

La centralità delle competenze nello sviluppo organizzativo e personale

Premessa.....	1
Una strategia di approccio alla gestione delle competenze	2
Terminologia e concetti-chiave.....	3
Elementi rilevanti dell'approccio per competenze	5
<i>Il problema della distinzione tra competenze esplicite e implicite (tacite)</i>	<i>5</i>
<i>I termini generali del problema.....</i>	<i>5</i>
<i>Un possibile impianto metodologico.....</i>	<i>6</i>
<i>Classificazione degli elementi della competenza: conoscenze e capacità</i>	<i>7</i>
<i>Classificazione degli elementi di competenza: i valori/comportamenti.....</i>	<i>8</i>
<i>Precisazioni sulla mappatura delle competenze.....</i>	<i>9</i>
Sintesi della logica operativa dell'impianto proposto	10

Premessa

Il presente contributo ripropone e adatta alcuni modelli e materiali ideati da IF (Italia Forma) di Piacenza e utilizzati in occasione di varie attività formative seguite dal curatore, tra cui un recente corso per i dirigenti delle Scuole Cattoliche. L'utilizzo dell'impianto metodologico per la gestione delle competenze professionali è possibile per diverse categorie di utenti, tra cui Enti o istituzioni coinvolti nella formazione di base per orientare il curriculum di studi alle necessità di competenza richieste dalle imprese sul territorio di riferimento, Organismi di formazione continua, per calibrare gli interventi formativi in funzioni di priorità e/o lacune più scoperte, Enti o istituzioni di ricerca impegnati a monitorare il cambiamento dei profili e delle esigenze professionali.

La Commissione Europea ha indicato agli Stati membri per l'inizio del nuovo millennio l'obiettivo di: «preparare gli europei ad una transizione morbida verso una società fondata sull'acquisizione di conoscenze e nella quale non si smetta di apprendere e insegnare per tutta la vita. In altri termini, verso **una società conoscitiva**»¹. Preoccupata della promozione sociale, dello sviluppo personale, della capacità dei lavoratori di inserirsi e rimanere sul mercato del lavoro, la Commissione ha segnalato tra i grandi cambiamenti che caratterizzano la nostra epoca la mondializzazione degli scambi e la globalizzazione delle tecnologie, con l'avvento della società dell'informazione che ha aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro: in tale prospettiva **la posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza** sarà decisiva e si può qualificare come "rapporto conoscitivo" che strutturerà sempre più intensamente la nostra società². Il tema della **centralità** della **conoscenza** (come elemento oggettivo epocale caratterizzante) e, specularmente, quello della **competenza** (come strumento di interazione soggettiva con il cambiamento epocale) è posto qui in tutta la sua forza.

Alla centralità del tema della conoscenza-competenza ha corrisposto, in ambito organizzativo, lo sviluppo di un nuovo strumento di management: il *knowledge management*. Il *knowledge management* è stato rapidamente posto al centro della discussione di politici, decisori, e massimi dirigenti, probabilmente come conseguenza del crescente interesse per il valore economico del "knowledge".

Soprattutto nei contesti ad alta competitività e velocità di cambiamento il *knowledge* è diventato uno dei fattori chiave di successo ed è alla base dell'innovazione e del miglioramento continuo della qualità: per questo le organizzazioni maggiormente impegnate nella sfida competitiva assumono un impegno sempre maggiore per:

- identificare e gestire strategicamente il *knowledge portfolio* in relazione alle *core competence*;
- rilevare, salvaguardare, valorizzare ed innovare il patrimonio attuale di *knowledge* dell'organizzazione;
- potenziare i processi di apprendimento e di sviluppo delle competenze, in linea con gli obiettivi strategici.

Anche nel campo delle organizzazioni di servizi, ivi comprese quelle – come la scuola – dei servizi alla persona, il tema della **centralità del knowledge** si sta imponendo all'attenzione di tutti.

¹ Commissione Europea: Libro bianco su istruzione e formazione *INSEGNARE E APPRENDERE - VERSO LA SOCIETÀ CONOSCITIVA*, 1996, p.3

² *Ibidem*, pp. 16-17

Una strategia di approccio alla gestione delle competenze

Portare il *knowledge* al centro dell'attenzione delle organizzazioni come le istituzioni formative significa riconoscerne l'importanza strategica per il miglioramento delle performance (*performance improvement*), sia degli individui sia dell'organizzazione.

