

Riferimenti bibliografici

- ALBERICI A., *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano 2001a
- ALBERICI A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Bruno Mondadori, Milano 2002a
- ALBERICI A., *La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento permanente (lifelong learning)* in Isfol, *Le dimensioni metadidattiche dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Roma, 2002b
- ARGYRIS C., SCHÖN D., *Organizational Learning: A theory of Action*, Addison Wesley, Reading, 1978
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1997a
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997b
- DEMETRIO D., ALBERICI A., *Istituzioni di Educazione degli Adulti*, Guerini Studio, Milano, 2002
- DI RENZO P., *La certificazione delle competenze nel sistema formativo integrato*, in Domenici G., (a cura di) *La valutazione come risorsa*, Tecnodid, Napoli, 2000
- DOMENICI G., (a cura di) *La valutazione come risorsa*, Tecnodid, Napoli, 2000
- FREGA R., «Le competenze trasversali in questione», in *Professionalità*, n. 63, 2001
- FREGA R., «Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma», in *Professionalità*, n. 67, 2002
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 2000
- KOLB D.A., *Experiential Learning*, Englewood Cliff (N.J.), Prentice-Hall, 1984
- LE BOTERF G., *L'ingegneria des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris, 1998
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 2000
- QUAGLINO G.P., *Uno scenario dell'apprendere*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993
- SPENCER L.M., SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1999
- VERTECCI B., «Definire le competenze per la scuola dell'autonomia», in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1-2, 1999
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987
- VON GLASERSFELD E., *Introduzione al costruttivismo radicale*, in VATTIMACK P. (a cura di), *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano, 1988
- ZUCCHERMAGLIO C., *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie dei contesti organizzativi*, in PONTECORVO C., MELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led edizioni universitarie, Milano 1998

ESTRA: A. Alberici
 P. Lorenzini e D. Lorenzini
 v. Lorenzini
 in D. Lorenzini
 e D. Lorenzini

Capitolo 3

Bilancio di competenze e formazione. Aspetti teorici e dimensioni applicative

1. Premessa

Il *Bilancio di competenze* (d'ora in avanti, BdC oppure Bilancio) ha goduto, e continua ancora a godere, di una considerevole notorietà nell'ambito dell'orientamento professionale degli adulti e/o del settore della formazione, della gestione e dello sviluppo delle risorse umane. Ciò, vale per gli studi come per le politiche. Pochi altri metodi del suo stesso tipo hanno avuto la medesima sorte in un così breve tempo. In poco meno di vent'anni in Francia, dove esso è nato, sono state istituite oltre novecento strutture autorizzate di cui circa centodieci *Centri Interistituzionali* per i *Bilanci*, quasi uno per ogni provincia, e sono stati realizzati poco meno di trecentomila bilanci individuali. In Italia, dove le prime sperimentazioni e i primi studi teorici risalgono alla seconda metà degli anni novanta, viene ormai adottato in diverse realtà significative, soprattutto del centro-nord¹. Inoltre, esso è oggetto di ricerca scientifica in alcune importanti università sia francesi che italiane².

La notorietà improvvisa e la rapida diffusione sono state pagate al prezzo di non poche incomprensioni, di qualche fraintendimento concettuale e di numerose distorsioni applicative. L'intreccio tra fortuna crescente e rischi di fraintendimento, tra accettazioni acritiche e ripulse ideologiche e/o aprioristiche, è stato reso ancor più a maglia fitta dall'inscindibile correlazione tra il *Bilancio* in quanto metodo e la sua "materia prima", ossia il concetto di competenza; un concetto fecondo, quest'ultimo, altrettanto diffuso e dotato di altrettanto fascino, ma non meno controverso. A ben guardare, la maggior parte delle discussioni e delle polemiche più acuminata che investono il Bilancio si originano proprio sul terreno delle competenze (logica delle competenze, formazione, gestione e sviluppo delle competenze, ecc.) oltre che sulle sue caratteristiche intrinseche di validità, efficacia ed applicabilità. In Francia, ad esempio, uno studio recente sulla "modernizzazione cteca" nelle imprese e nella scuola abbatte con un solo

1 Tra le regioni nelle quali si segnalano interessanti e significative esperienze di Bdc in funzione dell'orientamento professionale e/o della formazione, ricordiamo la Liguria, il Piemonte, la Lombardia, l'Emilia Romagna, il Friuli Venezia Giulia ed il Trentino. Per quanto riguarda, invece, l'uso del *Bilancio* in funzione dello sviluppo professionale si segnalano una sperimentazione promossa dal Fomez per dirigenti e quadri di tre province: una del Nord (Bologna), una del Centro (Pesaro-Urbino) e una in Sardegna (Sassari) e una serie di Bilanci promossi dall'Ente Poste e destinati a donne che ricoprivano funzioni dirigenziali o dirigenziali.

2 Parigi V, Nancy, Dijon, Strasburgo in Francia; Roma 3 (di cui diremo meglio più avanti), Milano Cattolica, Firenze, ecc., per l'Italia.

poderoso fendente la società conoscitiva, la flessibilità e la cultura delle competenze, definita, quest'ultima, in modo irridente con l'espressione "logomachia delle competenze", a causa delle sue diverse declinazioni teoriche ed operative (gestione previsionale delle competenze, sviluppo delle competenze, formazione delle competenze con il relativo pacchetto di strumenti, quali: il Bilancio, il portafoglio, il profilo, la valutazione, ecc. delle competenze)³. Anche in Italia non mancano riserve di questa stessa natura, anche se nel nostro caso prendono le mosse soprattutto dal terreno della gestione delle risorse umane e/o delle *policy* e si basano sulla preoccupazione per i rischi di selezione e marginalizzazione degli strati meno forti del lavoro dipendente⁴. A queste preoccupazioni d'ordine sociale relative agli effetti degli approcci secondo la logica delle competenze, in Italia si aggiungono altre riserve ascrivibili a incomprensioni o fraintendimenti del Bilancio in quanto tale. È questo il caso di chi – intendendolo per ciò che non è, ossia come uno strumento di valutazione o di selezione del personale oppure di certificazione delle competenze – ne denuncia i limiti di efficacia. Ma è anche il caso di chi adombra sospetti più sottili relativi ad aporie d'ordine epistemologico, circa il suo impianto metodologico⁵.

Per questo pensiamo che metta conto fare il punto su alcuni nodi teorici tra i più controversi e su alcuni profili applicativi del BdC, anche alla luce di oltre sei anni di nostra esperienza sul campo e di circa cinque anni di ricerca e sperimentazione in ambito universitario.

2. Il Bilancio di competenze: evoluzione di una definizione tra teoria e pratica

La definizione del metodo del BdC, al pari di tutte le definizioni di concetti o di modelli d'origine empirica, è il risultato di una costruzione in *progress*. Nel senso che è venuta modificandosi e precisandosi nel corso degli ultimi quindici anni – a partire dalla seconda metà degli anni '80; ovvero, da quando sono state avviate le prime sperimentazioni in Francia – secondo un movimento a spirale dove la riflessione teorica e la sistematizzazione scientifica hanno tratto alimento dalla pratica operativa e dai processi di codificazione normativa; i quali, a loro volta, hanno reso possibili livelli più alti di definizione teorica. Tutt'oggi, come abbiamo accennato dianzi, essa è oggetto di confronti e di approfondimenti critici da parte degli studiosi e di più appropriate applicazioni da

3 Cfr. J.-P. Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999. Il saggio, rigoroso e argomentato, sviluppa molto bene la parte *déstruisante*. Coglie bene molti limiti della modernizzazione. Non ne coglie invece le possibilità e le conquiste che essa ha reso o rende possibili. L'autore è sociologo presso il "Laboratoire Georges Friedmann" (Paris I – CNRS).

4 Una preoccupazione di questo tipo è espressa, ad esempio, da A. Ranieri, all'epoca Segretario Generale della Federazione, Scuola-Università-Ricerca della C.G.I.L. Egli mentre dichiara di condividere il giudizio sull'importanza del BdC, porta esempi ed argomentazioni che consigliano molta cautela. Cfr. A. Ranieri, *Il Bilancio: un diritto dei lavoratori in S. Russo* (a cura di), *Il Bilancio di competenze: una storia europea*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

5 Cfr. Una critica di questa natura è accennata da G. Matizia nella recensione al volume di C. Ruffini-V. Sarchielli, *Il Bilancio di competenze: nuovi sviluppi*, Milano, FrancoAngeli, 2001 in "Rassegna CNOS", n. 3/2002. In particolare l'autore mette in guardia dai rischi di autolussuazione e di attribuirgli insiti in uno strumento basato prevalentemente sull'autoanalisi delle competenze e sull'autovalutazione.

parte degli operatori sul campo. Mette conto, perciò, seguire lo stesso percorso, sia per ragioni di maggiore chiarezza, sia perché il Bilancio, tra i metodi di gestione, formazione e sviluppo delle risorse umane più fortemente centrati sulla persona, è l'unico dotato di uno statuto giuridico forte e di un proprio quadro deontologico – è regolamentato da una legge⁶ – tali per cui ogni sviluppo della definizione produce al tempo stesso chiarezza teorica e precise conseguenze pratiche.

2.1 Qualche definizione teorica

Nel panorama delle definizioni elaborate dai maggiori teorici francesi del Bilancio spiccano, per l'originalità del loro apporto e per il loro grado di approfondimento, quelle date da autori quali Aubret, Michel, Joras, Yatchinovsky-Michard, Lévy Leboyer e Lemoine. In particolare, alcune di queste ci consentono di cogliere meglio le molteplici facce e dimensioni del Bilancio.

Joras – prendendo le mosse dalla citata legge – definisce il Bilancio come l'insieme delle azioni che hanno lo scopo di "permettere a dei lavoratori di analizzare le loro competenze professionali e personali, nonché le loro attitudini, allo scopo di definire un progetto professionale o, nel caso se ne ravvisasse la necessità, un progetto di formazione"⁷. Sulla stessa linea interpretativa e definitoria, ma in modo più articolato, si muovono Yatchinovsky e Michard, secondo i quali il Bilancio è "un processo che deve permettere al soggetto d'elaborare un progetto professionale, a breve, medio e lungo termine, a partire dall'analisi della sua esperienza, della sua storia, delle sue competenze e del suo potenziale, tenendo conto delle sue preferenze, dei suoi valori di riferimento e delle scelte personali fatte nel corso della sua vita"⁸. Lévy Leboyer, dal canto suo, inquadrando lo tra gli strumenti per lo sviluppo delle carriere con rilevanti implicazioni formative, definisce il Bilancio come il punto di confluenza di tre filoni di ricerca le cui conclusioni sono da essa così riassunti: a) "la gestione della propria carriera deve essere fatta dall'individuo stesso; è opportuno aiutarlo a prendersi in carico senza imporgli orientamenti e decisioni che egli non assuma e condivida completamente; b) la formazione non si limita più alla formazione iniziale e l'adulto è capace di apprendere lungo tutto il corso della vita; c) la formazione continua non avviene più solo nel quadro di sessioni organizzate. Essa è anche il risultato dell'esperienza diretta sul luogo di lavoro. Il bilancio di competenze deve aiutare l'individuo a prendere coscienza dell'insieme delle sue acquisizioni (*acquis*) derivanti dalla formazione iniziale, da quella continua e dalla vita professionale affinché possa fondare su una solida *autovalutazione* i suoi *progetti* di carriera (i corsivi sono nostri)"⁹. Lemoine, infine, pur non discostandosi molto dagli autori citati prima, dà una definizione costruita sostanzialmente sulle dimensioni psicologiche e pedagogiche del Bilancio, a partire dai suoi obiettivi dichiarati: "il percorso del bilancio di competenze ha l'obiettivo di permettere a delle persone adulte (...) di fare il punto

6 Legge n. 91-1405 del 31.12.1991, art. 900-2.

7 M. Joras, *Le bilan de compétences*, Paris, PUF, 1995, pag. 18.

8 A. Yatchinovsky, P. Michard, *Le bilan personnel et professionnel*, Paris, ESF, 1994, pag. 28.

9 C. Lévy Leboyer, *Le bilan de compétences*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993, pag. 11.

delle proprie competenze, di conoscerle meglio e, a partire da questo, di costruire un progetto personale o professionale, mettendo in chiaro, nel contempo, i mezzi e le fasi per realizzarlo (...). Le caratteristiche principali del bilancio provengono da una sintesi di procedure conosciute che associano un'analisi psicologica delle competenze a una *dimensione di pedagogia attiva, le quali permettono all'interessato di appropriarsi delle conoscenze che lo riguardano*¹⁰ (corsivo nostro).

