

## METODI

### Responsabilità e conoscenza

*“Ripeto: perché un libro esista, basta che sia possibile. Solo l'impossibile è escluso”.*

J. L. Borges “La biblioteca di Babele”

La “possibilità di agire”, il controllo nel tempo degli effetti dell'azione compiuta e le logiche di correzione di miglioramento dell'azione intrapresa, sono il cardine del concetto di responsabilità.

Chi agisce professionalmente metterà in scena non solo la propria dimensione etica, sulla falsariga della responsabilità, ma anche i contenuti e le conoscenze acquisite nel tempo, le proprie competenze.

Responsabilità e competenza sono dunque elementi interrelati e reversibili.

#### La responsabilità è competenza

Da un certo punto di vista si può asserire che qualsiasi lavoratore nel momento in cui esercita la propria responsabilità possa farlo adeguatamente e pienamente solo a partire dalle proprie competenze. Così come, per converso, si può affermare che, la possibilità di agire che dà accesso ad un'azione responsabile, non risiede soltanto nell'idea dell'integrità fisica e mentale dell'individuo, ma possa essere anche ricondotta ad un'altra idea quella dell'adeguatezza dell'agire in riferimento al contesto e alla possibilità di ricorrere a quanto appreso in precedenza.

L'individuo, in altre parole, è protagonista e attore principale del proprio agire se e solo se è effettivamente in grado di governare correttamente azioni assolute o piani di azione, cioè un insieme di azioni strutturate e coordinate tra loro, che realizzino intenzioni sulla base di motivazioni e valori personali, letti in filigrana rispetto ad un contesto di azione dato.

La competenza ha a che fare con la conduzione delle azioni da compiere, la responsabilità è il dato valoriale, inscritto nell'individuo, che ispira il compimento dell'azione e la mantiene prossima a quel dato.

Possiamo asserire che, se la responsabilità permette l'esercizio della competenza, la competenza, a sua volta rappresenta e configura la certezza di una responsabilità pienamente esercitata. Non c'è, insomma, soluzione di continuità tra i due costrutti.

Il ragionamento sin qui condotto se da un lato aiuta a chiarire le relazioni possibili tra i concetti di responsabilità e di competenza, fornendo nuove suggestioni soprattutto per una corretta intelligenza del costrutto della responsabilità, non esaurisce però la questione della competenza che può essere compresa adeguatamente solo a seguito di una riflessione più approfondita.

## Conoscenza competenza e organizzazione

La competenza è, come abbiamo asserito, l'esito di un processo cognitivo. Se ciò è vero, essa non può essere ricondotta per via esclusiva alla dimensione unica di un sapere in quanto tale, di un *quid* di conoscenza.

Questo sapere posseduto sarà tipicizzato soprattutto dalle modalità e dagli stili di cognizione attraverso i quali un soggetto avrà selezionato prima ed in seguito acquisito una catena di informazioni che nel tempo hanno dato vita a quella determinata conoscenza (Meghnagi, 2005).

La conoscenza interveniente sarà poi, nell'individuo, in risonanza con le esperienze e le conoscenze precedenti, sarà rispetto a queste, ordinata e categorizzata, contribuirà a far maturare o a sconvolgere le strategie di azione che l'individuo ha standardizzato, darà un'impronta nuova alle sue regole cognitive, gli consentirà di articolare diversamente le soluzioni da adottare, contribuirà ad una ristrutturazione del contesto all'interno del quale l'individuo opera.

Per capire ed identificare la competenza, in particolare la competenza che si manifesta immediatamente in comportamenti, insomma, bisogna comprendere i sistemi di acquisizione della conoscenza degli individui e, insieme, avere un'idea non superficiale del contesto nel quale l'individuo dovrà esercitare tale competenza, la propria organizzazione.

<b>A quali risorse attingi nel momento in cui sei chiamato a scegliere in ambito lavorativo (la tua formazione, le tue conoscenze, le tue esperienze)?</b>

## **Responsabilità e apprendimento organizzativo**

La dimensione cognitiva dei lavoratori non può essere però giocata per mezzo della semplice acquisizione di conoscenza proveniente dall'esterno, attraverso, per esempio, azioni di formazione continua, senza particolari modificazioni dell'efficacia e dell'efficienza delle procedure. Tanto più che spesso la conoscenza nei contesti lavorativi è una conoscenza implicita, cioè è inscritta nei singoli ma non è messa in comune attraverso pratiche di condivisione degli individui tra loro.

Si deve pensare, comunque, che esiste la capacità, da parte degli esperti e dei lavoratori, di produzione autonoma di nuova conoscenza. Ebbene ogni lavoratore, attraverso le proprie personalissime e originali caratteristiche, avrà imparato modalità di confronto e di dialogo, sarà pervenuto a criteri propri per la soluzione dei problemi che via via si presentano.

Attraverso il proprio lavoro il lavoratore impara e cioè produce autonomamente nuova conoscenza. Il problema consiste nel fatto che la conoscenza prodotta, è difficilmente condivisibile e trasferibile secondo le modalità tradizionali di formazione. Inoltre, può accadere che nel fuoco delle attività il lavoratore stesso non si renda conto, non abbia la consapevolezza

di sapere o non abbia in qualche modo, anche attraverso riflessioni informali, formalizzato quanto ha appreso.

Alcuni studiosi<sup>1</sup> evidenziano come sul piano epistemologico possa esistere una distinzione tra conoscenza tacita o implicita e conoscenza esplicita. Esiste una forma di conoscenza di carattere strettamente individuale, difficile da formalizzare e da comunicare se non tramite il contatto diretto e personale. Questa è definibile come conoscenza tacita.

Ne esiste poi un'altra la cui essenza è costituita da materiali conoscitivi già codificati e sistematizzati e dunque facilmente trasmissibili. Si tratta della conoscenza esplicita.

Sintetizzando possiamo tornare, allora, a dire con informazioni ulteriori che ormai per il lavoratore non valgono e non possono valere le modalità tradizionali di formazione continua e, ancora, che il lavoratore corre il rischio di dissipare il proprio patrimonio conoscitivo dal momento che tale patrimonio distintivo è costituito anche da conoscenze cui è difficile dar forma condivisa e comune.

Bisogna allora cominciare a vedere le cose con occhi diversi.

Naturalmente si tratta di un mutamento di prospettiva non facile ma che può essere condotto, sulla falsariga dell'attivazione, all'interno dei processi relativi all'organizzazione, delle logiche di apprendimento organizzativo. Tutto ciò con l'esplicitazione del concetto per cui per organizzazione si possa intendere qualsiasi contesto strutturato all'interno del quale individui con compiti e mansioni diverse si trovano a lavorare insieme per realizzare una serie di obiettivi e di finalità condivise.

### Apprendimento organizzativo

In merito all'ipotesi che i contesti organizzati possano apprendere come fossero individui, i primi teorici dell'apprendimento organizzativo (Argyris, Schon, 1974, 1978) hanno, sostanzialmente scommesso sul fatto che possa, effettivamente esistere una dimensione cognitiva nei contesti organizzati che, insomma i contesti organizzati, proprio come gli individui abbiano la capacità di apprendere.

Perché questo fatto possa essere dimostrato bisogna procedere, però, per via di astrazioni successive.

Innanzitutto appare non immediatamente intuibile il fatto che possa esistere un apprendimento diverso dall'apprendimento individuale. Nella cultura e nell'esperienza personale, infatti, l'apprendimento è qualcosa che ha a che fare, con le esperienze di una parte più o meno lunga della vita di un individuo.

Questa porzione esistenziale viene dall'individuo dedicata alla memorizzazione di conoscenze in grado di produrre una crescita tale da consentirgli il conseguimento pieno e certo di una cultura di base, il dispiegarsi di una preparazione professionale.

---

<sup>1</sup> Nonaka, I., Takeuchi, H., *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press, New York, 1995.

Sostanzialmente, perciò, si parla di apprendimento quando si ha intenzione di fare riferimento all'acquisizione di conoscenze formalizzate in diversi ambiti disciplinari oppure al conseguimento di saperi professionali e ciò in relazione agli individui.

Noi sappiamo cioè per certo che esiste un possibile rapporto diretto tra individuo e conoscenza.

Se tutto ciò è vero, allora risulta ragionevole pensare che l'organizzazione stessa attraverso gli individui sia capace di apprendere.

È possibile in altri termini che a livello puramente teorico sia possibile imporre un triplice passaggio apprenditivo:

- quello da materiali di conoscenza all'individuo, attraverso logiche formali;
- quello dall'apprendimento dell'individuo all'apprendimento del gruppo attraverso la creazione di contesti di interazione;
- quello, infine, dall'apprendimento del gruppo all'apprendimento dell'organizzazione nel suo complesso, grazie all'attivazione di *feedback* favorevoli.

Di questi tre passaggi soltanto il primo ci è noto e pienamente comprensibile anche a livello gnoseologico. Infatti, capire come l'individuo apprende è un concetto cui si può pervenire abbastanza agevolmente.

