

How to identify and recognize transversal skills: Italian experiences in professional and craft activities

Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto

Chiara Biasin^a, Mariachiara Pacquola^b

^a *Università degli Studi di Padova*, chiara.biasin@unipd.it

^b *Università degli Studi di Padova*, mariachiara.pacquola@unipd.it

Abstract

This article discusses the notion of transversal competencies. When analysing this concept, it underlines how the operations of recognition, formalization and integration of soft skills in the directory of professional or technical competencies are challenging. The two Action Research experiences presented show the complexity in implementing transversal competencies in professional contexts. However, an emphasis on transversal competencies in the process of training and in the job market is seen as essential.

Keywords: soft skills; European key competencies; directory of competencies; technical and professional skills.

Abstract

Questo articolo discute della nozione di competenze trasversali. Esso problematizza tale nozione, facendo emergere le difficoltà di riconoscimento, formalizzazione e integrazione nei repertori di competenze professionali o tecniche. La presentazione di due esperienze di Ricerca Azione evidenzia la complessità di implementare le competenze trasversali in repertori operativi all'interno dei contesti professionali, ma mostra anche come il ruolo delle competenze trasversali nel mondo della formazione e nel mercato del lavoro sia imprescindibile.

Parole chiave: competenze trasversali; competenze chiave europee; repertori di competenze; competenze tecnico-professionali.

1. Le competenze trasversali in questione

Questo articolo analizza la nozione di competenza trasversale non solo dal punto di vista concettuale, ma pure in una prospettiva operativa, collegandola direttamente ad esperienze di ricerca e attività professionali. Il testo intende problematizzare tale nozione, mobilizzandola all'interno di contesti specifici nei quali emerge da una parte la difficoltà di riconoscere e formalizzare, dall'altra quella di implementare le competenze trasversali in altri repertori di competenze professionali o tecniche. Attraverso un approccio teorico, si presenterà tale nozione, il concetto di repertorio e il processo di referenzializzazione. In seguito, facendo riferimento al progetto Erasmus+ EureK, verranno discusse due esperienze di Ricerca Azione che mostrano la complessità e la difficoltà di tradurre le competenze trasversali in repertori operativi all'interno di contesti professionali. In conclusione, viene sottolineato il fatto che, anche se la nozione di competenza trasversale resta problematica dal punto di vista epistemologico, ciò non esime dalla necessità di integrarle metodologicamente e operativamente nei contenuti della formazione e nelle pratiche lavorative e valutative.

Il tema delle competenze trasversali si è via via imposto nel dibattito e nella ricerca contemporanei come nei discorsi e nelle pratiche afferenti al mondo del lavoro, della scuola e dell'università, nella sfera sociale, della formazione e delle organizzazioni.

Rispetto alla più generica nozione di competenza, la qualificazione *trasversale* mette in evidenza una serie di aspetti costitutivi come la pluralità, la variabilità e la complessità dei tratti che segnalano una evidente difformità rispetto a domini specifici quali le competenze professionali e tecniche, o a ambiti più circoscritti quali le competenze disciplinari e i saperi accademici.

Le competenze trasversali sono considerate fondamentali dagli organismi internazionali e dalle istituzioni europee in quanto ritenute elementi strategici non solo per far fronte all'evoluzione estremamente rapida dei contesti economico-sociali e del mercato del lavoro, ma anche perché rinviano alla dimensione della responsabilità individuale, facendo appello alla capacità di autonomia, di risoluzione di problemi, alle qualità personali.

A tal riguardo, il quadro concettuale del programma *Definizione e selezione delle competenze chiave* (OECD, 2003) ha identificato nove competenze trasversali principali, riunite nell'ampia cornice trasversale del *lifelong learning* in tre aree principali: uso interattivo degli strumenti; interagire in gruppi eterogenei; agire autonomamente.

Su questa linea, nel 2006, la Raccomandazione 2006/962/CE sulle Competenze Chiave della Commissione Europea ha individuato otto competenze trasversali, prive di gerarchizzazione interna e definite in rapporto a attitudini specifiche dell'individuo in una prospettiva che ingloba tutte le forme di apprendimento (formale, non formale e informale) utili allo sviluppo lungo tutto il corso di vita. Nel 2018, le *key competences* sono state riviste all'interno di un quadro di riferimento che integra il diritto alla qualità dell'educazione inclusiva, con le esigenze di coesione sociale, di crescita sostenibile, lo sviluppo di una cultura democratica e il miglioramento dell'occupabilità (Raccomandazione 2018/C 189/01). Rispetto al decennio precedente, alcune competenze trasversali sono state mantenute, aggiornate, ridefinite (multilingual competence, digital competence, entrepreneurship competence, cultural awareness and expression, mathematical competence and competence in science, technology and engineering), mentre altre sono state riformulate in maniera più ampia (literacy competence, personal, social and learning to learn competence, citizenship competence).

Anche la Commissione Europea, nell'indagine *Transferability of skills across economic sectors. Role and importance for employment at European levels* (EU, 2011), ha identificato 22 competenze trasversali, raggruppate in cinque aree distinte (competenze di efficacia personale; relazionali e di servizio; di impatto e influenza; di realizzazione; cognitive) e ne ha segnalato il ruolo cruciale nei percorsi professionali e per la trasferibilità tra settori diversi nel mercato del lavoro.

