



Ri-progettarsi per la transizione

di Pier Giovanni Bresciani

Il punto

*La formazione
e il lavoro
sono segnati
da molte transizioni
(viaggi,
passaggi,
distacchi)
che oggi
avvengono
in uno scenario
più incerto*

Una vita... spericolata

Se si pensa a quante 'transizioni' può trovarsi ad affrontare una persona nel corso della propria esistenza, ci si rende conto che sono particolarmente numerose: ad esempio, per limitarsi all'ambito formativo, professionale e occupazionale, quella dalla scuola primaria all'istruzione del 'diritto-dovere'; da questa all'istruzione e/o alla formazione professionale e/o all'Università (e durante queste, alle diverse forme di tirocinio curricolare); da queste allo stato (sempre meno temporaneo) di inoccupazione, e poi a tirocini e poi ancora a forme diverse e successive di accesso al lavoro, anche temporaneo (apprendistato, collaborazioni a progetto, lavoro in somministrazione, ecc.); da queste a forme diverse di occupazione (dipendente, autonoma, imprenditoriale); e poi a forme di mobilità orizzontale o di sviluppo di carriera 'verticale' nel contesto di lavoro; e poi ancora all'*outplacement* e alla disoccupazione; alla successiva rioccupazione, e poi al pensionamento ed eventualmente a ulteriori attività...

Comunque le si consideri, le transizioni 'esistono', e costituiscono ormai in modo molto più consistente che in passato una dimensione per così dire 'fisiologica' e ineludibile della vita delle persone (1). Affrontarle 'con successo' (formulazione sintetica che certo da sola richiederebbe un intero volume per argomentarne il significato) costituisce un 'compito di sviluppo' fondamentale (formativo, professionale ed esistenziale); e tale compito è reso particolar-

mente complesso dal fatto che, oltre a essere quantitativamente più numerose, le transizioni avvengono oggi in un contesto e in uno scenario molto più 'incerto' e meno 'prevedibile' di quanto non avvenisse in passato (2).

L'accompagnamento e il tutorato

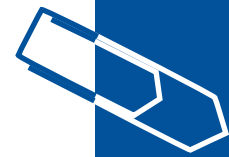
Non solo: rispetto a quanto avveniva in passato, l'incertezza e l'imprevedibilità 'oggettiva' si accompagnano a un 'di più' di incertezza 'soggettiva' dovuto anche al progressivo venire meno di quella funzione di 'accompagnamento/tutorato' che fino a pochi decenni fa veniva svolta da quelle autentiche 'istituzioni sociali' costituite dalla famiglia, dal gruppo dei pari, dalla comunità sociale di riferimento (si trattasse di quella religiosa, di partito, di volontariato, ecc.), dalla stessa organizzazione lavorativa di appartenenza (quando questa dimensione aveva tempo e modo di svilupparsi, prima dell'affermarsi di rapporti di lavoro troppo brevi e flessibili/precari per consentirlo).

Queste istituzioni sociali, che avevano un ruolo allo stesso tempo di 'contenimento' (3), di supporto e di orientamento/indirizzo, oggi si sono in parte 'liquefatte' (4) e hanno cercato un antidoto all'abdicazione della propria funzione 'educante/tutorante' mediante la specializzazione di ruoli 'dedicati' a svolgerla.

Questa è la ragione per la quale oggi

1) Una parte di quelle indicate sono transizioni che potrebbero essere definite 'naturali'. Significativi i titoli di contributi che con diverso approccio hanno 'messo a tema' le transizioni sottolineandone a loro modo il carattere di 'discontinuità': cfr. *Passaggi e nuovi passaggi*, di G. SHEENY; *Distacchi*, di J. VIORST).

