

Cesare Bentivogli, Mario Catani,  
Carminè Marmo, Deborah Morgagni

# Le competenze invisibili

Formare le competenze  
che tutti cercano

**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.



## *Esperienze formative*

---

*collana diretta da Daniele Callini*

Questa collana si propone quale strumento di documentazione e diffusione di riflessioni, studi e sperimentazioni tese allo sviluppo delle risorse umane e dei sistemi organizzativi e formativi. Si rivolge pertanto a tutti coloro che sono professionalmente interessati a questi temi e a chi, in termini più ampi, si trova ad affrontare i problemi relativi al cambiamento e alla complessità della società post-industriale.

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.

Cesare Bentivogli, Mario Catani,  
Carminè Marmo, Deborah Morgagni

# **Le competenze invisibili**

Formare le competenze  
che tutti cercano

**FrancoAngeli**

Questa opera è il frutto degli studi e delle esperienze proprie degli autori, tutti appartenenti alla società Plan di Bologna.

Ha contribuito, inoltre, Anna Rita Fiore, esperta di counseling.

In particolare la Premessa è stata scritta da Carmine Marmo; il Capitolo 1 da Deborah Morgagni; il Capitolo 2 da Cesare Bentivogli (introduzione), Mario Catani (paragrafi 2.1 e 2.2) e Carmine Marmo (paragrafi 2.3, 2.4 e 2.5); il Capitolo 3 da Cesare Bentivogli (introduzione, paragrafi 3.1 e 3.2), Anna Rita Fiore (paragrafo 3.3) e Deborah Morgagni (paragrafo 3.4).

L'editing finale della pubblicazione è stato curato da Monica Poli.

Copyright © 2013 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>Premessa</b>	pag.	7
<b>1. Le competenze che tutti cercano</b>	»	15
Premessa: l'affermarsi del concetto di competenza nell'ambito organizzativo e della gestione e formazione delle risorse umane	»	15
1.1 La competenza: un <i>excursus</i> storico tra approcci e orientamenti	»	19
1.2 Oltre la contrapposizione individuo-organizzazione	»	52
1.3 Le competenze oggi e domani	»	60
1.4 Scenari e prospettive per le organizzazioni	»	64
1.5 Uno sguardo sull'invisibile: le competenze (manageriali) sommerse	»	68
Riferimenti bibliografici	»	74
<b>2. Un po' di luce sul nascosto (e qualche nube sull'ovvio)</b>	»	79
Introduzione	»	79
2.1 Benessere nelle organizzazioni: ossimoro o concreta possibilità?	»	81
2.2 L'integrazione organizzativa ovvero come rendere complete e conformi a giustizia le organizzazioni	»	98
2.3 Formare negoziatori	»	112
2.4 Apprendere <sup>2</sup>	»	121
2.5 Trasmettere competenze	»	135
Riferimenti bibliografici e sitografia	»	144

<b>3. Quale formazione per le competenze invisibili?</b>	pag.	147
Introduzione	»	147
3.1 È colpa dell'analisi dei bisogni se la formazione non coglie nel segno?	»	149
3.2 E se non si facessero più corsi?	»	167
3.3 Il Counseling: un contributo efficace!	»	171
3.4 Il <i>coaching</i> nelle/per le organizzazioni... oltre la formazione?	»	178
Riferimenti bibliografici e sitografia	»	190

## PREMESSA

Quella italiana è un'economia di trasformazione, senza materie prime. Il miracolo economico dei lontani anni '50-60, oltre che sul forte dislivello del costo del lavoro italiano rispetto ai *competitors* internazionali, si è sempre avvalso della capacità tecnica e delle competenze dei lavoratori, senza trascurare il differenziale salariale, a tutto svantaggio loro. Il *made in Italy*, una delle poche voci attive della nostra economia, ha fondato il suo successo su abilità realizzative molto raffinate, tant'è vero che aziende che hanno delocalizzato all'estero lavorazioni di particolare pregio si sono trovate a pagare prezzi molto elevati. Il vero valore aggiunto, il principale fattore competitivo è rappresentato dalle competenze espresse dal lavoro, penalizzate da politiche di concorrenza basate sul contenimento del costo del lavoro e non sulla qualità e sull'innovazione. Qualità e innovazione che possono essere sviluppate anche, forse soprattutto, dall'attenzione alle competenze dei lavoratori, al loro sviluppo, alla loro trasmissione ed al loro essere fattore di innovazione, nei processi e nei prodotti.

