



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE AZIENDALI
MANAGEMENT & INNOVATION SYSTEMS**

**DOTTORATO DI RICERCA IN
MANAGEMENT & INFORMATION TECHNOLOGY
CURRICULUM IN MARKETING & COMUNICAZIONE
XXIX CICLO - XV CICLO NUOVA SERIE**

TESI DI DOTTORATO IN:

**ONTOLOGY-BASED MODEL SUSTAINING COMPETENCE
MANAGEMENT WITHIN CORPORATES: COMPETENCE
CERTIFICATION IN CSR.
THE SADA SPA EXPERIENCE**

COORDINATORE:
CH.MO PROF. ANDREA DE LUCIA

TUTOR :
CH.MA PROF.SSA ORNELLA MALANDRINO

CANDIDATA:
MARIA ROSARIA SESSA

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

*“Non si insegna quello che si sa o quello
che si crede di sapere:
si insegna e si può insegnare solo quello che si è”
J.L. Jaurès*

*A mio padre e mia madre,
maestri di vita*

Indice

Introduzione	v
Capitolo 1	
<i>La competenza: un concetto multi-sense</i>	10
Introduzione	10
1.1 Un sommario delle definizioni di competenza	11
1.2 <i>Competence or Competency?</i>	16
1.3 Come definire la competenza: l'analisi dei principali contributi a livello internazionale	21
1.3.1 <i>Il modello delle competenze individuali</i>	21
1.3.2 <i>Il modello razionale-strategico delle competenze</i>	26
1.3.3 <i>Il modello delle competenze distribuite</i>	28
1.3.4 <i>Il modello sistemico-relazionale</i>	33
1.3.5 <i>Un caleidoscopio di approcci: verso un modello integrato</i>	38
1.4 Il modello ISFOL delle competenze: l'introduzione delle competenze trasversali	40
Conclusioni	45
Capitolo 2	
<i>Riconoscere e certificare le competenze: quid est?</i>	47
Introduzione	47
2.1 A partire da...un <i>framework</i> teorico	48
2.2 Esplorare l'apprendimento oltre lo stretto alveo delle attività formative	56
2.2.1 <i>L'apprendimento individuale ed organizzativo: alcuni nodi teorici</i>	58
2.2.2 <i>Learning society: il contributo dell'apprendimento lifelong e lifewide</i>	62
2.3 Le competenze in Europa: <i>recent policy trends</i>	66
2.4 Le competenze in Italia: stato dell'arte	74
2.5 <i>Alternative assessment tools</i> per la certificazione delle competenze	79
2.5.1 <i>Il Diploma Supplement: l'esperienza dell'Università degli Studi di Salerno</i>	81
Conclusioni	86
Capitolo 3	
<i>Ontology-based Model in Corporate Social Responsibility: the Proposed Approach</i>	89
Introduzione	89
3.1 <i>Ontology-based Model: introduction</i>	90
3.1.1 <i>Il framework di riferimento</i>	91
3.1.2 <i>Competence Model</i>	95
3.2 Una breve <i>history event analysis</i> del concetto di CSR	99
3.3 <i>CSR: una disamina dei principali strumenti</i>	109
3.3.1 <i>I codici etici</i>	110
3.3.2 <i>La rendicontazione socio-ambientale: i principali standard di processo e di contenuto</i>	112

3.3.2.1 AccountAbility 1000 (AA 1000)	113
3.3.2.2 Copenhagen Charter	114
3.3.2.3 Gruppo di Studio sul Bilancio Sociale (GBS)	116
3.3.2.4 Global Reporting Initiative (GRI)	117
3.3.3 Social Accountability 8000 (SA 8000)	119
3.4 The reference models	123
3.5 Approach analysis	127
Conclusioni	130

Capitolo 4

Ontology-based Model sustaining Competence Management within Corporates: Competence certification experience in Sada Spa 133

Introduzione	133
4.1 Il Gruppo Sada: “Packaging per ogni esigenza e oltre”	134
4.2 La nota metodologica	145
4.3 I principali risultati dell’indagine condotta presso Antonio Sada & figli Spa	149
4.4 <i>Competence certification experience</i> in Sada Spa: l’analisi dei primi risultati ottenuti	157

Conclusioni e prospettive future 167

Appendice A 172

Appendice B 177

Bibliografia 185

Sitografia 193

Indice delle Figure 194

Indice delle Tabelle 194

Introduzione

In una società sempre più globalizzata ed interconnessa, interessata da continue crisi socio-economiche e politiche, i processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze assumono un ruolo centrale nell'ambito delle sempre più interdipendenti sfere dell'educazione scolastica, della formazione professionale e della gestione delle risorse umane, in quanto in grado di valorizzare il patrimonio culturale e professionale di ogni individuo, in termini di spendibilità delle conoscenze, attitudini e abilità che lo connotano, riconducibili all'integrazione di molteplici forme di apprendimento di natura formale, non formale ed informale. Tale patrimonio culturale se adeguatamente certificato può essere particolarmente rilevante per migliorare la competitività e la flessibilità dei percorsi lavorativi, facilitare il reingresso in formazione attraverso il meccanismo dei crediti formativi e agevolare la mobilità geografica e professionale degli individui.

A tal fine, la nozione di competenza ha assunto negli ultimi decenni una importanza crescente in settori disciplinari diversi, per cui sono state prodotte una molteplicità di riflessioni, assunti, interpretazioni ed usi molto differenziati tra di loro che, non hanno permesso ancora di arrivare ad una sua definizione univoca e, dunque, a processi di riconoscimento, validazione e certificazione omogenei e universalmente accettati.

In particolare, nell'ambito delle discipline economiche e manageriali, tali assunti hanno arricchito la riflessione sul valore e il patrimonio aziendale (Luffman *et al.*, 1996), ovvero si ritiene necessario prendere in considerazione anche le risorse intangibili del capitale umano, al fine di migliorare le *performance*, anziché considerare solamente le leve strategiche tradizionali dell'agire aziendale quali, «il posizionamento, le curve dell'esperienza, l'ordine di entrata sul mercato, la determinazione dei prezzi, i costi e la differenziazione» (Hamel, Prahalad, 1994:226).

Infatti, secondo Geffroy e Tijou (2002), «in un'epoca nella quale l'economia è sempre più aperta, la concorrenza sempre più aspra e lo sviluppo tecnologico sempre più rapido, le nuove realtà economiche e sociali impongono all'impresa di trasformarsi» (Geffroy e Tijou, 2002:29), per cui diviene sempre più necessario implementare azioni volte al *management* delle competenze.

Dunque, oggi la valorizzazione delle risorse umane assume particolare rilevanza nelle organizzazioni in termini di miglioramento delle pratiche di selezione, formazione,

mappatura e valutazione del personale, sebbene mediante logiche, metodi e strumenti estremamente eterogenei.

Tuttavia, la gestione delle competenze, nonostante la mancanza di una visione unica e condivisa, una insufficiente chiarezza terminologica e concettuale e il servirsi di una molteplicità di prassi e strumenti gestionali eterogenei, sembra poter favorire la valorizzazione delle risorse umane anche attraverso la certificazione delle loro competenze intangibili, al fine di favorire il miglioramento continuo e il vantaggio competitivo delle organizzazioni.

Pertanto, il presente lavoro ha come obiettivo principale definire un *framework* di riferimento per lo sviluppo di un *competence management model* attraverso l'utilizzo delle ontologie, nell'ambito della *Corporate Social Responsibility*, al fine di soddisfare i principi del *Triple Bottom Line*.

Più in dettaglio, nel primo capitolo dal titolo "*La competenza: un concetto multi-sense*", sono stati analizzati alcuni dei più importanti contributi e modelli che hanno alimentato il dibattito sulle competenze. Lo scopo non è quello di fornire una *systematic literature review*, bensì di presentare i principali punti di vista degli studiosi del settore e alcuni dei differenti significati che può assumere tale nozione.

Infatti, la centralità del dibattito sulle competenze sia nelle filiere formative che nel mondo del lavoro, sia nelle politiche degli organismi internazionali, sembra richiamare la necessità di chiarire un concetto complesso, quale quello della competenza, che si colloca nel profondo della soggettività, pur determinando una molteplicità di comportamenti osservabili.

Dunque, nel capitolo, in forma schematica, è stato riproposto un sommario delle principali definizioni di competenza raccolte da C. Ciappei e M. Cinque (2014) nel volume *Soft skills per il governo dell'agire*, mediante cui si è cercato di arrivare all'individuazione di elementi comuni che permettono di giungere alla condivisione dei confini concettuali. Si è poi cercato di chiarire, brevemente, la confusione terminologica che gravita attorno al concetto di competenza, per cui l'utilizzo del termine *competence* o *competency*, in differenti contesti, può dare origine a comportamenti diversi. A tal proposito, è stata presentata l'evoluzione etimologica e terminologica del concetto di competenza e i contributi dei principali studiosi intervenuti in tal senso.

Inoltre, nell'ultima parte del primo capitolo, sono stati esaminati, senza alcuna pretesa di esaustività, i principali contributi sul tema della competenza, i quali afferiscono ad ambiti scientifici diversi che spaziano dalla psicologia e linguistica, alla sociologia e

pedagogia (Coggi, 2005), dall'organizzazione aziendale alla gestione delle imprese, al diritto del lavoro, etc, con conseguenti scelte metodologiche differenti.

Pertanto, i modelli, che hanno segnato maggiormente l'evoluzione del concetto di competenza al fine di migliorare la comprensione degli attuali processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze, sono: il modello delle competenze individuali (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993) il modello razionale-strategico (Prahalad e Hamel, 1990; Stalk, Evans *et al.*, 1992; Kay, 1993; Teece, Pisano *et al.*, 1997; Sanchez, Heene *et al.*, 1996), il modello delle competenze distribuite (Engestrom, 1995; Vergnaud, 1999; Schön, 1983, 1987, 1991), il modello sistemico-relazionale (Le Boterf, 1994, 1998, 2000, 2002, 2004, 2008) e il modello ISFOL delle competenze trasversali (Frasson, 2011; Sarchielli, 2012; Ciappei e Cinque, 2014).

Alla luce di tali premesse, oggetto di studio del secondo capitolo, dal titolo *“Riconoscere e certificare le competenze: quid est?”*, è stata l'analisi del *framework* teorico dei processi di validazione e certificazione delle competenze, nonché della rilevanza del concetto di apprendimento permanente, considerato anch'esso cornice di riferimento condivisa per il concreto esercizio dei diritti dei cittadini europei a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario (Perulli, 2013). A tal proposito, è risultato necessario comprendere come l'Europa e, poi, l'Italia hanno individuato procedure, tecniche e modalità di definizione delle competenze per i singoli e la collettività, al fine di realizzare processi di certificazione e validazione delle competenze che mirano alla valorizzazione e alla messa in trasparenza delle competenze degli individui, in relazione ai diversi sistemi di istruzione e formazione, al sistema dei servizi per l'impiego e al sistema delle imprese.

