



ASSOLOMBARDA

Casi e Studi d'Impresa

GESTIRE LE COMPETENZE AL LAVORO E NELLA FORMAZIONE

Indicazioni operative
per sviluppare la professionalità
tra scuola, formazione, università
e aziende

a cura di
Umberto Vairetti



FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

GESTIRE LE COMPETENZE AL LAVORO E NELLA FORMAZIONE

Indicazioni operative
per sviluppare la professionalità
tra scuola, formazione, università
e aziende

a cura di
Umberto Vairetti

FrancoAngeli

Ringraziamenti

La realizzazione di questo testo non sarebbe stata possibile senza l'apporto e la collaborazione delle molte imprese che in questi anni hanno partecipato attivamente, con le scuole e le università milanesi, alle indagini sui bisogni di competenze per il lavoro promosse da Assolombarda.

Nell'impossibilità di ricordare personalmente tutti coloro che hanno lavorato con passione su questi temi di fondamentale importanza per il rinnovamento del nostro sistema educativo, un particolare ringraziamento a:

Abb, Adecco, Air Liquide, Ansaldo Sistemi Industriali, Atahotel, Autostrade per l'Italia, Bms, Bracco, Bticino, Cisco, De Nora, Edison, Eni, Ge Healthcare, Heidenhain, Heineken Italia, Italcementi, Lutech, National Instruments, Manpower, Microsoft, Novartis, Pirelli, Rai, Sew Eurodrive, Sidi, Siemens, Shneider Electric, Sodalitas, Sorin, Techint, Telecom, Tenova, 3M, Umana, Unilever, Unisys, Valtur, Vincenzo Zucchi, Vodafone.

Si ringraziano inoltre le Università (Politecnico di Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, Università Commerciale Luigi Bocconi, Università degli Studi di Milano, Università di Milano-Bicocca, Università di Trento), il MIP, la Fondazione Politecnico, la Fondazione ISTUD, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, il Polo Qualità della Scuola di Milano oltre alle numerose scuole che partecipano alla sperimentazione per il riordino dell'Istruzione Tecnica.

Copyright © 2010 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 qui sotto previste. All'Utente è concessa una licenza d'uso dell'opera secondo quanto così specificato:

1. L'Utente è autorizzato a memorizzare l'opera sul proprio pc o altro supporto sempre di propria pertinenza attraverso l'operazione di download. Non è consentito conservare alcuna copia dell'opera (o parti di essa) su network dove potrebbe essere utilizzata da più computer contemporaneamente;
2. L'Utente è autorizzato a fare uso esclusivamente a scopo personale (di studio e di ricerca) e non commerciale di detta copia digitale dell'opera. Non è autorizzato ad effettuare stampe dell'opera (o di parti di essa).
Sono esclusi utilizzi direttamente o indirettamente commerciali dell'opera (o di parti di essa);
3. L'Utente non è autorizzato a trasmettere a terzi (con qualsiasi mezzo incluso fax ed e-mail) la riproduzione digitale o cartacea dell'opera (o parte di essa);
4. è vietata la modificazione, la traduzione, l'adattamento totale o parziale dell'opera e/o il loro utilizzo per l'inclusione in miscellanee, raccolte, o comunque opere derivate.

Indice

Presentazione , di <i>Alberto Meomartini</i>	pag.	7
1. Condividere un punto di vista sulle competenze	»	9
Un linguaggio comune tra persone, imprese, scuole e università	»	9
La valorizzazione delle competenze in azienda	»	11
La formazione delle competenze a scuola e all'università	»	12
Formazione professionale e continua, riqualificazione	»	14
Un sistema coerente per lo sviluppo professionale	»	15
2. Parlare di ciò che le persone fanno	»	17
Il punto di partenza: la prassi	»	17
Cosa fanno le persone, con cosa lo fanno e come	»	19
Il processo di lavoro	»	20
Fattori di produzione e comportamenti funzionali	»	22
Struttura del processo e definizione di competenza	»	23
«Guardare dentro» alle prestazioni	»	24
Da ciò che le persone fanno a ciò che sanno fare	»	26
Le prestazioni e le competenze	»	29
Gestire le persone «per competenze»	»	33
3. Descrivere e classificare le prestazioni in azienda	»	37
Processo produttivo e processi di lavoro	»	37
L'«etichettatura» delle prestazioni e la loro classificazione per competenze	»	42
Una matrice per la gestione delle professionalità in azienda	»	44
Competenze professionali e conoscenze	»	46
Per una «logistica» del capitale umano	»	47
BOX: osservare le competenze «strategiche»	»	48