Classificazioni e raggruppamenti di competenze trasversali presentano declinazioni dissimili ed una ampia variabilità terminologica; essi restituiscono l'idea della complessa perimetrazione concettuale delle qualità personali messe in atto (atteggiamenti, disposizioni, saper fare, saper essere, disposizioni) e del *tipo* di competenza (valori, attitudini sul lavoro, applicazione di conoscenze, abilità di leadership, capacità sociali, comunicative, imprenditoriali, critiche, riflessive, di gestione dello stress) implicata (EU, 2019).

La difficoltà di pervenire a un inquadramento comune è infatti testimoniata dalla copiosità di denominazioni che, nei diversi Paesi, fanno riferimento a tali competenze: core skills, key skills, common skills (Regno Unito); basic skills, soft skills, transversal competences (Stati Uniti); essential skills, generic competencies (Australia); compétences transverses, compétences transversales o douces (Francia).

Definite provocatoriamente anche “wicked competences” (Knight, 2007, pag. 2), a causa della loro prossimità con altri registri (come le competenze sociali, relazionali, inter-intra personali) o della loro sovrapposizione con altri repertori (quali le competenze cognitive, non cognitive e organizzative), le competenze trasversali inglobano un'ampia varietà di aspetti: dalla capacità di lavorare in gruppo all'ascolto attivo, dalle abilità di self-management alla comunicazione orale efficace.

Se da un lato esse sembrano legate ad una performance osservabile e misurabile, dall'altra appaiono connesse all'individuo, di cui rivelano un insieme di disposizioni interne, di attitudini, di qualità o capacità personali. Tale duplicità situa le competenze trasversali a metà strada tra l'utilità oggettiva di un agire efficiente o eccellente e la capacità soggettiva di attivare processi di sviluppo continui in una logica di *lifelong learning*. Tale ambivalenza riguarda pure la loro natura, definibile con più e differenti attribuzioni: un tratto individuale, un oggetto di formazione, un indicatore di valutazione, un risultato di apprendimento, un criterio di selezione. Le competenze trasversali sono allora dei prerequisiti a priori, *innati*, in quanto dotazione precipua del soggetto, oppure sono il risultato acquisito a posteriori grazie a percorsi di apprendimento e di socializzazione? (Duc, Perrenaud & Lamamra, 2018). Anche la loro connotazione di estensività e di trasferibilità sembra sollevare ulteriori questioni: infatti, le competenze trasversali si attualizzano in rapporto a un agire situazionale specifico (la scuola, la professione, l'università, etc.) ma nello stesso tempo esse risultano essere il tratto generale e decontestualizzato che accomuna ambiti e situazioni diversi (Masciotra & Medzo, 2009).

L'*opacità* delle competenze trasversali (Berry & Garcia, 2016) rimanda, dunque, a una serie di appartenenze diversificate che ne rivelano, tuttavia, la strategicità. Esse incrociano le attese del mondo del lavoro, che richiede il possesso di competenze non disciplinari e non esclusivamente tecniche per contrastare l'obsolescenza delle conoscenze e i rapidi cambiamenti produttivi e tecnologici; esse intercettano le politiche lavorative, l'andamento delle carriere, la formazione, la selezione e il reclutamento dei profili professionali, ma pure l'adattamento alle richieste del mercato del lavoro e l'innovazione produttiva. Esse attengono alle risorse del saper essere individuale che si concretizzano nella capacità di flessibilità, di presentazione di sé, di gestione delle emozioni, nella capacità di apprendere

ad apprendere, oppure alle condizioni sociali e individuali (anche in termini di diversità e disuguaglianza) legate loro acquisizione (Becquet & Etienne, 2016). Esse riguardano la gestione delle dinamiche interpersonali come pure le istanze di socializzazione e di educazione tramesse ed integrate, intenzionalmente o meno, sotto forma di norme, valori, comportamenti, qualità, modelli che forgianno le pratiche formative, sociali, lavorative (Duc et al., 2018).

2. La formalizzazione e referenzializzazione delle competenze trasversali nel lavoro

La difficoltà di definire le competenze trasversali appare strettamente legata ai problemi del loro censimento, formalizzazione all'interno di repertori e della loro identificazione, riconoscimento e valutazione relativamente a griglie predefinite.

Infatti, se la loro trasversalità è assimilabile alla generalizzabilità rispetto a situazioni, azioni o discipline e se la loro trasferibilità riguarda attitudini e capacità individuali non specifiche, il pericolo è che la categorizzazione delle competenze trasversali assomigli a una lista di elementi decontestualizzati e vaghi. In questo modo, si verrebbe a enfatizzare l'oggettivazione e l'artificialità delle designazioni (Coulet, 2016). In effetti, tra i limiti riscontrati nell'elaborazione dei repertori delle competenze trasversali vi è la carenza di informazioni riguardanti l'attività e le situazioni reali che vanno a formalizzare (Mayen, 2004) e l'incapacità di riuscire a *far parlare il lavoro*, i suoi vincoli, i suoi oggetti, la *conoscenza in azione* ovvero, le situazioni che i soggetti/professionisti dovranno incontrare (Prot, 2007).

Il processo di formalizzazione delle competenze trasversali è dunque molto difficile da realizzare perché da una parte richiede la loro operazionalizzazione all'interno delle attività, dall'altra implica la messa in evidenza del loro carattere di trasferibilità; il rischio è quello di configurare una lista astratta e ideale di traguardi psicologici e attitudinali che il soggetto dovrebbe arrivare ad ottenere (Duru-Bellat, 2015).