Inoltre, sono stati sinteticamente analizzati gli strumenti operativi da adottare per riconoscere le esperienze formative già maturate, i titoli già posseduti, le competenze di cui gli individui già dispongono, nell'ottica di una maggiore cooperazione tra mondo dell'istruzione e formazione professionale, al fine di favorire non solo e non tanto la mobilità fisica e geografica delle persone, quanto la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute, le quali vengono considerate come il patrimonio distintivo dell'Unione Europea nel quadro del paradigma dell'Europa delle conoscenze.

Più precisamente, il contributo all'occupabilità ed alla integrazione delle filiere formative con il mercato del lavoro può essere favorito mediante l'utilizzo del *Portfolio Europass* e, in particolare, del *Diploma Supplement (DS)*, strumento analizzato nel

presente lavoro, attraverso un'indagine condotta tra i laureati dell'anno accademico 2013-14, dell'Università di Salerno.

Tuttavia, i risultati emersi evidenziano che, a fronte del rilevante impegno istituzionale dell'Ateneo per attivare il rilascio del DS, peraltro premiato dalla Commissione europea con il *Diploma Supplement Label*, sono state rilevate significative criticità nella mancata implementazione di approcci, metodologie e strumenti idonei a mappare, nel lungo termine, il capitale umano formato ed a verificarne l'idonea allocazione nel mondo del lavoro, in un'ottica *lifelong*.

Mentre, nel terzo capitolo dal titolo "*Ontology-based Model in Corporate Social Responsibility: the Proposed Approach*" è stato delineato il *context of work* e presentato l'approccio, oggetto di tale dissertazione, al fine di gestire le competenze trasversali, mediante l'utilizzo delle ontologie, nell'ambito di organizzazioni volte alla *Corporate Social Responsibility*.

Il *context of work* fa riferimento al modello basato sulle ontologie proposto da Miranda *et al.* (2017) che permette di rappresentare le competenze mediante i linguaggi e gli strumenti propri del *Semantic Web* e al concetto di *Corporate Social Responsibility*, in particolare ai principi sottostanti il *Triple Bottom Line*.

Tale modello rappresenta lo strumento che, nell'ambito della CSR e, dunque della valorizzazione del capitale umano, permette di organizzare, rappresentare e "standardizzare" le competenze, al fine di governare i diversi fattori che incidono sul percorso volto alla *CSR management*. Inoltre, esso si basa sull'idea che sia possibile implementare un approccio in grado di identificare, valutare e certificare le competenze nelle organizzazioni sfruttando le ontologie ovvero, attraverso la capacità di descrivere la conoscenza all'interno di un dominio specifico, abilitando al tempo stesso l'elaborazione automatica da parte dei computer della conoscenza così rappresentata (Miranda *et al.*, 2017).

Pertanto, la modellazione delle competenze può essere funzionale al *management* di una organizzazione orientata alla CSR, relativamente alle strategie di *recruiting* e *training* del personale, di identificazione, rappresentazione, valutazione e "standardizzazione" delle competenze non formali ed informali, considerate caratteristiche più difficili da individuare ma in grado di fornire misure predittive di *performance* superiori e per favorire una migliore corrispondenza tra abilità possedute e ruolo atteso, al fine di facilitare la spendibilità e la trasferibilità delle competenze nel contesto della mobilità professionale, nella stessa organizzazione o tra organizzazioni dello stesso settore.

Infine, nell'ultimo capitolo dal titolo "*Ontology-based Model sustaining Competence Management within Corporates: Competence certification experience in Sada Spa*", sono stati presentati i primi risultati a cui si è giunti conseguentemente alla sperimentazione dell'approccio proposto, nell'azienda Antonio Sada & figli Spa, il quale dovrebbe supportare non solo la gestione delle competenze professionali, ma anche il riconoscimento, la classificazione, la valutazione e la "standardizzazione" delle competenze trasversali del personale di una data organizzazione interessata anche alla gestione delle risorse umane, perché convinta del ruolo fondamentale che quest'ultime ricoprono nella realizzazione della Responsabilità Sociale d'Impresa.

Capitolo I

La competenza: un concetto multi-sense

*Mi è sembrata una cosa straordinaria:
conoscere la spiegazione di ogni cosa,
sapere perché ha inizio, perché finisce, perché è.*
Socrate

SOMMARIO: Introduzione – 1.1 Un sommario delle definizioni di competenza – 1.2 Competence or Competency? – 1.3 Come definire la competenza: l'analisi dei principali contributi a livello internazionale – 1.3.1 Il modello delle competenze individuali – 1.3.2 Il modello razionale-strategico delle competenze – 1.3.3 Il modello delle competenze distribuite – 1.3.4 Il modello sistemico-relazionale – 1.3.5 Un caleidoscopio di approcci: verso un modello integrato – 1.4 Il modello ISFOL delle competenze: l'introduzione delle competenze trasversali - Conclusioni

Introduzione

Il tema delle competenze è connotato dalla natura complessa, in quanto le possibili definizioni sono riconducibili a variegati ambiti che appartengono alla psicologia, al mondo del lavoro e alla qualità della società di riferimento (Gallina, 2012). Il concetto di competenza, a seconda della prospettiva di analisi, ha assunto nel corso del tempo accezioni diverse, evidenziando delle incertezze sul piano concettuale che, inevitabilmente si riflettono sulle procedure volte a definirne misurabilità e trasferibilità.

La polisemia del termine competenza non è, probabilmente, riconducibile ad una fragilità terminologica ma è dovuta ad un concetto non ancora del tutto consolidato (Benadusi, 2011). Dunque, tale ambiguità è percepibile sia nelle matrici teoriche ma ancor di più nelle sue modalità di utilizzo per cui appare interessante notare come la competenza assuma valore e centralità proprio in funzione della visione della realtà che genera (Perulli, 2007).

Nonostante il concetto di competenza risulti dai perimetri ancora incerti, rappresenta un significativo “attrattore” in quanto: nella *knowledge economy*, la competenza è fonte di valore aggiunto e di vantaggi competitivi, alla luce dei dinamici bisogni del cliente e alle incertezze del mercato, in cui lo sviluppo delle competenze dei lavoratori rappresenta una componente importante dello sviluppo personale e del *self-management* individuale (Geffroy e Tijou, 2002).

Per semplificare il discorso sulle competenze può essere utile una lente multidimensionale, capace di evidenziare i differenti approcci al tema e illustrarne i *background* cui fanno riferimento.

Pertanto, nel presente capitolo si analizzeranno alcuni dei più importanti contributi e modelli che hanno alimentato il dibattito sulle competenze. Lo scopo non è quello di proporre una *systematic literature review*, bensì di presentare i principali punti di vista degli studiosi del settore e alcuni dei differenti significati che può assumere tale nozione.

1.1 Un sommario delle definizioni di competenza

La centralità del dibattito sulle competenze sia nelle filiere formative che nel mondo del lavoro, sia nelle politiche degli organismi internazionali, sembra richiamare la necessità di chiarire un concetto complesso, quale quello della competenza, che si colloca nel profondo della soggettività, pur determinando una molteplicità di comportamenti osservabili. Esso è oggetto di una ricerca e di una letteratura estremamente ampia e variegata, che si arricchisce costantemente di nuove riflessioni e contributi, i quali complicano la possibilità di arrivare ad una definizione comune e condivisa del concetto.

Di seguito, in forma schematica, viene riproposto un sommario delle principali definizioni di competenza raccolte da C. Ciappei e M. Cinque (2014) nel volume *Soft skills per il governo dell'agire*, al fine di individuare quegli elementi comuni che permettono di giungere alla condivisione dei confini concettuali.

1949 – Tyler e i suoi allievi: competenze nelle filiere formative

Nel 1949 Ralph Tyler pubblica un testo dal titolo *Basic principles of curriculum and instruction*, in cui presenta i principi fondamentali per la costruzione di un curricolo formativo: definizione degli obiettivi da raggiungere, selezione delle esperienze formative più rilevanti al fine di raggiungere tali obiettivi, organizzazione sequenziale delle esperienze formative prescelte e valutazione dell'avvenuto raggiungimento degli obiettivi prefissati. Il noto educatore non utilizza esplicitamente il termine competenza,

ma il suo contributo circa la definizione di quest'ultimo è da rintracciare nell'aumento dell'attenzione nei programmi formativi alle competenze.

Inoltre, gli studi elaborati di Tyler e del suo allievo Robert F. Mager inducono a considerare il termine competenza come sinonimo di comportamento che un soggetto è in grado di manifestare pubblicamente in un ambito specifico e secondo condizioni precise. L'interesse per il metodo di definizione della competenza nasce dalla *task analysis* o analisi del compito, secondo cui un compito è collegato ad un insieme di prestazioni da mettere in atto in maniera valida ed efficace nelle filiere formative e nelle attività professionali. Porre attenzione alle prestazioni dà la possibilità di valutare le competenze raggiunte poiché, quest'ultime, sono intese come comportamenti osservabili e misurabili.

Tali considerazioni hanno portato alla formulazione di varie metodologie per la definizione di competenza: *competency based education, mastery learning, criterion-referenced testing, minimum competency testing*.

1973 – McClelland: competenza vs intelligenza

In psicologia, il termine competenza appare per la prima volta, nel 1973, sulla rivista *American Psychologist*, in un articolo dal titolo *Testing for competence rather than for intelligence* di Donald McClelland. Lo studioso sosteneva che i tradizionali test di intelligenza e test attitudinali non predicano l'attitudine al lavoro o il successo nella vita: le persone si distinguono per una serie di competenze specifiche, intese come caratteristiche personali misurabili che determinano l'eccellenza in un particolare ruolo e il cui possesso consente di predire una prestazione di livello superiore. Dunque presenta degli elementi innovativi rispetto alla tradizionalità dei test di intelligenza: 1) osservare le prestazioni nel loro contesto e successivamente utilizzare come test dei campioni ottenuti dall'osservazione; 2) la capacità rilevata è acquisita, dunque può essere potenziata attraverso l'apprendimento; 3) le competenze sono da intendere come caratteristiche personali che rappresentano comportamenti operanti.

