Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

Evoluzione del costrutto di competenza e sviluppo delle pratiche di IVC. Primi appunti per una riflessione necessaria

Pier Giovanni Bresciani

Nell'affrontare il tema del rapporto tra evoluzione del costrutto di competenza e sviluppo delle pratiche di individuazione, validazione e certificazione delle competenze (di seguito IVC) mi sono trovato a riflettere su quando (oltre 30 anni fa, ormai) ho iniziato ad occuparmi con continuità ed in modo sistematico dell'uno e delle altre. Questa constatazione, associata alla consapevolezza dei limiti cui attenermi nell'elaborazione di questo testo, mi ha reso ancora più consapevole di quanto (per rimanere nel tema di questo contributo) sia in effetti arduo testimoniare, attraverso brevi prestazioni, qualcosa dell'ordine della propria "competenza": e quindi per converso (collocandosi dal punto di vista dell'insegnante, del formatore, del consulente di orientamento, dell'esperto di bilancio di competenze, del tutor di IVC; etc.) di come risulti in effetti "impossibile" (come già riconosceva Freud) il ruolo al quale essi vengono chiamati, quando si chiede loro di "fare tornare" (nel lavoro sul campo) conti che non tornano a causa di aporie implicite nella struttura concettuale che ispira i sistemi e i dispositivi che le norme e le risorse disponibili impongono. Oppure a causa di contraddizioni che sono il risultato della natura negoziale-contrattuale di quei sistemi e dispositivi, la cui dimensione "convenzionale", se da un lato satura l'esigenza di consenso intersoggettivo sulle soluzioni di volta in volta adottate, dall'altro lato rende particolarmente arduo rispettare le contestuali esigenze di coerenza logica e di "eleganza" (come direbbe un matematico) concettuale. Queste considerazioni sono tanto più pertinenti in quanto questa rivista si rivolge a coloro che hanno fatto, e/o intendono fare,

Doi 10.3280/for2025-001oa20202

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

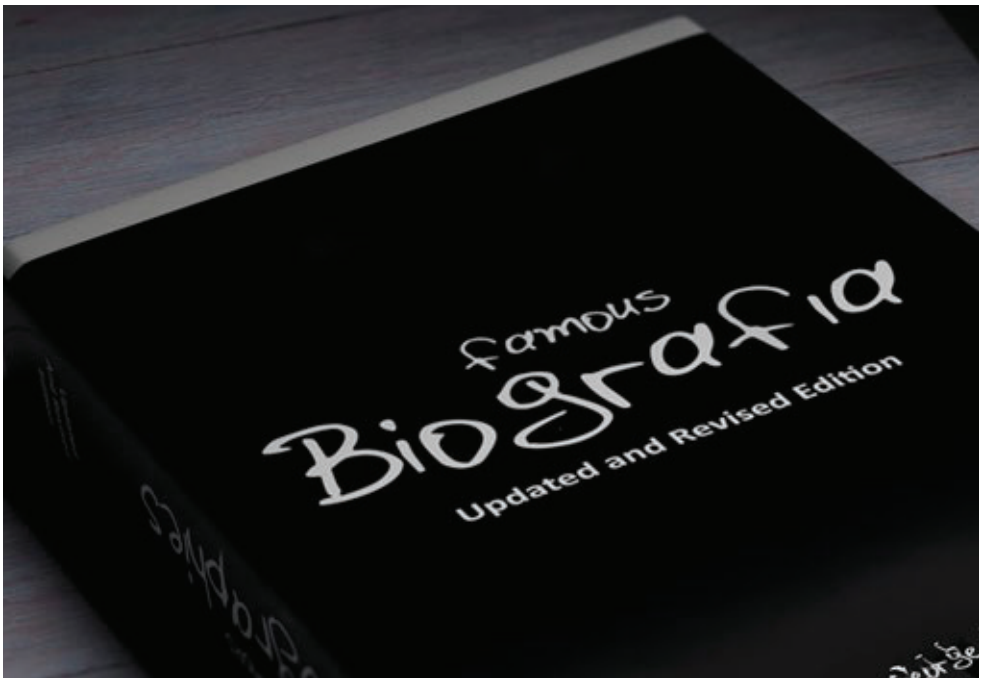
della formazione altrui la propria professione. O meglio ancora, dovremmo dire, "dell'apprendimento": non a caso H. Bjornavold scelse già nel 1999 per il proprio volume, dedicato alla analisi dei sistemi di validazione delle competenze nei diversi Paesi europei (promossa dal Cedefop) l'emblematico titolo *Making learning visible*. Con ciò suggerendo implicitamente che il repertorio di competenze apprendibili sul lavoro (*non formal learning*) e/o svolgendo attività hobbistiche e di volontariato (*informal learning*) supera ampiamernte il perimetro delle conoscenze e capacità acquisibili nei contesti di istruzione scolastica e di formazione professionale tradizionalmente a ciò dedicati (*formal learning*). È questa la ragione per la quale comprendere che cosa è accaduto in questi anni in quella straordinaria "terra di mezzo" che è costituita da tali contesti, rappresenta non solo/tanto un oggetto di interesse, ma piuttosto un vero e proprio "compito di sviluppo" per qualsiasi formatore che abbia a cuore (come dovrebbe, nella mia rappresentazione di questa professione) l'efficacia e l'etica del proprio agire professionale. Condivido quindi la scelta operata da AIF di riflettere sulla parallela evoluzione (e sul reciproco influenzamento):

