

**Lauro Mattalucci**

**RESOCONTO CRITICO SULL'USO DEL  
CONCETTO DI COMPETENZA NELLA PRASSI  
CONSULENZIALE E FORMATIVA**



***Dialoghi***

**Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo**

**Anno IV, numero 1, Luglio 2013**

# Dialoghi

**Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo**

**Comitato di Redazione:** Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

**Referente Scientifico:** Lauro Mattalucci

**Direttore Responsabile:** Elena Sarati

**Hanno contribuito a questo numero:** Gianni Agnesa, Mauro Bini, Mauro Bini (da Modena), Lauro Mattalucci, Elena Sarati, Antonio Zanardo, Augusto Vino.

Si ringrazia per la testimonianza Roberta Silva

Sito della rivista:

[www.dialoghi.org](http://www.dialoghi.org)

In copertina è riprodotto un particolare tratto da una delle 23 tele appartenenti a un ciclo pittorico raffigurante il mito di Orfeo, eroe ad un tempo apollineo e dionisiaco, capace con il suono d'incantare gli animali. Le tele, databili attorno alla metà del XVII secolo, ornano le pareti della "Sala Grechetto" di Palazzo Sormani a Milano. Le ragioni della scelta del dipinto sono dovute al fatto che in questa prestigiosa sala, messa a disposizione dalla amministrazione comunale, si è tenuta in data 1 Luglio 2013 la presentazione del secondo monografico di *Dialoghi* dedicato al tema della cultura della formazione (di tale evento riferiamo sinteticamente nel presente numero della rivista).

Le tele – un tempo erroneamente attribuite al pittore genovese Giovanni Benedetto Castiglione, detto il Grechetto ed oggi assegnate ad un anonimo pittore nordico – partono dal mito di Orfeo come pretesto per la raffigurazione della straordinaria varietà di specie, familiari o esotiche, che popolano il regno animale. Si esprime in tal modo un tratto di cultura tipicamente barocca che trova eco nelle *Wunderkammern*, collezioni che mescolano tra loro – in modo spesso incoerente – curiosità scientifiche e amore per ciò che di raro e stravagante ci offre la natura.

Nel particolare prescelto la scena è dominata (oltre che da un poco realistico pinguino e da altri pennuti) da due eleganti fenicotteri che si levano in volo, mentre sullo sfondo si staglia un suggestivo paesaggio lacustre con tanto di imponente maniero posto su un'incombente altura. In qualche modo il particolare sembra richiamare il tema delle metafore e dell'immaginario all'interno di un contesto formativo, di cui si è parlato nell'evento di *Dialoghi* che ha avuto luogo nella Sala Grechetto.

# RESOCONTO CRITICO SULL'USO DEL CONCETTO DI COMPETENZA NELLA PRASSI CONSULENZIALE E FORMATIVA

di Lauro Mattalucci

## 1. Premessa

Il termine competenza ha conosciuto, come noto, un tumultuoso e crescente impiego almeno a partire dalla fine degli anni '70 del secolo scorso. La diffusione è avvenuta in ambiti disciplinari diversi: prima in quello della gestione e sviluppo delle risorse umane, poi in quello delle scienze dell'educazione, negli studi sulla formazione professionale e scolastica. Con tale diffusione si sono moltiplicate definizioni diverse e non pochi fraintendimenti.

Moltissimi studi hanno già affrontato il tema della diversità dei quadri concettuali e degli approcci al tema delle competenze<sup>1</sup>. Dico subito che le annotazioni che compongono il presente articolo non hanno carattere di sistematicità dal momento che l'analisi della imponente letteratura sul tema richiederebbe molto tempo, e una conoscenza in materia superiore alla mia. Quello che vorrei proporre è piuttosto il resoconto delle mie esperienze riguardanti l'utilizzo del concetto di competenza, assieme alle riflessioni ed ai dubbi che le hanno accompagnate.

Sono ovviamente consapevole non solo dei limiti di tale approccio, ma anche del fastidio che, in un articolo, può provocare un eccesso di soggettività e di quella sorta di vanità espositiva che inevitabilmente accompagna gli "esercizi di *storytelling*" svolti in prima persona. Un poco mi conforta il fatto che *Dialoghi* si rivolge alla comunità dei consulenti-formatori e che il resoconto di esperienze è la materia prima che, nelle comunità professionali, alimenta il confronto e la riflessione critica.

Utilizzerò come materiale documentale i file che, nonostante i numerosi cambi di PC, si sono salvati su quello che utilizzo attualmente. Sono documenti riguardanti pubblicazioni, progetti, materiale didattico ed offerte commerciali scritti da me e/o da miei colleghi che coprono un arco di tempo che va dal 1995 sin verso la fine del 2004 quando lasciai la mia azienda di appartenenza<sup>2</sup>; per brevità mi riferirò ad essa come l'Azienda. Altri documenti - che utilizzerò in misura minore - coprono un periodo successivo. Mi riferirò a tale materiale documentale chiamandolo

---

<sup>1</sup> Un interessante ed utile repertorio di percorsi di ricerca tramite web sul tema delle competenze è quello proposto da Ambel M. (2004), *Percorsi di ricerca sulle competenze*, in <http://www.memorbalia.it/competenze/sitobibliografiaok.htm>

<sup>2</sup> Si tratta di Elea società di formazione e consulenza nata nel 1979 all'interno del gruppo Olivetti.

(pomposamente) “il mio *repository*”. Da esso sono tratte anche figure e tabelle di cui farò uso in queste annotazioni.

Ciò che traspare dal materiale documentale è un non sempre uniforme riferimento al concetto di competenza tra le varie IBU (*Independent Business Units*) che componevano l’Azienda. Per non appesantire il resoconto non entrerò nel merito di tali differenziazioni interne<sup>3</sup>; avrò tuttavia esigenza qua e là di chiarire le riflessioni che venivano fatte all’interno della unità organizzativa di cui ero responsabile; mi riferirò ad essa come “il gruppo in cui lavoravo”, senza peraltro inseguire i cambiamenti organizzativi intervenuti nel tempo<sup>4</sup>.

Ovviamente dovrò anche riferirmi alla letteratura relativa al dibattito che c’è stato (e che incessantemente continua) attorno al tema delle competenze: la impostazione non accademica del presente lavoro mi solleva (per mia fortuna) da eccessive preoccupazioni di completezza delle citazioni. Il mio non vuol essere un discorso sulla competenza, ma sui modi di impiego che tale concetto ha avuto all’interno delle agenzie di formazione e consulenza.

Spero ovviamente che queste annotazioni, con il tentativo di storicizzazione dell’utilizzo del concetto di competenza (operato all’interno di una azienda e delle logiche di mercato che necessariamente la pervadono), possa offrire un contributo al dibattito tuttora vivissimo che si sviluppa attorno a questo tema<sup>5</sup>.

## 2. Il “paradigma” statunitense della gestione per competenze

Il termine competenza si diffuse in Italia nella seconda metà degli anni ‘80 sulla scia dell’offerta di servizi che proveniva da società di consulenza americane che erano presenti con loro filiali anche in Italia. La definizione di competenza che in quel periodo andava per la maggiore - e che in Azienda anche noi adottammo - era quella di Boyatzis (1992) che la connotava come:

«caratteristica intrinseca individuale, causalmente correlata ad una performance efficace, capace quindi di differenziare una performance normale da una superiore in una mansione o situazione».

Anche Spencer & Spencer (1993) condividevano l’idea della competenza come fattore che spiega le performance di eccellenza e completavano la precedente definizione aggiungendo che:

«la competenza si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità».

Dunque nella spiegazione del diverso livello di performance le abilità (il saper fare) e le conoscenze (il sapere) che una persona possiede costituiscono solo la punta dell’iceberg della competenza; al di sotto di esse si collocano altre risorse personali latenti che hanno un essenziale rilievo rispetto al livello di performance raggiunto (Figura 1).

---

<sup>3</sup> Oltretutto non so quanto il mio *repository* sia rappresentativo delle diverse considerazioni e valutazioni interne.

<sup>4</sup> Dovessi connotare sinteticamente i tratti distintivi di tale gruppo rimasti costanti nel tempo direi che il suo background professionale era quello della sociologia delle organizzazioni ed, in particolare, l’approccio socio-tecnico, nonché l’interesse per le metodiche dell’*action learning*.

<sup>5</sup> Per una panoramica su tale dibattito vedasi Bresciani (2012).