1973 – Bruner: "saper come" della competenza

Sempre nel 1973, Jerome S. Bruner in un articolo dal titolo *Natura della competenza e possibilità di coltivarla*, cerca di dare una definizione di competenza. L'autore associa la competenza all'intelligenza, ovvero all'intelligenza operativa del "saper come" piuttosto che semplicemente del "saper che". Tale accezione considera la competenza come quella capacità di presumere l'azione e l'adattamento all'ambiente. Ciò è possibile attraverso tre elementi: 1) la selezione nell'ambiente degli aspetti che consentono la

costruzione di una linea d'azione; 2) l'attuazione di una sequenza di attività che permettano la realizzazione degli obiettivi prefissati; 3) la presa in considerazione dei propri successi e insuccessi al fine della definizione di nuovi progetti.

Dunque, la competenza viene intesa quale insieme di fattori cognitivi, affettivi ed operativi e il suo sviluppo si basa sull'agire e sulla considerazione dei suoi risultati.

1980 – Dreyfus e Dreyfus: livelli di sviluppo della competenza

I due studiosi (1980), anziché dare una definizione di competenza, presentano una nomenclatura per spiegare i livelli di competenza che un individuo può raggiungere:

neofita: colui che segue regole e piani ma ha poca consapevolezza del contesto e scarsa capacità discrezionale;

principiante: colui che collega le proprie conoscenze con il contesto individuato e seleziona i propri comportamenti rispetto alle esigenze peculiari del contesto;

capace: colui che sa adattarsi alle varie circostanze e sa esplicitare in maniera adeguata gli obiettivi della sua azione ed i mezzi per raggiungerli;

competente: colui che considera la complessità delle situazioni, valuta le priorità e riconosce le anomalie;

esperto: colui che sa affrontare situazioni complesse anche senza il supporto di piani e regole e sa cogliere tutti gli aspetti in forma olistica.

1982 – Boyatzis: competenza come caratteristica intrinseca

Nel 1982, Richard Boyatzis, nel libro *The competent manager*, definisce la competenza come «una caratteristica intrinseca di un individuo casualmente collegata ad una performance efficace o superiore nella mansione» (1982:20). Tale caratteristica intrinseca può essere rappresentata da una motivazione, un tratto, un'abilità, un aspetto dell'immagine di sé o del ruolo sociale o da un corpo di conoscenze. Con questa definizione viene messo in evidenza anche il rapporto tra competenza e *performance*, considerando quest'ultima come fattore fondamentale delle competenze. Boyatzis fa riferimento anche alla competenza come capacità di garantire il raggiungimento di eccellenti livelli di prestazione, in particolare i *manager* eccellenti posseggono un nucleo di competenze trasversali spendibili in qualsiasi contesto lavorativo.

1984 – De Montmollin: un insieme di saperi della competenza

Gli studi di Maurice De Montmollin (1984) vengono inquadrati nell'ambito dell'ergonomia degli anni Ottanta del Novecento, in cui viene posta attenzione all'adattamento della macchina all'uomo, in particolare all'analisi delle attività industriali. Rispetto alla definizione della competenza, lo studioso fa riferimento

all'insieme dei saperi e dei saper fare dell'individuo che può utilizzare a prescindere dai nuovi apprendimenti. A tal proposito, De Montmollin presenta tre possibili componenti della competenza: le conoscenze che permettono di comprendere come le cose funzionano; i saper fare, ovvero i mezzi che indicano come farle funzionare; le metaconoscenze che permettono di gestire le conoscenze. Inoltre, l'autore, indica anche quali sono i fondamentali ambiti di conoscenze: il sapere, il saper fare e il saper essere (De Montmollin, 1991).

1993 – Quagliano: il triangolo delle competenze

Gian Piero Quagliano (1993) viene ricordato per aver introdotto, all'inizio degli anni Novanta, il modello triangolare delle competenze. Tale configurazione presenta al vertice le conoscenze intese come sapere specifico richiesto dalla professione e sapere generale richiesto dall'organizzazione. Mentre, i vertici alla base sono riservati alla capacità, ovvero alle abilità professionali e all'utilizzo del bagaglio di conoscenze possedute rispetto al contesto in cui si è inseriti, e alla qualità intesa come caratteristica personale indispensabile sia per implementare le capacità sia per orientare i comportamenti organizzativi.

1994 – Le Boterf: competenza come sistema relazionale

Agli inizi degli anni Novanta, Guy Le Boterf definisce la competenza come l'insieme delle risorse dell'individuo e la connessa capacità di mobilitarle per il raggiungimento di un determinato scopo. Nel 2000, poi, l'autore precisa che le risorse da considerare non sono solo quelle proprie dell'individuo, ma bisogna includere anche quelle relative all'ambiente circostante. Pertanto, alla luce di tale precisazione, la competenza rappresenta l'interazione tra l'individuo e il contesto e non può essere rilevata al di fuori delle singole prestazioni. Inoltre, secondo Le Boterf, la competenza si presenta con una molteplicità di dimensioni tra cui, la flessibilità, per cui agire in determinate situazioni implica un adattamento dell'individuo al contesto e la trasferibilità, ovvero saper traferire le risorse possedute da una situazione all'altra.

1995: Spencer e Spencer: competenza come caratteristica intrinseca

Le riflessioni degli autori prendono avvio nel corso degli anni novanta, attraverso l'osservazione della presenza costante di competenze che caratterizzano i *best performers*, ossia coloro che effettuano le migliori prestazioni nell'ambito dello svolgimento di una determinata mansione. Spencer e Spencer (1993, 1995) considerano la competenza come caratteristica intrinseca che è collegata casualmente ad una performance e che è misurata secondo un criterio prestabilito. Inoltre, sulla base delle riflessioni di Boyatzis e della sua

definizione di competenza, Spencer e Spencer individuano 5 tipologie di caratteristiche intrinseche: motivazioni, tratti, concetto di sé, conoscenza e *skill*. Le ultime due tipologie di caratteristiche tendono ad essere, secondo gli autori, quelle maggiormente osservabili, mentre le altre, sono quelle più profondamente radicate nella personalità dell'individuo, pertanto meno visibili. Ma proprio le caratteristiche più "nascoste" dell'individuo sono quelle che predicono le capacità, le azioni e i comportamenti che determinano la *performance*.

1999 – Vergnaud: la riproposta dello schema operatorio di Piaget

Lo psicologo Gérard Vergnaud, nel 1999, per definire il concetto di competenza, prende in considerazione il concetto di schema operatorio di Piaget, inteso come la struttura generale di un'azione che si conserva nel corso delle sue ripetizioni, consolidandosi con l'esercizio e l'applicazione a situazioni che variano in funzione delle modificazioni dell'ambiente e elabora la propria definizione di schema operatorio, affermando che si tratta di un'organizzazione che scaturisce dall'esperienza, dal ripetersi delle azioni e dalla riflessione sulle loro caratteristiche comuni. Per cui, seppure espresso su diversi livelli di complessità, lo schema di Vergnaud è organizzato in base a quattro componenti: lo scopo, la sequenzialità, l'identificazione degli oggetti e delle loro proprietà e il calcolo continuo delle azioni da effettuare e delle informazioni da ricavare.

2002 – Engeström: il ruolo dell'expertise nella definizione di competenza

Le considerazioni di Le Boterf sono condivise anche da Yrjo Engeström (1987, 1992, 2002), il quale conferma che non si può assumere una sola prestazione come rappresentativa della competenza, ma piuttosto è necessario considerare anche il contesto di lavoro in cui l'individuo adopera i propri strumenti professionali, in interazione con altri soggetti. Infatti, la competenza viene intesa come un insieme di attività che si realizzano con il contributo di più soggetti, in specifici contesti, secondo modalità condivise e per finalità note. È in seguito a tale visione della competenza che Engeström individua la figura dell'*expertise*, colui che agisce in diversi ambiti, fornendo diversi tipi di prestazioni per mezzo di un apprendimento sedimentato nel tempo. L'importanza di tale definizione è testimoniata dall'utilizzo che se ne fa nell'ambito degli studi sulla competenza professionale e dal tentativo di ampliare la visione neopiagetiana di *expertise*. Infatti, secondo quest'ultima, l'esperto può essere considerato solo da un punto di vista "verticale", per cui si fa riferimento a stadi nei quali si sviluppa l'acquisizione di competenze in ambiti di conoscenza specifici e ben delineati. Mentre, Engeström presenta la possibilità di una dimensione "orizzontale" dell'esperto, che consente di sviluppare

performance efficaci in contesti diversi e di fronte a compiti diversi. L'orizzontalità della competenza esperta è, però, possibile attraverso l'interazione con altri soggetti, mediante il dialogo, per una negoziazione delle soluzioni. Alla luce di ciò, l'autore identifica due aspetti fondamentali della competenza: la policontestualità, ovvero la capacità dell'*expertise* di operare in contesti diversi e, l'attraversamento dei confini, ossia la capacità cognitiva dell'esperto di muoversi da un ambito all'altro, utilizzando idee, concetti e strumenti sviluppati in contesti familiari e necessari per fornire soluzioni nell'ambito non ancora ben noto.

1.2 Competence or Competency?

Il termine competenza deriva dal latino *cum-petere*, ovvero “chiedere insieme”, ma anche “dirigersi a” (Devoto e Oli, 2005) significa andare insieme, far convergere in un medesimo punto, ossia mirare ad un obiettivo comune, nonché finire insieme, incontrarsi, corrispondere, coincidere e gareggiare. Nonostante ciò, il sostantivo competenza entra nella lingua italiana attraverso il francesismo *compétence*, da *compétent*, dal significato di tagli giuridico “concordare o “addirsi”, “destinare”, “assegnare” (Ciappei e Cinque, 2014).

L'evoluzione etimologica del termine dimostra che il significato deriva da almeno due origini differenti: quella latino-europea e quella americana. L'aggettivo *compétent*, nel contesto continentale, compare verso il 1240; derivato dal termine giuridico latino *competens*, participio del verbo *competere*, che significa in senso letterale “tendere verso il medesimo punto” e in senso figurato “convenire, appartenere a”, tale significato, che si riferisce propriamente al contesto giuridico, è stato, nel tempo, quasi del tutto perso. Ma ancora, nel 1480 compare il neologismo *compétence*, derivante dal tardo latino *competentia* (proporzione, giusto rapporto), che un secolo più tardi acquisterà il significato di capacità dovuta al sapere.

Sul versante americano, invece, il termine *competences* è derivato dalla linguistica con il significato di insieme di disposizioni, capacità attitudini specifiche che permettono a chi parla una determinata lingua di essere padrone: la padronanza viene dimostrata nelle situazioni concrete (*performance*), mentre la competenza è il risultato di un'astrazione di dati direttamente osservabili nella pratica (Ciappei e Cinque, 2014). Pertanto, l'attuale significato conserva l'articolazione tra competenza e performance dalla radice americana

e la nozione di conoscenza appropriata, padroneggiata e specifica di una persona secondo la radice latino-europea (Geffroy e Tijou, 2002).