La complessità dei contesti lavorativi e professionali organizzati, invece, non ci permette di ricondurre immediatamente i processi di apprendimento generali e complessivi a quelli delle persone che vi lavorano.

### Apprendimento individuale vs apprendimento organizzativo

Si può affermare che non è sufficiente che in una qualsiasi organizzazione vi siano individui capaci e intelligenti e cioè disposti e facilitati nell'apprendimento oppure individui che possiedano un bagaglio di conoscenze e saperi significativi perché si possa dire che l'organizzazione sia predittivamente indirizzata alla conoscenza o sia implicitamente in grado di utilizzare le conoscenze e i saperi dei singoli.

Un sistema organizzato e complesso, infatti, può non riuscire a tesaurizzare le competenze di cui sono portatrici le persone o, addirittura, può avvenire che al suo interno, sotto un profilo ambientale, vi siano delle possibilità e delle opportunità di apprendimento contrarie ed opposte a logiche favorevoli per l'organizzazione stessa.

Può accadere che piani formativi del personale, considerati prima del loro lancio, altamente strategici, risultino, una volta conclusi, in gran parte inefficaci per l'organizzazione nel suo insieme. È come se, insomma, in una dimensione diversa da quella strettamente individuale, non sia vera l'identità per cui fare formazione significa creare apprendimento e, su questa falsariga, conoscenza.

L'effettiva essenza dell'apprendimento organizzativo consiste in un processo complesso di trasformazione dei contesti organizzativi e, insieme, degli individui, grazie alla produzione di nuova conoscenza attraverso l'azione.

La descrizione del costrutto dell'apprendimento organizzativo ha, per altro, il merito di sottintendere, per via implicita, un'idea di conoscenza soprattutto dinamica e relazionale, che attraverso l'apprendimento si rinnova e che si colloca in una rete di memorie e di significati, sedimentati, nel corso del tempo negli individui e nei sistemi sociali (Nonaka, Takeuchi, 1995).

<b>Credi si possa esplicitare e trasformare il sapere del lavoratore in materiale formativo per altri lavoratori?</b>
<b>Riflettendo in merito all'apprendimento organizzativo, pensi sia possibile o indicato trasferire semplicemente i metodi formativi per gli individui alle organizzazioni?</b>

### **Il lavoratore è un agente di apprendimento**

È possibile sostenere che l'apprendimento organizzativo avvenga proprio nel momento in cui gli individui, all'interno di un contesto organizzativo, riescono ad essere "attori di apprendimento" (Argyris, C., Schon, D., *Organizational Learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978).

Questo significa che tali individui sono in grado di "agire" strategie metacognitive e cioè sono capaci di "ascoltare" se stessi, i propri processi conoscitivi, i processi cognitivi degli altri, mettendo continuamente a disposizione dell'organizzazione il loro bagaglio cognitivo e metacognitivo.

Sono capaci di fare tutto questo nel momento in cui, per circostanze favorevoli o per una rilettura cognitiva delle proprie esperienze, condotta in modo autonomo o sotto la guida di altri, divengono in grado di convertire le proprie conoscenze tacite in conoscenze esplicite, fruibili da tutti oppure, attraverso un processo inverso, di fare proprie conoscenze comuni. Questo processo è noto come "conversione della conoscenza" (Nonaka, I., Takeuchi, H., op. cit.). Nel momento in cui questo accade si crea la cosiddetta conoscenza organizzativa.

Risulta chiaro che la conoscenza organizzativa, così come accennavamo si produce solo se i soggetti acquisiscono o tornano ad acquisire la piena coscienza del loro bagaglio esperienziale e apprenditivo. Se sono messi in grado operare il processo di "conversione della conoscenza". Se, insomma si vedono restituire una consapevolezza nuova di se stessi.

Restituire questa consapevolezza al lavoratore o fare in modo che tale consapevolezza acquisita venga resa nota e si trasformi in un vantaggio gli assegnerebbe una nuova e legittima autorevolezza.

## Il lavoratore può attivare il processo di conversione

Si tratta ora di comprendere come sia possibile intervenire in modo che il processo di conversione della conoscenza venga attivato con successo così che si crei un bagaglio di conoscenze organizzative.

Per capire come questo accada ci soccorrono le riflessioni di Nonaka e Takeuchi proprio su questo tema.

Innanzitutto i due autori affermano che le due categorie di conoscenza, quella esplicita e quella tacita o implicita non costituiscono tanto entità separate, quanto piuttosto momenti successivi ed integrabili di un medesimo processo. Questi momenti vivono insieme in una continua interazione attraverso le relazioni che intercorrono tra gli individui, soprattutto in contesti ambientali strutturati, per esempio, i luoghi di lavoro.

Nell'ipotesi che la conoscenza contestuale e organizzativa possa essere generata attraverso la conversione tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita, si possono postulare quattro diversi schemi di conversione:

- la prima è la socializzazione che avviene nel passaggio dalla conoscenza tacita o implicita a un'altra conoscenza tacita;
- la seconda, detta esternalizzazione, è basata sul passaggio di una conoscenza implicita o tacita ad una esplicita;
- la terza forma di conversione, denominata combinazione occorre nel momento in cui il passaggio avviene tra due conoscenze esplicite;
- infine abbiamo la cosiddetta interiorizzazione, in cui si postula il passaggio da una conoscenza esplicita ad una implicita.

## Il lavoratore e la spirale di conoscenza

Il cardine del processo descritto rimane la conoscenza tacita individuale. Del resto nessuno degli schemi di conversione della conoscenza può essere considerato autosufficiente.

I quattro schemi sono tra loro complementari e concatenati e la conoscenza travalica la dimensione individuale quando i quattro schemi di conversione si articolano e si collegano tra loro.

Quando questo avviene si crea quella che Nonaka chiama “la spirale della conoscenza”, una sorta di ciclo ininterrotto che si fonda sul passaggio da uno schema all'altro. Questo andamento dinamico e incrementale è sostenuto dalla creazione di ambienti favorevoli alla socializzazione e all'interazione.

L'elemento nuovo che pare in questo caso emergere dalla teoria consiste nella variabile tempo. Perché il processo incrementale di spirale possa effettivamente realizzarsi sono necessarie situazioni in cui, stabilmente, nel corso del tempo, le condizioni favorevoli vengano mantenute.

## Etica della responsabilità e contesti occupazionali: per una conclusione

Al termine di questa trattazione ci resta da chiarire un punto non secondario del tema che abbiamo svolto. Tutto ciò non tanto perché tale punto possa essere considerato meno presente in una trattazione tecnica ma piuttosto per ricordare a noi stessi la sua importanza e la sua capacità di adattamento anche a ragionamenti meno generali.

Non dobbiamo mai dimenticare, è questa una nostra intima convinzione, che la dimensione etica di un'organizzazione e l'idea stessa di responsabilità passano anche attraverso la realizzazione di una effettiva e sostanziale spinta alla conoscenza.

Si tratta, insomma di comprendere che la spinta verso la conoscenza, il desiderio di migliorare se stessi attraverso un innalzamento complessivo della qualità delle proprie prestazioni, è una spinta verso l'etica della responsabilità.

Tutti coloro i quali cercano di realizzare prestazioni efficaci negli ambiti professionali all'interno dei quali operano, non migliorano soltanto se stessi e il loro contesto di riferimento, migliorano anche il sistema complessivo. Operando in questo modo anche senza averne la piena consapevolezza, compiono cioè una scelta etica. Questo è tanto più vero nel momento in cui abbiamo avuto modo di considerare dopo averlo compreso il fatto che lavorare, apprendere e organizzare sono pratiche sociali interconnesse sulle quali un'azione di riflessività e metacognizione sono in grado di far percepire, ancora una volta a favore degli individui, la conoscenza come entità continuamente accessibile e migliorabile.

Spostando il ragionamento su questo versante, potremmo anche sostenere che la relazione tra conoscenza e responsabilità, così come quella precedentemente impostata tra conoscenza ed apprendimento, possa condurre ad ulteriori riflessioni.

La prima e forse più importante, consiste, nel fatto che sarebbe interessante dimostrare, tanto a livello teorico che attraverso un impegno che possa provenire dalle iniziative di miglioramento, dalle attività di formazione e dalla sistematizzazione delle esperienze, un possibile rapporto causale tra conoscenza e responsabilità, fino a sostenere che quanto più un contesto occupazionale organizzato è in grado di puntare sui vantaggi che provengono dall'investimento in conoscenza e dall'attivazione delle logiche di apprendimento organizzativo, tanto più scopre ed incontra il concetto di responsabilità sociale.

In questo senso, l'apprendimento organizzativo diventa la chiave per compiere un'operazione di fertilizzazione incrociata anzi, per traghettare il sistema pubblico proprio verso gli esiti della responsabilità.

