

# Scuola e impresa

Teorie e casi  
di partnership pedagogica

Claudio Gentili



**LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO**

**C**ognizione e **F**ormazione

Ricerche

FRANCOANGELI



## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



# LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO



## Cognizione e Formazione

*Collana diretta da Umberto Margiotta*

Le scienze dell'apprendimento costituiscono ormai la nuova frontiera internazionale della formazione. Del resto la Pedagogia non è mai innocente, scrivevano Olson e Bruner nel lontano 1996. Ogni suo discorso o linguaggio o azione rinvia sempre ad un'idea di soggetto, di apprendimento, di mente, di società.

Le pratiche formative, tutte, (sia quelle del genitore, o dell'adulto, dell'insegnante o del formatore) sono animate e guidate da insiemi di credenze e di teorie circa il funzionamento della mente del soggetto che apprende. Ogni forma di pedagogia sottende una diversa interpretazione del soggetto che apprende, sia essa frutto di un sapere ingenuo, sia essa frutto di un paradigma interpretativo. L'educazione e la formazione si configurano, ormai, come la *radice meta-biologica strutturale del farsi uomo*.

Siffatta consapevolezza obbliga ad allargare e ad incrociare le analisi e gli studi secondo logiche e scale via via più complesse e intrecciate. Ma l'angolo prospettico di questa collana è proprio nell'intercettare quelle forme di ibridazione tra cognizione e formazione che fanno della pedagogia un irrinunciabile discorso sulla libertà del farsi uomo, e sulla sua creatività morfogenetica. Sviluppando sistematicamente un approccio *evidence based research*, e fruendo di un sistema di referee rigoroso e internazionale, i volumi pubblicati perseguono l'ambizione di rendere la ricerca pedagogica italiana comparabile con quella europea e internazionale.

L'orizzonte della pedagogia così si allarga, e sempre più si fa idoneo a promuovere uno spazio aperto e fecondo di confronto e di discussione delle pratiche formative ed educative che consenta, anche in sede di alta formazione o di formazione dei giovani ricercatori, di assicurare un continuo processo di contestualizzazione internazionale, di confronto rigoroso, e di apertura mentale dei loro studi. Tutto ciò non potrà che corroborare la qualità degli insegnamenti nei Corsi di Laurea in Scienze della formazione o della Formazione primaria.

Ciò che, infatti, è cambiato, nelle attuali pedagogie rispetto a quelle precedenti, è il punto di osservazione prospettica: *soggettivo* per quel che concerne i processi di qualificazione dell'apprendimento e i modi per analizzarlo e valutarlo; ma insieme *culturale* e *sociale* per quel che concerne la formazione delle esperienze educative e formative e delle relative teorie e politiche. Ciò che è cambiato è il modo di intendere la relazione formativa, non più centrata sul bambino come fulcro del firmamento educativo; non più univoca, nella trasmissione e nella gestione delle conoscenze, come nella esplorazione esperienziale di esse ma, invece, *specializzata* e *differenziata*, attraverso l'indagine anche empirica delle categorie della *molteplicità* (funzionale, prospettica, interpretativa), della *reciprocità* (la formazione è bidirezionale, interrelata, interdipendente), della *modificabilità* e della *formatività* (la costruzione della conoscenza avviene attraverso processi di negoziazione, di conversazione, di trasformazione, di innovazione).

### Comitato scientifico

**Umberto Margiotta** (coordinatore, Università di Venezia), **Giuseppe Albarea** (Università di Udine), **Giuditta Alessandrini** (Università di RomaTre), **Massimo Baldacci** (Università di Urbino), **Monica Banzato** (Università di Venezia), **Luigino Binanti** (Università del Salento, Lecce), **Massimiliano Costa** (Università di Venezia), **Rosemary Dore** (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasile), **Liliana Dozza** (Libera Università di Bolzano), **Loderana Perla** (Università di Bari), **Francesca Pinto Minerva** (Università di Foggia), **John Polesel** (University of Melbourne, Australia), **Jan Rasmussen** (Città di Copenhagen), **Pier Cesare Rivoltella** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), **Giancarlo Tanucci** (Università di Bari), **Massimiliano Tarozzi** (Università di Trento), **Fiorino Tesaro** (Università di Venezia)