La duplice natura del termine rimanda alla bidimensionalità della competenza stessa, la quale, da una parte, comporta il possesso di un *quid* specifico, ovvero un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti che caratterizza ed individualizza, (Pellerey, 1983) dall'altra parte, fa leva sulla dinamicità di tale *quid* che viene messo in «uso e coordinato per il raggiungimento di determinati obiettivi» (Pellerey, 2004:11).

Alla luce di tale premessa, risulta chiaro che il discorso sulle competenze è, da decenni, oggetto di interesse di una molteplicità di studiosi appartenenti a settori disciplinari diversi e, dunque, necessita oggi di essere ripreso al fine di introdurre nuove distinzioni e di precisare le ipotesi in uso e i loro presupposti. Proprio la multivarietà e l'ampiezza della letteratura in materia impedisce di arrivare ad una definizione comune e condivisa dello stesso concetto di competenza. Infatti, proprio le interpretazioni epistemologicamente differenti hanno dato luogo ad una grande ambiguità e hanno alimentato un dibattito ancora acceso in letteratura (Finch-Lees *et al.*, 2005; Maggi, 2001).

La nozione di competenza si è rilevata, difatti, essere un costrutto molto complesso, non soltanto per le tensioni e le pressioni di cui è oggetto, ma anche in virtù della difficoltà di “afferrare” ciò che, per il fatto di collocarsi nella parte più profonda di un individuo, è destinato a “sfuggire alla presa” (Frega, 2012). La complessità di tale nozione è osservabile a partire dalle differenti accezioni che assume il termine “competenza”, in relazioni alle diverse aree geografiche-linguistiche di riferimento.

Secondo il modello psico-umanistico statunitense, la *competency* è «an underlying characteristic of a person which result in effective and/or superior performance in a job» (Boyatzis, 1982:21) specificando che «it may be a motive trait, skill aspect of one's self-image or social role, or body of knowledge which he or she use» (Boyatzis, 1982:21). Mentre, nei paesi anglosassoni la *competence* viene intesa come «a description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do. It is a description of an action, behavior or outcome which a person should be able to demonstrate» (Training Agency, 1988:5).

Dunque, la competenza interpretabile come *competency* fa riferimento al sistema degli schemi cognitivi e comportamentali operativi che influenzano, in maniera casuale, l'agire dell'individuo nel contesto professionale. Ciò significa che la comprensione del significato della competenza in tal caso, passa necessariamente per l'esplicitazione delle

caratteristiche di un lavoro e dei suoi requisiti funzionali ovvero, una professionalità non può essere considerata semplicemente come una lista di mansioni da svolgere e/o un elenco di precisi compiti da eseguire, ma piuttosto come un insieme di prospettive che permette di orientare gli obiettivi da raggiungere e i comportamenti da assumere.

In tale prospettiva, la competenza è da intendersi come prestazione identificata e/o identificabile mediante una sequenza di comportamenti, ovvero dal raggiungimento di obiettivi resi noti per mezzo di comportamenti prevedibili e riconoscibili (Ciappei e Cinque, 2014). Eppure, in un campo di osservazione privilegiato come quello della linguistica, indagando la capacità del parlante-ascoltatore di produrre e comprendere frasi nuove, Noam Chomsky sviluppa una nozione di competenza decisamente lontana da quanto teorizzato dai comportamentisti statunitensi. In tale concezione è negata ogni possibilità di identificare la competenza con la *performance*: la competenza linguistica consiste in ciò che un soggetto è in grado di realizzare attraverso il potenziale biologico che esso possiede. Non si tratta semplicemente del possesso dei saperi propriamente linguistici ma è anche l'abilità nell'utilizzare in modo appropriato la lingua stessa. Il motivo per cui la *performance* di un parlante-ascoltatore non può identificarsi in una competenza è attribuito a «false starts, deviations from rules, changes of plans in mid-course, and so on» (Chomsky, 1965:4) che non rendono un'esecuzione assimilabile alla competenza sottostante. Quindi, distaccandosi dalle concezioni del behaviorismo, Chomsky preclude ogni possibilità di subordinare la competenza ad una particolare situazione, di cercare la sua natura ontologica in una risposta meccanica (il comportamento) ad uno stimolo (contesto) che la richiede.

Gli *input* forniti dalla psicologia cognitiva offrono la possibilità di superare il binomio competenza/performance per mezzo dell'introduzione del concetto di "situazione educativa", ovvero lo spazio pedagogico nel quale, non solo la competenza viene attivata mediante la performance, ma quest'ultima si rivela uno strumento efficace per ridefinire e rimodellare continuamente le competenze attese (Ciappei e Cinque, 2014).

A tal proposito, Cegolon (2008) analizza il tema dal punto di vista economico e pedagogico. Secondo l'autore la centralità della competenza ha segnato il passaggio dal modello tayloristico del lavoro al *Total Quality Management* passando attraverso lo studio delle *performance* lavorative.

Mentre, nel campo della pedagogia, è osservabile il passaggio dal paradigma comportamentista, che concepisce la competenza alla stregua di un *behaviour*, al

paradigma cognitivista, che considera la competenza alla stregua di una mobilitazione di schemi cognitivi (Cegolon, 2008).

Dunque, in contesti differenti la competenza può dare origine a comportamenti diversi e, pertanto, dal comportamento si può arrivare ad identificare la relativa competenza, ma non è possibile rintracciare tutti i possibili comportamenti che da una competenza sono generati, in quanto la varietà degli stessi appare superiore alla natura della competenza da cui si originano.

All'opposto, il significato di *competence*, diffuso nel contesto latino-europeo, rimanda ad un approccio centrato prevalentemente sull'attività professionale e sull'*assessment*, che si mostra meno esigente in termini di costruzione teorica, ma impone un livello maggiore di approfondimento per ciò che riguarda le politiche di formazione adottate nella maggior parte dei paesi continentali compresa l'Italia per cui si fa riferimento alle competenze trasversali¹.

In tale prospettiva viene abbandonata l'idea di considerare la competenza come caratteristica individuale ma piuttosto come caratteristica legata all'attività lavorativa di un individuo.

Ciò comincia ad essere evidente a partire dal processo di riforma delle qualifiche professionali avviato dal *Management Charter Initiative*, dal *National Council for Vocational Qualifications*, e dal *Scottish Council for Vocational Qualifications*, negli anni ottanta in Gran Bretagna, allo scopo di «innalzare gli standard minimi delle performance nella totalità del Paese e di creare un complesso comune di qualifiche» al fine di fronteggiare «la totalità dei bisogni» in termini economici del Paese (Geffroy e Tijou, 2002:75). Dal processo di riforma viene fuori l'importanza del connubio tra il concetto di competenza e quello di standard, inteso quest'ultimo come il mezzo per identificare il livello di *performance* e di competenza richiesto, ovvero, nel contesto della riforma, il livello di qualificazione professionale riconosciuto.

Quindi, l'approccio anglosassone basa il concetto di competenza sull'output, sui risultati e sugli standard minimi da conseguire: «competences are about output to specified minimum standard while competencies are about inputs that a person brings to a job, resulting in a superior performance; [...] competence is about what you have to be able to do in a job to satisfy specific standards» (Trotter e Ellison, 1997:39-40).

¹ Per un approfondimento si rimanda al paragrafo 1.4.

Per tali motivi, la concezione latino-europea del termine competenza, che può dirsi *outcome based*, si presenta in evidente opposizione rispetto alla concezione statunitense.

Una conferma di ciò è osservabile nel contributo di Shirley Fletcher (1997), dal titolo *Analysing competence: Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*, in cui viene riportato il diverso significato del termine competenza in relazione al diverso contesto linguistico-geografico di riferimento. Secondo l'autrice le «competences [...] usually refers to outcome based occupational competences, such as those developed for National Vocational Qualification in the UK. They define expectation of performance at work in output terms» mentre le «competencies [...] refers to behavioral based descriptors of performance. They describe the input which help achieve successful performance at work». Inoltre, la Fletcher ritiene che il modo più semplice per descrivere la differenza tra l'impostazione anglosassone e quella americana del termine competenza sia considerare le «competences are about the work and its achievement» mentre le «competencies are about the people who do the work» (Fletcher, 1997:10).

Un riepilogo, in forma schematica, del termine competenza rispetto alle due differenti concezioni fin ora presentate, è osservabile nella tabella (Tabella 1.1) che segue:

Tabella 1.1 – Competence vs Competency

	Competence (Regno Unito)	Competency (Stati Uniti)
Scopo	Identificare le competenze che definiscono gli standard minimi	Identificare le competenze dei best performers
Focus su ...	La mansione, il ruolo	La persona
Basato su ...	Compiti/rendimenti	Caratteristiche personali
Target	Tutti, ma molto meno i manager	I manager

Fonte: Geoffroy, Tijou, trad. it., p.47.

Dunque, secondo lo studio *Competency Frameworks in UK Organisations* condotto, nei primi anni del 2000, da *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD), si usa il termine *competence* quando si fa riferimento ad un approccio basato su standard professionali (*occupational standard*) e a quello basato sui risultati (*outcome based*), mentre si usa il termine *competency* in tutti gli altri casi.

Certamente, ogni semplificazione risulta riduttiva, poiché molte sono le organizzazioni statunitensi e britanniche che seguono entrambi gli approcci, sia separatamente sia in combinazione. Ciò nonostante, il tentativo di chiarire la definizione del termine competenza induce ad un senso di serenità in quanto permette di distinguere, con un linguaggio chiaro e semplice, differenze essenziali.

Tale attenzione linguistica, permette di mantenere un livello di maggiore accuratezza e precisione attorno al discorso sulle competenze, seppure ciò non consente ancora di impostare una corretta ingegneria formativa né indica quali test utilizzare per valutare le competenze di un individuo. Tuttavia, la chiarificazione terminologica consente di formulare considerazioni sulla base di un linguaggio depurato da fraintendimenti: non si è ancora raggiunto il *problem solving* ma piuttosto si è giunti un adeguato *problem setting*, premessa necessaria per condizionare la qualità delle riflessioni degli studiosi di riferimento (Bresciani, 2012).

1.3 Come definire la competenza: l'analisi dei principali contributi a livello internazionale

L'analisi della letteratura in tema di competenza mostra una pluralità di approcci e definizioni diversificate, ma anche di istanze comuni o convergenti che individuano nel termine competenza una nuova categoria concettuale utile a descrivere o interpretare un quadro comune di problemi.

Numerosi sono i contributi sul tema della competenza: essi afferiscono ad ambiti scientifici diversi che spaziano dalla psicologia e linguistica, alla sociologia e pedagogia (Coggi, 2005), dall'organizzazione aziendale alla gestione delle imprese, al diritto del lavoro, etc, con conseguenti scelte metodologiche differenti.

