

RISORSE UMANE E COMPETENZE NELLA *LEARNING SOCIETY*.
PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

di
Roberta Piazza

1. *La valorizzazione delle risorse umane nella learning society*

La metafora della *learning society*, oggi diffusamente utilizzata per definire i caratteri della società contemporanea, nel porre l'accento sull'apprendimento – un apprendimento che coinvolga l'intero corso dell'esistenza – e sulle conoscenze – intese come saperi-tecniche e come rete di conoscenze necessarie per rendere autoregolata la vita della società –, li riconosce come volano della vita sociale, sollecitando, al contempo, l'acquisizione da parte del soggetto di quelle capacità che gli consentano di gestire autonomamente strumenti adeguati di conoscenza (Luhmann, Schorr, 1988). L'attenzione è, così, sempre più rivolta alle possibilità effettive di acquisire informazioni e conoscenze, poiché – come scrive l'Alberici – la società dell'informazione non è necessariamente una società di individui in grado di essere informati e istruiti: individui, cioè, in grado di ristrutturare e di riorganizzare autonomamente la propria conoscenza o, comunque, di esprimere autonomia cognitiva nel dare un senso alle informazioni stesse (Alberici, 2002).

Se l'educazione, la formazione e l'istruzione possono essere sicuramente considerate, all'interno di tale prospettiva, dimensioni costitutive della società, va però sottolineato che la metafora della *learning society* non può essere ricondotta ad un unico significato¹, pur certamente rinviando alle teorie dei sistemi sociali e alla concezione del sistema come organizzazione che apprende, all'interno del quale la conoscenza si configura come leva emergente dello sviluppo dei processi produttivi e l'apprendimento come condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso. Un sistema in cui la dimensione strutturale è sempre più intrecciata con la valorizzazione delle «risorse immateriali dei sistemi» il cui cuore è rappresentato dalle risorse umane: come ci indicano gli studi delle teorie organizzative, si tratta di valorizzare tali risorse

¹ Per una lettura delle molteplici vie di questo concetto si rimanda ai saggi di Jarvis, 1998, e di Edwards, 1997.

(sia in termini di *empowerment* del valore del soggetto nell'organizzazione che di promozione delle competenze), riconoscendo, al contempo, che anche la conoscenza diffusa produce valore, ossia un bene sociale da preservare e da potenziare.

Oltre a ciò, l'utilizzo del modello dell'organizzazione che apprende per definire la *learning society* focalizza l'attenzione sul legame strutturale che intercorre tra la possibilità di crescita, di competitività e di sviluppo dell'organizzazione e la qualità delle competenze in essa incorporate e la loro trasferibilità in contesti anche diversi. Come hanno messo in evidenza diversi documenti internazionali², tra cui il *Rapporto Delors* (1997) e il *Libro Bianco della Commissione europea* (1996), la prospettiva della dimensione conoscitiva della società assume come elemento cardine proprio la questione relativa al come rendere produttive le risorse umane nella società dell'informazione e al come realizzare uno sviluppo che, lungi dal tradursi nello sviluppo di sole capacità di adattamento (e non di risposta «intelligente») alle esigenze poste dalla competitività o, peggio, in una semplice risposta alle sfide economiche, realizzi una nuova qualità sociale fondata sullo sviluppo della cultura generale, sulle capacità di comprensione e di interpretazione del mondo, sulla creatività. D'altronde, assumere il controllo del proprio sviluppo è una delle funzioni dell'educazione che «deve dare la possibilità a tutti gli individui umani, senza eccezione, di prendere in mano il proprio destino in modo tale da poter contribuire al progresso della società in cui vivono, fondando lo sviluppo sulla partecipazione responsabile di individui e comunità» (Delors, 1997). La necessità è quella di orientare in modo diverso il nostro essere nella società, grazie ad un nuovo impegno sociale, civile ed istituzionale che consenta di rispondere ai requisiti di una nuova progettualità: una progettualità che faccia appello alle potenzialità creative – da sollecitare, garantire, sostenere e gestire nel modo più appropriato – patrimonio e risorsa di ogni individuo.