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio*

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

# Scuola e impresa

Teorie e casi  
di partnership pedagogica

**Claudio Gentili**



**LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO**

**C**ognizione e **F**ormazione

**FRANCOANGELI**

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	9
<b>1. Competenza tra scuola e impresa</b>	»	13
1.1. Mondo del lavoro e competenza	»	13
1.2. L'ambiguità del concetto di competenza	»	14
1.3. Il linguaggio delle competenze: un ponte tra formazione e lavoro	»	16
1.4. L'attuale dibattito sulle competenze	»	23
1.5. La dimensione anticulturale del concetto di competenza	»	24
1.6. Conoscenze, abilità e competenze	»	26
1.7. Le competenze nel processo di insegnamento della scuola	»	27
1.8. La dimensione fermentativa del concetto di competenza	»	31
1.9. La dimensione euristica del concetto di competenza	»	33
1.10. La didattica per competenze: a che punto siamo?	»	38
<b>2. Senza conoscenza non c'è competenza</b>	»	40
2.1. La conoscenza	»	40
2.1.1. Come definirla?	»	40
2.1.2. Conoscenza esplicita e conoscenza tacita	»	41
2.1.3. La conversione della conoscenza	»	42
2.1.4. Utilizzare (condividere) la conoscenza	»	44
2.2. Conoscenza e innovazione	»	48
2.2.1. A che punto siamo?	»	48
2.2.2. Che fare?	»	49
2.2.3. Il triangolo della conoscenza	»	51
2.2.4. Innovazione e capacità innovativa	»	54
2.3. Conoscenza, innovazione e formazione	»	57
2.3.1. Innovazione e competitività	»	57
2.3.2. Innovazione e formazione	»	59

2.4. Le competenze	pag.	61
2.4.1. Come certificare le competenze?	»	62
2.4.2. La situazione europea	»	63
2.4.3. Alcune iniziative specifiche	»	65
2.4.4. Lo sviluppo delle competenze: lo scenario internazionale	»	68
2.4.5. Quali prospettive?	»	69
<b>3. Innovazione didattica e cultura del lavoro</b>	»	71
3.1. Istruzione, giovani e occupazione	»	71
3.2. Quale futuro per i giovani?	»	73
3.3. Istruzione tecnica e professionale: non più una scuola di “serie B”	»	77
3.4. La valenza educativa del lavoro	»	79
3.5. Istruzione tecnica e sviluppo economico	»	82
3.6. Istruzione tecnica e imprese: una collaborazione vincente, una riforma incompleta	»	85
<b>4. Le reti scuola-impresa</b>	»	93
4.1. Premessa	»	93
4.2. Cos’è un distretto industriale?	»	94
4.3. Cos’è un distretto formativo?	»	96
4.4. I Poli Formativi	»	98
4.5. I Poli Formativi settoriali IFTS	»	100
4.6. I Poli tecnico-professionali	»	102
4.7. I distretti di alta tecnologia	»	109
4.8. Le Piattaforme Produttive	»	111
4.9. Collegare filiere formative e filiere produttive	»	113
4.10. Gli Istituti Tecnici Superiori: il canale di istruzione terziaria non universitaria in Italia	»	114
<b>5. Un caso d'eccellenza: il Politecnico Calzaturiero del Brenta</b>	»	118
5.1. Il Made in Italy	»	118
5.2. La mutazione è cominciata	»	119
5.3. L'evoluzione del settore	»	119
5.4. Il capitale umano	»	120
5.5. Il contesto socio-economico: gli obiettivi prioritari e le difficoltà rilevate	»	120
5.6. L'efficienza dei processi attraverso le competenze	»	122
5.7. L'azienda e il suo specifico	»	123

<b>6. La partnership educativa tra scuola e impresa</b>	pag. 135
6.1. La rete dei progetti scuola-impresa	» 136
6.2. Orientamento	» 137
6.3. Transizione scuola-lavoro	» 147
6.4. Management scolastico	» 167
6.5. Innovazione didattica	» 185
<b>Bibliografia</b>	» 205
<b>Sitografia</b>	» 213
<b>Allegato</b>	
<b>Innovazione didattica e cultura del lavoro</b>	» 215