2) *Lost in transition* è il suggestivo titolo di un volume di M. Brinton, che esprime efficacemente il senso di 'spaesamento' e di vera e propria 'perdita di identità' che può accompagnarsi a un'esperienza di transizione.
3) Utilizzo qui il termine nel senso attribuitogli dal pensiero psicoanalitico e in particolare da D. Winnicott.
4) Il riferimento inevitabile è all'efficace formulazione proposta da Z. Bauman.



assistiamo al paradosso della presenza di tanti tutor – nella scuola e nella formazione professionale, nei tirocini, nell'apprendistato, ecc. – senza che vi sia però effettivo accompagnamento/tutorato: proprio perché la definizione di un ruolo specificamente dedicato alla funzione finisce non di rado per 'deresponsabilizzare' la società e la comunità rispetto all'assunzione di un impegno diretto e autentico in tal senso (5).

La transizione come processo

Il tema della transizione è stato analizzato e interpretato sulla base di approcci e prospettive differenti (6). Come ho osservato (7), con il termine di 'transizione psico-sociale' ci si riferisce alla dimensione soggettiva degli eventi e delle dinamiche che hanno luogo nel-

- 5) **Un po' come rischia di avvenire per la funzione di controllo e miglioramento della qualità nelle imprese; o per la funzione di orientamento nei sistemi formativi. Allo svolgimento dettagliato del tema dell' 'emergenza' della funzione di accompagnamento e del ruolo del tutor (nella scuola, nella formazione professionale, nei tirocini, nell'apprendistato, nei servizi di orientamento e per il lavoro) ho dedicato diversi contributi. Cfr. in particolare quello contenuto in G. ALLULLI (a cura di), *La molteplicità del tutor*, ISFOL, I libri del FSE, 2003, elaborato insieme a G. PORZIO, e sulla rivista *Professionalità* (La Scuola).**
- 6) **Per una rassegna cfr. G. SARCHIELLI, *Transizioni al lavoro e socializzazione occupazionale*, in G. SARCHIELLI, *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002.**
- 7) **Cfr. *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, in P.G. BRESCIANI, M. FRANCHI, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi all'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano, 2006; e in particolare P.G. BRESCIANI, *Le competenze per la transizione*, in "Rivista dell'Istruzione" n. 6-2008, Maggioli, (da cui sono tratte alcune delle considerazioni che seguono, parzialmente rielaborate).**

lo 'spazio' psicologico, relazionale, organizzativo e di vita delle persone che affrontano qualche tipo di 'movimento' o di 'passaggio' nel loro percorso di vita (tra filiere o tra sistemi di istruzione e formazione; tra formazione e lavoro; tra lavoro e lavoro, nella stessa organizzazione o tra aziende diverse; tra lavoro e non lavoro).

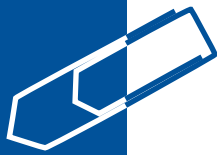
L'approccio psicosociale al tema delle transizioni individua due elementi comuni, pur nella diversità degli approcci: la caratteristica 'processuale' della transizione (che costituisce un processo di lunga durata – e quindi un percorso – e *non invece* un evento); e la pluralità e diversità dei fattori di tipo individuale e sociale in grado di modularne e/o influenzarne l'esito: dalle condizioni socioeconomiche e familiari, alle caratteristiche di genere, al curriculum scolastico e formativo, alle risorse psicosociali, alle abilità e competenze maturate e mobilitate, alle esperienze di pre-socializzazione lavorativa realizzate.

Riprogettarsi per attraversare confini

Affrontando la transizione (uno *stage* durante l'esperienza formativa; un tirocinio in azienda; un'esperienza di apprendistato; un cambiamento di lavoro; ecc.) le persone utilizzano e 'mescolano insieme' elementi diversi che fanno parte della propria 'dotazione' di risorse: le disposizioni individuali, le motivazioni e gli interessi, le rappresentazioni, le attribuzioni di significato e di valore, gli scopi, la definizione di sé, e i tanti altri elementi che concorrono alla progressiva costruzione (che è incrementale, ma anche ricorsiva) di una strategia e alla formulazione di un progetto. La transizione psico-sociale (che può essere considerata il versante *soggettivo* della transizione al lavoro, oppure nel lavoro) costituisce una fase di vita particolarmente 'critica' per le persone. Ciò avviene perché questo 'spostamento' richiede sempre al soggetto una qualche ridefinizione cognitiva (a

