

Elena Sarati

**NOTE SUL CONCETTO DI COMPETENZA E
ALCUNE APPLICAZIONI NELLE PRASSI DI
PEOPLE STRATEGY**



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

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.

NOTE SUL CONCETTO DI COMPETENZA E ALCUNE APPLICAZIONI NELLE PRASSI DI *PEOPLE STRATEGY*

di Elena Sarati

1. Premessa

In queste note proverò ad affrontare il complesso tema del concetto di competenze e alcune applicazioni diffuse, non per delineare un diverso approccio – sarebbe operazione decisamente impegnativa –, ma, più semplicemente, per porre alcuni interrogativi e spunti per un dibattito. Nell'introdurre tali riflessioni vorrei collegarmi al contributo, pubblicato in questo stesso numero, di L. Mattalucci, in particolare recuperando la sottolineatura del concetto di competenza come "sapere in azione"¹.

A questo proposito giova citare la condivisibile definizione di competenza proposta da Le Boterf² – come

«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».

Altrove lo stesso Le Boterf (2008) precisa:

«Ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances, mais leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à *savoir agir* [corsivo mio] efficacement de façon durable.»

Mi pare che tali definizioni, convergendo su un'idea contestualizzata di competenza, riflettano le riserve di fondo su alcune classificazioni sollevate da Mattalucci, e cioè l'eccessiva centratura

¹ Cfr. anche Vio (2001), che parla di "sapere pratico", nell'accezione di «sapere contestuale [... *che*] cambia al cambiare dei contesti – così come il concetto di competenza, di comportamento competente è diversamente definito nei diversi contesti di lavoro, all'interno delle diverse "comunità di pratiche": ciò che è valida guida in un contesto non lo è mai completamente in un altro, e questo pone limiti invalicabili alla trasferibilità di tale sapere...» (pag. 158). Sempre su questa scia, anche se con meno attenzione all'unicità dei contesti, si colloca anche la posizione di Rosario Drago (2000) che definisce la competenza «essenzialmente ciò che una persona dimostra di saper fare (anche intellettualmente) in modo efficace, in relazione ad un determinato obiettivo, compito o attività in un determinato ambito disciplinare o professionale. Il risultato dimostrabile ed osservabile di questo comportamento competente è la prestazione o la performance».

² Citato anche in Mattalucci, pp. 18, 23, 25, vedasi.

sull'individuo³ che alcuni approcci presuppongono, la tendenza "ingegneristica" e la distanza di molti repertori – soprattutto in termini di attribuzione di senso – rispetto alla realtà organizzativa e ai processi nei quali tali competenze si esprimono⁴.

Quest'ultimo aspetto (lo scarto dei repertori rispetto alle pratiche professionali), in particolare rischia di "forzare" il concetto di competenza nella sua applicazione pratica imponendosi, per così dire, dall'alto, e mancando di intercettare proprio quelle variabili di contesto e di processo senza le quali non si dà, appunto, espressione di saperi in azione (ma al più idealtipi di soggetti performanti).

Cercherò, nel presente contributo, di mettere in risalto le conseguenze operative che derivano dall'accogliere queste riserve e dall'intendere la competenza come "sapere in azione", e in particolare l'impatto che un siffatto concetto di competenza può comportare nella strutturazione di alcuni dispositivi di frequente utilizzo, come la valutazione 360° – di cui presenterò un caso –, o la valutazione del potenziale, in merito alla quale mi limiterò a porre alcune questioni come stimolo per un dibattito.

2. Competenza come sapere in azione: alcune implicazioni

Il concetto di competenza intesa come "sapere in azione" comporta, come già sottolineato, diverse conseguenze in termini di prassi formative, di selezione/assessment e in generale di sistemi di valutazione: vorrei qui sottolineare in particolare tre aspetti di cui vale la pena tener conto nella strutturazione di progetti e strumenti che fanno leva sulla centralità delle competenze e in qualche misura ne prevedono una "mappatura".

1. Competenze: variabilità dei significati

Una prima osservazione riguarda il fatto che le competenze, anche intese nell'accezione più ampia di "risorse"⁵ possedute da un soggetto, e soprattutto quelle cosiddette "trasversali" (ISFOL⁶) – o seguendo la definizione di Mattalucci, le capacità cognitive e relazionali – passano sempre da un'attribuzione di significato, e tale passaggio appare ineludibile.

³ La presa di distanza da approcci, soprattutto per quanto riguarda il campo della formazione, eccessivamente centrati sui soggetti, è presente anche nella recente letteratura americana sul tema. Per es. il NPEC (*National Postsecondary Education Cooperative*), fin dal 2001, definisce la competenza «*a combination of skills, abilities and knowledge needed to perform a specific task*», marcando una differenza tra queste ultime, legate a "specific task" e sviluppabili attraverso la formazione, e i *traits and characteristics*, che attengono alla personalità e sono difficilmente modificabili attraverso programmi formativi e di sviluppo.