Il problema essenziale è dunque quello di capire come si definiscono, a che cosa corrispondono e come si misurano le competenze trasversali; inoltre, resta da comprendere anche il modo con cui esse si integrano ad altri repertori di competenze specifiche. Secondo Cros e Rainsky (2010), il repertorio è un costrutto sociale che chiarisce le norme di un'attività o un significato dato ad un sistema sociale; esso fornisce l'inventario delle competenze legate a delle attività, a delle performances (Bauvet, 2019); il repertorio si pone in relazione al giudizio o al significato di riferimento che viene assegnato a un oggetto o un'azione. In altre parole, il repertorio è uno strumento normativo di mediazione che permette di differenziare le attività umane segnalando uno scarto o una differenza tra di esse poiché mette in relazione un oggetto referente, il processo di referenzializzazione e il significato o il valore attribuito a tale relazione.

La scelta di un repertorio implica infatti che i suoi utilizzatori condividano i medesimi significati. Nell'ambito della valutazione delle competenze, tale sistema di riferimento consente di valutare un gap o di misurare alcune differenze poiché specifica il titolo e la descrizione della competenza, gli indicatori che consentono di misurarne il livello di padronanza da parte del soggetto, i metodi di valutazione, la logica di progressione (Cros & Rainsky, 2010).

Secondo Figari, uno degli autori che più si è dedicato al tema, il repertorio è il prodotto della referenzializzazione, che consiste nell'identificare un contesto e costruire dei riferimenti tra significanti/significato, tra riferimento/riferito, tra oggetto/situazione sotto forma di indicatori, attraverso i quali è possibile realizzare una diagnosi, un progetto, una formazione o una valutazione (Figari, 2012). In questo senso, la referenzializzazione è il metodo di delimitazione/definizione di un insieme di referenti mentre il repertorio designa, invece, il risultato del processo di referenzializzazione.

Il modello prodotto da tale processo di formalizzazione, in cui è sempre presente un'intenzione valutativa più o meno esplicita (Mayen, 2014), fa dunque emergere categorie di competenze relative a un insieme eterogeneo di comportamenti, attività, conoscenze, attitudini, comportamenti, di saper fare e saper essere (Stroobants, 1994; Zarifian, 2001).

La difficoltà del processo di referenzializzazione delle competenze trasversali sta dunque nel fatto che, piuttosto che limitarsi a collegare le competenze a indicatori osservabili (conoscenze, comportamenti, risultati), devono venire valutate autenticamente sia le capacità individuali che gli obiettivi operativi. Questa operazione comporta due rischi principali: da un lato, il fatto di identificare le competenze trasversali con le prestazioni, i compiti, i comportamenti osservabili (Mayen, 2004) può far trascurare la ricchezza di competenze trasversali invisibili mobilitate nell'orientarsi nella situazione, regolare e controllare l'azione (Savoyant, 1984); dall'altro, integrare i tratti di personalità o le capacità metacognitive con le dimensioni socio-emozionali e inter/intra-personali, le azioni e le situazioni costituisce, di fatto, una operazione davvero complessa.

3. I repertori di competenze trasversali in pratica

Il tentativo di integrare i repertori di competenze trasversali con i repertori di competenze professionali o tecniche è stato l'obiettivo di due Ricerche Azione condotte all'interno del Progetto Europeo Erasmus+ EureK (2015-1-KA202-015341); il progetto aveva l'obiettivo di delineare delle raccomandazioni e delle linee guida per la realizzazione di dispositivi di validazione e certificazione delle Competenze Chiave Europee (CCE) in quattro Paesi (Francia, Belgio, Portogallo, Italia). In particolare, le due Ricerche Azione compiute nel territorio italiano da due organizzazioni partner del progetto – il Politecnico della Calzatura della Riviera del Brenta e l'Università di Padova – sono state realizzate nel campo di acquisizione del lavoro, in due settori diversi, quello dell'artigianato industriale delle calzature di lusso e quello dell'artigianato del merletto. Esse si ponevano la finalità di determinare quali fossero le competenze trasversali utili ed implicate nelle due attività, tali da valorizzare da una parte la realizzazione di un prodotto eccellente, dall'altra una performance individuale apprezzabile. In ultima analisi, si ponevano la finalità di capire come le competenze trasversali potessero essere ibridate con le competenze tecniche o professionali.

In seno al consorzio di partner del progetto EureK, il processo di referenzializzazione e la costruzione del repertorio, ovvero l'aspetto della formalizzazione delle competenze trasversali, è stato considerato un fattore cruciale per il successo dei dispositivi, ai fini del riconoscimento, della convalida e della certificazione delle competenze trasversali e delle CCE nelle sperimentazioni condotte (Biasin, Breton & Pacquola, 2019).

Entrambe le Ricerche Azione, che verranno di seguito illustrate, evidenziano quindi la complessità del processo di referenzializzazione delle CCE e argomentano le scelte metodologiche, operative ed epistemologiche operate al fine della costruzione e dell'uso di

repertori riferibili a concrete e specifiche attività all'interno di determinati contesti e situazioni di lavoro, e quindi alle competenze tecnico-professionali richieste ai soggetti.