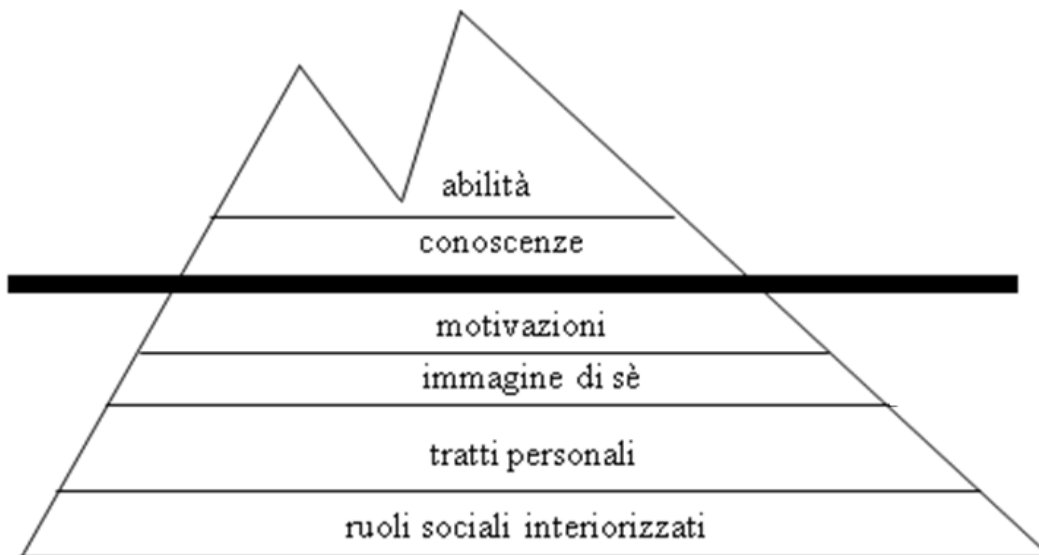


Figura 1: L'iceberg di Spencer & Spencer

Il disagio che l'accettazione di una tale definizione portava con sé, nel gruppo con cui lavoravo, era legato al fatto che le risorse che nell'iceberg di Spencer & Spencer stanno sotto la linea di galleggiamento sembrano poco pertinenti al concetto di competenza, ma paiono riguardare tratti di personalità oppure (come nel caso della motivazione o la immagine di sé) paiono doversi considerare "fattori di mediazione" che il soggetto agente può decidere di mettere o meno in campo rispetto alla situazione lavorativa affrontata. In altri termini il concetto di competenza ci sembrava già allora aspirare al rango di "categoria ombrello" capace di sussumere nel proprio campo semantico non solo termini ad essa più o meno prossimi quali professionalità, conoscenza, sapere, capacità, abilità, esperienza, attitudine, disposizione comportamentale, *skill*, *expertise*, *know how*, *attitude*, *habit* ecc., ma anche aspetti che nascono dal rapporto tra la personalità individuale ed il contesto lavorativo, senza considerare i fattori di facilitazione o di ostacolo che emergono in tale contesto. Come se ottenere una performance superiore fosse interamente "un affare" dei soggetti<sup>6</sup>.

Dunque un eccesso di equivoca estensione del concetto e di centratura sull'individuo anziché sul contesto di azione. Il rischio – come mi sembra che gli sviluppi successivi nell'utilizzo del termine abbiano confermato – era quello di produrre più entropia concettuale che chiarezza di analisi.

Devo però subito aggiungere che – al di là di tali dubbi semantici che si potevano avere – si valutò in Azienda come l'approccio in questione potesse portare ad interessanti innovazioni della nostra offerta di servizi formativi e consulenziali nel campo della gestione e sviluppo delle risorse umane, evitando di lasciare un vantaggio competitivo alle aziende concorrenti. Ad esempio il riferimento all'iceberg della Fig. 1 consentiva di affermare che è più efficace e meno costoso fare selezione (interna o esterna) in base ai fattori più profondi e poi formare sul campo i fattori di superficie (abilità e conoscenze), anziché il contrario: era possibile in tal modo offrire al mercato

<sup>6</sup> A questo riguardo Frega (2004) – citando A. Dietrich (1999) che parla di passaggio dalla "logica delle qualifiche" alla "logica delle competenze" – ha osservato che (p. 310): «In questo passaggio delicato dall'aver all'essere [...] l'individuo è chiamato a mettersi in gioco in modo integrale, di modo che il giudizio di competenza rischia, a differenza di quello di qualifica, di essere sempre più un giudizio che un individuo o un gruppo formulano su un altro individuo in quanto essere umano e non in quanto lavoratore».

una promettente metodologia per la selezione del personale. Un discorso analogo poteva riguardare attività di coaching focalizzate sul raggiungimento di una maggior consapevolezza delle componenti latenti dell'iceberg come premessa per il raggiungimento di migliori performance.

Possiamo riferirci ai citati contributi provenienti dagli USA come ad una nuova "filosofia" gestionale nel campo delle H.R. che chiamerei "filosofia (o "paradigma") della gestione per competenze". Passando con una certa disinvoltura dal concetto di competenza (definito al singolare) a quello di competenze (al plurale)<sup>7</sup>, uno dei pilastri della applicazione pratica della nuova filosofia furono i "repertori" che venivano proposti ai fini di una "mappatura delle competenze".

L'espressione "gestione per competenze", com'è noto, sta ad indicare la rilevanza della mappatura delle competenze che - come si evince anche da quelli che erano i nostri documenti di offerta - viene posto al centro dei differenti processi che compongono la politica del personale: la selezione (basata su modalità più o meno formalizzate di *assessment* delle competenze), la formazione (si parla qui di sviluppo delle competenze, di esigenza di colmare *competence gap*, etc.), la mobilità orizzontale e verticale (dove può essere preso in esame il "bilancio di competenze", il possesso di standard minimi di competenza, l'analisi delle competenze potenziali, etc.), il sistema di ricompense (quando vengano adottati dispositivi di *job evaluation* e/o sistemi di valutazione e di incentivazione legati in tutto o in parte al grado di possesso di specifiche competenze), figura 2.



Figura 2: La "filosofia" della gestione per competenze

Sono quelli (seconda metà degli anni '90) gli anni in cui si dissertava diffusamente di *Knowledge Economy* e di esigenza di investire in "capitale umano". In sintesi, quella che abbiamo chiamato filosofia della gestione per competenze prometteva la possibilità di adottare una *people strategy* che fosse all'altezza e delle sfide adattive imposte dalla "Società della Conoscenza". Si trattava per tutte le aziende di formazione e consulenza di una prospettiva ricca di opportunità da non perdere.

<sup>7</sup> Su tale passaggio vedasi *Intervista a Pier Giovanni Bresciani su "le competenze"*. A cura di Roberta d'Eramo, reperibile al sito <http://db.formez.it/StoricoArchivioNews.nsf/f251f5567ce39c7fc1256ebc003de20c/c4c531f9788df8f2c1256db00052eacf?OpenDocument>

Detto in questi termini il tema delle competenze sembra inquadrarsi nelle riflessioni proposte da Abrahamson (1996) sulle “mode manageriali”. Non penso che le cose stiano esattamente in questi termini: al di là di un qualche eccesso di retorica (in particolare sulla *Knowledge Economy*) e di troppo disinvolute promesse di risultato, il tema di una diversa *people strategy* che consenta di puntare sulla professionalità delle persone come risorsa per ottenere migliori risultati e maggiore capacità di innovazione era (ed è) un tema non eludibile.

Per continuare ad illustrare la filosofia in questione, vi è subito da dire come la pubblicazione del testo di Goleman sulla *Intelligenza Emotiva* (1996) abbia contribuito notevolmente a potenziarne l’attrattività. Ricercando quegli elementi che - come indicato da Boyatzis - possono differenziare una performance normale da una superiore, anche Goleman si sente impegnato ad esplorare la parte nascosta dell’iceberg di Spencer & Spencer, lasciando da parte le conoscenze tecniche e le skill operative (date per scontate).

Il libro divenne subito un *best seller*, proponendo un elenco di competenze che entravano in risonanza con una sorta di *pop psychology* diffusa nel mondo delle imprese. Tra le altre cose, il repertorio di competenze proposto<sup>8</sup> (Tabella 1) offriva alle società di consulenza l’occasione per sviluppare una nuova ed attrattiva offerta nel campo della formazione di manager e quadri intermedi<sup>9</sup>.

| <b>COMPETENZA DI EFFICACIA PERSONALE</b><br><b>Determina il modo in cui controlliamo noi stessi</b> |   |
|---|---|
| <b>Consapevolezza di sé</b>   | <p>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori – preferenze, risorse e intuizioni – quando si affrontano nuove decisioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consapevolezza emotiva:</b> riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti</li> <li>• <b>Autovalutazione accurata:</b> conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti</li> <li>• <b>Fiducia in se stessi:</b> sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità</li> </ul>  |
| <b>Padronanza di sé</b>   | <p>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse interne, adattandole alle situazioni di cambiamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autocontrollo:</b> dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi</li> <li>• <b>Fidatezza:</b> mantenimento di standard di onestà e integrità</li> <li>• <b>Coscienziosità:</b> assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione</li> <li>• <b>Adattabilità:</b> flessibilità nel gestire il cambiamento</li> <li>• <b>Innovazione:</b> capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi</li> </ul> |

<sup>8</sup> Il repertorio riportato fa riferimento ad un lavoro successivo di Goleman, maggiormente incentrato sul mondo del lavoro. Cfr. Goleman (1998).

<sup>9</sup> In generale la analiticità dei repertori era considerato un valore aggiunto delle offerte consulenziali, come se essa consentisse di comprendere più in profondità la qualità professionale necessaria per l’esercizio di un ruolo direttivo. La tendenza alla frammentazione della qualità professionale in repertori analitici di competenze (come se essa potesse definirsi come semplice giustapposizione di tante qualità specifiche) si riscontra anche nelle proposte di valutazione del personale.