4. Le competenze nella scuola, all'università e in formazione	pag. 51
L'apprendimento	» 51
Le competenze di cittadinanza	» 54
L'università e i descrittori di Dublino	» 55
La scuola e PISA	» 58
Gli standard professionali per il sistema dell'istruzione e formazione	» 60
Teoria e discipline, esperienza e pratiche	» 62
I processi di lavoro degli studenti	» 64
L'analisi dei processi di apprendimento per definire «per competenze» gli obiettivi della didattica	» 67
Accertamento, valutazione, certificazione	» 74
Certificazione delle competenze e lifelong learning	» 78
5. Esempi di applicazione in azienda	» 81
L'esplorazione del ruolo in Italcementi	» 81
L'autoanalisi del job in Techint	» 85
6. Un esempio di applicazione a scuola	» 97
Il «capolavoro» degli studenti al termine dell'Istituto tecnico chimico Molinari	» 98
7. Convergenze tra formazione e lavoro	» 103
L'alternanza scuola-lavoro	» 104
L'alta formazione in apprendistato	» 106
L'orientamento professionale	» 109
Bibliografia pratica	» 113

Presentazione

Gli imprenditori sanno bene che la fonte principale del vantaggio competitivo delle loro aziende dipende dalla capacità che i prodotti e i servizi offerti continuino a essere preferiti dai loro clienti. Per ottenere questo risultato investono innovando prodotti, servizi e processi, rivedendo al contempo l'organizzazione aziendale per renderla sempre più rapida, efficiente e orientata al mercato. Per attuare concretamente questa potenzialità di miglioramento le tecnologie e il capitale investito da soli non bastano. Occorre che le persone che lavorano nell'azienda sappiano utilizzare al meglio le proprie competenze per “fare propri” i nuovi prodotti, le nuove tecnologie, le nuove modalità di lavoro.

Sono le *competenze* delle persone il principale vantaggio competitivo delle imprese.

Sono noti, a questo proposito, le difficoltà e i ritardi dell'Italia: il basso numero di laureati, in particolare nelle discipline scientifiche e tecnologiche; un sistema d'istruzione che dedica poca o nulla attenzione ai risvolti applicativi della conoscenza; scuole senza laboratori o con attrezzature obsolete; percorsi di alternanza scuola-lavoro riservati spesso agli studenti “difficili”, meno motivati o a basso rendimento; stage in azienda poco valorizzati dalle università nella loro valenza formativa; un corpo docente ancora troppo orientato all'insegnamento disciplinare *ex-cathedra*, con scarse cognizioni di didattica attiva e quasi nessuna attitudine al *coaching*.

Se le competenze si sviluppano esercitandole, troppo spesso i giovani devono attendere il primo lavoro perché sia richiesto loro di utilizzarle.

Assolombarda è impegnata a promuovere un programma intenso di collaborazione con le scuole e le università per migliorare la qualità dell'istruzione. Una collaborazione che nell'ultimo decennio si è concentrata sul tema delle competenze, della loro costruzione, del loro riconoscimento, della loro valorizzazione. Questo volume ha l'obiettivo di dare un contributo allo sviluppo di un comune sistema di riconoscimento delle compe-

tenze – in azienda come a scuola, in università o nella formazione professionale – basato su ciò che potremmo definire una *fenomenologia delle azioni*: che cosa osserviamo quando vediamo una persona (uno studente o un lavoratore) all’opera? A che tipo di operazione assistiamo? Cosa viene utilizzato per mettere in pratica tale competenza? Quali accorgimenti utilizza per ottenere il risultato previsto?

Non un approccio astratto, dunque, fondato su definizioni teoriche di cos’è una competenza, quali sono le sue parti costitutive, a quali livelli si eserciti, ma piuttosto un’osservazione sistematica dei processi di apprendimento (ciò che fanno i diversi studenti nelle diverse fasi del loro percorso formativo) e di lavoro (ciò che i diversi lavoratori fanno). Si tratta, in altre parole, di riconoscere le competenze sulla base delle *prestazioni* che studenti e lavoratori rendono.