- da un lato, dei sistemi e dei dispositivi della IVC, intesa come insieme di pratiche finalizzate a consentire agli individui addirittura la esigibilità di un diritto fondamentale (quale oggi si riconosce in essa nel nostro Paese, grazie a norme di legge che risalgono al 2013, e che avevano avuto significative anticipazioni, pur se appena abbozzate e sostanzialmente ignorate/inapplicate, anche in anni precedenti);
- dall'altro lato, della evoluzione dell'ampio dibattito tecnico-scientifico e delle molteplici e diversificate pratiche sul campo relative al costrutto di competenza (nelle aziende, nel sistema scolastico e di formazione professionale, nell'orientamento e nei servizi per il lavoro, nella pubblica amministrazione, nel terzo settore, etc.). È quindi alla evoluzione del rapporto reciproco tra i due "universi" della competenza e della IVC (caratterizzati da linguaggi, teorie, modelli, metodologie, strumenti, dispositivi propri e specifici) che sono dedicate le considerazioni che seguono. Nell'auspicio di riuscire ad offrire una prima parziale traccia per quel percorso di riflessione che personalmente ritengo non solo opportuno, ma sempre più necessario, nello scenario che tutti siamo chiamati ad affrontare. Procederò per punti, schematicamente; come si trattasse (e come in effetti è, nelle mie intenzioni) di un promemoria destinato ad essere ripreso e sviluppato: sia individualmente (da parte di ciascuno per sé stesso), sia collettivamente (da parte della Associazione che intende rappresentare coloro che fanno dell'apprendimento altrui la propria professione) per alimentarne il pensiero riflessivo, nell'ambito di una pratica che vorrei definire "*metacognizione necessaria*".

Ragioni del consenso. Le competenze come linguaggio interoperabile e moneta comune

Se analizziamo la maggior parte degli standard professionali per come sono descritti nel contesto italiano e non solo, possiamo osservare che per la gran parte di essi viene descritta in termini di

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.



competenze: intendendo con tale termine l'insieme di *conoscenze* e *capacità* (termine a volte sostituito dal termine *abilità*) che un gruppo di esperti, riconosciuti come tali, abbia definito preliminarmente necessario perché un soggetto possa esprimere comportamenti sul lavoro che vi corrispondono).

A partire da circa 30 anni fa, l'introduzione, nel dibattito tecnico-scientifico, del costrutto di competenza è sembrata ad un certo punto, la "chiave di volta" per cercare di venire a capo di un problema di che sembrava resistere a qualsiasi tentativo di soluzione: quello di strumentare la costruzione di efficaci ed efficienti forme di dialogo tra "mondi" ritenuti troppo distanti e reciprocamente "opachi" (aziende, organizzazioni pubbliche, sistema di istruzione e formazione professionale, servizi di orientamento e per il lavoro). Con ciò contribuendo a risolvere quel mismatch tra domanda e offerta di lavoro concordemente considerato allo stesso tempo una inefficienza sul piano didattico, un fallimento sul piano politico-istituzionale, un danno sul piano economico, uno spreco sul piano sociale. Osservavo già allora come in questo contesto e in questo scenario, si fosse venuta concordemente sviluppando la consapevolezza che le "competenze" (intese in primo luogo, intuitivamente e semplicemente, come ciò che le persone "sanno e sanno fare") potevano essere intese allo stesso tempo:

- come obiettivo dei curricoli formativi e loro prodotto-risultato (*studiando si impara:* nella scuola, nella formazione professionale, nell'università);
- come risorse individuali che servono alle persone per svolgere attività lavorative, e nello stesso tempo come risultato dell'esercizio di tali attività (*lavorando si impara:* nel senso che avere esercitato una determinata attività, implica che "in qualche modo" le competenze a ciò necessarie si è stati in grado di esprimerle, anche quando a ciò non corrispondesse ancora alcun titolo di studio formale);
- come risorse organizzative che servono alle imprese per gestire efficacemente i diversi processi operativi necessari per realizzare i prodotti e/o i servizi coerenti con la propria *mission* (e che quindi esse cercano di ottenere tramite la selezione, la formazione e la socializzazione professionale, la compensation, etc.);
- come informazioni necessarie ai servizi di orientamento e per il Lavoro, per verificare le possibilità di *matching* tra le caratteristiche di coloro che cercano occupazione e il tipo di domanda espressa dalle imprese.