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Motivazione</b> | <p>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Spinta alla realizzazione:</b> impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza</li> <li>• <b>Impegno:</b> adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione</li> <li>• <b>Iniziativa:</b> prontezza nel cogliere le occasioni</li> <li>• <b>Ottimismo:</b> costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi</li> </ul> |
|--------------------|---|

| <b>COMPETENZA SOCIALE</b><br><b>Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri</b> |  |
|--|--|
| <b>Empatia</b>   | <p>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprensione degli altri:</b> percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri</li> <li>• <b>Assistenza:</b> anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente</li> <li>• <b>Promozione dello sviluppo altrui:</b> percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità</li> <li>• <b>Sfruttamento della diversità:</b> saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo</li> <li>• <b>Consapevolezza politica:</b> saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo</li> </ul>  |
| <b>Abilità sociali</b>   | <p>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri quando si affrontano situazioni conflittuali.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Influenza:</b> impiego di tattiche di persuasione efficienti</li> <li>• <b>Comunicazione:</b> invio di messaggi chiari e convincenti</li> <li>• <b>Leadership:</b> capacità di ispirare e guidare gruppi e persone</li> <li>• <b>Catalisi del cambiamento:</b> capacità di iniziare o dirigere il cambiamento</li> <li>• <b>Gestione del conflitto:</b> capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo</li> <li>• <b>Costruzione di legami:</b> capacità di favorire e alimentare relazioni utili</li> <li>• <b>Collaborazione e cooperazione:</b> capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni</li> <li>• <b>Lavoro in team:</b> capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni</li> </ul> |

Tavola 1: Repertorio di competenze proposto da D. Goleman

Per quel che ricordo – nonostante i dubbi che potevano emergere sulla fondatezza scientifica del concetto di Intelligenza Emotiva<sup>10</sup> – tutte le società di formazione e consulenza si affrettarono ad incorporarla nella propria offerta, magari integrandola con altri “repertori” (o “dizionari”) di

<sup>10</sup> Per una esplicitazione delle critiche mosse al concetto di I.E. vedasi Mattiuzzi (2008). Viene tra l'altro imputato al concetto di I.E. quella carenza di attenzione analitica che troviamo nel concetto stesso di competenza:

«What the EI theorists introduced was the idea that there is a specific set of personality traits and/or a specific set of skills relating to the understanding or use of emotions that can be interpreted as “an intelligence”. What they violated was the idea that constructs have meaning. In other words, there is a distinction between an ability and an achievement, a skill and a habit, an attitude and a value, a personality trait and an emotional state, and so on. Those distinctions are central to science and theory construction».



competenze resi disponibili in letteratura da altri interpreti statunitensi della filosofia della gestione per competenze (come il già citato Boyatzis, 1982). Trovo nel materiale salvato sul mio PC numerosi esempi di repertori, differenziati a seconda dei progetti destinati a riceverli<sup>11</sup>.

Sempre nel mio *repository* trovo molti altri repertori che, per quel che posso vedere, attingono anche ad altri noti testi della letteratura manageriale di quegli anni:

- a) competenze per una leadership assertiva ( da Burley-Allen, 1989);
- b) competenze per i manager del futuro (da Hooghiemstra, 1992);
- c) competenze per promuovere l'apprendimento organizzativo (da Senge, 1990).

Si pensò di qualificare l'offerta anche avanzando alcuni rilievi critici nei confronti dei modelli di matrice statunitense, considerando repertori come quello di Goleman poco più che una *check list* da utilizzare flessibilmente, integrandola ed adattandola di volta in volta.

Uno dei rilievi critici che noi come Azienda avanzammo (ma anche altre società lo fecero) si riferiva alla possibile "distanza" dei repertori proposti rispetto alla realtà organizzativa in cui ci si trova ad operare, nella consapevolezza che importare un repertorio di competenze nell'ambito di processi gestionali che hanno luogo in una data organizzazione non è solo un'operazione tecnica, ma è anche in qualche modo una operazione culturale, che richiede di prestare attenzione alle attribuzioni di senso date alle varie competenze del repertorio. Affermare questo significa adottare una prospettiva cognitivista secondo la quale la realtà è costruzione di significati: le competenze non sono, per così dire, "presenti in natura", ma sono determinate dai processi sociali di attribuzione di significati che hanno luogo nelle organizzazioni.

Trovo scritto in uno dei documenti di impostazione metodologica proposto all'interno del gruppo in cui lavoravo:

«Le liste di competenze standard servono a poco, in quanto non conosciamo sulla base di quale *frame* sono state costruite e quindi se sono significative per l'organizzazione che andiamo ad analizzare. [...]. Le descrizioni delle competenze devono avere senso per le organizzazioni, stare per così dire dentro il lessico dell'organizzazione (molte di quelle enumerate nelle liste risultano lontane dal tale lessico, troppo astratte e poco comprensibili) o entrare in risonanza (magari anche in termini dialettici) con la sua cultura».

Credo che tale riflessione (che non comporta ovviamente la acritica accettazione della cultura gestionale di una azienda presente in un dato momento, ma chiama in causa l'esigenza di costruzione di senso e consenso sulle competenze considerate, in una sorta di apprendimento

---

<sup>11</sup>Uno dei primi è il seguente:

|   |   |
|---|---|
| <u>Competenze operative</u>                 | 1. orientamento al risultato; 2. attenzione alla qualità; 3. spirito di iniziativa; 4. ricerca delle informazioni |
| <u>Competenze di servizio</u>               | 5. sensibilità interpersonale; 6. orientamento al cliente   |
| <u>Competenze di influenza</u>              | 7. persuasività; 8. consapevolezza organizzativa; 9. costruzione di relazioni                                     |
| <u>Competenze manageriali</u>               | 10. sviluppo degli altri; 11. direzioni assertive; 12. cooperatività; 13. leadership di gruppo                    |
| <u>Competenze cognitive</u>                 | 14. pensiero analitico; 15. pensiero concettuale; 16. capacità tecnico-applicativa in apprendimento continuo      |
| <u>Competenze di produttività personale</u> | 17. autocontrollo; 18. fiducia in sé; 19. flessibilità; 20. impegno verso l'organizzazione                        |

Oltre al debito verso Goleman, vi si riconosce lo sforzo di offrire una diversa categorizzazione e di completare il quadro delle competenze che possono assumere rilievo nell'area del lavoro direttivo.

collettivo) si sia particolarmente sviluppata nel mio gruppo nel corso di un progetto realizzato in un ente locale di medie dimensioni sul quale già ho avuto modo di scrivere<sup>12</sup>.

Al fine di qualificare ulteriormente quello che convenzionalmente ho chiamato “filosofia della gestione per competenze”, oltre alla centratura del concetto di competenza sul polo dell'individuo (più che sul rapporto individuo /organizzazione) ed all'uso di repertori standard ed eterodefiniti di competenze, occorre far riferimento ad un terzo elemento: quello della “ingegnerizzazione” degli impianti di gestione delle competenze.

Leggo nei documenti di quegli anni (fine anni '90) che le competenze debbono rispondere ai requisiti descritti nella Tavola 2.

Le competenze debbono essere:

- descrivibili, partendo dai processi e dalle attività che vengono svolte nell'ambito di un determinato ruolo lavorativo;
- significative, riconoscibili dall'organizzazione come effettiva risorsa di ruolo;
- osservabili, attraverso la rilevazione dei comportamenti messi in atto e delle performance di ruolo;
- misurabili, ogni competenza può essere graduata su una scala di eccellenza (fissando eventuali “standard minimi”) e le competenze individuali delle persone possono essere misurate su questa scala<sup>13</sup>;
- svilupparabili, attraverso processi strutturati e finalizzati di formazione-orientamento-potenziamento.

#### Tavola 2: Natura delle competenze

Mi pare evidente in questa costruzione concettuale l'influenza sia della ideologia dello *Scientific Management*<sup>14</sup>, sia del “comportamentismo”, indirizzo tendente a ridurre la psicologia ai comportamenti che possono essere osservati e descritti in termini oggettivi. Il fatto che molte delle

<sup>12</sup> Il progetto è del 1995. Il problema dal quale esso ha preso il via è stata l'applicazione presso la Provincia di Bologna di uno degli istituti retributivi previsti dal CCNL del comparto delle autonomie locali 1994-97 che prevedeva un'indennità per “le posizioni organizzative e le funzioni professionali, specialistiche e di responsabilità”, specificando che tale trattamento «doveva avvenire selettivamente tenendo conto dei seguenti fattori: livello di responsabilità; complessità delle competenze attribuite; specializzazione richiesta dai compiti affidati; responsabilità di procedimento ai sensi della legge n. 241/90». Anziché affrontare il problema con metodologie standard di *Job Evaluation* si preferì adottare un impianto valutativo che tenesse conto della specificità del contesto organizzativo e culturale e che vedesse la partecipazione di un gruppo di lavoro, formato da 6-7 Dirigenti dell'Ente. [...]. Per avere un comune riferimento empirico fu individuato un campione di una ventina di posizioni lavorative rappresentativo dei diversi settori dell'Ente che la Funzione del Personale si incaricò di descrivere. Ovviamente quello che emerse all'inizio fu una rilevante eterogeneità di criteri di giudizio, che dovettero essere composti in un “quadro di riferimento unitario”, in modo anche da poter formulare una ipotesi sufficientemente condivisa dei pesi percentuali da attribuire ai diversi fattori.