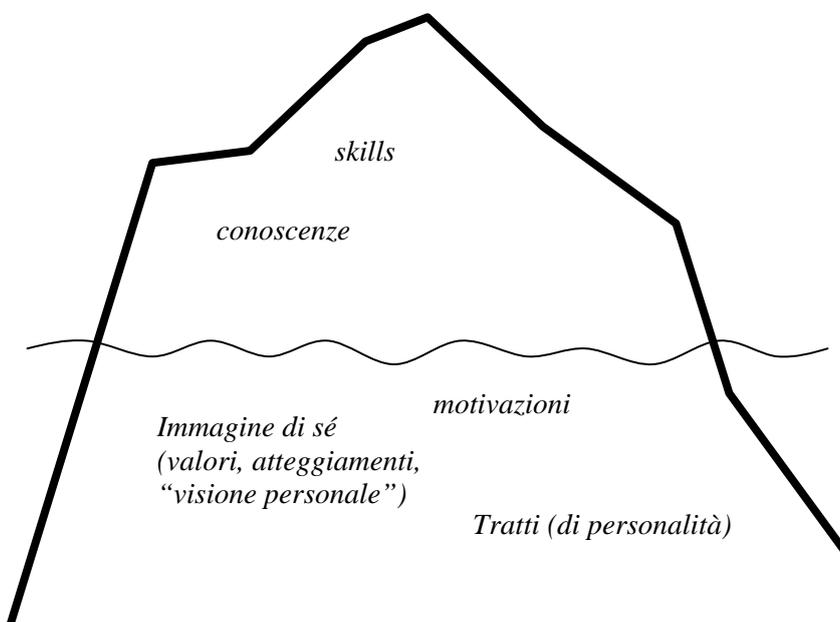
Questi motivi fanno da sfondo allo sforzo di riflessione, di ricerca e di sperimentazione che devono accompagnare quanti si occupano, a vario titolo, di processi di formazione e di aggiornamento indirizzati a lavoratori, aziende e dirigenti aziendali. Il tema delle competenze appare quanto mai centrale, anche e soprattutto nell'attuale situazione di profonda crisi in cui l'economia e la società italiane si ritrovano da ormai troppo tempo.

Quali sono i temi più rilevanti coi quali ci si deve confrontare? Lungi dal voler offrire soluzioni di carattere generale, obiettivo che esula dal carattere di riflessione che questi contributi intendono proporre, si propone piuttosto di voler prendere in considerazione il tema delle competenze e una loro caratteristica di fondo, l'essere pluricomposte e stratificate, il loro essere insieme esplicitabili in realizzazioni concrete e fatte di molti elementi intangibili, impliciti, "incorporati", immersi direttamente nella dimensione "fisica", quella del corpo del lavoratore e dell'artigiano e, allo

stesso tempo, in dimensioni nascoste della personalità e della vita emotiva delle persone.

Una fortunata e diffusa rappresentazione delle competenze utilizza la metafora dell'*iceberg*<sup>1</sup>.

Come si sa, la parte emersa e visibile dell'*iceberg* rappresenta una porzione variabile fra 1/8 e 1/10 del suo volume totale. La parte restante resta sommersa, invisibile ad un'osservazione diretta. Si è perciò ipotizzato che i componenti delle competenze lavorative fossero solo parzialmente visibili ed osservabili. Più precisamente nella parte visibile si collocano le conoscenze e le abilità operative, mentre nella parte sommersa si collocano i tratti di personalità, le motivazioni e l'immagine di sé, a sua volta connotata da valori, atteggiamenti e "visione personale".



In altre rappresentazioni, sempre riferite al modello di Spencer e Spencer, si trovano elencati anche altri elementi invisibili, quali impegno, strategie metacognitive, consapevolezza e sensibilità al contesto<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Spencer L. e S., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 2004

<sup>2</sup> Castoldi M., "La valutazione delle competenze come problema complesso", in *L'educatore*, a. 2006-2007, n. 3.

