

Maria Grazia Accorsi

**PRENDERE SUL SERIO LA DOMANDA DI
COMPETENZE!**



Dialoghi

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

Anno IV, numero 2, 2013

Numero speciale edito il 14 Gennaio 2014

PRENDERE SUL SERIO LA DOMANDA DI COMPETENZE!

di Maria Grazia Accorsi

1. Premessa

Il presente contributo prende spunto dall'articolo di Lauro Mattalucci nel numero precedente di Dialoghi (Luglio 2013) nel quale egli svolge una rassegna critica sull'uso del concetto di competenza/competenze attraverso l'impiego nelle pratiche professionali da lui condotte con quello che chiama "il mio gruppo"¹.

Facevo orgogliosamente parte del suo gruppo, prima che venissi 'inviata' a Ravenna a fare il direttore di un'impresa che l'azienda in questione aveva costituito con partner ravennati. Erano gli anni in cui Ravenna si progettava come una nuova capitale economica del Paese (Ferruzzi, Gardini, Montedison...) anche grazie all'importazione di manager olivettiani.

Ho provato il forte desiderio di 'completare' il quadro della rassegna sulle competenze con un altro ambito di impiego. Non (non solo) per un *amarcord*, non solo per un omaggio all'amico Lauro e a quel clima culturale fertilissimo che abbiamo vissuto, non solo per riposizionare storicamente il lavoro del nostro gruppo e la sua identità professionale, non solo con l'intendimento di proporre una forse utile "archeologia della formazione", ma anche in virtù di una certa attualità che mi è parso avere questo caso così come quelli riportati criticamente nell'articolo sopra citato. La riflessione apre all'oggi.

Parto col riportare indietro di almeno 5 anni l'inizio del 'resoconto' nell'articolo di Mattalucci nel paragrafo su competenze e formazione, al 1989.

Vorrei parlare di un'indagine sui *fabbisogni formativi* di figure professionali per definire "*progetti formativi tipo*" da consegnare agli Enti di formazione accreditati dalla Regione: in questo caso la Regione Emilia Romagna, attraverso l'Istituto regionale di psicopedagogia dell'apprendimento (IRPA), grande laboratorio di pensiero pedagogico (ricordiamo "gli asili più belli del mondo", il sistema di gestione del disagio e dei disturbi dell'apprendimento tramite procedimenti di inserimento basati sull'organizzazione del contesto educativo – scolastico e familiare) chiuso qualche anno dopo l'esperienza che qui mi propongo di narrare.

Prendo a riferimento in specifico l'indagine e progettazione formativa per figure professionali del settore della ristorazione come caso emblematico, apripista di un modello

¹ Il gruppo in questione del quale facevo parte operava all'interno della società Elea-Olivetti negli anni in cui Presidente era Piergiorgio Perotto.

da me poi ripreso e perfezionato per altri settori (edilizia, termalismo, commercio, soprattutto) e in altre realtà territoriali e istituzionali.

Le Regioni, fin nella fase nascente dei sistemi formativi (la legge quadro istitutiva della FP regionale è la n° 845 del 1978), si sono poste il problema della *standardizzazione* sia all'interno dei territori regionali (i "profili tipo", i "progetti tipo", etc., per 'governare' l'offerta sviluppata dagli Enti erogatori, qualificarla, rendere comparabili i percorsi), sia sul territorio nazionale (ISFOL gestì nella prima metà degli anni '80 il 'Progetto Fasce'² tramite Laboratori interregionali per rendere – se non omogenei – almeno confrontabili i modelli regionali che cominciavano a proliferare in modo non coordinato).

In questo ambito si colloca l'indagine di cui qui parlo. Ne voglio richiamare gli aspetti che già allora vennero proposti come nuovi e presentati e 'giustificati' nelle differenze significative rispetto ai modelli dominanti.

2. I fabbisogni formativi e la nozione di professionalità / tra standard e contesti, tra mansioni e componenti soft

Già si disponeva di valide descrizioni di "contenuti di professionalità" (secondo la locuzione che trovo più spesso nei nostri elaborati del tempo) correlate all'analisi del lavoro e 'desunte' / dedotte dai compiti di ruolo (dalle 'mansioni', secondo le stesse intenzioni del Progetto Fasce), di mappe di "saperi di ruolo".