Il punto

L'approccio psico-sociale alle transizioni mette in primo piano le caratteristiche del soggetto, le sue risorse, la sua evoluzione in un processo di lunga durata



Il punto

*Affrontare
la transizione
è un compito
impegnativo,
esistenziale,
che richiede
di mobilitare
molte energie
e atteggiamenti
appropriati*

volte particolarmente complessa e impegnativa: si pensi al 'primo lavoro'; oppure all'*outplacement*); ma anche perché essa sollecita il confronto sociale e l'eterovalutazione (con i 'fantasmi' e le ansie più o meno 'primarie' che ciò è in grado di evocare); e poi perché può generare conflitti, sia interni al soggetto che con il contesto di inserimento. Infine, implica *qualcosa dell'ordine dell'attraversamento dei 'confini'*: che significa passare dal noto all'ignoto, sviluppare emozioni connesse con questo, e generare competenze che tali passaggi da un lato stimolano e dall'altro richiedono come risorsa ⁽⁸⁾.

La transizione come compito di sviluppo

Dal momento che le transizioni rappresentano fasi della vita nelle quali avvengono fenomeni e processi di cambiamento anche profondi delle persone in relazione a dimensioni rilevanti (la definizione di sé, la progettazione del futuro, l'attribuzione di significato all'esperienza lavorativa, la costruzione dell'appartenenza sociale, lo sviluppo di competenze professionali), esse vengono considerate quale 'compito di sviluppo', sia per l'individuo che per l'organizzazione che lo accoglie. Ciò individua un possibile e desiderabile spazio di intervento per entrambi, oltre che per i soggetti che con diversa finalità e con diverso ruolo entrano in relazione con loro (insegnanti e formatori, orientatori, mediatori tra domanda e offerta di lavoro, consulenti di organizzazione, ecc.). Se si considera la transizione alla stregua di un *compito*, infatti, la si può pensare allo stesso modo con il quale si considerano altri 'compiti' di tipo professionale; si può quindi ipotizzare che le risorse mobilitabili per migliorare la possibilità dei soggetti di affrontarlo siano dello stesso genere di quelle che si rivelano utili in tali occasioni. Ci rife-

riamo ad esempio (oltre alle 'competenze in ingresso', e includendovi i diversi tipi di risorse psicosociali che costituiscono la dotazione forse più preziosa) a informazioni adeguate, relazioni e/o gruppi di supporto ('capitale sociale'), accesso a servizi, supporto di *expertise* (accompagnamento, consulenza, supervisione), possibilità di sperimentare e sperimentarsi, forme significative di *feedback*, opportunità di rielaborazione e meta-cognizione, ecc. ⁽⁹⁾.

... professionale ed esistenziale

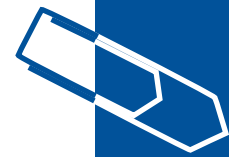
La transizione è un *compito professionale* (come suggerisce l'approccio psico-sociale) che è tutt'uno, in realtà (per il posto che ancora il lavoro occupa nella vista delle persone, e per quello che realisticamente appare destinato a occupare, nonostante la crisi e direi forse ancora di più proprio a causa della crisi), con il *compito esistenziale*. Un'osservazione particolarmente importante ai fini della riflessione che si sta qui svolgendo è quella di J. Guichard ⁽¹⁰⁾, secondo il quale "*attraverso il modo in cui gestiscono le transizioni le persone costruiscono progressivamente la propria vita e la propria carriera lavorativa*".