Gli elementi visibili sono sempre gli stessi, abilità e conoscenze. Sulla loro completa visibilità però si può avanzare qualche dubbio. Le conoscenze visibili sono quelle “dichiarative”, chiamate anche esplicite, e le abilità, o *skills*, sono quelle descrivibili e proceduralizzabili. Oltre a ciò, conoscenze dichiarative e abilità proceduralizzabili condividono anche il codice comunicativo, quello numerico/digitale. Com’è noto<sup>3</sup> nella comunicazione umana si utilizzano due codici generali: quello numerico o digitale, che veicola il contenuto della comunicazione, e il codice analogico o simbolico, che veicola gli aspetti relazionali della comunicazione. Nei termini della linguistica il codice numerico corrisponde al piano denotativo del linguaggio, che *denota*, cioè, indica, il piano della precisione, il mondo del significato e dell’oggettività, mentre il codice simbolico corrisponde al piano connotativo, cioè a livelli di significato che oltrepassano l’oggettività, il linguaggio poetico o le metafore, per esempio. A ciò si aggiunge il fatto che oltre il 90% della comunicazione umana poggia sulla comunicazione non verbale e paraverbale, mentre meno del 10% sulla comunicazione verbale. Se ne può concludere che quanto emerge nell’iceberg delle competenze rappresenta solo una minima parte di questo universo, in gran parte è da sondare e interpretare, consegnando il mondo delle competenze a domini che sembrano molto lontani dall’oggettività e da principi di razionalità forte. Al contrario, da molte parti si fa affidamento proprio a questi principi per descrivere le competenze (es. le matrici *job-skills*), soprattutto nelle organizzazioni aziendali, dove le esigenze connesse alla gestione ed all’amministrazione delle risorse umane troppo spesso ci richiamano a modelli a razionalità forte.

Un corollario di sostanza della diversità dei codici comunicativi consiste anche nel fatto che il codice digitale-numerico è di trasferibilità molto agevole, mentre il codice analogico-simbolico non lo è, se non in misura molto scarsa. In altri termini, mentre la dimensione esplicita delle competenze può essere trasferita in modo molto semplice, grazie alle TIC, la loro dimensione tacita lo è in misura infinitamente inferiore. Anche per questo motivo le competenze invisibili, come proponiamo di chiamare questa dimensione delle competenze, rappresentano una parte relevantissima del valore aggiunto potenziale del patrimonio incorporato nel lavoro umano.

Le competenze in realtà si presentano in gran parte governate da una forte carica di soggettività e di problematica esprimibilità. Anche a questo va attribuita la loro invisibilità?

<sup>3</sup> Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

Dunque, nella parte sommersa dell'iceberg si collocano le dimensioni implicite e tacite della conoscenza e delle competenze, quella porzione di sapere applicato e praticato, sedimentato e stratificato in anni di pratica. Il termine "pratica" è probabilmente più appropriato a descrivere il percorso di costruzione di una competenza, soprattutto se si parla della costruzione di competenze esperte, forse più appropriato del termine "esperienza" che troppo spesso indica semplicemente il fatto di avere fatto delle cose, anche tante, senza però definire il grado di profondità, complessità e qualità delle "cose" fatte. Il termine esperienza confina troppo da vicino con il termine "attivismo", mentre il termine "pratica" appare più completo, implicando da vicino l'interrogativo circa il tipo di pratica, non solo alla sua quantità, indicando perciò anche la complessità e la qualità delle realizzazioni.

Vale la pena a questo punto avanzare qualche esempio. Il bravo infermiere professionale e anche, perché no, il bravo medico, viene talvolta giudicato tale dal paziente perché ha la "mano leggera" nelle punture intramuscolari. Allo stesso modo il bravo chirurgo lo è in quanto ha una "buona mano" nel maneggiare il bisturi. Bene, si tratta di cose con cui più o meno tutti hanno, purtroppo, qualche familiarità. Ma come si può definire la competenza "mano leggera"? Quanto è descrivibile fermandosi al puro piano denotativo? Quanto è proceduralizzabile? E, soprattutto, quali sono i percorsi necessari per la sua costruzione? E gli esempi potrebbero moltiplicarsi. Altro esempio: le autofficine riparazioni risuonano di racconti al confine del mito riguardo a vecchi meccanici che erano in grado di diagnosticare un problema ad un motore di automobile soltanto facendo avviare il motore e ascoltandone per alcuni secondi il rumore, variato magari da qualche piccolo colpo di acceleratore. Oppure operai metalmeccanici in grado di capire con quale lega era stato fuso un pezzo sentendone il suono quando cadeva in terra o con leggeri colpi di martello sulla superficie. E gli esempi potrebbero ancora proseguire.

Si può ritenere che la costruzione di competenze tecniche possa in qualche modo essere posta in parallelo alla costruzione delle competenze cognitive. L'espressione "pensare con le mani" non dovrebbe essere considerata solo come un bel paradosso, ma rappresenta in realtà il punto di partenza e la chiave di lettura della progressiva e lenta costruzione della civiltà occidentale, la civiltà della tecnica. Infatti, uno dei problemi principali del mondo contemporaneo consiste nella separazione fra scienza e tecnica, fra testa e mano<sup>4</sup>. In questa separazione è la testa a rimetterci, e non solo sotto il profilo intellettuale, ma in termini molto concreti, come caduta dei livelli motivazionali nel lavoro e nei suoi risultati concreti. E, si badi bene,

<sup>4</sup> Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.

ciò non riguarda solo le competenze tecniche, quelle dell'artigiano, la cui opera arriva a sconfinare nell'arte, ma anche le competenze intellettuali, fra cui le competenze manageriali, la cui costruzione è il risultato di pratiche prolungate nel tempo e di realizzazioni concrete.