## Introduzione

Scuola e impresa sono due realtà molto diverse. A scuola si va per apprendere. Nell'impresa per lavorare e produrre. A scuola si insegna. Nell'impresa si organizza la produzione di beni e servizi. Della scuola si occupano le scienze pedagogiche. Dell'impresa le scienze organizzative e le discipline economiche. Eppure tra scuola e impresa vi sono anche notevoli affinità. A scuola si produce... apprendimento. L'impresa è una organizzazione... che apprende. Oggi una impresa che non fa ricerca non cresce. Una scuola che non è attenta alla realtà economica rischia di produrre disoccupati. In molti Paesi avanzati l'offerta scolastica ha un rapporto esplicito con la domanda di professionalità delle imprese. In questi stessi Paesi è molto elevato il capitale reputazionale delle scuole tecniche e professionali. Da noi era così fino agli anni Settanta. Gli istituti tecnici avevano contribuito con i periti, i geometri, i ragionieri allo sviluppo industriale e al boom economico. In queste scuole tecniche, spesso intitolate ai nomi di grandi imprenditori, un Consiglio di Amministrazione assicurava uno stretto raccordo con la domanda produttiva e le imprese potevano trovare valenti diplomati con alta specializzazione. Poi in Italia è avvenuto qualcosa di particolare. In nome della legittima esigenza di espandere l'offerta scolastica e di assicurare, come recita la nostra Costituzione, al maggior numero possibile di cittadini (tendenzialmente a tutti) l'accesso ai più alti gradi del sapere, il nostro sistema scolastico è diventato progressivamente sordo alle esigenze delle imprese e del sistema economico e produttivo. L'impresa, soggetto di sviluppo, nell'immaginario collettivo è stata spesso accusata di sfruttamento, delle persone o dell'ambiente. La naturale empatia per l'impresa come soggetto di sviluppo, largamente diffusa in altri Paesi, da noi ha lasciato il posto ad una visione molto critica. Gli stessi studi pedagogici dell'impresa vivisezionano le patologie, molto meno le fisiologie. Si studia poco l'effetto formativo del lavoro. La manualità è disprezzata. Le professioni artigiane spesso trascurate. Mentre in Germania l'apprendistato è una

costola importantissima del sistema formativo (frequentato da un numero elevatissimo di giovani) da noi è solo un contratto di lavoro (pochissimi giovani lo frequentano per acquisire un diploma e molti insegnanti-orientatori della terza media ne ignorano la valenza educativa).

Negli ultimi venti anni, mentre le imprese raddoppiavano il numero di tecnici, la scuola li dimezzava. Il liceo, scuola un tempo d'*élite*, diventava la scuola di tutti. Ma mentre il numero degli iscritti ai licei superava gli iscritti agli istituti tecnici, il sistema scolastico perdeva molte delle sue caratteristiche di eccellenza.

Sia chiaro, compito precipuo della scuola è istruire il cittadino, non certo addestrare il lavoratore: ma non si può ignorare che fa parte di una personalità adulta completa anche la capacità di svolgere dei compiti lavorativi e la professionalizzazione rientra a pieno titolo tra le richieste che le persone fanno al sistema formativo.