In un'organizzazione, il *knowledge management* ha lo scopo esplicito di abilitare le prestazioni dei processi, attraverso modalità e strumenti di gestione per la definizione dei fabbisogni, la tutela, lo sviluppo, la creazione e la patrimonializzazione del *knowledge*.

I processi attraverso cui il *knowledge management* si realizza sono:

- Gestione delle competenze delle risorse umane.
- Organizzazione delle basi di conoscenza codificata/formalizzata.

In questo testo si intende segnalare un approccio al processo di *Gestione delle competenze delle risorse umane*, che fornisce un contributo specifico alla mappatura, all'analisi e alla valutazione delle competenze³.

Se infatti un approccio maturo alla gestione delle competenze ha come finalità lo **sviluppo** dei saperi necessari per migliorare le performance, tuttavia le esperienze più avanzate dimostrano⁴ che per ottenere tale risultato è necessario percorrere almeno quattro macro-fasi riscontrabili nei diversi approcci applicativi:

1. mappatura delle competenze;
2. valutazione delle competenze;
3. sviluppo delle competenze;
4. monitoraggio delle competenze sviluppate.

³ L'approccio richiamato si basa sul modello elaborato da Italia Forma. Tra gli altri contributi sul tema delle competenze e del capitale umano si possono segnalare: M.GRASSO – M. MONTAGNESE (a cura di), *Competenze per competere*, F.Angeli, Milano, 1999, FRANCO D'EGIDIO, *Il bilancio dell'intangibile*, F.Angeli, Milano, 2001, C.COCCO- A.GALLO, *Fare assessment*, F.Angeli, Milano, 2002, F.CIVELLI-V.PICCINNI (a cura di), *Il comunicatore pubblico*, Guerini, Milano, 2002, Siav-Industriali Veneto, (a cura di), *Competenze per lo sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003

⁴ Cfr. AA.VV, *PERFORMANCE IMPROVEMENT- Il miglioramento delle prestazioni organizzative attraverso lo sviluppo delle competenze*, a cura di E. Oggioni e A. Rolandi, Milano, 1998

Terminologia e concetti-chiave

L'elaborazione teorica e concettuale sul tema della gestione delle competenze si arricchisce continuamente di stimoli e problematiche nuove, provenienti non solo dalle aziende, ma anche da organizzazioni portatrici di bisogni di sviluppo radicalmente differenti, quali i servizi alla persona e il cosiddetto terzo settore.

Oggi molto si sta facendo, da parte di organizzazioni e società di consulenza, per favorire il passaggio applicativo dalle riflessioni teoriche alla prassi professionale: nell'ambito delle varie strategie e dei diversi metodi di approccio è particolarmente avvertita l'esigenza di sviluppare **metodologie e strumenti di mappatura, analisi e valutazione delle competenze** che possano coniugare il rigore metodologico con la facilità d'uso.

I modelli elaborati, se pure fanno riferimento ad una radice analitica comune, hanno subito nelle diverse realtà una serie di adattamenti successivi, sia relativamente alla specificità del modello, sia nella metodologia applicativa, sia infine nella terminologia. Si può affermare che non esiste un modello applicativo di analisi e classificazione delle competenze formalizzato e condiviso: gli sforzi di elaborazione in questo settore si orientano ancora in direzioni diverse, e ciascun soggetto (enti, organizzazioni, aziende, società di consulenza,...) è impegnato nel mettere a punto il proprio⁵.

Tuttavia, è da più parti sempre più avvertita l'esigenza di un elemento di sintesi che, fatte salve le peculiarità di ogni diverso modello, formalizzi un impianto metodologico rigoroso, attrezzandolo di tutti gli strumenti migliori disponibili ad oggi.

Per non generare fraintendimenti circa gli "oggetti" al centro della trattazione, ci sono alcuni problemi di glossario che è opportuno affrontare in modo preliminare.

Come si è visto, nella traduzione italiana del libro bianco della Commissione Europea, per definire tali "oggetti" si utilizzano i termini: **conoscenza** e **competenza**. Nella letteratura attinente alle discipline aziendali, quasi tutta in lingua inglese, si utilizza invece sempre il termine **knowledge** – la cui traduzione letterale sarebbe "conoscenza" –, conferendogli però uno spettro di significati piuttosto ampio: per esempio il termine è usato anche quando ci si riferisce al patrimonio esperienziale legato all'attività operativa/lavorativa di una persona.