Oltre che sulla loro natura, l'interesse di questa riflessione vuole arrivare ad alcune conclusioni circa la costruzione delle competenze, la loro formazione, fatto che riguarda da vicino i percorsi personali e le storie delle persone al lavoro, ma che coinvolge anche le attività che intenzionalmente vogliono contribuire alla costruzione, appunto, all'aggiornamento ed alla crescita delle competenze, le attività di formazione, di qualunque natura esse siano.

L'invisibilità e la problematica esplicitazione di gran parte di ciò che si definisce come competenza interroga da vicino le pratiche della formazione. Molti terreni ne sono interessati: le metodologie e gli approcci che si utilizzano, le pratiche di concezione e di gestione dei *setting* formativi, la progettazione formativa e la concezione stessa della formazione, senza con questo voler avanzare ipotesi rifondative o palinogenetiche.

Non c'è dubbio però che gli interrogativi concreti rappresentano vere e proprie sfide, non solo sul piano epistemologico, ma nel concreto farsi della formazione, riguardo cioè alla formazione come pratica.

In primo luogo c'è da tenere in considerazione i soggetti della formazione, chi prende parte a percorsi di costruzione di competenze: sono soggetti che si collocano in una condizione di apprendimento, hanno provenienze culturali e sociali sempre più diversificate, altro elemento di diversità è rappresentato dalla loro età. Quante persone si ritrovano a doversi ricostruire una competenza di fronte alle innovazioni tecnologiche? Quanti si rimettono in formazione o sono costretti a farlo dopo significativi percorsi professionali? Non si tratta più semplicemente di giovani da avviare allo sviluppo di un futuro professionale e lavorativo (e già si tratta di un obiettivo problematico!), ma di contribuire a ricostruire percorsi e destini personali.

Quali sono gli approcci e le condizioni che possono facilitare gli apprendimenti, il collocarsi delle persone in formazione in traiettorie professionali e lavorative future? Quali le competenze e le attenzioni da sviluppare da parte di chi concepisce e gestisce questi sistemi?

Un secondo punto da tenere in considerazione è il duplice versante di impegno della formazione di fronte alle competenze: si tratta di integrare percorsi personali e proposte che vengono loro da fuori, proposte che non vedono il loro protagonismo e che non li coinvolgono in prima persona. Questo nonostante tutte le indicazioni che vengono dall'andragogia e dalla

sua proposta<sup>5</sup> circa la necessità di coinvolgere i partecipanti adulti a percorsi di apprendimento fin dalla loro concezione e non solo nella gestione dei *setting* specifici e nella loro valutazione. Ai percorsi personali si vengono aggiungendo proposte altre e pensate da altri, che rischiano di scontrarsi con le pratiche che fanno parte del vissuto e della corporeità stessa delle persone.

I suggerimenti metodologici possono essere davvero tanti e probabilmente utili, ma prima di fare questo è necessario ripensare alle pratiche, troppo spesso caratterizzate da una pigra ripetizione degli stereotipi scolastici, dalla lezione frontale alla valutazione degli apprendimenti. A ciò si può venire aggiungendo il contributo della tecnologia, ma senza mutare nella sostanza il problema: quale livello di coinvolgimento delle persone? Quale grado di valorizzazione del loro vissuto e delle loro pratiche? E quando le pratiche hanno necessità di aggiornamento, quanto vengono tenute in considerazione le necessità motivazionali?

È chiaro che la risposta non può essere semplice. Una cosa è certa: è sempre più urgente dare risposte al bisogno di coinvolgimento delle persone. All'aula tradizionale, tecnologica fin che si vuole e con le attrezzature più adatte, magari sconvolgendo il *lay out* delle aule, rompendo lo schema rigido dei banchi e delle file di banchi, è necessario affiancare attività di consulenza personalizzata alle persone, che si facciano carico di rispondere alla complessità dei percorsi personali, quelli già praticati e quelli ancora da praticare. Che si tratti di *coaching* o di *counseling*, nelle loro diverse connotazioni e nella diversità degli approcci, non è questa, ora, la sede per parlarne. Quel che è certo è che occorre arricchire la proposta formativa, integrando la formazione e la sua organizzazione e concezione con ulteriori supporti, capaci di costruire e ri-costruire percorsi lavorativi e professionali, interrogandosi sul "farsi" della formazione, accettando la sfida e il rischio della ricerca e della sperimentazione. Le prassi della formazione faticano ancora a vedere questa integrazione fra i percorsi interni alle persone e i percorsi che gli si propongono dall'esterno. Una strada percorribile è quella di riflettere sul "farsi" concreto della formazione.