“Processi” e “prestazioni” sono gli oggetti comuni dell’analisi di questo libro, pur nelle diverse realtà costituite dalle scuole, dalle università e dalle imprese. Se riusciremo a condividere un medesimo strumento di *classificazione* delle varie prestazioni osservate, potremo confrontare tra loro contesti di apprendimento e di lavoro per proporre ai giovani un percorso unitario e coerente di crescita individuale e professionale. Lo sviluppo in questa direzione del capitale umano è una vera e propria *responsabilità sociale*, che coinvolge l’impresa, l’università, la scuola, la famiglia. Serve un patto, un percorso sinergico lungo il quale le competenze dei giovani possano trovare uno sviluppo efficace.

Questo libro vuole essere il nostro contributo per proseguire su questo sfidante cammino.

Alberto Meomartini
Presidente Assolombarda

1. Condividere un punto di vista sulle competenze

Un linguaggio comune tra persone, imprese, scuole e università

L'esperienza da cui nasce questo manuale comincia nel 2000, quando Assolombarda propone a un gruppo di operatori aziendali, professori universitari e insegnanti di scuola di lavorare insieme per capire quali competenze servono alle aziende e come possono essere sviluppate dalla formazione. Mentre in azienda competenza significa anzitutto *capacità di fare* e si misura a partire dai risultati che la persona ottiene con il proprio lavoro, a scuola e all'università è piuttosto un *dimostrare di sapere*, si verifica prevalentemente mediante prove che richiedono l'utilizzo di concetti e nozioni disciplinari. Ma questi due significati sono davvero così distanti?

Quando l'UE indica le competenze chiave che consentono alle persone di esercitare pienamente il diritto di cittadinanza (cioè il diritto di partecipare in modo continuativo e non marginale alla vita sociale, economica e produttiva) nella nuova *società della conoscenza*, non è difficile riconoscere in esse da un lato quelli che sono i requisiti essenziali di ogni attività professionale e lavorativa e dall'altro gli obiettivi che la formazione dovrebbe conseguire¹. Comunicazione nella lingua madre e in lingue stranie-

¹ «Le “competenze chiave” sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione. Lo sviluppo della società della conoscenza fa aumentare la domanda delle competenze chiave nella sfera personale, in quella pubblica e in quella professionale. Sta cambiando il modo in cui le persone accedono all'informazione e ai servizi così come cambiano anche la struttura e la composizione della società. [...] La crescente internazionalizzazione delle economie si ripercuote sul mondo del lavoro traducendosi in cambiamenti rapidi e frequenti, nell'introduzione di nuove tecnologie e di nuove strategie nell'organizzazione delle imprese. [...] Le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti della forza lavoro sono un fattore importante ai fini dell'innovazione, della produttività e della competitività e contribuiscono alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori sul posto di lavoro oltre che alla qualità del lavoro» (Raccomandazione 18 dicembre 2006).

re; competenza matematica e competenze di base nelle scienze e nelle tecnologie; competenza di gestione di dati; apprendere ad apprendere; competenze sociali e civiche; spirito d'iniziativa e d'impresa; sensibilità e espressione culturale: naturalmente, si tratta di vedere come ciascuna di esse si declina concretamente nelle diverse situazioni, sul lavoro, in formazione, nella vita sociale. «Le competenze chiave sono considerate tutte egualmente importanti, nella misura in cui ciascuna di esse può contribuire al successo dell'individuo nella società della conoscenza. Molte competenze si sovrappongono e si collegano: aspetti essenziali in un campo rafforzano le competenze necessarie in un altro». L'UE non propone dunque un *elenco* di competenze, ma piuttosto delinea un *sistema delle competenze*, con un'evidente connessione tra loro, che si estende a tutti i campi dell'agire umano.

Tuttavia, trovare un linguaggio comune non è un'operazione semplice. Se la scuola valuta positivamente uno studente che «ascolta con attenzione, fa domande pertinenti, dimostra spirito critico» oppure «usa prove fondate su dati scientifici per trarre conclusioni e comunicarle» (è una delle competenze proposte dal *framework* OCSE-PISA), è improbabile che le stesse espressioni funzionino per valutare la performance sul lavoro. La stessa difficoltà la troveremmo anche per competenze descritte come «ideare e sostenere argomentazioni e risolvere problemi nel proprio campo di studi», definizioni certamente utili all'università (così come la UE ha proposto nel 2004 con i *descrittori di Dublino*). Naturalmente, vale anche l'inverso: «predisporre tutta la documentazione richiesta per la definizione del budget e per il rispetto delle procedure d'appalto dei lavori» descrive un esercizio delle competenze che non può essere riproposto in un contesto formativo.