La nozione di competenza e il concetto stesso di competenza trasversale sono state oggetto di studio e analisi da parte dei partner del progetto, che hanno puntato sulla valorizzazione del rapporto dinamico tra il soggetto, le situazioni o le classi di situazioni, e le attività specifiche. Benché gli attori e i contesti delle sperimentazioni fossero diversi, la mobilitazione di competenze trasversali in una situazione data presentava una serie di caratteristiche che l'assimilavano ad altre situazioni della stessa classe (Pastré, 2011) rendendone possibile la descrizione in termini trasversali e di trasferibilità.

Nello specifico, le due Ricerche Azione italiane del progetto Eurek hanno quindi affrontato un importante lavoro di definizione e di adattamento cercando di dare visibilità alle competenze trasversali all'interno di attività produttive e artigianali. In entrambe, il processo di referenzializzazione si è dovuto confrontare con la generalizzazione e astrazione del Quadro di riferimento europeo delle Competenze Chiave, con i limiti dei repertori tradizionali di competenze, con i vincoli dei diversi contesti di sperimentazione e con le diverse culture formative e lavorative esistenti.

4. Il processo di referenzializzazione nel distretto della Calzatura della Riviera del Brenta

La presente Ricerca Azione del progetto EureK è stata condotta all'interno del Distretto della Calzatura della Riviera del Brenta (Padova), in Veneto, caratterizzato da un tessuto denso di Piccole e Medie Imprese (PMI). Il settore dell'artigianato industriale del lusso è stato negli ultimi anni oggetto di processi di cambiamento organizzativo il cui scopo è rendere le imprese capaci di rispondere in maniera più efficiente a un mercato caratterizzato da griffe internazionali dalle esigenze sempre più complesse: l'aumento di piccole ordinazioni di modelli di calzature innovativi (nei materiali e nelle tecniche costruttive) ha infatti un impatto rilevante su tutto il processo di fabbricazione, dalla fase di progettazione e sviluppo a quella dell'industrializzazione, a quella produttiva.

Il modellista di calzature è uno dei mestieri che più ha risentito di tali cambiamenti produttivi. Se tradizionalmente la sua attività era infatti essenzialmente tecnico-manuale (realizzare gli stampi dei modelli) all'interno di un'organizzazione prevalentemente stabile e rigida del lavoro, oggi essa tende piuttosto verso una funzione di coordinamento di equipe interprofessionali. Questi cambiamenti hanno trasformato profondamente il mestiere perché richiedono competenze nuove, che non fanno riferimento solo al dominio tecnico-professionale. Di fronte a tali evoluzioni, il Politecnico della Calzatura, centro di innovazione tecnologico e pedagogico del settore, è stato chiamato a ripensare e ridefinire il perimetro delle attività e delle competenze del mestiere a livello di Distretto e a livello nazionale: la sperimentazione EureK rientra quindi all'interno di un piano complessivo al fine di revisionare il curriculum formativo dei futuri modellisti del Distretto.

Nello specifico, una delle PMI terziste riconosciute per la qualità produttiva da parte di numerose griffe internazionali della moda, la Corrado Maretto srl, ha partecipato alla sperimentazione avente come oggetto la progettazione di un dispositivo ibrido di formazione – validazione delle CCE, allo scopo di facilitare la mobilitazione delle competenze trasversali dei suoi lavoratori all'interno di un progetto di cambiamento organizzativo.

La progettazione del dispositivo di formazione-riconoscimento, valutazione e convalida ha richiesto ai ricercatori di affrontare tre problematiche, note agli operatori che si occupano di dispositivi di apprendimenti informali: innanzitutto, la rilevazione delle competenze incorporate e poco consapevoli da parte degli attori che lavorano in PMI, nelle quali il *compito prescritto*, atteso dall'azienda, è implicito nelle performance degli esperti e non esplicitato e formalizzato in repertori o *job description*; in secondo luogo, il vero e proprio processo di referenzializzazione che, nel caso di culture organizzative orientate *al fare* come nella situazione qui descritta, ha richiesto la contestualizzazione di repertori astratti e poco comprensibili da parte di per favorire la loro integrazione all'interno delle pratiche lavorative; infine, l'identificazione di possibili legami logici tra le CEE e le Competenze tecnico-professionali (CTP), nello specifico tra il repertorio regionale delle competenze tecnico-professionali del modellista di calzature di lusso e il Quadro di riferimento europeo delle CCE.

La prima problematica affrontata è stata la ricostruzione delle attività del modellista e la rilevazione delle competenze incorporate, difficilmente riconoscibili all'interno dei due repertori considerati (il Repertorio di competenze regionale e il Quadro europeo CCE), in quanto scollegati dalle reali pratiche lavorative.

Per rilevarle, si è costituito un gruppo di ricerca (un metodologo e esperto progettista della formazione, una psicologa del lavoro e un ricercatore-formatore) che ha condotto un'analisi del lavoro, secondo l'impostazione metodologica (Leplat, 1997), prevista dall'approccio Didattica Professionale (Pastré, 2011). Sono state condotte delle osservazioni e delle interviste di esplicitazione del lavoro reale attraverso l'auto-confronto semplice (Theureau, 2010) e incrociato (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Queste hanno permesso di rendere visibile non solo l'attività reale (il processo di lavoro, le operazioni condotte dal modellista, gli indicatori di risultato atteso), ma anche il *reale dell'attività*, la parte invisibile dell'attività, interna al soggetto: la ricostruzione del percorso d'azione (Pacquola, 2017) ha permesso di far emergere l'organizzazione non osservabile dell'attività, gli obiettivi taciti, la mobilitazione delle risorse percettive, posturali, cognitive, fisiologiche nella situazione data e trasferibile alla classe di situazioni di lavoro considerate.