Nella lingua italiana l'utilizzo generalizzato del termine "conoscenza" può indurre in equivoco. Nell'uso corrente il termine "**conoscenza**" denota prevalentemente l'avvenuta acquisizione/memorizzazione di un contenuto (fatti, concetti, regole, teorie ecc.); è una padronanza mentale, formale, di per sé astratta dall'operatività. Per utilizzare espressioni molto usate in ambito formativo, attiene al **sapere** – e quindi anche al **saper come** (fare) –, non al (saper) **fare** e al (saper) **essere**.

Il termine "**conoscenza**" può quindi essere utilizzato senza fraintendimenti per connotare una società caratterizzata da prodotti/servizi con una quota sempre maggiore di **sapere** incorporato.

Non è altrettanto appropriato, invece, per definire la condizione di una persona che sia capace di interagire con una tale società, non solo cognitivamente ma anche operativamente: infatti, per interagire occorre, anche (saper) **fare** (possedere, cioè, capacità/, abilità, tecniche ecc.) e (saper) **essere** (avere adeguati comportamenti, atteggiamenti, valori ecc.).

Relativamente alle persone è quindi preferibile l'utilizzo del termine **competenza**, da intendere come **l'integrazione** delle conoscenze, delle capacità, dei valori/comportamenti che consentono di realizzare l'output di un'attività richiesta in una specifica situazione (di fruizione, di produzione ecc.).

Se si pensa poi alle organizzazioni, abbiamo visto come il *knowledge* vi sia presente almeno sotto una duplice forma: come "**competenze**" delle risorse umane; come **basi di "conoscenza" codificata/formalizzata** (memorie tecniche, manuali, intranet ecc.). Per denotare il complessivo *knowledge* aziendale è quindi preferibile utilizzare un termine diverso sia da conoscenza sia da competenza, per esempio: **saperi**.

⁵ Cfr. P.G. Bresciani, *LE COMPETENZE: Modelli di intervento e questioni aperte*, in "PROFESSIONALITÀ", Mar./Apr. '97

Allo scopo di limitare il più possibile i fraintendimenti derivanti da un uso non regolato dei termini, si possono utilizzare i termini e le espressioni seguenti⁶:

1. **Sistema di gestione dei saperi di un'organizzazione**: un insieme di processi, metodologie – pratiche - strumenti, competenze, ruoli organizzativi, tecnologie (informatiche, di comunicazione) ecc., finalizzato a gestire in modo integrato le basi di conoscenza codificata/formalizzata e le competenze delle persone
2. **Basi di conoscenza codificata/formalizzata**: saperi (know how/esperienze patrimonializzate, ecc.) necessari per realizzare gli output di un processo, resi accessibili sotto forma di memorie tecniche, manuali/documenti, intranet, ecc.
3. **Competenza**: l'essere in grado di integrare le conoscenze, le capacità, i valori/comportamenti che consentono di realizzare l'output di un'attività richiesta in una specifica situazione. In un processo, la competenza consiste nell'essere in grado di realizzare l'output di un'attività principale/intermedia (un output, quindi, che pur essendo intermedio per il processo, ha una propria completezza, una propria "autonomia", un proprio valore quotabile anche in termini economici). La competenza si dice **esplicita** se è/può essere codificata/formalizzata e resa trasferibile (sotto forma di istruzione, protocollo, procedura ecc.). Si dice **implicita** (o tacita) se non è/non può essere codificata/formalizzata.
4. **Elementi di competenza**: sono i "componenti" (conoscenze, capacità, valori/comportamenti) che, integrati in funzione dell'output da realizzare, sostanziano una competenza.
5. **Conoscenza**: è uno degli elementi della competenza. Denota prevalentemente l'avvenuta acquisizione/memorizzazione di un contenuto (fatti, concetti, regole, teorie ecc.); è una padronanza mentale, formale, di per sé astratta dall'operatività. Attiene al **sapere** – e quindi anche al **saper come** (fare) –, non al (saper) **fare** e al (saper) **essere**.
6. **Capacità**: è uno degli elementi della competenza. Denota l'essere in grado di utilizzare specifici strumenti operativi (tecniche, metodi, tecnologie ecc.) per la realizzazione di un compito. Attiene al (saper) **fare**.
7. **Valore/Comportamento**: è uno degli elementi della competenza. Coniuga doti e attitudini personali con necessità espresse dall'organizzazione e dalle persone clienti/utenti. Denota l'essere in grado di comunicare, operare, interagire, ecc. in coerenza con uno specifico contesto ambientale e organizzativo e con i suoi valori di riferimento. Attiene al (saper) **essere**.