La nostra indagine sui fabbisogni formativi comincia qui, riconoscendo sì i contributi, ma individuando ciò che manca anche nelle indagini che traggono la formazione: la «comprensione della figura, della quale sono ben noti il job e compiti di ruolo, ma sfugge la contestualizzazione del lavoro nel quadro dei valori di riferimento, che consenta di comprendere i criteri di valutazione che in quei contesti distinguono una prestazione apprezzabile da una non apprezzabile»; la conoscenza delle «componenti soft della professionalità [...] non riferite agli aspetti mansionari» ma a quelli «che fanno la qualità del servizio»; «sfugge nelle indagini disponibili la focalizzazione del rapporto fra il soggetto e il lavoro, i processi di apprendimento del ruolo nell'ambito dell'attività lavorativa, le motivazioni verso la crescita professionale, i fattori effettivamente incentivanti, le ragioni di inidoneità»; c'è «disattenzione verso gli aspetti culturali e valoriali [...] verso il come e il perché, oltre che il che cosa», c'è «appiattimento verso le 'funzioni hard' e verso le correlate abilità operative».

Nel proporre oggetti di analisi diversi, parliamo di 'disattenzioni', di 'depolarizzazione', di "deficit di conoscenza", di "mappe cognitive" obsolete ma persistenti per rappresentare un settore che solo da poco aveva iniziato a subire mutamenti profondi nei modelli di consumo (straordinaria diffusione dei consumi dei "pasti fuori casa", moltiplicarsi delle tipologie di offerta e degli stili di servizio, allargamento della gamma delle tipologie di clienti, clienti più esigenti, più competenti, etc.), nelle strutture organizzative (meno gerarchiche) e nei modelli di organizzazione del lavoro (meno 'militari', come militare è la nomenclatura: chef, chef de rang, etc.), nell'impiego del personale orientato verso una nuova polivalenza professionale (*job enlargement* e *job enrichment*). Ma attribuiamo la inadeguatezza delle analisi anche ad una focalizzazione solo recente della letteratura sui settori dei servizi, sul "personale di contatto", sulla funzione di mediazione e di testimonianza che esso svolge, sulla 'attualità'

² Cfr. Quaderno ISFOL n° 71. 'Fasce di qualificazione: progetto ISFOL per la sperimentazione delle fasce di mansioni e funzioni professionali omogenee (L. 845/78, art. 8)'. Elea coordinò le Regioni che si erano candidate per le indagini sui Lavori d'ufficio.

dell'erogazione del servizio che non esiste prima della fruizione; alla constatazione che l'arsenale di tecniche per l'analisi della qualità nella produzione di beni è qui senza oggetto, che le competenze più importanti e delicate sono quelle meno visibili; all'esigenza di conoscere una figura che nella nuova stagione era destinata a diventare critica per lo stesso successo dell'azienda, con uno sguardo rivolto al perché della scelta, al modo di apprendere il ruolo, all'interpretazione e prevenzione della mortalità professionale, alla verifica dei percorsi di crescita professionale e alla motivazione a percorrerli; alla consapevolezza che l'analisi delle competenze non prescinde dall'analisi del settore economico, dall'anticipazione delle sue evoluzioni e dell'impatto sui mutamenti dei ruoli e dei problemi della transizione verso una nuova legittimazione professionale.

Davvero ben oltre l'elenco delle mansioni e dei saperi tecnici per svolgerle!

Riconosciamo in questa analisi il contributo delle teorie della motivazione già sviluppate nell'ambito della psicologia industriale americana fin dagli anni '50 ma pervenuti nelle nostre riflessioni in ambito formativo solo più tardi (Friedrick Herzberg e i fattori motivanti controllabili nell'ingegneria organizzativa e nel management; Douglas Mc Gregor e le teorie y e x; etc.); la nozione delle mappe cognitive applicate ai contesti lavorativi; il riconoscimento del valore dei contesti nel produrre, riconoscere e valutare performance e competenze; il contributo degli studi sull'anatomia della competenza e la valorizzazione delle componenti che Spencer & Spencer collocheranno "sotto la superficie" dell'iceberg; delle indagini del lavoro come successione di transizioni, delle nozioni di apprendimento del ruolo, dei percorsi per l'accesso come presocializzazione alla vita lavorativa.