In conclusione, sulla base di quanto abbiamo fin qui asserito, anche parlare di società della conoscenza così come si fa anche sulla scorta di quanto la riflessione comunitaria su questi temi spinge a fare, non è più sufficiente né più possibile se non cominciando ad accostare al concetto di conoscenza quello di responsabilità.

**Ad oggi puoi affermare di essere consapevole del tuo bagaglio di esperienze e conoscenze e di averlo reso esplicito e disponibile nel tuo contesto lavorativo? A quale schema di conversione si rifà la tua organizzazione?**

--

## **Responsabilità e competenze**

Chi si occupa delle questioni legate alla formazione si trova, allo stato attuale, di fronte a questioni impegnative. È pensabile una teoria della formazione in presenza di un sapere come quello contemporaneo particolarmente volatile e obsoleto? È corretto predisporre percorsi di formazione per persone adulte che attraverso il lavoro già rafforzano quotidianamente il loro curriculum? Quali sono gli elementi da cui partire per proseguire anche sul versante della formazione un ragionamento che abbia come basso continuo i concetti di etica e di responsabilità?

In questa sede tenteremo di rispondere a queste domande. Si identificheranno, sulla scorta della lettura più accreditata, quelli che possono essere considerati come gli elementi fondanti, secondo la teoresi filosofica, della contemporaneità. Questi elementi sono la postmodernità e la complessità. A partire da questi elementi si ragionerà sulle logiche e sulle caratteristiche che la formazione assume in relazione all'oggi. Si passerà poi a descrivere, sulla base di quanto presente in letteratura, il costrutto maggiormente generativo in grado di dare senso e valore alla formazione, quello delle competenze.

In questo modo, il significato della formazione all'interno delle attività del progetto da cui origina il testo che segue, potrà essere restituito a una vera intenzionalità. "Fare formazione" oggi non può significare la semplice e meccanica trasmissione di contenuti. Rappresenta qualcosa di diverso, lo sforzo di accompagnare attraverso l'ascolto, l'assistenza, la facilitazione comunicativa, un processo che è intimo, personale, sociale nel momento in cui tiene conto e valorizza l'intimità e le caratteristiche del singolo. Ciò che il testo, nelle sue intenzioni, vuole proporre è proprio questo: l'idea di una formazione come azione sociale responsabile, un modo diverso ma con i medesimi scopi e auspicabilmente con gli stessi risultati, di qualsiasi azione che un professionista può compiere, un'azione responsabile perché consapevole e perciò intenzionale.

### I costrutti di base

Le caratteristiche della nostra società improntano di sé tutti i fenomeni e gli accadimenti cui siamo partecipi in prima persona. Se tutto è in rapida evoluzione, se il mondo cambia velocemente, se i saperi, le conoscenze i principi da cui partivamo, decadono in fretta, è difficile adottare decisioni sulla base di certezze e punti fermi.

Diviene necessario, prima della riflessione sugli effetti comprendere almeno i motivi caratterizzanti della realtà e, ancor meglio, definire alcuni concetti da cui partire al fine di comprendere.

In questo sforzo sono due i costrutti che ci soccorrono e ci aiutano ad interpretare la realtà contemporanea. Il primo di questi rinvia ad una visione storico-filosofica della realtà ed è noto come il costrutto della post-modernità.

Il secondo che rimanda ad una interpretazione filosofico epistemologica della realtà. Si tratta del concetto di complessità.

Dobbiamo, in esordio, asserire che questi due elementi si configurano come categorie interpretative che pur apparendo, a tutta prima, distanti tra loro, se non altro per la provenienza da discipline diverse, assolutamente interagenti e complementari. Tenteremo piuttosto di dimostrare che si tratta, di fatto di due modalità diverse, pur se peculiari e caratteristiche, di leggere le stesse evidenze e peculiarità che emergono dalla nostra età contemporanea.

### La postmodernità

Dobbiamo l'introduzione di questo termine a Jean Francois Lyotard che nel suo studio, intitolato *La condizione postmoderna*, ha esposto e definito quelle che, a suo avviso possono essere considerate le linee guida dell'epoca attuale. L'epoca che ha preceduto la contemporaneità postmoderna è stato caratterizzato, secondo Lyotard, dal progetto di spiegare il mondo attraverso l'applicazione di principi unitari.

Così le grandi utopie e i fondamentali movimenti dell'età moderna come l'illuminismo, l'idealismo e il marxismo, intendevano racchiudere il senso dell'intera realtà entro un principio: la ragione, il realizzarsi progressivo dello spirito ed il conseguente compimento della storia, le leggi economico-materialiste della realtà per il terzo.

La postmodernità è caratterizzata dalla fine delle certezze. Non esistono più schemi validi di interpretazione, non ci sono principi unificatori. La conoscenza nell'era postmoderna non è più un veicolo di emancipazione e di miglioramento degli individui o il tentativo di attingere ad un sapere assoluto e disinteressato ma qualcosa di diverso.

La conoscenza è un bene di consumo e di scambio la cui acquisizione costituisce un processo meccanico separato dalla formazione umana come cultura. Cosa significa "fare formazione" all'interno di una realtà che si connota a partire dalle evenienze descritte? O meglio nella post modernità è ancora possibile parlare di formazione?

La riflessione di Lyotard, naturalmente, vuole anche definire gli aspetti positivi della contemporaneità.

Tra quelle possibili vanno individuate, ad esempio, una nuova disponibilità verso la diversità, in particolare quella culturale. Come pure è da rilevare una grande disponibilità di informazioni che può condurre a nuove possibilità di scambio culturale e di comunicazione tra gli individui.

### La complessità

Il problema della scienza, è stato sempre ricondotto alla necessità di formulare leggi in grado di spiegare il mondo attraverso una serie ordinata di regole. Questo principio corrisponde al "paradigma della semplicità" secondo il quale ciò che viene acquisito con un giusto metodo di indagine sarebbe certo; il metodo, in sostanza, rappresenterebbe garanzia assoluta di conoscenza esatta.

Questo modello di scienza classico trova spazio all'interno di un concetto di razionalità forte in cui la conoscenza è un prodotto oggettivo ed il sapere è concepito come un edificio che procede per accumulazione progressiva all'interno del quale diminuisce continuamente e, per certi versi inesorabilmente, ciò che l'uomo non conosce.

Negli ultimi decenni l'immagine compatta del sapere si è andata sgretolando in seguito alla progressiva scoperta del disordine nel mondo fisico che ha prodotto un totale rovesciamento del paradigma preesistente.

Si è affermato, così, il concetto di complessità.

Ad un modello di scienza oggettiva, certa, assoluta si contrappongono una varietà di teorie non riconducibili ad un unico punto di vista. Nella prospettiva della complessità, infatti, ciò che assume massiccia rilevanza è proprio il punto di vista individuale.

In questo senso si può asserire la presenza di un percorso formativo dell'individuo che è costante e sempre attivo, lungo l'intero arco della vita ed in tutte le circostanze e situazioni dell'esistenza.

Sempre e comunque un soggetto, lo voglia o non lo voglia, in forma occasionale od intenzionale, diretta o indiretta, acquisisce e comunque apprende a conoscere, fare, essere, vivere con gli altri. I processi di trasformazione cui assistiamo e di cui siamo attori sono per ampia parte processi di apprendimento di nuove realtà, di nuovi valori, di nuovi comportamenti, di nuove modalità di interazione, di nuove competenze e nuove tecnologie.

### Un fare tentativo ed inventivo

Il soggetto, che secondo il modello della scienza classica era altro nei confronti del sapere e della conoscenza, secondo il costrutto della complessità diviene egli stesso parte della conoscenza.

Accade cioè che gli individui ricostruiscano il mondo attraverso l'esperienza condotta in interazione con gli altri soggetti, con gli ambienti di vita e le relative culture; fa propri gli stimoli attraverso gli schemi cognitivi di cui dispone e modifica le sue conoscenze e gli schemi stessi per adattarli ai cambiamenti di situazione.

Qualunque attività formativa è un "fare tentativo ed inventivo"<sup>2</sup>, insieme che, mentre fa, inventa il modo di fare; è sempre un produrre, non solo nella realizzazione di oggetti, ma anche nel pensare e nell'agire; ed è un porre problemi, costituendoli a partire dall'esperienza, e trovarne le soluzioni. Tale tentativo implica una stretta connessione tra recettività ed attività.

La persona si costituisce come tale solo in quanto è relazione con altro e forma se stessa solo formando l'altro da sé.

---

<sup>2</sup> Dobbiamo questa asserzione a Luigi Pareyson che fu il primo filosofo a far conoscere in Italia la filosofia dell'esistenza, tedesca soprattutto, sviluppando egli stesso una forma personalistica ed ontologica di esistenzialismo. Di lui ci piace ricordare *Heidegger: la libertà e il nulla*, Mursia, Milano, 1989, *Nichilismo e cristianesimo*, Mursia, Milano, 1991 ed infine *La natura tra estetica e ontologia*, Mursia, Milano, 1993. Per una ricostruzione ed un inquadramento della figura di Pareyson suggeriamo invece il saggio di Claudio Ciancio, *Pareyson e l'esistenzialismo*, Mursia, Milano, 1998.