⁶ Per un confronto sul lessico utilizzato al riguardo si veda anche A.Salatin, *Le competenze: analisi e valutazione*, in Siav-Industriali Veneto, (a cura di), *Competenze per lo sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp.85-109 e C.COCCO- A.GALLO, *Fare assessment*, F.Angeli, Milano, 2002, pp.30-43.

Elementi rilevanti dell'approccio per competenze

Per rendere esplicite le basi concettuali dell'impianto, è necessario illustrarne alcuni ulteriori elementi rilevanti.

Il problema della distinzione tra competenze esplicite e implicite (tacite)

Nello sviluppo dell'impianto metodologico è stato preso in considerazione il **problema** dell'eventuale distinzione tra competenza **esplicita** (è/può essere codificata/formalizzata e resa trasferibile sotto forma di istruzione, protocollo, procedura ecc.); e competenza **implicita** o tacita (non è/non può essere codificata/formalizzata).

Esso ha una forte rilevanza per la definizione delle successive attività di sviluppo delle competenze (formazione, diversa collocazione del personale, inserimento in team di lavoro ecc.) e non può essere ignorato.

I termini generali del problema

Il problema è stato posto inizialmente in relazione alla elaborazione di progetti di cosiddetti **sistemi esperti** nel campo della diagnosi medica, della ricerca scientifica e tecnologica, della pratica giudiziaria, ecc.

L'idea alla base di questi progetti è:

- **identificare**, tramite l'osservazione sistematica e la raccolta di opportune testimonianze, le **competenze**, cioè le **conoscenze** di natura concettuale, le **capacità** (abilità operative) e i **comportamenti** (regole di condotta) possedute dagli esperti in un certo ambito di competenza professionale;
- **tradurle** in modo conveniente **in un sistema informatico** di grande capacità **in grado di esercitare a un livello elevato le competenze proprie di questi esperti**.

Nei processi di acquisizione della competenza – e quindi nell'interazione con la realtà oggettiva e osservata – è di grande importanza il ruolo della persona e il suo mondo interiore: «*un'arte non può essere specificata nei dettagli, non può essere trasmessa mediante prescrizioni...può essere trasmessa soltanto mediante l'esempio del mastro dell'apprendista*»⁷.

Di qui il concetto di **competenza tacita**, più volte ripreso per evidenziare come la crescita della competenza professionale, persino in campo tecnico-ingegneristico, sia legata allo sviluppo di una **capacità di riflessione nell'azione**, oltre che di riflessione prima e dopo di questa⁸.

Nel pensiero che si svolge nel corso dell'azione vengono in effetti attivati e sviluppati:

- a) uso di strumenti, di linguaggi e di repertori d'azione utilizzati per descrivere le situazioni complesse e interagire con esse;
- b) sistemi di valutazione che portano da un lato ad impostare i problemi da affrontare e dall'altro ad una vera e propria conversazione con le situazioni in atto;
- c) teorie di fondo che permettono di dare senso ai fenomeni e di interpretarli;
- d) i ruoli nel contesto dei quali i professionisti si trovano e svolgono i loro compiti.

Gran parte di **queste conoscenze, capacità e comportamenti non sono descrivibili** attraverso un sistema di regole, **né possono svilupparsi solo sulla base dell'osservanza di regole** espresse e formalmente descritte⁹.

⁷ Polanyi, *LA CONOSCENZA PERSONALE*, Milano, 1990, pag. 139

⁸ A. Schoen, *IL PROFESSIONISTA RIFLESSIVO*, Bari, 1994

⁹ **Tali competenze però possono essere colte osservando l'azione di persone competenti esperte e attraverso le interpretazioni che queste ne danno sotto forma di narrazioni.** Nei processi formativi, dunque, occorre dare spazio non solo alla fondazione scientifica e tecnica della professionalità, bensì anche alla cosiddetta scienza del pratico.

Nello sviluppo della competenza è così ripreso il concetto di "**apprendistato**", rivisitandolo sul piano cognitivo. Da questo punto di vista, i processi di acquisizione delle competenze implicano:

- l'avere a disposizione adeguate descrizioni non formali delle conoscenze e delle procedure da sviluppare;
- poter quindi osservare modelli vivi di come tali sensibilità e capacità di controllo si esercitano nell'azione professionale;
- l'avvio poi ad un esercizio pratico sotto la guida e il sostegno di un supervisore competente, un esercizio sistematico e prolungato che permetta di interiorizzare e flessibilizzare condotte che risulterebbero altrimenti rigide ed insensibili alle situazioni concrete variabili.

Contemporaneamente, a poco a poco, la guida e il sostegno dovrebbero diminuire fino a scomparire del tutto, lasciando la piena responsabilità dell'azione alla persona ormai formata.