⁴ Nello stesso testo, pp. 16-18, Le Boterf delinea quattro indicazioni fondamentali nel progettare dei dispositivi di previsione, gestione e sviluppo delle competenze: «*Il ne suffit pas de posséder des « ressources », encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers; -La compétence n'est pas une addition: considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire; -Les travaux de conception des référentiels de compétences sont de la plus grande utilité, mais ils ont été trop souvent guidés par un raisonnement implicite faisant comme si les compétences existaient en soi, indépendamment des porteurs de compétences; - Le savoir être est une notion dont on peut comprendre l'importance, mais qui, par son ambiguïté, peut donner lieu à des raisonnements erronés*».

⁵ Le Boterf distingue (p. 21) tra "essere competente" e cioè metter in opera un prassi professionale pertinente mobilitando una combinazione appropriata di risorse, e "avere delle competenze", ossia possedere delle risorse (conoscenze, saper fare, metodi di ragionamento, attitudini fisiche, attitudini comportamentali) per agire con competenza. Nell'accezione tuttavia di competenza come *sapere pratico* i confini tra risorse (ove non si tratti di mere conoscenze) e loro traduzione nella pratiche di lavoro sfuma.

⁶ Ricordiamo che secondo il modello ISFOL le competenze si possono classificare in: competenze di base, competenze tecnico-specialistiche, competenze trasversali, ved. Mattalucci, nota 33.

Se assumiamo infatti che le competenze non possono essere scisse dalle pratiche di lavoro in un dato contesto, dai processi gestionali, dalle circostanze professionali – elementi, *habits*, che contribuiscono a definire i linguaggi e la stessa cultura (o, per meglio dire, “culture”⁷) di un’organizzazione –, allora in tali linguaggi e culture risiede anche il significato che può essere attribuito a una competenza.

Per meglio chiarire, possiamo fare un esempio relativo alla progettazione di un sistema di valutazione delle competenze manageriali (Top e Middle Management) in una media azienda italiana che stava vivendo un forte processo di cambiamento.

Il passaggio “culturale” che si era verificato in Azienda con cambio di Vertice aveva visto la transizione da una gestione molto accentrata, con ruoli manageriali sostanzialmente svuotati di deleghe, senza un vero sistema di valutazione delle performance – e con una cultura direzionale di tipo paternalistico dai tratti talvolta “blame”⁸, punitivi –, a una gestione più orientata alla delega e alla responsabilizzazione del Management sia sui risultati, sia sulla gestione dei collaboratori, anche attraverso meccanismi chiari di valutazione e un forte accento sul feedback (secondo un stile comunicativo “outspoken”): si trattava naturalmente di gestire tale transizione e condividerne le logiche, in primis con il Management di primo livello e il Middle Management.

Alla richiesta, durante un primo focus, rivolta a un Responsabile intermedio, di esemplificare che cosa intendesse per “dare feedback positivi” (elemento che rientra nella classificazione diffusamente in uso tra i comportamenti associabili alla competenza “saper sviluppare i collaboratori” – o, per dirla alla Goleman – “promozione dello sviluppo altrui”) la risposta fu che, semplicemente, “non era abituato” a fare “i complimenti” e che, anzi, trovava una forma di lusinga fuori luogo, *manipolatoria* (probabilmente in vista di qualche incombenza indesiderata) la sottolineatura pubblica *anche da parte del suo Responsabile* [scil. Manager di primo livello] dei propri risultati.

In un contesto simile può risultare persino fuorviante⁹ recuperare competenze “standard” con associati descrittori “da letteratura”, dato che, semplicemente, si riferiscono a comportamenti che non esistono, non sono agiti nelle prassi quotidiane, e quindi non sono “osservabili” (semmai sono quelli attesi), ma, soprattutto, non risultano comprensibili né a chi viene valutato né, probabilmente, a chi valuta. La declinazione delle competenze va piuttosto definita in relazione al contesto e, naturalmente, al cambiamento ricercato: il focus in questo caso doveva essere, cioè, sulla *comprensione e gestione del cambiamento*, e sulla correlata capacità di interpretarlo e veicolarlo da parte del Management. Preciserò nell’esempio relativo al progetto di valutazione 360° che cosa operativamente possa significare questo in termini di costruzione dei dispositivi e dei descrittori. Rimanendo qui su un piano concettuale, se si introducono – già nel “definire” una competenza e

⁷ Per una possibile definizione di culture di un’organizzazione rimando a quanto ho scritto in un articolo su Dialoghi 1, 2010, pp. 42 («... prodotto, situato nelle pratiche, della tensione dialettica tra l’interpretazione che i soggetti esprimono del loro “stare” in un’organizzazione - in riferimento ai loro valori e alla loro identità professionale -, le loro scelte, e l’interiorizzazione e rielaborazione da parte degli stessi di simbolizzazioni sufficientemente condivise e in qualche modo già “disponibili” nell’ambiente come risultato di interazioni sociali precedenti, fondanti gli schemi percettivi»).