È però possibile trovare negli esempi riportati sopra alcuni concetti ricorrenti. Chi «ascolta con attenzione e fa domande pertinenti» sta cercando di capire ciò che gli è richiesto di apprendere, è impegnato a comprendere chiaramente il proprio *compito* e gli *obiettivi* che deve raggiungere: esattamente come chi produce; chi sa «ideare e sostenere argomentazioni» è impegnato a organizzare le *informazioni* di cui dispone per conseguire un proprio obiettivo, così come chi «predisporre la documentazione necessaria per rispettare le procedure d'appalto». È dunque possibile trovare le stesse competenze alla base sia di un'attività di lavoro che di un percorso di studio, anche se esse *si esercitano in modo differente nei diversi contesti*.

Le competenze che servono per ottenere i risultati, sia in formazione che sul lavoro, sono in effetti molto poche. Sono invece numerosissime, sempre variabili, le modalità con cui esse si manifestano e possono perciò essere rilevate: cosa osservare per inferire il possesso di una determinata competenza? quali prestazioni? Questa grande variabilità, questa complessità non può essere semplificata o compressa, perché perderemmo molte informa-

zioni sulla specificità delle prestazioni richieste dai diversi contesti. Per costruire le professionalità in modo organico e coerente, attraverso le diverse esperienze di lavoro e di formazione, occorre però trovare un modo per raggruppare le prestazioni agganciandole a un quadro di riferimento condiviso, relativamente semplice. Un *linguaggio comune*, non perché tutti usano le stesse parole ma perché ciascuno riconosce gli stessi concetti nelle diverse parole che usa.

La valorizzazione delle competenze in azienda

L'importanza delle competenze è tanto maggiore quanto più cresce la necessità di modificare il processo di produzione in conseguenza dei cambiamenti dei mercati o dell'innovazione tecnologica. È per mantenere o accrescere la propria competitività che l'azienda richiede ai propri addetti livelli di prestazione crescenti o anche di rendere prestazioni diverse rispetto al passato. La mobilità professionale non riguarda soltanto i passaggi da azienda ad azienda ma anche, in modo ormai strutturale, il passaggio da lavoro a lavoro nella stessa azienda. Non solo progressioni di carriera, ma anche trasferimenti di reparto o sostituzione delle mansioni. Il capitale umano rappresenta un fattore critico per l'impresa. Spesso, a seguito delle mutate necessità aziendali, sono alti i costi delle dimissioni e del reclutamento di nuove professionalità. Quando è possibile, è in genere più conveniente riqualificare il personale. I piani aziendali di formazione sono lo strumento più frequentemente utilizzato, ma risultano essere tanto più efficaci quanto più riescono a valorizzare le competenze già in possesso dei singoli addetti, riconoscibili ad un'analisi attenta delle prestazioni da essi rese in precedenza.

La questione può essere così formulata: è possibile riconoscere nelle prestazioni rese da un addetto nello svolgimento di una data mansione il possesso di competenze impiegabili in una mansione diversa? Quali delle competenze in suo possesso possono essere valorizzate semplicemente orientandole ai nuovi compiti? Quali devono essere potenziate? Quali diverse competenze devono essere sviluppate? Quanto costa farlo? Senza un'analisi attenta delle prestazioni, le persone sono classificabili solo in base alla posizione che occupano e un addetto alla contabilità potrà sempre solo fare il contabile. L'osservazione delle prestazioni consente di rilevare *sia i comportamenti che la persona mette in atto per conseguire il risultato sia le conoscenze che impiega per farlo.*

Tuttavia, l'osservazione non basta. Nella singola prestazione è possibile rintracciare sia gli aspetti caratteristici e l'uso delle conoscenze particolari legati alla specifica attività che l'ha richiesta, sia la manifestazione di una più generale idoneità della persona al lavoro. Occorre evidenziare gli elementi che consentono di confrontare tra loro la mansione di provenienza e

quella di destinazione. Quanto nel lavoro svolto finora la persona ha dimostrato di saper *riconoscere quali risultati* ci si aspetta da lei e come conseguirli? Quanto è allenata a tradurre gli obiettivi aziendali nei risultati operativi che le competono? Come organizza il proprio lavoro, come usa gli strumenti di produzione? Come tiene sotto controllo il processo di lavoro? Come rintraccia le informazioni che le servono, come le seleziona e organizza? Come comunica con superiori e colleghi, quali relazioni ha con loro? Come reagisce di fronte a un problema di lavoro o a un imprevisto, come lo tratta?