Dall'insieme di queste definizioni, pur non essendo tutte millimetricamente collimanti, emergono comunque i più evidenti tratti distintivi del Bilancio. Esso, soprattutto in origine, ai primi degli anni novanta, quando viene approvata la citata legge francese, si caratterizza come:

- uno strumento per lo sviluppo professionale dell'individuo;
- un metodo centrato sulla persona;
- una modalità di attuazione della formazione continua;
- uno strumento connotato da una marcata dimensione progettuale.

In altri termini, con riferimento ai suoi destinatari privilegiati, si caratterizza come uno strumento destinato ad un pubblico adulto¹¹ in possesso di un patrimonio – non importa quanto grande – di competenze professionali e di esperienze lavorative e di vita.

2.2 Il Bilancio ridefinito attraverso la pratica

La diffusione su tutto il territorio francese dei Centri Interistituzionali per il Bilancio di competenze e la variegata esperienza fatta sul campo in Francia e altrove¹², hanno reso possibile la sperimentazione di altre modalità d'uso che, a loro volta, hanno evidenziato ulteriori tratti distintivi, che si sono aggiunti a quelli che abbiamo richiamato dianzi, contribuendo a delinearne il profilo in modo più completo. In particolare due usi, tra loro strettamente collegati, hanno preso il sopravvento sugli altri tanto da far parlare di una "mutazione avvenuta con dolcezza"¹³: a) l'uso del Bilancio delle competenze come strumento delle politiche attive del lavoro rivolto a disoccupati o a giovani-adulti in cerca di prima occupazione; b) l'uso come strumento di orientamento professionale. Ciò, risulta da diverse ricerche ed in particolare dallo stesso ampio studio dell'Università di "Nancy2"¹⁴ e dall'Associazione "AIDELOR" di Metz citato prima¹⁵ e da un'analoga ricerca – sia pure meno vasta e meno approfondita – condotta in Italia sulle prime esperienze di Bilanci¹⁶.

10 C. Lenoire, *Ricerche per il bilancio di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pag. 23.

11 Da una ricerca condotta in Francia a cinque anni dall'approvazione della legge istitutiva del Bilancio risulta, infatti, che il 70,1% dei soggetti che hanno fatto il Bilancio hanno un'età tra i 26 ed i 44 anni, il 12,6% è rappresentato da persone ultraquarantenni e solo il 17,3% comprende soggetti con un'età inferiore ai 25 anni, pur non essendo indicata la soglia minima d'età d'accesso: Cfr. Nancy2-AIDELOR, *Une enquête nationale dans les Centres Interinstitutionnels de Bilans de compétences. Rapport de recherche réalisé pour le compte de l'Union Européenne* (Programme LEONARDO, projet CLEVER), Nancy-Metz, 1997.

12 Il Bilancio durante gli anni '90 ha avuto un notevole successo e si è diffuso soprattutto in Italia, Portogallo, Germania, Spagna. Oltre che in alcuni Paesi dell'est che si apprestano ad entrare nell'Unione Europea, quali Polonia e Cecoslovacchia. Cfr. I-P.Bellier in M. Joris, *Le Bilan de compétences*, op. cit. pag. 3.

14 Nancy2-AIDELOR, *Une enquête nationale dans les Centres Interinstitutionnels de Bilans de compétences*, op. cit.

15 CRAS (Centro di Ricerche e Studi sugli Affari Sociali), *Modalità di applicazione agli adulti della metodologia del bilancio di competenze*, (Indagine per conto dell'Isfol), Roma, Isfol, 2000 (Draft).

Anche una ulteriore ricerca condotta due anni dopo ha confermato che in Italia la quasi totalità delle applicazioni del Bilancio avevano come obiettivo l'orientamento al lavoro. Il suo uso per lo sviluppo professionale e di carriera nell'ambito del lavoro, è circoscrivibile a pochi casi di una certa rilevanza tra la citata un'esperienza promossa dall'Ente Poste per le donne-quadro¹⁶ e la recentissima sperimentazione promossa dal Fornez per dirigenti e quadri di tre Province, anche questa già citata¹⁷.

Dopo quindici anni di esperienza e sulla scia dei più accreditati studi francesi¹⁸ e italiani¹⁹, oggi possiamo ridefinire in modo più approfondito il Bdc come un *metodo di analisi e di autoanalisi assistita delle competenze, delle attitudini e del potenziale di un individuo in funzione della messa a punto da parte dell'individuo stesso di un proprio progetto di sviluppo professionale o di inserimento lavorativo o di formazione per l'occupazione*²⁰. È, altresì, un *metodo di tipo autoattivo e proattivo, con una forte valenza orientativa data dal potenziamento e dallo sviluppo delle capacità di individuare, selezionare e scegliere le opportunità di lavoro o di carriera più coerenti con il proprio patrimonio di competenze*. In particolare esso è:

- *autoattivo*, perché si basa sull'attivazione del soggetto beneficiario il quale, sin dalla prima fase del Bilancio, viene sollecitato a rendersi protagonista del processo di analisi delle proprie competenze, capacità ed attitudini e della messa a punto del proprio progetto²¹ di sviluppo professionale, d'inserimento lavorativo o di formazione; con l'aiuto, beninteso, di esperti;
- *proattivo*, perché il beneficiario è chiamato a mettere in campo la propria progettualità e, tramite questa, ad operare cambiamenti, a volte anche profondi, nel proprio itinerario di vita futura: come, ad esempio, cambiare lavoro e città di residenza, ricominciare da capo una nuova carriera, riprendere gli studi a determinati livelli, ecc., secondo una prospettiva costruttivistica.
- *Dotato di una forte valenza orientativa* nel senso, però, dell'orientamento formativo vo che aiuta la persona a crescere, a riconoscere le opportunità, a darsi obiettivi e

16 E. Paris, *Expériences de Bilancio di competenze in Italia*, (Tesi di Laurea in Educazione degli Adulti - Relazione A. Alberti), Università di Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Anno Accademico 2000-2001, Sessione estiva. 17 V. nota a pag. 75.

18 Cfr. Oltre agli autori già citati va ricordata S.Michel, *Sans et contresens des bilans de compétences*, Paris, Editions Liaisons, 1993.

19 Cfr. C. Castelli - C. Ancona, *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, Milano, Quaderni CROSS - Università Cattolica del Sacro Cuore, 1998; A. Di Fabio, *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Firenze, Giunti, 2002; C. Mastracci, "Il Bilancio di competenze personali e professionali" in A. Ajello - S. Meghini (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, FrancoAngeli, 1998; A. Selvatici - M.G. D'Angelo (a cura di), *Il Bilancio di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

20 Sulla procedura di svolgimento di un Bilancio è stato scritto molto. In questa sede non ci sembra necessario richiamarla in dettaglio. Per approfondimenti rimandiamo alla bibliografia tematica alla fine del volume. Qui ci limitiamo a ricordare che si tratta di una procedura piuttosto lunga e complessa che impegna il partecipante per non meno di 36-38 ore in attività di autoanalisi delle proprie competenze e di analisi del proprio potenziale e delle proprie attitudini insieme agli esperti (consiglieri di Bilancio, psicologo del lavoro, esperto di orientamento, di mercato del lavoro, di sviluppo delle risorse umane, ecc.) ed individualmente, in un arco di tempo che oscilla, di norma, tra i 15 e i 45 giorni. Il procedimento è di tipo individuale e personalizzato e si articola fondamentalmente in tre fasi (accoglienza-motivazione, approfondimento, sintesi e progetto).

21 Si possono fare anche Bilanci senza progetto. In questo caso si parla di Bilanci di posizionamento e servono a fare il punto sul proprio patrimonio di competenze in una prospettiva pre-progettuale. Questo tipo di Bilanci, in genere si concludono con la sola messa a punto di un portafoglio di competenze.

a scegliere tra alternative diverse, piuttosto che nel senso – pure importante, ma molto meno profondo – dell'orientamento informativo-terminale²².

Da quanto abbiamo detto risulta sufficientemente chiaro che il Bilancio è uno strumento che agisce su piani diversi, implica diverse dimensioni e produce effetti sia direttamente correlabili alle sue finalità dichiarate (sapere fare l'analisi di una competenza, saper fare un progetto, sapersi orientare, ecc) sia di tipo indiretto, quali l'*empowerment* e lo sviluppo del senso di *autoefficacia*; due concetti su cui torneremo più avanti.

Il suo uso presuppone, di conseguenza, la messa in campo e l'integrazione di diverse *expertise*. In questo modo esso può aderire plasticamente alla natura multidimensionale, complessa e ad elevata densità soggettiva della *materia prima* da cui ricava i suoi prodotti, ovvero la *competenza professionale*.

Dopo averlo definito in positivo – considerati i non pochi usi distorti o impropri di cui finora, soprattutto in Italia, è stato fatto oggetto e la conseguente necessità di una sua più nitida e aggiornata messa a fuoco – è utile definire il Bilancio anche in negativo:

- non è uno strumento di orientamento scolastico e non si rivolge né ad adolescenti, né a giovanissimi. Può essere utilizzato con profitto a partire dai giovani adulti (studenti universitari o giovani che si accingono ad entrare nel mercato del lavoro o che già ricoprono determinati ruoli sociali tipici dell'età adulta: lavoro, autonomia dalla famiglia d'origine, ecc.);
- non è uno strumento di valutazione – anche se, in taluni casi, può ospitare al proprio interno delle vere e proprie fasi di *assessment* –; tanto meno è uno strumento di certificazione delle competenze professionali o scolastiche. Anche se fa leva sullo sviluppo delle capacità di autovalutazione e può svolgere una importante funzione propedeutica al riconoscimento, alla valutazione e perfino alla certificazione delle competenze;
- non è uno strumento di selezione del personale, nel senso che non è uno strumento di misurazione e di *testing* delle competenze e del potenziale in funzione dell'occupazione di un determinato posto dalle caratteristiche predefinite; anche se può fare ricorso – e spesso lo fa – all'uso dei test o più in generale di prove oggettive.

3. Il concetto di competenza professionale nel Bilancio²³

Il concetto di competenza professionale frutto di elaborazioni teoriche o implicito nelle sue diverse declinazioni in ambito operativo, ha una storia breve. Tuttavia, ha prodotto un'abbandante letteratura e ha dato luogo a numerose elaborazioni approfondite,

²² Sulla distinzione tra orientamento formativo e informativo-terminale cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998.

²³ Questo paragrafo riprende, con modifiche sostanziali ed ampie integrazioni, alcuni temi trattati in un analogo paragrafo contenuto nel nostro P. Sertori, *Il Bilancio di competenze e le competenze trasversali: formazione o apprendimento in "Kanbrain"*, 2/2002.

alcune delle quali anche molto sofisticate, di cui non diamo conto, non essendo questo l'obiettivo principale del presente contributo²⁴.

In relazione al modo come è usata nel Bdc²⁵, la competenza professionale può essere definita come la *combinazione, specifica per ciascun individuo, di sapere, saper apprendere, saper essere, saper fare, sapere agire e volere agire*. L'accento cade sui termini *combinazione, individuo* e sulle *diverse dimensioni del sapere e dell'agire*. E sono, questi, infatti, i termini attorno a cui ruotano le indagini (analisi e autoanalisi) svolte nel corso di un Bilancio.

3.1 Conoscenza e competenza

Prima di sviluppare ed articolare in positivo la definizione di competenza professionale che abbiamo appena dato, conviene chiarire, sulle orme di Le Boterf²⁶ – uno dei maggiori studiosi a livello internazionale delle competenze – cosa essa non è: non è una conoscenza, né un insieme di conoscenze; non si riduce ad un sapere né ad un saper fare; non è neppure assimilabile agli apprendimenti di un corso di formazione professionale o di qualificazione. Avere delle conoscenze, anche elevate, o delle buone o ottime capacità non è sufficiente per essere definiti competenti. Ovviamente, la competenza presuppone tutto ciò, ma non è riducibile a nessuno di questi aspetti solamente e neppure alla loro somma. Una persona può avere le conoscenze più approfondite di ragioneria e non saperle utilizzare al momento opportuno; un'altra può conoscere alla perfezione tutto il codice civile e tutte le leggi che regolano il diritto commerciale e redigere un pessimo contratto; un'altra ancora può aver ottenuto risultati eccellenti nei test di intelligenza alle prove di selezione per la carriera diplomatica e collezionare una serie di insuccessi professionali, al contrario di un'altra che alle stesse prove di selezione ha ottenuto punteggi più bassi, e tuttavia ha collezionato solo successi sin dai primi passi nella medesima carriera²⁷. Insomma, come ci mostra anche l'esperienza quotidiana, il mondo è pieno di persone in possesso di buone conoscenze e dotate di altrettante buone capacità ma che non le sanno utilizzare sul lavoro, in modo pertinente ed al momento opportuno. Perciò, la traccia inconfondibile del pas-

²⁴ Per approfondimenti rinviamo agli autori indicati qui di seguito, le cui opere, all'interno di una bibliografia ormai sterminata, rappresentano i punti di riferimento del dibattito sulle competenze. Si tratta di studiosi che hanno fatto del tema delle competenze il tema centrale dei loro studi o che a questi studi hanno dato l'avvio nei loro paesi. Tralasciamo tutti coloro che hanno introdotto questi temi all'interno di altri filoni di ricerca. Autori di lingua inglese: D.C. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"* in "American Psychologist", January, 1973; L.M. Spencer-S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995. Autori di lingua francese: Aubrey I. Et alii, *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, Paris, PUR, 1993; G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994; M. De Montmollin, *L'intelligence de la tâche. Elements d'ergonomie cognitive*, Berna – Francfort-s-Main – New York, 1986. Autori di lingua italiana: Ajello A.M.-M. Cevoli-Meghini S., *La competenza esperientia*, Roma, EDIESSE, 1992; A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002; P.G. Bresciani, "La competenza professionale: appunti sul dibattito tecnico specialistico e indicazioni per la formazione" in Isfol, *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 1993; M. Pelleray, "Sui concetti di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro" in C. Montedoro (a cura di), *Isfol-Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, FrancoAngeli, 2001; G.P. Quagliariello, "Competenza" in Appunti sul comportamento organizzativo, Tivoli Stampatori, Torino, 1990.