3. Metodo di indagine per le microimprese e interlocutori non professionisti di RU

Un secondo aspetto che connota il nostro approccio riscontrato in quei lontani studi è la metodologia di indagine.

Occorre dire che in piccole e microimprese, quando non si ha a che fare con responsabili del personale, uffici formazione, con organizzazioni con funzioni RU strutturate, ma con interlocutori non avvezzi a linguaggi e modelli di riferimento propri di professionisti delle RU, poco soccorrono le metodologie di indagine tradizionali, che allora erano arrivate dagli USA, dove erano nate per le applicazioni nelle grandi aziende, e da noi spesso venivano acriticamente accolte.

Era appunto il caso nostro: piccole imprese ristorative e, come interlocutori, chef o *maitres* spesso proprietari del locale. Per la professionalità del cameriere abbiamo interpellato *maitres* molto esperti dei ristoranti scelti tra i più reputati in regione, in grado certo di distinguere con sicurezza prestazioni eccellenti da performance meno apprezzabili e di cogliere nelle prestazioni le qualità professionali del cameriere, ma spesso non in possesso di un linguaggio e dell'abitudine ad una riflessione di carattere generale sul tema. Per questo motivo (per ottenere cioè informazioni anche in assenza di "parole per dirle"), oltre che per evitare la possibile influenza di stereotipi e possibili effetti derivanti dalla pulsione della "desiderabilità sociale", abbiamo utilizzato stimoli indiretti che fanno riferimento a modalità di pensiero più usuali per i nostri interlocutori: ricordare episodi significativi di vistosa mancanza di professionalità; narrare aneddoti nei quali una situazione è stata risolta grazie all'abilità del personale; riferire quali raccomandazioni lascerebbe se dovesse assentarsi; dire che cosa manca al suo personale per eguagliare il maestro; riferire quali caratteristiche ricerca quando seleziona nuovi addetti; ricordare quando ha deciso che

“questa sarebbe stata la sua professione”; stimare quanto tempo di permanenza nel ruolo serve perché un neoassunto diventi ‘bravo’, etc.

Riconosciamo qui la tecnica del “*critical incident*” enunciata da Flanagan nel 1954 proprio per proposte di job analysis, con l’obiettivo di identificare i requisiti critici “*for job success*”.

4. Prendere sul serio le risposte

Il rischio consapevole era che le risposte fossero infungibili. Che cosa significa che il bravo cameriere “deve avere occhio”? Che “ha occhi anche di dietro”? Che deve “aver fiuto”, che “ha naso”, che deve “essere sveglio”? Queste metafore ‘fisiologiche’, basate sugli organi di senso, così coerenti con il settore indagato, ma così oscure per gli analisti, non ci risultava che solitamente nelle ricerche venissero prese in considerazione, ma che venissero trattate come scorie delle indagini. Una volta raccolte, abbiamo invece preso sul serio le parole. Ci siamo cimentati in un lavoro ‘ermeneutico’ di interpretazione delle metafore e di traduzione in un linguaggio già rivolto alla formazione. Abbiamo poi chiesto ai nostri interlocutori già intervistati di validare le nostre ipotesi.

Esemplifico sull’ “avere occhio”. “Avere occhio” nel contesto dei servizi di ristorazione risultò avere tre declinazioni principali.