Da dove nasce l'idea. Quella suggestione che viene da qualche osservazione sparsa, che poco a poco sgomita nella testa per venire fuori e si fa idea frequente, fino a diventare una fissazione, e si parla continuamente di questo, si va in libreria o si naviga in rete per vedere cosa c'è sull'argomento, si compilano bibliografie, si programmano letture, si prendono appunti dove e quando capita, magari a margine di una attività formativa, in

<sup>5</sup> Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano, 1997.

una chiacchierata tra colleghi o in un incontro casuale... fino a maturare l'esigenza di trasformare l'idea in un percorso di apprendimento, in una attività di formazione.

Il percorso di chiarificazione, come il posarsi della melma mossa sul fondo di un laghetto. Ricerca e pensiero solitario o partecipato con altre persone. È da ricordare sempre la proprietà "moltiplicativa" del dialogo delle idee, secondo G. B. Shaw, secondo la quale "Se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela per uno. Ma se tu hai un'idea, ed io ho un'idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee".

L'ideazione, spesso immaginativa, quasi come la sceneggiatura di un film che ci gira nella testa, immaginando scene, dialoghi, scenografie, parti (l'attore protagonista, il non protagonista, le comparse, ...). La preparazione, l'attesa, gli accordi con la *location* (che brutto termine ..., ma fa tanto cinema!), le discussioni per avere un'aula piuttosto che un'altra e... mi raccomando, le sedie con la ribaltina! Non i tavoloni che nascondono..., e, ancora, ...che il pranzo sia leggero, che la gente non si riempia come oche, che poi al pomeriggio dormono tutti!... e l'esercitazione, ... meglio al mattino o al pomeriggio?... e poi... questa comunicazione dove la metto? ... e la presentazione, quante *slides* ci metto? Le leggo? Metto solo termini evocativi e poi ci parlo sopra? E allora cosa le faccio a fare?...

La realizzazione, la sua attesa, il dialogo con i partecipanti, e, infine, la valutazione... gli è piaciuto? Non gli è piaciuto?, cosa è andato bene, cosa non è andato per il verso giusto? ... il *follow up*, sempre dichiarato, raramente praticato, ...

In questo è lo scopo essenziale di questo volume: avanzare riflessioni e ipotesi di pratiche formative concrete, radicate in una visione di cosa siano le competenze *tout court*, di come si esplicitino e si trasmettano. C'è una attenzione più spiccata alle competenze manageriali, sapendo che il carattere delle competenze presenta sorprendenti somiglianze dai livelli più "bassi" a quelli più alti delle gerarchie aziendali. Infine si rende conto di alcune realizzazioni concrete sul piano formativo, in diversi campi di intervento: la trasmissione delle competenze nelle organizzazioni, come è possibile sviluppare concretamente e con efficacia la metacompetenza *dell'apprendere ad apprendere*, integrare competenze in modo attivo e consapevole, il benessere nelle organizzazioni, per arrivare alla negoziazione, con un occhio particolare alle sue pratiche nel rapporto fra aziende e organizzazioni dei lavoratori.

Risposte provvisorie di un percorso già lungo e di cui non si vede la fine, né è possibile vederla. Un cammino continuo, in qualche modo a somiglianza del cammino delle competenze.

Proprio le asperità di questo “cammino” sono avvertibile nei diversi contributi contenuti nel volume, caratterizzati da una notevole diversità. Mentre nel primo capitolo il contributo di Deborah Morgagni ha un tono di ricerca scientifica, se non accademica, negli altri due capitoli si susseguono interventi improntati al racconto di percorsi che hanno condotto a realizzazioni formative specifiche (e di qualche successo) a contributi di carattere più riflessivo. Il secondo capitolo comprende sei contributi in cui il lettore viene letteralmente accompagnato nei percorsi che hanno condotto gli autori a proporre specifici interventi formativi, con il racconto in prima persona delle riflessioni e delle esperienze che hanno guidato l’intuizione, poi l’idea, infine la realizzazione di interventi mirati alla messa in evidenza ed allo sviluppo di competenze in ambiti specifici: il benessere nelle organizzazioni, l’integrazione organizzativa, le attività negoziali, la cura dell’apprendimento e i percorsi di acquisizione e trasmissione delle competenze.