Elaborando strategie in modo intenzionale e proattivo; adottando tattiche reattive, o subendo passivamente; assumendo decisioni; *decidendo* di attendere; cercando di adeguare la realtà ai nostri desideri; negoziando qualche

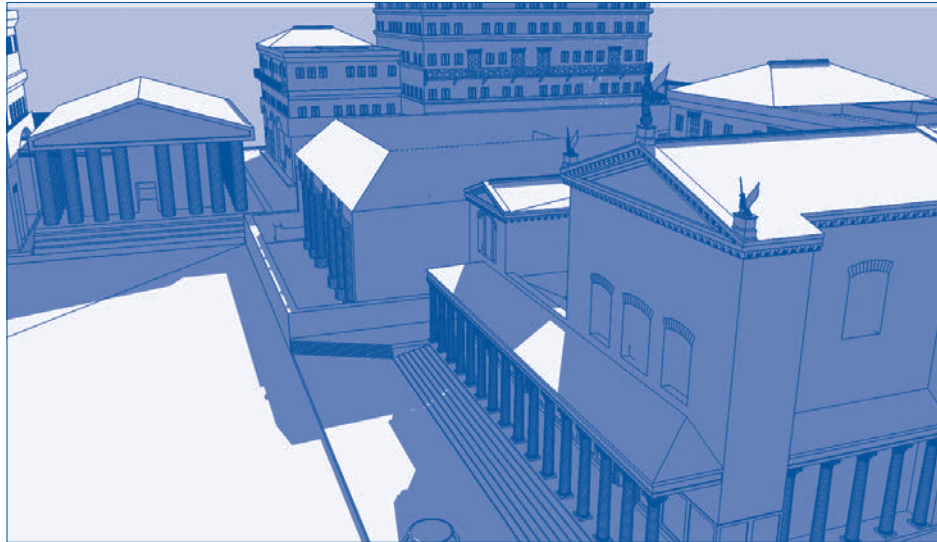
9) È questo ad esempio l'approccio proposto da E. WENGER, J. LEVE in *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006; ma cfr. anche M. DEPOLO, *Entrare nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1988.

10) Cfr. il testo della sua relazione al seminario di presentazione del Rapporto ISFOL 2010 sull'orientamento in Italia (*How to help people develop their careers and design their lives in Western societies at the beginning of the 21st century?*).

8) Cfr. G. SARCHIELLI, *op. cit.*



Il punto



*Agire
nella transizione
significa
prendere
molte decisioni:
attendere,
adeguarsi,
negoziare,
subire,
reagire...*

forma di 'accomodamento' o magari finendo per iper-adattarci: qualsiasi sia il modo in cui scegliamo di agire nella transizione (*sempre che lo scegliamo*: ma questo non va dato per scontato, mai e per nessuno), questo modo 'dà forma' alla nostra esistenza, e contribuisce a farne quella che è.

Competenze generali e competenze specifiche

Ma quali competenze 'entrano in gioco' nei processi di transizione?

L'esito di una transizione non dipende soltanto dalle competenze della persona che vi è coinvolta: anche perché la transizione è certo un luogo e uno spazio di espressione di competenze, ma allo stesso tempo è anche un luogo e uno spazio di loro acquisizione e sviluppo. Ci sono molte cose che 'si imparano' nel corso di questo processo, a seconda di come lo si 'abita' e lo si gestisce.

Accenniamo qui solo per inciso alla distinzione opportuna tra competenze 'generali' per la transizione (quel tipo di caratteristiche personali, conoscenze, abilità ecc. che possono costituire una risorsa utile ai fini di qualsiasi tipo di transizione: una sorta di *habitus* che appare sempre più necessario, 'nella società delle transizioni'), e competen-

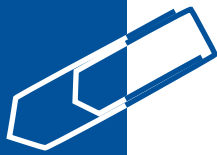
ze 'specifiche' per ciascun particolare tipo di transizione (quel tipo di caratteristiche personali, conoscenze, abilità ecc. che possono costituire una risorsa specificamente utile ai fini di un determinato tipo di transizione, con la sua particolarità di contesto, temporale, di contenuto, di significato nell'ambito del *lifecycle*, ecc.).