- *Comunicativa*, come capacità di osservare e riconoscere i ‘segnî’ anche deboli ed extralinguistici significativi per il linguaggio professionale (i comportamenti della clientela, il linguaggio non verbale utilizzato, i suoni e i rumori delle stoviglie e delle conversazioni ai tavoli, fino al ‘significato’ dei resti di cibo lasciati nei piatti; l’arredo, la localizzazione della struttura, i menu serviti, l’organizzazione spaziale, le insegne e il tipo di suppellettili, etc.).
- *Gestaltica*, come capacità di controllare e gestire tramite una percezione ‘dinamica’ ed ‘economica’ una situazione complessa come quella della sala, che richiede che momento per momento gli oggetti significativi acquistino rilevanza di ‘figura’ nel campo percettivo oppure si appiattiscano sullo ‘sfondo’, di modo che, nelle diverse configurazioni del campo percettivo nelle differenti sezioni temporali, risultino visibili (appunto) solo i fatti che in quel momento sono importanti perché l’operatore possa programmare con efficienza. Ad esempio, un tavolo al quale siano stati appena serviti i piatti, dopo una verifica che si è avviato il normale consumo, può entrare nello sfondo a favore del tavolo dove i commensali hanno terminato il dessert o di quello dove si sono appena seduti e stanno attendendo di essere ascoltati.
- *Estetica*, come capacità di ricerca del bello e di gestire la qualità visiva nella gestione degli spazi, del layout, nella disposizione degli oggetti, nella *mise en place*, negli accostamenti di forme e colori, nella cura della persona, etc.

Riconosciamo qui in particolare gli apporti della psicologia della gestalt e degli studi sulla dinamica figura sfondo, degli studi di ‘ergonomia cognitiva’ e delle ricerche su che cosa differenzia le prestazioni dei neofiti da quelle degli esperti svolte sui controllori di volo, sui chirurghi, sui piloti, etc.

5. Quali competenze?

Troviamo nel documento una declinazione in tre ambiti / categorie.

- Conoscenze e abilità tecnico operative (adeguatezza al setting; esecuzione dei servizi; gestione del *rang*; gestione del cliente)
- Abilità logico cognitive (linguistiche, scientifiche, logico matematiche, *problem solving*, etc., ma anche educazione del gusto, dell'olfatto, del gesto e del movimento, dell'osservazione)
- Atteggiamenti, declinati in *cognitivi* (disposizione alla ricerca, riflessività, interesse ad apprendere – interpretando in questo modo l'attributo di 'umiltà' così ricorrente nelle indicazioni degli intervistati), e *affettivi* (responsabilità, resistenza allo stress, ambizione, costanza, autonomia, etc.)

Va da sé che, date le premesse, ciò che interessava maggiormente i progettisti non erano proprio le conoscenze e abilità tecnico operative che – a detta degli stessi nostri esperti – non rientravano quasi mai nei criteri di selezione usati dalle aziende, ma erano le conoscenze e le abilità che guardano al futuro, che favoriscono un “buon inserimento” (la locuzione allora era “inserimento critico”) come premessa e condizione per il conseguimento dei più alti livelli professionali: era la cifra della nascente formazione professionale che la distingueva da ‘addestramento’, il quale invece rappresentava il sistema precursore della formazione professionale delle regioni.

Riconosciamo qui il dibattito sulle “competenze in atto” e “potenziali”; gli studi sui processi cognitivi, le indagini sulle “*core competence*”, sulle “*life competence*” (che sfoceranno nel 2006 nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente).

6. Le competenze sono insegnabili? Come formare le competenze?

Viene sottolineata la raccomandazione di dare minore spazio alle conoscenze e ai contenuti tecnici e di lavorare sullo sviluppo cognitivo e sulla motivazione, facendone concreti obiettivi formativi.

- *Lavorare sullo sviluppo cognitivo* significa in quella proposta:
 - lavorare sulla coordinazione psicomotoria (fluidità e padronanza del gesto, del movimento e della postura alla genuinità espressiva, personalizzazione espressiva del gesto);
 - lavorare sullo sviluppo sensoriale: gusto (percezione e discriminazione di sapori; accostamenti e abbinamenti, riconoscimento di alterazioni nei processi di conservazione, di cottura, etc.), olfatto (percezione, discriminazione di odori, aromi, profumi, mescolanze, alterazioni, etc.);
 - lavorare sull'educazione alla visione (sullo sviluppo della percezione di campo e sull'osservazione selettiva e dinamica, sull'attenzione, osservazione, discriminazione di colori e di forme, accostamento di colori, rapporti di forme e volumi; sullo sviluppo della competenza estetica anche attraverso arti visive e tecniche della psicologia della gestalt);