L'analisi delle prestazioni richieste da posizioni di lavoro diverse permette di risalire ad alcuni elementi invariati per poter gestire nel modo più economico i processi di mobilità interna. Un buon sistema di classificazione delle prestazioni consente di utilizzare la descrizione delle posizioni di lavoro come punto di partenza per disegnare i percorsi di sviluppo o riqualificazione professionale. Per riconoscere le competenze dentro le prestazioni rese è necessario ricondurre le prestazioni relative a job differenti ad un quadro concettuale chiaro e delimitato; se ciò vale per disegnare un percorso professionale nell'ambito della stessa funzione o area professionale, a maggior ragione vale quando si deve prevedere un passaggio ad altra funzione o area o addirittura ad un'altra azienda.

La formazione delle competenze a scuola e all'università

Nel sistema dell'istruzione (scuola e università) la questione delle competenze si lega strettamente all'acquisizione di conoscenze. Le conoscenze sono organizzate per discipline e anche la didattica interdisciplinare richiede che si padroneggino i diversi ambiti disciplinari. Tuttavia, gli studenti dimostrano di aver acquisito conoscenze quando le utilizzano, in circostanze diverse e per ottenere determinati risultati. Non basta memorizzare (e a richiesta ripetere) una certa quantità di nozioni, bisogna sviluppare la capacità di richiamarle e applicarle in modo appropriato. Per la scuola, ad esempio, il framework PISA indica la necessità di *sviluppare abilità* linguistiche, matematiche e scientifiche: non solo conoscenze, ma capacità di padroneggiarne l'utilizzo. Per l'università, i descrittori di Dublino chiedono che gli studenti sappiano «applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro».

Cosa significa saper applicare le conoscenze? Occorre anzitutto saper riconoscere il compito da affrontare, mettere a fuoco i risultati da produrre; impostare la propria attività in funzione del conseguimento dei risultati, scegliendo le conoscenze da utilizzare, i procedimenti risolutivi, il metodo di lavoro; compiere tutte le operazioni necessarie e controllarne l'esito. Selezionare e organizzare le informazioni necessarie, utilizzare le potenzia-

lità offerte dagli strumenti e dalle risorse a disposizione (il PC o internet, il laboratorio, il libro di testo, la possibilità di porre quesiti al docente...); entrare in relazione con i compagni di studio, gli insegnanti, esperti o testimoni esterni... così da ottenerne la collaborazione utile per raggiungere i risultati; affrontare i problemi che si presentano nel corso dell'attività così da riportarli sotto controllo, sviluppare una crescente consapevolezza delle proprie responsabilità, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, in modo da scegliere in ogni circostanza i comportamenti più opportuni e efficaci.

Il punto centrale del processo di apprendimento non è dunque nell'azione del docente che insegna, ma nell'uso da parte dello studente di quanto ha appreso. Perciò i momenti di verifica e di valutazione assumono grande rilevanza. Le prove non possono limitarsi alla verifica della memorizzazione di nozioni, devono mettere gli studenti al lavoro: devono essere messi in condizione di argomentare, dimostrare, elaborare, risolvere problemi, compiere esperimenti, sviluppare progetti, realizzare prodotti. Quando le prove assumono adeguate caratteristiche di complessità, l'obiettivo dell'azione didattica diventa mettere in grado gli studenti di sostenerle: le prove si presentano come un vero e proprio processo di lavoro, capace di attivare l'insieme delle competenze e delle conoscenze di cui lo studente dispone. Rispetto alla didattica tradizionale, ridotta talvolta al *fare lezione*, sono i modi di acquisizione del sapere che devono divenire oggetto dell'attenzione dei docenti.

Dalle modalità con cui il sapere viene acquisito dipende in grande misura la capacità di applicarlo. Le imprese, valutando la preparazione dei laureati e dei diplomati, rilevano:

- benché abbiano conoscenze disciplinari adeguate, laureati e diplomati non sono spesso in grado di riconoscerne l'applicazione in un compito di lavoro o nella risoluzione di un problema;
- la difficoltà e il tempo necessario per acquisire nuove conoscenze non si riducono in presenza di gradi più elevati d'istruzione e i giovani sembrano non comprendere e non controllare i meccanismi che regolano l'accumulazione del sapere e la sua organizzazione in funzione dei risultati da raggiungere;
- i comportamenti che i giovani assumono sul lavoro non sembrano guidati dal patrimonio di conoscenze di cui essi dispongono, ma da un'attitudine all'imitazione, dall'adattamento all'ambiente o alle attese che presumono esserci nei loro confronti.