Senza pretesa alcuna di esaustività, nel presente paragrafo, si vuole richiamare a quei contributi che maggiormente hanno segnato l'evoluzione del concetto di competenza al fine di migliorare la comprensione degli attuali processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze.

1.3.1 Il modello delle competenze individuali

A partire dagli anni Settanta, negli Stati Uniti, le prime riflessioni attorno al concetto di competenza sono riscontrabili nell'ambito degli studi di psicologia dell'organizzazione. In particolare, lo psicologo americano David McClelland incentra buona parte dei suoi studi sull'analisi delle motivazioni degli individui come fattori in grado di spiegare il livello della performance lavorativa. Più specificatamente, nel 1973, incaricato di ripensare alle modalità di selezione dei funzionari del *Foreign Service Information Officers*, decide di realizzare un metodo di valutazione che non si basa più sui test motivazionali ma piuttosto sulla valutazione delle competenze predittive di

comportamenti efficaci. In tal caso, la competenza viene intesa come un sistema di schemi cognitivi e comportamentali operativi che hanno una relazione casuale con il successo lavorativo di un individuo (McClelland, 1973). Dunque, la competenza, quale modello teorico ed operativo, viene intesa come risposta alle esigenze e decisioni di una organizzazione nell'ambito di una relazione di consulenza psicologica (Perulli, 2007).

Un decennio più tardi, Richard Boyatzis (allievo e successore dell'opera di McClelland) definisce la competenza come «an underlying characteristic of an individual, which is causally related to effective or superior performance in a job»² (Boyatzis, 1982:21), precisando che «it may be a motive, trait, skill, aspect of one's self-image or social role, or body of knowledge which he or she uses»³ (Boyatzis, 1982:21). La competenza è, dunque, presentata come una caratteristica intrinseca dell'individuo che si compone di elementi di diversa natura legati: alle motivazioni e ai tratti, all'immagine di sé e alle abilità. L'intrinsecità non si riferisce al fatto che la caratteristica deve essere innata, ma che è parte integrante dell'individuo e si esprime in ogni occasione sia possibile metterla in pratica.

Lyle Spencer e Signe Spencer, qualche anno dopo, riprendono la definizione di Boyatzis, affermando che la competenza è una «caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace e/o superiore» (Spencer e Spencer, 1993). Essi individuano cinque tipi di caratteristiche di competenza o, per meglio dire, cinque ordini di fattori costitutivi delle competenze:

- motivazione, definita come la capacità di concentrare i propri sforzi nel conseguimento di alcuni obiettivi percepiti come prioritari. Si tratta di schemi mentali o di spinte interiori che normalmente inducono un individuo ad agire;
- tratto, inteso come la caratteristica o la propensione fisica e/o mentale, innata e/o frutto dell'educazione, a reagire e/o a comportarsi in un specifico modo in una determinata situazione;
- immagine di sé, identificata come l'insieme dei valori, atteggiamenti, concetti e valutazioni di sé, del proprio ruolo e delle norme sociali;
- abilità (o *skill*), definita come la capacità cognitiva procedurale necessaria per eseguire un determinato compito intellettuale o fisico;

² In italiano potrebbe tradursi nel modo seguente: la competenza è una caratteristica fondamentale dell'individuo, correlata in modo causale ad una performance eccellente in un lavoro.

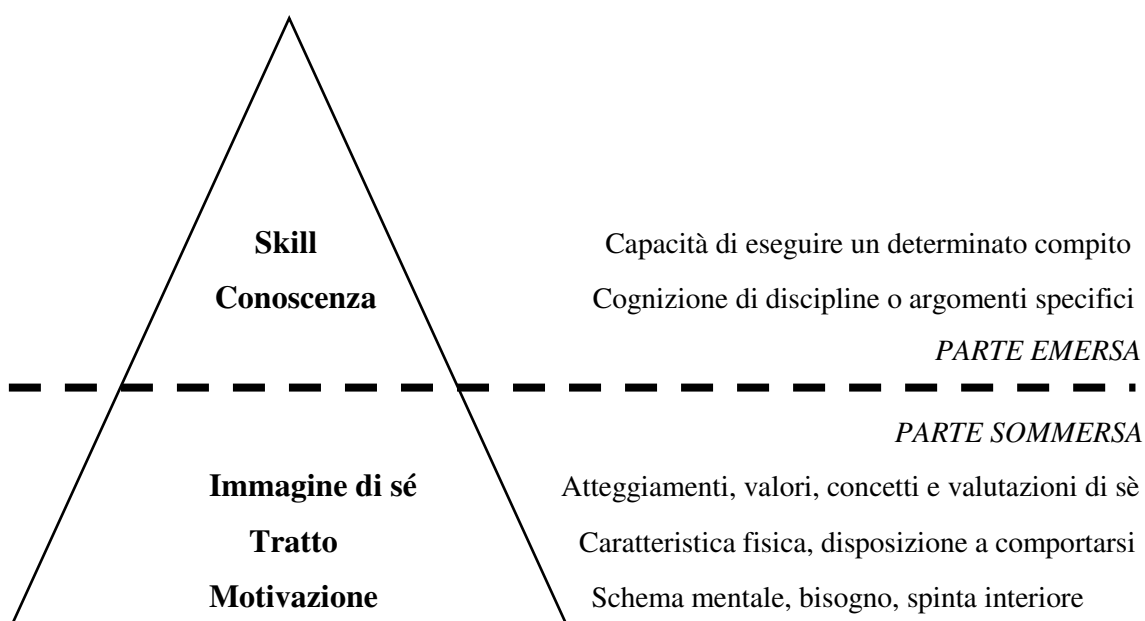
³ Più precisamente: la competenza può essere una motivazione, un tratto, un'abilità, un aspetto della propria immagine di sé o un ruolo sociale, o un corpo di conoscenze.

- conoscenza, da intendersi come le informazioni possedute in un certo ambito relative a temi, fatti, dati e procedure.

Tali fattori vengono rappresentati dagli autori attraverso l'immagine dell'iceberg (Figura 1.1) che permette di distinguere le abilità e la conoscenza come le caratteristiche più facilmente osservabili e misurabili, in quanto "parte emersa" dell'iceberg; mentre immagine di sé, tratti e motivazioni sono "sommerse" nella personalità di un individuo e quindi più difficili da osservare e da sviluppare.

Ciò implica che nell'ambito della selezione di personale, sembra più facile e meno oneroso per l'organizzazione effettuare la selezione a livello di conoscenze e *skill* dell'individuo selezionato ma, allo stesso tempo si presenta anche come il sistema meno in grado di fornire delle misure predittive di *performance* superiori. Al contrario le motivazioni, i tratti e l'immagine di sé, seppure sono caratteristiche facili da acquisire attraverso il processo di selezione ma su cui è più difficile intervenire, predicono proprio le *skill* di comportamento e azione che, a loro volta, sono predittive dei risultati della *performance* nella mansione che l'individuo è chiamato a svolgere. Quindi, probabilmente, sarà più efficace per una organizzazione, in termini di costi, selezionare il personale in base alle caratteristiche "sommerse" dell'individuo e, successivamente, insegnare le conoscenze e le *skill* necessarie per svolgere mansioni specifiche.

Figura 1.1 – Il modello Iceberg



Fonte: elaborazione propria.

Inoltre, secondo l'approccio di Spencer e Spencer, in base alla misurabilità⁴ della *performance* prevista dal ruolo, le competenze possono distinguersi in due grandi categorie, ovvero:

- le competenze soglia, definite come le caratteristiche essenziali e di base, necessarie per essere minimamente efficaci ma che non distinguono gli elementi con *performance* superiori da quelli mediocri;
- le competenze distintive, intese come le caratteristiche che distinguono gli elementi superiori dai medi.

Tali formulazioni teoriche, identificate da Galliani (2010) nel modello psico-umanistico delle competenze individuali, nonostante siano largamente condivise e apparentemente accettate da tutti, non permettono una generale unitarietà di visione rispetto alle questioni implicite che esse comportano.

A tal proposito, Levati e Saraò (2003), riprendendo la definizione di Spencer e Spencer, cercano di far emergere le contraddizioni rilevate e di avanzare delle ipotesi di soluzione. La prima questione sollevata dagli autori si riferisce all'espressione "caratteristica intrinseca" della definizione, poiché la competenza verrebbe intesa come un attributo della personalità, nucleo centrale stabile del soggetto, precludendo la possibilità di acquisire e sviluppare ulteriori competenze. Una seconda questione riguarda la confusione che esiste tra comportamento, *performance* e competenza e in che senso il rapporto fra tali concetti è di tipo casuale.

La terza perplessità sollevata dagli autori riguarda il rapporto che esiste tra una specifica mansione e le competenze richieste per adempiere ad una *performance* eccellente. Se le competenze sono strettamente legate ad una specifica mansione, non si riesce a percepire il vantaggio che si potrebbe ottenere nell'adottare un approccio basato sulle competenze piuttosto che un approccio, di tipo tradizionale, basato sulle prestazioni, in quanto risulterebbe troppo legato ad uno status quo e non permetterebbe una flessibilità di pianificazione nell'organizzazione.

⁴ Secondo gli autori è necessario individuare un criterio di misurabilità per definire le competenze degli individui. Le misure più usate negli studi, indicate da Spencer e Spencer, sono: la performance efficace, definita come il livello minimo accettabile, la soglia al di sotto della quale una persona non può essere considerata competente nella mansione e, la performance superiore, definita statisticamente come la deviazione standard dalla performance media.

L'ultimo problema individuato da Levati e Saraò riguarda l'alta numerosità dei fattori costitutivi del concetto di competenze che rischia di rendere la competenza qualcosa di indifferenziato e onnicomprensivo.

Dunque, la difficoltà consiste nel mantenere un'ampia serie di fattori costitutivi senza impropri riduzionismi e nel cogliere la specificità del concetto di competenza, evidenziando come le sue diverse componenti si collocano e interagiscono tra loro.

Ebbene, il primo dilemma può essere risolto concependo la competenza come un insieme di elementi. Più precisamente, l'elemento legato intrinsecamente all'individuo è la capacità, intesa come una caratteristica personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, che è a sua volta condizionata dall'attitudine. Inoltre, la competenza si compone di conoscenze ed esperienze finalizzate che possono essere considerate come gli elementi che permettono la trasformazione in azione delle capacità di un individuo.