È in un quadro di apprendistato di questa natura che si possono sviluppare e competenze professionali tacite e la capacità di riflettere nel corso dell'azione.

Un possibile impianto metodologico

Si è pensato di non utilizzare la distinzione tra competenze esplicite e tacite, perché si è ritenuto che fosse un'inutile appesantimento nel processo di analisi: si è preferito affrontare il problema a livello di identificazione dei **livelli di padronanza della competenza**.

In pratica, la distinzione tra competenze esplicite e implicite (tacite) è incorporata e leggibile **indirettamente** nei diversi livelli di padronanza, sulla base dei quali sono successivamente effettuate le valutazioni per lo sviluppo delle competenze ecc.

Una conseguenza di questa scelta è che, relativamente a un output di attività, esiste una sola competenza (unica denominazione e relativa unica descrizione). Diverso è il livello di padronanza che con cui questa competenza è posseduta/esercitata; tale diversa padronanza in qualche modo "cambia" la natura della competenza stessa, da esplicita/proceduralizzabile, a implicita (tacita)/non proceduralizzabile.

Lo schema logico seguito è rappresentato nella seguente tabella.

Livello di padronanza	Descrizione	Tipologia di condotta	Natura delle Competenze richieste	Da sviluppare con...
Livello 1 (Principiante)	È in grado di seguire regole e principi con sufficiente capacità di adottare condotte coerenti con il contesto; presenta scarsa flessibilità e autonomia	Condotta guidata da regole : <ul style="list-style-type: none"> ▪ rappresentabili (attraverso sistemi più o meno formali); ▪ profondamente interiorizzate. 	Prevalentemente esplicite	<i>Fondazione scientifica e tecnica della professionalità</i>
Livello 2 (Autonomo)	Basa le prestazioni su principi razionali e sa adattarsi alle circostanze, specificando gli obiettivi dell'azione e i mezzi per raggiungerli in modo adeguato all'output da realizzare			
Livello 3 (Esperto)	Ha una provata e riconosciuta capacità di inquadrare le situazioni da affrontare, cogliendole nella loro complessità e riconoscendo analogie e differenze con situazioni simili (flessibilità nella scelta di strumenti, mezzi, soluzioni)	Condotta basata su capacità di intuizione e di giudizio ("riflessione nell'azione"), derivante da esperienza e da situazioni affrontate con successo	Ampiamente implicite	<i>"Scienza del pratico"</i>
Livello 4 (Top)	Coglie agevolmente e rapidamente un quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e ad agire per affrontarle in modo fluido, appropriato e senza sforzo (è sempre performante agli standard richiesti; è creativo)			

Lo stesso schema logico è applicabile per analogia anche ai **livelli di padronanza degli elementi** della competenza.

Alle **capacità** si applica lo schema nella stessa "configurazione" sopra illustrata per la competenza: anche alcune capacità, infatti, possono essere non proceduralizzabili (implicite/tacite). È tuttavia opportuno richiamare l'attenzione sul fatto che mentre la *competenza* è per definizione matrice di un output di attività (intermedio, autonomo ecc.), la *capacità* si focalizza piuttosto sul "micro output" di un compito/operazione.

Per quanto riguarda invece le **conoscenze**, se si accetta la definizione presa come riferimento per la metodologia – che peraltro aiuta in fase di rilevazione, evitando di mappare conoscenze per così dire "ineffabili" – a rigore non è possibile parlare di conoscenze "tacite", perché tutte dovrebbero essere comunicabili in modo più o meno formalizzato (anche se attualmente non comunicate).

Lo schema logico alla base della definizione del livello di padronanza di una conoscenza assume allora la "configurazione" proposta nella tabella che segue.

Livello di padronanza della conoscenza	Descrizione
Livello 1 (Principiante)	Estensione e profondità della conoscenza sufficienti per comprendere i contenuti di una trattazione (scenari, problemi, opportunità, ecc.) destinata a non esperti del dominio
Livello 2 (Autonomo)	Estensione e profondità della conoscenza sufficienti per orientare l'operatività ove la conoscenza è richiesta, e per collaborare e comunicare con esperti del dominio
Livello 3 (Esperto)	Estensione e profondità della conoscenza sufficienti per guidare l'operatività propria e dei collaboratori anche in situazioni complesse
Livello 4 (Top)	Estensione e profondità della conoscenza corrispondenti al massimo livello attualmente riconosciuto dalla comunità degli esperti del dominio

Classificazione degli elementi della competenza: conoscenze e capacità

Una classificazione delle **conoscenze** e delle **capacità** è invece ritenuta utile per gli utilizzi successivi dell'analisi delle competenze (formazione, sviluppo, ecc.) ed è schematizzata nella tabella che segue.