I sistemi della cultura e della conoscenza si trasformano così in modelli simbolici, ossia in rappresentazioni della realtà prodotte all'interno di un processo interattivo tra gli individui per una negoziazione continua del significato di idee, concetti, teorie, valori<sup>3</sup>.

Questo orientamento viene sviluppato nell'ambito dell'indirizzo di ricerca definito interazionismo simbolico<sup>4</sup> secondo cui la conoscenza, intesa come sistema di rappresentazione del reale, scaturisce dalla relazione dinamica tra individuo e ambiente quest'ultimo concepito come "campo" o "spazio di vita" in cui si realizza la totalità dei rapporti intersoggettivi.

All'interno di questo spazio l'individuo è considerato lewinianamente un' "entità dinamica" alla costante ricerca di un equilibrio con l'ambiente.

Una ricerca di equilibrio che si può definire processo di adattamento, non certo identificabile con il concetto di adattamento tradizionale di tipo evolucionistico in cui lo schema *input-output* è dominante e l'esterno gioca un ruolo preponderante, ma descrivibile all'interno di una nuova accezione in cui l'*input* è percepito come 'perturbazione' che provoca nel soggetto una difesa biologica e la messa in atto, da parte del soggetto che difende la propria organizzazione, di una ristrutturazione di tipo autopoietico.

In tale prospettiva, alle tradizionali logiche adattive, si contrappone una nuova forma di adattamento in cui l'individuo organizza e ricostruisce autonomamente se stesso.

Il mutamento nei paradigmi procedurali implica, oltre agli intuibili riverberi in termini di cosmovisione, anche consistenti conseguenze di natura pedagogica che risultano particolarmente evidenti e significative.

Infatti, se il processo di sviluppo legato al concetto di adattamento di tipo autopoietico prevede il ruolo attivo del soggetto nel regolare la relazione con l'esterno è allora possibile accettare il concetto di educabilità come possibilità di intervenire intenzionalmente dall'esterno nel processo di adattamento-apprendimento del soggetto.

La formazione va concepita, quindi, come una evoluzione dinamica, come un vero e proprio processo di crescita che, dal punto di vista più squisitamente pedagogico, va intesa come formazione degli strumenti della cognizione e dell'astrazione e cioè del pensiero connotato, ancora una volta, in maniera complessa.

Se la complessità del reale si presenta con i caratteri del disordine e dell'incertezza allora i processi della formazione iniziano nel momento in cui si contribuisce alla costruzione di un pensiero capace di mantenere inalterati i caratteri della complessità.

---

<sup>3</sup> Per un approccio "anarchico" alla conoscenza si confronti Feysabend, P., K., (1979), *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano,.

<sup>4</sup> I teorici dell'interazionismo simbolico sottolineano le relazioni tra gli individui. Questa teoria è anche conosciuta come teoria dei ruoli, in quanto il proprio agire è determinato dal tipo di ruolo che si assume all'interno di uno specifico rapporto e dipende dal modo in cui l'altro reagisce all'interno del rapporto specifico. Blumer, che di questo approccio può essere considerato il fondatore, spiega che l'interazionismo simbolico si basa su tre premesse: 1) l'uomo agisce verso una cosa in base ai significati che questa cosa ha per lui; 2) il significato di una cosa nasce dall'interazione che un individuo ha con la società; 3) il significato di una cosa viene modificato ed interpretato dalla persona. Cfr. Blumer, H., La società come interazione simbolica, in Ciacci, M. (a cura di), *L'interazionismo simbolico*, Bologna, Il Mulino, 1995, pp. 63-74 ma anche Ciacci, M., *Interazionismo simbolico*, in *Enciclopedia internazionale delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1992, pp. 22-29.

Occuparsi di formazione, d'altro canto, significa non solo comprenderne la assoluta complessità ma soprattutto imparare a gestirla attraverso un modello sistemico in grado di svelarne ognuna delle sue intime articolazioni.

### Modelli di formazione nella complessità

Come sostenuto in precedenza la complessità del concetto di formazione va interpretata ricorrendo all'utilizzo del modello sistemico come modalità per cogliere le relazioni numerose e articolate che intercorrono tra i diversi aspetti che compongono il processo formativo.

Il modello sistemico, sviluppatosi a partire dalla "teoria generale dei sistemi" utilizzata per spiegare la complessità di numerosi fenomeni del mondo fisico, si è trasformato, negli ultimi anni, in un elemento cardine nel dibattito epistemologico fino a diventare un modello di riferimento transdisciplinare.

La teoria dei sistemi, infatti, non è solo una teoria filosofico-epistemologica.

Fu originariamente concepita nelle sue linee essenziali, come una disciplina di tipo logico-matematico.

Essa si configura quindi come una teoria puramente formale, applicabile però alle diverse scienze empiriche (come ad esempio la biologia, la medicina, la sociologia, la psicologia e la scienza politica, la fisica e le diverse scienze umane)<sup>5</sup>.

Il punto di partenza di tale teoria è la definizione di sistema, inteso come un'entità concettuale, fisica o sociale, che consiste di parti interdipendenti.

In ambito relazionale i sistemi sono costituiti da parti che si trovano in interazione tra loro, non più secondo una concezione classica di tipo lineare (basata cioè sul rapporto causa - effetto), bensì secondo una logica epistemologica di tipo circolare: la sistemica prevede infatti, per uno stesso effetto, tante cause in rapporto reciproco che generano così uno schema nel quale la causa e l'effetto non hanno più una consequenzialità univoca, ma nel quale l'effetto si ripercuote sulla causa e da effetto diventa a sua volta causa.

Tra i sistemi poi, una particolare importanza è riservata ai cosiddetti sistemi aperti, quelli cioè in cui si realizzano scambi di energie, di materiali, di persone e di informazioni con l'ambiente esterno ed in cui tali scambi si configurano come essenziali alla sopravvivenza del sistema stesso.

Partendo da queste definizioni, è possibile quindi affermare che tutti i soggetti viventi (animali, uomini, gruppi, organizzazioni, società) possono essere concepiti come sistemi aperti e come tali essi hanno dunque un "interno" ed un "esterno", divisi da un "confine".

La sopravvivenza e lo sviluppo di ogni sistema aperto dipendono da un adeguato controllo e dalla regolazione degli scambi con l'ambiente.

---

<sup>5</sup> Bertalanffy, Ludwig von, 1968 *General System Theory*, New York, Braziller, (tr. it. *Teoria generale dei sistemi*, Milano: ISEDI, 1971).

Utilizzando, dunque, tale teoria, un sistema può essere considerato come un insieme di elementi interagenti tra di loro la cui comprensione non si riduce alla conoscenza delle singole parti ma prende in considerazione tutte le relazioni di interdipendenza che legano i diversi aspetti al tutto. Non ci si trova più, quindi, di fronte ad entità isolate e scomponibili, che possono essere spiegate secondo un principio di causalità lineare ma, piuttosto, di fronte a globalità da studiarsi e poi da comprendere e da interpretare nell'interazione delle parti che le costituiscono.

L'approccio sistemico, ci permette di comprendere l'intima complessità di taluni fenomeni e, ai fini del discorso, diventa un indispensabile strumento interpretativo della complessità del processo di formazione.

Se la formazione non va intesa, allora, all'interno di dinamiche relazionali semplici ed univoche ma va colta come la composizione strutturata di più elementi componenziali appare evidente quanto il concetto di sistema costituisca uno strumento 'logico' per pensare gli intrecci di rapporti non in relazione ed in riferimento a somme di porzioni, ma in chiave globalistica, cioè per pensare la totalità, l'interazione dinamica e l'organizzazione, per considerare i caratteri organicistici della vita, del comportamento umano, della società.

La lettura sistemica permette di interpretare la complessità della formazione non solo attraverso i diversi fattori che la compongono ma soprattutto attraverso le molteplici connotazioni che essa assume nei differenti contesti all'interno dei quali gli individui si trovano a seconda delle loro storie occupazionali e di vita.

**Concordi con il fatto che la formazione non possa e non debba essere intesa come trasferimento di singoli elementi, quanto piuttosto come sistema complesso di relazioni?**

### **Le competenze: per una prima introduzione**

Nel corso degli anni Ottanta, l'emergere della disoccupazione anche giovanile come problema generale in Europa ha posto come centrale lo studio e l'intervento per migliorare e cambiare il rapporto tra il sistema dell'istruzione e della formazione professionale e il lavoro, anche in un'ottica di possibili eventuali e frequenti rientri nel sistema formativo anche nel corso della vita adulta in un'ottica di pieno *lifelong learning*.

La discussione si è approfondita sui contenuti, sulla durata e sulle modalità degli insegnamenti che la scuola, l'università o i centri di formazione professionale erano in grado di offrire e dunque di realizzare.

La valutazione dei risultati che queste organizzazioni erano in grado di produrre si è rivolta anche alla misurazione della occupabilità dei giovani al termine dei percorsi di apprendimento.