Oltre che condurre ad una sorta di apprendimento collettivo attorno alla diversa rilevanza dei ruoli lavorativi, ed alla costruzione del necessario consenso (anche presso le OO.SS), la strada prescelta consentì notevoli risparmi di costo e di tempo rispetto a quanto si sarebbe dovuto realizzare applicando metodologie standard di *Job Evaluation*.

Una breve sintesi del caso è riportata in Mattalucci, Sarati (2011).

<sup>13</sup> È questo, della misurabilità, un aspetto particolarmente delicato che, per tradursi in pratiche di *assessment*, ha bisogno di un impianto in cui le varie competenze sono graduate in base a griglie osservabili (“descrittori” comportamentali).

<sup>14</sup> Ricordiamo come Taylor proponesse di giungere ad una organizzazione ottimale della manodopera attraverso un percorso in tre fasi:

- analizzare le caratteristiche della mansione da svolgere;
- individuare il prototipo del lavoratore adatto a quel tipo di mansione;
- selezionare il lavoratore ideale, al fine di formarlo e introdurlo nell'azienda.

competenze che troviamo ad esempio nel repertorio di Spencer & Spencer facciano riferimento alla introspezione ed alla coscienza e che, pertanto, difficilmente si prestino ad essere desunte da descrittori che ne indichino il grado di loro padronanza, è una questione sulla quale poco si tendeva a riflettere.

Sui requisiti di descrivibilità, osservabilità e misurabilità delle competenze si regge la promessa di oggettività dei risultati e la solidità delle metodologie compiutamente ingegnerizzate che troviamo nelle offerte delle società di formazione e consulenza in campo H.R., con una serie di dispositivi che riguardano tutte gli ambiti di intervento evidenziati dalla Fig. 2. Il rischio è quello di inseguire nell'individuazione e nell'*assessment* delle competenze un eccesso di *box-ticking* con tutte le possibili derive burocratiche<sup>15</sup>.

Anche le *selling proposition* della mia azienda di appartenenza si muovevano in larga misura in questa direzione<sup>16</sup>. Non che mancassero riserve concettuali su un simile impianto ingegneristico; ma d'altra parte una critica radicale a tale impianto, basata sulla convinzione che negli ambiti di intervento riguardanti la gestione e lo sviluppo del personale sia richiesto più *esprit de finesse* che *esprit de géométrie*, porterebbe ad una ideologia, per così dire, uguale e contraria a quella della ingegnerizzazione perfetta; una ideologia che poggia interamente sulla sensibilità o sull'*intuitu personae* di chi in azienda gestisce funzioni di *HR Management*.

Problemi – come quello a cui si è accennato in precedenza relativo alla corresponsione di bonus monetari legati alla posizione organizzativa ricoperta – non possono, se vogliono basarsi su processi trasparenti, essere affrontati se non costruendo metriche (meglio se non importate dall'esterno ma condivise all'interno dell'organizzazione, come nel caso citato) con le quali “pesare” o collocare su scale ordinali tali posizioni. Nella valutazione del personale, quando si scelga un impianto in cui sono prese in esame le competenze possedute sembra fuori luogo promettere oggettività, ma si deve quanto meno garantire trasparenza dei criteri adottati e delle modalità di *assessment*, cose che presuppongono quanto meno descrivibilità, significatività ed osservabilità degli *evaluandi*.

Detto questo, è pur vero che in Azienda l'intenzione scienziata e le pretese di perfetta ingegnerizzabilità del processo di gestione del capitale umano erano oggetto di confronto dialettico. L'oggetto di discussione non era quanto concedere alle logiche di marketing, ma piuttosto quanto un'offerta non ben costruita anche sul piano concettuale potesse portare a buoni risultati economici. La più rilevante discrasia era relativa alla fare della rilevazione del *competence gap* uno dei pilastri portanti della progettazione formativa<sup>17</sup>. Mentre in alcuni progetti aziendali si sottolinea con forza la centralità di tale rilevazione<sup>18</sup>, in altri documenti l'indagine sul *competence*

---

<sup>15</sup> *Box-ticking* è un neologismo definibile come *the process of satisfying bureaucratic administrative requirements rather than assessing the actual merit of something*. Sulla presenza di tale pericolo anche nel campo del sistema educativo in relazione alla valutazione degli insegnanti vedasi Salatin (2012).

<sup>16</sup> A volere svolgere un'analisi più ampia di quella delle presenti annotazioni, andrebbe citata la proposta di una nostra metodologia (ci lavorai anch'io) di mappatura delle competenze possedute da tutte le persone di una organizzazione (*skill inventory*) supportata da un opportuno software applicativo. Essa trovò una risposta di mercato piuttosto tiepida, anche perché comportava un ampio lavoro di analisi iniziale (e poi di “manutenzione” del sistema), con un rapporto incerto tra costi e benefici. Andrebbe aggiunto che - per quanto ho potuto vedere - anche il bilancio dei risultati ottenuti da altre aziende relativamente a progetti di “mappatura delle competenze” finalizzati a definire per ciascuna mansione lavorativa gli standard di competenze sia stato in generale piuttosto modesto.

<sup>17</sup> Il termine “*competence gap*” indica la distanza tra le competenze attese (o standard di competenze) per svolgere efficacemente una mansione e le competenze effettivamente possedute da una persona inserita in tale mansione.

<sup>18</sup> Trovo ad esempio nella relazione finale di un progetto del 2001 il passo seguente:

«Il processo di gestione del capitale umano, secondo il modello delle competenze, si articola nelle seguenti fasi:

- a) descrizione delle posizioni (*job description*);
- b) definizione del profilo delle competenze individuali (come derivato delle competenze di ruolo);
- c) verifica, a livello individuale, del livello di possesso delle conoscenze e delle capacità;
- d) *gap analysis*;
- e) definizione dei piani di miglioramento individuali;

*gap* è vista come uno dei modi di rilevazione dei bisogni formativi, viziato tuttavia da un eccesso di centratura sul polo dell'individuo (più che sul rapporto individuo /organizzazione), che porta a mettere in luce l'adeguatezza o meno dei singoli soggetti, mentre nasconde i problemi di adeguatezza delle organizzazioni<sup>19</sup>. Vi si possono leggere i tratti di una retorica che induce le persone ad autocolpevolizzarsi per i mancati successi (Marzano, 2009).

Il tema esplose per così dire più avanti quando nel 2000 l'Azienda decise di sviluppare, in partnership con un'importante azienda statunitense, un'offerta nel campo dell'e-learning basata su un'ampia biblioteca di *learning object* ispirati da una didattica di tipo trasmissivo (*courseware*) e su metodologie strutturate di progettazione curriculare che si sviluppavano nelle seguenti fasi: rilevazione del *competence gap*<sup>20</sup>, compiti (*assignment*) di autoformazione affidati allo studente, monitoraggio dei percorsi individuali (*tracking*) e test finali. L'offerta non incontrò, nel mercato italiano della formazione, il favore atteso. Si andò concretizzando invece, attraverso una serie di progetti divergenti rispetto alle suddette connotazioni dell'offerta, un'idea diversa di e-learning. Erano progetti basati sull'idea di apprendimento collaborativo e nei quali ci si sforzò di porre il *web learning system* al servizio dell'attivazione di sistemi sociali di apprendimento che rendessero i gruppi di *learner* attori e gestori dello sviluppo delle proprie competenze<sup>21</sup>.

In sintesi si può dire che la filosofia della gestione per competenze che stiamo esaminando presuppone la possibilità (e l'utilità) di un controllo centrale dei processi di sviluppo delle competenze, mancando così di riconoscere la rilevanza dei saperi frutto di apprendimenti che nascono nella prassi lavorativa, attraverso quelle che E. Wenger ha battezzato Comunità di Pratica (CdP) sottolineandone la rilevanza rispetto alle politiche di Knowledge Management (K.M.): il tema del K.M. – su cui pure l'Azienda intendeva puntare – rimaneva sostanzialmente estraneo alla filosofia in questione<sup>22</sup>.

- 
- f) collegamento dei piani di miglioramento alla politica di gestione delle R.U.;
  - g) sviluppo del progetto di attuazione dei piani di miglioramento;
  - h) monitoraggio e capitalizzazione dei risultati.»

<sup>19</sup> Nei documenti in questione si mettono a confronto tra loro due paradigmi con cui pensare la formazione, quello della "ingegneria della formazione" (centrato sulle inadeguatezze professionali delle singole persone e su un modello di formazione di tipo trasmissivo) e quello dello "sviluppo organizzativo" (centrato sul cambiamento organizzativo e sui processi di processo di apprendimento che esso comporta, dovendosi in questo caso far riferimento a metodiche di *action learning*). Vedasi Mattalucci L., *La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto*, documento a circolazione interna, 1994 (documento poi trasformato in articolo e pubblicato sulla rivista *Risorsa Uomo*, Marzo '96).