- lavorare sullo sviluppo oggettuale (il riconoscimento dell'alterità, la capacità di distinguere l'altro da sé, la variabilità dei punti di vista, il riconoscimento del cliente e della sua ragione, così delicati in rapporto all'egocentrismo adolescenziale);
 - lavorare allo sviluppo del pensiero ipotetico deduttivo (affidato a didattica riflessiva, osservazione, descrizione e confronto, verbalizzazione costante di azioni e procedimenti, uso delle domande "che cosa", "che cosa ... se", utilizzo didattico dell'errore, tecniche di simulazione e commento di videoregistrazioni, etc.)
- *Lavorare sulla motivazione* nella nostra proposta significa:
- valorizzare la motivazione 'narcisistica' ed esibitoria (dell'attore in scena), tramite cura della persona, dell'igiene, della postura e della prossemica;
 - o la motivazione 'altruistica' (essere artefice di benessere, veicolo di piacere e di serenità);
 - sviluppare il sentimento di appartenenza ad un gruppo professionale prestigioso (tramite il contatto con enti e associazioni, la partecipazione a manifestazioni e fiere del settore, la conoscenza diretta delle filiere produttive degli alimenti, la familiarizzazione con la letteratura, la pubblicistica settoriale, arte e immagine, incontri, viaggi, stage presso strutture prestigiose, contatti con professionisti prestigiosi, accesso al ruolo tramite un'esperienza formativa di qualità, con il ricorso anche all'impiego di esperti di ambiti non direttamente collegati al settore – attori, docenti di mimo, esperti di degustazione, docenti di arte, psicologi).

Ne derivano proposte di programmi didattici da un lato fortemente centrati sulle scienze, sulla lingua, sulla matematica, dall'altro sulle esperienze pratiche in laboratori o in aziende.

Non è un paradosso.

- La proposta dell'insegnamento delle scienze è lontanissima dalla didattica trasmissiva ma è invece strettamente collegata all'esperienza empirica, alla problematizzazione di fenomeni ed esperienze professionali (quale migliore laboratorio di fisica e chimica della cucina?); l'insegnamento della lingua e dei diversi linguaggi è strettamente collegato agli atti linguistici e ai testi descrittivi, regolativi, argomentativi – orali e scritti – in uso nell'esperienza pratica, professionale e di vita; l'insegnamento della matematica è interpretato nella sua valenza logico cognitiva e legato alle applicazioni ai problemi professionali, alla rappresentazione di fenomeni professionali, alle applicazioni informatiche; tutto connesso allo sviluppo linguistico.
- 'Pratica, pratica, pratica', non come addestramento ma come contestualizzazione nelle concrete problematiche socio organizzative, come orientamento, come occasione per comprendere le attese di ruolo, per conoscersi e auto valutarsi, per proiettarsi in un futuro e in un progetto di vita, per sviluppare responsabilità e autonomia, elaborare un'immagine della professione non stereotipata ma realistica.

Riconosciamo qui l'uscita decisa e consapevole dal comportamentismo nell'insegnamento, che restava pure così fortunato e si andava affermando allora in altri ambiti, come l'ingegnerizzazione di *learning object*, di percorsi formalizzati, di sequenze di input; l'apporto delle indagini sulla rappresentazione sociale delle professioni e sui fattori che

determinano il miglioramento o la perdita di posizioni nella scala sociale³; la psicologia della gestalt, Piaget, la teoria degli atti linguistici.

Riconosciamo inoltre gli studi sulla socializzazione professionale; sui fattori di apprendimento dei ruoli professionali (caratteristiche del compito, del soggetto, della struttura insegnante – ente di formazione, impresa), sui fattori di sviluppo del “potenziale professionale”; gli studi sulle capacità formative dell’impresa, sul *learning by doing*; le prime definizioni di competenze trasversali secondo il modello ISFOL (diagnosticare, affrontare, relazionarsi) che già circolavano in IRPA come proposte non ancora completamente formalizzate; la rivisitazione delle discipline non come programmi e strutture cognitive preconfezionate, ma come strumenti di analisi dei fenomeni e punti di vista sul mondo.