La scuola è la banca del sapere che ha il grande compito di concorrere alla civilizzazione delle nuove generazioni, compresa la presente, fatta di nativi digitali. Non si può essere competenti su nulla senza la fatica dello studio e del sapere. Tutto questo lo do per assodato. Ma, in questa tempeste culturale, la stessa espressione “competenza”, da campo di ricerca delle scienze dell'educazione si trasformava in un campo di battaglia, in cui si contrapponeva alla competenza – anziché integrarla – il più solido concetto di “conoscenza”. La scuola secondaria faticava ad abbandonare il disciplinarismo. Specularmente una ricerca scientifica in questo campo povera e incerta produceva sul tema delle competenze, vero crocevia dell'incontro tra scuola e impresa, per lo più teorie vaghe e ambigue definizioni e pochissimi studi empirici, con l'effetto di rafforzare la credibilità delle “solide” discipline. Mentre una disciplina si insegna, una competenza non si può insegnare, si sviluppa nella scuola grazie alla presenza delle attività laboratoriali, alla valorizzazione della manualità, a relazioni intense con l'extrascuola. Espungere dalla scuola tutto questo è una operazione che non è priva di effetti e spiega almeno in parte le dimensioni della disoccupazione giovanile che ci affligge. Questo libro nasce per approfondire le teorie di confine tra le scienze pedagogiche e le scienze organizzative (in primis sul delicato campo di una teoria scientifica sulle competenze). Teorie di confine (tra mondo della scuola e mondo del lavoro e dell'impresa) che possono riavvicinare scuola e impresa. E intende mettere in discussione i pregiudizi di chi tra scuola e impresa vede una sorta di muro di Berlino invalicabile, attraverso una dettagliata disamina di casi eccellenti di partnership scuola-impresa. Casi che riguardano volti, persone, scuole e aziende. E che si concentrano su alcuni ambiti ben definiti: l'orientamento, l'innovazione didattica, la transizione scuola-lavoro e il management scolastico. Le mie ricerche si sono d'altro canto da alcuni anni incentrate proprio su questo campo

di indagine. In particolare con il mio saggio “Scuola ed extrascuola” del 2002<sup>1</sup> ho evidenziato i limiti del dominante “scuolacentrismo”, descrivendo i caratteri dell’ecosistema formativo (di cui la scuola è solo una parte) e illustrando l’extrascuola come risorsa di apprendimento. Il volume “Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica - Scuola, impresa, professionalità” del 2008<sup>2</sup> ha sviluppato una ricerca teorica sui modelli vincenti di istruzione tecnica e una ricerca empirica sui casi eccellenti di “matrimoni” riusciti tra le grandi firme del *Made in Italy* (da Ferrari a Max Mara, da Guzzi a Barilla) e alcune scuole tecniche.

Anche questo libro, come i precedenti, nasce dalla discussione con gli studenti. Questa volta devo ringraziare, in particolare, gli studenti dei corsi di Laurea in Scienze dell’educazione delle Università di Firenze e di Padova e del Corso di Dottorato in Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro dell’Università di Bergamo. Senza le loro domande e il loro incoraggiamento questo libro non sarebbe nato. Desidero anche ringraziare Umberto Margiotta, Luisa Ribolzi e Giuseppe Bertagna con cui ho discusso in numerose occasioni i contenuti di questo libro e con le cui più recenti ricerche mi sono confrontato. Infine il mio ringraziamento va a tutti i colleghi che si occupano di education nelle associazioni industriali e di categoria e che mettono nel loro lavoro non solo una grande professionalità e una solida cultura d’impresa, ma anche un grande amore per la scuola e per i giovani. Tra questi desidero citare per il particolare contributo che hanno offerto nell’evidenziare e segnalare i casi di partnership pedagogica tra scuole e imprese che ho descritto nel volume l’Amministratore Delegato del Politecnico Calzaturiero Mario Zambelli, la Responsabile Area Progetti Innovativi di SIAV Gabriella Bettiol, il Direttore Ausind S.r.l., Società di Servizi di Confindustria Genova, Guido Torrielli e Carmela Mazza, Chiara Verdecchia e Alfonso Balsamo di Confindustria Education.

1. Cfr. Gentili C., *Scuola ed Extrascuola*, La Scuola, Brescia, 2002

2. Cfr. Gentili C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica - Scuola, impresa, professionalità*, Armando, Roma, 2007.



# 1. Competenza tra scuola e impresa

Per partnership pedagogica intendiamo la collaborazione tra mondo della scuola e mondo dell'impresa non solo su singoli progetti, come approfondiremo nel terzo capitolo, ma anche su idee. La prima idea, sulla cui realizzazione è necessaria una efficace partnership tra istituzioni educative ed esperti dell'impresa, è l'idea di competenza.

Negli anni passati molte ricerche internazionali hanno studiato l'era post-industriale ritenendo il manifatturiero il residuo di un mondo oramai scomparso. In realtà, se guardiamo le conclusioni di approcci più seri, vediamo che nel nostro futuro c'è ancora il manifatturiero, che va rilanciato nel nuovo contesto globale.