Il problema della preparazione dei giovani alla vita professionale e più generalmente alla vita adulta non può perciò essere ricondotto al solo possesso di conoscenze disciplinari più o meno approfondite.

Formazione professionale e continua, riqualificazione

La formazione professionale ha con la questione delle competenze un rapporto particolarmente stringente. La formazione iniziale è rivolta infatti a produrre una qualificazione delle persone in funzione di profili professionali riconosciuti e richiesti dal mercato del lavoro. Ancor più, la formazione continua, rivolta ad adulti che generalmente hanno fatto esperienze di lavoro o sono tuttora occupati, ha l'esigenza di valorizzare tali esperienze, riconoscendovi le competenze che esse hanno prodotto nelle persone. Gli obiettivi specifici della formazione professionale degli adulti sono diversi:

- di *specializzazione*, a fronte dell'esigenza (personale o aziendale) di arricchire il patrimonio individuale di conoscenze e competenze richieste da una particolare posizione professionale;
- di *aggiornamento*, quando l'innovazione tecnologica o organizzativa richiede alle persone l'applicazione di nuove conoscenze o l'assunzione di comportamenti professionali diversi;
- di *sviluppo*, quando le competenze individuali devono essere integrate con altre richieste dal passaggio ad un ruolo più complesso, professionale o manageriale;
- di *riqualificazione*, quando a fronte di processi di trasformazione occorre ridisegnare il contenuto delle mansioni o assegnare i lavoratori a ruoli diversi o ancora ricollocarli presso altre aziende con differenti processi di produzione.

Inoltre la formazione può essere realizzata per una singola azienda o per un gruppo di imprese, oppure essere commissionata da un ente pubblico come strumento a sostegno dell'occupazione o dello sviluppo economico. In tutti i casi, la formazione degli adulti si concretizza in un percorso di transizione tra il mix di competenze in possesso dei singoli individui e il mix di competenze richiesto da una condizione professionale diversa e più o meno ben definita. Quanto più le competenze possedute e richieste sono ben analizzate e chiaramente classificate, tanto più il percorso potrà risultare efficace e tanto meno esso sarà oneroso per l'azienda e per le persone. Gli obiettivi della formazione vengono cioè definiti analizzando l'esperienza professionale dei partecipanti dal punto di osservazione del profilo professionale di destinazione. Quest'ultimo può essere descritto in modo molto puntuale o più «a banda larga», in relazione alle esigenze specifiche di chi ha richiesto l'intervento formativo. Ciò che più conta è però la qualità dello strumento con cui l'esperienza dei partecipanti viene analizzata: se ci si ferma alla considerazione della qualifica professionale o del ruolo organizzativo di provenienza, la distanza rispetto al profilo di destinazione è tendenzialmente massima.

Ad esempio, un magazziniere potrà più facilmente passare ad altro ruolo nello stesso stabilimento di produzione di quanto non possa transitare alla

gestione clienti e fornitori dell'azienda. Se però si *guarda dentro* al contenuto della mansione, allora è possibile riconoscere tra le prestazioni richieste al magazziniere: fare previsioni quantitative del fabbisogno di materiali, semilavorati, componenti, strumenti; controllare periodicamente l'andamento delle scorte; gestire il rapporto con i fornitori e i responsabili di reparto; sviluppare procedure per far fronte ad improvvise variazioni della domanda della produzione; assicurare una corretta gestione e archiviazione della documentazione... Queste prestazioni potranno essere richieste anche per una posizione di lavoro molto diversa: cambierà il processo al quale dovranno essere applicate, ma sarà possibile evitare che la sua esperienza vada sprecata.

Serve dunque un sistema che permetta di classificare le prestazioni rese nel contesto di provenienza e richieste da quello di destinazione in relazione ad un quadro concettuale unitario, che faciliti il riconoscimento delle invarianze e permetta di fare credito alla persona in formazione del possesso di un set di conoscenze e competenze utili, evitando di esporlo ad un eccesso di attività formativa.

Un sistema coerente per lo sviluppo professionale

Per le aziende l'attenzione alle competenze deriva anzitutto dalla necessità di disporre di personale in grado di realizzare al meglio le diverse attività che concorrono alla produzione (sia nelle funzioni direttamente produttive che in quelle dedicate alla gestione, come l'amministrazione, il sistema informativo, gli acquisti, o alla finalizzazione della produzione, quali il marketing o le vendite). Una seconda ragione sta nell'esigenza di creare un'organizzazione reale (fatta cioè di donne e di uomini e non solo di architetture e organigrammi) capace di compattarsi sugli obiettivi strategici, di condividere la cultura aziendale. Le competenze sono dunque identificate a partire dai *processi* di produzione e dai *valori* aziendali di riferimento.

