of Lifelong Education", vol.32:4, 405-411
- Armsby, P. (2012). *Accreditation of experiential learning at doctoral level*, "Journal of Workplace Learning", 24(2), 133-150
- Aubret J., Aubret F., Damiani C. (1993), *Les bilans personnels et professionnels*, Collection orientations, Paris
- Bahous, R. (2008). *The self-assessed portfolio: a case study*. "Assessment & Evaluation in Higher Education", 33(4), 381-393
- Barnett R. (1994), *The Limits of Competence. Knowledge. Higher Education and Society*, "SRHE & Open University Press", Buckingham
- Bateson G. (1988), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano (ed. orig. 1972)
- Battistelli A. (1996), *La percezione della propria competenza professionale*, "Risorsa uomo", n. 2
- Baum, D., Yorke, M., and Coffey, M. (2004) *What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment?*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", vol.29(4), 451-477
- Benett, Y. (1993). *The validity and reliability of assessments and self-assessments of work-based learning*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", 18(2), 83-94
- Berglund, L., and Andersson, P. (2012). *Recognition of knowledge and skills at work: in whose interests?*, "Journal of Workplace Learning", 24(2), 73-84
- Bertini M. (1988), *Psicologia e salute*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Besson, E., (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, "Rapport auprès du Gouvernement Français" Paris: La Documentation Française
- Bevitt, S. (2014) *Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research' forthcoming in* "Assessment and Evaluation in Higher Education"
- Bion. W. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma
- Boyatzis R. E. (1982), *The competent manager*, John Wiley Sons, New York
- Breslow, L., Faye, A., Snover, L. and Masi, B. (2007). *Methods of measuring learning outcomes and value added*. <http://tll.mit.edu/sites/default/files/guidelines/a-e-tools-methods-of-measuring-learning-outcomes-grid-2.pdf> [checked on 26/06/2014]
- Bryant, A. (2013). *Head-hunting, big data may not be such a big deal*, *New York Times*, 19 June <http://www.nytimes.com/2013/06/20/business/in-head-hunting-big-data-may-not-be-such-a-big-deal.html?partner=socialflow&smid=tw-nytimesbusiness&r=0>
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari
- Cameron, R. (2012), *Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR*, "Journal of Workplace Learning", 24(2), 85-104.

- Cantwell, R. H., & Scevak, J. J. (2004). *Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience*, "Higher Education Research & Development", 23(2), 131-145
- Caprara G.V., Steca P., Capanna C., Caprara M.G. (2004), Le determinanti personali dell'Ego-resiliency nei adolescenti, in *Età Evolutiva*, n. 77.
- Cavaco, C., Lafont, P., and Pariat, M. (2014). *Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning*, "International Journal of Lifelong Education", vol.33(3), 343-361
- CEDEFOP (2008) *Validation of non-formal and informal learning in Europe - A snapshot 2007*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2014). *The use of validation by enterprises for human resources and career development purposes*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Union, in <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/23963.aspx>
- CEDEFOP (2014). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purpose*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 96.
- Cepollaro G. (2003), *Le competenze non sono cose*, "Professionalità", n.76
- Charraud A. (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010*, Cedefop
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-13
- Colardin, D., Bjornavold, J. (2005) *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP, Luxemburg, Official Publications of the European Commission
- Colardin, D., Bjornavold, J., (2004) *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, in "European Journal of Education", Vol. 39, No. 1.
- Cooper, L., and Harris, J. (2013). *Recognition of prior learning: exploring the knowledge question*, "International Journal of Lifelong Education", 32(4), 447-463
- Cortellazzi S., Pais I. (2001) *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano
- Country Report: France <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77462.pdf>
- DARES (2012). *La vae en 2010 dans les ministères certificateurs*. n. 03. <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2012-037.pdf>
- De Graaff, F. (2014). *The interpretation of a knowledge claim in the Recognition of Prior Learning (RPL) and the impact of this on RPL practice*. "Studies in Continuing Education", 36(1), 1-14.
- De Lillo A. (a cura di) (2010), *Il mondo della ricerca qualitativa*, Utet, Torino.
- Dewey J. (1990), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1990.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Blasio P. (2005, a cura di), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Di Francesco G. (2004), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Collana Isfol Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano
- Diedrich, A. (2011). *Uppfo "ljning av Valideringsdelegationens pilotverksamhet 'Validering till 1000'*, GRI Report 2011: 4. Gothenburg: Gothenburg Research Institute
- Diedrich, A. (2013a). *Translating validation of prior learning in practice*, "International Journal of Lifelong Education", 32(4), 548-570

Diedrich, A. (2013b) *Who's giving us the answers?' Interpreters and the validation of prior foreign learning*, "International Journal of Lifelong Education", 32(2), 230-246