CLASSE	DESCRIZIONE
Chiave/core	Si tratta di conoscenza/capacità essenziale/necessaria/decisiva/basilare/fondamentale/condizionante per la realizzazione dell'output. Pur potendo assumere una connotazione specifica (per esempio, rispetto al contenuto) nelle diverse organizzazioni (per esempio, conoscenza dei metodi di sviluppo di supporti didattici informatizzati: scientifici, tecnici, manageriali, ecc.), è largamente diffusa/disponibile presso altre organizzazioni dove si realizzano output di attività simili.
Specialistica	Quanto più un output di attività è specifico di un'organizzazione, tanto più gli elementi della relativa competenza (conoscenze/capacità) sono <i>distintivi</i> . Una conoscenza/capacità è, appunto, specialistica, quando non è diffusa/disponibile e richiede al ruolo/figura coinvolto un "supplemento" di preparazione, rispetto a quella normalmente presente in un professional
Innovativa	Si tratta di conoscenza/abilità che, pur non essendo al momento utilizzata per la realizzazione dell'output di attività, si intende comunque mappare/valutare perché: <ul style="list-style-type: none"> ■ richiesta da miglioramenti/innovazioni (di prodotto/processo) già previsti; ■ importante, se presente, per decidere se e come introdurre miglioramenti/innovazioni (di prodotto/processo).

Classificazione degli elementi di competenza: i valori/comportamenti

La classificazione dei comportamenti efficace per i successivi utilizzi (formazione/selezione/valutazione/ecc.) distingue i seguenti valori/comportamenti.

CLASSE	DESCRIZIONE
1. Valori/comportamenti che qualificano il processo/prodotto	Sono orientati dal processo e dagli output. Indicano: tensione al risultato, orientamento dell'efficienza, assunzione di rischi, attenzione all'ordine, alla qualità, sforzo di ricerca di informazioni, rispetto di politiche organizzative e di procedura, ecc.
2. Valori/comportamenti che qualificano le relazioni con i clienti interni/esterni	Sono orientati dalla relazione professionale positiva da instaurare o rafforzare per l'ottenimento dell'output. Indicano attenzione e ascolto, sensibilità diagnostica, eterocentratura, orientamento al cliente e all'utente, sensibilità verso le persone.
3. Valori/comportamenti che qualificano la gestione delle risorse umane	Sono orientati dalla necessità/volontà di "gestire" e influire sulle persone. Indicano persuasività e influenza, uso della complessità aziendale, costruzione di relazioni, consapevolezza organizzativa. Comprende tutti i comportamenti denominati come manageriali legati allo sviluppo delle risorse, alle diverse forme di supporto (coaching, assistenza, ecc.) alla gestione intenzionale di leve comunicative, alla collaborazione/comparazione/condivisione, alle diverse modalità di espressione della leadership nel gruppo (assunzione di responsabilità, espressione di visione, innesco di motivazioni, ecc.)
4. Comportamenti che manifestano qualità personali	Sono legati direttamente alle doti personali, dimostrano la maturità personale di fronte al lavoro, alle situazioni di esercizio e agli altri.

Precisazioni sulla mappatura delle competenze

Nelle esperienze applicative una fase particolarmente critica è quella della mappatura delle competenze. Relativamente a questa fase è stato notato che «è probabilmente quella che risente maggiormente delle differenze tra le diverse "scuole" che in questi anni si stanno fronteggiando sul tema delle competenze. Non sono quindi scontati né il principio teorico, né il processo metodologico attraverso i quali arrivare a "mappare" le competenze, tantomeno, a complicare le cose, il concetto stesso di competenza»¹⁰.

Poiché l'impianto proposto ha l'ambizione di costituire uno strumento pratico capace di cogliere il meglio delle diverse prospettive teoriche e metodologiche concernenti la mappatura, è opportuno illustrare anche le scelte di fondo che caratterizzano l'approccio alla mappatura delle competenze.

Va innanzitutto ribadito che il concetto di competenza proposto è molto vicino a quello che oggi sembra riscuotere il maggior consenso: «La competenza è un comportamento derivante dal possesso e dall'applicazione di conoscenze teoriche, di know how specialistici, di capacità, di atteggiamenti ed orientamenti mentali da parte delle persone»¹¹.