Il discorso può essere chiarito in questi termini: «Le indagini sui bisogni formativi risultano maggiormente interessanti quando non si "reifichi" il concetto di bisogno volendo misurare (con tecniche più o meno credibili) i "competence gap", ma si analizzino assieme, come facce di una stessa medaglia, le esigenze di una provvista di competenze e le modalità attraverso le quali tali competenze possono svilupparsi nei contesti lavorativi» (Mattalucci, Sarati, 2011, pp. 6- 29).

<sup>20</sup> Nella offerta di e-learning una delle funzionalità che a riguardo del Learning Management System proposto venivano maggiormente sottolineate era quella svolta dai così detti *competency management tools*.

<sup>21</sup> Un progetto di questa natura avviato nel 2003 è illustrato in Gizzi, Del Mastro, Mattalucci, Chiaese, Cinti (2005).

<sup>22</sup> Questo nonostante gli ingenui tentativi di far passare gli investimenti in e-learning come politica di K.M., tentativi di cui trovo traccia in alcuni documenti del mio *repository* risalenti a quel primo periodo, quando in Azienda ci si riferiva ampiamente alla pubblicistica del partner statunitense e ancora non si parlava di *cooperative learning* e di *blended learning strategy*. Per il vero esistevano in Azienda sin da quegli anni (2000-2001) differenti *frame* concettuali: in un documento redatto dalla persona assunta per definire l'approccio metodologico all'e-learning trovo la seguente affermazione: «In un contesto di questo tipo [di bassa strutturazione dei saperi] l'apprendimento avviene direttamente durante l'attività lavorativa, cade la distinzione tra tempo di lavoro e tempo di formazione, l'accumulazione dei saperi deve avvenire attraverso l'utilizzo di strumenti di knowledge management, l'organizzazione intera diventa una entità che apprende (learning organization). I lavoratori possono quindi diventare membri attivi di comunità professionali in grado di selezionare ed accumulare le conoscenze per poi diffonderle attraverso la rete».

### 3. La competenza come “sapere in azione”

Una seconda ragione per occuparsi di competenze veniva all’Azienda da un altro suo campo di attività<sup>23</sup>: quello connesso alle politiche di formazione professionale dei giovani ed alle politiche di formazione continua degli adulti, campo in cui il riconoscimento (la certificazione) delle competenze apprese dalle persone diviene (o dovrebbe divenire) un asset spendibile nel mercato del lavoro. Una terza ragione sta nella già accennata attenzione aziendale ai temi dell’apprendimento organizzativo e del K.M.

Queste ulteriori aree di interesse si incrociano tra di loro e si “meticciano” con il paradigma della gestione per competenze di cui ho parlato nel precedente paragrafo, in modo tale che diventa difficile individuare un filo conduttore del discorso sull’impiego aziendale del concetto di competenza. Toccherò qui solo i punti che mi paiono più rilevanti.

Si tratta di punti che si possono in larga misura inquadrare in una diversa definizione del concetto di competenza sulla quale sembrano convergere quei contributi di matrice cognitivista o costruttivista che vedono nella competenza la capacità di analizzare, comprendere e valutare determinati problemi concreti che si incontrano nell’attività lavorativa, quando sia necessario gestire situazioni complesse, mutevoli ed impreviste.

Mi pare possibile assumere come punto di convergenza la definizione proposta da G. Le Boterf, (1994) secondo cui

«la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ecc.) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse [...]. Qualunque competenza è finalizzata e contestualizzata: essa non può dunque 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 parte iniziale della definizione sembra voler mettere la nozione di competenza al riparo da discorsi sul “potenziale”, accentuando la connotazione di sapere “in atto”, e non di sapere “in potenza”, operazione che, su un piano teoretico, può prestare il fianco a riserve concettuali (Frega, 2001). Ciò che è comunque rilevante è la qualificazione della competenza come “sapere in azione” (*compétence-en-acte*), vale a dire di un sapere che si alimenta e si consolida attraverso le esperienze, ma anche e soprattutto attraverso lo sforzo di “capitalizzazione cognitiva” di tali esperienze ed attraverso i riconoscimenti sociali che riceve. Su tale definizione, che consente di superare la impostazione riduttivista del paradigma della gestione per competenze di cui si è detto nel precedente paragrafo, tornerò brevemente più avanti.

Lungo questa linea si era già mosso Schon (1983) con il testo *The Reflective Practitioner* che tuttavia non ebbe immediato riflesso sul dibattito attorno alle competenze. Vino – riprendendo il testo di Schon – parla di “sapere pratico”, distinguendolo dal “sapere tecnico”, essendo il sapere pratico

«interessato alla comprensione delle situazioni come un unicum, alla individuazione di significati che sono propri di quella situazione e non di altre, a valutare le condizioni di applicabilità delle tecniche» (Vino, 2001, p.51)<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Si tratta di un campo che, tra l’altro, beneficiava (e beneficia) dei finanziamenti del FSE.

<sup>24</sup> Più avanti nello stesso testo i contesti di azione sono qualificati in termini di: unicità, ambiguità, imprevedibilità, provvisorietà, conflitto di valori (p. 75-76). Osservo *en passant*, per sottolineare la mia adesione alla definizione proposta da Vino, che l’autore fece parte di quello che qui chiamo il mio gruppo sino al 1999, sviluppando subito dopo in una società da lui fondata importanti esperienze sui temi dell’*action learning* e dell’apprendimento organizzativo.

#### 4. Competenze e Formazione Professionale. Il “Modello ISFOL”, le “metacompetenze”, l'EQF ... e il “rasoio di Occam”.

Il campo della formazione professionale e della formazione continua ha rappresentato (e rappresenta) un ambito importante di attività per molte società di consulenza e formazione; tra queste anche quella che era allora la mia azienda di appartenenza.

In quest'area il tema delle competenze ha coinvolto una molteplicità di organismi che supportano la U.E. nella elaborazione di indirizzi e di indicazioni metodologiche. In virtù di ciò si è affermato ampiamente in Italia, almeno a partire dal 1996, il così detto Modello ISFOL che, com'è noto, prevede una classificazione delle competenze in tre distinte rubriche: competenze di base /tecnico-professionali/trasversali<sup>25</sup>.

Trovo nel mio *repository* documentale moltissimi scritti che menzionano il modello ISFOL e che - assecondando una qualche predisposizione al meticcio - lo fondono con repertori mutuati dai vari Boyatzis, Spencer & Spencer, Goleman<sup>26</sup>. La proliferazione delle proposte classificatorie si spiega con la natura diversa dei problemi posti dalle organizzazioni clienti e, più verosimilmente, con il fatto che nella competizione tra aziende, ciascuna cercava di far leva sul presunto valore aggiunto connesso alla proposta di un proprio originale modello.

D'altra parte l'applicazione del modello ISFOL ha quasi da subito sollevato, anche solo rimanendo nel campo della formazione professionale e continua, numerosi dubbi e ha prodotto sforzi di adeguamento di tale impianto che correvano paralleli allo sviluppo di riflessioni internazionali che andavano maturando<sup>27</sup>. Non mi dilungo su questo punto.

Voglio invece dire qualcosa di più sulle “competenze trasversali” che il modello specifica essere riferite ad operazioni fondamentali richieste ad ogni soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo: diagnosticare, relazionarsi, affrontare. Sono trasversali rispetto allo svolgimento di processi lavorativi diversi, o di ruoli diversi poiché in tutti c'è bisogno di diagnosticare, relazionarsi, affrontare situazioni; ma non si può dire che siano immediatamente trasferibili e che possano essere spese senza uno sforzo di intelligenza dei contesti, nei loro elementi di singolarità. Di qui la criticità del concetto di trasversalità su cui molto si è scritto<sup>28</sup>. Il confronto con le altre competenze del modello ISFOL mette in evidenza la loro natura diversa riassumibile in termini di necessaria autoconsapevolezza presente nei soggetti che le attivano, cosa che presuppone un qualche livello

---

<sup>25</sup> Le tre rubriche del Modello Isfol sono definite nei termini seguenti:

- **competenze di base**, sono quelle che garantiscono alla persona una cittadinanza attiva e sono ritenute fondamentali per la sua occupabilità; sono il sapere minimo, ed anche il prerequisito per l'accesso alla formazione;
- **competenze tecnico-professionali**, si tratta de “... l'insieme di conoscenze e capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali nei diversi comparti/settori”; queste competenze sono desunte dalle caratteristiche e dal contenuto del lavoro;
- **competenze trasversali**, riguardano sempre la persona e la sua “... modalità di funzionamento (cognitivo; affettivo; motorio)”; non sono connesse ad una attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni (trasversalità); consentono alla persona comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti.