In quest'ottica, particolare rilievo assume il recente dibattito sulla valorizzazione delle competenze – intese come «sapere/conoscenze in azione» (Pelley, 2001) – e sul loro conseguente accertamento. L'accertamento (o bilancio) delle competenze, in particolare, considerato una delle più significative innovazioni adottate nell'ambito dell'orientamento e della formazione professionale negli ultimi due decenni, realizza proficuamente il concetto di formazione/apprendimento continui, dal momento che consente di richiamarsi

² Cfr. Commissione Europea, *Inventer demain: Science, Recherche, Développement*, Bruxelles-Luxemburg, ECSC-EC-EAEC, 1996; Id., *Per una politica sociale europea, Relazioni sul forum*, Bruxelles-Luxemburg, 1996.

non solo ai curricoli espliciti degli individui, ma anche ai curricoli impliciti, ovvero ai saperi e alle abilità che ciascuno acquisisce, anche in maniera non intenzionale, e del cui possesso può, peraltro, non avere neanche consapevolezza esplicita, nella propria esperienza di vita. Se l'acquisizione di conoscenze è un processo senza fine, dinamico, costruttivo e creativo, che può essere arricchito, dunque, da tutte le forme d'esperienza, tale acquisizione è indissociabile dall'«imparare a fare»: nella formazione degli adulti, in particolare, è evidente il rapporto che lega il patrimonio di saperi e di abilità alla loro applicazione in contesti pratici, e la possibilità, offerta da tale patrimonio, di mobilitare, a sua volta, processi di apprendimento, che consentiranno all'individuo di gestire i cambiamenti non solo del mondo del lavoro, ma della società tutta. Proprio la dimensione del sapere in azione rende il concetto di competenza di rilevanza paradigmatica per la prospettiva dell'apprendimento permanente, in quanto comprende in sé sia la dimensione della formazione della competenza, che non può esistere fuori dall'azione, sia la dimensione relativa allo sviluppo delle metacompetenze, cioè della gestione e della manutenzione delle competenze stesse come condizione per il loro mantenimento e sviluppo (Alberici, 2002).

2. L'accertamento delle competenze tra formazione e lavoro

L'ipotesi che ha sorretto fino ad oggi l'architettura dei percorsi formativi tradizionalmente intesi (in gran parte di tipo cognitivo) ritiene che la conoscenza non muti sostanzialmente da un contesto ad un altro e, pur arricchendosi e costruendosi progressivamente, non vari dal processo di formazione all'esercizio del ruolo professionale in situazione. Al contrario, si è generalmente concordi nel ritenere che il possesso di conoscenze non sia predittivo di comportamenti professionali e che questi ultimi, invece, siano legati alla padronanza di competenze complesse. Ne consegue che sarà certamente diverso valutare competenze in un processo di formazione o sulla base di *performance* in un dato ruolo professionale (Monasta, 2000).

Se, dunque, la competenza non riguarda esclusivamente la qualificazione professionale, come spesso si ritiene, in quanto essa ha «caratteristiche sociali, si lega alla conoscenza nella sua accezione più ampia, si realizza nell'ambito di una data cultura» (Meghnagi, 1992), ci sembra opportuno – sulla base di alcuni studi sulla scuola e sull'educazione degli adulti (Scribner, 1984; Resnick, 1987; Leinhart, 1988) – parlare di competenza come di «conoscenza contestualizzata» (*situated knowledge*), o meglio, di «conoscenza in situazione», onde fugare il sospetto che possa esistere una conoscenza non contesta-

lizzata («non esistono procedure fuori di un contesto, né procedure adattabili a qualunque contesto. [...] Tutte le procedure sono contestualizzate») (Gregoire, 1999). Pertanto, se un soggetto è capace di attivare una competenza in un contesto dato, vi sono buone probabilità che sappia farlo anche in contesti simili, ma «non possiamo fare alcuna seria previsione circa la probabilità che esso attivi questa competenza in contesti molto diversi».