Mentre, l'ipotesi di soluzione alla seconda contraddizione rilevata è rintracciabile nella convinzione che esista una dimensione psicologica alla radice della dimensione comportamentale e che la competenza appartenga alla dimensione psicologica: dunque, è certamente una caratteristica intrinseca dell'individuo che si esprime attraverso comportamenti ma, è necessario trovare un nesso tra le due dimensioni attraverso la predisposizione di uno schema di riferimento che spieghi quali siano i fattori costitutivi della competenza e quali siano le loro interconnessioni.

Invece, la soluzione individuata per rispondere alla contraddizione specificità in opposizione a non specificità della competenza è rinvenibile nella possibilità di slegare la competenza dalla specificità della mansione attraverso l'integrazione dell'analisi delle esperienze con l'analisi delle capacità dell'individuo, al fine di ricercare le caratteristiche che consentono l'inserimento in un determinato contesto, di cui bisogna conoscere i requisiti e gli aspetti specifici.

In ultimo, gli autori, rispetto al problema dell'eccesso dei fattori costitutivi della competenza, ritengono che sia necessario ricorrere a pochi elementi essenziali, visti nei loro rapporti e influenze reciproche. Tali elementi rappresentano la condizione necessaria ma non sufficiente all'esistenza della competenza, in quanto necessita, per essere messa in atto, di altri fattori come la motivazione e il contesto. La motivazione permette di trasformare un insieme di capacità, esperienze e conoscenze in competenze applicate e finalizzate. Mentre, il contesto indirizza la scelta dei comportamenti attuabili in quanto consiste in un insieme di elementi che conferiscono ad una

situazione il suo specifico significato. Pertanto, la competenza così configurata mantiene una pluralità di dimensioni, ma sono riconducibili ad un nucleo di fattori che le spiegano e le rendono coerenti.

1.3.2 Il modello razionale-strategico delle competenze

Parallelamente all'approccio *bottom up*, centrato sull'individuo e le caratteristiche più "sommerse" della sua personalità, si sviluppa il modello organizzativo-manageriale delle competenze distintive (Galliani, 2010). Ciò che distingue il modello individuale delle competenze dall'approccio razionale-strategico è il differente livello di analisi adottato.

Il primo modello infatti prende in considerazione le competenze dell'individuo mentre, il secondo, si riferisce a quelle dell'organizzazione.

Si tratta di un approccio *top down*, basato sulle competenze distintive o *core competence* di una organizzazione ovvero, su quelle competenze, comportamenti, prestazioni caratterizzanti le varie figure professionali che vanno a costituire le competenze richieste secondo esigenze organizzative e predittivo-tecnologiche piuttosto che psicologico-individuali.

Rispetto all'approccio propriamente strategico, il concetto di competenza assume rilevanza a livello delle attività dell'organizzazione, ovvero è legato alla strategie di competitività e alle risorse necessarie per poterle sostenere.

Nell'approccio razionale, la nozione di competenza assume una notevole importanza e una molteplicità di accezioni, in quanto le *competence* costituiscono un riferimento essenziale per la competitività delle imprese. Infatti, quest'ultime, collocate in uno scenario sempre più globalizzato, complesso e interconnesso, necessitano di predisporre di leve competitive nuove che creino valore a partire dallo sviluppo delle competenze distintive, gestite consapevolmente ed efficacemente, al fine di ottenere vantaggi rispetto alla concorrenza.

A tal proposito, diversi sono i contributi del filone di studi razionale-strategico che evidenziano l'importanza della nozione di competenza a sostegno della competitività e della redditività aziendale: a partire da Prahalad e Hamel (1990) che parlano di *core competence* e poi Grant (1996) che individua le competenze distintive e le competenze strategiche, Stalk, Evans *et al.* (1992) che si riferiscono alle *organizational capabilities* e ancora, Kay (1993) che parla di *distinctive capabilities*, Teece, Pisano *et al.* (1997) che invece si riferiscono alle *dynamic capabilities* e infine, Sanchez, Heene *et al.* (1996) che parlano di *organizational competence*.

In particolare, per aver condotto studi sistematici circa il tema delle competenze, si vuole prendere come principale riferimento di tale approccio, il contributo di Prahalad e Hamel (1990, 1994), i quali considerano le competenze distintive, da cui si strutturano le competenze individuali dei singoli soggetti (*job analysis*), come la fonte principale del successo di una organizzazione, in quanto la previsione delle competenze necessarie, individuando i *best performers* e il *management* delle risorse umane per il loro raggiungimento, costituiscono la strategia vincente dell'organizzazione.

Più specificatamente, gli autori considerano le competenze distintive⁵ quali mix di *skill* e tecnologie che permettono di affermare la leadership di un'organizzazione in relazione ad «un'ampia gamma di mercati potenziali di prodotti» (Hamel e Prahalad, 1994:226), per cui «il leader in una competenza distintiva possiede l'opzione di partecipare ad una serie di mercati di prodotti finiti che si basano su tale competenza» (Hamel e Prahalad, 1994:224). Al contrario, se un'organizzazione non riesce a costruire la propria leadership sulle competenze distintive, rischia di rimanere esclusa non da un unico mercato di prodotti ma da un'ampia gamma di opportunità di mercato.

Il collegamento tra competenze distintive e performance aziendali viene incentivato sulla convinzione che le *core competence* possono rappresentare una rilevante novità nella logica della competizione aziendale e altresì, possono favorire il cambiamento organizzativo necessario per competere in nuovi mercati. Infatti, per migliorare le capacità competitive di una organizzazione, attraverso lo sviluppo delle competenze distintive, è necessario modificare il concetto di organizzazione. Tale cambiamento può concretizzarsi tramite l'adozione di una strategia collettiva, il superamento dell'antitesi *empowerment* e burocrazia e della dicotomia «cloni-ribelli» (Hamel e Prahalad, 1994:329). Una strategia collettiva è presentata come una strategia di cooperazione tra manager, i quali devono instaurare rapporti di maggiore collaborazione al fine di avviare un processo orizzontale della strategia attraverso la costituzione di gruppi con capacità inter-funzionali e collettive, le cui attività dovranno attraversare trasversalmente l'intera organizzazione. Mentre, il superamento dell'antitesi *empowerment* e burocrazia implica un cambiamento nelle modalità di esercizio del controllo, non più diretto sulle azioni e sul rispetto delle procedure, ma volto ad orientare i comportamenti attraverso un'influenza culturale. Infine, il superamento della dicotomia cloni e ribelli può essere attuato attraverso la condivisione dei valori aziendali, il senso di identificazione con

⁵ Gli elementi che permettono di valutare se una competenza è distintiva o meno sono: il valore per i clienti, la differenziazione della concorrenza e l'estensibilità.

l'organizzazione, la socialità tra i lavoratori, da considerare attivisti comunitari, ovvero individui che hanno un profondo senso di comunità e il desiderio di migliorare la propria posizione e quella di tutti gli altri componenti della comunità-impresa.

Dunque, le riflessioni di Hamel e Prahalad presentano un carattere prospettico assolutamente rilevante, in quanto il concetto di competenza distintiva non è legato alla possibilità di cogliere semplici opportunità in un dato contesto, bensì favorisce la capacità dell'organizzazione di soddisfare, nel presente e nel futuro, i bisogni dei propri clienti.

Pertanto, considerando principalmente il contributo di Hamel e Prahalad, si può giungere alla conclusione che l'approccio razionale-strategico si distingue per una serie di caratteristiche (Perulli, 2007):

- considera l'individuazione e la gestione delle competenze distintive come le strategie di base che permettono all'impresa di ottenere un vantaggio rispetto alla concorrenza;
- concepisce l'organizzazione come un insieme di competenze tecnologiche, organizzative e gestionali;
- interpreta la capacità competitiva di generare valore aggiunto come fortemente influenzata dal ritmo e dall'efficacia del processo di accumulazione, estensione ed anticipazione delle competenze stesse;
- promuove non solo la formulazione e l'attuazione di strategie economico-finanziarie, da parte del *management*, ma anche di strategie di utilizzo, allocazione e sviluppo delle competenze distintive, al fine di mantenere il vantaggio competitivo dell'impresa.

Tali rappresentazioni teoriche, seppure non considerano la dimensione psicologico-individuale della competenza, né presentano una finalità diversa dal considerare le competenze come supporto decisionale e strategico del *management* aziendale, tuttavia permettono di avviare rilevanti riflessioni sulla competenza quale *driver* per lo sviluppo del rapporto intersistemico tra organizzazione e mercato.

1.3.3 Il modello delle competenze distribuite

A differenza del primo modello che parte dall'individuo e del secondo di tipo *top-down* che parte dall'organizzazione, il modello socio-culturale delle competenze distribuite, così definito da Galliani (2010), si riferisce al contesto, all'interno del quale la competenza si sviluppa come pensiero pratico in azione (Scribner, 1984). Il modello nasce dalla convergenza del filone psicologico neovygotkijano sui sistemi d'azione

(Engestrom, 1995), del filone socio-pedagogico sugli schemi d'azione (Vergnaud, 1999) e di quello fenomenologico-organizzativo sulla pratica professionale e sulla riflessività degli attori (Schön, 1983, 1987, 1991).

Le riflessioni di Lev Vygotskij (1990) e quelle più recenti della psicologia cognitivista risultano essere un utile contributo all'assunzione del concetto di competenza per la creazione della conoscenza. Vygotskij rivendica al linguaggio (uno degli strumenti dello sviluppo umano) un ruolo di primaria importanza nello sviluppo intellettuale del bambino, ritenendo che esso sostiene e amplifica il pensiero dell'individuo. Se, inizialmente, il pensiero e il linguaggio non risultano essere in relazione, in seguito, in virtù della capacità del linguaggio di influire sulle funzioni cerebrali, si viene a creare un rapporto tra i due che permette di apportare nuovi contenuti al pensiero. Lo sviluppo delle forme superiori del pensiero e delle attività cognitive è indissolubile dal contesto di relazioni sociali che il bambino ha come supporto fin dall'età più precoce. Rispetto alla definizione del concetto di competenza, l'aspetto più rilevante del contributo di Vygotskij ricade sull'importanza che egli attribuisce all'interazione sociale nell'apprendimento, che avviene nel contesto dell'interazioni tra adulti e bambini. Secondo l'autore l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso cui il bambino si inserisce gradualmente nella vita intellettuale di coloro che lo circondano. Ciò implica che la competenza prima è sociale e poi diventa una competenza individuale.

Nel corso dello sviluppo cognitivo del bambino, le capacità di apprendimento di quest'ultimo sono definite da una «zona di crescita prossimale»⁶ che identifica quelle competenze cui il bambino è già abbastanza vicino, ma che non padroneggia ancora e che però, può agevolmente sviluppare attraverso l'imitazione, nell'interazione con gli adulti.