⁸ Si intende con *blame* una cultura e pratiche orientate alla ricerca del colpevole “a tutti i costi”, anche oltre le evidenze, e poco attente piuttosto a comprendere gli errori – attivando opportune riflessioni e sostenendo una maggiore responsabilizzazione su questi ultimi – e a trasformare gli eventuali insuccessi in occasioni di crescita e sviluppo.

⁹ “Dare feedback positivi” è, normalmente, associato al comportamento assertivo. È quantomeno singolare che qui venga inteso come manipolatorio.

nel descriverla per renderla, come di norma si indica, “osservabile” – elementi che associano alcune capacità manageriali a una disposizione di tipo, ad es., “assertivo” in un contesto in cui non esiste un *habitus* radicato in tal senso (come nel caso citato), si inserisce un elemento di novità, di rottura, un “significato” diverso da quello che nel contesto, nelle pratiche di lavoro quotidiane, viene espresso. Si sta già facendo un’operazione di cambiamento, ma proprio per questo il punto non sarà tanto legare una capacità all’espressione di comportamenti – evidentemente attesi – di carattere assertivo (declinati “da manuale”), ma, semmai, all’espressione di tali comportamenti in un contesto affatto differente, *negoziandone prioritariamente il senso*.

La “capacità gestionale”, o le “abilità negoziali” non hanno – non possono avere – lo stesso “significato” ed essere descritte nello stesso modo in tutti i contesti (senza entrare poi nella specificità dei casi, delle storie aziendali, dei territori, che renderebbero il quadro ancora più differenziato e multiforme), perché i processi, le pratiche di lavoro cui tali competenze inevitabilmente si legano sono diversi, e definiscono un diverso tipo di *modus operandi* e di “vivere” l’organizzazione e il proprio ruolo e darvi senso. Conseguentemente che cosa possa voler dire “declinare” una certa competenza identificando descrittori è già di per sé un’operazione di “negoziare di significati” che coinvolge un pluralità di attori sul campo (non solo i professionisti del “people development”) e tale operazione non può mai essere elusa. Questo è un primo aspetto da tener presente nel progettare interventi che si legano a dispositivi basati sulle competenze, dove l’utilizzo di repertori standard appare del tutto inopportuna.

2. Processualità del concetto di competenza

Abbiamo accolto come presupposto che le competenze non possono essere scisse dalle pratiche, dalla loro espressione nei processi di lavoro, dal contesto organizzativo e quindi anche dalla sua evoluzione. Risulta in tal modo evidente il limite di qualsiasi declinazione che non solo corrisponda a un standard di riferimento, ma venga “fissata” una volta per tutte quasi fosse un riferimento immutabile.

Qual è l’obiettivo infatti che di solito viene dichiarato anche nel definire un “repertorio” di competenze? Sostenere, ancorare i processi di valutazione e sviluppo. E farlo tenendo conto della specificità aziendale, degli obiettivi di business, dell’evoluzione organizzativa (di strategie, di modelli di governo, di ruoli...): proprio per questo, qualsiasi declinazione di competenze deve contemplare il cambiamento, deve evolversi, insieme alle pratiche cui si associa, senza mai prescindere.

Nel progettare, per esempio, un dispositivo di valutazione basato su competenze – anche senza arrivare a rivoluzionare gli strumenti ampiamente in uso – bisognerà quantomeno ancorare definizioni e descrittori ai processi e alle attività-chiave nelle quali, in un dato contesto e tenendo conto della sua evoluzione, i soggetti esprimono (o è richiesto esprimano) un “saper fare”: in tale senso una strada può essere quella di identificare pratiche di eccellenza che rendano conto della peculiarità delle situazioni e della gamma di soluzioni e comportamenti possibili¹⁰. È paradossale come, di fronte alla velocità con cui i cambiamenti organizzativi e di pratiche di lavoro si susseguono, si tenda invece a “cristallizzare” – definendolo una volta per tutte – il quadro di competenze.

Non basta: la processualità riguarda anche i soggetti. Pur senza scomodare il concetto di metacompetenza, la capacità di riflettere (*recul réflexif* secondo Le Boterf¹¹) sulle pratiche e sulle

¹⁰ Cfr. in Mattalucci la pratica di *knowledge audit* in riferimento alle buone prassi come fonte di sapere in azione (p. 24).