Ne deriva, allora, la necessità di non confondere lo sviluppo e la padronanza di tali competenze nel processo di formazione con il loro esercizio in un preciso contesto di prestazione professionale. Si tratta, in effetti, di una diversità che non è data dalla separatezza/distinzione delle due situazioni (formativa e lavorativa), spesso strettamente interconnesse, bensì dalle diverse finalità e modalità della valutazione. «Una competenza lavorativa è una capacità di svolgere certe attività nell'ambito di un certo lavoro al livello degli standard stabiliti nel rapporto di lavoro. Ma questo concetto incorpora anche la capacità di trasferire abilità e conoscenze a situazioni nuove nel settore lavorativo di riferimento ed anche al di là di esso, in lavori ad esso correlati. Questa flessibilità spesso implica un più alto livello di padronanza delle abilità e della comprensione della realtà di quanto non sia comune con lavoratori con solida esperienza. Questa competenza comprende anche molti aspetti di efficacia nelle proprie prestazioni personali, nel senso che richiede l'applicazione di abilità e conoscenze in contesti organizzativi diversi, con i compagni di lavoro, con i superiori, con i clienti, nello stesso momento in cui si deve essere capaci di far fronte alle pressioni che ci provengono dalla vita reale» (Miller, 1988). In tal senso, allora, fare un bilancio delle competenze possedute significa evidenziare tutte le risorse che il soggetto è in grado di mettere a disposizione – sia nell'ambito dell'organizzazione che del mercato delle professioni – utili a svolgere determinati compiti lavorativi, sulla base delle quali «può essere negoziato il suo inserimento o il suo sviluppo di carriera» (Selvatici, D'Angelo, 1999).

Non va taciuto, tuttavia, che accertare e valutare le competenze in ambito professionale, se può servire a garantire il soggetto in ordine alla sua mobilità orizzontale e/o verticale nel settore (solo nel caso, però, in cui i risultati siano positivi), non significa accertare e valutare le competenze complessivamente possedute dal soggetto, sia perché tale accertamento riguarderebbe una situazione lavorativa ed esistenziale limitata, sia perché gli interessi di un'organizzazione sono certamente di più breve respiro e di minore portata dello spettro di competenze che i soggetti possono acquisire in ambito professionale e all'interno dei processi formativi formali ed informali. In effetti, l'accertamento delle competenze acquisite in un processo di formazione risponde a criteri sostanzialmente diversi, dal momento che il processo

formativo riguarda tutte le opportunità apprenditive – *lifelong* – all'interno e all'esterno dei sistemi di formazione istituzionali, nell'ottica di un sistema integrato di opportunità di apprendimento (Isfol, 1999). In relazione allo sviluppo e al riconoscimento delle competenze, si sottolinea come sia necessaria «una formazione atta a consentire un apprendimento ulteriore nel corso del tempo, facendo del 'saper apprendere' uno degli assi portanti di una conoscenza in cui il possesso di più codici di analisi della realtà assume il carattere di elemento costitutivo della dignità piena della persona nel suo ambiente» (Meghnagi, 1992).

Se nella realtà italiana l'identificazione del concetto di processo formativo con la carriera scolastica è un equivoco comprensibile, a causa del ritardo con cui si è sviluppato il sistema formativo integrato tra scuola, formazione professionale e formazione continua (L. 24 giugno 1997, n. 196), sono proprio i processi di formazione continua degli adulti (così come nel settore dello sviluppo e della mobilità professionale) ad essere maggiormente interessati alla revisione del concetto stesso di processo formativo. «Da un lato si moltiplicano, talvolta, anche in maniera non coordinata e non completamente funzionale, iniziative di aggiornamento e formazione in servizio. Dall'altro la pressione delle varie categorie professionali e delle organizzazioni sindacali verso la 'valorizzazione delle professionalità' nei percorsi professionali, impone di estendere la valutazione delle competenze professionali al di là dei percorsi e dei titoli di studio tradizionalmente intesi» (Monasta, 2000). Pertanto, a partire dalla considerazione del processo formativo come del complesso delle opportunità di apprendimento (formali e non formali) che coinvolgono il soggetto nei molteplici momenti della sua esistenza, il processo del loro accertamento avrà finalità e modalità diverse in relazione all'autorità che lo svolge, al ruolo ricoperto dal soggetto in quel momento, alle conseguenze che tale processo ha di fatto nella vita e nella carriera professionale degli individui. L'accentuazione delle competenze possedute dal soggetto ed acquisite in una pluralità di contesti – oltre che «agite» in una data situazione professionale – non implica l'abolizione del valore legale dei titoli di studio, ma, piuttosto, sta a sottolineare il mutamento di paradigma da una presunta uguaglianza di valore, basata sull'*input* (uguaglianza dei programmi, durata dei percorsi e dell'accreditamento delle istituzioni e dei curricoli), ad una reale uguaglianza di valore basata sull'accertamento (scientificamente fondato e preventivamente condiviso) dell'*output*, cioè dei risultati effettivi dell'apprendimento, relativo agli aspetti istituzionali ed esperenziali di vita e di lavoro del soggetto.