Numerosi esperti si sono concentrati sull'obiettivo di identificare le conoscenze, le abilità e il saper fare necessario per facilitare l'ingresso nel lavoro, in qualsiasi contesto lavorativo. Se si

tengono in considerazione la durata pluriennale dei percorsi di istruzione e i tempi necessari per introdurre innovazioni nel sistema di istruzione si arriva facilmente a stabilire che per quella via è impossibile formare le competenze necessarie per svolgere mansioni che cambiano profondamente con ritmi assai veloci.

Data questa consapevolezza, gli sforzi si sono concentrati sulla ricerca di ciò che può essere insegnato ed imparato indipendentemente dal concreto contesto lavorativo.

Si tratta di identificare quali conoscenze, abilità e capacità di fare possano trasferirsi dal generale al particolare, ai concreti contesti entro cui le persone nella loro vita si troveranno ad operare.

Le *key skills* o *competencies* sono state descritte sia come abilità che consentono alla persona di adattarsi e di inserirsi in qualunque contesto, sia come abilità che consentono alla persona di essere essa stessa motore di cambiamento all'interno della organizzazione che la accoglie e la integra. Alcune ricerche hanno rilevato come le persone in possesso di "abilità chiave" forniscono prestazioni migliori ed hanno uno sviluppo di carriera ascendente.

Numerose critiche sono possibili a questa pratica di ricerca. Esse non tengono conto della mole di evidenze che la ricerca cognitiva ha confermato in merito alla impossibilità di isolare le conoscenze e le competenze dei singoli individui, senza tenere conto del contesto culturale, sociale ed economico entro cui essi sono inseriti.

Semmai, anziché concentrare lo studio sulle prestazioni dei singoli individui, si poteva mettere a punto una metodologia in grado di fare emergere il modo in cui le organizzazioni (economiche, ma anche educative) facilitano e sostengono le relazioni tra le persone, la trasmissione e la creazione di nuovi apprendimenti.

### Una visione di sintesi

Nonostante il successo dei termini competenza e competenze, essi hanno differenti significati ed anche il loro uso resta per molti aspetti confuso. Spesso il termine competenza si trova giustapposto a quello di capacità, abilità, *skill*, ed anche saper fare, saper essere. Sono soprattutto coloro che si occupano di formazione e di gestione delle risorse umane ad usare questo termine, ma molto spesso con divergenze.

Nella tradizione della programmazione scolastica, accettata a lungo anche nella formazione professionale, gli obiettivi educativi sono divisi in tre grandi gruppi: obiettivi di "sapere", "saper fare" e "saper essere", per indicare con il primo gruppo l'insieme delle informazioni che si devono conoscere, con il secondo gruppo ciò che con quelle conoscenze si fa e con il terzo l'insieme dei comportamenti che si deve imparare ad assumere.

La scuola si è sempre sentita depositaria degli obiettivi di "sapere" e "saper essere" per gli aspetti generali della socializzazione. Solo negli indirizzi professionali e, in misura più limitata, negli indirizzi tecnici ci si poteva proporre obiettivi di "saper fare".

Nella tradizione degli studi sul lavoro (*job/ task analysis*) si distinguono: *job knowledge, skill, abilities, other characteristics*.

Le conoscenze sono osservabili in relazione alle *skills* e sono quindi direttamente applicate nell'esecuzione di un compito.

Le *skills* rappresentano capacità messe in atto, mentre le abilità e le altre caratteristiche sono riferite alla persona, non direttamente osservabili, ma inferibili dal suo comportamento. L'analisi del lavoro descrive i comportamenti lavorativi indipendentemente dalle caratteristiche di chi effettivamente li compie, solo se si considerano abilità e altre caratteristiche si considera quella persona specifica.

Negli studi sulle organizzazioni, si è affermato il concetto di *core competencies*<sup>6</sup>.

Esse rappresentano lo strumento fondamentale che l'organizzazione ha a disposizione per competere sul mercato e per distinguersi da altre organizzazioni concorrenti. Queste competenze sono attributi dei singoli che fanno parte della organizzazione, ma sono anche patrimonio dell'organizzazione stessa, perché si manifestano e sono contenute nelle relazioni che gli individui praticano concretamente per raggiungere gli scopi collettivi.

L'oggetto di studio, quindi, non è rappresentato dai singoli, ma dalla organizzazione stessa che grazie a quelle competenze riesce a modificarsi e a produrre innovazioni continue.

Il dibattito sulle competenze si è spesso allontanato dal concreto studio del lavoro e delle organizzazioni per ricercare "modelli generali" in grado di spiegare la grande diversità dei contesti tecnologici e organizzativi e la loro variabilità nel tempo.

La vasta letteratura su questo tema propone una visione multifattoriale delle competenze professionali, identificandole per lo più, in un *mix* di conoscenze, abilità, motivazioni, rappresentazioni, credenze, valori ed interessi che si associano a prestazioni riuscite, di cui è possibile fornire la descrizione e rispetto a cui si possono identificare livelli diversi in relazione alle differenze delle persone concrete.

### Il concetto di competenza tra conoscenza e contesto

In letteratura, come abbiamo detto, sono presenti molteplici e variegate definizioni teoriche del termine competenza.

Tra l'altro in questi ultimi anni il dibattito su questo tema ha assunto un andamento più serrato per i riverberi che una maggiore chiarezza ermeneutica intorno a questo termine può avere sul versante della formazione e dell'istruzione.

Convenzionalmente, si definisce competenza l'insieme delle caratteristiche individuali, dalla diversa natura, che concorrono all'efficace controllo e presidio di una situazione lavorativa, alla realizzazione "esperta" di un'attività, di un compito, di una prestazione.

---

<sup>6</sup> Si confronti, a puro scopo esemplificativo, il testo Cocco, G. C. (2001), *Valorizzare il capitale umano d'impresa, il talento delle persone come competenza distintiva delle imprese*, ed. Etas, Milano.

Una prima possibile definizione di competenza, che citiamo qui solo con lo scopo di aprire il tema più che iniziare a definirlo, potrebbe essere la seguente: “[la competenza è] l’insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per svolgere un compito”<sup>7</sup>.

L’esecuzione del compito<sup>8</sup>, subordinata a diversi condizionamenti individuali e sociali (memoria, emotività, esperienze, ambiente socio-culturale), è quindi la realizzazione della competenza intesa come “un sistema di regole linguistiche, interiorizzato dal locatore, mediante il quale si possono formare e comprendere un numero infinito di enunciati”.

Pur nella sua non specificità, tale definizione appare adattabile ad ogni segmento formativo, tanto riferibile al settore dell’istruzione quanto a quello della formazione professionale e quindi anche ad ogni ambito disciplinare, vale per il latino come per l’economia aziendale, per l’università come per il lavoro: infatti, ogni e qualsiasi esperienza di natura teorica può avere implicazioni e riverberi sulle attività pratiche, così come ogni abilità dalla natura eminente pratica ha un suo riscontro in una dimensione più squisitamente teorica.

È senz’altro definizione pragmatica, che non entra in collisione con le diverse articolazioni del dibattito pedagogico né con la ricerca in corso sui saperi essenziali.

Il suo carattere di flessibilità ne permette la circolazione in tutto il sistema formativo: essa, infatti, consente di superare la tradizionale dicotomia tra “sapere” e “saper fare”, e il pregiudizio che la competenza riguardi solo il mondo del lavoro e della formazione ma forse non esaurisce il necessario approfondimento sul concetto in questione.

Questo accade dal momento che possiamo dire, infatti, che oggi il concetto di competenza, si configura come un elemento chiave di ambiti diversi (dalla gestione delle risorse umane, al sistema della formazione, all’ambito scolastico) proprio in quanto è frutto dell’elaborazione e del contributo di molteplici discipline: pedagogia del lavoro, sociologia, psicologia, diritto del lavoro, gestione delle risorse umane ecc.

La progressiva affermazione di questo concetto è determinata dalla crescente attenzione ai fattori di attivazione delle potenzialità individuali e dell’ambiente su cui insistono e, nello stesso tempo, dalla necessità di individuare forme di comparazione e monitoraggio del lavoro e dell’apprendimento.

Infatti, il concetto di competenza non è riducibile alle semplici esperienze di apprendimento formale; se, in altre parole, le competenze sono il risultato di un “apprendimento contestuale” o “organizzativo”, che consente di focalizzare l’attenzione su tratti individuali, valori, consuetudini ecc., esse possono difficilmente essere definite a priori.

Tutto ciò proprio perché le competenze, come ogni fare tentativo ed inventivo dell’uomo, hanno una valenza assieme operativa e riflessiva o, se si preferisce, hanno un’operatività assieme diretta e riflessa. Ne conseguono diversi corollari. Le competenze, innanzitutto, risentono di tutta l’esperienza pregressa e, mentre informano di sé la totalità dell’esperienza, ne sono funzione ed effetto. Per quanto riguarda, in particolare, il *cote* dell’Educazione in età adulta, esse possono acquisirsi e svilupparsi solo attraverso la fusione tra varie e diverse esperienze che il

---

<sup>7</sup> Pellerey (1983) in Bresciani, P., C., (1997), *Le competenze: modelli di intervento e questioni aperte*, Dossier Formazione e professionalità, n° 38, marzo-aprile.