I risultati emersi dall'analisi del lavoro, hanno costituito una base per intraprendere la contestualizzazione di entrambi i repertori alle realtà operative aziendali.

Un primo processo di referenzializzazione tra Competenze tecniche – attività – situazioni di lavoro è stato condotto attraverso un focus group arricchito con delle sessioni di microlearning, a cui hanno partecipato l'ente formativo del Distretto Industriale (il Direttore Tecnico del Politecnico della Calzatura) i rappresentanti dell'impresa (Responsabile Assicurazione Qualità, Responsabile Risorse Umane, Responsabile di Modelleria). La contestualizzazione del repertorio CTP è stata realizzata focalizzando l'attenzione di tutti gli attori sulla presa di consapevolezza della sua utilità nell'impresa, sulla necessità di declinare termini tecnici generici nel gergo aziendale; costruendo una rappresentazione comune delle competenze tecniche indicate nel repertorio l'esemplificazione in corrispettivi indicatori operativi di azione; favorendo l'appropriazione del repertorio competenze in quanto strumento di gestione e sviluppo delle risorse umane.

Il Quadro di riferimento delle CCE è stato anch'esso contestualizzato dai ricercatori alle classi di situazioni di lavoro emerse, nella prima fase di analisi, come le prevalenti nell'impresa: l'operazionalizzazione dei descrittori di competenza con indicatori acquisiti dall'analisi dell'attività a permesso di rendere visibile la mobilitazione delle CTP e delle CCE nella realizzazione delle attività professionali nelle classi di situazioni lavorative.

Le tappe di ricerca preliminari hanno consentito di poter affrontare la problematica del rapporto logico tra le CTP e il Quadro europeo di Competenze Chiave, concentrando l'attenzione in particolare sulle Competenze 5 (apprendere ad apprendere) e 7 (spirito di iniziativa e imprenditorialità), considerate nel focus le più richieste in una impresa che affronta un cambiamento organizzativo.

Ricordando che il repertorio è una griglia di lettura per favorire il riconoscimento di un collettivo che condivide le stesse regole, la rappresentazione del rapporto tra CTP e CCE è stato visualizzato in un asse di contestualizzazione-decontestualizzazione secondo l'uso che i diversi attori coinvolti (ente di Distretto, manager aziendali, operatori) ne fanno e la loro distanza dalla pratica reale, evidenziando quattro livelli di collegamenti possibili: collegamento delle CCE al profilo professionale, alle unità di competenze, agli elementi di un'unità di competenza e infine, alla classe di situazioni di lavoro (Figura 1).

1- Integrazione delle CCE a livello di figura professionale		2- Integrazione delle CCE a livello di Unità di Competenza Tecnico-professionale		3- Integrazione delle CCE a livello di elementi di Competenza Tecnico-Professionale		4- Integrazione delle CCE a livello di classe di situazioni e di livello di complessità di situazioni di lavoro		
UC 1 Studio di fattibilità	Dimensioni della CCE 5 e 7	UC 1 Studio di fattibilità	Dimensioni della CCE 5 e 7	UC 1 Studio di fattibilità		CCE 5 Apprendere ad apprendere Dimensione 1: Self management learning		
U2 Progettazione del modello di calzatura		U2 Progettazione del modello di calzatura	Dimensioni della CCE 5 e 7	Conoscenze e abilità	Dimensioni della CCE 5 e 7	Situazione: Scarpa di lusso con materiali innovativi	Attività: progettazione degli stampi	
U3 Preparazione della documentazione tecnica		U3 Preparazione della documentazione tecnica	Dimensioni della CCE 5 e 7					Azioni: sperimentazione per prove ed errori: apertura del girocollo e aggiunta di 4 mm al margine di montaggio
U4 Coordinamento della realizzazione del prototipo		U4 Coordinamento della realizzazione del prototipo	Dimensioni della CCE 5 e 7					

Figura 1. Quattro livelli possibili di legame logico tra Competenze tecnico-professionali e Competenze Chiave Europee.

Infine, per facilitare l'appropriazione dei concetti di competenza trasversale e di repertorio da parte degli operatori del reparto di modelleria, la soluzione adottata dai ricercatori è stata quella di collegare le CCE a livello di classi di situazioni di lavoro, pragmatizzando così il Quadro europeo delle CCE all'interno di un quadro di criteri e indicatori qualitativi significativi per gli operatori, contestualizzati alle situazioni lavorative: a questo scopo, le attività professionali del modellista erano declinate all'interno di una classe di situazioni critiche e, in ciascuna di esse, era evidenziato il rapporto tra le competenze tecnico professionali e le competenze trasversali; nel caso della CCE 7 Spirito di iniziativa e impresa, ad esempio, la descrizione della competenza attesa era nei seguenti termini: "Il modellista di calzature, nella realizzazione del coordinamento tecnico (attività professionale) per la realizzazione di un prototipo in presenza di materiale difficile da lavorare (classe di situazioni), deve coordinare un'equipe multi-professionale (competenza

tecnico-professionale) nella sperimentazione continua (competenza trasversale) di nuove tecniche di fabbricazione” (Projet Eure.K, Descriptif des Recherches-actions, pag. 49).