Gli obiettivi cambiano in progress

Ma a rendere ancora più complesso il ragionamento sulle competenze per la transizione, vi è almeno un ulteriore tipo di considerazione che può qui essere sinteticamente richiamato.

Per svolgerla, vorrei prendere spunto dalla *metafora* proposta da Z. Bauman in un suo contributo ⁽¹⁾ a proposito del 'cambiamento di paradigma' implicato dall'evoluzione dal tradizionale 'missile

11) Cfr. Z. BAUMAN, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna, 2009. Ne ho trattato con maggiore dettaglio in *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, in "Collana Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 134-135, Le Monnier, Firenze, 2011 (*Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*).



Il punto

*Non si può pensare
all'orientamento
come 'istruzioni
per l'uso',
ma come capacità
di cogliere
segnali
per mettere
a fuoco
un obiettivo*

balistico' al moderno *'missile intelligente'*. Secondo Bauman, 'definire le istruzioni' per il lancio di un missile nel passato – in un periodo storico nel quale era chiaro il punto di partenza del missile, erano definite la distanza e la traiettoria da compiere, era chiaro l'obiettivo da colpire ed esso rimaneva fisso nel tempo – rappresenta una pratica sociale sostanzialmente diversa da quella attuale, che consiste invece nel 'definire le istruzioni' in un periodo storico nel quale gli obiettivi sono continuamente mobili, e quindi sono definibili solo *in progress* e temporaneamente, e magari addirittura è possibile sceglierli come tali e individuarli solo una volta che il missile si sia già alzato in volo. Quali 'competenze-obiettivo', dunque, in un periodo storico come quello attuale? Come i curricoli dell'istruzione e della formazione possono tenere conto delle continue modificazioni *in progress* dell'obiettivo-target? Come attrezzare le persone ad affrontare questa variabilità (e incertezza, e temporaneità, ecc.)? Come aiutare le persone (ad esempio tipicamente nell'ambito delle attività di orientamento) ad affrontare efficacemente i processi di transizione?

Imparare a definire la meta

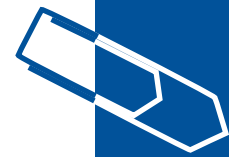
Naturalmente, si potrebbe obiettare che ciò di cui si tratta a scuola, nella formazione professionale o nell'università, e ancor più nell'attività di orientamento, non è riduttivamente assimilabile a 'definire le istruzioni'. Ma nonostante questo la metafora ha una sua profonda capacità evocativa e contribuisce in modo efficace a sottolineare sia la difficile situazione nella quale si viene a realizzare lo 'scambio relazionale' proprio dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento, sia le caratteristiche di flessibilità, di temporaneità, di incertezza, di rapidità, di adattamento ecc. che appaiono richieste dalla situazione attuale del mercato del lavoro e delle professioni che costituiscono la frontiera 'vicina o lontana' verso la quale i percorsi di istruzione e formazione indirizzano le persone.

Questo implica molte cose per nulla scontate, e *contro-intuitive* rispetto al modo con il quale sono stati tradizionalmente pensati la logica e il funzionamento dell'istruzione/formazione e dell'orientamento: ad esempio, che gli obiettivi (di conoscenza, professionali, occupazionali, di vita) non siano linearmente definibili sempre in anticipo; e conseguentemente, che una parte del percorso che si intraprende (e quindi una parte del processo di transizione) debba essere affrontato *'senza meta'* e debba essere invece utilizzato proprio *per definire la meta*.