<sup>8</sup> La “performance” nel binomio “competence – performance” suggerito da Chomsky.

soggetto matura nella sua esistenza quotidiana e le esperienze che le agenzie formative fanno fare al soggetto stesso.

Del resto l'apprendimento adulto non avviene, effettivamente, per somma aritmetica di cose nuove, ma per *modifica ed evoluzione creativa* di quanto è stato assimilato in precedenza, in cui il nuovo interagisce con le mappe cognitive consolidate in base alle quali ogni soggetto si definisce, sceglie, agisce e, quindi, impara.

Il contesto di appartenenza genera, infatti, un campo cognitivo ed esperienziale entro il quale le competenze individuali vengono modificate, arricchite, traslate.

Ciò inevitabilmente comporta modificazioni rilevanti dal punto di vista epistemologico e pedagogico, oltre che metodologico.

La definizione del concetto di competenza, come abbiamo visto, è stata variamente elaborata; oggi, pur essendo presente in letteratura una certa convergenza sugli aspetti generali del concetto, ci sembra, al contempo possibile differenziare, soprattutto in un'ottica di sistematizzazione degli studi di potere identificare un certo numero di approcci.

Ci sembra di poter asserire che si è registrato nel tempo un passaggio da una concezione "statica" e descrittiva del concetto di competenza ad una visione più dinamica ed esistenziale.

L'evoluzione della riflessione ed il sedimentarsi degli studi hanno contribuito alla comprensione del fatto che il primo approccio non era sufficiente in quanto l'esperienza e l'analisi delle situazioni dimostravano la presenza di altri elementi ritenuti essenziali e decisivi rispetto a quelli soltanto tecnico-descrittivi e metodologico-procedurali.

Le caratteristiche intrinseche, il dato socio-affettivo del soggetto hanno fatto la loro comparsa non come appendici dell'elemento tecnico ma come condizioni fondamentali ed indispensabili per la misurazione e l'interpretazione non equivoca delle sue prestazioni. Sicché gli aspetti personali e più profondi dell'individuo sono divenuti caratteri essenziali delle competenze così come resta ancora adesso essenziale l'aspetto tecnico e metodologico.

Occorre mobilitare, accanto alle dimensioni operative e conoscitive, le dimensioni generali dell'uomo identificate come qualità personali o come competenze intrinseche.

Si è così proposta una visione della competenza correlata a tre fattori:

- ✓ conoscenze dichiarative, cioè il "*know-what*"
- ✓ conoscenze procedurali, cioè il "*know-how*"
- ✓ disposizioni individuali, cioè attitudini, motivazioni, valori, rappresentazioni, atteggiamenti ecc. riconducibili all'idea di "disposizioni personali".

L'emergere del valore delle disposizioni individuali va correlato alla constatazione che l'innovazione e il cambiamento sono considerati fattori molto forti dello sviluppo contemporaneo e che, rispetto a questi, le sole competenze dichiarative non sono sufficienti ad elaborare risposte adeguate al nuovo a ai nuovi problemi che si affacciano. Questi, infatti, hanno caratteristiche divergenti rispetto alla continuità e non possono pertanto trovare nella dimensione tecnica la sola possibilità di risposta.

Sono diventate assolutamente necessarie alcune caratteristiche individuali capaci di realizzare la volontà di trasformazione modificando, se necessario, anche gli aspetti tecnici ed operativi in funzione di nuovi contesti e situazioni.

Si è constatata l'impossibilità di determinare a priori, e una volta per sempre, i contenuti di un compito e il possesso di determinate procedure per risolverlo.

Accanto all'insufficienza del "come" si è sviluppata l'indispensabilità "tecnico-fondativa" del possesso di una dimensione più generale e meno definita, in qualche modo "attitudinale", capace di garantire il trasferimento delle risorse da una condizione precedente a una successiva e nuova.

Si è così giunti alla centralità del complesso delle risorse individuali che trova comunque una convinta convergenza da parte delle diverse teorie che si sono affacciate al tema della competenza.

In sintesi, alcuni elementi fondamentali possono essere ricondotti ai seguenti:

- ✓ motivazioni, cioè interessi forti e ricorrenti;
- ✓ tratti, intesi come possesso di capacità di reazione, resistenza, autocontrollo ecc.;
- ✓ immagine di sé, vissuta come atteggiamenti, valori personali, percezione del ruolo, convinzione della riuscita, ecc.;
- ✓ conoscenze, intese come informazioni indispensabili;
- ✓ capacità considerate soprattutto come qualità del pensiero.

Se l'esito della riflessione sulle competenze ha raggiunto questa convergenza generale su alcuni elementi di carattere formale che però presentano anche un'utile base per la dimensione operativa.

Va ricordato, a questo punto, che sono ancora due gli elementi che hanno contribuito ad arricchire il livello di attenzione qualitativa all'oggetto "competenza".

### Il contesto ed il dato cognitivo

I due nuovi elementi sono accentuazioni significative di ciò che è già emerso, ma meritano anche una breve considerazione a parte.

Il primo è il tema del contesto, il secondo quello della cognitività.

La nozione di contesto aiuta ulteriormente a far uscire il tema delle competenze dal rischio della staticità, sopra già richiamato.

Il contesto diventa una variabile significativa perché consente alla competenza generale acquisita attraverso le dinamiche dell'apprendimento di poter interagire efficacemente con l'ambiente e quindi di migliorare la costruzione del proprio apprendimento. La finalità diventa quella di mettere il soggetto nella condizione di padroneggiare l'ambiente col quale interagisce e di estrinsecare quella indispensabile capacità generativa che è la condizione della risoluzione dei problemi.

Il concetto di competenza va, inoltre, inteso come legato alla capacità di elaborazione cognitiva del soggetto.

La cognitività accentua la presenza dei processi intellettuali, quali il momento applicativo, quello adattativo, quello creativo. Accanto a questi si rende conto che esistono conoscenze relazionate e complesse intorno alle quali diventa indispensabile operare riflessioni e prese di coscienza. La conoscenza procedurale è costituita da “famiglie di conoscenze” che hanno diramazioni molto articolate e alle volte sotterranee, percepite ma non realmente definite e chiare. La cognitività non si accontenta delle dimensioni intuitive, percepite; ha comunque sempre bisogno di vedere, di rivedere, di scavare all’ interno e di esplicitare ciò che alle volte è implicito. La cognitività chiede che i saperi di riferimento vengano dominati, ampliati ed approfonditi mantenendo su di essi tutto il controllo necessario e possibile.

Tale linea di sviluppo consente anche di raggiungere quel concetto di “valore aggiunto” che è la condizione dell’accumulo della conoscenza e della richiesta del lavoro e dell’impresa.

Cogliere il valore centrale delle competenze significa porre l’accento sulla condizione evolutiva del soggetto adulto in formazione.

Progettazione per competenze e formazione configurano ed identificano, in qualche modo, soprattutto in un’ottica di piena adultità, la crescita dinamica della persona anche attraverso l’interazione con l’altro e il confronto eventuale del soggetto con un’attività professionale in situazioni apprenditive “intenzionali” e, insieme, “naturali”.

### Una sintesi degli apporti concettuali

Proprio la natura “olistica” e “operativa” del concetto di competenza ci consente di identificarla come un elemento valoriale in grado di prestarsi in modo idoneo ed efficace a fare da “interfaccia” tra il mondo del lavoro, il mondo della formazione e, entro certi limiti, il mondo della scuola, favorendo la definizione di un riferimento linguistico comune che rende più riconoscibili anche all’interno delle realtà produttive le acquisizioni professionali che si producono al termine di ogni e qualsiasi percorso di istruzione e di formazione.

Del resto, non deve apparire scorretto rilevare come la competenza sia in grado di esprimere una “relazione” sostanziale, un rapporto diretto, tra un soggetto e una specifica situazione prestazionale<sup>9</sup>.

In questo senso essa non è ricavabile da un’esclusiva analisi della natura tecnica dei compiti lavorativi, e neppure dalla definizione di una somma di conoscenze e capacità specificamente possedute da un soggetto.

Essa scaturisce infatti dall’analisi del «soggetto in azione», dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo e delle modalità, anche quelle dalla natura maggiormente divergente e creativa, con cui le combina, per raggiungere i risultati di volta in volta richiesti.

---

<sup>9</sup> Cfr. A questo proposito quanto si afferma in Meghnagi, S., (1998), (a cura di), *La competenza fra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano.