Istruzione e formazione considerano le competenze come il prodotto dell'azione didattica. La formazione ha l'esigenza di sviluppare nelle persone competenze immediatamente impiegabili nel lavoro, mentre l'istruzione punta a far acquisire conoscenze insieme a metodologie in grado di guidarne l'applicazione a prescindere dal contesto successivo di utilizzo. In entrambi i casi l'attenzione è dunque portata anzitutto sul processo di produzione delle competenze, non sul loro impiego.

Le prestazioni richieste alle persone sul lavoro o nei percorsi di formazione hanno dunque un aspetto inevitabilmente diverso. Non si tratta tuttavia di prestazioni che attivano competenze diverse: deve saper organizzare il proprio lavoro sia il tecnico di laboratorio sia lo studente che fa una ricerca; deve essere in grado di selezionare le informazioni utili sia chi deve ge-

stire il riassortimento di un centro commerciale sia chi prende appunti a un corso. Il valore economico delle prestazioni, la loro complessità e di conseguenza la responsabilità esercitata dalla persona, sono naturalmente differenti: però sollecitano, a diversi livelli, capacità analoghe. La possibilità di rintracciare una convergenza tra prestazioni diverse consente di guardare all'insieme delle esperienze formative e lavorative dell'individuo come a un percorso di sviluppo professionale.

Osservare e analizzare le prestazioni, riconoscere in esse le competenze di cui sono manifestazione, permette di agire sul capitale umano considerandolo come un patrimonio sociale su cui investire (istruzione e formazione iniziale e continua), da mettere a frutto (sviluppo professionale e di carriera) e mantenere efficiente (aggiornamento, riqualificazione). L'ottica settoriale con cui i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro si sono mossi, deve essere superata: è la condizione per cui la prospettiva del *lifelong learning* possa realizzarsi. Ciò presuppone che, indipendentemente dai percorsi formativi e professionali (e dunque dalla natura *formale, non-formale o informale dell'apprendimento*), il possesso di una competenza possa essere riconosciuto e certificato, applicando un quadro di riferimento unitario.

2. Parlare di ciò che le persone fanno

Il punto di partenza: la prassi

«La precisione linguistica è un fantasma e i problemi legati al significato o alla definizione delle parole sono privi di importanza. Le parole sono importanti soltanto come strumenti per la formulazione delle teorie e i problemi di carattere terminologico dovrebbero essere evitati ad ogni costo».

Karl Popper, Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza, 1960

Si è perso molto tempo a discutere di cosa è la competenza. Soprattutto in Italia, la disputa sulle differenze esistenti tra competenza, capacità, attitudine, hanno di recente tenuto occupati molti operatori ed esperti. La raccomandazione europea sulle competenze-chiave ha acceso il dibattito su come stanno *dentro* la competenza capacità e attitudini (in compagnia con le conoscenze) e soprattutto su cosa intenda la UE distinguendo attitudini e capacità. È curioso come questa disputa sia però la conseguenza di un banale errore di traduzione; in realtà il testo della raccomandazione parla di conoscenze, capacità e atteggiamenti (knowledge, skills and attitudes appropriate to the context; ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte)¹. È più produttivo allora lasciare questo terreno e, seguendo il resto del mondo, preoccuparsi piuttosto di osservare *cosa le persone fanno*.

«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» (Spencer e Spencer, 1995).

¹ Raccomandazione 18 dicembre 2006.

«La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse... Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera... **La competenza è un saper agire** (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui... La competenza non si riduce alla singola prestazione, ma **non si dà competenza al di fuori delle prestazioni**» (Le Boterf, 1994).