¹¹ P. 55. Entra qui in campo anche la motivazione che per Boyatzis (1982) è ricompresa tra le caratteristiche intrinseche dell’individuo ovvero è concepita come quell’insieme di inclinazioni che orientano le preferenze e i comportamenti delle

alternative d'azione, sui contesti e le loro caratteristiche, sulle esperienze, acquisendo nuove abilità è un potente "acceleratore" di apprendimento e non può essere ignorato quando si disegna un mappa di competenze o si progetta un sistema di valutazione ad essa collegato. Non è semplicemente una questione di "gap", ma di contemplare all'interno del concetto di competenza tale "accelerazione" in termini di capacità di apprendere e di capitalizzare gli apprendimenti da parte dei soggetti per sostenere sensibili miglioramenti: un elemento centrale, per esempio, quando si parla di "valutazione del potenziale" (e, naturalmente, di strategie formative).

In termini di gestione del cambiamento, poi, l'elemento della riflessività diviene una componente fondamentale della stessa competenza, dal momento che in campo non vi è semplicemente una diversa e migliore "esecuzione" di alcune attività o "risoluzione" di alcuni problemi, ma proprio la revisione critica di *habits* e disposizioni culturali che possono non essere più adatti ad affrontare l'evoluzione del contesto¹².

3. "Interpretare" le competenze

Se leghiamo l'idea di competenza al sapere in azione, ancorato a uno specifico contesto e per così dire "intrecciato" a situazioni peculiari, l'osservazione di tale "sapere pratico" non può evidentemente essere ridotta a criteri di misurabilità: non esiste infatti un solo modo di "agire con competenza", né un'intensità predeterminata, dal momento che si fa sempre riferimento a condizioni di unicità. Per dirla con un'efficace affermazione di Vito:

«Lungi dall'essere un sapere "fissato" e codificabile, il sapere pratico è capacità di confrontarsi con situazioni sempre nuove e irripetibili».

Si tratta allora, più semplicemente, non di valutare "oggettivamente" né di "misurare", ma di "interpretare" pratiche, comportamenti, modalità con cui le risorse (personali e non) vengono spese in un contesto¹³.

La perenne diffidenza verso ciò che non è "oggettivo" o misurabile va affrontata innanzitutto evitando il proliferare di descrittori in cui le competenze sono declinate e graduate¹⁴, con

persone. Secondo Levati, Saraò (1998) la motivazione è «l'insieme di bisogni e aspettative di un individuo che sollecitano, guidano, selezionano i suoi comportamenti», p. 119. E proprio Levati, Saraò, adottando un punto di vista completamente differente da quello assunto in questo contributo, definiscono la competenza «una *caratteristica intrinseca dell'individuo* [corsivo mio], appartenente alla dimensione psicologica, costituita dall'insieme articolato di capacità, conoscenze, esperienze finalizzate. Si esprime attraverso comportamenti e necessita, per esprimersi, della motivazione e del contesto. L'aspetto specifico del contesto, che impatta sulla nascita e sullo sviluppo della competenza, è la cultura organizzativa. L'azione combinata di motivazione e contesto fa assumere alla competenza il suo carattere soggettivo di consapevolezza di possibilità di controllo sull'ambiente esterno (padronanza)» (1998, p.118).

¹² Recupero qui una nota di Lauro Mattalucci, che ringrazio per la lettura critica del presente contributo: «Mi sembra importante la sottolineatura della processualità del concetto di competenza. Tale sottolineatura comporta anche una presa di distanza dal concetto di sapere in azione, essendo l'azione proiettata su un orizzonte che è in fase di costruzione. Forse più che di *recol réflexif* si dovrebbe parlare di proazione riflessiva. A me pare che la capacità riflessiva più che un acceleratore sia una componente intrinseca alla competenza».

¹³ La questione assume contorni paradossali, se si pensa che ormai è assunta nelle scienze sociali (dall'antropologia moderna – che nega la neutralità del soggetto di fronte all'oggetto di analisi – alla sociologia comprendente) l'idea che non vi possa essere un'analisi puramente oggettiva dei fenomeni sociali (secondo un'arbitraria mutazione dalle scienze naturali, di stampo positivista, dell'osservazione del "fenomeno scientifico") e la riscoperta di una dimensione schiettamente ermeneutica.

¹⁴ Ritrovo in un progetto di valutazione della formazione (in cui si intendeva identificare un "gap" tra capacità in entrata e a valle del percorso formativo), in relazione, ad esempio, alla "capacità di ascolto", parte a sua volta di una più ampia "competenza relazionale", la seguente descrizione:

«l'interlocutore ha modo di esporre la sua richiesta/problema senza essere interrotto; viene messo a fuoco il problema/ richiesta dell'interlocutore attraverso domande di approfondimento; vi sono momenti di verifica del problema dell'interlocutore (attraverso sintesi, domande mirate); vi sono inviti per l'interlocutore a continuare ad esporre la sua richiesta/problema; anche la comunicazione non verbale (mimica facciale, contatto d'occhi, gestualità) è finalizzata a manifestare attenzione verso l'interlocutore, ...», descrittori poi graduati esplicitando la diversa intensità in scala 1-4.

esplicitazione minuziosa dei “livelli di possesso”, che comunque non risolvono la questione della soggettività dell’osservatore (o degli osservatori). Si tratta, piuttosto, ancora una volta, di partire da situazioni-tipo, attività-chiave intendendosi sugli esiti attesi e su cosa possa significare, in termini di comportamenti espressi e di prassi possibili, mettere in pratica conoscenze, tecniche, abilità in una specifica circostanza.