3. Lo sviluppo della riflessività nell'azione formativa: verso le «metacompetenze»

In generale, si può affermare che l'approccio e le finalità dell'analisi, dell'accertamento e della certificazione delle competenze sono abbastanza diversi da una cultura professionale ad un'altra. Mentre nel mondo anglosassone tali processi (APL: *Accreditation of Prior Learning*; APEL: *Accreditation of Prior Experiential Learning*) (Nyatanga, Forman, Fox, 1998) sono in maggior parte finalizzati a rendere sempre più flessibile l'accesso ai livelli superiori dell'istruzione, nel mondo di lingua francese il bilancio e il riconoscimento delle competenze (BDC: *Bilan des Compétences*; VAP: *Ré-connaissance et validation des acquis professionnels*) (Aubrey, Gilbert, 1994) sono rivolti principalmente alla mobilità interna al mondo del lavoro (Tagliaferro, 1998). In Italia si parla già da tempo di «crediti formativi», intendendo, però, con tale espressione, il riconoscimento di percorsi di studio e/o di formazione istituzionali, utile al passaggio da un segmento all'altro della scuola, dell'università e della formazione professionale (Di Francesco, 1995).

Nell'ambito di un progetto nazionale sugli standard formativi condotto dall'Isfol (1996) si è cercato di fornire una schematizzazione del concetto di competenza, distinguendo tra:

Competenze di base	Competenze quali informatica, lingue, economia, organizzazione, diritto e legislazione, ecc., consensualmente riconosciute come prerequisito per l'accesso alla formazione e per una migliore occupabilità ed un migliore sviluppo professionale.
Competenze trasversali	Competenze quali diagnosi, comunicazione, decisione, <i>problem solving</i> , ecc., essenziali al fine di produrre un comportamento professionale «esperto», e cioè di trasformare un sapere tecnico in una prestazione lavorativa efficace.
Competenze tecnico-professionali	Costituite dai saperi e dalle tecniche che vengono ricavate dall'analisi delle attività operative che caratterizzano i processi a cui ci si riferisce.

A tali definizioni sarebbe da aggiungere il concetto di metacompetenza, inteso come *capacità cognitiva a carattere riflessivo, che prescinde da specificità di mansioni in contesti di lavoro* (Alessandrini, 1998).

Metacompetenze	<p>Riguardano abilità cognitive di tipo generale, ampio e aperto. Sono aspecifiche, in quanto prescindono dal lavoro, dalla posizione e dal ruolo degli specifici contesti di lavoro, anche se in questi ultimi si estrinsecano.</p> <p>Sono legate a processi mentali prevalentemente di tipo riflessivo. Possono essere considerate fattori di produzione di valore competitivo nella formazione delle risorse umane.</p> <p>Costituiscono una garanzia di flessibilità del profilo professionale del lavoratore.</p>
----------------	---

Va ricordato, inoltre, che esistono alcuni repertori di competenze relative all'ambito lavorativo: accanto allo studio di Spencer L.M. e Spencer S.M. (1995), nel quale gli autori sintetizzano l'esperienza maturata in vent'anni di ricerche e di applicazioni sulla JCA (*Job Competency Assessment*), si può citare quello relativo alla metodologia sviluppata da McBer & Company e da Hay Management Consultants, relativo alla definizione di un dizionario di competenze, alla loro possibile applicazione e alla proposta di modelli generici delle stesse.

La definizione di un dizionario di competenze si è sviluppata a partire dalla constatazione della presenza di competenze costanti nei BEI (*Behavioral Event Interview*, interviste in grado di evidenziare le competenze cruciali nello svolgimento di un lavoro), che distinguevano regolarmente i migliori in ogni tipo di organizzazione e di funzione: di qui il tentativo di ordinamento delle competenze secondo una scala graduata, sulla base di raggruppamenti delle competenze in categorie o gruppi (da due a cinque competenze), per ognuna delle quali sono stati identificati degli indicatori comportamentali. Nella tabella successiva sono riportate le categorie individuate da Spencer e Spencer, criticate, tuttavia, per «l'eccessiva complessità e la non sempre agile praticabilità» (Alessandrini, 1998).