Se l'apprendimento sociale prevede la competenza individuale, esso ha come risultato lo sviluppo cognitivo, che non sarebbe possibile prescindendo da tale tipo di apprendimento.

Dunque, la nozione di competenza è permeata dal concetto di conoscenza intesa non come pura rappresentazione, ma come fondamentale elemento, situato nel contesto delle azioni e delle interazioni: i bambini ma anche gli adulti diventano competenti, per mezzo delle azioni e, la conoscenza che in tal modo viene acquisita è specifica dell'azione che si sta svolgendo.

⁶ www.dfpp.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid265545.pdf.

L'interiorizzazione graduale delle attività socializzate, che si formano attraverso l'imitazione, la formazione e l'interazione, permette, anche per mezzo della consapevolezza metacognitiva⁷, di sviluppare competenze individuali.

Tuttavia, il modello delle competenze distribuite, si compone anche delle riflessioni socio-pedagogiche sugli schemi d'azione proposti da Vergnaud, il quale riprende il concetto di schema operatorio di Piaget, al fine di definire in maniera più funzionale il concetto di competenza.

Secondo Piaget, in parziale contrapposizione all'approccio neovygotkiano, la conoscenza è la più alta forma di adattamento di un organismo complesso. Il conoscere è infatti legato all'agire sull'ambiente e progredisce attraverso stadi di sviluppo, filogeneticamente predisposti e che consentono alla mente di riorganizzare cognitivamente la realtà esterna, elaborando schemi adattivi sempre più evoluti. All'inizio il bambino ha a disposizione solo un corredo biologicamente determinato di riflessi, le sue percezioni non sono né coordinate tra di loro, né coordinate alle azioni. Progressivamente si formano le prime coordinazioni tra percezione e azione attraverso processi circolari, in cui il bambino compie azioni per il solo piacere o interesse che ne deriva, e che quindi conducono a ripetere e perfezionare certi schemi d'azione. I concetti degli oggetti vengono costruiti a partire dai segnali percettivi ricorrenti associati a queste attività, solo in un secondo momento il bambino è in grado di ricostruire l'oggetto sulla base della memoria, anche in assenza dello stimolo percettivo.

Per dare ragione della capacità di apprendere, Piaget utilizza due caratteristiche dell'evoluzione biologica trasponendole al più alto piano dello sviluppo psicologico individuale: l'assimilazione e l'adattamento. L'assimilazione consiste nell'incorporare un oggetto, una sua caratteristica o un evento, in una struttura cognitiva già acquisita. Questo implica che un individuo non può assimilare ciò che non è compatibile con le strutture che già possiede. Ma, se fosse semplicemente così, sarebbe difficile spiegare la capacità di apprendere nuovi elementi, ed è qui che entra in gioco l'adattamento come capacità di modificare la struttura cognitiva e/o il comportamento al fine di sanare un disequilibrio, una perturbazione. Per comprendere questo passaggio è utile ricordare che, secondo Piaget, lo stimolo percettivo, che permette di riconoscere un oggetto, è inserito all'interno di un'attività dalla quale l'individuo si aspetta un risultato; il riconoscimento dello stimolo dipende dalla sua precedente assimilazione, dalla quale dipende anche l'attesa del

⁷ La metacognizione è il livello superiore dell'intelligenza, che controlla e guida i vari processi cognitivi sottostanti e che si sviluppa e guadagna in efficienza attraverso l'interazione sociale.

medesimo risultato legato a quello stimolo. Se però il risultato è differente, il disequilibrio che ne deriva porta l'individuo a riconsiderare gli stimoli di partenza ed a prenderne in considerazione altre caratteristiche, il che può condurre ad un inserimento in uno schema diverso o alla creazione di un nuovo schema (Piaget, 1972). Ciò, induce lo studioso ad individuare quattro stadi di sviluppo intellettuale del bambino:

1 – senso motorio, in cui il bambino recepisce con i sensi e interagisce con l'ambiente attraverso la sua motricità, ovvero perfeziona i suoi schemi senso-motori per meglio padroneggiare l'ambiente che lo circonda;

2 – intelligenza preoperatoria, in cui la capacità rappresentativa consente l'interiorizzazione dell'azione nel pensiero;

3 – pensiero operatorio, in cui il bambino acquisisce la capacità di utilizzare le proprie immagini mentali in modo da raggiungere la reversibilità e in cui compie le prime operazioni logiche: la classificazione, le relazioni, la numerazione;

4 – pensiero operatorio astratto, in cui il bambino raggiunge la capacità di ragionare deduttivamente, facendo ipotesi sulle possibili soluzioni di un problema e tenendo conto contemporaneamente di molte variabili.

Partendo proprio da tali considerazioni e dalla definizione che Piaget dà di schema d'azione, ovvero «struttura generale di questa azione, che si conserva nel corso delle sue ripetizioni, si consolida con l'esercizio e si applica a situazioni che variano in funzione delle modifiche dell'ambiente» (Ciappei e Cinque, 2014:152), che lo psicologo francese Vergnaud presenta lo schema operatorio o schema di condotta come un'organizzazione che emerge dall'esperienza, dal ripetersi delle azioni e dalla riflessione sulle loro caratteristiche comuni e che vale, proprio per tale sua peculiarità, per una famiglia di situazioni e per una classe di problemi.

Uno schema può essere visto come una totalità o un sistema dinamico comprendente elementi di quattro categorie: a) fini generali, fini particolari e anticipazioni che si sviluppano nel corso dell'azione; b) regole d'azione; c) invarianti operazionali comprendenti concetti in atto, che permettono di selezionare le informazioni e teoremi in atto, che costituiscono proposizioni, ipotesi, relazioni considerate come vere; d) processi inferenziali, che permettono di adattarsi alle situazioni e ai contesti incontrati. Tale definizione rimanda alla convinzione che l'attività di un soggetto non si riduce ad una lista di azioni isolate ma, quest'ultime sono organizzate «secondo dei principi che le strutturano e trovano posto nell'architettura di un processo combinatorio e di uno schema operatorio che gli danno senso» (Le Boterf, 2000:81).

Infine, l'apporto fenomenologico-organizzativo al modello delle competenze distribuite è da attribuire alle considerazioni di Donald A. Schön (1983, 1987, 1991) sui temi della pratica professionale e della razionalità riflessiva dei lavoratori. A proposito della pratica professionale numerosi sono i contributi che, a partire dalle riflessioni di Schön, hanno portato alla configurazione di un vero e proprio paradigma. Quest'ultimo va sotto il nome di *Practice-based studies* – studi basati sulle pratiche lavorative (Bruni e Gherardi, 2007), che fa riferimento a differenti radici teoriche⁸. Tale approccio considera l'attività lavorativa come una vera e propria forma di conoscenza, per cui la pratica professionale e l'esperienza vissuta dagli individui vengono intese come fonti di conoscenza. Le pratiche lavorative vengono viste come «modalità di azione e conoscenza emergenti *in situ* dalla dinamica delle interazioni» (Bruni e Gherardi, 2007:11). Poiché, «lavorare è conoscere ed utilizzare conoscenza ai fini pratici, assieme ad altre persone» (Bruni e Gherardi, 2007:11), diventa rilevante la conoscenza incorporata nelle pratiche e negli artefatti, la conoscenza prodotta mentre si lavora, le conoscenze tacite di chi lavora (Polanyi, 1958) e la loro esplicitazione, i processi di trasferimento delle conoscenze all'interno e tra le organizzazioni.

In merito a ciò, importante è anche il contributo di Etienne Wenger, il quale viene ricordato per aver messo a punto il costrutto interpretativo di “comunità di pratica” alla fine degli anni Ottanta, nell'ambito di un programma di ricerca sull'apprendistato (Lave e Wenger, 1991) in cui viene sostenuto che l'apprendimento di una competenza esperta si configura, sostanzialmente, come processo sociale di partecipazione ad una comunità di pratica. Per comunità di pratica, Wenger intende un'aggregazione informale di individui che si costituiscono spontaneamente, attorno a pratiche comuni, in cui si

⁸ Senza alcuna pretesa di esaustività, di seguito si riportano alcuni dei numerosi contributi, di diversa natura disciplinare, che hanno portato alla costituzione dell'approccio basato sulle pratiche lavorative.

In ambito filosofico importante è il contributo di John Dewey sul lavoro con l'introduzione del concetto di “educazione professionale” (Dewey, 1916), la riflessione fenomenologica di Hanna Arendt sulla distinzione tra lavoro, opera e azione (Arendt, 1958) e poi lo studio di Alasdair MacIntyre che riprendendo alcune categorie aristoteliche, presenta la pratica come sapere che oltrepassa le soglie dell'*epistème* e tenta di giungere alla *phònesis*, a quel sapere che aderisce all'esistenza e si confronta con i contesti e le situazioni concrete (MacIntyre, 1985). In ambito sociologico è Alfred Shütz (cfr. Scütz, 1971) ad inaugurare, attraverso un'indagine di tipo fenomenologico sul lavoro, le considerazioni sulle pratiche lavorative. A tal proposito, non si possono dimenticare gli studi di Pierre Bourdieu circa la teoria della pratica (1972, 1980). In ambito psicologico, rilevante è la “teoria dell'attività” sviluppata dalla psicologia cognitiva (cfr. Engestrom, 1987, Zuccheromaglio e Alby, 2006). Anche in ambito antropologico viene dato un contributo fondamentale all'elaborazione del concetto di pratica, in particolare vengono ricordati gli studi etnometodologici sul lavoro (Heath e Button, 2002), nonché Etienne Wenger che è partito nelle sue riflessioni sulle pratiche professionali con un lavoro di taglio antropologico sull'apprendistato (Lave e Wenger, 1991).

(www.dfpp.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid265545.pdf)

condividono scopi, saperi pratici, linguaggi. Tale costrutto permette, inoltre, di valorizzare anche le esperienze informali che producono conoscenza nei contesti formativi e professionali.