Per concludere, proprio per tutte le ragioni presentate il concetto di competenza è un concetto sistemico, e si riferisce in modo diretto ad un *mix* integrato di risorse di natura diversa che sono combinate dal soggetto, in modo dinamico e, a fronte dei risultati attesi e dai problemi presenti nelle specifiche situazioni, mutevole.

La competenza, pur nel suo complesso statuto teorico, rappresenta, in definitiva, la metrica del lavoro dei nuovi modelli produttivi. In questo senso, si pone come immediato riferimento di analisi e progettazione formativa, rispondendo in modo più adeguato al nuovo modello di scambio, professionale ed economico, fra individui e organizzazioni produttive.

L'accesso alle competenze lungo il corso della vita si pone sia come nuovo diritto individuale di cittadinanza, sia come esigenza primaria di mantenimento e sviluppo delle capacità competitive delle imprese.

La competenza configura, perciò, sia il punto d'arrivo dei processi di analisi del lavoro e di descrizione della professionalità richiesta, sia il punto di partenza per stabilire i risultati attesi dall'azione formativa e definire le modalità più coerenti per raggiungerli.

### Le competenze chiave

La definizione più ampia del termine competenza è riferita, come abbiamo visto, ad una combinazione di abilità, conoscenze e attitudini ed include la disposizione ad imparare e la capacità di fare.

La definizione, invece, di competenze chiave, sulle quali si deve alla Commissione Europea un consistente sforzo euristico che prosegue ancora oggi, necessita di un ulteriore approfondimento.

La nozione di competenze chiave o *essenziali* serve a designare le competenze necessarie e indispensabili che permettono agli individui di prendere parte attiva in molteplici contesti sociali e contribuiscono alla riuscita della loro vita e al buon funzionamento della società.

Le competenze chiave sono tali se sono necessarie e indispensabili *per tutti*.

Le competenze che si rapportano a un settore specifico, cioè che non si applicano alla maggior parte dei settori fondamentali della vita (per esempio suonare il piano) non sono considerate competenze essenziali; questo non significa che non siano importanti nè che possano essere sostituite dalle competenze essenziali.

Le competenze chiave sono tali se forniscono le basi per un apprendimento che dura tutta la vita, consentendo di aggiornare costantemente conoscenze e abilità in modo da far fronte ai continui sviluppi e trasformazioni.

In quasi tutti i paesi occidentali sono stati fatti lavori per definire, condividere e misurare le competenze chiave ma i risultati non sono esattamente sovrapponibili dal momento che, ad esempio, la percezione che noi abbiamo di competenze chiave è, sostanzialmente, molto vicina ad un *mix* di competenze di base e trasversali mentre in altre realtà europee prevalgono approcci differenti. Vi sono, comunque, alcune caratteristiche comuni a tutte le realtà comunitarie.

Generalmente le ricerche hanno inteso trovare quelle competenze capaci di garantire un rapido inserimento nel lavoro e una qualificazione professionale polivalente e capace di adattarsi ad ogni situazione concreta.

La definizione si è, a volte, allargata fino ad includere le capacità o competenze che si devono garantire ai giovani o, in un'ottica più centrata sull'educazione permanente, agli adulti, la possibilità di partecipare attivamente alle scelte collettive e la possibilità di profittare di tutte le fonti di informazione e di orientamento all'interno degli scenari riconducibili al mondo del lavoro.

### Competenze e standard

Nel 1998 l'ISFOL, nell'ambito degli studi sugli *standard* formativi, al fine di fornire un contributo per la definizione di unità formative capitalizzabili, ha sviluppato un approccio innovativo al tema delle competenze proponendo una tipologia di classificazione delle competenze articolata in tre macro-aree: competenze di base, competenze tecnico-professionali, competenze trasversali.

Nel nostro paese è ancora questa l'unica proposta organica per la realizzazione di un sistema centrato su competenze e sviluppato sulla base di unità capitalizzabili e crediti.

Come è noto, la proposta Isfol si basa su due assunti di fondo. Il primo è che ogni percorso formativo dovrebbe essere una particolare risultante dell'intreccio di unità formative, piuttosto brevi, costruite in relazione a tre tipologie di competenze: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali. Nel modello Isfol ogni unità formativa è capitalizzabile. È una unità-tipo di formazione o *standard formativo* correlata ad un modello di competenza o *unità di competenza*. Sulla base di questi assunti, l'Isfol ha costruito per la formazione professionale un vasto repertorio di UFC. Ovunque si sperimentassero percorsi formativi di tipo modulare, le UFC dell'Isfol costituivano un modello col quale confrontarsi<sup>10</sup>.

Cerchiamo ora di affrontare questa questione maggiormente in dettaglio.

Il modello ISFOL, analizza, come abbiamo detto, accanto alle *competenze tecnico-professionali*, costituite dalle conoscenze e dalle tecniche peculiari di una determinata attività di carattere professionale, altre due tipologie di competenze, definite rispettivamente *competenze di base* e *competenze trasversali*.

Occorre sottolineare come già nel Rapporto ISFOL 1996, era stata opportunamente tracciata, nelle sue linee essenziali, la definizione di ciò che si deve intendere per competenze di base, cioè a basso livello di specificità ma a forte connotazione coesiva, elemento d'integrazione del sistema di competenze in possesso dell'individuo.

Mentre fino a qualche tempo fa si riteneva che potessero essere acquisite soltanto per vie informali, oggi si ritiene possano divenire oggetto di vera e propria formazione.

---

<sup>10</sup> Per uno sguardo più approfondito si faccia riferimento ad ISFOL, (1997), *Il sistema degli standard formativi: unità capitalizzabili e crediti*, ISFOL, Roma.

Le *competenze di base*, del resto, consentono il presidio di un *set* di conoscenze, strumenti, linguaggi che, in un determinato periodo storico ed all'interno di un determinato contesto socioculturale, costituiscono "requisiti di occupabilità", e nello stesso tempo "requisiti di cittadinanza" in una prospettiva formativa.

Sebbene siano state avanzate alcune obiezioni sulla necessità di "ridefinizione" delle competenze di base, appare possibile ritenere che esse contribuiscano a costituire i saperi essenziali dell'individuo, indipendentemente dai processi operativi concreti all'interno dei quali la persona si trova impegnata nello svolgimento delle mansioni connesse al suo profilo professionale di riferimento.

Rientrano in quest'ambito competenze riferite al presidio di compiti e linguaggi ampiamente presenti in gran parte dei contesti lavorativi (lingue straniere, informatica di base, economia di base, sicurezza; contrattualistica; ecc.), ed anche linguaggi e tecniche essenziali per il mercato del lavoro (organizzazione d'impresa; tecniche di ricerca attiva del lavoro, ecc.).

Le *competenze trasversali* (diagnosticare, relazionarsi, fronteggiare) consentono al soggetto di combinare le sue risorse in funzione delle richieste dei diversi contesti in cui si può trovare ad agire.

La maggiore o minore "abilità" in queste aree di attività del soggetto influenza in modo sostanziale la qualità della sua *performance* (sul lavoro, ma anche nella fase di apprendimento).

Dunque, secondo l'approccio ISFOL, le competenze trasversali non sono solo e non sono tanto attributi di personalità, ma strumenti basilari, acquisibili in modo informale o formale, indirizzati a risolvere il problema dell'inserimento adeguato nella situazione lavorativa e del mantenimento della persona in una posizione attiva di gestione efficace dei compiti assegnati<sup>11</sup>.

In questa prospettiva, le "competenze trasversali" sono uno degli elementi costitutivi che concorrono (insieme alle conoscenze e alle più generali «disposizioni» personali) alla caratterizzazione di un *soggetto competente*.

Non appare inutile sottolineare comunque che appare possibile stressare il concetto di competenze trasversali, superando, in qualche modo il modello ISFOL per includere nelle competenze trasversali anche altri *cluster* o *asset* competenziali veri e propri, non direttamente riconducibili ad un approccio che pare unanimemente accettato.

Sarebbe positivo ed auspicabile indagare su quelle competenze, magari acquisite in contesti a bassa formalizzazione e che sono più strettamente legate alla storia formativa dell'individuo e al possesso di pre-requisiti conoscitivi sviluppati e organizzati con gradi di significatività diversa come reti proposizionali, regole di conoscenza procedurale, schemi o immagini mentali.

Su questa falsariga non sarebbero parimenti da escludere quelle competenze che hanno una connotazione psico-sociale più forte e concernono, ad esempio, tutta la serie di orientamenti cognitivi e affettivi che il soggetto ha elaborato, nella sua biografia sociale e formativa, rispetto al lavoro.

---

<sup>11</sup> Per un più circostanziato approfondimento sul tema delle competenze trasversali si può fare riferimento alla pubblicazione ISFOL, Strumenti e Ricerche, dal titolo ISFOL, (1993-1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base del lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano.

## Conclusioni

La consapevolezza di sé, la fiducia nelle proprie capacità, il vedersi collocato lungo un certo arco temporale, il definire gli scopi prioritari da perseguire nelle tappe della vita futura, il sentirsi membro a pieno titolo di un gruppo sociale valorizzato rappresentano gli elementi necessari per costruire un certo assetto psicologico adatto ad affrontare con energia i compiti che la situazione lavorativa presenta al soggetto in modo pressante e, a volte, coinvolgente.