Per affrontare compiutamente tali questioni, è opportuno gettare uno sguardo sulla letteratura scientifica che negli ultimi anni si è consolidata intorno alla questione delle definizioni e della certificazione delle competenze.

Il presente capitolo affronta in modo specifico il concetto di competenza sia dal punto di vista dell'impresa che da quello, ben diverso, del sistema formativo (scuola, formazione professionale, università, apprendistato, formazione continua).

## 1.1. Mondo del lavoro e competenza

Nel mondo del lavoro non si può fare a meno delle competenze.

Stiamo vivendo anni di grandi cambiamenti: l'accelerare della globalizzazione, la crescente mole di informazioni, la sbalorditiva esplosione delle potenzialità della scienza e della tecnica, lo scontrarsi delle civiltà. Questi cambiamenti richiedono nuove forme di apprendimento e nuovi modi di pensare nella scuola, nel lavoro e nella vita pubblica<sup>1</sup>.

1. Cfr. Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2006.

La capacità di una organizzazione di identificare le competenze necessarie a reperirle rapidamente, a riconoscerle e a favorirne lo sviluppo tra i suoi dipendenti costituisce la base delle nuove strategie competitive.

Questo permette alle imprese di ascoltare le esigenze dei clienti e al tempo stesso di migliorare l'occupabilità sostenibile nel tempo dei propri dipendenti mettendoli al riparo da precoci obsolescenze delle competenze specialistiche possedute e favorendone le prospettive di crescita professionale e di carriera.

La bassa qualità e l'inefficienza della formazione rappresentano una delle maggiori criticità del mercato del lavoro italiano. Non dobbiamo dimenticare che la vera forza di un lavoratore dipende da quello che sa fare, dalle sue competenze che devono essere aggiornate, flessibili e in linea con le richieste del mercato del lavoro<sup>2</sup>.

In questo quadro di evoluzione tecnologica l'espressione competenza acquista valore peculiare sia per chi già lavora, che per chi studia e si prepara a entrare nel mercato del lavoro.

L'apprendimento per tutto l'arco della vita diventa insomma la via per contribuire allo sviluppo di una società inclusiva e alla promozione dell'eguaglianza delle opportunità.

## 1.2. L'ambiguità del concetto di competenza

Il termine competenza è arrivato alla pedagogia e alle scienze dell'educazione attraverso altri campi disciplinari, primi tra tutti la sociologia dell'organizzazione, la psicologia del lavoro e l'economia aziendale. Il concetto di competenza è stato utilizzato per la prima volta in uno scritto del linguista Noam Chomsky<sup>3</sup> per descrivere la conoscenza alla base del meccanismo di produzione e interpretazione da parte di un parlante nativo di un numero potenzialmente infinito di frasi corrette in una data lingua. Rimane dunque distinta dall'esecuzione “[...] intesa non solo come messa in pratica della competenza, ma anche come effetto dell'insieme di fattori legati all'attenzione, alla memoria ed alla percezione”<sup>4</sup>.

L'importanza del concetto di competenza è oggi tale da rappresentare non solo una parte fondamentale dell'educazione degli adulti e del *lifelong*

2. Cfr. Pasquini F., Tiraboschi M., *La certificazione dopo il collegato lavoro (L. 183/2010). Manuale di teoria e pratica*, Il Sole24Ore in collaborazione con Adapt - Centro Studi “Marco Biagi”, 2011.

3. Cfr. Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, 1965

4. Sidnell J., *Competenza*, in Duranti A., *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma, 2001.

*learning*<sup>5</sup> sancito dalla politica educativa dell'Unione Europea<sup>6</sup>, ma anche una tappa obbligata della teoresi filosofico-educativa<sup>7</sup>.

La competenza rappresenta un “maremoto semantico” ed è caratterizzata da una notevole polisemia di fondo, in quanto appartiene contemporaneamente al linguaggio comune e alla terminologia scientifica<sup>8</sup>. Questo polimorfismo fa sì che il concetto di competenza sia oggi confuso con le nozioni di *sapere* e *conoscenza* nell'ambito dell'educazione o con quella di *qualifica* nell'ambito del lavoro. In realtà il concetto di competenza può essere studiato partendo da due dimensioni ben definite: quella del lavoro e quella dell'educazione e della formazione.