Categoria	Nome competenza
Competenze di realizzazione e operative	Orientamento al risultato
	Attenzione all'ordine e alla qualità
	Spirito d'iniziativa
	Ricerca delle informazioni
Competenze di assistenza e di servizio	Sensibilità interpersonale
	Orientamento al cliente
	Persuasività e influenza

Competenze d'influenza	Consapevolezza organizzativa Costruzione
Competenze manageriali	Sviluppo degli altri Assertività uso del potere formale Lavoro di gruppo e cooperazione Leadership del gruppo
Competenze cognitive	Pensiero analitico Pensiero concettuale Capacità tecnico-professionale
Competenze di efficacia personale	Autocontrollo Fiducia in sé Flessibilità Impegno verso l'organizzazione Altre caratteristiche e competenze personali

Particolare rilievo sembrano assumere le competenze trasversali (*core competencies*), spesso non direttamente implicate nei processi formativi, in quanto – secondo alcuni – troppo legate alla personalità di un individuo e, quindi, per quanto necessarie e da sviluppare fin dall'infanzia, difficilmente incrementabili con una formazione intenzionalmente orientata. Tuttavia, va sottolineato che, malgrado lo scetticismo sulle possibilità di trasferire tali competenze con un intervento formativo, numerose ricerche empiriche internazionali hanno sottolineato come le principali difficoltà incontrate dai giovani nel lavoro derivino «dall'incapacità di situarsi nell'ambiente di lavoro con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di delineare strategie di fronteggiamento dei problemi, di coinvolgersi, anche affettivamente, nel contesto concreto esibendo e utilizzando le cognizioni immagazzinate nella propria memoria nel corso dei vari periodi di formazione pre-lavorativa» (Alessandrini, 1998). Nel *Rapporto Isfol* 1996 vengono indicate le caratteristiche di tali competenze (definibili anche come competenze «chiave», in considerazione della centralità della loro dimensione in ambito formativo e professionale): la *trasferibilità* (il soggetto le può utilizzare in contesti e situazioni lavorative diverse, senza essere legato ad un ambito tecnico-specialistico specifico) e il *basso livello di specificità*, accompagnato da una forte connotazione coesiva, elemento d'integrazione del sistema di competenze in possesso dell'individuo. Si tratta, in altre parole, di abilità «sociali», indirizzate a risolvere il problema dell'inserimento adeguato nella situazione lavorativa e del mantenimento dell'individuo in una posizione attiva di gestione efficace dei compiti assegnati, acquisite per lo più per vie informali, che possono però diveni-

re oggetto di vera e propria formazione. Se, come ha messo in evidenza il già citato rapporto dell'Isfol, il sistema di formazione istituzionale (scolastico e professionale) si è limitato prevalentemente all'ottenimento di obiettivi di formazione specifica, è possibile individuare modelli formativi coerenti con le esigenze delle realtà organizzative, concentrati sulle competenze trasversali, oggi necessarie per collocarsi strategicamente all'interno del mercato del lavoro, un mercato caratterizzato da instabilità, scarsa prevedibilità e continua evoluzione. La ricerca condotta dall'Isfol ha, così, permesso di individuare alcuni gruppi di attività, relativi all'acquisizione di tali competenze, identificando tre macrocompetenze trasversali: *diagnosticare* le caratteristiche dell'ambiente; *mettersi in sintonia* con esso; *predisporsi ad affrontarlo*. Lo sviluppo di tali abilità consente all'individuo di mantenersi attivo conduttore del proprio processo di apprendimento.

Diagnosticare	Capacità diagnostica, critica, di analisi, di lettura della situazione, di autoanalisi, di valutazione.
Relazionarsi	Comunicare, cooperare, capacità di ascolto.
Affrontare	Adattarsi al mutamento, gestione della complessità, gestione del ruolo, negoziare, prendere decisioni, individuare strategie, individuare metodologie, affrontare, pianificare, programmare, essere creativi.
Auto-apprendimento	Imparare ad apprendere.
Risorse del soggetto	Capacità di concentrarsi, di gestire l'ansia, di gestire le aspettative in modo flessibile, di essere assertivi, di essere divergenti, di autonomia ³ .