Il terzo capitolo, infine, si sofferma sulle tecniche e sulle metodologie cui si fa riferimento per lo sviluppo delle competenze, interrogandosi e presentando riflessioni che vanno dagli interrogativi sull’efficacia della formazione e a cosa si debba imputare la sua inefficacia quando non “coglie nel segno”, agli spunti che vengono dall’esigenza di andare “oltre la formazione” come intesa tradizionalmente o come gli stereotipi scolastici la costringono e la tramandano in forme costrette negli spazi spesso angusti dell’aula tradizionale. Si parla quindi di *counseling* e di *coaching*, cercando di non seguire le “mode formative” attuali, ma in un atteggiamento di proposta.

Perciò in questo volume si trovano contributi e interventi di tenore molto diverso, tali da poter individuare diversi percorsi per poter afferrare o inseguire la necessità di intervenire positivamente sui processi di costruzione, decostruzione e sviluppo delle competenze nelle organizzazioni. Come un fiume che cerca di scavarsi un percorso e prova diversi canali. Forse troverà un letto unico, forse no. Intanto non rifiuta l’avventura, un’avventura che merita di essere percorsa.

# 1. LE COMPETENZE CHE TUTTI CERCANO

L'importante non è prevedere il futuro ma renderlo possibile.  
*Antoine de Saint-Exupéry*

## **Premessa: l'affermarsi del concetto di competenza nell'ambito organizzativo e della gestione e formazione delle risorse umane**

Il tema della competenza e della sua analisi, negli ultimi anni, ha catalizzato l'interesse di molteplici studiosi e dell'intera comunità scientifica sociolavoravista. Il motivo di tanta attenzione è da ricondurre al progressivo affermarsi di modelli lavorativi basati su soluzioni organizzative sempre più flessibili e dinamiche. Nella teoria dell'organizzazione, infatti, ha prevalso per lungo tempo un paradigma che ha concettualizzato l'impresa come un sistema "meccanico" che ha connotato i sistemi organizzativi come entità "statiche" e concentrate pressoché unicamente sull'elaborazione di informazioni provenienti dall'esterno. Si sta ora, invece, sempre più diffondendo un approccio "organico" alle organizzazioni che considera le aziende come sistemi complessi, dinamici e reticolari, caratterizzati da processi di produzione flessibili, dal ruolo sempre più rilevante delle tecnologie e da nuove forme organizzative (*network*, alleanze strategiche, or-

ganizzazioni virtuali, ecc.) e che opera, e interagisce, in un ambiente altamente competitivo, frammentato e insieme globalizzato.

Viene così emergendo il profilo di un nuovo paradigma organizzativo nel quale assume un ruolo prioritario la gestione dell'imprevisto nella vita economica, lavorativa ed organizzativa. I parametri fondamentali subiscono, dunque, profonde ridefinizioni: da un modello nel quale l'efficienza esprimeva la produttività in un mondo di operazioni e di oggetti, si passa a modelli in cui l'efficienza esprime soprattutto le capacità di *expertise* e di messa in ordine (logico-temporale) di un mondo di eventi; capacità che derivano direttamente dal grado di sviluppo della comunicazione intersoggettiva, che si trova così proiettata nel cuore delle attività economiche, lavorative ed organizzative. Al centro di questo emergente paradigma si trova una risorsa come la *conoscenza* che è "una risorsa sociale, di natura relazionale, non riducibile a fattore o merce", la cui produzione avviene all'interno di un "sistema cognitivo" di fatto "collocato in gran parte al di fuori delle istituzioni del decentramento (il mercato e l'impresa)"<sup>1</sup>.

La dimensione della conoscenza acquista, quindi, sempre maggiore importanza entro il processo di produzione in cui viene valorizzato, in particolare, quanto specificatamente legato agli elementi distintivi dell'impresa; di qui la crescente importanza del "sapere" prodotto dal lavoro diretto, dagli sforzi collettivi ed individuali tesi all'innovazione e alla soluzione di problemi nell'ambito della produzione di impresa. L'estensione del lavoro indiretto e la diffusione dell'innovazione tecnologica promuovono incorporazione di elementi di lavoro "cognitivo" e quindi di competenze complesse e processi di interpretazione e decodifica entro le mansioni tradizionali. La conoscenza, intesa come risorsa, occupa, insieme al processo della sua produzione ed espansione, un ruolo preminente nell'ambito dell'economia reale.