Le competenze si sono quindi progressivamente avviate a diventare la metrica comune, il linguaggio inter-operabile ritenuto capace di consentire agli stakeholder dei diversi sub-sistemi di interfacciarsi "intendendosi": e lo sviluppo di tale rappresentazione comune rende ragione del perchè sia stato considerato sempre più importante il riferimento ai medesimi standard di competenza, da parte di scuola, formazione, università e imprese.

Con una analogia riduttiva ma efficace, si può affermare che le competenze son state considerate la "moneta unica" dello scambio economico tra questi sistemi. Per questo riconoscere le competenze è divenuto un obiettivo sempre più strategico, il cui perseguimento è stato riconosciuto come cruciale (dal punto di vista socio-istituzionale, organizzativo-manageriale, e tecnico-metodologico) dai diversi tipi di stakeholder coinvolti in tali relazioni.

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

Effetto formativo. Apprendimento e competenza come "risultato preterintenzionale" delle pratiche di IVC

Da quando si sono venute affermando pratiche di intervento volte a supportare le persone nella ricostruzione della propria storia professionale e formativa (es. il "bilancio di competenze" nei servizi per l'impiego), oppure in senso più lato della propria biografia (es. le "storie di vita" nella ricerca sociale), si è cominciato a comprendere che la antitesi tra valutazione ed etero-valutazione della competenza è un problema mal posto, innanzitutto per la specificità del lavoro che un soggetto compie quando, con l'aiuto di un consulente (con la sua *mediazione*, preferirebbero dire alcuni), ripercorre la propria storia ed esperienza, e letteralmente la "ri-costruisce": analizzando, descrivendo, valutando, valorizzando, capitalizzando, scoprendo, connettendo, ipotizzando significati, conferendo senso (naturalmente, ciò tanto più quanto più la situazione di relazione con il consulente "funziona"). Questo lavoro non si limita ad una lettura (che secondo una accezione riduttiva in qualche modo istituzionalizzerebbe quello che già si sapeva e/o svelerebbe quello che ancora non si sapeva): si tratta invece di un lavoro che, proprio per come si svolge, per le dimensioni sulle quali verte e per la natura stessa dell'oggetto di analisi, può avere (certo, purché si sia in presenza di alcune condizioni essenziali, cosa di cui troppo spesso ci si dimentica) profondi effetti di ristrutturazione cognitiva, di self-empowerment, e anche di consolidamento e sviluppo della competenza (un effetto autenticamente formativo, quindi). Se è vero che una delle dimensioni essenziali dell'essere competenti è costituita dalla conoscenza e dalla consapevolezza di ciò che ci fa tali, e dalla nostra capacità di riconoscere e trattare tali dimensioni, allora (come sappiamo per diretta esperienza) l'effetto delle pratiche nelle quali gli individui "lavorano" sulle proprie competenze insieme ad un consulente non vanno considerate né inaffidabili autoritratti professionali (in quanto non controllabili), né riduttive declaratorie di attività svolte e competenze maturate. Tali pratiche sono invece innanzitutto un modo attraverso il quale le persone possono (se lo vogliono; se ne sono in grado; se il consulente è valido; se la relazione con lui "funziona"; se il contesto lo consente/favorisce) sviluppare ulteriormente la propria competenza, incrementarla, migliorarla, proprio rendendone conto prima di tutto a sé stessi. Non si tratta quindi semplicemente di registrare e/o di mettere nero su bianco ciò che non era ancora stato formalizzato (detto, scritto), ma che in un certo senso "era già lì", presente alla persona e al mondo: si tratta piuttosto di (ri)costruire la propria storia e di (ri)scoprirne i risultati, di mettere in trasparenza, ma anche di "dare forma" a parti di esperienza spesso non ancora connessi tra loro, di "fare emergere un senso" da tale ricostruzione

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

e messa in forma. "Dare forma" e "formare" sono sinonimi, e così il linguaggio stesso si incarica di suggerirci che questo tipo di attività ha un *effetto formativo*, nel senso che genera un tipo particolarmente prezioso di apprendimento (meta-apprendimento; deutero-apprendimento, direbbe Bateson). Certo, molteplici sono i tipi di ostacoli in questo cammino: di frame socio-istituzionale, di setting spazio-temporale, di relazione consulenziale, di "disposizione" individuale; ed anche di natura dell'attività che vi si svolge e di limiti di accessibilità (cognitivi, innanzitutto) di noi a noi stessi.