Va, infine, aggiunto che l'enfasi assegnata alla formazione delle competenze trasversali non si traduce – come alcuni temono – in un minor peso dato alle competenze tecniche: anzi, se ad entrambe è destinato uno specifico spazio nella progettazione formativa, il risultato atteso potrebbe essere quello di un vicendevole rinforzo.

Per quanto riguarda le metacompetenze, possiamo considerarle come risorse personali destinate a garantire una capacità interpretativa adeguata alla complessità degli scenari attuali, centrate sul controllo cognitivo della mera esecutività e caratterizzate dall'incremento della plasticità mentale in modo

³ Fonte: Di Francesco, 1994.

tale da favorire la crescita globale della persona. Esse, legate in parte alla persona, in parte alle abilità, in parte al contesto di lavoro, sono difficilmente categorizzabili se non contestualizzate in sede di analisi organizzativa (Alessandrini, 1998).

Autoanalisi	Capacità di sviluppare riflessioni individuali e collettive sulle ragioni dei propri comportamenti organizzativi.
Capacità di comunicare	Sviluppo di azioni intenzionali finalizzate alla messa in comune di messaggi orientati allo svolgimento del proprio lavoro e in riferimento ai valori di cultura di impresa condivisi.
Apprendere ad apprendere	Disponibilità alla modifica dei comportamenti e dei modelli mentali acquisiti verso una ristrutturazione del proprio campo cognitivo in grado di interagire in modo più consoni con i contesti interni e gli ambiti esterni.
Competenze decisionali	Disporre di modelli mentali adeguati all'assunzione di decisioni in situazioni diversificate e in contesti non consolidati.
Competenze in rete	Essere in grado di interagire in un'ottica di <i>networking</i> , avvalendosi di sistemi di comunicazione caratterizzati da numerosi livelli di integrazione tra telecomunicazioni, informatica e telefonia in rete.
Competenze progettuali	Capacità di assunzione di responsabilità rispetto alla creazione di valore aggiunto generata dall'introduzione di variabili di progetto relativamente a prodotti/processi.
Lavorare in gruppo	Sviluppare performance integrate che si avvalgono del contributo dei diversi componenti del gruppo di lavoro.

Sarebbe auspicabile, allora, che nella progettazione formativa, così come nell'analisi dei bisogni, l'attenzione allo sviluppo delle metacompetenze potesse divenire un elemento di miglioramento strategico dell'azione formativa stessa, in grado di sviluppare quella «riflessività» oggi richiesta come requisito essenziale per affrontare le istanze emergenti dalla *learning society* (Schön, 1993). Il concetto di metacompetenza, per la sua costitutiva apertura nei confronti di una concezione dell'agire come farsi in continuo cambiamento/miglioramento, enfatizza la circolarità dialettica, «virtuosa» e ricorsiva tra teoria e prassi, tra conoscenza e azione, tra decisione e informazione. In quest'otti-

ca, non ci sembra eccessivo pensare che la formazione focalizzata sull'acquisizione/riconoscimento delle competenze possa rappresentare una possibilità offerta ai soggetti di far fronte agli imminenti rischi di esclusione sociale che la società conoscitiva porta con sé (Beck, 1999).

Riferimenti bibliografici

- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998.
- Aubrey J. Gilbert P., *Reconnaissance et validation des acquis*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 1999.
- Delors J., *Crescita, competitività, occasione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles-Lussemburgo, Commissione Europea, 1994.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.
- Di Francesco G., *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- Di Francesco G., *Verso un sistema di standard formativi nazionali: opportunità formative e sistemi di crediti*, in «Osservatorio Isfol», 5, pp. 5-12, 1995.
- Edwards R., *Changing Places: flexibility, lifelong learning and learning society*, Routledge, London, 1997.
- Gregoire J., *Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique*, in Depover C., Noël B. (eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, De Broeck, Bruxelles, 1999.
- ISFOL, *Rapporto Isfol 1996. Formazione, orientamento, occupazione, nuove tecnologie, professionalità*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- ISFOL, *Rapporto Isfol 1999. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Jarvis P., *Paradoxes of the learning society*, in Holford J., Jarvis P., Griffin C., *International Perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London, 1998.
- Leinhart G., *Situated Knowledge and Expertise in teaching*, in Cakderhead J. (eds), *Teacher's Professional Learning*, Falmer Press, London, 1988.
- Luhmann N., Schorr K.E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma, 1988.
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenze*, Loescher, Torino, 1992.
- Miller C., *Credit where Credit's Due: Report on the Accreditation of Work-based Learning Project*, Scotvec, Glasgow, 1988.
- Monasta A., *Le competenze dei dirigenti scolastici. Una proposta di riconoscimento*, Carocci, Roma, 2000.
- Nyatanga L., Forman D., Fox J.(eds), *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*, Cassel, London, 1998.