Conseguentemente, da diversi anni la letteratura sociologica ha posto molta enfasi rispetto alla disponibilità di risorse umane qualitativamente adeguate quale fattore essenziale ai fini della competitività dei sistemi economici. L'impresa, entro queste accezioni, si identifica quale luogo entro cui si organizza l'apprendimento economicamente rilevante, ovvero l'apprendimento in grado di identificare le conoscenze che servono per mobilitare il mondo vitale delle persone ai fini della produzione di valore. Si è così accentuata la tendenza di assegnare un ruolo centrale alle competenze e al "capitale conoscitivo" nella concettualizzazione dell'impresa e

<sup>1</sup> Rullani E., "Sopravviverà il capitalismo all'uso della scienza?", *Economia e politica industriale*, 71, 1991, pag. 65.

del suo vantaggio competitivo<sup>2</sup>. Tale esigenza individua una principale espressione nella rappresentazione dell'impresa come un repertorio di competenze, individuali o collettive, costituenti il "patrimonio genetico" dell'impresa<sup>3</sup>, incorporate sia nei singoli membri dell'impresa che nelle *routines* organizzative e nelle tecnologie dell'impresa.

Lo stato di permanente cambiamento nei sistemi produttivi e nell'ambiente lavorativo ha determinato una perdita di 'ancoraggio' di alcune categorie forti di riferimento organizzativo, fra le quali spiccano quella di mestiere, di mansione, di ruolo. In questo scenario complesso e dinamico di riferimento, è evidente che nelle organizzazioni non è più centrale la dimensione statica del lavoro (la posizione o il "posto di lavoro"), ma diventa sempre più importante e strategico riconoscere e valorizzare la dimensione dinamica, ovvero l'apporto professionale dell'individuo, l'unica vera forza competitiva aziendale.

Il costrutto che meglio di altri sembra, dunque, oggi definire l'apporto professionale individuale è quello di "competenza". Numerosi studi hanno di recente sottolineato il rapporto esistente tra l'affermarsi del paradigma della competenza e le trasformazioni nel sistema produttivo, richiamandosi a fattori quali la crescita della conoscenza inglobata nelle attività anche semplici, l'aumentata rilevanza delle attività di servizio, il repentino mutamento dei contesti di riferimento, la deverticalizzazione delle strutture organizzative con la conseguente crisi del metodo delle posizioni e, infine, l'aumento delle attività a media ed elevata qualificazione. Nell'attuale contesto competitivo la strategia non può più permettersi di essere statica, non può più centrarsi sulla scelta di dove competere, diventa fondamentale come competere, l'essenza della strategia non è la struttura dei prodotti e dei mercati di un'azienda, ma le dinamiche del suo comportamento; di conseguenza gli approcci basati sulle competenze stanno riscuotendo notevole successo nella letteratura strategica e più in generale in quella manageriale.

Il termine competenza deriva da "cum-petere" che in latino significa rivolgersi, mirare insieme a un punto, e quindi anche coincidere, accordarsi, essere adatti a qualcosa, e in qualche modo anche l'essere già capaci di qualcosa. Le rare volte che i latini, nella tarda antichità, usavano il termine *competentia* lo facevano per indicare una coincidenza "metafisica" e quindi proporzione, armonia; usavano invece più spesso l'aggettivo *competentis*, con il senso, prevalentemente giuridico, di indicare il giudice che si

<sup>2</sup> Cfr. Prahalad C.K., Hamel G., "La competenza distintiva delle aziende", *Harvard Espansione*, n. 49, 1990.

<sup>3</sup> Nelson R.R., Winter S., *An Evolutionary Theory of Economic Change*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 1982, pag. 14.

adatta a una persona, quello a cui ci si deve rivolgere. Per inciso, competizione è termine della stessa radice lessicale di competenza.

È proprio questo uso ‘giuridico’ che si ritrova nel linguaggio moderno: competente, per secoli, in italiano come nelle altre lingue debitorie del latino, aggettiva un giudice, reale o figurato, che ha voce in capitolo. Solo dopo l’illuminismo (nella lingua italiana dalla fine del ‘700), per estensione, competente è colui che può giudicare non solo perché ha diritto a farlo, ma anche perché ne è capace, è edotto o esperto nella materia. Accompagnando l’aggettivo competente, anche il sostantivo competenza viene così a indicare non solo il diritto a fare una cosa (la competenza amministrativa), ma la reale capacità ed eccellenza nel farla.

