

LE COMPETENZE INVISIBILI



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

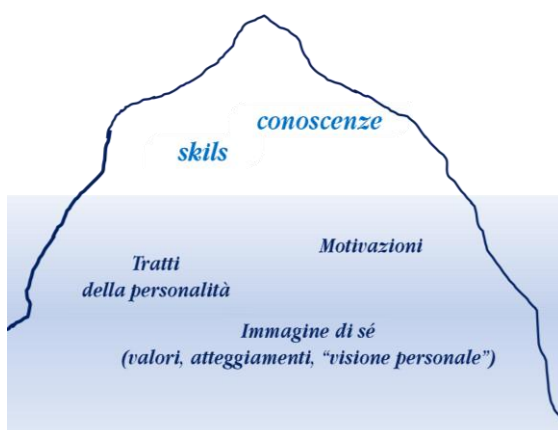
Questi motivi fanno da sfondo allo sforzo di riflessione, di ricerca e di sperimentazione che devono accompagnare quanti si occupano, a vario titolo, di processi di formazione e di aggiornamento indirizzati a lavoratori, aziende e dirigenti aziendali. Il tema delle competenze appare quanto mai centrale,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

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

Una fortunata e diffusa rappresentazione delle competenze utilizza la metafora dell'*iceberg* (L. e M. Spencer, 1993).

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

In altre rappresentazioni, sempre riferite al modello di Spencer e Spencer, si trovano elencati anche altri elementi invisibili, quali impegno, strategie metacognitive, consapevolezza e sensibilità al contesto (Castoldi, 2007).



Gli elementi visibili sono sempre gli stessi, abilità e conoscenze. Sulla loro completa visibilità però si può avanzare qualche dubbio. Le conoscenze visibili sono quelle "dichiarative", chiamate anche esplicite, e le abilità, o *skills*, sono quelle descrivibili e proceduralizzabili. Oltre a ciò, conoscenze dichiarative e abilità proceduralizzabili condividono anche il codice comunicativo, quello numerico/digitale. Com'è noto (Watzlawick, 1971) nella comunicazione umana si utilizzano due codici generali: quello numerico o digitale, che veicola il contenuto della comunicazione, e il codice analogico o simbolico, che



veicola gli aspetti relazionali della comunicazione. Nei termini della linguistica il codice numerico corrisponde al piano denotativo del linguaggio, che denota, cioè, indica, il piano della precisione, il mondo del significato e dell'oggettività, mentre il codice simbolico corrisponde al piano connotativo, cioè a livelli di significato che oltrepassano l'oggettività, il linguaggio poetico o le metafore, per esempio. A ciò si aggiunge il fatto che oltre il 90% della comunicazione umana poggia sulla comunicazione non verbale e paraverbale, mentre meno del 10% sulla comunicazione verbale. Se ne può concludere che quanto emerge nell'*iceberg* delle competenze rappresenta solo una minima parte di questo universo, in gran parte è da sondare e interpretare, consegnando il mondo delle competenze a domini che sembrano molto lontani dall'oggettività e da principi di razionalità forte. Al contrario, da molte parti si fa affidamento proprio a questi principi per descrivere le competenze (es. le matrici *job-skills*), soprattutto nelle organizzazioni aziendali, dove le esigenze connesse alla gestione ed all'amministrazione delle risorse umane troppo spesso ci richiamano a modelli a razionalità forte.

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

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

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

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

Si può ritenere che la costruzione di competenze tecniche possa in qualche modo essere posta in parallelo alla costruzione delle competenze cognitive. L'espressione "pensare con le mani" non dovrebbe essere considerata solo come un bel paradosso, ma rappresenta in realtà il punto di partenza e la chiave di lettura della progressiva e lenta costruzione della civiltà occidentale, la civiltà della tecnica. Infatti, uno dei problemi principali del mondo contemporaneo consiste nella separazione fra scienza e tecnica, fra testa e mano



(Sennett, 2008). In questa separazione è la testa a rimetterci, e non solo sotto il profilo intellettuale, ma in termini molto concreti, come caduta dei livelli motivazionali nel lavoro e nei suoi risultati concreti. E, si badi bene, ciò non riguarda solo le competenze tecniche, quelle dell'artigiano, la cui opera arriva a sconfinare nell'arte, ma anche le competenze intellettuali, fra cui le competenze manageriali, la cui costruzione è il risultato di pratiche prolungate nel tempo e di realizzazioni concrete.

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

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

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

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

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

Un secondo punto da tenere in considerazione è il duplice versante di impegno della formazione di fronte alle competenze: si tratta di integrare percorsi personali e proposte che vengono loro da fuori, proposte che non vedono il loro protagonismo e che non li coinvolgono in prima persona. Questo nonostante tutte le indicazioni che vengono dall'andragogia e dalla sua proposta (Knowles, 1997) circa la necessità di coinvolgere i partecipanti adulti a percorsi di apprendimento fin dalla loro concezione e non solo nella gestione dei *setting* specifici e nella loro valutazione. Ai percorsi personali si vengono aggiungendo proposte altre e pensate da altri, che rischiano di scontrarsi con le pratiche che fanno parte del vissuto e della corporeità stessa delle persone.

I suggerimenti metodologici possono essere davvero tanti e probabilmente utili, ma prima di fare questo è necessario ripensare alle pratiche, troppo spesso caratterizzate da una pigra ripetizione degli stereotipi scolastici, dalla lezione frontale alla valutazione degli apprendimenti. A ciò si può venire aggiungendo il contributo della tecnologia, ma senza mutare nella sostanza il problema: quale livello di coinvolgimento delle persone? Quale grado di valorizzazione del loro vissuto e delle loro pratiche? E quando le pratiche hanno? È chiaro che la risposta non può essere semplice. Una cosa è certa: è sempre più urgente dare risposte al bisogno di coinvolgimento delle persone. All'aula tradizionale, tecnologica fin che si vuole e con le attrezzature più adatte, magari sconvolgendo il *lay out* delle aule, rompendo lo schema rigido dei banchi e delle file di banchi, è necessario affiancare attività di consulenza personalizzata alle persone, che si facciano carico di rispondere alla complessità dei percorsi personali, quelli già praticati e quelli ancora da praticare. Che si tratti di *coaching* o di *counseling*, nelle loro diverse connotazioni e nella diversità degli approcci, non è questa, ora, la sede per parlarne. Quel che è certo è che occorre arricchire la proposta formativa, integrando



la formazione e la sua organizzazione e concezione con ulteriori supporti, capaci di costruire e ri-costruire percorsi lavorativi e professionali, interrogandosi sul “farsi” della formazione, accettando la sfida e il rischio della ricerca e della sperimentazione. Le prassi della formazione faticano ancora a vedere questa integrazione fra i percorsi interni alle persone e i percorsi che gli si propongono dall'esterno. Una strada percorribile è quella di riflettere sul “farsi” concreto della formazione.

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

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

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

4

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

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

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

A CURA DI CARMINE MARMO

http://www.planbologna.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=151

PLAN SOCIETÀ COOPERATIVA

Sede Legale: 40121 BOLOGNA – Via Indipendenza, 70

tel. 0514211985 – fax 0514229308

E-mail info@planbologna.org

PEC: planbologna@pec.it

C.F./P.IVA 0370 186 0375

Iscr. Trib. BO n. 48642 – C.C.I.A.A. BO n.313833

Iscrizione albo Società Cooperative A149008