- Pellerey M., *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, a cura di C. Montedoro, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.
- Scribner S., *Studying Working Intelligence*, in Rogoff B., Lave J. (eds), *Everyday Cognition: its Development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge, 1984.
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro, modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 1995.
- Resnick L.B., *Learning in School and Out*, in «Educational Resercher», April, 1987.
- Selvatici, A. D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Tagliaferro C., *Qualifiche professionali e competenze. Esperienze europee e prospettive in Italia*, in «Osservatorio Isfol», 1-2, pp. 318-29, 1998.
- Taliani E., *Risorse umane e nuova progettualità*, in Monasta A. (a cura di), *Progettualità, sviluppo locale e formazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997.

RIASSUNTO

La riflessione sulla valorizzazione e sull'accertamento delle competenze si iscrive oggi all'interno della metafora della *learning society*, diffusamente utilizzata per definire i caratteri della società contemporanea, una società caratterizzata dalla permanenza dell'apprendimento, dalla costruzione delle conoscenze da parte del soggetto e dall'acquisizione di quelle capacità che gli consentono di gestire autonomamente strumenti adeguati di conoscenza. La prospettiva della dimensione conoscitiva della società assume, pertanto, come elemento cardine, la questione relativa al come rendere produttive le risorse umane, valorizzando le competenze acquisite dai soggetti e consentendo loro di costruirne di nuove.

Emerge, di conseguenza, la necessità di non considerare il tema delle competenze esclusivamente in relazione alla qualificazione professionale, ma di estendere l'accertamento ai processi di formazione, nell'ottica di un sistema integrato di opportunità di apprendimento (formali e non formali) che coinvolgono il soggetto nei molteplici momenti della sua esistenza. In particolare, sono proprio i processi di formazione continua degli adulti a richiedere adeguati strumenti di accertamento dei risultati effettivi dell'apprendimento, relativo agli aspetti istituzionali ed esperenziali di vita e di lavoro dell'individuo.

Grazie ad alcune ricerche nazionali condotte dall'Isfol, il presente saggio, nel fornire una schematizzazione del concetto di competenza, intende pertanto focalizzare l'attenzione sull'importanza dell'acquisizione delle competenze trasversali (le *core competencies*) e delle metacompetenze, necessarie, le prime, a consentire all'adulto di mantenersi attivo conduttore del proprio processo di apprendimento, e, le seconde, a garantirgli una capacità interpretativa adeguata alla complessità degli scenari attuali.

HUMAN RESOURCES AND COMPETENCES
IN THE LEARNING SOCIETY

ABSTRACT

The reflection on the development and assessment of competences is today inscribed within the metaphor of the «learning society», widely used to define the features of contemporary society, a society characterized by lifelong learning, by the capability of the subject to build up his knowledge, and the acquisition of those skills which enable him to autonomously manage the proper knowledge tools. The prospective of society's cognitive dimension involves, therefore, as its hinge element, the question of how to make human resources productive by making the most of the competences acquired by the subjects, and allowing them to build new ones.

Consequently, the necessity not to consider the issue of competence related to professional qualifications alone arises, but to extend the ascertaining to educational processes from the point of view of a system integrated with learning opportunities (formal and informal), which involve the individual during his life. In particular, processes of lifelong learning for adults require adequate instruments for the evaluation of the effective results in learning, relative to institutional aspects and experiences in life and the work-field.

Thanks to some national research projects carried out by ISFOL, this paper, in furnishing a schematization of the concept of competence, intends to draw attention to the importance of the acquisition of cross-competences (core competences) and metacompetences; the former are necessary to allow the adult to remain actively in charge of his/her own learning process, and the latter will guarantee him/her the interpretative ability appropriate for today's complex scenarios.