Le informazioni emerse dall’analisi del lavoro e dai focus group hanno contribuito alla costruzione di strumenti di auto-etero valutazione formativa (questionari ad item chiusi atti a far emergere l’importanza, la frequenza, la padronanza delle CCE nello svolgere le attività professionali) e, in ultima analisi, hanno favorito l’incorporazione dei concetti considerati inizialmente troppo astratti, agganciandoli a delle situazioni lavorative concrete, realmente vissute e riconoscibili da tutti gli attori aziendali.-Contemporaneamente i modellisti sono stati accompagnati a rievocare ed esplicitare, dapprima individualmente e poi collettivamente, il loro percorso d’azione analizzando le pratiche realizzate in situazioni reali di lavoro, prendendone consapevolezza attraverso la riflessione e denominando correttamente le CCE mobilitate nelle attività. Successivamente, la formalizzazione in un dossier di competenze e la condivisione delle esperienze così *reificate* (attraverso foto, video, schede di analisi) con i colleghi e il management ha consolidato l’introduzione dei nuovi concetti.

In conclusione, il repertorio può diventare quindi strumento didattico per l’appropriazione delle CCE e più in generale delle competenze trasversali, favorendo una consapevolezza relativa alla loro rilevanza, all’importanza del loro riconoscimento e denominazione, alla loro formazione al fine di accompagnare la trasformazione organizzativa attesa; d’altro canto, la referenzializzazione si rivela un processo necessariamente collettivo al fine dell’usabilità del repertorio all’interno delle pratiche lavorative e organizzative.

5. La formalizzazione di un repertorio di competenze trasversali in una scuola artigianale del merletto

La Ricerca Azione *Dentellières en Apprentissage* è stata realizzata all’interno del progetto Erasmus+ EureK con l’obiettivo di valorizzare una competenza trasversale fondamentale: l’apprendere ad apprendere nel contesto del lavoro artigianale. Tale competenza coincide con la quinta CCE nella versione 2006 e con la più ampia *personal, social and learning to learn competence* presente nella versione 2018. Essa è stata il fulcro intorno a cui è stato costruito un repertorio dedicato alla qualificazione delle ricamatrici di una scuola di merletto, anche in vista dell’istituzione di un diploma di formazione professionale in tale ambito. Rispetto a tale obiettivo, numerose criticità sono apparse subito evidenti. Prima tra tutte, vi è la problematicità dell’attività artigianale in sé. Diversamente dalla Francia e da altri Paesi europei in cui ha assunto la dignità di pratica professionale che richiede una vera e propria *expertise*, nel nostro Paese, la realizzazione di un merletto è ancora considerata come un *loisir*: essa è percepita semplicemente come un passatempo acquisito per imitazione di una tradizione locale, per ripetizione di gesti meccanici. Invece, nel lavoro della merlettaia si integrano: una forma di saper fare complesso che contraddistingue l’attività produttiva; una serie di conoscenze disciplinari specifiche e di saperi impliciti che orientano l’ideazione; una modalità di saper essere che è alla base delle disposizioni personali, del gusto estetico, della creatività, dell’auto-apprendimento continuo, del confronto con gli altri. Il risultato dell’azione è il prodotto (il merletto o il ricamo), mentre l’esito formativo e apprenditivo di tale agire competente è la mobilitazione di una serie di risorse interne alla persona, di risorse esterne molto diversificate, di un posizionamento proattivo nella situazione, di una intenzionalità riflessiva su di sé, sul contesto e sull’obiettivo da realizzare (Masciotra & Medzo, 2009).

La Ricerca Azione è stata realizzata con i membri di una scuola – Bolsena Ricama –, che da alcuni decenni si dedica alla salvaguardia e alla diffusione del merletto di Orvieto, con il supporto di una associazione di promozione dell'educazione degli adulti del medesimo territorio – Geapolis.

Il mandato di ricerca della scuola di ricamo, facente parte di una rete di 16 scuole italiane che stanno preparando la candidatura del merletto italiano quale patrimonio immateriale dell'umanità sotto l'egida dell'UNESCO, ha riguardato l'ideazione di un dispositivo di formazione e di validazione delle competenze trasversali e delle competenze tecnico-professionali dei suoi membri. La sperimentazione ha dunque riguardato il legame tra competenze tecniche specifiche e soft skills, con particolare attenzione alla quinta CCE.

L'ambito, del tutto inesplorato e marginale rispetto ai terreni di ricerca usuali, trova resistenze nel venire concettualizzato come una forma di apprendimento non formale e informale. Il merletto è concepito come un semplice (e antiquato) passatempo femminile, mentre il *lavoro* della ricamatrice, privo di riconoscimento sociale e professionale, è per lo più attribuito a routines esecutive ripetitive.

Il repertorio professionale francese (*Certificat d'Aptitude Professionnelle Arts de la Dentelle*) e l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni INAPP/ISFOL hanno costituito l'ossatura istituzionale/normativa del processo di formalizzazione delle competenze. Le linee direttrici europee del CEDEFOP (2016) e quelle nazionali dell'ISFOL (2013) sono state utilizzate come fondamenti epistemologici e metodologici del processo di referenzializzazione.

La costruzione del repertorio si è dunque misurata con la complessità e l'eterogeneità di elementi di sistema, cercando di mettere in rilievo il posizionamento del soggetto nel processo formativo, apprenditivo e realizzativo del merletto, combinando le competenze trasversali, le disposizioni e le qualità individuali della merlettaia (per garantire senso, coerenza unitaria e qualità all'atto di apprendimento) con le competenze tecniche (per garantire la qualificazione formativa e professionale della scuola anche in vista dei percorsi regionali e dell'obiettivo sovra-nazionale).