È singolare che nelle sessioni di assessment spesso ci si concentri sulla produzione di griglie di osservazione (nel tentativo di oggettivare) anziché su *cosa osservare* in termini di esiti e sui *criteri* con cui valutare le possibili *alternative di azione pertinenti* rispetto a situazioni date.

Proverò di seguito a riconsiderare un paio di dispositivi di valutazione (tra i molti utilizzati) basati su competenze, ponendo (o riaprendo) alcune questioni e identificando possibili strade “di compromesso” – che, quantomeno, contemplino alcune delle implicazioni sopra individuate – o, semplicemente, offrendo spunti per un dibattito.

3. Un progetto di valutazione 360°: alcune riflessioni

La richiesta di un progetto valutazione 360°¹⁵ da parte del Cliente – la sede italiana di una storica multinazionale americana leader nel *consumer electronics* – si collocava in un momento di forte cambiamento: un diverso posizionamento a livello global e una conseguente riorganizzazione con impatti a livello locale richiedevano anche una differente cultura manageriale, in coerenza con i Valori e le linee-guida della Corporate, espressi, tra l’altro, in un modello generale di Core Competence.

Obiettivo del progetto era rilevare la percezione, in termini di auto ed etero-percezione (cioè di Responsabile, Colleghi e Collaboratori), della frequenza con cui da parte del Management, sostanzialmente invariato ad eccezione dell’AD, venivano messi in atto i comportamenti attesi, legati, appunto, alle Core Competence, individuando, eventualmente, percorsi mirati di coaching.

Il progetto ha previsto:

- una articolata fase di progettazione per definire le aree di competenza da esplorare, tenendo conto dei valori e delle attese indicate a livello Corporate, ma contestualizzandole (e quindi, come vedremo, collegandole alle attività effettivamente svolte dai Manager nel sistema di vincoli e risorse);
- la costruzione di un questionario in cui alle consuete domande chiuse si accompagnavano anche domande aperte in riferimento a situazioni specifiche;
- la scelta del campione di valutatori fondata sull’effettiva possibilità da parte dei valutatori stessi (debitamente informati sull’utilizzo dello strumento e sul processo di restituzione, a garanzia dell’anonimato) di osservare i Soggetti in azione;
- la rielaborazione e interpretazione individuale dei risultati (un report) e la successiva discussione in un colloquio con ciascun Manager, identificando eventuali azioni di sviluppo da concordare con l’AD e con l’HR Director;
- la predisposizione di un report a livello di gruppo di management presentato anche alla Corporate, con evidenza di alcune specificità locali per facilitare la lettura.

¹⁵ La valutazione 360° è uno strumento finalizzato a raccogliere feedback da parte di interlocutori significativi suddivisi per cluster (di solito Responsabile, Colleghi, Collaboratori e autovalutazione) sui comportamenti messi in atto da un Soggetto: in questo caso i Manager a diretto riporto dell’AD.

La domanda delineava, tipicamente, una situazione di individuazione di “competence gap”¹⁶ rispetto, appunto a un modello dato cui i profili manageriali dovevano tendere. Al di là della validità del modello, tuttavia, restava da verificare in che modo e a partire da quali vissuti, percezioni e *habits* sull’agire manageriale le competenze indicate potessero svilupparsi nel contesto specifico della Country.

Scartata in partenza l’ipotesi di utilizzare repertori standard – stante oltretutto la presenza di documenti interni già piuttosto elaborati – anche la declinazione a livello Corporate, se si prestava a identificare un profilo manageriale atteso (in termini di coerenza con i valori e la mission) non teneva però, com’è ovvio, conto della peculiarità del contesto italiano e della storia “locale” dell’Azienda. E neanche del principio per cui le competenze non esistono in sé, indipendentemente da chi le mette in atto (Le Boterf, p. 18), ma sono sempre agite da un soggetto, e, quindi, inevitabilmente, legate a un’identità professionale che matura nel tempo e in un dato contesto.

In questo caso la cultura diffusa anche in gran parte del management era legata a una gestione, quella passata, accentrata nella figura dell’AD (scil. Italia) – in un contesto di relativa autonomia delle diverse Countries –, fondata su un debole sistema di deleghe, connotata da una certa rigidità gerarchica e non supportata da adeguati strumenti di valutazione delle performance (anche dispositivi valutativi fondati su competenze non erano diffusamente utilizzati). In una situazione di mercato decisamente più instabile e meno favorevole, l’evidenza di risultati aziendali negativi aveva spinto la Corporate a una maggiore presenza anche nella scelta dei Country Manager, stressando l’accento sui riscontri commerciali e sulla forte responsabilizzazione di tutto il Management. Il cambio di AD Italia rispondeva appunto all’obiettivo di marcare, insieme al miglioramento dei risultati sul piano del business, un netto cambiamento anche nelle prassi gestionali, in riferimento a un preciso “stile” proposto dalla Corporate e recepito anche nei documenti formali e nel sistema di competenze definito a livello centrale.