²⁵ Su questo specifico argomento si veda anche il nostro *Il Bilancio di competenze e le competenze trasversali: formazione o apprendimento?* in "Kanbrain", 2/2002.

²⁶ G. Le Boterf, *De la compétence*, op. cit.

²⁷ Questo esempio è tratto da D. McClelland, "Introduzione" a L.M. Spencer-S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, op. cit.

saggio dal sapere inerte, dalle astratte capacità o dal potenziale alla competenza è data dall'attualizzazione in un dato contesto lavorativo delle risorse possedute; ossia dalla capacità, specifica per ogni individuo, di "orchestrare" e "mobilitare" (= chiamare a raccolta) nel momento opportuno e nel modo più appropriato quei saperi e non altri, quel saper fare e non altro, necessari per produrre una determinata prestazione efficace o *n* prestazioni efficaci in una data situazione o in *n* situazioni diverse, compiendo ogni volta un'operazione che non attiene all'ordine dell'applicazione ma piuttosto a quello della costruzione²⁸. La competenza diagnostica di un medico non è riducibile alle conoscenze di biologia e di fisiologia acquisite all'università. Perlopiù, non soltanto ad esse. Così pure le competenze di un professionista della Gestione e Sviluppo delle Risorse Umane non sono riducibili alle sole conoscenze pedagogiche o psicologiche o sociologiche, pure necessarie e indispensabili (del resto, per quanto possa sembrare pleonastico e ovvio, si possono mobilitare le risorse che si possiedono). Esse si manifestano, piuttosto, attraverso il modo come egli organizza una selezione, promuove e dirige un corso di Formazione Continua, governa lo sviluppo delle carriere all'interno dell'azienda nella quale opera, collabora alla gestione dei conflitti e alle negoziazioni con il Direttore del Personale, ecc.

I saperi ed il potenziale di una persona, da soli, non fanno, quindi, una competenza. Perché mancano di un requisito che, viceversa, è costitutivo della competenza stessa: la predittività. Ossia, la possibilità di prevedere la riuscita professionale di persone in possesso di un patrimonio, più o meno grande, di conoscenze, abilità, potenzialità e intelligenza. Quanto sia importante il requisito della predittività lo possiamo desumere sin da quello che potremmo definire l'atto di nascita stesso del concetto di competenza professionale, nell'ambito degli studi psicologici. Ovvero, negli studi messi a punto da McClelland²⁹ in America attorno ai primi anni '70 prendendo le mosse dai risultati di un gran numero di ricerche, condotte in America negli anni '50 e '60, sui test d'intelligenza ed attitudinali somministrati prevalentemente ad una popolazione studentesca. Egli osservò che tali test predicavano con un buon margine di approssimazione al vero i futuri risultati scolastici, mentre avevano una limitata efficacia predittiva – in alcuni casi non ne avevano affatto – sul piano della riuscita professionale. La ragione di questa difformità di risultato

28 È qualcosa di simile a quanto si verifica a proposito della competenza linguistica la quale consente alla persona di far fronte, sul piano dell'interpretazione come su quello della produzione, alla grande varietà di situazioni comunicative in cui essa si può trovare, secondo la definizione che – sulle orme di Chomsky – ne dà Simone (Cfr. R. Simone, *La competenza linguistica* in "JTER" n. 5/99). Su questa stessa linea di pensiero si collocano i recenti studi di Alberti e Pellerrey: la prima, riferendosi alle competenze strategiche, mette in evidenza la loro dimensione sovraordinata ad ogni saper fare specifico contestualizzato e ad saper essere specifico in situazioni specifiche (Cfr. A. Alberti, *La dimensione strategica delle competenze. Le competenze trasversali* in "Kanbrain", 2/2003); il secondo, riferendosi alla competenza come orchestrazione di schemi di azione, afferma che "una competenza di una certa complessità mette in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d'azione, che implicano inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, stime di probabilità, diagnosi a partire da un insieme di indici, ricerca di informazioni pertinenti, formazione di una decisione, ecc." (Cfr. M. Pellerrey, "Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale" in A. M. Ajello (a cura di), *La competenza*, op. cit. pag. 60). Una magistrale esemplificazione di questi concetti sul piano letterario la possiamo trovare in P. Levi, *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, 1978. Fausone, detto Tino, il protagonista del romanzo, è un montatore specializzato che viene chiamato dappertutto: dall'India, all'Inghilterra all'Alaska. B. ovunque offre prestazioni efficaci perché ovunque sa trovare il modo appropriato per inserire correttamente il proprio operato nell'ambiente e per adattare tempi, modi e stili di lavoro alle diverse culture locali e ai diversi contesti ambientali e alle diverse situazioni climatiche. Tino è un vero competente.

29 Ci riferiamo in particolare a D.C. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, op. cit.

McClelland la individua, per un verso, nel sottotesto di pregiudizio razziale o di sesso o di status sociale che talvolta si insinua nella dichiarata assoluta oggettività dei test e, per un altro verso, nella scelta dei campioni e delle variabili presi in considerazione per la loro messa a punto. Ed è proprio questa seconda ragione che motiva ed indirizza la sua ricerca a trovare un'alternativa nel concetto di competenza, previo cambiamento delle modalità di costruzione dei test. "I test – afferma McClelland – dovrebbero valutare le competenze richieste per avere successo nei diversi ambiti professionali e di vita (...) includendo non solo i risultati nel lavoro, ma anche quelli sociali, come la leadership, la capacità di relazionarsi, ecc."³⁰ Tali competenze possono essere cognitive (v. le competenze alfabetico-funzionali), altre possono essere riconducibili a quelle che vengono comunemente definite variabili personali. Queste ultime comprendono fattori quali le capacità comunicative, la capacità di reagire agli stimoli con calma e ponderatezza,³¹ la capacità di darsi e di calibrare obiettivi, lo sviluppo dell'io, ecc. Procedendo in questo modo – sostiene ancora McClelland – potremmo arrivare a conclusioni più eque per le persone e più socialmente utili, in quanto basate su una corretta valutazione e previsione del contributo reale che una persona potrà dare alla società a partire dall'insieme delle risorse da essa possedute. In altre parole, facendo leva sulla predittività della competenza.

Con la natura predittiva della competenza, del resto, ha dovuto fare i conti anche la pedagogia o, quantomeno, un certo filone di studi pedagogici, arrivando a conclusioni analoghe. Viviane de Landsheere, ad esempio, si è posta il problema di come individuare e valutare le competenze minime necessarie per combattere l'insuccesso scolastico o, se si preferisce, per favorire il successo. Anche essa parte dall'assunto che "l'aver acquisito certe abilità a scuola non ci garantisce che esse saranno ben utilizzate nella vita."³² Perciò, è convinta che, di fronte ad un problema scottante come l'insuccesso scolastico, sia opportuno assumere l'approccio per competenze piuttosto che quello dei semplici abilità. De Landsheere dà una definizione di competenza che converge nettamente verso il nocciolo del nostro ragionamento sul concetto di competenza nel Bilancio e ruota attorno al concetto di predittività, intesa come l'elemento connotante che le conferisce il valore aggiunto, in un senso che non si discosta molto da quello di McClelland: "la competenza è la capacità di realizzare un compito in modo soddisfacente. Essa generalmente non è di tipo comparativo. Si è o non si è competenti in rapporto alla capacità di svolgere un determinato compito e non già in rapporto alle prestazioni altrui (...). Quando un allievo è giudicato competente ci si attende da lui che sia capace di mettere in pratica ciò che ha appreso; cioè che sia capace di trasferire i suoi apprendimenti in determinati ambiti della vita reale o negli studi successivi (...). Le competenze non hanno valore per se stesse, bensì come predittrici di performance coronate da successo nelle attività della vita presente e futura, ivi comprese le capacità di raggiungere risultati positivi sul piano affettivo e sociale (...). Così intesa, la competenza raramente corrisponde ad una semplice applicazione di capacità cognitive, affettive o psicologiche iso-

30 D.C. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, op. cit. pag. 9.

31 Abbiamo preferito tradurre con "calma e ponderatezza" il termine inglese "patience" piuttosto che alla lettera con "pazienza".

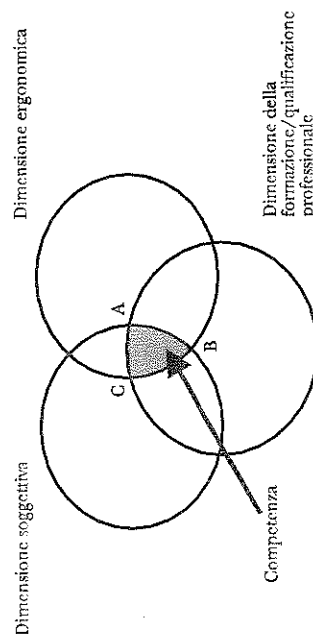
32 V. de Landsheere, *Faire réussir faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, Paris, Puf, 1988, pag. 22.

late. In pratica, diverse capacità sono combinate in strutture adattate alle contingenze della situazione³³.

3.2 Le tre dimensioni della competenza professionale

Quanto siamo venuti dicendo fin qui ci sembra che dimostri a sufficienza come sia articolato, complesso e pluridimensionale il concetto di competenza in generale e, nello specifico, quello di competenza professionale, nell'accezione in cui viene assunta nel Bilancio; ossia all'interno di un metodo avente come proprio obiettivo di fondo e come proprio asse centrale il recupero e la valorizzazione dell'istanza progettuale della persona (dell'adulto in particolare) e della messa in valore dell'insieme delle sue dimensioni nei diversi contesti di vita e di lavoro.

In termini sintetici possiamo dire che concorrono alla configurazione della competenza professionale tre dimensioni fondamentali, la dimensione *soggettiva* (biografia e competenze sociali), la dimensione *ergonomica* (la situazione professionale) e la dimensione della *formazione/qualificazione professionale* secondo lo schema di Le Boterf che proponiamo qui di seguito.



Fonte: Le Boterf (1994), *elaborazione P. Serrati*

Nello schema di Le Boterf, le tre dimensioni sono raffigurate da tre cerchi che si intersecano delimitando un'area di sovrapposizione (in grigio nel disegno qui sopra) che indica l'area delle competenze. Quest'area varia con il variare degli archi di intersezione dei tre cerchi (A-B; B-C; C-A). Ad ogni riduzione dell'ampiezza di un arco corrispondono nello stesso tempo un minore peso della dimensione rappresentata dal cerchio corrispondente ed una minore estensione dell'area della competenza in quanto tale. Fermo restando che tra le tre dimensioni deve permanere un certo equilibrio, pena, altrimenti, il venir meno della competenza stessa. In questo modo si rappresenta bene la sua

³³ V. de Landsheere, *Faire réussir votre équipe. La compétence minimale et son évaluation*, op. cit.

natura integrata, dove i termini dell'integrazione si presentano a geometria variabile, nel senso che cambiano da individuo ad individuo, da contesto a contesto, da modello di bilancio a modello di bilancio. Con riferimento alle diverse tipologie e finalizzazioni del Bilancio, possiamo dire che nel caso dello sviluppo professionale e/o di carriera la dimensione tecnica sarà tenuta in molto conto; ma se lo sviluppo è proiettato verso una carriera di gestione del personale la maggiore attenzione si concentrerà sulla dimensione soggettiva, ecc. Così pure viene da sé che la fattibilità del progetto venga incardinata sulla valenza distintiva della competenza che, come abbiamo diffusamente detto dianzi, risiede nella sua predittività di riuscire nella vita e nel lavoro.