Tutto questo appare tanto più ‘coraggioso’ se pensiamo che nella tradizione del settore prevaleva (prevale?) una visione ‘innatistica’ (cuochi si nasce!) e una concezione dell’apprendimento del ruolo per ‘imitazione’ (guarda che cosa faccio io!). Un nostro impegno consistette proprio in quello che scherzosamente chiamavamo il compito di “restituire la parola” (verbalizzare costantemente) ai capi servizio che prendevano in carico il tutorato dei neofiti.

7. Un modello di formazione professionale pubblica

Vorrei mettere a fuoco tre aspetti che mi sembrano rilevanti della visione della nascente formazione professionale pubblica, o almeno di quella che secondo noi sarebbe dovuta essere la sua missione.

- L’indagine sopra descritta venne svolta insieme con i Coordinatori dei Centri accreditati per la formazione nel settore; insieme venne definito il programma di ricerca, da loro vennero realizzate le interviste, insieme interpretammo i risultati, e costruiamo i progetti formativi. Adottammo il modello dell’*action learning* non solo perché sarebbero stati loro i protagonisti del nuovo corso, ma anche perché in questo modo, tramite la ricerca, avrebbero sviluppato la conoscenza del settore e delle imprese (ricordo che in successive applicazioni in altro contesto regionale abbiamo previsto stage obbligatori dei docenti in impresa, soprattutto dei docenti delle discipline “di base”), entravano direttamente in contatto con professionisti aziendali che sarebbero diventati partner corresponsabili in vista della costruzione di un “sistema solidale” di formazione iniziale e continua, secondo un modello longitudinale di apprendimento del ruolo al quale erano chiamate a collaborare diverse “agenzie pedagogiche” (così è scritto). Anche le imprese, coinvolte direttamente e prese sul serio, invitate a riflettere su se stesse, sui processi di gestione delle competenze, ne avrebbero tratto beneficio in vista dello sviluppo delle capacità formative e della stessa consapevolezza delle proprie potenzialità. L’*action learning* non solo come apprendimento ma anche come fattore di integrazione di un sistema (formazione e lavoro) fino ad allora connesso da legami molto deboli. Legame e solidarietà tra soggetti destinati a collaborare in solido per percorsi unitari di formazione iniziale e

³ Approfondiamo i fattori che promuovono la rappresentazione sociale e rendono socialmente apprezzata una professione, e ci proponemmo di agire sui fattori in nostro potere. Riprendo dagli appunti:

- selettività, attività esclusive, barriere all’ingresso, norme di tutela, autorizzazioni;
- distintività; know how specialistico; asimmetria informativa;
- percorsi di studio dedicati, scuole dedicate, titoli di studio specifici;
- caratteristiche del lavoro associate a valori positivi: condizioni di lavoro, interazioni sociali, aspetti economici, sicurezza del posto e del reddito, soddisfazione/realizzazione personale, carriera, autonomia, decisionalità;
- valenze sociali (utilità pubblica, dovere).

continua (una sorta di anticipazione della nozione dell'apprendimento per l'arco della vita).