Analizzare i segnali e scegliere il tempo opportuno

Conseguentemente, questo implica anche che una risorsa-competenza cruciale per affrontare con successo questo percorso consiste nella *capacità di analizzare in tempo reale* con particolare attenzione e sensibilità i *'segnali'* che emergono dal contesto (interno, prossimo, esterno) che è cambiato ed è in continua evoluzione, riuscendo ad *attribuire loro un senso in relazione ai propri interessi, desideri, progetti costruiti in progress*. Questo implica anche che ulteriori risorse-competenze essenziali consistono da un lato nella *'rapidità'* con cui tali segnali vengono colti, elaborati e trasformati in 'significati' (e quindi in 'intenzioni e progetti', dal punto di vista delle persone, che dunque devono avere cominciato almeno a interrogarsi su che cosa è importante per se stesse), e dall'altro nella *capacità di 'procrastinazione'*, che significa capacità di attendere il tempo 'opportuno' (*kairós*), di non forzare la decisione, riuscendo a 'contenere' l'ansia che inevitabilmente deriva da questa scelta, che potrebbe in linea di principio anche essere pagata con la 'perdita dell'occasione' ⁽¹²⁾.

12) Sulla dimensione del tempo e sul rapporto tra procrastinazione opportuna e 'patologica' ho trattato in modo un poco più diffuso in *E allora? Per un'ecologia della transizione, post-fazione* a P.G. Bresciani, M. FRANCHI, *Biografie in transizione*, cit.



Il punto



La casualità programmata

In un contesto di questo tipo si può comprendere perché *l'approccio programmatico/pianificatorio* alla 'carriera' formativa, professionale, lavorativa perda di efficacia, e acquisti invece importanza *l'approccio strategico (strategic mindset)*, nell'ambito del quale le risorse e le occasioni sono *possibilità da usare (affordances)*, che sono tanto più utili quanto più le persone ne sono consapevoli, e quanto più riescono a individuare *opportunità anche 'inaspettate/casuali'* in riferimento al proprio *'senso di sé'* ⁽¹³⁾, e soprattutto a coglierle effettivamente (dove l'intrigante e significativo osimoro *planned happenstance* ⁽¹⁴⁾: casualità programmata).

Un particolare paradosso di questa situazione consiste nel fatto che da un lato si può riscontrare un'evidente persistenza del rilievo dei fattori sociali e contestuali nel modulare la vita e la carriera lavorativa e i loro risultati, e dall'altro lato invece, contemporaneamente, viene attribuita in modo crescente dai soggetti socio-istituzionali agli individui la responsabilità di tali risultati (con il rischio, allo stesso tempo, di effetti di *colpevolizzazione indi-*

viduale e di *de-responsabilizzazione istituzionale*) ⁽¹⁵⁾.

Competenza e risorse personali

Un elemento di riflessione particolarmente interessante è che per affrontare efficacemente le transizioni oltre alle *conoscenze* e alle *capacità tecnico-professionali* specifiche del contesto di riferimento, e oltre alle *competenze trasversali* (relazionali e di comunicazione, metodologiche, organizzative, ecc.), nel dibattito tecnico-specialistico emergono sempre di più come cruciali *le risorse personali*, considerate competenze essenziali per affrontare la 'società liquida' ⁽¹⁶⁾; ad esempio:

- sentimento di autodeterminazione;
- credenze di autoefficacia;

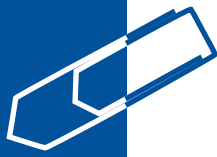
15) Di questo rischio ho trattato più diffusamente in *L'orientamento nel tempo della crisi, e oltre*, in "Rapporto ISFOL 2009" sull'orientamento in Italia.

16) L'elenco che segue costituisce soltanto uno dei possibili e parziali 'inventari' al riguardo, ed è tratto da alcuni dei contributi di autori diversi particolarmente significativi, richiamati da J. GUICHARD nel suo intervento alla presentazione del Rapporto ISFOL 2010 sull'orientamento in Italia citato in precedenza: Ryan e Deci; Bandura; Gati; Savickas; Peterson et al.; lo stesso Guichard.