La polisemia e la confusione semantica alla quale il concetto di competenza è sottoposto nella cultura contemporanea è dovuta ai diversi termini che definiscono il concetto, spesso generici, tratti da più scienze (psicologia, sociologia, pedagogia, filosofia, scienze del linguaggio, economia, diritto) e con significati diversi in ognuna di esse.

Questa mancanza di determinazione semantica impedisce la definizione di un concetto univoco e chiaro di competenza nella letteratura pedagogica internazionale.

È stato Schwartz<sup>9</sup> ad approfondire l'approccio alla qualifica professionale nell'educazione degli adulti, sostenendo che questa è sempre caratterizzata da almeno tre dimensioni: *una dimensione concettuale*, *una dimensione sociale* e *una dimensione sperimentale*, legata all'*esperienza* e ai contenuti reali del lavoro.

Queste tre dimensioni convivono oggi nel concetto stesso di competenza e non a caso, il concetto di qualifica professionale rappresenta l'antesignano di quello di “competenza”, che ne è di fatto uno sviluppo ed è andato progressivamente sostituendo nella letteratura pedagogica quello di “qualifica”<sup>10</sup>.

Questo processo è coinciso con una crisi dei modelli di formazione centrati sulle pedagogie “formali” (legati alla scuola, all'acquisizione di titoli e delle qualifiche in contesti intenzionalmente strutturati).

5. Cfr. Besnard P., Liétard B., *La formation continue*, Puf, Paris, 2001.

6. Cfr. Libro Bianco, *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles, 1995.

7. Cfr. Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma, 1983.

8. Cfr. Isambert-Jamati V., *O apelo à noção de competência na revista: l'orientation scolaire et professionnelle - da sua criação aos dias de hoje*, in Tanguy L., Ropé F., *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*, Editora Papirus, São Paulo, 1997.

9. Cfr. Schwartz Y., *Trabalho e educação*, Presença pedagogica, Belo Horizonte, 2001.

10. Cfr. Zarifian P., *Compétence et Organisation qualifiante en milieu industrielle*, in Minet F., Parlier M., Witte S. (a cura di), *La compétence mythe, construction ou réalité?*, L'Harmattan, Paris, 1994.

Una crisi originata dal fatto che i saperi taciti e sociali hanno acquisito nel lavoro più importanza rispetto a quelli formali trasmessi dalla scuola e che il lavoro è caratterizzato da norme e regole che, pur essendo state negoziate e stabilite collettivamente, debbono essere sempre applicate individualmente ai vari contesti.

Questo passaggio dalla qualifica alla competenza ha fatto emergere, nei sistemi di formazione dei Paesi sviluppati, la necessità di ripensare i paradigmi e i principali modelli della formazione scolastica ed extrascolastica adattandoli alle nuove necessità delle tendenze produttive, con una conseguente contrapposizione tra i saperi teorici e disciplinari tradizionalmente veicolati dalla scuola e dalle agenzie educative e i saperi pratici spendibili nelle situazioni concrete ed utili alla collocazione professionale del lavoratore. Questa contrapposizione ha portato alla nascita della *pedagogia delle competenze* in opposizione alla *pedagogia delle discipline*.

Come viene ampiamente affermato in quasi tutti i documenti prodotti a livello di riforme dell'istruzione, l'avvicinamento della formazione alla produzione attraverso la creazione di nuovi codici pedagogici consente ai giovani passaggi meno traumatici al mondo del lavoro e agli adulti alternative per ridurre al minimo il rischio di esclusione sociale.

Il concetto di competenza si è del resto sviluppato per garantire all'adulto lavoratore una maggiore capacità critica e riflessiva volta a valorizzare la componente personale e creativa del lavoro quotidiano.

I processi di riforma dei sistemi di insegnamento degli anni '80 e '90 ed i modelli pedagogici oggi emergenti nella società occidentale si sono strutturati in curricoli centrati proprio sul concetto di competenza, che ha assunto l'aspetto di una vera e propria categoria regolativa. Da qui la nota definizione di Delors, secondo cui una persona è competente quando è capace di sapere, saper fare e saper essere<sup>11</sup>.