La competenza, pertanto, è di per sé "in potenza" e diventa osservabile, valutabile, sviluppabile solo se si trasforma "in atto", cioè se si traduce nella realizzazione dell'output di un'attività richiesta in una specifica situazione. Essa è la "matrice" dell'output (e quindi della prestazione). **Ne consegue che la mappatura delle competenze può avvenire solo attraverso l'identificazione degli output da queste generati.**

Quali sono i percorsi attraverso cui è possibile giungere alla mappatura delle competenze tramite l'identificazione degli output?

Le prospettive metodologiche oggi prese in considerazione sono¹²:

1. la prospettiva che collega le competenze a *alla mission* e a *strategia*;
2. la prospettiva che collega le competenze ai *processi organizzativi*;
3. la prospettiva che collega le competenze a *ruoli* e alle *famiglie professionali*;
4. la prospettiva che fa derivare le competenze dalle caratteristiche delle *persone a performance eccellenti*.

La scelta metodologica operata permette un'applicazione **completa** della seconda prospettiva, che porta alla mappatura delle competenze attraverso l'identificazione:

- dei processi (attuali o progettati) e dei relativi input e output di processo;
- delle principali attività di processo (e relativi output di attività);
- dei ruoli coinvolti in ogni attività;
- delle competenze necessarie per ogni output/attività;
- degli elementi costitutivi di ogni competenza.

L'ingegneria dell'impianto lo rende tuttavia utilizzabile anche per le altre prospettive. Infatti:

- L'evoluzione attuale della prima prospettiva porta a considerare come la mappatura delle competenze a partire dagli output/prodotti costituisca il momento iniziale per la stessa definizione della strategia dell'organizzazione e supporta la valutazione del gap tra competenze attuali e competenze necessarie in funzione delle scelte strategiche.
- L'evoluzione attuale della terza prospettiva porta a ritenere che il ruolo «*rappresenta un momento chiave di analisi sia per identificare le competenze in un'ottica micro-organizzativa [...], sia per **declinare a livello individuale le competenze [...] già [...] definite**» a partire dai processi¹³. Il percorso di mappatura passa «*attraverso un confronto fra una caratterizzazione di ruolo e un **elenco di competenze [...] fra cui scegliere***». I dizionari di competenze rilevate sui processi definiscono le competenze di ruolo per valutare il livello di padronanza individuale delle stesse.*
- La quarta prospettiva viene ampiamente tenuta in considerazione per come percorso privilegiato di acquisizione di informazioni sui processi, sulle principali attività/output, sulle competenze, sugli elementi di competenza.

¹⁰ Cfr. AA.VV., *PERFORMANCE IMPROVEMENT - Il miglioramento delle prestazioni organizzative attraverso lo sviluppo delle competenze*, a cura di E. Oggioni e A. Rolandi, Milano, 1998, p. 3

¹¹ Ibidem, p.10

¹² Ibidem, p.14

¹³ Ibidem, p.44 (grassetto nostro)

Sintesi della logica operativa dell'impianto proposto

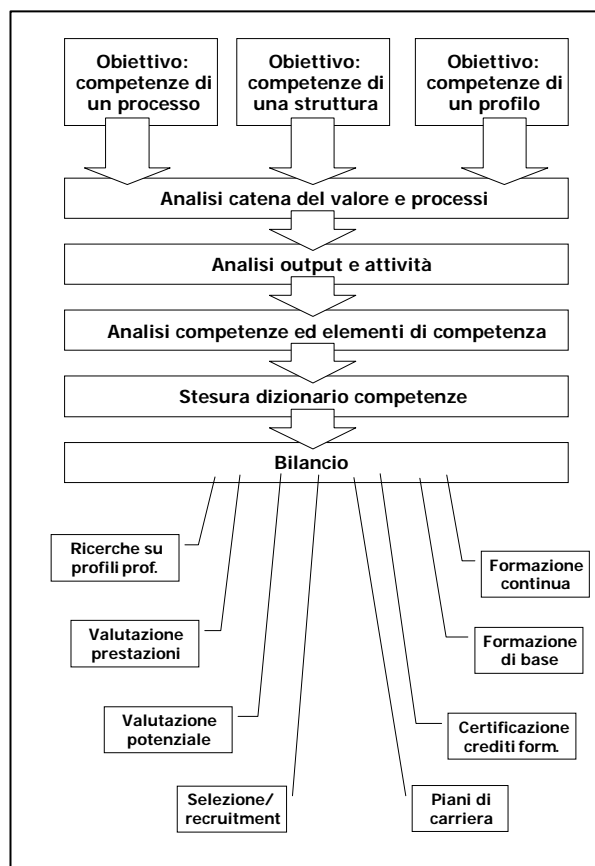
La figura 1 riporta in sintesi la logica operativa dell'impianto metodologico proposto da Italia Forma.