Nel Bdc la maggior parte delle analisi e degli approfondimenti vengono svolti lungo queste tre dimensioni ed esplorano le molteplici e diverse risorse che danno luogo alla competenza professionale, ossia le varie *capacità di...* piuttosto che le competenze in quanto tali ed in senso stretto. Di queste, semmai si cercano gli indizi attraverso una ricognizione attenta delle diverse modalità di utilizzazione e di combinazione nel tempo, e nelle diverse situazioni date, delle varie capacità possedute. Allo stesso modo cambiano le tre dimensioni con il variare delle diverse finalizzazioni del Bilancio.

4. Approccio biografico e Bilancio

4.1 Biografismo, memoria, autoimmagine

Il Bilancio è, per definizione, un metodo individualizzato e personalizzato. Da ciò ne derivano l'attenzione e l'enfasi sulla biografia del soggetto. Perciò, l'approccio biografico³⁴ sul piano pratico e metodologico rappresenta, quasi naturalmente, il filo rosso che unisce le diverse azioni attraverso cui esso si articola. Più in generale, esso opera per unire il passato con il futuro, lavorando sulla memoria la quale è sempre cultura (saperi, esperienze accumulate, sapienza consolidata) e progetto (utopia, anticipazione immaginativa, pianificazione, professionalizzazione, ecc.). E come tale esso preserva dai rischi crescenti di scotomizzazione immanenti nella condizione dell'uomo postmoderno, sempre più schiacciato sulla dimensione di un presente senza passato e senza futuro, il cui unico orizzonte è segnato dall'idea del successo, qui ed ora. Non solo: la memoria lavora in funzione dell'immagine globale che la persona ha di sé; ed anzi, insieme con altri fattori, contribuisce a crearla. In questo modo l'approccio biografico, giocato sul filo della memoria che ricostruisce, reinterpreta e attribuisce nuovi significati agli avvenimenti della nostra vita passata - avvenimenti che, così prepotentemente, condizionano il nostro presente ed il nostro futuro - dà un contributo determinante alla ricostruzione dell'autoimmagine del beneficiario del Bilancio. Lévy Leboyer, non a

³⁴ In questo caso l'approccio fa ricorso all'uso di vari strumenti e sviluppa diverse attività quali la produzione di brevi storie di vita, la ricostruzione a cura del beneficiario del Bilancio della propria biografia cognitiva, l'analisi della propria biografia professionale, ecc. Su questo tema si veda il nostro P. Serrati, "Orientamento professionale, bilancio di competenze. Centralità della persona e uso dei materiali biografici" in A. Alberti (a cura di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Roma, Armando, 2000.

caso, sostiene che l'approccio ottimale al Bilancio in quanto tale sia quello che passa attraverso la ricostruzione dell'immagine di sé³⁵.

Ciò non significa che la memoria e l'elemento biografico siano i soli su cui si fa leva nel Bdc e neppure che esso sia ugualmente importante per tutti gli approcci teorici o per tutte le tipologie di Bilancio che si conoscono. A proposito delle quali Lemoine sostiene che il Bilancio si trova nel punto di congiunzione di diverse correnti teoriche da cui prende spunto³⁶. Principalmente vi si possono così distinguere: la *corrente dell'orientamento scolastico e professionale* per l'interesse ad una persona in particolare, per il fatto di consentirle l'accesso alla documentazione sulle professioni e sulle opportunità formative e di utilizzare test per individuare la potenzialità o gli ambiti di interesse; l'*approccio clinico* nel quale l'individuo è trattato come un caso unico, originale e gli viene prestata un'attenzione particolare, basata sull'ascolto, sul colloquio approfondito, sul dialogo e sulla riflessione personale; l'approccio della *pedagogia dell'appropriazione* basato sul contenimento del peso dell'*expertise* e sul ruolo che questa deve avere nel creare una situazione e un clima tali da permettere all'interessato di appropriarsi degli elementi nuovi di informazione su di sé; l'*approccio interattivo* che fa perno sulla centralità dell'interazione consulente-beneficiario, sull'"ascolto non direttivo" e sul racconto della propria vita da parte del beneficiario medesimo; l'approccio secondo il modello da "*emprise*"³⁷ analitica, verso il quale Lemoine stesso orienta le proprie preferenze, basato anch'esso sulla nozione di interazione, ma nell'ambito psico-sociale. Quest'approccio si fonda sull'ipotesi che il processo attraverso cui una persona si conosce crea una componente relazionale forte e coinvolgente trasformando le interazioni in corso con l'esperto. L'"emprise" esprime l'idea dell'ascendente e dell'autorevolezza (del singolo esperto o dell'équipe di esperti) sul beneficiario il quale, in quanto coinvolto nel processo, ne percepisce le finalità positive per lui e quindi accetta maggiormente di mettersi a nudo e di fornire più indicazioni su di sé. Affinché ciò si verifichi è necessario che il soggetto diventi un fine osservatore (un osservatore analitico) di se stesso e della propria biografia, secondo una delle funzioni specifiche del bilancio.

Ciò che qui si vuole sottolineare è che in tutti questi approcci il biografismo del soggetto esercita un peso, anche se in maggior misura negli approcci *clinico* e *interattivo*. D'altro canto, arriva ad analoghe conclusioni anche Lévy Leboyer³⁸, pur adottando un diverso schema di classificazione degli approcci teorici al Bilancio. Ella distingue quattro approcci fondamentali: relazionale, differenziale, ergonomico ed immagine di sé. Tutti tengono conto della biografia del soggetto anche se in misura diversa. L'approccio *relazionale*, sostanzialmente simile a quello definito da Lemoine *interattivo*, è quello che fa un maggiore ricorso alle storie di vita o alle interviste biografiche, mentre quello *ergonomico*, basato principalmente sull'incrocio delle competenze con il posto del lavoro è quello che vi fa il minor ricorso, seguito dall'approccio differenziale (più attento alle differenze

35 C. Lévy Leboyer, *Le Bilan de compétences*, op. cit.

36 Ch. C. Lemoine, *Risorse per il Bilancio di competenze*, op. cit.

37 Il termine *emprise* in francese ha diversi significati. In questo caso ha una connotazione intellettuale ed etica e rimanda ai concetti di accenduto, autorità, imperio, influenza ecc.

38 C. Lévy Leboyer, *Le bilan de compétences*, op. cit.

di personalità, di aspettative e di interessi, in qualche modo misurabili attraverso test).

4.2 Approccio biografico e autoformazione

Cambi³⁹, Dominici⁴⁰, Pineau-Le Grand⁴¹ e Knowles⁴², ciascuno a partire dal proprio angolo visuale, ci ricordano il ruolo centrale che l'autoformazione occupa nella vita degli adulti e, all'interno di questa, il ruolo altrettanto centrale occupato dalla narrazione biografica. La presa di coscienza di questo processo di autoformazione favorisce nell'individuo la presa in carico della propria esistenza che modifica a posteriori il senso delle sue relazioni passate con le istituzioni formative. La narrazione biografica diventa uno strumento di riconoscimento e di incoraggiamento dell'autoformazione intesa in questo senso. Lo sforzo personale per esplicitare la storia del proprio itinerario formativo è estremamente importante sotto il profilo della presa di coscienza⁴³. È un esercizio che mentre informa produce autoformazione, giacché "la biografia raccontata è una biografia educativa"⁴⁴. Nel caso del Bdc, in cui uno dei *focus* d'indagine è rappresentato dalla biografia cognitiva e dalle varie tappe del percorso formativo finora fatto da ciascuno, tutto ciò è particolarmente evidente. Qui, nel ripercorrere la storia di vita del beneficiario si ricostruiscono le tappe fondamentali della sua formazione e i modi come questa avvenuta insieme con gli stili di apprendimento; sia dell'apprendimento avvenuto in sedi e contesti formali sia – è opportuno precisarlo – quello avvenuto attraverso l'esperienza, il lavoro e la vita, vale a dire nel "percorso parallelo"⁴⁵ a quello dell'istruzione formale o non formale. In questo modo il beneficiario stesso, riappropriandosi e riscoprendo attraverso la narrazione la propria storia formativa così intesa, produce un innalzamento del proprio livello di formazione e favorisce una più chiara ed articolata messa a punto del proprio progetto personale e professionale. La narrazione biografica, inoltre, porta alla luce aspetti delle competenze trasversali e/o emotive di cui non sempre si ha consapevolezza e che spesso si rivelano come risorse preziose da investire nella costruzione del proprio futuro. Sotto certi aspetti potremmo dire che il ricorso all'approccio biografico all'interno del Bilancio produce nel soggetto una sorta di *empowerment*. Gli conferisce, cioè, una sensazione di maggiore forza e di maggiore potere personale (poter decidere, poter fare, poter scegliere), nello stesso momento in cui lo rende più consapevole di sé, dei propri punti forza e dei propri punti deboli. La storia del pro-

39 F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002. L'autore emula la sostanza pedagogica dell'autobiografia per arrivare a prospettare come un nuovo modello culturale e formativo, in particolare per l'età adulta. Nella trattazione di Cambi merita, infine, una particolare sottolineatura – per i riflessi che ciò può avere per il Bdc – la dimostrazione del nesso tra autobiografia e riscoperta del soggetto in educazione.

40 P. Dominici, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1990.

41 G. Pineau G.I.L. Le Grand, *Les histoires de vie*, Paris, Puf, 1993.

42 Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.

43 Ciò, sembra, valere anche nell'ambito dell'istruzione universitaria. Ch. M. Liehner, "Methodologie qualitative. Un percorso didattico" in A. Alberici (a cura di), *La parola al soggetto*, Milano, Guerini, 2001.

44 P. Dominici, *L'histoire de vie comme processus de formation*, op. cit., pag. 12.

45 Sull'importanza dell'apprendimento attraverso l'esperienza nell'educazione degli adulti cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002. Sul percorso parallelo cfr. S. Bergamini, "La ricerca con il metodo biografico: la domanda di formazione e il percorso parallelo" in A. Alberici, *Educazione in età adulta*, Roma, Armando, 2000.

prio percorso formativo cessa di essere un elenco cronologico di tappe e di momenti per diventare un insieme di nuclei tematici significativi, per il presente e per il futuro. Come osserva Laura Formenti, "l'approccio autobiografico acquista per l'adulto il senso di una riscoperta o reinvenzione del progetto di crescita personale, diventando nell'insieme dell'impresa educativa un momento ad alta motivazione intrinseca"⁴⁶.

4.3 Autobiografia e Bilancio: due "faccende" adulte

"L'autobiografia è faccenda adulta", come sostiene Demetrio. Il quale, aggiunge: "Ci ritroviamo adulti proprio quando, ben al di là delle caratteristiche più comuni riconosciute a tale, e più misteriosa di quanto non sembri, età della vita (autonomia, responsabilità, potestà, autorità, generatività ecc.), siamo in grado mentalmente di organizzare il nostro passato e di riflettere sul presente servendoci di alcuni criteri compositivi, che – lo vedremo più oltre – ci consentono di ritrovarci attraverso la scrittura e un racconto orale più meditato.

Un bambino può già ricordare per cronologie, perché già gli appartiene la nozione del prima-dopo di causa effetto, oppure per raggruppamenti e tipologie di ricordo, fino a sfiorare la consapevolezza dei ricordi più intensi e pieni. Ma un bimbo, o un giovanissimo, sono ancora incapaci di imprimere svolte decisive alla propria vita. La dipendenza infantile o adolescenziale perdura – anche in molti adulti all'anagrafe – fino a quando non sia dato o offerto loro di cimentarsi con l'esperienza della frattura, del cambiamento, del rinnovamento. È l'eccitazione ed il panico dell'indipendenza, nonché la determinazione di andare avanti – costi quel che costi – nella scelta, che demarca il passaggio dalla pubertà all'adulthood (...). È la scelta che ci rende adulti"⁴⁷. In altri termini, l'adulto è colui che ha una storia e che proprio grazie a questa storia è in grado di affermare la propria identità⁴⁸. Questo dato di fatto è alla base dell'approccio autobiografico⁴⁹, così come è alla base del bilancio delle competenze, un metodo pensato, non a caso, per gli adulti e che, solo se rivolto ad essi, esprime tutta la sua efficacia. L'adulto del Bilancio si mette in gioco all'interno di un processo di formazione continua nei momenti di rottura e di scelta (rischio di perdere il lavoro, perdita del lavoro, ricerca di un nuovo lavoro, messa a punto di un nuovo progetto di vita, ecc.). Questo è reso possibile dal fatto che "l'uomo e la donna adulti vivono un processo di continua costruzione di sé, delle proprie strategie di conoscenza, delle propensioni ad agire e pensare in un certo modo, un processo che è formativo in senso lato"⁵⁰. Così com'è formativo in senso lato il Bilancio. Del resto l'approccio biografico, da qualunque angolo visuale lo guardiamo, presenta queste due caratteristiche, quella di essere sempre l'interpretazione di un percorso di vita adulta e quella di avere l'adulto in quanto tale al centro della riflessione⁵¹. Anche in sociologia l'adulto è "la vera figura problematica della società contemporanea, sigla dei rischi e delle incertezze del vivere in un con-

46 L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Milano, Guerini, 1998, pag. 15.

47 D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996, pp. 21-22.

48 J.P. Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Puf, 1995.

49 L. Formenti, *La formazione autobiografica*, op. cit.

50 L. Formenti, *ivi*.

51 P. Dominici, *L'histoire de vie comme processus de formation*, op. cit.

testo contraddittorio di libertà e di prescrizioni, di spinte a cambiare e di rischi di mutamento"⁵².