<sup>26</sup> Tra i documenti in questione ne cito solo uno che nasceva dalla volontà di un Ente Regionale di legare i propri piani formativi ad una azione di coaching svolta dai dirigenti e finalizzata a definire iniziative di sviluppo delle competenze dei loro collaboratori. La classificazione adottata prevedeva repertori di competenze di base (distinte in generali e specifiche dell'Ente), tecnico-specialistiche (organizzate in riferimento ad una articolata lista di aree e sottoaree disciplinari fornita dall'Ente stesso), trasversali (suddivise in relazionali, cognitive - personali, gestionali, trasformativi). Era ovviamente il repertorio delle competenze relazionali ad attingere ai contributi di Goleman sulla Intelligenza Emotiva.

<sup>27</sup> Un filone di riflessioni importante è quello che - muovendo dai limiti che le competenze di base identificano da sole le possibilità di cittadinanza attiva - esplora quali competenze di autodeterminazione e autoregolazione consentono alle persone di affrontare con successo il proprio percorso di studi o le transazioni che esse possono vivere nel corso della propria esperienza di studio e lavoro. Vedasi Pellerey (2006).

<sup>28</sup> Per una trattazione più ampia (e sofisticata) di quella svolta in queste note vedasi Rey (1996).

di riflessione metacognitiva, attivata individualmente o con il concorso di altri soggetti presenti nel proprio contesto di azione<sup>29</sup>.

Si è pensato ad un certo punto di sottolineare tale differente natura battezzando le competenze trasversali come “metacompetenze”, sottolineando in tal modo la rilevanza della capacità sempre più richiesta alle persone di adattarsi alle dinamiche evolutive dei contesti di lavoro ed alla esigenza di passare da un contesto all’altro trasformando opportunamente i propri modelli di azione<sup>30</sup>.

In numerosi documenti (miei e di colleghi), vedo impiegato il termine “metacompetenze”, per identificare (magari con alcune specifiche nuove declinazioni) le competenze trasversali del Modello ISFOL<sup>31</sup>. Più tardi chi lavorava nel mondo della scuola avrebbe indicato come metacompetenze quelle che nei documenti ministeriali venivano designate come “competenze di cittadinanza” (declinate in Imparare ad imparare/ Progettare /Comunicare/ Collaborare e partecipare/ Agire in modo autonomo e responsabile/ Risolvere problemi/ Individuare collegamenti e relazioni / Acquisire ed interpretare l’informazione).

In altri scritti ci si riferisce alle metacompetenze anche come “competenze chiave” oppure “competenze di flessibilità”. In un documento relativo ad un progetto di formazione manageriale (scritto con alcuni colleghi) vengono indicate come metacompetenze la leadership e la capacità di adottare una visione “multiprospettica” dei problemi.

Trovo in queste pagine conferme di un utilizzo del termine competenza come categoria ombrello, buona per tutto, salvo poi il tentativo di qualificarla con una serie ampia di attributi, con il rischio di provocare più confusione che chiarezza. Forse sarebbe auspicabile che nell’ormai amplissimo dibattito sulle competenze nell’area della formazione professionale e continua si cominciasse - senza voler banalizzare le questioni - ad applicare una sorta di “rasoio di Occam”.

Imponendomi, per così dire, di dare il buon esempio, avevo deciso un paio di anni fa di non utilizzare più l’incerta categoria di “metacompetenze” (né quella di “competenze trasversali” e tantomeno di “competenze di flessibilità”), ma di parlare semplicemente di “capacità cognitive e relazionali” consistenti nella disposizione a creare schemi di azione ed a verificarne l’idoneità e a raffinarli attraverso la prassi. Dunque “capacità”, non “competenze”, restando ovviamente inteso che tali capacità per essere adeguatamente impiegate debbono essere finalizzate e contestualizzate e che per poter svilupparsi hanno bisogno non solo di esperienze, ma di un “ritorno riflessivo” (e quindi metacognitivo) sulle esperienze stesse, in modo da capitalizzare il guadagno formativo in esse implicito<sup>32</sup>.

Rimanendo nel campo della formazione professionale e continua, mi pare che un passo avanti per ridurre la Babele semantica possa derivare dalle raccomandazioni attinenti all’utilizzo del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF). Tale modello adotta il concetto di competenza quale “sapere in azione”, definendola come:

«comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale».

---

<sup>29</sup> Il termine metacognizione, per come viene qui impiegato, indica la riflessione sulla propria attività cognitiva, cioè una sorta di “pensiero sul pensiero”.

<sup>30</sup> Altri autori, riprendendo la canonica distinzione tra *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, hanno assimilato le competenze trasversali al *saper essere*, inteso come comportamento situato in uno specifico contesto, consapevole delle logiche di azione organizzativa e quindi anche come tensione tra il voler fare ed il poter fare.

<sup>31</sup> L’uso del termine metacompetenza è tuttora ampiamente riscontrabile in rete ove si possono anche trovare repertori di “meta competenze”. Vedasi ad esempio quello (utilizzato ai fini del *coaching* universitario) reperibile al sito <http://www.coachinguniversitario.it/files/fileusers/Mappa%20delle%20metacompetenze.pdf>

<sup>32</sup> Penso che la disposizione a prefigurare schemi di azione e ad attivare forme di ritorno riflessivo abbia una qualche trasversalità, anche se esse vengono spese in modalità che dipendono dalle condizioni specifiche dei contesti. Sono tuttavia consapevole che tale affermazione non si colloca al riparo delle riserve espresse da Rey (1996) sulle competenze trasversali.

Essa consiste dunque nella intelligenza dei contesti e nella capacità di mobilitare saperi selezionandoli, integrandoli e combinandoli tra loro in funzione dei risultati che si vogliono ottenere, nonché delle aspettative, delle possibilità e dei vincoli presenti in un dato contesto. Nella definizione si menzionano tra i saperi che possono essere mobilitati le “capacità personali e sociali”, in un’accezione tradotta a volte come “risorse psico-sociali”, ma che a me pare analoga a quella che ho riservato ai termini “capacità cognitive e relazionali”. Vengono anche citate “capacità metodologiche” che riporterei alle “abilità” (intese come saperi procedurali).

Nell’ottica dell’EQF la competenza è quanto emerge nello svolgimento di processi lavorativi complessi, senza bisogno di frazionare il concetto in liste di competenze elementari, salvo richiamare conoscenze, abilità e capacità che vengono mobilitate nel processo stesso. Non esiste dunque competenza se non legata allo svolgimento di tale processo lavorativo complesso. Tutto ciò mi pare porti ad un’apprezzabile semplificazione e chiarificazione terminologica.

Penso che le indicazioni metodologiche che vengono dai vari organismi di supporto alle politiche di formazione professionale e continua dovrebbero assecondare lo sforzo di semplificazione terminologica. Purtroppo non è sempre così.

Devo qui accennare, per esemplificare le difficoltà di ricorso al “rasoio di Occam”, ad un lavoro ho avuto modo di svolgere di recente per la Provincia Autonoma di Trento nell’ambito dei corsi di Alta Formazione Professionale (AFP), dove, a partire dal 2010, nel descrivere le figure professionali di riferimento ed impostare l’impianto formativo, ci si era riferiti all’EQF. È poi intervenuta, a livello nazionale, l’introduzione della filiera formativa degli ITS che si è mossa su linee di politica formativa per molti versi analoghe a quelle anticipate in Trentino con l’AFP. L’impianto degli ITS trova compimento con il “Decreto di concerto MIUR-MLPS” del 7/9/2011 che fissa gli standard metodologici dei percorsi. Pur dichiarando l’adesione al modello EQF, l’allegato 1 al decreto definisce quelle che vengono chiamate “competenze generali di base” comuni ai diversi percorsi ITS. Si tratta di una concettualizzazione che – a testimonianza dell’isteresi che si può frapporre all’innovazione metodologica – ripropone sostanzialmente il modello ISFOL fondendo tra di loro (con una operazione piuttosto dubbia) le competenze di base e quelle trasversali<sup>33</sup>. Emerge in questo modo un repertorio di ben 18 competenze generali di base comune.

Quella avviata in Trentino è la ricerca di un “onorevole compromesso” tra questo input e la salvaguardia dell’impianto della AFP con la sottolineatura data negli ultimi anni alle capacità cognitive e relazionali; questo ha comportato la semplificazione del repertorio ITS di “competenze generali di base comuni”, la loro declinazione (per aderire al modello EQF) in abilità e conoscenze, e soprattutto il salvataggio nell’impianto formativo relativo alle modalità di sviluppo riservato alle capacità cognitive e relazionali basato sul vivere esperienze e sulla riflessione critica sulle esperienze stesse. Dunque, un percorso tortuoso che dimostra le difficoltà ad adottare a livello nazionale un quadro concettuale condiviso e, in particolare, a liberarsi della idea che tanto più si è rigorosi quanto più si fraziona la competenza in prolissi ed incerti repertori.

---

<sup>33</sup> Nell’allegato 1 le competenze generali di base comune sono declinate in quattro ambiti: Ambito linguistico, comunicativo e relazionale / Ambito scientifico e tecnologico/ Ambito giuridico ed economico/ Ambito organizzativo e gestionale. Ricordiamo che nella metodologia ISFOL erano indicate come competenze di base le competenze:

- linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere con efficacia, specialmente in inglese);
- scientifiche e tecnologiche (soprattutto informatiche e statistiche);
- giuridico-economico-aziendali (riferite al diritto comunitario, internazionale e del lavoro, alla sicurezza, all’organizzazione aziendale, alla realizzazione dell’idea di impresa).