- Riconosciamo una visione della formazione professionale pubblica che si deve fare carico non solo del primo accesso, ma prevedere la continuità dello sviluppo e della crescita professionale nel tempo. Occuparsi non solo dei saperi per l'ingresso, ma di quelli favorevoli ad un "inserimento critico" (come si raccomandava allora e questo faceva la differenza fra l' "addestramento professionale" e la giovane "formazione professionale") e necessari per facilitare l'apprendimento di ruolo dopo l'ingresso. Imparare ad imparare, creare le condizioni 'cognitive' per un apprendimento continuo.
- La formazione si prende in carico anche l'incentivazione a iscriversi (scarse erano le iscrizioni ai corsi per cameriere finché la rappresentazione sociale legava la figura alla funzione professionalmente povera di "consegna di piatti") attraverso lo sviluppo della reputazione sociale della professione, cogliendo e interpretando i segni dell'evoluzione della figura nelle trasformazioni dei consumi, nel mutare della clientela, nel divenire della ristorazione uno degli asset del made in Italy. Ricordo che guardavamo alla Francia invidiando i "cugini d'oltralpe" perché onoravano i grandi chef come eroi nazionali e il compleanno di Bocuse veniva celebrato come quello di un "grande di Francia". Naturalmente non potevamo immaginare la nemesi che si sarebbe abbattuta pochi anni dopo con l'occupazione della televisione nazionale con una miriade ossessiva di trasmissioni di cucina, di gare, etc.

8. Identità del nostro approccio

Il caso sopra rappresentato conferma quelli che sono indicati da Mattalucci come gli aspetti distintivi del modo di operare del "suo gruppo", che restano come un imprinting non cancellabile.

- Assumere il primato dei contesti
- Apertura alla più ampia pluridisciplinarietà dei contributi (dalla sociologia, e dalla sociologia delle organizzazioni, dall'economia, dalla psicologia e dalla psicologia sociale soprattutto, ma anche dalla pedagogia, dalle scienze cognitive, ...)
- Stare sul mercato e distinguerci dai concorrenti con la nostra 'cifra' un po' élitaria: rifuggendo da mode, provincialismi, cercando sentieri nuovi, mescolando discipline e scuole di pensiero
- Assumere ogni commessa come *problem solving*. Ogni caso è un caso, originale, mai copia di altro, sempre un nuovo impegno. Lavorare 'bene'.
- Privilegiare la pratica dell'*action learning*

9. Perché è attuale

Colpisce (certo ha colpito molto me con una domanda inquietante "che cosa ho fatto da allora?", visto che ho appena pubblicato un libro – Accorsi, 2013 – sulle competenze), l'attualità delle tematiche e anche il modo di affrontarle.

Oggi il tema degli standard (di risultato, formativi, di servizio, di valutazione, di certificazione) è vivo, come è vivo più che mai il tema delle competenze.

Le questioni somigliano, ma ciò che più evidentemente è cambiato riguarda da un lato le dimensioni e il consenso sulla centralità del tema delle competenze (quali sono, come

rilevarle, come descriverle, come valutarle, come certificarle, come riconoscerle come crediti) che è divenuto una delle condizioni per uno spazio unitario comune europeo del lavoro e della formazione.

Dall'altro il transito della tematica dal campo del lavoro, della gestione del personale nelle imprese, della formazione professionale e dell'apprendistato a quello dell'istruzione. Per la verità è dal 2007, con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, che le nozioni di competenza e di standard di apprendimento (declinati in competenze, abilità e conoscenze) vengono pienamente assunti negli orizzonti del sistema dell'istruzione. Da allora:

- tutti i cicli dell'istruzione si sono dotati di standard come "risultati di apprendimento" al termine dei curricula, specificati in competenze, abilità e conoscenze: nel 2010 gli standard dei percorsi del secondo ciclo; nel 2012 le "Indicazioni nazionali per l'infanzia e il primo ciclo di istruzione"; è ora in corso la trasformazione dell'EdA in Istruzione degli adulti con l'adozione per questa utenza degli standard dei curricula dell'istruzione;
- tutti i curricula hanno adottato le Competenze chiave per l'apprendimento permanente⁴;
- è in fase di definizione il "sistema nazionale di certificazione di competenze"⁵ basato su una "dorsale unica nazionale" di standard di qualificazioni che include tutti i titoli, qualifiche, etc.;
- parte da quest'anno l'obbligo di adottare la referenziazione dei titoli e qualifiche al sistema EQF;
- è vivace il dibattito sul sistema nazionale di valutazione nel sistema dell'istruzione⁶, sulla molteplicità delle sperimentazioni in atto (di valutazione delle competenze degli studenti, del valore aggiunto apportato dall'insegnamento rispetto ai fattori socioeconomici e ai livelli di partenza, delle scuole, etc.), sulle prove che entrano nel computo del 'voto' degli allievi, sullo stesso modo di operare di INVALSI (accesosi in occasione del cambio al vertice dell'Istituto⁷ vissuto come possibile arretramento del processo avviato di valutazione delle scuole);
- sono discussi i sistemi di indagine internazionali OCSE sulle competenze (sono recenti l'uscita dei risultati della rilevazione PISA effettuata nel 2012⁸ e l'uscita degli esiti PIAAC⁹); se ne stanno occupando anche gli organi di stampa generalisti e i commenti, anche scandalizzati, preoccupati sulle performance scadenti del nostro Paese;
- sono in partenza programmi di formazione dei Docenti sulla didattica degli standard e delle competenze¹⁰.