4.4 Autobiografia e Bilancio: la funzione di filtro

L'autobiografia si pone come ponte e come filtro tra presente passato e futuro, tra persona e professione⁵³.

Nel Bilancio il ricorso all'approccio biografico è collegato all'esigenza della messa a punto da parte del beneficiario stesso di un proprio progetto professionale che sia incarnato sui saperi – compresi i saperi taciti acquisiti con la formazione implicita; che il Bdc stesso aiuta a diventare espliciti – nell'ottica delle competenze. In altri termini, questo approccio non risponde primariamente a nessuna esigenza di mera descrizione del passato, né a nessuna esigenza euristica fine a sé stessa; né, infine, ad una esigenza di natura meramente cronologica. Questa finalizzazione al futuro può essere adottata senza alcuna forzatura o "torsione" innaturale del metodo biografico in quanto tale⁵⁴. Ciò, perché, come abbiamo visto, è nella natura stessa della materia prima dell'autobiografia (la memoria) e della biografia essere cultura e progetto, non solo rifugio del passato. L'ipotesi della psicologia cognitiva che la memoria più che una fedele descrizione del passato sia una sua ricostruzione, trova nell'approccio biografico una sua conferma. "Il fatto che la memoria 'lavori' in funzione di un'immagine globale che il soggetto ha di sé, e anzi contribuisca a crearla, capovolge l'idea convenzionale del passato come antecedente logico del presente. È invece spesso il presente che ricostruisce il passato e che lo sovradetermina"⁵⁵. L'autobiografia, nello stesso tempo in cui ricostruisce il proprio passato personale lo "sovradetermina" e lo proietta verso il futuro, come a questo proposito sostiene ancora Demetrio: "l'autobiografia non è soltanto un tornare a vivere: è un tornare a crescere per se stessi e gli altri, è un incoraggiamento a continuare a rubare giorni al futuro che ci resta e a vivere più profondamente – aiutati da quell'io necessario e tessuto re reso più vigile e al contempo indulgente – quelle esperienze che, per la fretta e la disattenzione degli anni cruciali, non potevano essere vissute con la stessa intensità.

Per questo l'autobiografia è un *viaggio formativo* e non un *chiudere i conti*"⁵⁶. Analogamente, il Bdc non consiste in una chiusura dei conti col passato, in una sorta di conto consuntivo, ma, al contrario, apre una nuova contabilità per il futuro, predispone una sorta di piano d'investimenti attraverso il progetto che lo conclude.

4.5 Approccio biografico e Bilancio: la cifra euristica

Il senso ed il significato del proprio passato. Nel Bilancio si ricostruisce l'esperienza non solo per coglierne il senso originario (senso ed esperienza sono strettamente collegati),

52 M. Olagniero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, NIS, 1993, pag. 16.

53 Sul concetto di autobiografia come metodo per mettere in comunicazione persona e professione nell'ottica delle competenze cfr. E.C. Cassani, A. Fontana, *L'autobiografia in azienda*, Milano, Guerini, 2000.

54 J.P. Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, op. cit.

55 M. Olagniero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, op. cit., pag. 57.

56 D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, op. cit. pag. 16.

ma anche per interpretarlo ed attribuirgli nuovi significati. Per fare questo si rende necessaria una presa di distanza dall'esperienza. Nella normale esperienza della vita quotidiana, allorché si torna in dietro con la memoria verso il passato, si è portati ad attribuire ad un determinato fatto sempre il medesimo significato, cioè quello prevalente al momento in cui quel fatto si è verificato e con il quale è stato *archiviato*. Se si tratta di un successo o di un evento positivo lo si ricorda come tale associandolo all'episodio finale che lo ha sancito (una promozione scolastica, una promozione sul lavoro, la nascita di un figlio, etc). Anche nel caso opposto si verifica il medesimo atteggiamento: se si tratta di un insuccesso o di un evento negativo siamo portati a ricordare l'episodio finale attraverso cui questo, a suo tempo, si è materializzato. Però, in entrambi i casi, raramente siamo portati a ricostruire le tappe che hanno condotto a quel determinato risultato. Né, tanto meno, ci viene spontaneo riflettere analiticamente sugli eventuali risvolti prodotti su altri piani dall'insieme di quel processo. Per certi versi si verifica una sorta di corto circuito tra senso, significato ed interpretazione. Una storia di vita ricostruita attraverso un'intervista focalizzata o anche mediante una sintetica esposizione scritta, come si fa nel bilancio, aiuta a disinnescare questo meccanismo. In questo caso il soggetto è portato a vedere altri significati ed a interpretarli diversamente, sotto una luce nuova, sia in funzione del presente che in proiezione futura. Un'esperienza dall'esito negativo può essere maturata attraverso un processo che ha visto l'investimento da parte del soggetto di un certo patrimonio di risorse da lui possedute (risorse che rappresentano comunque una dotazione di *punti forti* da valorizzare), passando per tappe intermedie dall'esito positivo o che in un secondo momento hanno prodotto risultati positivi su altri piani senza che egli ne sia stato pienamente consapevole (ad es. il mancato conseguimento di una laurea in lingue può avere comunque garantito una certa conoscenza delle lingue straniere molto utile per gestire il commercio estero nell'azienda di famiglia). Il soggetto da solo, cioè senza una figura di facilitatore, e senza il ricorso ad un approccio biografico metodologicamente controllato, difficilmente riuscirà a ricostruire tutte le tessere del mosaico della propria esperienza di vita e/o professionale. Come chiarisce bene Formenti nel metodo biografico è contenuta una cifra euristica che consente la "presa di coscienza di connessioni prima invisibili, le cosiddette *latenze*", dalle quali possono derivare, "se non grandi cambiamenti, certamente la costruzione di nuovi e rinnovati modelli soggettivamente significativi"⁵⁷. In particolare, non è facile che il soggetto da solo riesca a districare i fili che determinano il corto circuito tra senso, significato ed interpretazione. Secondo la descrizione e la distinzione della stessa Formenti, il senso è irreflesso, è inerente al vivere, mentre il significato è una descrizione di secondo ordine che ricostruisce a posteriori le nostre azioni (come nell'approccio autobiografico e come nel bilancio), laddove l'interpretazione si riferisce ad una realtà triangolare: il soggetto, il testo, il medium (l'interprete); analogamente nel Bdc, dove nella posizione di "interprete" troviamo il beneficiario del Bilancio stesso e dove l'interpretazione è primariamente un processo di costruzione e di co-costruzione. Naturalmente con il supporto di una figura di accompagnamento, il consigliere; e con l'aiuto di altre figure esperte che variano a seconda delle esigenze di ciascun bilancio e che hanno la funzione di fonti qualificate di informazioni sul

⁵⁷ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, op. cit. pag. 130.

sé del beneficiario, sui livelli di padronanza di determinate competenze (v. lo psicologo e l'uso di prove oggettive) e sul contesto lavorativo, economico e sociale (v. esperti di organizzazione del lavoro, di risorse umane, di mercato del lavoro, di orientamento, ecc.). Come vuole la natura specifica della competenza, la quale – non è superfluo ribadirlo – è sempre un sapere situato e in azione, non una "sostanza" che esiste in sé nella persona.

5. Lifelong learning e Bilancio⁵⁸

5.1 Società conoscitiva e apprendimento in età adulta nella prospettiva del *lifelong learning*

La valenza formativa del Bdc – anticipiamo qui un concetto che riprenderemo più avanti – può essere letta meglio se la guardiamo in controluce sul contesto d'uso del Bilancio medesimo, da un lato; ed alla luce delle caratteristiche peculiari dell'apprendimento in età adulta, da un altro. Inoltre, va tenuto presente che il Bilancio – al pari di qualsiasi altro strumento nato grazie all'apporto convergente di diverse discipline scientifiche⁵⁹, con un riscontro nella prassi – in questo caso nel vivo dei processi sociali – allo scopo di incidere su di essi – si colloca in un preciso orizzonte culturale e si alimenta mediante una precisa fonte energetica che, in questo caso, è la *competenza professionale*.

Per questo ci sembra opportuno, richiamare gli 8 postulati che costituiscono la base logica, ovvero gli assunti di fondo e le coordinate di riferimento generale sia del Bdc in quanto tale, sia del binomio *Bilancio-Apprendimento*:

– nella società della conoscenza, del lavoro dematerializzato, dei *Knowledge Workers*⁶⁰ e nel mondo della *New Economy*⁶¹, si sono esauriti i modelli organizzativi statici. Sul piano formativo ciò ha comportato l'affermazione incontrovertibile del paradigma teorico e del relativo schema operativo del *lifelong learning*: i bisogni di apprendimento si estendono lungo tutto il corso della vita e non sono più concentrati prima dell'ingresso nel modo del lavoro, né solo prima del raggiungimento dell'adulthood;

– nel corso degli ultimi trent'anni, di pari passo con la progressiva affermazione della "società della conoscenza", con lo sviluppo tecnologico e con l'accelerazione del passaggio alla post-modernità – è venuto affermandosi anche il concetto di competenza professionale⁶², intesa nei termini definiti dianzi. Con la comparsa di

⁵⁸ I contenuti di questo paragrafo riprendono in parte, con modifiche e interpretazioni, quelli dell'articolo di A. Alberti e P. Sereni, *Formazione e autoapprendimento: il Bilancio di competenze in "FOR"*, 53/2002.

⁵⁹ Le premesse scientifiche del *Bilancio* si possono rintracciare nella Psicologia (del lavoro, della formazione, dell'orientamento), nella Sociologia del lavoro e delle professioni, nell'Ergonomia e nelle Scienze della formazione.

⁶⁰ Sui temi della società della conoscenza, del lavoro dematerializzato, e dei *Knowledge Workers* Cfr. A. Alberti, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

⁶¹ Cfr. G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy*, Roma, Carocci, 2001. Della stessa si veda anche, G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 1999.

⁶² Sull'emersione sociale del concetto di competenza professionale si vedano in particolare P. Zerifian, *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Editions L'Esprit, 2001; L. Benidusi - F. Consoi, *L'émersion de la méthodologie de la compétence nel pensiero teorico e pratico manageriale in "Osservatorio Isfol"*, n. 5-6, 1999.

questo "strano attrattore", così Le Boterf ha definito la competenza, sono cambiate progressivamente e profondamente le tradizionali modalità di intendere le qualifiche, le *performances* e i relativi modi di valutarle e certificarle;

– nello stesso periodo sono profondamente cambiate le logiche delle azioni formative nelle organizzazioni. Nel trentennio cruciale che va dalla fine degli anni sessanta del secolo scorso ai giorni nostri – durante il quale si è verificato il passaggio alla post-modernità o, per dirla con Giddens, alla "modernità radicale" – si sono affermate logiche di *learning organization* che hanno condotto verso modelli rinnovati e innovativi.