Non è casuale che l'analisi delle prestazioni in azienda prenda sempre come punto di partenza il processo produttivo, isolando poi le azioni che l'addetto compie per assicurare l'avvio del processo, il suo funzionamento, la produzione di un risultato conforme alle previsioni o alle prescrizioni. Trovato ciò che la persona fa, scopro inevitabilmente cosa deve saper fare. Anche quando si selezionano persone per un nuovo tipo di lavoro (perché è stato necessario riconfigurare un processo produttivo precedente o articolare diversamente l'organizzazione), questo deve essere progettato (o almeno prefigurato) per poter prevedere cosa le persone coinvolte dovranno fare. È vero che molte aziende hanno recentemente fatto la scelta di descrivere le competenze che considerano strategiche per il successo senza collegarle alle prestazioni, ma piuttosto ai *valori aziendali*. In questo caso però, l'obiettivo non è tanto stabilire cosa una persona deve saper fare quanto piuttosto stimolare negli addetti un comune sentire: più un'operazione di comunicazione interna che di gestione del personale. Prendiamo ad esempio un'espressione come «deve possedere il senso della legalità», presente in un buon numero di aziende, specie di credito. Essa vuole anzitutto passare il messaggio che l'azienda intende rispettare e far rispettare le leggi e non tollererà trasgressioni. Ma per valutare davvero il possesso di siffatta "competenza", dovrà comunque identificare le prestazioni che la rivelano: «rispetta i codici di comportamento prescritti, conosce e applica la normativa di settore, si attiene alle procedure e alle specifiche aziendali...».

Occupiamoci dunque di ciò che le persone fanno: poi di cosa devono saper fare e infine di cosa devono conoscere, quali capacità (o attitudini) devono avere, quali atteggiamenti devono assumere per saper fare ciò che devono fare. Per questo faremo uso di tre concetti, cercando di mostrare il legame che li tiene insieme e come lavorarci sopra:

- **processi di lavoro:** delimitano e descrivono la situazione reale (il contesto) in cui una persona rende le proprie prestazioni; è la specificità del processo a identificare quali **conoscenze** la persona deve possedere per poter rendere la prestazione;
- **prestazioni:** evidenziano ciò che la persona fa in un determinato processo; dipendono sia dalle **competenze** di cui essa dispone che dalle caratteristiche specifiche del **processo**;

- **competenze:** rappresentano ciò che la persona *sa fare*; sono riconoscibili dalle *prestazioni* che essa rende nel contesto di uno o più processi di lavoro.

Cosa fanno le persone, con cosa lo fanno e come

Adriana, *segretaria* di uno studio professionale: «La prima cosa che faccio quando arrivo in ufficio è aprire l'agenda per controllare le urgenze. Metto un numero a tutte le cose da fare e così mi faccio il programma della giornata; alcune cose però non sono così semplici: per esempio, anche solo per organizzare una riunione di tutti i collaboratori bisogna far quadrare le date e non sempre li trovi subito al telefono, a volte ci devo ritornare sopra più volte nel corso della giornata. Se ho margini di autonomia? Beh, ad esempio la scorsa settimana il dottore mi ha chiesto di risolvergli una grana con un fornitore, ma cosa fare concretamente l'ho deciso io. È un fornitore importante e preferivamo non doverlo cambiare. (...) Per organizzare i viaggi, anche all'estero, ormai lo faccio io su internet, è più pratico e economico che usare un'agenzia. Sto diventando esperta di orari, coincidenze, tariffe... a volte capita di dover programmare tutto all'ultimo momento e allora devo controllare che tutto si incastri perfettamente. (...) Sì, poi quando tutto sta girando e mi dico che oggi riesco a far tutto quanto stabilito, capita qui uno dei soci anziani che pretende che gli faccia subito l'editing di un documento: cosa vuole, si deve far fronte e anche sorridergli... però qualche trucco per farlo aspettare da bravo fino al giorno dopo l'ho anche imparato...».

Alberto, *manutentore* meccanico: «All'inizio del turno prendo in mano il programma degli interventi, ma poi c'è sempre anche qualche segnalazione urgente del capo o di un mio collega. Cosa ha la precedenza dipende anche dalla possibilità di fermare una macchina senza interrompere la produzione o farla ripartire in fretta. Spesso devo fasarmi con gli operatori per intervenire al momento opportuno. Poi, quando ho cominciato questo lavoro era abbastanza facile trovare i guasti, di solito si era rotto qualcosa che si vedeva subito. Adesso devi conoscere tutti i possibili inconvenienti, della parte meccanica e di quella elettronica, sapere se si ripara o si cambia, ma quasi sempre devi cambiare il pezzo, la scheda. Di solito c'è in magazzino, ma qualche volta no, allora finché gli acquisti non pedalano sei fermo, devi capire se è meglio aspettare o cominciare un altro intervento. (...) Una cosa importante è il registro macchina, è come un certificato dove si registrano tutte le sue malattie e gli interventi che sono stati fatti. Se lo leggi per bene, capisci più in fretta dove può stare il problema. (...) Alla fine faccio un collaudo e vado a verificare tutti gli interventi che ho fatto sulla macchina, anche perché sono poi io che firmo.»