Non si trattava tuttavia di un passaggio culturalmente facile né senza impatti per i soggetti e le identità professionali. Fin da subito era stato infatti messo in atto un percorso formativo che ponesse al centro i processi di cambiamento e le implicazioni ad esso connesse, coinvolgendo tutto il Gruppo di Management come “comunità di apprendimento”: la costruzione del senso del Team di Management, la revisione dei processi decisionali, di gestione delle persone, di valutazione, e la diffusione di prassi comunicative più aperte e orientate a far emergere problemi e proposte.

Il progetto di valutazione 360° nasceva quindi in un contesto fortemente connotato dal tema del cambiamento e, pur tenendo conto delle indicazioni a livello Corporate, tale tratto doveva essere in qualche significativa misura “assunto” come elemento-chiave nella declinazione delle competenze e degli item ad esse correlati. È chiaro che il concetto di “competenze gap” rischiava in questa ottica di risultare insufficiente.

Vediamo come operativamente si è proceduto, cercando anche di tener conto dei punti prima indicati (necessità di negoziare i significati, processualità del concetto di competenza, centralità dell’interpretazione).

La prima “cautela” è stata, in fase di progettazione, di utilizzare sì come riferimento il modello Corporate, adattandolo però significativamente al contesto, ossia legandolo alle prassi attese nella specificità dei processi di lavoro e della cultura locale, in modo che fosse

¹⁶ 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.

comprensibile ai valutati e ai valutatori. Si è insomma ripartiti da una mappatura delle attività-chiave in cui i manager erano coinvolti, collocando l'agire gestionale nel contesto storico che l'azienda stava vivendo. Questo ha comportato un lavoro di "traduzione" triangolato con AD, HR Manager Italy e HR USA "negoziando" propriamente i significati che potevano essere attribuiti a ogni competenza e relativi item. Inoltre sono stati individuati ulteriori aspetti legati proprio alla capacità di gestire alcuni cambiamenti che avevano segnato le vicende recenti dell'azienda (per es. un trasferimento di sede), facendo leva anche su problematiche e criticità emerse durante la precedente attività formativa, rispetto alla quale il progetto di valutazione si poneva così in continuità, diventando una sorta di "bacino semantico" cui attingere. Infine sono state identificate situazioni-tipo (connesse alle attività rilevanti) a cui associare domande aperte, marcando l'importanza dell'elemento qualitativo oltre la mera "misurazione", nel rispetto dell'unicità di tali situazioni.

Relativamente alla "processualità" va detto che una seconda valutazione, a distanza di qualche mese, non aveva previsto modifiche particolari dello strumento. Tuttavia un importante risalto è stato dato ai colloqui individuali e alla formulazione dei piani d'azione, accompagnati da una sorta di "agenda", un "diario" sul quale annotare riflessioni e considerazioni su alcune prassi di particolare rilievo critico. Il dispositivo cioè è stato per i Manager quasi un "pretesto", un ulteriore stimolo per una riflessione sul proprio agire nel contesto e sull'opportunità o meno di valutare diverse opzioni rispetto a situazioni percepite da se stessi o da altri come problematiche in termini di pertinenza di azioni messe in campo.

A tal proposito va sottolineato che l'interpretazione dei risultati non poteva fermarsi all'evidenza di valutazioni più o meno condivise all'interno delle diverse "famiglie" di valutatori, facendo derivare i piani d'azione direttamente da una percezione negativa di talune capacità o comportamenti. L'agire manageriale è sempre soggetto a diversi criteri di "accettabilità", in particolare in situazioni di forte cambiamento. Non era detto, in sostanza, che una valutazione "bassa" di alcune pratiche gestionali da parte, ad es., dei Collaboratori, fosse necessariamente un limite. Era però un dato significativo di "distanza" rispetto alle attese del contesto e su questo dato, anche attraverso l'analisi di riscontri nelle domande aperte, poteva valer la pena di attivare un ulteriore processo riflessivo, anche a livello individuale (in qualche caso supportato da coaching).

In un quadro del genere, un progetto di valutazione 360° diviene principalmente una delle possibili modalità "protette" per rinegoziare i significati dell'agire in uno specifico campo, per reinterpretare alla luce dei cambiamenti repertori già definiti e spesso non problematizzati, per "segnalare" attese e percezioni distanti da quelle dei soggetti su alcune loro modalità di azione, un'"occasione", insomma, per apprendere e riflettere sul proprio ruolo nel contesto.