Lipari, in un recente studio⁶³, ne ha ripercorso le linee di fondo e ne ha delineato i tratti maggiormente caratterizzanti. Sulla sua scorta tra le diverse linee emergenti ci pare utile evidenziarne in particolare due, sulla base dei riflessi che queste hanno ai fini del Bilancio in generale e di questo nostro specifico ragionamento in particolare:

1) l'attivazione di processi di apprendimento fondati sull'interazione degli attori. Si tratta di un'interazione che riguarda essenzialmente la scoperta, la consapevolezza, e l'assunzione di nuovi schemi di ragionamento e che per questa via, porta al cambiamento tanto delle routine dell'organizzazione, quanto dei valori e delle forme culturali in essa consolidati;

2) il ruolo crescente dell'individuo e della soggettività nell'apprendimento organizzativo. Gli individui e i gruppi sono sollecitati ad "utilizzare sia il bagaglio soggettivo di competenze sia le risorse accumulate nel tempo (...)"; [e ad] a una continua verifica delle proprie conoscenze e delle proprie capacità di «produrre» e inventare, attraverso di esse, innovazioni locali⁶⁴. In altri termini, sono sollecitati alla ristrutturazione del proprio campo cognitivo ed esperienziale;

– I diplomi e le qualifiche sono considerati sempre meno predittivi del successo nel lavoro; anzitutto che lo siano stati del tutto, anche in passato. Ai diplomi si può estendere per analogia lo stesso genere di considerazioni e di valutazioni che abbiamo fatto in precedenza a proposito dei test di intelligenza. Questi ultimi misurano in modo sufficientemente attendibile le capacità logiche, gli apprendimenti e i saperi di una data persona appartenente ad una data cultura e ad una data classe sociale che ha frequentato una determinata scuola; mentre ci dicono poco – vale a dire, solo in termini di prima approssimazione – o nulla sul suo grado di riuscita futura nel lavoro (chiedendo scusa per la banalità: è chiaro che è più probabile che riesca a fare bene il direttore dei lavori in un cantiere un giovane con un'ottima riuscita nei test per il diploma di geometra che un giovane con un'ottima riuscita nei test per il diploma di maestro). Analogamente, i diplomi, quando sono attendibili, ci dicono quali conoscenze sono possedute da un dato individuo e, nella migliore delle ipotesi, il modo come costui ne ha gestito l'acquisizione in un determinato contesto formativo, formale o non formale. Mentre ci dicono molto poco sul suo comportamento in ambito lavorativo, dove invece entrano massicciamente in gioco le competenze;

– Gli adulti – oltre a continuare ad apprendere attraverso lo studio, nel senso che essi possono essere/sono sollecitati a rientrare in formazione più volte e in più circo-

63 D. Lipari, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2002.
64 Ivi, pag. 124.

stanze nel corso della vita – apprendono soprattutto dall'esperienza⁶⁵; dal lavoro e sul lavoro, nonché dalla e nella vita sociale, seguendo una sorta di "percorso parallelo"⁶⁶ di tale rilevanza da connotare in modo significativo l'adultità in quanto tale. Però, raramente essi ne hanno una consapevolezza piena;

– Gli adulti in genere hanno sviluppato una loro autoimmagine, ma non sempre essa è pertinente⁶⁷. Molti studiosi si sono soffermati su questo aspetto caratteristico della vita adulta e sul ruolo che gioca nella formazione del senso di autoefficacia sul lavoro e nella vita (Bandura)⁶⁸, nell'apprendimento (Knowles)⁶⁹, nello sviluppo e nella gestione delle competenze (Lévy Leboyer)⁷⁰. Tutti, pur partendo da angolazioni diverse, concordano sulla sua importanza e sulla necessità di aiutare le persone a riscoprirla; – Il successo della formazione che si rivolge e dialoga con soggetti adulti è assicurato anche, se non soprattutto, dalla sua capacità di procedere attraverso una progettazione e una costruzione in *partnership* con i soggetti stessi⁷¹.

– La formazione delle competenze personali e sociali coincide in gran misura con la formazione dei comportamenti. Da più parti, ma soprattutto dal mondo aziendale e delle organizzazioni, come abbiamo ricordato dianzi sulla scorta di Lipari, giunge alla formazione la domanda sempre più pressante di contribuire ai processi di cambiamento culturale, di mutamento degli atteggiamenti delle persone verso il lavoro, verso i colleghi e verso i destinatari dei loro prodotti. In particolare, i livelli manageriali sono investiti dalle aziende con richieste relative alle capacità di lavorare in équipe e di valorizzare i collaboratori, di sfruttare al massimo le loro capacità di innovazione, d'imprenditorialità e di creatività. Per far fronte a tutto ciò, la formazione d'impronta strettamente cognitivista incentrata sui saperi o, al massimo, sul saper fare, non è più sufficiente. Sul piano del saper essere questa formazione è largamente inefficace⁷². Al suo posto si parla di *out-door*, d'*action learning*, di *coaching*, di storie di vita e, appunto, di *BdC*.

5.2 Autoapprendimento in età adulta e Bilancio

La valenza formativa o, meglio, l'efficacia in termini di sviluppo dell'apprendimento del *BdC* si basa sostanzialmente sui precedenti otto enunciati e produce i suoi effetti su più piani in corrispondenza delle diverse sfere a cui essi appartengono.

65 Cfr. in particolare P. Jarvis, *Adult learning in the social context*, London, Croom Helm, 1987.

66 Il concetto di percorso parallelo è chiarito bene da S. Bergamini che lo ha fatto oggetto di diverse ricerche sul campo. Cfr. S. Bergamini, "La domanda di formazione e il percorso parallelo" in A. Alberti (a cura di), *Educazione in età adulta*, op. cit.
67 Sulla non sempre piena pertinenza dell'immagine di sé e, perciò, sulla conseguente necessità di rafforzata in modo corretto (quindi anche attraverso prove oggettive) con il Bilancio, insiste in particolare S. Michel in *Senza et contrainte des bilans des compétences*, op. cit.

68 Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

69 Cfr. M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

70 Cfr. C. Lévy Leboyer, *La gestione delle competenze*, op. cit.

71 Questo assunto lo troviamo in G.P. Quaglini, "Uno scenario dell'apprendere" in C. Montedoro (a cura di), *Isipol - Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

72 Questi concetti sono ben sviluppati in R. Alberti e P. Viel, *La formazione oltre l'aula in "Risorse umane in azienda"*, n. 83/2001.

Su un piano generale d'ordine cognitivo, considerando che esso introduce l'idea di una "gestione ragionata"⁷³ del percorso professionale degli individui, favorisce l'apprendimento da parte della persona dei modi e delle forme per analizzare, scomporre e ricomporre il proprio percorso di vita e di lavoro. Più specificatamente, aiuta il soggetto a riconoscere le proprie competenze personali, ad identificare le competenze trasferibili da un contesto lavorativo ad un altro, da un'esperienza di vita o di lavoro ad una di formazione e/o viceversa; ad identificare ciò che si è acquisito attraverso la formazione per evitare di doverlo riacquisire in occasione di un eventuale rientro in formazione, ecc.⁷⁴

Su piano ancor più generale, ed in altri termini, potremmo dire che il *BdC* dà luogo a un percorso di riflessione sul passato e, quindi, sull'esperienza dell'individuo in proiezione futura. Per questo contiene un'intrinseca valenza formativa che consente una sorta di presa del potere del soggetto sul suo divenire. Esso, pur non avendo una finalità formativa diretta ed esclusiva, è in grado di incrociare e di raccogliere le tre grandi sfide della formazione di cui parla Quagliano: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé⁷⁵. Ed è qui che risiede la sua intrinseca valenza "pedagogica"; quella valenza che consente a Hirn⁷⁶ di definire il *Bilancio* come un "atto pedagogico" destinato a "svegliare" nell'individuo:

- la comprensione di se stesso;
- la comprensione del dispositivo formativo che si viene attuando;
- la comprensione di se stesso in rapporto al contesto;
- la comprensione del sistema socioeconomico e delle organizzazioni e, quindi, delle relative possibilità che si offrono al soggetto.

La dimensione formativa (nel senso dato dianzi al concetto di formazione nel *Bilancio*), può prendere corpo attraverso varie modalità operative:

- i metodi biografici per favorire la conoscenza di sé;
- esercizi di autovalutazione con la guida di figure esperte;
- analisi dell'offerta del mercato del lavoro e/o della formazione in rapporto ai bisogni personali del soggetto;
- costruzione di profili personali (attitudini ed interessi)
- messa a punto di un progetto personale e professionale (obiettivi, strategie, metodologie, strumenti, tempi e risorse);
- appropriazione e valorizzazione da parte del beneficiario del *Bilancio* dei risultati dei test o di altre prove.

Questo approccio produce diversi effetti in termini formativi e di autoapprendimento:

- 1) sviluppa e potenzia una risorsa aurea della competenza qual è il pensiero riflessivo, inteso tanto nel senso dato a questo concetto da Shon⁷⁷, tanto di riflessione nel

73 Cf. L. Aubret, *Bilan de compétences et gestion de la ressource humaine* in "Humanisme & Entreprise", 238/1999.

74 Cf. C. Castelli, C. Ancona, *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, op. cit.

75 G.P. Quagliano, "Uno scenario dell'apprendere" in C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca metodologica*, op. cit.

76 L.F. Hirn, *Bilan et projet personnel* in "Actualités de la Formation Permanente", 104/1999.

77 D.A. Schon, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993. In Italia, uno sviluppo recente della linea di ricerca sul pensiero riflessivo e sul suo rapporto con le competenze lo troviamo in Alberici e nel modello da lei messo a punto delle "competenze strategiche" intese nel senso richiamato precedentemente.

corso dell'azione quanto in quello della *reflection on action*, di riflessione sull'azione compiuta e sull'esperienza:

- Per riflessione nel corso dell'azione si intende la riflessione da parte del beneficiario sullo "strumento" *Bilancio* e sul suo relativo percorso: non solo, infatti, la persona che fa un *BdC* viene informata sugli obiettivi che si perseguono, sul metodo che verrà adottato e sugli impegni che essa dovrà assumersi, ma essa è responsabilizzata nella scelta e nell'uso degli strumenti che verranno impiegati - che non a caso cambiano molto da persona a persona e da *Bilancio* e *Bilancio* - e sulle relative modalità d'uso in corso d'opera;

- Per *reflection-on-action* e sull'esperienza possiamo intendere sia la riflessione sulle soluzioni che si sono rivelate errate e sul perché dell'errore, sia una più ampia ristrutturazione della conoscenza delle esperienze personali e professionali passate più significative, anche lontane nel tempo;

2) sviluppa o potenzia la capacità di orientare la propria condotta attraverso il continuo confronto tra esperienze di lavoro ed eventi di apprendimento. In pratica favorisce la possibilità che si crei un circolo virtuoso tra esperienze di lavoro e formazione in grado di illuminare lo scenario della propria condotta futura e quindi della propria progettualità, anche grazie al fatto che attraverso questo modo di procedere si riesce a caricare le esperienze stesse di significati nuovi disvelatori di possibilità nuove;

3) dà luogo ad un processo di autoapprendimento di tipo autonomizzante. Anche nei casi in cui il contributo degli esperti dell'équipe di *Bilancio* appare come determinante, l'autonomia del soggetto beneficiario che apprende rimane in primo piano. Tutto ciò che egli apprende lo fa sotto la forma della scoperta personale, come frutto di una propria ricerca autonoma e autonomizzante, tendente, cioè, a rafforzare l'endoscheletro del soggetto, ovvero il suo assetto motivazionale intrinseco.

Un'operazione, quest'ultima, fondamentale per persone che vivono e lavorano in un mondo sempre più caratterizzato da continui cambiamenti, da una marcata flessibilità e dalla riduzione dei punti di riferimento esterni. A proposito di questa funzione del *Bilancio*, potremmo dire che l'apprendimento e l'autoapprendimento procedono di pari passo con l'aumento dell'efficacia del processo formativo e con il recupero e la valorizzazione del soggetto;

4) integra più saperi di diversa origine e provenienza. La natura integrata e contestualizzata delle competenze spinge l'azione del *Bilancio* verso l'integrazione dei saperi, qualunque sia la loro provenienza: esperienze di vita, esperienze di lavoro, esperienze di formazione fatte in contesti formali, non formali o informali, ecc. Un'operazione, questa, di grande portata perché presuppone il superamento della segmentazione e della gerarchizzazione dei saperi che molto spesso rende difficile l'individuazione delle competenze e la loro trasferibilità in contesti nuovi secondo un'ottica proattiva;

5) attraverso l'azione congiunta degli effetti indicati nei punti precedenti, si sviluppa il tipo di apprendimento forse più rilevante, più complesso e di maggiore spessore nel *BdC*. Ossia, quello relativo alle all'assetto metacognitivo che raggruppa i saperi e le attività cognitive che hanno per oggetto la stessa cognizione e che ne rego-

lano il controllo del funzionamento. Secondo Melot e Pitrat⁷⁸, attraverso la memorizzazione intenzionale entrano in gioco due aspetti interdipendenti, che noi consideriamo di grande rilevanza per il Bilancio come strumento di formazione: il sapere metacognitivo e le esperienze metacognitive. "Per sapere metacognitivo, o conoscenze, s'intende quell'insieme di conoscenze e di credenze conservate in memoria a lungo termine, che concernono le variabili suscettibili di influenzare lo sviluppo e l'esito delle attività cognitive. Queste metacoscienze riguardano le persone, i compiti e le strategie (...). Sono acquisite gradualmente, possono essere attivate in modo autonomo o deliberato, possono essere insufficienti, inesatte, richiamate in modo scorretto o anche male utilizzate (...). Per esperienze metacognitive si intendono le esperienze cognitive e affettive coscienti legate alla risoluzione di un determinato problema. Queste esperienze transitorie si producono, più in particolare, nel quadro di compiti cognitivi relativamente complessi (...)" la cui risoluzione necessita della messa in opera di processi di controllo quali la pianificazione, l'anticipazione, la valutazione delle strategie e/o dei risultati⁷⁹. Di Fabio⁸⁰, che ha approfondito il ruolo delle metacognizioni a fini formativi nel Bilancio, le distingue, a sua volta, sotto forma di tre tipi di conoscenza:

- la *conoscenza metacognitiva generale*, comprendente tra l'altro la convinzione del soggetto relativa all'esistenza di strategie più idonee per lo svolgimento di determinati compiti e la convinzione di poter analizzare, controllare e modificare il funzionamento intellettuale;
- le *conoscenze metacognitive specifiche* relative ai concetti ed alle informazioni che il soggetto possiede sul funzionamento intellettuale in rapporto a precisi compiti;
- i *processi metacognitivi di controllo*, attraverso i quali il soggetto verifica l'esecuzione dei suoi processi cognitivi: la comprensione del compito, della sua importanza generale e delle singole parti, l'esame delle strategie, la decisione, la pianificazione e la valutazione degli esiti delle azioni intraprese.