### **1.3. Il linguaggio delle competenze: un ponte tra formazione e lavoro**

Ma come possiamo analizzare e comprendere la realtà del lavoro in tutte le sue componenti?

La letteratura sociologica classica propone una categoria molto solida, quella del *ruolo professionale*, inteso come l'insieme delle norme e delle aspettative di un individuo che occupa una determinata posizione in un'or-

11. Cfr. Delors J. (a cura di), *Learning: the Treasure within*, Unesco, Parigi, 1996, tr. it., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.

ganizzazione lavorativa dove si delinea una specifica rete di relazioni sociali.

Ne deriva una concezione del lavoro come un insieme di comportamenti conformi ad attese convergenti sulla posizione ricoperta dalla persona in un dato contesto organizzativo.

Il superamento del modello tayloristico del lavoro ha comportato una trasformazione del concetto di ruolo evidenziandone sempre più il carattere relazionale e personale e mettendo in risalto l'importanza del contesto (interno ed esterno) inteso come ambito culturale e quindi della personalità del soggetto. Si è passati da un tipo di lavoro definito con un elenco prescrittivo di compiti correlati in una mansione, tipico della concezione di ruolo rigida e normativa, propria dei principi dell'organizzazione scientifica del lavoro (tayloristica) ad un altro centrato sulla conoscenza e sulle relazioni, e quindi su responsabilità che conducono alla mobilitazione in vista della risoluzione di compiti e di problemi che sono l'oggetto del lavoro stesso.

Questa tendenza è riconducibile a diversi fattori tra cui: la riorganizzazione dei sistemi produttivi e l'emergere di nuovi modelli incentrati sulla flessibilità e sulla qualità del processo e del prodotto; la segmentazione del mercato del lavoro e le nuove forme di differenziazione e stratificazione sociale; la crescita delle strutture professionali basate su specifici ambiti di sapere, di competenze e di regole; le trasformazioni del modo di lavorare, a partire dall'utilizzo delle tecnologie informatiche e microelettroniche.

In questo quadro di mutamento emerge l'importanza del concetto di *competenza*.

Nonostante la categoria della competenza possa essere la chiave per la soluzione di una notevole varietà di problemi posti dalla crisi della qualifica e dei modelli giuridici e formativi tradizionali, sono evidenti le difficoltà teoriche e metodologiche di un'operazione che rischia di essere totalizzante e semplificante, ma "complicante" allo stesso tempo.

Dal punto di vista della *prospettiva* da cui il sistema produttivo guarda la competenza emerge una duplice posizione: coloro che definiscono la competenza come un attributo individuale ovvero intrinseco alla persona e coloro che invece ne fanno un fattore strategico che rientra nella logica del business quindi estrinseco al soggetto umano.

Nel 1973 fu David C. McClelland, professore di psicologia all'università di Harvard e fondatore della società Hay-McBear specializzata nel metodo delle competenze, ad utilizzare per la prima volta il termine competenza in un articolo dal titolo *Testing for competence rather than for intelligence* pubblicato nella rivista "American Psychologist", nel quale egli contestava l'affidabilità dei tradizionali test d'intelligenza e attitudinali e la validità delle certificazioni scolastiche nel riuscire a predire i comportamenti individuali e, in particolare, le prestazioni lavorative e proponeva l'utilizzo, per

la selezione del personale, della valutazione delle competenze come metodologia più efficace nella predizione del successo nelle attività lavorative. In questo modo egli si poneva contro i tradizionali sistemi di certificazione del sistema scolastico e della psicologia.

Dagli studi di McClelland emerge un primo importante descrittore della competenza, che la identifica come non riconducibile esclusivamente al fattore intelligenza o attitudine, ma ad un complesso di elementi cognitivi e comportamentali organizzati sistematicamente, che sono casualmente correlati all'*achievement* (autorealizzazione) sul lavoro.

Questo metodo per la rilevazione delle competenze è stato utilizzato da oltre cento ricercatori di 24 paesi ed ha consentito la costruzione di un *database* sulle competenze di portata mondiale, la realizzazione di un dizionario di competenze e nuove osservazioni sul ruolo dell'“orientamento al risultato”<sup>12</sup>.