Nell’allegato 1 esse sono state integrate con quelle indicate dalla metodologia ISFOL come competenze trasversali: comunicative - relazionali e organizzative, arrivando a proporre un repertorio di ben 18 competenze generali di base comune che dovrebbero essere sviluppate in tutti i percorsi ITS.



## 5. Apprendere come avviene lo sviluppo delle competenze

Tra gli anni '80 e la decade successiva si evolve – sempre nel clima dell'interesse a comprendere le connotazioni della *Knowledge Economy* e suggerire alle aziende come affrontare le sfide adattive che avevano di fronte – un altro importante filone di riflessione, diverso dal paradigma della gestione per competenze. Il focus dell'interesse è quello della generazione di nuovi saperi e di loro capitalizzazione nelle organizzazioni.

Sono cose note e non mi dilungo al riguardo. Dovessi dire quali testi hanno, in quegli anni, maggiormente stimolato l'Azienda a riflettere su questi temi ed a proporre servizi formativi e consulenziali in quest'area (dapprima sotto il titolo di "sviluppo dell'apprendimento organizzativo" e poi di *Knowledge Management*), citerei: Argyris, Schon (1978); Senge (1990); Nonaka, Takeuchi (1995), Wenger (1998)<sup>34</sup>.

Si tratta di autori che non fanno esplicitamente uso del concetto di competenza ma le loro riflessioni finiscono per avere un rilevante punto di caduta su questo tema. La cosa è particolarmente evidente ne *La quinta disciplina* di P. Senge ove l'autore parla di "discipline" come regole di pensiero e modalità (individuali o collettive) di analisi e valutazione dei problemi<sup>35</sup>, aspetti che - assecondando la tendenza a fare di essa una categoria ombrello - potremmo inserirle in una qualche rubrica di competenze. I. Nonaka e H. Takeuchi parlano invece di conoscenza tacita e conoscenza esplicita, mentre, sempre in riferimento allo sviluppo del *knowledge* aziendale, E. Wenger fa riferimento alle Comunità di Pratica (CdP) definite attraverso la condivisione di un dominio tematico, una modalità di vivere i legami comunitari e la pratica vista come corpo di conoscenze, metodi, strumenti, storie, cose, documenti che i membri condividono e sviluppano assieme, in una accezione simile a quella di "sapere in azione" o di "sapere pratico" sopra menzionati.

A giudicare dai documenti che conservo (oltre che dai ricordi) il tema dell'apprendimento organizzativo non ebbe particolare rilievo in Azienda per quanto riguarda la strutturazione dell'offerta di servizi. Restò piuttosto un tema di dibattito<sup>36</sup>, ripreso in alcune proposte formative.

Esistevano, per così dire, in Azienda due scuole di pensiero, interpretate da due distinte IBU. La prima si muoveva sulla scia del testo di P. Senge che prometteva – attraverso lo sviluppo delle cinque discipline – di mostrare la strada per edificare una *learning organization*. Si era anche ritenuto di proporre al mercato, con finalità formative, un "Laboratorio di Management Anticipativo" che comprendeva anche possibilità di simulazione di scenari attraverso strumenti informatici<sup>37</sup>.

La seconda IBU contestava l'uso della categoria di "*learning organization*" intesa come esplicitativa di un originale paradigma organizzativo da costruire – per così dire – una volta per tutte

---

<sup>34</sup> Dovrei poi aggiungere i contributi pubblicati da persone dell'Azienda: in primis un testo dell'allora Presidente P. G. Perotto con interessanti riflessioni svolte sul tema sulla creazione di saperi attraverso la strategia dell'innovazione evolutiva e la "microcreatività diffusa" (Perotto, 1989, cap. IV).

<sup>35</sup> Leggiamo nella quarta di copertina la seguente descrizione delle "discipline" prese in considerazione dall'autore:

- Padronanza personale: ossia consapevolezza del lavoro svolto. Al pari di un artista, dobbiamo considerare la nostra opera come un prodotto dell'ingegno.
- Modelli mentali: imparare a conoscere, per poterle cambiare, le credenze profondamente radicate in noi che influenzano la percezione e condizionano il nostro agire.
- Visione condivisa: è la forza che ci spinge a eccellere e a imparare per puro desiderio del nuovo.
- Apprendimento di gruppo: i membri della squadra partecipano al dialogo e alla discussione diminuendo i conflitti e incrementando la capacità del team.
- Pensiero sistemico: è la disciplina che integra e rende coerenti le altre quattro, traducendole da teoria a pratica efficace.

<sup>36</sup> Se ne parlò più volte in *Artis*, un ciclo annuale di convegni con relatori internazionali, che l'Azienda ha gestito per quasi tutto l'arco degli anni '90.

<sup>37</sup> Testata in contesti seminari, ma non compiutamente sviluppata nei necessari supporti informatici, è illustrata in Alessandrini (1995), pp.163 e ss.

(magari ispirandosi alla retorica con cui si raccontavano o venivano raccontate le esperienze giapponesi), preferendo sforzarsi di comprendere come potessero avvenire e come si potessero favorire - in una prospettiva di cambiamento culturale - processi di “*organizational learning*” nel senso di Argyris, Schon (1978).

In tema di *habitus* manageriali che possono favorire l'emergere di processi di apprendimento organizzativo si faceva riferimento a:

- la disponibilità a tollerare l'incertezza cognitiva, o meglio la consapevolezza di non poter disporre, in ogni circostanza, di programmi d'azione collaudati ed efficaci;
- la capacità di lettura degli assunti valoriali latenti che stanno alla base di programmi d'azione consolidati e che informano azioni, aspettative, etc.; possiamo parlare al riguardo di una “capacità di disvelamento”, di lettura in profondità dei processi che non può essere disgiunta dalla disponibilità a considerare se stesso come parte del problema ed a “vedersi con gli occhi degli altri”;
- la disponibilità a considerare il conflitto come fatto naturale e, in una certa misura, benefico per la vita di una organizzazione, sapendo altresì che la sua gestione richiede confronto dialettico, capacità di creare consenso attorno ad idee-forza, etc.;
- la capacità di utilizzare forme discorsive non stereotipate, non appiattite su un lessico logorato dall'uso o dalle mode, ma di valersi invece di un linguaggio variegato, focalizzato su registri diversi: esatto, specialistico, incentrato sulla realtà fattuale, ma anche, quando occorre, metaforico, evocativo, idoneo a provocare nuove simbolizzazioni espressive<sup>38</sup>.

Come sempre accade in situazioni analoghe, la presenza di due “scuole di pensiero” poteva, a seconda dei punti di vista, essere vista come elemento di ricchezza dell'offerta o come incapacità di produrre una sintesi aziendale.

La principale ricaduta sull'azienda – in termini trasversali rispetto alle varie IBU – del dibattito attorno al tema dell'apprendimento organizzativo è stata l'attenzione posta sul concetto di “riflessività” visto come termine connotativo di processi di apprendimento che comportano un cambiamento dei *frame* cognitivi e culturali utilizzati in precedenza. Fu questa anche la circostanza in cui si rafforzarono le proposte in tema di metodologie di *experiential learning* e di utilizzo della leva della formazione nei progetti di cambiamento.

Che il tema della riflessività sia centrale nel dibattito sulle competenze è stato sottolineato in un relativamente recente lavoro di Le Boterf (2008) che, parlando di “professionalismo”, individua tre dimensioni della competenza: a) l'assunzione di pratiche professionali pertinenti al problema e contesto dell'azione, b) la mobilitazione delle risorse (cognitive, tecnologiche, ecc.), c) la presa di distanza critica o ritorno riflessivo (*recul réflexif*) finalizzato a comprendere sia il contesto dell'azione, sia il proprio modo di agire in quel contesto.

Più rilevante (rispetto alla questione dell'apprendimento organizzativo) è stato l'impatto sulla strutturazione dell'offerta aziendale dell'ampia tematica del *Knowledge Management* (KM), e questo in virtù, prima di tutto, dalla scelta aziendale di voler diventare uno dei principali *player* sul versante dell'e-learning<sup>39</sup>. Già ho accennato alle resistenze di molti *professional* aziendali rispetto all'utilizzo del modello formativo proposto dal partner statunitense e della “filosofia” che lo sosteneva, incentrata, come già accennato, sulla rilevazione dei *competence gap*, sullo sviluppo delle competenze secondo un'idea di tipo trasmissivo, ma anche su una concezione ingenua del KM, basata – per dirla nei termini di Nonaka e Takeuchi – sulla facile conversione del sapere tacito

---

<sup>38</sup> Mattalucci (1996).

<sup>39</sup> Tralascio qui di parlare delle proposte inerenti le possibili strategie aziendali su come sviluppare una politica di Knowledge Management.

in sapere esplicito (che portava ad argomentare come la *knowledge retention* fosse più agevole ed economica della *people retention*)<sup>40</sup>.