È proprio sull'insieme delle conoscenze e dei processi metacognitivi che il Bilancio incide di più come strumento di sviluppo di competenze cruciali dotate di un'elevata valenza proattiva. Apprendere ad apprendere; apprendere ad individuare e correggere gli errori, intesi non già come *handicap*, scacco o fallimento ma come esperienze portatrici di insegnamenti; apprendere a progettare il proprio futuro; apprendere a capitalizzare e reinvestire in contesti nuovi le esperienze fatte in altri contesti; apprendere tutto ciò che significa sviluppare quelle che più volte, sulla scorta di Alberici, abbiamo definito le competenze strategiche⁸¹, ossia le competenze sovraordinate ad ogni saper fare specifico contestualizzato e ad ogni saper essere specifico in situazioni specifiche.

Il Bdc - ovviamente, quanto siamo venuti dicendo fin qui vale a livello di individua-

78 A.M. Melot, J. Pitrat, "Metacognition" in *Dizionario delle scienze cognitive*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

79 A.M. Melot - J. Pitrat, "Metacognition" in *Dizionario delle scienze cognitive*, op. cit. pagg. 318-319.

80 A. Di Fabio, *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, op. cit.

81 A. Alberici, "La dimensione strategica della competenza. Le competenze trasversali", op. cit.

zione e di prospettiva di un modello "puro" (non è detto che esso trovi sempre un riscontro pratico) - richiama queste dimensioni dell'apprendimento. E le richiama sotto la forma dell'autoapprendimento guidato, dal Consigliere di Bilancio e dall'*équipe* di Bilancio.

6. Il Bilancio nella formazione universitaria⁸²

6.1 Gli studenti universitari giovani-adulti

Come abbiamo avuto modo di chiarire in precedenza il Bilancio originariamente è stato pensato per un pubblico di lavoratori adulti accomunati dal fatto di trovarsi in una fase di transizione della loro vita personale e professionale. Successivamente sono stati sperimentati altri usi rivolti ad altri pubblici come ad esempio i giovani adulti inoccupati o i giovani adulti studenti universitari. Gli esiti di queste sperimentazioni (tra cui alcuni di quelli ottenuti dalle sperimentazioni fatte direttamente da noi) ci autorizzano a sostenere l'applicabilità con successo del Bilancio anche in ambito universitario.

Preliminarmente, però, è opportuno chiarire meglio quale significato attribuiamo ai concetti di *adulto* e di *giovane-adulto*. Si tratta di una distinzione importante sia sotto il profilo teorico che sotto quello delle sue implicazioni pratiche a livello di bilancio. Gli studi⁸³ e l'esperienza hanno dimostrato che c'è un rapporto molto stretto tra approccio teorico generale al Bilancio (natura, destinazione, coerenza interna, uso) e le sue modalità di applicazione, compresa la relativa strumentazione operativa.

Gli studi sull'adultità - ormai molto numerosi - concordano sul fatto che l'età anagrafica di per sé non è un indicatore attendibile per definire l'età adulta. Essa è solo una precondizione: nel senso che, in ogni caso, nessuno può essere considerato adulto prima del raggiungimento del completo sviluppo psicobiologico. I medesimi studi convergono, invece, nel definire adulti "gli individui considerati come tali dalle società alle quali appartengono"⁸⁴ in base alla loro capacità di assumere e interpretare determinati ruoli sociali in regime di indipendenza dalla famiglia d'origine (lavoro, matrimonio, genitorialità, ecc.)⁸⁵.

82 I contenuti di questo paragrafo sono frutto di una riflessione su cinque anni di sperimentazione del Bdc per studenti universitari realizzata dall'autore nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Nei primi quattro anni si è svolta nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione presso la I Cattedra di Educazione degli Adulti (A. Alberici). Nel quinto anno si è svolta nel Laboratorio "Bilancio di competenze" del Corso di Laurea (Nuovo Ordinamento) in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane della stessa Facoltà. Per un approfondimento degli argomenti toccati qui di seguito si rinvia al nostro "Bilancio di competenze per studenti con percorsi di studio irregolari. Una risorsa per l'innovazione didattica" (a cura di), *La parola al soggetto*, op. cit.

83 Cfr. in particolare C. Lévy Leboyer, *Le Bilan de compétences*, op. cit.

84 Questa è la definizione di adulto data dall'UNESCO/CONFITEA nella risoluzione finale della V Conferenza internazionale di Amburgo sull'educazione degli adulti per il XXI secolo The Amburg declaration on Adult Learning, Fifth International Conference on Adult Education, Amburgo, 1977, pag. 1 (draft).

85 Non è nostro compito approfondire in questa sede il concetto di adultità. È sufficiente riavvicinare alla letteratura a cui abbiamo fatto riferimento ed in particolare a: A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, op. cit.; D. Denetrio, *Saggi sull'età adulta*, Milano, UNICOPLI, 1986 e *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie della vita*, Roma, NIS, 1990; le annate di "Adulthood"; C. Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Gli studiosi del corso di vita (psicologi, sociologi, pedagogisti, andragogisti, ecc.), viceversa, non tutti fanno riferimento al paradigma "giovane-adulto". E tra coloro che l'adottano non sempre vi è piena convergenza di definizioni e di significati (è la fase terminale dell'adolescenza? È la fase iniziale dell'età adulta? È una fase contraddistinta da caratteristiche specifiche che ne disegnano un profilo distinto dalle due precedenti?).

Nell'economia del nostro lavoro, non ci interessa approfondire specificamente l'analisi di una categoria di persone (i giovani adulti, appunto), o di uno stadio evolutivo, che – come ha osservato molto opportunamente Mariani – "rischia di essere ancora più artificiosa di altre età della vita"⁸⁶. Non volendo smarrire le finalità del nostro ragionamento incentrato sulle premesse e sulle implicazioni teoriche del Bilancio, ci interessa piuttosto individuare quegli aspetti e quelle condizioni per cui un metodo come il nostro può rivelare profili di efficacia formativa e orientativa anche con una popolazione come quella universitaria.

Diciamo che con l'espressione "giovane-adulto" intendiamo quella categoria di persone che sono investite da cambiamenti di status, come il diritto di voto a 18 anni, la fine delle superiori, l'adempimento dell'obbligo di leva per i maschi, gli studi universitari (e le relative prime esperienze di vita indipendente lontano dalla famiglia per numerosi studenti fuori sede), la patente di guida. Sono persone, inoltre, che hanno la possibilità di confrontarsi con contesti diversi quali l'ambiente di lavoro – sia che si tratti di lavori stabili, sia che si tratti di lavori part-time o precari e occasionali – oppure il vasto e variegato mondo dell'associazionismo e del volontariato nei campi religioso, sociale e/o politico⁸⁷. In genere, queste esperienze si associano alla comparsa di margini, via via crescenti, di libertà, di autonomia, di responsabilità⁸⁸ e di indipendenza. Tutto ciò contribuisce a delineare un'immagine del giovane-adulto distinta da quella dell'adolescente e caratterizzata da diversi aspetti che richiamano, nella sua ancora densa vischiosità, quella dell'adulto o, comunque, sono accentuatamente proiettati verso la dimensione adulta: "il senso del farsi più che dell'essere pervade spesso il discorso della giovinezza come fase evolutiva preliminare all'età adulta"⁸⁹. *Farsi* nel senso di auto-progettarsi⁹⁰ e, quindi, nel senso anche dello sviluppo delle capacità di decidere (e decidere di decidere), di scegliere (e decidere di scegliere) in un'ottica proattiva⁹¹. Sotto questo aspetto, come osserva Viganò, "l'università rappresenta un'esperienza non secondaria nella transizione verso l'età adulta". La durata di tale esperienza e la sua connessione con il progetto personale dell'individuo, in termini di aspettative professionali, orientamenti culturali, attese sociali, inducono a rivolgere a essa un'attenzione pedagogica maggiore di quel-

86 A.M. Mariani (a cura), *I giovani-adulti. L'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Milano, UNICOPI, 2000, pag. 13.

87 La maggioranza degli studenti che frequentano i nostri laboratori del Bilancio delle competenze sono impegnati nel campo del volontariato di tipo religioso e non solo. Cfr., inoltre, R. Viganò, *La domanda educativa giovanile in "Adulti"*, 9/99.

88 Cfr. C. Facchini, *Eventi differenziali nel passaggio alla condizione adulta in "Adulti"* 9/99.

89 R. Viganò, op. cit., pag. 63.

90 La dimensione progettuale viene concordemente ritenuta come una dimensione dell'adulthood, a partire dalla condizione di giovane adulto. Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre*, op. cit.; S. De Camillis, R. Ricca, *I giovanilisti*, Roma, Edizioni Scientifiche Magi, 1998; J.P. Bourdieu, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, PUF, 1995.

91 Cfr. A.M. Mariani, *I giovani-adulti*, op. cit.

la, piuttosto debole, di cui ha goduto fino a tempi recenti"⁹². Senza spingersi fino a sostenere che l'esperienza universitaria costituisca un passaggio critico primario nel dinamismo evolutivo del soggetto, Viganò vede nell'adattamento alla vita nel mondo accademico un processo complesso e impegnativo in una fase delicata dello sviluppo; un processo scandito da una serie di scoperte importanti da parte dello studente come quella dell'università fatta da un mondo di adulti o quella di essere egli stesso, ed in prima persona, considerato un interlocutore adulto in tutti i rapporti, da quelli didattici a quelli amministrativi o di governo (v. l'elettorato, attivo e passivo, per gli organismi di governo di facoltà e d'Ateneo) o quell'ancora più importante, dell'autonomia nell'organizzazione dello studio e della vita che il mondo accademico concede allo studente, dandone per scontata in lui la capacità d'esercizio.

6.2 Obiettivi del BdC per studenti universitari

Sulla base di questi assunti nel dare vita alla citata sperimentazione si è ritenuto che l'adozione del Bilancio anche in ambito universitario fosse appropriata in particolare per il perseguimento degli obiettivi che richiamiamo qui di seguito.

– *Identificare e ricostruire conoscenze, abilità e risorse psicosociali.* Con questo obiettivo si mira a ricostruire tutto il quadro delle conoscenze, dei saperi e delle abilità insieme con le risorse psicosociali. Ciascuno di questi elementi deve essere inteso in senso lato e nell'ottica delle competenze. Da ciò ne deriva che le conoscenze e i saperi presi in considerazione non sono solo quelli acquisiti in percorsi e contesti formali come quello scolastico o in ambito formativo ma anche le conoscenze e i saperi esperienziali⁹³, insieme con gli stili cognitivi e le strategie di apprendimento. Così pure, a proposito delle risorse psicosociali si tende a far emergere stati interiori del soggetto in termini di preferenze, risorse e intuizioni⁹⁴ (riconoscere, in un'ottica metacognitiva, le proprie emozioni e i loro effetti; i propri punti di forza ed i propri limiti; il grado di sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità; la fedeltà, l'iniziativa, l'ottimismo, la costanza nel perseguire gli obiettivi, il saper differire le gratificazioni, il grado di resistenza alle frustrazioni, la capacità di automotivazione, ecc.). Parimenti, sempre sotto il profilo delle competenze emotive si tende a far emergere abilità sociali quali ad esempio: la capacità di usare tattiche di persuasione efficienti; la capacità di ispirare e guidare gruppi di persone, capacità di negoziare, capacità di lavorare con altri per obiettivi comuni, ecc.