Dismore, H., McDermott, A., Witt, N., Stillwell, R., Neville, S. and Stone, M. (2011). Tension of APEL: *Perceptions of higher education in further education lecturers* in "Research in Post-Compulsory Education", 16(3): 315–331

Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). *The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge*. "Review of educational research", 69(2), 145-186

Dogana F. (2000), *"Le piccole fonti dell'io"*, Giunti, Firenze

Donoghue, J., D. Pelletier, A. Adams, and C. Duffield (2002). *Recognition of prior learner as university entry criteria is successful in postgraduate nursing students*. "Innovation in Education and Teaching International" 39(1), 54–62

Dreyfus S.E., Dreyfus H.L. (1980) *Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, University of California Press, Berkley

Duvekot R. (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010*, Country Report: Netherlands <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77473.pdf>

Duvekot, R.C., C.C.M. Schuur & J. Paulusse (2005) *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Vught: Foundation EC-VPL

Epstein, R. M., and Hundert, E. M. (2002). *Defining and assessing professional competence*, "Journal of the American Medical Association", 287(2), 226-235.

EUROPEAN COMMISSION *"Commission staff working paper impact assessment, accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning"* Brussels, 5.9.2012

EUROPEAN COMMISSION *"Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning"* Brussels, 5.9.2012

Falchikov, N., and Goldfinch, J. (2000). *Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks*, "Review of educational research", 70(3), 287-322

Fejes, A., and Andersson, P. (2009). *Recognising prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective*, "Vocations and Learning", 2(1), 37-55

FIVOL (2010), *Organizzazioni di volontariato tra identità e processi: il fenomeno nelle rilevazioni campionarie 2008*, "Report di ricerca", 30 luglio 2010

Fragoso, A., & Guimarães, P. (2010). *Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal*, "European journal for Research on the Education and Learning of Adults", 1(1-2), 17-31

Frega R (2001), *Teorie della competenza - Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio*, "Professionalità", n.66

Frega R. (2001), *Competenze trasversali in questione. Riflessione sull'opera di Bernard Rey* in "Professionalità", n. 63

Gibbs, P., and Armsby, P. (2011). *Recognition is Deserved, Qualifications are Merited. Where Does that Leave Fairness in Accreditation?*, "European Journal of Education", 46(3), 388-396

Giddens A., *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives*, Profile Books, 1999, trad. It. *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, 2000

Gola G., (2009) *L' apprendimento informale nella professione. Ricerca socio-educativa supportata dal software*, Arcne, 2009

Granelli A. (2003) *Incertezza, complessità e sfide organizzative*, "Studi e organizzazione" n. 2

Guasti L., (2001) *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi* in "Le competenze di base degli adulti, Quaderni degli annali di istruzione" n.96, Le Monnier, Firenze

Guidano V.F. (1988), *La complessità del sé*, Torino, Bollati Boringhieri.

Guidicini P. (1990) *Nuovo manuale della ricerca sociologica*, Franco Angeli, Milano

- Guimarães, P. (2012). Critical links between recognition of prior learning, economic changes and social justice in Portugal. "Journal of Adult and Continuing Education", 18(1), 61-76
- Hamps-Lyons, L. (2003). *Writing teachers as assessors of writing*. In B. Kroll (ed). "Exploring the dynamics of second language writing". Cambridge: Cambridge University Press. pp. 162-189
- Hawley, J., Souto-Otero, M., & Duchemin, C. (2010). *Update of the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, "Final report to the European Commission". GHK, Brussels
- Hendry L.B., Kloep M. (2003), *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna
- ISFOL (2013), *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Temi e Strumenti, Isfol.
- ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, (Di Francesco G. a cura di) Franco Angeli, Milano
- Istituto per la Ricerca Sociale (2010) *VI Rapporto Arci Servizio Civile dell'anno 2009*
- Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M., and Jochems, W. M. (2010). *Assessors' approaches to portfolio assessment in Assessment of Prior Learning procedures*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", 35(1), 55-70
- Kahn, William A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, Vol. 33, No.4, 692-724.
- Klenowski, V. and Askew, S. (2006). *Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", vol.31(3), pp. 267-286
- L. 28 giugno 2012 , n. 92 *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, pubblicato sulla G.U. n.153 del 3 luglio 2012
- Le Boterf G.(2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Ed. Guida, Napoli
- LeGrow, M.R., B.G. Sheckley, and M. Kehrhalp (2002). *Comparison of problem-solving performance between adults receiving credit via assessment of prior learning and adults completing classroom courses*. "Journal of Continuing Higher Education", 50(3), 2-13
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*, Knopf, New York
- Levinson, Daniel (1986) La struttura della vita individuale, in C. Saraceno (a cura di) *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna, p. 123-142.
- Levy-Leboyer, C. (1993) *Le bilan de compétences*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Liétard B. (1992), *Du portfolio nord-américain au portefeuille de compétences à la française*, "Pratiques de formation", Université de Paris VIII
- E.C. Lindeman, *The meaning of Adult Education*, New Republic, New York, 1926, p. 169
- Lundgren, A.(2005). *På längre sikt. Kompetenshimmel eller deltidshelvet? En utvärdering av samarbetsprojektet Hållbar kompetensutvecklingsmodell under åren 2003-2004*. Luleå Tekniska Universitet, Luleå
- Lynch, B. and P. Shaw (2005). *Portfolios, power and ethics*. *TESOL Quarterly*, vol.39(2), pp.263-297
- Marmocchi P, Dall'Aglio C. Tannini M. (2004), *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento
- Marshall, G. and Jones, N. (2002). *Does widening participation reduce standards of achievement in postgraduate radiography education?* "Radiography", 8: 133-37
- McMillan, J. H. (2004). *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction*. Boston: M.A.Pearson
- Meghnagi S. (1992) *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino
- Nonaka I., Takeuchi H., (1995) *The knowledge-creating company*, ed. it. (1998) *La knowledge-creating company*, Guerini, Milano