La sfida è stata dunque quella di integrare un'esigenza di valorizzazione della singolarità della merlettaia (attitudini personali, creatività, postura di autoapprendimento, motivazione, impegno e responsabilità, capacità gestionali e organizzative, capacità di decisione, autonomia, autoconfronto, comunicazione e di socializzazione), con l'azione reale (la produzione del ricamo di qualità, la padronanza e la precisione dei gesti) e con la necessità di creare una griglia generale e normativa di competenze, destinata a definire in maniera condivisa l'agire competente della merlettaia, ma pure di contestualizzarlo/trasferirlo applicativamente a altre situazioni (le varie scuole del merletto, il profilo di qualificazione professionale, la candidatura Unesco).

Il repertorio creato ha inteso, dunque, incoraggiare una visione dell'identità personale e professionale inedita degli attori, valorizzandone le forme e le modalità dei processi di apprendimento.

Il processo di formalizzazione e categorizzazione è stata la sintesi di più operazioni. Dodici interviste a testimoni privilegiati ovvero esperte italiane e maestre straniere hanno fornito i dati per perimetrare le fondamentali aree di competenza tecnica e trasversale. Un'analisi comparata tra i principali programmi di alcune scuole di merletto internazionali (inglesi, francesi, irlandesi, giapponesi) ha permesso di rilevare le principali competenze esplicitate nella produzione degli artefatti. Per elicitarle le competenze in questione, sono state realizzate delle interviste narrative ad alcuni membri – di età, abilità, formazione diverse –

della scuola Bolsena Ricama, sotto forma di racconto dell'esperienza personale, della storia formativa e di apprendimento, anche attraverso l'inter/auto osservazione e prove pratiche di realizzazione di un merletto. Inoltre, due focus group, articolati sulla base di aspetti emersi dalle interviste, sono stati realizzati con altri membri, selezionati per ruolo e per expertise, all'interno di alcune scuole di ricamo italiane.

La costruzione del repertorio è dunque partita da situazioni reali per poi essere identificata e *ritagliata* in competenze professionali e trasversali. Tali competenze sono state definite, denominate e unificate in sottogruppi e i macrogruppi. In particolare, la competenza apprendere ad apprendere è stata studiata nelle varie modellizzazioni significative presenti nella letteratura internazionale e poi applicata all'apprendimento della ricamatrice. Cinque principali sottodomini sono stati considerati: impegnarsi e agire; avere/trovare dei motivi per apprendere; apprendere per costruire e per trasferire le conoscenze; riflettere sul sapere, sull'azione, sulle strategie di apprendimento; interagire con altri punti di vista e comunicare con gli altri. L'ibridazione tra competenze nel repertorio ha dunque considerato più elementi: il processo di ideazione e realizzazione del prodotto; l'influenza della situazione e degli altri; il ruolo della ricamatrice, con le sue capacità, conoscenze, risorse, da portare a sintesi in un quadro complesso che richiede di controllare i gesti tecnici, di mantenere coerenza tra il momento progettuale e quello realizzativo, di tenere una postura di autoapprendimento continuo e di riflessività. La messa in situazione ha permesso di formalizzare e riconoscere le competenze sia sul piano operativo sia su quello del senso e del valore personale dell'apprendimento (Maubant, 2013).

Un dispositivo di Riconoscimento e Validazione delle Esperienze pregresse di Apprendimento è stato realizzato durante la Ricerca Azione, che ha messo in evidenza la questione centrale della categorizzazione a partire dalle attività. La dimensione dell'apprendimento del merletto è stato il punto di legame tra le competenze tecnico-professionali e quelle trasversali. In questo modo, la focalizzazione sulla figura della merlettaia, in quanto portatrice di una specificità – di azione, di sapere, di formazione, di apprendimento, di disposizioni e qualità – ha permesso di collegare le due tipologie, per certi versi antinomiche, di competenza.

6. Conclusioni

L'importanza delle competenze trasversali appare oggi imprescindibile a motivo del ruolo che esse rivestono nel mondo del lavoro, nelle politiche lavorative, nell'avanzamento delle carriere professionali, nello sviluppo delle risorse umane, nel mondo della formazione iniziale e continua. Tuttavia, esse sono difficili da definire e di conseguenza da valutare e da validare attraverso dei repertori perché esse provengono da un insieme di qualità individuali, di interazioni sociali, di esperienze di apprendimento formali, non formali e informali, di pratiche operative.

Ciò che emerge da un punto di vista concettuale è l'opacità delle competenze trasversali e la loro multidimensionalità che, molto spesso, le rende tacite, implicite, incorporate all'azione tecnica o alle qualità individuali.

Le esperienze di Ricerche Azione presentate evidenziano la necessità che, in campo lavorativo, le competenze trasversali e quelle tecnico-professionali trovino un equilibrato spazio all'interno dei repertori professionali o lavorativi. La costruzione dei repertori ad esse dedicati dovrebbe essere non solamente il frutto del lavoro di esperti di formazione e di metodologie di valutazione ad uso esclusivo dei committenti decisori e valutatori delle

pratiche lavorative, ma il risultato di un processo il più possibile condiviso con gli attori e utilizzatori finali, ossia i reali possessori dei saperi taciti, incorporati nell'agire lavorativo quotidiano.