Competenza, *expertise*, competenza esperta: sono questi i termini attraverso i quali in questi ultimi decenni si è fatto riferimento nella letteratura tecnico-specialistica, alla particolare capacità performativa di alcune persone nel proprio dominio professionale, capacità riconosciuta ‘socialmente’ da colleghi, superiori, ecc. Una competenza, e la sua possibile eccellenza, è sempre legata ad una pratica umana, cioè ad una forma complessa di azione attraverso cui sono svolti i compiti e i progetti che la caratterizzano. Una competenza lavorativa specifica il concetto di competenza in riferimento a pratiche proprie del mondo del lavoro considerato. I mutamenti di quest’ultimo comportano modificazioni parallele nelle pratiche, nei valori di riferimento, ecc., così come nelle caratteristiche della competenza e delle sue dimensioni fondamentali, interne o esterne al lavoratore.

Diversi sono gli ambiti in cui la competenza viene evocata, definita, trattata come un costrutto strategico: nel dibattito tecnico specialistico sulla gestione delle risorse umane in impresa, nella formazione e consulenza organizzativa, nel confronto istituzionale sulla riforma del sistema formativo nazionale e nelle pratiche di intervento innovative, ecc.

Ma perché dopo lunghi anni di latenza, almeno sotto l’aspetto semantico che indica capacità più che diritto a fare, il termine competenza è tornato alla ribalta negli ultimi decenni? Quali i motivi di questo innegabile “successo”?

Per rispondere a queste domande presenteremo, di seguito, un’analisi delle principali fonti riconducibili alle origini del dibattito sulla competenza e una riflessione sulle principali teorizzazioni che hanno caratterizzato tale paradigma<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Ci preme sottolineare che la classificazione proposta non vuole avere pretese di esautività né, tanto meno, identificare rigide categorie interpretative; infatti, come si avrà modo di apprezzare nel corso della trattazione, i diversi approcci si influenzano reciprocamente e difficilmente possono essere fatti rientrare in rigide categorie interpretative.

Tenteremo poi di delineare i mutamenti in atto e le possibili evoluzioni che caratterizzeranno l'impresa e le persone che vi operano e di fare emergere le competenze (specie quelle manageriali) che potranno risultare strategiche nel prossimo futuro.

### **1.1 La competenza: un *excursus* storico tra approcci e orientamenti**

Esistono molteplici approcci al tema della competenza, sia per quanto riguarda la sua epistemologia e definizione sia a proposito della metodologia di analisi, sviluppo e valutazione. L'eterogeneità dei modelli esistenti non permette di giungere ad una definizione univoca e condivisa del concetto, tuttavia è possibile individuare alcuni approcci di studio di riferimento utili anche a fini interpretativi e classificatori.

L'analisi della competenza è sempre oscillata tra dimensioni oggettive (il contesto, i processi, i compiti, le tecnologie, le informazioni) e dimensioni soggettive (le risorse personali, le motivazioni, i tratti di personalità, le potenzialità cognitive e relazionali, l'immagine di sé, le conoscenze e le abilità); tra analisi delle competenze necessarie o richieste, o delle competenze presenti, o, ancora di quelle prevedibili, e così via. Ancora, il dibattito ha riguardato la "specificità" della competenza, cioè il suo essere in qualche modo 'connaturata' ad una situazione, ad un contesto, ad una comunità, ad una strumentazione, ad una disciplina, e così via, e, all'opposto la sua "trasversalità", "aspecificità" e quindi la sua "trasferibilità" a contesti diversi e la sua attitudine ad essere impiegata in situazioni, ambiti organizzativi, ambienti tecnologici, settori diversi. Ogni scelta metodologica presuppone un'opzione teorica a monte in funzione dell'obiettivo e del contesto di analisi. Parallelamente, qualsiasi impostazione teorica implica una scelta valoriale strettamente interconnessa ad una definizione del concetto di competenza. Ecco allora sorgere e svilupparsi approcci, modelli, tipologie di classificazione, elenchi e repertori di competenze, a volte alquanto diversi tra loro, a volte sostanzialmente simili, proposti ogni volta come 'nuovi', come 'risolutivi', in grado di superare i limiti dei modelli precedenti.

Peraltro la riflessione su questo paradigma è oggi centrale nell'organizzazione del lavoro, nel *management* e nella gestione delle risorse umane, ma anche nell'analisi e progettazione formativa, ed ha accompagnato e dato vita ad un fermento di iniziative, approcci e sperimentazioni di grande interesse e di portata innovativa.

La storia del concetto di competenza è molto articolata e coinvolge diversi ambiti disciplinari e professionali: la progettazione formativa, l'i-