OCSE (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, DeSeCho* (Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations)

OCSE (2007) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, Paris

OCSE(1996), *L'economie fonde sur le savoir*, "Document de travail", vol.IV, n.50, Paris Ocde

OMS (1993), "Life Skills Education in Schools", Skills for Life, 1, Genève.

P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills. Le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

Pais Y. (2001), *In costruito di competenza*, in Cortellazzi S., Pais I. (a cura di), *Il posto della competenza*, F. Angeli, Milano

Palmonari I. (1996), *Il bilancio delle competenze*, "Professionalità", n.33

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2004) *Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (Europass)

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006) *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE)

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Decisione n. 1720/2006/Ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente*

Parlamento Europeo e Consiglio, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Bruxelles, 23.04.2008 (2008/C111/01)

Pellerey M. (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, "Professionalità", n.57

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano

Perulli E. (2007), *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze: il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*, Franco Angeli.

Perulli E. (2009), *Recognising non-formal and informal learning: an open challenge*, in "The quality of higher education", Vol. 6

Piazza, R. (2013). *Towards the construction of a personal professional pathway: An experimental project for the recognition of non-formal and informal learning in the University of Catania*. "Journal of Adult and Continuing Education", 19(1), 101-124

Pineau G., Le Grand J.L., *Le storie di vita*, Parigi 1993

Pokorny, H. (2013). *Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning*, "International Journal of Lifelong Education", 32:4, 518-534

Polanyi M. (1967), *The tacit dimension*, New York

Race, P. (2001). *The lecturer's toolkit: a practical guide to learning, teaching & assessment*, Routledge, Abingdon

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). *What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education*. "Review of Educational Research", vol.83(4), 483-520

Rapley, P., L. Davidson, P. Nathan, and S.S. Dhaliwal. (2008). *Enrolled nurse to registered nurse: Is there a link between initial educational preparation and course completion?* "Nurse Education Today", 28: 115-9

Ratti F. (1989), *La sfida delle competenze*, "Sviluppo & Organizzazione" n. 115

Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano

Reyneri E. (1999), *I nuovi modi di lavorare*, "Impresa e Stato", n. 50

Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). *Job engagement: Antecedents and effects on job performance*. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.

- Ricotta G. (1998), *Il concetto di competenza e i suoi significati nella letteratura scientifica e manageriale*, in "Scuola democratica", n. 1-2
- Ruffino M. (2005), *La relazione a tre fra organizzazione, sapere e lavoro*, "Sviluppo & Organizzazione", n.208
- Ruffino M., (2006), *Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita*, in "La rivista delle politiche sociali", n. 4, pp. 219-232
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). *Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning*. "Studies in Educational Evaluation", 37(1), 15-24
- Rust, C. (2002). *The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-centred Assessment Practices?*, "Active Learning in Higher Education" 3 (2): 145–158
- Ryan R. M. e E. L. Deci (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, 55.
- Ryff, C.D., Singer, B.H. (1998). The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 213-235). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sadler, D. R. (2009). *Grade integrity and the representation of academic achievement*, "Studies in Higher Education", 34(7), 807-826
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2005c). La Ilusión per el trabajo (engagement) : El lado positivo del burnout? [Engagement: The positive side of burnout?] In Martinez, J., (Ed.) *Quemarse en el trabajo ('Burnout')*, pp. 73-92, Zaragoza: Egado Editorial.
- Sambell, K., L. McDowell, and C. Montgomery (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon: Routledge
- Sandberg, F. (2010). *Recognising health care assistants' prior learning through a caring ideology*. "Vocations and learning", vol.3(2), 99-115
- Sandberg, F. (2011). *A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants*. "Adult Education Quarterly", XX(X), pp.1-20
- Sandberg, F. (2011). *A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants*. "Adult Education Quarterly", vol.62(4), 351-370
- Sandberg, F., and Andersson, P. (2011). *RPL for accreditation in higher education—As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation?* "Assessment & Evaluation in Higher Education", 36(7), 767-780
- Sandberg, F., and Kubiak, C. (2013). *Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition*. "Studies in Continuing Education", 35(3), 351-365
- Sanséau, P. Y., and Ansart, S. (2013). *Accreditation Of Prior Experiential Learning As A Catalyst For Lifelong Learning: Analysis And Proposals Based On French Experiments*. "Journal of International Education Research", 9(4), 317-328
- Sarchielli P. (1994), *Un primo tentativo di classificazione delle abilità di base*, in Di Francesco G. (a cura di), "Competenze trasversali e comportamento organizzativo", op. cit.
- Sarchielli P. (2002), *Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*, Ajello A. M. (a cura di), *La competenza*, op. cit.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis
- Schumway, J. M. and Harden, R. M. (2003). AMEE Guide no 25: *The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician*. "Medical Teacher", vol.25(6), pp.569-584
- Scott, I. (2007). *Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes: Throwing the baby out with the bath water?*, "Nurse Education Today" 27: 348–56