Il confronto con la pratica ha mostrato l'importanza di esplicitare e rendere manifeste le attività reali all'interno di repertori, in modo da dotare le competenze trasversali di significato e di valore per gli individui e i gruppi, permettendo così a tutti gli attori di riconoscersi. La maggior parte dei repertori di competenze trasversali, infatti, appare caratterizzata dall'astrazione, per cui essi spesso si risolvono in un catalogo di competenze che tiene poco conto della singolarità degli individui e della dinamica delle attività di lavoro, delle esigenze organizzative o formative delle stesse imprese.

Nel mondo del lavoro, i repertori di competenze trasversali o i repertori di competenze tecnico-professionali tendono a fare riferimento alla più generica denominazione anglofona di *soft skills* piuttosto che ancorarsi alle specifiche Competenze Chiave Europee, anche nella più recente versione aggiornata. È importante che i vari repertori di competenze – nel mondo del lavoro, delle professioni, della scuola, dell'università – includano le competenze trasversali e ne comprendano la strategicità, ancorandole ai bisogni – professionali, di sviluppo, di formazione, di innovazione – piuttosto che considerarle come una lista di aspetti generici e non contestualizzati o di traguardi idealistici. Appare pertanto fondamentale che tali repertori siano aggiornati in funzione della velocità delle evoluzioni tecnologiche, economiche, sociali, in base alle esigenze di qualità organizzativa e di efficacia formativa, dei bisogni di sviluppo e di apprendimento degli individui.

Bibliografia

- Bauvet, S. (2019). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Education Permanente*, 218(1), 11–20.
- Becquet, V., & Etienne, R. (2016). Les compétences transversales en question. *Education et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. <https://journals.openedition.org/edso/1634> (ver. 1.07.2019).
- Berry, V., & Garcia, A. (2016). Education formelle et education informelle: regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Education et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. <http://dx.doi.org/10.4000/edso.1636> (ver. 15.07.2019).
- Biasin, C., Breton, H., & Pacquola, Mc. (2019). Compétences transverses et savoirs professionnels. Etude de catégorisation dans le secteur artisanal en Italie. *Education Permanente*, Hors-série AFPA 2019, 169–178.
- CEDEFOP. Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. (2016). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/50647> (ver. 15.07.2019).
- Certificat d'Aptitude Professionnelle Arts de la Dentelle. <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=515> (ver. 01.07.2018).

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17–25.
- Coulet, J.C. (2016). Compétences, compétences transversales et compétences clés: peut-on sortir de l'impasse?. *Education et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, <http://dx.doi.org/10.4000/edso.1708> (ver. 15.07.2019).
- Cros, F. & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, 64, 105–116.
- Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise: entre objets de formation et critères de sélection. *Education et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 47. <http://dx.doi.org/10.4000/edso.2818> (ver. 10.04.2019).
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation Emploi*, 130, 13–29.
- EU. European Commission (2011). *Transferability of skills across economic sectors. Role and importance for employment at European levels*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2767/40404> (ver. 15.07.2019).
- EU. European Commission (2019). *RfS 43 - Support to the development of the ESCO qualifications pillar. Final Report v7*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5551d183-4c54-11e9-a8ed-01aa75ed71a1> (ver. 1.07.2019).
- Figari, G. (2012). Les référentiels dans l'activité évaluative. *Proceedings of the Conference: Journée d'étude ADMEE Suisse*, Neuchâtel. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/Figari.pdf> (ver. 15.07.2019).
- ISFOL. Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (2013). *Validazione delle competenze da esperienza. Approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Roma: ISFOL. <http://www.librettocompetenze.it/materiali/Validazione-competenze-da-esperienza-approcci-pratiche-in-Italia-in-Europa.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Knight, P. (2007). *Fostering and assessing 'wicked' competences*. [http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Knight-\(2007\)-Fostering-and-assessing-wicked-competences.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Knight-(2007)-Fostering-and-assessing-wicked-competences.pdf) (ver. 15.07.2010).
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.F. Marcel, & P. Rayou (eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-40). Paris: INRP.
- Mayen, P. (2014). Préface: La méthode de la référentialisation: principes et instruments pour une conduite démocratique de l'enquête évaluative. In G. Figari & D. Remaud (eds.), *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative* (pp. 9-11). Bruxelles: De Boeck

- OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development (2003). *Definition et Sélection des Compétences clés, (DeSeCo). Résumé.* <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseeco> (ver. 15.07.2019).
- Pacquola, Mc. (2017). *La capitalizzazione dei saperi taciti all'interno di un processo di sviluppo organizzativo in una PMI.* Tesi di dottorato, Università di Macerata, Macerata, Italia.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle.* Paris: PUF.
- Prot, B. (2007). Communication au séminaire de Recherche, *Vers une recom- position du métier d'enseignant*, Unité Propre de recherche Développement professionnel et Formation de l'Enesad, Dijon. Enesad, 29-30 settembre 2008. (Notes personnelles).
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 15.07.2019).
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (ver. 15.07.2019).
- Savoyant, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4(3), 273–284.
- Stroobants M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé & L. Tanguy (eds.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 175-203). Paris: L'Harmattan.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche cours d'action. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322.
- Zarifian P. (2001). *Le modèle de la compétence.* Paris: Liaisons.