In sintesi, rispetto all'uso corrente della valutazione 360°, pur mantenendone l'impianto – la raccolta, tramite questionario, di feedback da parte di diverse classi di interlocutori su alcuni comportamenti manageriali –, gli aspetti chiave sui quali si è puntato sono stati:

- una progettazione del questionario e relativi item fondata, più che su un repertorio di competenze predefinito o già in uso (che comunque è servito come riferimento), su situazioni rilevate sul campo e nel contesto peculiare (segnato da forti cambiamenti), anche in continuità con la formazione;
- un'attenzione privilegiata alle domande aperte, a sostegno di una valutazione che fosse anche qualitativa;
- una cura particolare all'interpretazione dei dati e al confronto con i Soggetti ripetuta nel tempo;
- l'utilizzo "a scopo riflessivo" dello strumento, e in relazione stretta con il contesto e le sue evoluzioni.

4. La valutazione del potenziale: questioni aperte

Rispetto alla valutazione del potenziale non mi addentro negli strumenti che generalmente vengono messi in atto¹⁷, limitandomi, a valle delle osservazioni precedentemente proposte, a elencare alcune questioni che vorrei proporre ai Lettori come spunti di discussione.

Se si condivide infatti il concetto di competenza come “sapere in azione”, legato ai processi, alle pratiche di lavoro, alla unicità delle situazioni, escludendo in tal modo di ricorrere a un “campionario di competenze” ben definito, parlare di “potenziale” (qualcosa che, per definizione, non è “in atto”) e di come valutarlo diviene più complesso¹⁸.

Lo stesso concetto di potenziale risulta comprensibile solo se legato al contesto e agli obiettivi che ci si pone rispetto alla copertura di un ruolo. Diverso è infatti valutare il potenziale di un soggetto in un contesto in cui prevalgono attese di mantenimento degli equilibri o in un campo organizzativo in cui vi siano aspettative di sviluppo, o, ancora, ove si richieda ai soggetti di “accelerare” i processi di cambiamento: non solo il profilo atteso cambia, ma cambiano i significati che vengono attribuiti alle competenze, come esse vengono descritte, e, naturalmente, le caratteristiche stesse dell’impianto strumentale. Non comprendere, come elemento prioritario e non in seconda battuta né accessorio, il sistema culturale di riferimento e i frames che lo connotano può comportare un lavoro inutile.

Data quindi per scontata, anche in questo caso, la necessità di definire prove di tipo diverso a seconda dei contesti evitando i “pacchetti standard”, come si valorizza l’importanza delle pratiche in essere (riscontrabili in uno specifico campo e non in altri) nel valutare una competenza, e il forte legame con situazioni professionali specifiche? È sufficiente affidarsi alle sessioni di assessment che, nella forma diretta, vengono effettuate normalmente (in cui di solito può essere messo in evidenza, espresso e valutato un “saper fare”, tuttavia ancora troppo generico e poco “situato”)? Ove si adotti un’ottica di competenza intesa come sapere in azione come ci si pone rispetto ad altri strumenti diagnostici che rimangono fortemente standardizzati (come taluni *in basket*, o la somministrazione di test di rilevazione di abilità cognitive e di personalità)¹⁹? In che modo vengono coinvolti fin dalla progettazione gli attori organizzativi chiamati a valutare a loro volta o ad accogliere i soggetti nel nuovo ruolo? Come viene evitata, nei valutatori (esterni o interni che siano), l’ “ansia da oggettività”, stabilendo criteri di interpretazione sufficientemente condivisi? E infine, che effettivo peso viene dato al dispositivo di valutazione rispetto ad altri elementi che

¹⁷ Ricordiamo che la valutazione del potenziale (*o potential evaluation*) «concentra la sua attenzione sul potenziale del lavoratore, ossia le competenze inesprese che il lavoratore possiede ma non sono utilizzate nella posizione da lui attualmente ricoperta (perché non richieste o richieste in misura inferiore al posseduto)». Definizione da Wikipedia. Più precisamente Levati (2000, p. 21) definisce il potenziale lo «insieme di risorse a disposizione dell’individuo, indipendentemente dal fatto che possano essere espresse nella posizione occupata».

¹⁸ È chiaro che si fa riferimento a un presupposto completamente diverso da quello da cui parte, per es., Levati, che, nel definire la competenza una “caratteristica intrinseca di un individuo, appartenente alla dimensione psicologica” (1998, cit., p. 118), mette in campo la nozione, centrale nella valutazione del potenziale, di “attitudine”, intesa come «insieme di capacità suscettibili di un incremento di efficienza in base a sollecitazioni ambientali, ovvero di insieme di caratteristiche che hanno bisogno per esprimersi di condizioni favorevoli sia per quel che riguarda il contesto sia per quel che riguarda la motivazione, ma che in ogni caso appartengono ad un *patrimonio stabile dell’individuo* [corsivo mio] che, come tale, può essere oggetto di indagine e rilevazione» (2000, p. 17). Qui la questione non è tanto il fatto che possano esistere “attitudini”, ma dove le si posiziona nel processo diagnostico, se come punto di arrivo, o di partenza, come sarei propensa ad affermare. In tal senso, una volta rilevate le attitudini, del “potenziale” non ho ancora detto nulla.