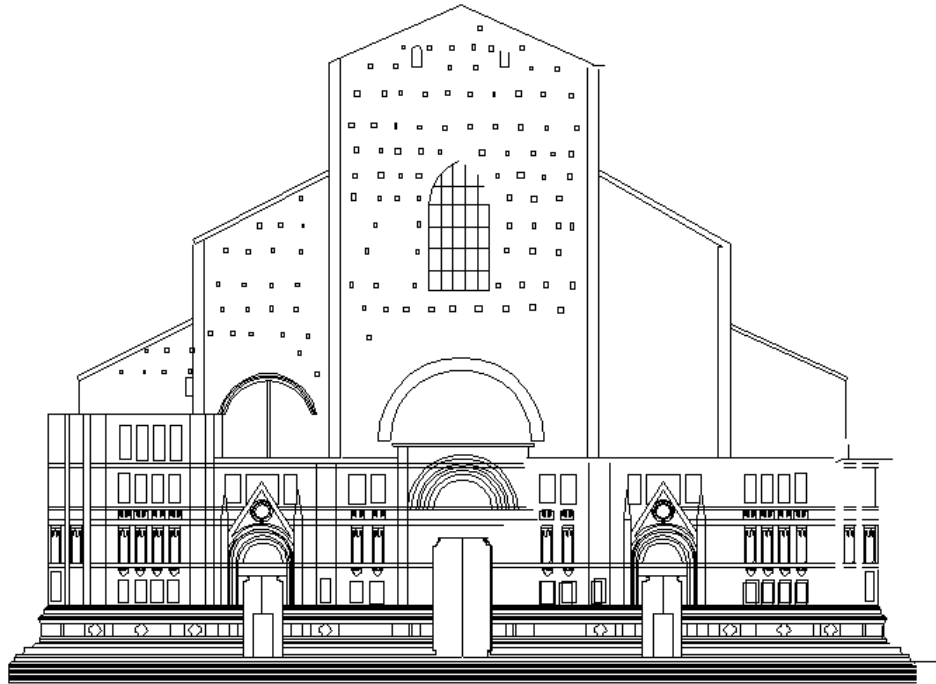
Un approccio strategico implica cogliere opportunità anche inaspettate e inserirle in un percorso di crescita dotato di senso

13) Cfr. B. LAW.

14) Cfr. K. MITCHELL, A. LEVIN, J. KRUMBOLTZ.



*Le risorse
personali
sono
indispensabili
per costruirsi
un percorso
di 'carriera'
nella formazione
e nel lavoro*



- abilità di decidere 'nel modo giusto e in poco tempo';
- capacità di individuare le opportunità che si presentano, e di saperle cogliere;
- reattività;
- adattabilità;
- flessibilità;
- capacità 'biografica' (intendendo con questa espressione la capacità di integrare le esperienze che si fanno in una storia 'dotata di senso per sé', costruendo progressivamente la propria identità (17)).
- *knowing how* (con questa espressione ci si riferisce a conoscenze, *know-how*, abilità, *expertise*, attitudini, ecc. che consentono a una persona l'efficace esercizio delle attività);
- *knowing whom* (con questa espressione ci si riferisce al *network* delle relazioni sulle quali una persona può contare);
- *knowing why* (con questa espressione ci si riferisce al significato che le persone attribuiscono al loro impegno in differenti spazi di vita, in relazione alle loro aspettative che riguardano l'esistenza).

La carriera come traiettoria cognitiva

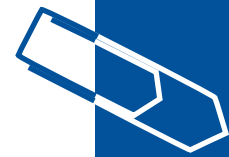
Altri autori (18) sottolineano la crucialità delle *competenze per lo sviluppo di carriera* (definite come vero e proprio '*capitale di carriera*'), e le articolano nel modo seguente:

17) È il processo di *personalisation* cui si riferisce P. MALRIEU.

18) Cfr. R. DE FILIPPI, M. ARTHUR, D. ROUSSEAU.