Per questo, le considerazioni fin qui svolte valgono in particolare con riferimento a quei dispositivi di analisi e ricostruzione della storia personale e professionale che risultano caratterizzati da una certa durata e ricorrenza, da una relazione significativa tra individuo e consulente, e che non si limitano alla elaborazione di un descrittivo di attività e competenze: quando mancano questi requisiti, infatti, si può magari saturare l'effetto socio-istituzionale del dispositivo (IVC), ma non quello formativo (learning, consapevolezza, meta-apprendimento).

Ciò non significa che alcuni dispositivi valgano meno di altri: semplicemente, essi servono ad altro, sono pertinenti ad altri usi, ed in questo senso sono pienamente legittimi (per questo ho sostenuto che occorrerebbe avere il coraggio di identificare per ciascuno di essi denominazioni diverse, per oggetti che a ben vedere sono diversi nelle rappresentazioni, nel trattamento, nelle finalità).

Ma ciò significa anche che il rapporto consulenziale individuale, l'accompagnamento, la "cura" della relazione, del lavoro sulla biografia e sulla storia individuale, la riflessione (e la autovalutazione) sulla propria esperienza e competenza: tutto questo ha un formidabile potenziale "formativo" e di sviluppo dell'apprendimento, che va riconosciuto e utilizzato.

Rischi sottovalutati. Burocratizzazione, rendimenti decrescenti e quiet quitting nella "societa" documentale"

Il terzo ed ultimo punto che vorrei richiamare in questa breve nota introduttiva riguarda la tendenziale "perdita di tensione" che tipicamente si registra, in qualsiasi ambito, ogni volta che si passa da una fase innovativa e/o sperimentale (con il suo carico di impegno, incertezza, e precarietà, in ragione della mancanza di tutti i diversi tipi di risorse di cui si lamenta l'assenza o l'insufficienza: normativo-legislative o regolamentari, organizzativo-strumentali, economico-finanziarie, tecnologico-digitali, etc.) alla fase, che magari è stata a lungo evocata, di "messa a regime" delle soluzioni verificate sperimentalmente sul campo. Tutti abbiamo potuto osservare quello che potremmo definire "il paradosso della istituzionalizzazione": quel fenomeno di dis-affezione e dis-engagement dei diversi protagonisti dell'innovazione sperimentale che caratterizza paradossalmente la fase nella quale alla provvisorietà/precarietà, all'incertezza e alla "fatica" che vengono esperite dai protagonisti coinvolti (e, forse, proprio per questo, alla forte tensione emotiva ed al profondo effetto di senso che tutto ciò è in grado di generare) succede la tanto agognata fase della messa a regime. Fase nella quale si rischia di passare dall'*over committment* al *quiet quitting*: perchè dal momento che a quel punto finalmente ci sono le norme e la *istituzione* ha preso il posto del *movimento*, si tende erroneamente a delegare alle stesse la dimensione tipicamente "umana" di contributo all'efficace funzionamento dei dispositivi, senza la quale in realtà non facciamo che sostituire una parzialità con un'altra. La c.d. "legge dei rendimenti decrescenti", in base alla quale lo stesso ammontare di investimento con il passare del tempo tende a "rendere" sempre meno (diminuendo il rapporto costi-benefici, e nonostante le eventuali economie di scala), delinea a mio avviso un rischio reale, che è salutare tenere a mente, nel mondo burocratizzato delle tecnostrutture (B. Rizzi, J.K. Galbraith; richiamati da R.A.Ventura), anche quando si parla di costruzione e manutenzione di modelli di competenze e di IVC. Così come è opportuno tenere conto (per cercare di evitarne le derive) della tendenza "inesorabile" del *signaling* (M. Spence), a degenerare in *inflazione delle credenziali* (R. Collins, B. Caplan), nella prospettiva della *società documentale* (M. Ferraris). La diffusione da un lato dell'utilizzo dei "modelli di competenze", e dall'altro lato della regolamentazione e della sperimentazione sul campo di norme e dispositivi per la IVC condividono dunque alcune aporìe, alcune tendenze, alcuni rischi. Mi auguro di essere riuscito a restituire con questo mio breve contributo almeno una piccola parte dell'ampio campo di questioni rilevanti che tutti i formatori sono chiamati ad affrontare.

Pier Giovanni Bresciani
Psicologo, professore a contratto di Psicologia del lavoro all'Università di Urbino.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see:
http://creativecommons.org