¹⁹ Qui si dovrebbe aprire una parentesi sul cosiddetto “saper essere” e sui tratti di personalità, la cui pertinenza rispetto alla copertura di un ruolo è evidentemente soggetta anch’essa a giudizi di valore comprensibili in un contesto e con esso variabili. Ved. sempre Le Boterf (pp. 18-19): «*Souvent exprimé en termes de qualités personnelles - capacité d’écoute, sens de l’économie, ténacité, initiative, curiosité d’esprit...-, le savoir être induit un jugement sur la personnalité, et par voie de conséquence la sélection des personnalités. Or s’il est exact que certains types de personnalité conviennent mieux à certains types de métiers, on peut néanmoins considérer que diverses personnalités peuvent fort bien exercer le même métier. Constatons également que les comportements résultent de la confrontation entre une personnalité et les situations particulières qu’elle rencontre*».

intervengono (risultati di business, decisioni dei responsabili, giudizi “taciti”, equilibri di potere, etc.) per evitare il rischio di rendere tale dispositivo un fatto formale senza effettivi impatti?

Sono tutte questioni, credo, ancora aperte sulle quali inviterei a una discussione, non foss’altro per non “ingessare”, sottraendoli a riflessione critica, strumenti che possono essere tanto preziosi quanto scivolare in un’applicazione meccanica e nel ritualismo consulenziale, oggi, credo, più che mai inopportuno.

5. Conclusioni

A valle di queste brevi considerazioni, mi sembra di poter dire che, se si accoglie il concetto di competenza come sapere in azione, nell’accezione in cui lo abbiamo qui declinato, si debbano, nel progettare dispositivi di valutazione (qui abbiamo fatto l’esempio del 360° e esposto alcune questioni aperte sulla valutazione del potenziale, ma il discorso può essere esteso anche ad altri strumenti), seguire alcuni accorgimenti. Ne elenco alcuni, senza pretesa di esaustività:

- partire dalle prassi e dai processi di cambiamento in atto per descrivere le competenze e declinarle in modo compatibile con il contesto specifico e con le attività-chiave di un ruolo;
- negoziare i significati (compresi eventuali descrittori) in modo che siano comprensibili nel contesto e dagli attori coinvolti e ne intercettino l’evoluzione, e non divengano formulazioni “idealtipiche”;
- rivedere costantemente le mappature in considerazione dei cambiamenti in atto (magari a seguito della progettazione di dispositivi di valutazione o di occasioni formative);
- individuare modalità di valutazione qualitative che meglio si addicono a cogliere l’unicità di situazioni e modi di operare;
- prevedere modalità valutative che considerino la capacità di apprendimento e riflessione, come fattore di “accelerazione” nella messa in atto delle competenze e nell’affrontare situazioni di cambiamento;
- definire dispositivi che garantiscano un arricchimento del punto di vista interno e si integrino con altre forme di valutazione delle competenze (evitando così l’autoreferenzialità), senza tuttavia risultare decontestualizzati e sostanzialmente estranei alla realtà organizzativa;
- collocare le valutazioni espresse dai soggetti interpretandole alla luce delle dinamiche relazionali e della cultura presente nel contesto;
- garantire che il dispositivi siano “legittimati” e accolti come significativi da tutti coloro che vengono impattati per evitare un effetto rituale.

Rimando ai lettori completare (o ridefinire) tali suggerimenti.

6. Bibliografia

- Boyatzis R.E. (1982), *The Competent Manager: a model for effective performance*, New York, John Wiley & Sons.
- Drago R. (2000), *La nuova maturità. Aggiornamento 2000*, Centro Studi Erickson, Gradolo, Trento.
- Goleman D. (1996), *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury Publishing; trad. it. *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions de l'Organisation.
- Levati W., Saraò M.V. (1998) , *Il modello delle competenze*, Milano, Franco Angeli.
- Levati W., Saraò M.V. (2000), *L'analisi e la valutazione del potenziale delle risorse umane. Teoria, metodi, strumenti*, Milano, Franco Angeli.
- Sarati E. (2010), *Cultura, identità e cambiamento. Una chiave di lettura per l'analisi delle organizzazioni e per l'azione del consulente-formatore*”, in *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo* n. 1, pp. 39-54, reperibile al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Sarati_1_2010_1mp3e192.pdf
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Vino A. (2001), *Sapere Pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Milano, Guerini e Associati.