Gli allievi di McClelland hanno sviluppato questa analisi della competenza e Klemp e Boyatzys sono arrivati a definire la competenza come “una caratteristica intrinseca dell'individuo casualmente correlata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”. Può essere

una motivazione, un tratto, un aspetto dell'immagine di sé o del proprio ruolo sociale, una skill, o un corpo di conoscenze [...] Siccome le competenze sono caratteristiche interiori si possono considerare generiche. Una caratteristica generica può apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni [...] L'azione specifica è la manifestazione della competenza in risposta alle richieste di una particolare posizione e di un particolare contesto organizzativo. In una posizione o in un ambiente organizzativo diversi la competenza si potrebbe manifestare in azioni specifiche diverse<sup>13</sup>.

Tra coloro che hanno approfondito la definizione di competenza come fattore *intrinseco* troviamo soprattutto le elaborazioni di Spencer e Spencer: “Per competenza intendiamo: una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”<sup>14</sup>.

Questa definizione è interna a un quadro teorico che riconduce la competenza alle performance e quindi al processo di lavoro. È innanzitutto la

12. Ajello A.M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.

13. Boyatzis R., *The competent manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley and Sons, New York, 1982.

14. Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

specificità del processo a definire il tipo di conoscenze richieste e necessarie per un'efficace prestazione. La competenza in questo contesto è fortemente assimilabile a una abilità tecnica sperimentata con successo. Spencer e Spencer sviluppano il *modello iceberg* che identifica la competenza sulla base di cinque caratteristiche: le motivazioni, i tratti, l'immagine di sé, la conoscenza di discipline o argomenti specifici, le *skill*.

Queste cinque caratteristiche vengono ulteriormente suddivise in due tipologie: *skill* e conoscenze vengono collocate nella parte emersa dell'iceberg. Si tratta infatti di qualità osservabili e relativamente superficiali, le più facili da sviluppare, soprattutto attraverso un sistema efficace di formazione. Tratti e motivazioni rappresentano, invece, la parte nascosta dell'iceberg: sono le componenti più difficili da sviluppare. L'immagine di sé non rientra in nessuno dei due tipi indicati perché viene considerata un fattore intermedio, comune ai due ambiti: se pure può essere modificata da training, psicoterapia o da esperienze positive di sviluppo, si tratta di un percorso molto complicato e richiede un notevole investimento di tempo.

Tra coloro che invece considerano la competenza un fattore *estrinseco* troviamo Hamel e Prahalad, che ricorrono alla categoria di “competenze strategiche” (*core competences o capabilities*) per individuare nell'azienda il luogo dove si può realizzare il processo di acquisizione delle competenze<sup>15</sup>. Quest'ultimo è inteso non in senso strettamente individuale, bensì come caratteristica propria di un sistema organizzativo.

La competenza non appartiene a singole persone, funzioni o unità di business, bensì è un intreccio di *skill* e tecnologie che attraversa l'organizzazione e lega in una maniera unica e distintiva più attività. È, quindi, un fatto tipicamente organizzativo, ma contiene comunque, anche se in modo non determinante, la componente individuale: il singolo non può apprendere gli elementi propri della competenza se non viene in qualche modo implicato nel processo organizzativo. Si tratta di una prospettiva strategica che si preoccupa di ricercare le condizioni del successo delle imprese e individua nelle competenze distintive la leva fondamentale per la generazione e il mantenimento nel tempo del vantaggio competitivo.

Ma l'espressione “competenza” non sembra avere un significato univoco. Al contrario, sia dal punto di vista della prospettiva da cui la si guarda che della concezione del lavoro che sottende, appare come una categoria che ingloba una serie di altri concetti (ruolo, compito, performance, organizzazione, dotazione, contratto, valutazione, certificazione, formazione) associati in modi differenti senza giungere a una determinazione soddisfacente.

Ne deriva una serie di implicazioni. Avendo un carattere soggettivo, uno oggettivo e uno di azione la competenza appare difficilmente definibile. È

15. Hamel G., Prahalad C.K., *Alla conquista del futuro*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1995.