Nel suo articolo Mattalucci documenta come nella sua memoria storica l'arrivo di paradigmi delle competenze e dei repertori/rubriche/mappe desse luogo a mode manageriali

⁴ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

⁵ Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n° 13.

⁶ DPR 28 marzo 2013 n° 80.

⁷ È aperta la presentazione delle candidature per la Presidenza di INVALSI (sito del MIUR, 16 dicembre 2013).

⁸ *Programme for International Student Assessment*, rivolta ai quindicenni, con periodicità triennale. Rileva le competenze linguistiche, matematiche e scientifiche. Il rapporto della rilevazione 2012 è stato presentato il 3 dicembre 2013.

⁹ *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Svoltata nel periodo 2011-2012 e promossa da Ocse, l'indagine analizza il livello di competenze funzionali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi. Il Rapporto è stato presentato in data 8 ottobre 2013.

¹⁰ Misure di accompagnamento 2013-2014 all'adozione delle Indicazioni nazionali dei curricula del primo ciclo.

o invece a riflessioni critiche documentate nel suo *repository*. Oggi siamo di fronte ad una dialettica molto simile fra un'adozione meccanica e acritica degli standard (senza declinarli, specificarli, contestualizzarli) e la valorizzazione degli standard come risorsa per i processi di qualificazione, per l'autoconoscenza, il confronto, la trasparenza e la rendicontazione sociale.

10. Bibliografia

Accorsi M.G. (2013), *Insegnare le competenze. La nuova didattica nell'istruzione secondaria*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.

Depolo M. (1988), *Entrare nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.

Flanagan J.C. (1954), "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, Vol. 51, No. 4, July 1954.

Gillet B. (1973), *Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail*, Paris, Edition d'organisation.

Hamilton V. (1987), *Strutture e processi cognitivi della motivazione e della professionalità*, Bologna, il Mulino.

Kanisza G., Legrenzi P., Meazzini P. (1978), *I processi cognitivi*, Bologna, il Mulino.

Koeler W. (1989), *La psicologia della gestalt*, Milano, Universale Economica Feltrinelli.

ISFOL Quaderni di formazione (1988), *Percezioni e rappresentazioni nella cultura dei lavoratori*, Milano, Franco Angeli.

Mattalucci L. (2013), "Resoconto critico sull'uso del concetto di competenza nella prassi consulenziale e formativa", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2013, pp. 8-26. L'articolo è reperibile sul web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_1.2013.pdf

Norman D.A. (1981), *Memoria e attenzione*, Milano, Franco Angeli.

Novara F., Rozzi R.A., Sarchielli G. (1983), *Psicologia del lavoro*, Bologna, Il Mulino.

Palmonari A. (1980), "Le rappresentazioni sociali", *Il giornale italiano di psicologia*, 2, 1980.

Quaglino, G.P. (1985), *Fare formazione*, Bologna, il Mulino.

Sarchielli G. (1978), *La socializzazione al lavoro*, Bologna, il Mulino.

Spaltro E. (1969), *Gruppi e cambiamento*, Milano, Etas Kompas.

Sperandio J. C. (1977), "La regulation des modes operatoires chez les controlleurs de trafic aérien", in *Le travail Humain*, 2.

Sperandio J. C. (1980), *La psicologia in Ergonomia*, Bologna, Il Mulino.