E noto, ad esempio, che esperienze che producono instabilità emotiva, bassa stima di sé, impediscono una valida presa di posizione attiva di fronte ai problemi, che risultano percepiti solo come ostacoli o, peggio, come barriere insormontabili (distorsione diagnostica); portano all'assunzione di comportamenti adattivi di tipo passivo (distorsione relazionale); determinano risposte difensive o di fuga (distorsione di fronteggiamento).

In altri termini, la scarsa disponibilità di risorse psicologiche relative all'idea che l'individua ha di se stesso può influenzare negativamente l'utilizzo del repertorio di abilità necessarie alla realizzazione di una buona prestazione lavorativa.

Analogamente, se il soggetto non si percepisce capace di padroneggiare efficacemente le forze in gioco nella propria esperienza tenderà a sotto-utilizzare il suo repertorio di abilità, a ridurre il coinvolgimento personale nella situazione, a impegnarsi di meno per la soluzione dei problemi, nel gestire il proprio ruolo professionale, nell'eseguire con accuratezza, diligenza, creatività i compiti assegnati.

L'attenzione alle risorse del soggetto non significa solo una presa d'atto della differenziale dotazione culturale, cognitiva e affettiva delle persone.

Dal nostro punto di vista diventa importante sottolineare che anche abilità e risorse con la caratterizzazione che abbiamo descritto sono implementabili. Possono cioè essere acquisite o potenziate in vari contesti dalla famiglia, alle sedi formative all'ambiente di lavoro anche se ciò non sempre corrisponde alla realtà di fatto.

**In che modo pensi possa esserti utile sapere il concetto di competenza in tutte le sue declinazioni?**

## **Responsabilità e comunità delle pratiche**

Con il termine *comunità di pratica*<sup>12</sup> si intendono quei gruppi di persone che attraverso un'azione di scambio e di condivisione di materiali conoscitivi sono in grado di produrre, anzi di produrre insieme conoscenza.

Lo scopo di queste comunità consiste nel pervenire a soluzioni, in riferimento a problemi concreti, riconducibili, in particolare ai contesti lavorativi, che siano comuni e condivise.

Il risultato di un gruppo strutturato piuttosto che la messa in scena di abilità di *problem solving* di un singolo.

La comunità di pratica individua la metafora di uno spazio non fisico all'interno del quale sia possibile instaurare relazioni tra esperti in grado, tutti insieme, di costruire un senso ed un valore alle loro prassi.

### L'idea di pratica

La pratica ha un valore cognitivo ma detiene, insieme, anche un valore sociale.

Il termine "pratiche" individua, infatti, la ragion d'essere di un apprendimento che si situa all'interno di un gruppo di esperti.

Tale apprendimento si fonda essenzialmente sullo scambio di conoscenze fondate su un sapere esperito nel "fare", ma raramente codificato, o codificabile, perché radicato nel vissuto individuale di chi, nello svolgimento di un compito determinato, è riuscito a raggiungere determinati obiettivi apprendendo competenze che originano dall'esercizio di una intelligenza e di un sapere riconducibili a una professione.

Il problema consiste nel fatto che tale sapere e tale intelligenza sono il frutto di acquisizioni conseguite dai soggetti nel corso del tempo e, spesso, non collegabili a una esperienza specifica e storicizzabile ma, piuttosto al concetto stesso di esperienza.

Si tratta, dunque, di saperi impliciti non facilmente comunicabili.

### La pratica è condivisione comunitaria di saperi

Sostanzialmente, non vi è differenza tra una pratica ed una competenza nell'ambito di una specifica occupazione.

---

<sup>12</sup> Per un un più circostanziato sondaggio del tema si suggerisce la lettura di Lave, J., Wenger, E., *Situated learning. Peripheral legitimate participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991 Wenger, E., (), *Communities of practices. Learning, meaning and identity*, Cambridge University press, Cambridge 1998 e, infine, di Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W., M., *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press 2002.

Ricordiamo che nel momento in cui parliamo di competenza facciamo riferimento a *performance* concrete e individuali e, insieme, a costrutti ed elaborazioni concettuali che i soggetti sono stati in grado di sviluppare nel corso del tempo anche attraverso un percorso per tentativi ed errori. L'elemento interveniente nel concetto di pratica consiste nel valore sociale e comunitario che la pratica detiene rispetto alla competenza.

Le pratiche configurano certamente l'esercizio di un "saper fare" che è però visto alla luce del confronto tra individui che, pur all'interno di organizzazioni diverse e pur a partire da un curriculum personale professionale differente, si trovano, frequentemente, di fronte a problemi simili che, nel tempo, hanno risolto mettendo a frutto la loro esperienza.

Le pratiche sono condivisibili, infatti, solamente tra persone che hanno un medesimo problema concreto che è elemento costitutivo del loro lavoro.

Ne consegue che le pratiche rappresentano *routines* innovative in un ambito professionale dato dal momento che individuano una intelligenza concreta ed operativa cui si attinge con lo scopo di risolvere dei problemi.

Il *sapere pratico* viene, infatti, *prodotto durante l'agire* dei singoli membri nei rispettivi contesti organizzativi; quindi riprodotto e trasferito nei contesti collettivi comunitari.

In questo modo tale sapere si esplicita e prende una forma che restituisce consapevolezza e cognizione a chi lo ha prodotto. La consapevolezza e l'esplicitazione fanno sì che il nuovo sapere appartenga ancora meglio al soggetto ma anche che cominci ad appartenere anche a tutti gli altri membri della comunità attraverso l'attivazione di un insieme di sistemi di relazione che si trovano alla base della dimensione comunitaria.

### Socializzazione e comunitarismo nelle comunità

Secondo Wenger uno degli elementi fondanti delle comunità di pratica consiste nella loro vitalità. La vitalità è data dal numero e dalla diversità dei soggetti in esse presenti.

La diversità e la molteplicità conduce a una relazione che istaura un processo che Wenger definisce di "negoziato di significato".

I soggetti cioè ricostruiscono insieme il senso del loro agire che dal molteplice e dal variegato viene ricondotto a unità. Infatti, sulla base della negoziazione di significato, la conoscenza si produce e si acquisisce come risultato di un processo, per mezzo del quale viene attribuito un significato alle cose. Ad ogni nuova interazione, il significato viene rivisto, aggiornato e perciò modificato.

La negoziazione di significato è pertanto una successione di catene concettuali continuamente negoziate che danno vita al sapere della comunità. Tale successione è scomponibile in due momenti logici: la partecipazione e la reificazione.

Partecipazione e reificazione sono due elementi fondamentali per costituire la negoziazione del significato in quanto riescono a soddisfare il duplice bisogno di identificazione e differenziazione tipico dei membri della comunità.

Cerchiamo di comprendere meglio i due concetti citati.

### Partecipare e reificare

Il termine partecipazione contiene il senso ed il significato di “fare parte” di qualcosa. Insomma vuole indicare un agire comune.

Dunque nella parola c'è un riferimento evidente alla dimensione grupale.

La partecipazione è un processo che permette alla storia esperienziale dell'individuo, anche in una dimensione tacita, di connettersi a quella di altri soggetti di inserirsi all'interno di contesti.

Questa dimensione tacita può essere trasferita da un soggetto a un altro grazie a quel processo noto come socializzazione.

Importante perché il trasferimento accada è la contiguità dei soggetti, la relazione tra loro, la prossimità se non la vicinanza.

La partecipazione è socializzazione.

Essa insomma riconduce la conoscenza al contesto, alle relazioni.

Il termine reificazione ha il valore opposto e giustapposto a quello di partecipazione. Infatti, per reificazione si intende proprio la riduzione di un'idea a una cosa, una parola cui può essere attribuito un significato. Siamo nello spazio della concretezza, nel luogo in cui la conoscenza viene stabilizzata, viene oggettivata e quindi può essere depositata e archiviata.

### Comunicazione nelle comunità

Partecipazione e Reificazione sono, insomma, due processi che si integrano vicendevolmente.

Se così non fosse non sarebbe possibile quella dialettica che conduce nelle comunità di pratica allo scambio di conoscenza.

Altrimenti non potrebbe avvenire il processo di comunicazione e quindi nemmeno quello di scambio di conoscenza. L'attività di partecipazione in un contesto comunitario non ha senso di per sé ma solo nel momento in cui ad essa fa da contraltare un analogo processo di reificazione. Se partecipare permette di liberare le sensazioni, le emozioni e i ricordi, si tratta di evitare il rischio che queste emozioni si perdano, tanto per la loro intrinseca volatilità, quanto per l'impossibilità di fermarle assegnando loro un titolo e facendole corrispondere a una “cosa”.

**Sei disposto a condividere le tue esperienze apprenditive in ambiti comunitari ?**

--