Nonostante le sollecitazioni a muoversi nell'ottica del partner statunitense, trovo nel mio repository numerosi documenti (sia nella forma di offerte tecniche, sia di relazioni su progetti in fase di svolgimento) che, sin dal 2000-2001, anticipano quello che sarà poi chiamato e-learning 2.0<sup>41</sup>, sostituendo all'idea della trasmissione delle competenze l'idea dello sviluppo delle competenze attraverso contesti di lavoro cooperativo, ispirati dalle metodiche dell'*action learning*. Si comincia qui a parlare di Comunità di Apprendimento (CdA), ponendole in relazione (ma anche distinguendole) da quelle che Wenger chiama Comunità di Pratiche (CdP).

Non mi dilungo qui a parlare - poiché ci sono già state altre occasioni per farlo - dei progetti impostati secondo una strategia di *blended learning* incentrati sullo sviluppo di CdA (Mattalucci, Sarati, 2006), progetti che a volte assumevano tra gli obiettivi quello di favorire, dopo il percorso formativo, la stabilizzazione delle CdA trasformandole in CdP, in vista di un reale superamento della "formazione apparente".

Poiché stiamo ragionando di competenze mi sembra invece interessante ricordare – a conclusione delle presenti note – un'offerta tecnica sviluppata per una importante azienda di credito per l'attuazione di un progetto sperimentale che utilizzava come slogan l'espressione *Learning Process Reengineering*. Partendo dalla realtà delle filiali dell'azienda si trattava di comprendere quali fossero le competenze "*business critical*", avendo come riscontro sia i parametri economici (*Key Performance Indicators*), sia le valutazioni emergenti da una indagine da condurre con alcuni *best performer*. Il progetto formativo prevedeva un percorso di sviluppo di tali competenze basato su una strategia formativa supportata da figure di "facilitatori" e da una piattaforma funzionante come contesto che consentisse: a) l'attivazione di un "repository" di informazioni/ *learning object*/ documenti utili, fruibili attraverso forme di "navigazione" libera e/o strutturata, b) lo svolgimento di una didattica attiva in rete (esecuzione di *business game*, elaborazione in gruppo di esercitazioni di *problem solving*, etc. in vista della possibilità di far vivere ai discenti esperienze prossime a quelle delle situazioni di lavoro); c) l'attivazione di una comunità di apprendimento (CdA) alimentata dalla condivisione dell'esperienza formativa e dai processi riflessivi che venivano sollecitati lungo il percorso di apprendimento. Per descrivere le funzionalità della piattaforma erano state impiegate tre metafore: la biblioteca, la palestra e l'agorà.

La proposta, pur avendo ottenuto ottimi riscontri nei livelli alti della committenza, non fu poi realizzata, e questo per ragioni che non furono allora del tutto esplicitate. Interessa qui sottolineare che tra i dubbi che si manifestarono già in sede di trattativa vi era una manifesta resistenza da parte della funzione Personale ad accettare un impianto progettuale che non ipotizzava la capacità dell'azienda di declinare a priori quali fossero le competenze *business critical*, ma riteneva di doverle far emergere attraverso una sorta di *knowledge audit* che facesse riferimento alle buone prassi come fonte di un sapere in azione sviluppato sul campo dalle diverse filiali nello svolgimento dei loro processi di business. I dubbi erano tanto più forti in quanto da poco l'azienda di credito aveva formalizzato un ben definito repertorio di "*core competencies*" messo al centro di un sistema abbastanza sofisticato di "gestione per competenze" (in particolare del sistema premiante).

Trovo che tale "incidente" sia emblematico di come la filosofia della gestione per competenze - incentrata sull'idea di un controllo centrale dei processi di sviluppo delle competenze - non solo sia riluttante a riconoscere la rilevanza dei saperi frutto di apprendimenti che nascono nella prassi, ma rischi di diventare un fattore di rigidità burocratica, alimentato da una viva attenzione a

---

<sup>40</sup> Dove il sapere tacito era inteso come *previously unarticulated expertise and experience resident in individual workers*.

<sup>41</sup> Almeno per come la vedo io, l'e-learning 2.0 coniuga il *Computer-supported collaborative learning* (CSCL) con le possibilità di ricorso agli strumenti del Web 2.0.

mantenere gli equilibri di potere aziendale, più che dalla determinazione a mettere effettivamente in valore il know how aziendale<sup>42</sup>.

Penso tuttavia che, tra l'idea generale della gestione per competenze come base della *people strategy* che una azienda adotta e quella dello sviluppo delle competenze viste come sapere in azione che deriva dalla prassi e dalla riflessione sulla prassi, non esiste in linea di principio una netta opposizione (come sembrerebbe mostrare il caso sopra raccontato). Tuttavia mi pare che stenti ad emergere una sintesi produttiva tra le due idee generali, quella di selezionare e poi far crescere e premiare le persone in base alle competenze che esse dimostrano di mettere a frutto ottenendo buone performance e quella di garantire spazi per produrre nuovi apprendimenti e "nutrire" le CdP. Il dibattito sulle competenze ha prodotto riflessioni sofisticate e interessanti, ma che stentano ad essere di aiuto nella ricerca di tale sintesi. Uno dei testi che mi pare si muovano in questa direzione è il già citato testo di Guy Le Boterf, *Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Su di esso converrà ritornare.

## 6. Bibliografia

- Abrahamson E. (1996), "Management Fashion", in *Academy of Management Review*, 16, pp. 254-285.
- Argyris C., Schon D.A. (1978), *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading Mass, Addison-Wesley.
- Boyatzis, R.E. (1982), *The Competent Manager. A model for effective performance*, N.Y., Wiley.
- Bresciani P.G., a cura di (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Milano, F. Angeli.
- Burley-Allen M. (1989), *La direzione assertiva*, Milano, F. Angeli.
- Dietrich A. (1999), "La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales", *Formation Emploi*, 67, luglio/settembre.
- Frega, R. (2001), "Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf", *Professionalità*, n. 62.
- Frega R. (2004), "La logica della 'competenza': un problema aperto", *Professionalità*, n. 80.
- Gizzi F., Del Mastro F., Mattalucci L., Chiaese Z., Cinti P. (2005), "Progetto Orchestra: Saperi all'Opera – Un bilancio delle attività del 2005 e lezioni apprese" in *Atti del convegno Expo e-Learning 2005* (diffusi su CD\_Rom), Ferrara.
- Goleman D. (1996), *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury Publishing; trad. it. *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.
- Goleman D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury Publishing; trad. it. *Lavorare con Intelligenza Emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Hooghiemstra M. (1992), "La gestione integrata delle risorse umane", in Carretta A., et al. (eds), *Dalle risorse umane alle competenze*, Milano F. Angeli.

---

<sup>42</sup> Leggo nella offerta in questione una divertente frase che – in maniera un po' ruffiana e senza troppa convinzione – cerca di rimuovere i dubbi presenti nella funzione del Personale: «Vogliamo qui sottolineare che il progetto non ha l'obiettivo di ridefinire il sistema delle "core competencies" – manageriali e professionali – che [nome dell'Azienda di credito] ha da poco formalizzato come riferimento del proprio sistema di valutazione e sviluppo del personale, ma solamente di istanziare tali competenze ad un livello maggiormente analitico, per un collegamento diretto con gli indicatori di performance adottati dall'azienda».

- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Paris, Groupe Eyrolles/ Éditions d'Organisation.
- Marzano M. (2009), *Estensione del dominio della manipolazione*, Milano, Mondadori.
- Mattalucci L. (2011), "Evoluzione della cultura della valutazione del personale nella P.A.", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, n. 2, pp. 83-84, reperibile al sito <http://www.dialoghi.org/numero-1---2011.html>
- Mattalucci L. (1996), *La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto, Risorsa Uomo*, Marzo '96.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 205-228.
- Mattalucci L., Sarati E. (2011), "La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, n. 1, pp. 6-29 reperibile al sito <http://www.dialoghi.org/numero-1---2011.html>
- Mattiuzzi P.G. (2008), "Emotional Intelligence? I'm not feeling it", *Everyday Psychology*. L'articolo è reperibile al sito <http://everydaypsychology.com/2008/12/emotional-intelligence-im-not-feeling.html#.UWZn1qWePvg>
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press; trad. it. *The Knowledge Creating Company*, Milano, Guerini e Associati, 1997.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La scuola.
- Perotto P.G. (1989), *Darwinismo Manageriale*, Milano, Il Sole 24 ore.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Editeur; trad. it. *Ripensare le competenze trasversali*, 2003, Milano, Franco Angeli.
- Salatin A. (2012), "La valutazione della professione docente: quadro europeo e prospettive in Italia", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo* n. 2, p. 43, reperibile al sito [http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi\\_2\\_2012.pdf](http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_2_2012.pdf)
- Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation* Doubleday, N.Y.; trad. it. *La quinta disciplina*, Milano, Sperling & Kupfer, 1992.
- Schon D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, N.Y., Basic Books; trad. it. *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Spencer L. M. & Spencer S. M. (1993), *Competence at work*, N.Y., Wiley.
- Vino A. (2001), *Sapere pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Milano, Guerini e Associati.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge Univ. Press.
- Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi Organizzativi*, n.1, pp. 11-34.