Il lato oscuro della competenza

Oltre alla riflessione sulle risorse personali che risultano cruciali per affrontare efficacemente i processi di transizione nello scenario emergente, un'ulteriore considerazione riguarda quello che ho altrove definito 'il lato oscuro della competenza', con ciò intendendo riferirmi ad alcune dimensioni dell'efficacia interpersonale, socio-organizzativa e lavorativa



Il punto

*Progettare
(e non subire)
le transizioni
richiede
risorse
personali,
sociali,
organizzative...*

che, pur essendo anch'esse con tutta evidenza di particolare importanza, non sembrano trovare adeguata rappresentazione ('le parole per dirlo') e quindi trattazione operativa ('le metodologie per svilupparlo') nel dibattito 'pubblico' e nelle pratiche di intervento su tale tema (19). I modelli 'per competenze' infatti in genere idealizzano il processo e il contesto di lavoro (e anche di studio), e non prendono in considerazione competenze che restano nel 'non detto' ma che sono cruciali, diverse delle quali sono riconducibili al costrutto di *capacità negativa* (20) e sono in parte sovrapponibili al set di risorse personali delle quali ho trattato in precedenza (21).

Dalla transizione alle transizioni

In conclusione di questo breve contributo, nel quale necessariamente sono appena accennati temi che richiederebbero un adeguato approfondimento, mi preme comunque richiamare l'importanza di un approccio 'differenziale' alle transizioni: in altre parole, quando parliamo di transizioni, di competenze per affrontarle efficacemente, di attività e servizi finalizzati a supportare le persone nei percorsi che intraprendono e nei processi che vi sono implicati, è importante ricordare un elemento essenziale.

Che si tratti di un percorso desiderato/progettato oppure di un percorso subito dalle persone coinvolte 'fa la differenza', così come 'fa la differenza' il tipo di soggetto che sta affrontando il

percorso, e il tipo di condizioni/risorse (personali, sociali, organizzative, economiche ecc.) che ha a disposizione e/o può mobilitare al riguardo.

Come si può osservare, è tempo di passare dalla riflessione sulla 'transizione' (intesa quale 'nuovo paradigma', come abbiamo altrove proposto (22)) e sulle 'competenze per la transizione', alla riflessione sulle tante e diverse 'transizioni' che caratterizzano contesti, soggetti e 'tipi di problemi' diversi e specifici, e quindi anche sulla specificità dei set di competenze necessarie/utili per affrontarle.

Perché come sappiamo dall'epistemologia, il principio della conoscenza è appunto 'fare delle distinzioni': e anche se questo non sembra davvero il periodo per pensieri particolarmente articolati e complessi, per quanto ci riguarda non possiamo che continuare a onorare 'eticamente' ciò che abbiamo imparato, ciò che affermiamo, ciò che crediamo giusto.

Tipi... da transizione

- ... un giovane studente *dropout*;
- un diplomando della scuola superiore che intende iscriversi all'Università;
- un lavoratore a bassa scolarizzazione disoccupato;
- un ingegnere manager coinvolto in un processo di *outplacement*, e quindi alla ricerca di nuova occupazione;
- un neolaureato con titolo poco richiesto dal mercato del lavoro;
- un *professional* con elevata competenza alla ricerca di sviluppo professionale interno alla propria organizzazione;
- una donna in reinserimento lavorativo dopo la maternità...

19) Fino a quella 'discrasia' tra discorso pubblico-istituzionale e discorso privato-personale che ho richiamato in *La competenza. Appunti di viaggio*, in A. AJELLO, *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.

20) Si tratta del costrutto che già 20 anni fa G.F. LANZARA ha introdotto nel dibattito italiano (cfr. *Capacità negativa*, Il Mulino, 1993), valorizzando una suggestione del poeta J. Keats.

21) Per un maggiore dettaglio cfr. P.G. BRESCIANI *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, cit.

22) Cfr. P. G. BRESCIANI, M. FRANCHI, *Biografie in transizione*, cit.

Pier Giovanni Bresciani

Psicologo, professore a contratto presso le Università di Genova, Bologna, Trento. Presidente della SIPLO, Società italiana di psicologia del lavoro e dell'organizzazione
p.g.bresciani@gmail.com