– *Valorizzazione delle conoscenze e le risorse spendibili.* L'operazione di identificazione e di ricostruzione del patrimonio delle conoscenze di cui abbiamo parlato qui sopra non è fine a se stessa. Serve ad individuare i fili con cui annodare il passato al futuro. Nel senso che in sede di Bilancio, e segnatamente nella seconda delle tre fasi in cui normalmente si articola un Bilancio, si favorisce nel beneficiario la consapevolezza

92 R. Viganò, *La domanda educativa giovanile*, op. cit., pag. 65.

93 Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre*, op. cit.; P. Jarvis, *Adult Learning in the Social Context*, op. cit.

94 Per approfondire questi concetti cfr. D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 2000.

della spendibilità del proprio sapere e del proprio saper fare. Ciò deve essere fatto secondo la duplice prospettiva a) della presa di coscienza della necessità di acquisire nuovi saperi qualora li si ritenesse necessari per svolgere una determinata attività; b) dell'applicazione dei saperi posseduti in nuovi campi professionali o in attività nuove nate all'interno dei vecchi ambiti professionali. Anche sotto questo profilo vanno individuate i punti forti e le eventuali aree di sviluppo: il Bilancio svolge una funzione d'*empowerment* e di rafforzamento e di motivazione del soggetto, ma non una funzione falsamente consolatoria e come tale sostanzialmente mistificatoria. I punti deboli vengono identificati come aree di sviluppo, come occasioni per crescere e non come handicap permanenti. Ma non vengono taciuti. Vengono individuati come problemi da risolvere insieme con i modi per risolverli.

– *Analizzare e valorizzare le competenze professionali.* Questo è l'obiettivo centrale della fase d'investigazione per esempio nei bilanci fatti a studenti universitari adulti e lavoratori o quanto meno con un passato lavorativo di una certa consistenza.

È anche l'obiettivo più complesso tra tutti quelli di questa fase, soprattutto per la complessità stessa del concetto di competenza e per la varietà degli approcci possibili⁹⁵. Dal punto di vista del Bilancio si possono, comunque, trovare elementi di fondo, condivisi e comuni, caratterizzanti il concetto di competenza professionale, quali:

- il fatto che essa rappresenta il risultato di un processo di continua costruzione personale complessa e articolata;
- il fatto che essa presenta sempre elementi di contestualità e di contingenza;
- il fatto che si presenta come un mix di conoscenze, capacità di azione e di comportamenti strutturati e mobilitati in funzione di un determinato scopo⁹⁶.

L'analisi delle competenze che viene condotta in questa fase ruota attorno a questi elementi base, mirando fondamentalmente: a) a mettere il beneficiario nella condizione di riconoscere e descrivere le competenze maturate nel corso della propria esperienza professionale, come nel caso dei lavoratori studenti che esercitano a tempo pieno una professione; b) a descrivere in modo approfondito e dettagliato i lavori e i relativi compiti ed a risalire attraverso questa descrizione alle competenze maturate; c) ad individuare i punti forti e le aree di sviluppo; d) a proiettare i risultati di tutte queste analisi verso il progetto professionale con cui il soggetto concluderà il Bilancio⁹⁷.

– *Riprogettare i percorsi universitari degli studenti in ritardo con gli studi.* In pratica, con questo obiettivo si mira a dare agli studenti fuori età, fuori corso ed in ritardo per qualsiasi ragione, la possibilità di capire i motivi della loro condizione studentesca e soprattutto le vie per riprendere, accelerare e concludere gli studi. Molto spesso si tratta di persone che mentre accumulavano ritardi nel percorso degli studi, avviavano o consolidavano carriere lavorative importanti, assumevano ruoli e responsabilità sociali tipiche degli adulti (indipendenza dalla famiglia d'origine, matrimonio, genitorialità, ecc.).

⁹⁵ Per una rassegna degli approcci possibili rimandiamo, oltre che al cap. primo di questo volume, al nostro P. Serreri, "Competenza" in C. Montedoro (a cura di), *La formazione verso il terzo millennio*, Roma, Seam, 2000.

⁹⁶ Sulle caratteristiche comuni del concetto di competenza sotteso al Bilancio cfr. C. Castelli - C. Ancona, *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, op. cit.

⁹⁷ Su queste quattro linee di sviluppo dell'analisi delle competenze professionali nella Fase 2 cfr. A. Solvatici, M.G. D'Angelo, *Il Bilancio di competenze*, op. cit.

Per dirla in breve, sviluppavano competenze in parte reimpiegabili per la messa a punto di un progetto di conclusione degli studi. Per questo scopo il Bilancio può dare risultati significativi;

– *recuperare un rapporto organico di appartenenza con la Facoltà.* Con questo obiettivo si mira a stabilire un rapporto personalizzato tra la facoltà/istituzione e i soggetti in ritardo, in difficoltà e «irregolari» rispetto ai corsi di studio. Ciò avviene attraverso la messa in luce, oltre che delle variabili individuali (v. punto precedente), anche delle ragioni organizzative e istituzionali del rallentamento o dell'abbandono degli studi;

– *produrre agire formativo.* Attraverso una serie di attività di ricerca-azione si produce un allargamento del campo delle conoscenze relative al fenomeno indagato (in questo caso, la dispersione universitaria) e contemporaneamente si producono effetti di cambiamento per i soggetti e per l'istituzione. Per i soggetti nel senso di una ritrovata progettualità e della scoperta di nuovi significati e nuove ragioni del loro essere universitari o del conseguimento della laurea; per l'istituzione nel senso del cambiamento dell'offerta formativa (ad esempio con la messa a disposizione di nuovi modelli e nuovi strumenti per l'orientamento, la rimotivazione, l'autovalutazione ecc.) e nell'organizzazione degli studi universitari⁹⁸.

Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (a cura di), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002.
 AJELLO A.M., M. CEVOLI, MEGHNAI S., *La competenza esperta*, Roma, EDIESSE, 1992.
 ALBERICI A., SERRERI P., *Formazione e autoapprendimento: il Bilancio di competenze in "FOR"*, 53/2002.
 ALBERICI A., "Alla scoperta di Mario, Giovanna, Francesca... Le metodologie qualitative per l'immersione dell'offerta formativa universitaria" in A. Alberici (a cura di), *La parola al soggetto*, Milano, Guerini, 2001.
 ALBERICI A., *Inspirare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
 ALBERICI A., *La dimensione strategica delle competenze. Le competenze trasversali in "Kanbrain"*, 2/2003.
 ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 1999.
 ALESSANDRINI G., *Risorse umane e new economy*, Roma, Carocci, 2001.
 ALFIERI R., VIEL P., *La formazione oltre l'aula in "Risorse umane in azienda"*, n. 83/2001.
 AUBRET J. et alii., *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, Paris, PUF, 1993.
 AUBRET J., *Bilan de compétences et gestion de la ressource humaine in "Humanisme & Entreprises"*, 238/1999.
 BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.
 BELLIER I., PIN M., JORAS, *Le Bilan de compétences*, Paris, PUF, 1995.
 BENADUSI L., CONSOLI F., *L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale in "Osservatorio Isfol"*, n. 5-6, 1999.
 BERGAMINI S., "La ricerca con il metodo biografico: la domanda di formazione e il percorso parallelo" in A. Alberici, *Educazione in età adulta*, Roma, Armando, 2000.

⁹⁸ Cfr. A. Alberici, "Alla scoperta di Mario, Giovanna, Francesca... Le metodologie qualitative per l'innovazione dell'offerta formativa universitaria" in A. Alberici, *La parola al soggetto*, op. cit.

- BOUTINET J.P., *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Puf, 1995
- BRESCIANI P.G., "La competenza professionale: appunti sul dibattito tecnico specialistico e indicazioni per la formazione" in Isfol, *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 1993
- CASSANI E.C., FONTANA A., *L'autobiografia in azienda*, Milano, Guerini, 2000
- CASTELLI C., ANCONA C., *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, Milano, Quondam CROSS - Università Cattolica del Sacro Cuore, 1998
- CRAS (Centro di Ricerche e Studi sugli Affari Sociali), *Modalità di applicazione agli adulti della metodologia del bilancio di competenze*, (Indagine per conto dell'Isfol), Roma, Isfol, 2000 (Draft)
- DE CAMILLIS S., RICCI R., *I giovani-adulti*, Roma, Edizioni Scientifiche Magi, 1998
- DE LANDSHEERE V., *Faire réussir faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, Paris, Puf, 1998,
- DE MONTMOLLIN M., *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Bern - Francfort-sur-Main - New York, 1986
- DEMETRIO D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, NIS, 1990
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996
- DEMETRIO D., *Saggi sull'età adulta*, Milano, UNICOPLI, 1986
- DI FABIO A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Firenze, Giunti, 2002
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998
- DOMINICÉ P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1990
- FACCHINI C., *Eventi "life-markers" e quotidianità nel passaggio alla condizione adulta in "Adulthood"* 9/99
- FORMENTI L., *La formazione autobiografica*, Milano, Guerini, 1998
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 2000
- HURN J-F., *Bilan et projet personnelisé* in "Actualité de la Formation Permanente", 104/1999
- JARVIS P., *Adult learning in the social context*, London, Croom Helm, 1987
- JORAS M., *Le Bilan de compétences*, Paris, PUF, 1995
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- KNOWLES M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996
- LE BOTERF G., *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994
- LE GOFF J.P., *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999
- LEMOINE C., *Risorse per il bilancio di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- LEVI P., *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, 1978
- LEVY LEBOYER C., *Le bilan de compétences*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993
- LIPARI D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2002
- MARIANI A.M. (a cura), *I giovani-adulti. L'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Milano, UNICOPLI, 2000
- MASTRACCI C., "Il Bilancio di competenze personali e professionali" in A. Ajello - S. Meghini (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, FrancoAngeli, 1998
- MC CLELLAND D.C., *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"* in "American Psychologist", January, 1973
- MC CLELLAND D., "Introduzione" a L.M. Spencer - S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995
- MELOT A.M., PIRAT I., "Metacognizione" in *Dizionario delle scienze cognitive*, Roma, Editori Riuniti, 2000
- MICHEL S., *Sens et contresens des bilans de compétences*, Paris, Éditions Liaisons, 1993
- NANCY2-AIDELOR, *Une enquête nationale dans les Centres Interinstitutionnels de Bilans de compétences. Rapport de recherche réalisé pour le compte de l'Union Européenne (Programme LEONARDO, projet CLEVER)*, Nancy-Metz

- OLAGHERO M., SARACENO C., *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma, NIS, 1993
- PARIS E., *Esperienze di Bilancio di competenze in Italia*, (Tesi di Laurea in Educazione degli Adulti-Relatrice A. Alberici), Università di Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Anno Accademico 2000-2001, Sessione estiva
- PELLERAY M., "Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competenze" nella formazione professionale" in A. M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002
- PELLERAY M., "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro" in C. Montedoro (a cura di), *Isfol - Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, FrancoAngeli, 2001
- PINEAU G., LE GRAND G.I.L., *Les histoires de vie*, Paris, Puf, 1993
- QUAGLINO G.P., "Competenza" in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia Stampatori, Torino, 1990
- QUAGLINO G.P., "Uno scenario dell'apprendere" in C. Montedoro (a cura di), *Isfol - Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, FrancoAngeli, 2001
- RAMIERI A., "Il Bilancio: un diritto dei lavoratori" in S. Russo (a cura di), *Il Bilancio di competenze: una storia europea*, Milano, FrancoAngeli, 2001
- SARACENO C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino 1986
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993
- SELVATICI A., D'ANGELO M.G. (a cura di), *Il Bilancio di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 1999
- SERRERI P., "Bilancio di competenze per studenti con percorsi di studio irregolari. Una risorsa per l'innovazione didattica" in A. Alberici (a cura di), *La parola al soggetto*, Milano, Guerini, 2001
- SERRERI P., "Competenza" in C. Montedoro (a cura di), *La formazione verso il terzo millennio*, Roma, Seam, 2000
- SERRERI P., "Orientamento professionale, bilancio di competenze. Centralità della persona e uso dei materiali biografici" in A. Alberici (a cura di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Roma, Armando, 2000
- SERRERI P., *Il Bilancio di competenze e le competenze trasversali: formazione o apprendimento in "Kaibrain"*, 2/2002
- SIMONE R., *La competenza linguistica in "ITER"* n. 5/99
- SPENCER L.M., SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995
- VIGANÒ R., *La domanda educativa giovanile in "Adulthood"*, 9/99
- YATCHINOVSKY A., MICHAUD P., *Le bilan personnel et professionnel*, Paris, ESF, 1994
- ZARIFIAN P., *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Éditions Liaisons, 2001