In estrema sintesi, l'impianto permette di avvicinarsi ad una analisi delle competenze con tre approcci differenti:

1. l'approccio *process-oriented* ("Voglio capire quali competenze mi servono e quali ho a disposizione per la gestione di un processo principale o di supporto all'attività di *servizio*")
2. l'approccio *organisation-oriented* ("Voglio capire quali competenze servono in una data struttura organizzativa per garantirne la performance, e quali di queste sono disponibili")
3. l'approccio *profile-oriented* ("Voglio capire quali competenze servono ad una data figura professionale per garantirne la performance, e quali di queste i miei collaboratori possiedono")

Indipendentemente dalle modalità di ingresso, il percorso di definizione delle competenze è analogo, legato com'è dapprima alla descrizione della catena del valore e dei processi portanti, poi degli output da garantire per realizzarla, ed infine della competenza necessaria per garantire gli output richiesti al livello di qualità atteso.

La competenza può ulteriormente essere scomposta nei suoi elementi costitutivi: conoscenza, capacità e valori/comportamenti. La denominazione della competenza, una sua sintetica descrizione e l'insieme degli elementi che la costituiscono permettono di stendere un vero e proprio **Dizionario delle competenze**.



L'impianto prevede un sistema di indicizzazione che consente di combinare l'importanza della competenza per la performance organizzativa (cioè la visione e la missione dell'organizzazione scolastica) con il livello di padronanza atteso da parte degli individui o delle popolazioni oggetto di indagine (cioè la visione personale). Gli esiti della valutazione del livello di padronanza effettivamente posseduto permettono di stilare un **bilancio**, che risulta come indicazione di aree di competenza scoperte o critiche, in ordine di priorità per singoli individui, per gruppi di individui o per profili professionali.

Come si intuisce dalla figura 1, il bilancio fornisce informazioni utilizzabili in diverse applicazioni.

- **Formazione continua:** il risultato del bilancio, con l'individuazione delle lacune da colmare, è immediatamente riformulabile in obiettivi formativi prioritari. L'*instructional designer* ha chiaro davanti agli occhi la direzione da seguire se vuole rispondere con un'azione appropriata all'urgenza del fabbisogno formativo.
- **Formazione di base:** il meccanismo è identico al precedente, con la differenza che il bilancio non ha la forza reale del vincolo organizzativo aziendale, ma viene costruito in riferimento ad una visione "virtuale" del profilo professionale. Anche in questo caso, però, il progettista di formazione non può esimersi dal considerare prioritario l'apprendimento di quegli elementi di competenza che risultassero particolarmente carenti rispetto alle richieste lavorative.
- **Certificazione dei crediti formativi:** è evidente che i bilanci, aggiornati ad intervalli regolari, generano un archivio "storico" delle progressioni degli individui nella padronanza di competenze sempre nuove. È questo archivio che registra, custodisce e infine permette di "certificare" lo stato di salute delle competenze dei singoli e, per sommatoria, dell'intera organizzazione.
- **Piani di carriera:** Il bilancio permette di vedere anche più in là dell'urgenza immediata cui fare fronte con l'azione formativa; quali competenze innovative saranno richieste ad una posizione, ad un ruolo, ad un singolo individuo da qui a due, tre, cinque anni? Quali percorsi di carriera saranno possibili alla singola persona date le attuali competenze di partenza? Che direzione potrà prendere una carriera relativamente a quelle che vorrà sviluppare?

- **Selezione e recruitment:** il profilo di competenza virtuale individuato tramite l'analisi delle competenze costituisce la base di confronto cui riferire i profili dei candidati da selezionare e di descriverne preventivamente le necessità (quindi i costi e gli investimenti) di formazione e le possibilità di sviluppo.
- **Valutazione del potenziale e delle prestazioni:** le competenze denominate e descritte possono essere costantemente sottoposte ad una valutazione quantitativa sulla base "performance di esercizio" osservabili e misurabili. La valutazione degli aspetti rilevanti ai fini della gestione del personale si fonda così non solo su parametri quantitativi assoluti o relativi, ma sul nesso profondo che lega conoscenze, capacità e valori/comportamenti **rilevanti** in **quel** contesto per rispondere a **quegli** obiettivi.