- Scott, I. (2010). *But I know that already: rhetoric or reality the accreditation of prior experiential learning in the context of work-based learning*. "Research in Post-Compulsory Education", 15(1), 19-31
- Seligman & Csikszentmihalyi, (2000), "Positive Psychology: an introduction", American Psychologist, Vol 55. No. 1. 5 -14
- Seligman & Csikszentmihalyi, (2000), "Positive Psychology: an introduction", American Psychologist, Vol 55. No. 1. 5 -14
- Seligman M. (1992), *Helpless: On depression, development, and death*, W. H. Freeman, New York.
- Seligman M. (1994), *What you can change & what you can't*, Knopf, New York.
- Seligman M. (2003), *La costruzione della felicità*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Seligman M. E. P. e M. Csikszentmihalyi (2000), *Positive Psychology: An introduction*, "American Psychologist", 55, 5-14
- Seligman M., (2003), *La costruzione della felicità*, Sperling & Kupfer, Milano
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M., & Haidt, J. (2000). *Positive psychology manifesto* (Rev. ed.)
- Smorti A. (1994) *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Bologna
- Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Bologna
- Souto-Otero, M. (2012). *Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above?* "Journal of education and work", 25(3), 249-258
- Souto-Otero, M. (2014). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2010. "Thematic report: assessment methods"*, Cedefop, DG EAC and ICF Consulting, Brussels
- Spencer L., Spencer S. (1993), *Competence at work* trad.it. *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano
- Stanciu, S., & Banciu, V. (2012). *National Qualifications System (NQS) in Romania and Validation of Formal and Non formal Learning*. "Procedia-Social and Behavioral Sciences", 69, 816-820
- Stenlund, T. (2010). *Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", 35(7), pp. 783-797
- Stenlund, T. (2013). *Validity of admission decisions based on assessment of prior learning in higher education*. "Assessment & Evaluation in Higher Education", 38(1), 1-15
- Struyven, K., F. Dochy, and S. Janssens. (2005). *"Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: a review."*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", vol. 30 (4): 331-347
- Toffler A. (1988), *Lo choc del futuro*, Varese, Spearling e Kupfer (ed. orig. 1970)
- Tomassini M. (2007), *La lingua delle competenze: verso nuove traduzioni?*, "Sviluppo & Organizzazione" n. 220
- Tomassini M., (2006), *Le competenze situate e la riflessività*, "Sviluppo & Organizzazione" n. 215
- Valk, A. (2009). *Recognition of prior and experiential learning in European universities. Assessment in Education: "Principles, Policy & Practice"*, 16(1), 83-95
- Van Der Vleuten, C. P. M. and Schuwirth, L. W. T. (2005). *Assessing professional competence: from methods to programmes*. "Medical Education", vol.39, 309-317
- Vergani A. (2008), *L'apprendimento (continuo) formale, informale e non formale*, in "Professionalità", n.100, pp. 86-91
- Viteritti A.(2004), *Identità e Competenze*, Guerini e Associati, Milano
- Werquin P. (2010) *Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*, OECD
- Werquin P. (2010) *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*, Paris, OECD
- Werquin, P., Coles, M. (2007) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. OECD

William, D. (2011). *What is assessment for learning?*, "Studies in Educational Evaluation", 37(1), 3-14

Williams, P. (2008). *Assessing context-based learning: not only rigorous but also relevant.*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", 33(4), 395-408

Winterton J., Delamare - Le Deist F., Stringfellow E. (2005), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Cedefop

World Health Organization. Department of Mental Health, Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting, WHO, Geneva 1999, p. 3.