Rispetto invece alla razionalità riflessiva, fondamentale risulta essere il contributo di Donald A. Schön (1983, 1987, 1991), il quale sostiene che la formazione professionale ha bisogno di guardare alla pratica con lenti diverse da quelle tradizionalmente offerte dalla razionalità tecnica. Infatti, lo studioso ritiene che i contesti di azione sono caratterizzati da apertura, indeterminatezza e caoticità che difficilmente si prestano ad essere affrontate attraverso la sola applicazione di saperi stabilizzati e di conoscenze tecnico-scientifiche standardizzate⁹. Il contesto professionale richiede sempre più soggetti in grado di fare *problem solving*, di fare ricorso all'intuizione, di inventare strategie creative di soluzione e di guidare azioni innovative. Tutto ciò è possibile, secondo Schön, attraverso la razionalità riflessiva che consente di cogliere il valore della conoscenza che emerge dalla pratica stessa e che in essa si genera. L'azione riflessiva consente di mettere in parola, di rendere, in forma esplicita e simbolica, la conoscenza che si realizza nell'azione, ma la riflessività che consente di stimolare una conoscenza in parte permeata dall'esperienza, richiede una particolare cura degli aspetti organizzativi e relazionali: è necessario «intercettare produzioni di senso, di condivisioni di emozioni, di formazione di linguaggi, di codificazione e diffusione della conoscenza, di culture di riferimento, di valori in parte dichiarati e in parte iscritti in artefatti e assunti taciti e diffusi, richiede la cura di processi connessi all'organizzare contesti e pratiche d'azione riflessiva per apprendere dalla propria esperienza in prospettiva trasformativa» (Scaratti *et al.*, 2009:28-29).

Dunque, se il lavoro è una forma di conoscenza, l'attività lavorativa produrrà conoscenza e ciò consentirà di accedere a quella conoscenza che è insita nel lavoro stesso, nei processi e negli artefatti. In tal modo, si delinea la possibilità di percorsi di apprendimento contestualizzati e condivisi e, probabilmente di costruzione di competenze.

1.3.4 Il modello sistemico-relazionale

In tale prospettiva di contestualità e considerando l'integrazione dei modelli sopra esposti, si possono collocare le riflessioni di Le Boterf (1994, 1998, 2000, 2002, 2004,

⁹ www.dfpp.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid265545.pdf

2008) che definisce la competenza come conseguenza del saper agire, del voler agire e del poter agire.

Il saper agire rimanda alla capacità dell'individuo di mobilitare le proprie risorse in relazione al contesto di riferimento, il voler agire fa riferimento alle motivazioni personali dell'individuo e alle sollecitazioni ambientali esterne che riceve, mentre il poter agire rinvia alla dimensione contestuale della competenza, ovvero all'ambito professionale di riferimento.

A tal proposito, per meglio comprendere il modello sistemico-relazionale delle competenze proposto da Le Boterf, si prenderà in considerazione il contributo di Roberto Frega (2012).

Innanzitutto, Le Boterf comincia con il dire cosa la competenza non è:

- non è né uno stato né una conoscenza posseduta;
- non è né un sapere né un saper fare;
- non è né una conoscenza né una capacità;
- non è il risultato di un intervento formativo.

E, per rendere più precisa la sua definizione, lo studioso ricorre alle categorie filosofiche dell'atto e della potenza di Aristotele, affermando che «non c'è competenza che in atto» e che la competenza è «l'attualizzazione di ciò che si sa in un contesto singolare». Dunque, la competenza non si riduce ad una singola prestazione individuale e non si dà competenza al di fuori delle prestazioni. Infatti, non è possibile concepire la competenza come una copia ideale della prestazione nella quale si concretizza, piuttosto dietro le prestazioni si trova una capacità volta alla spiegazione delle stesse. Tale collegamento rimanda ad un ulteriore legame, quello tra competenza e trasferibilità intesa, quest'ultima, come ciò che garantisce alla competenza e quindi, al soggetto stesso, continuità e identità attraverso differenti prestazioni (saper integrare). Pertanto, la trasferibilità è la condizione necessaria per individuare quella dimensione potenziale che permette la distinzione tra competenza e prestazione.

Il problema della definizione della natura della competenza è, dunque, ravvisabile anche in Le Boterf, il quale procede per via negativa, descrivendola a partire da ciò che essa non è, e riferendosi ad essa in maniera allusiva, ovvero come ciò che permette di mobilitare, integrare e trasferire le proprie risorse, conoscenze e abilità.

A questo punto, Frega cerca di sistematizzare l'articolato contributo di Le Boterf partendo dalla spiegazione della competenza come saper integrare e come espressione di un soggetto in situazione, per poi soffermarsi sulla definizione di competenza intesa come

saper agire responsabile e riconosciuto. Per cui, la competenza non è la proprietà di un soggetto ma un attributo dell'unità funzionale del soggetto in situazione. Dunque, la nozione di competenza si situa all'incrocio di tre ambiti: il soggetto, la situazione professionale e la formazione professionale. Tale distinzione rafforza il passaggio da una concezione sostanziale della soggettività ad una relazionale in cui la competenza è intesa proprio come proprietà emergente dell'unità del soggetto in situazione. Pertanto, Le Boterf considera la competenza come la capacità di integrare saperi diversi ed eterogenei per finalizzarli alla realizzazione di attività. Un vantaggio derivante da tale definizione è lasciare volutamente aperto e indeterminato il problema del contenuto della competenza, ovvero dei suoi fattori costitutivi pur riconoscendo l'esistenza di una pluralità di modi di essere competente, secondo le diverse vicende biografiche, formative e lavorative. Mentre, la competenza come saper agire responsabile e riconosciuto implica che la definizione di tale concetto prenda in conto anche gli aspetti legati alla dimensione sociale nella quale l'agire professionale si esplica. La competenza è ciò che distingue il saper agire da un mero saper fare. «Fare senza agire significa mettere in atto una tecnica o realizzare un movimento senza progettare il senso e le connessioni che esso suppone».

Inoltre, al fine di completare la definizione di competenza, Le Boterf introduce anche il concetto di riconoscimento sociale, poichè è l'elemento che istituisce la competenza. Così, il riconoscimento viene inteso dall'autore come quell'insieme di valori e norme condivise in quanto è un costrutto pratico e sociale. Il riferimento alla normatività del riconoscimento dovrebbe, però, essere ripensato per fare spazio alla dimensione della creatività e dell'innovazione, anch'esse legate alla dimensione della competenza, senza tuttavia generare contraddizione tra creatività e riconoscimento.

A tal proposito, Le Boterf propone di distinguere fra tre possibili tipologie di criteri di competenza:

1. competenza tecnica, che comprende tutti i casi in cui i criteri in base ai quali descrivere un'attività sono noti in anticipo;
2. competenza tattica, che comprende tutti i casi in cui i criteri di successo non preesistono all'attività ma vengono definiti in corso di svolgimento della stessa;
3. competenza etica, che comprende tutti i casi in cui i criteri di successo possono essere stabiliti a posteriori.

I diversi criteri di competenza, nella realtà, coesistono e rimandano all'idea che ogni agire deve essere valutato sia sulla capacità di rispondere a norme sociali in uso, sia sulla capacità di istituire nuove norme di giudizio.

Dunque, tenendo conto delle riflessioni sulla competenza di Le Boterf, fin qui riportate, per mezzo del contributo di Frega, si può affermare che la competenza può essere definita come un saper agire (ovvero mobilitare, integrare, trasferire conoscenze e risorse) responsabile e riconosciuto.

Tuttavia, nell'impossibilità di fornire un'ipotesi capace di spiegare i processi di mobilitazione integrazione e trasferimento, Le Boterf propone un nuovo modello basato «sull'intelligibilità della dinamica della competenza per un soggetto in situazione» o anche modello sistemico-relazionale.

L'approccio sistemico implica che l'individuo e il contesto non siano considerate come dimensioni distinte e autonome ma come due poli della stessa unità funzionale i cui presupposti sono i seguenti:

- l'individuo è sempre considerato come soggetto in situazione;
- la situazione comprende sia elementi esterni (ambito professionale) sia quelli interni (motivazioni);
- la situazione include l'individuo che la percepisce.

Gli elementi che compongono il sistema soggetto in situazione sono, secondo Le Boterf, identificabili nelle funzioni e abilità in cui il soggetto ricorre. Tali funzioni si distinguono in:

- elaborazione di rappresentazioni operatorie;
- considerazione dell'immagine di sé;
- attivazione dei saperi memorizzati;
- messa in atto di saper fare cognitivi;
- costruzione delle conoscenze;
- decisione di scelta delle pratiche professionali.

In aggiunta a ciò, per una migliore comprensione dell'approccio sistemico-relazionale, Le Boterf fa riferimento alle competenze collettive, poiché gli attributi di un individuo non vanno presi in considerazione solamente in relazione ad un determinato contesto ma, bisogna spingersi oltre tale processo e considerare che «la risorsa immateriale dell'intelligenza non dipende unicamente dai neuroni del cervello ma da molteplici sinapsi sociali». Infatti, l'individuo non è il portatore esclusivo della sua competenza in quanto, quest'ultima, dipende in modo significativo dal contesto lavorativo, poiché esso:

- è in grado di favorire/inibire l'esercizio della competenza posseduta;
- presenta una rete di risorse collettive disponibili per l'esercizio del saper mobilizzare ed integrare, dimensioni fondamentali della competenza degli individui.

Dunque, Le Boterf propone due modi diversi di intendere la natura delle competenze collettive, come competenze d'èquipe e come strutturazione in rete delle competenze. Si parla di competenze d'èquipe quando le competenze sviluppate da un gruppo sono superiori alla sommatoria delle competenze individuali. Mentre, è l'organizzazione ad essere strutturata come una rete di competenze, quindi, di sinapsi sociali che rimandano ad una concezione sistemica e non individuale della competenza. Quindi, la competenza viene intesa come potere sintetico, ovvero il luogo della competenza continua ad essere l'individuo mentre a livello di organizzazione sono dislocate le risorse a disposizione. In realtà, tali considerazioni si scontrano con lo stesso modello di Le Boterf, dato che quest'ultimo distingue le risorse dalle competenze, per cui sarebbe più opportuno parlare di reti di risorse, conoscenze, saper fare, ecc, piuttosto che reti di competenze. Una soluzione (che comunque Le Boterf non adotta) per superare tale *impasse* potrebbe essere rinunciare alla definizione di competenza esclusivamente in termini di potere di sintesi, intendendo l'entità complessa «saper integrare + risorse integrate» un attributo dell'organizzazione nel suo insieme e non del singolo individuo.

In definitiva, un'ipotesi plausibile, secondo l'autore, per comprendere al meglio la natura della competenza è che questa non venga pensata in relazione al risultato ma in relazione al processo, al modo, cioè, in cui tale risultato è ottenuto. Infatti, lo stesso risultato può essere raggiunto attraverso strategie differenti e il modo di impostare e risolvere un problema implica la differenza tra diversi livelli di competenza. Per cui, Le Boterf propone di passare da una concezione atomica ad una architettónica della competenza che permette di eliminare ogni tentativo di ridurre la competenza ad una lista di abilità e di affermare che è necessario costruire la competenza non solo sulla base della qualità delle risorse e abilità possedute ma anche di attivarle e integrarle in strutture adeguate.

I rilievi critici fin qui esposti, dunque, dovrebbero servire a spianare la strada per una più accurata evoluzione della concettualizzazione della competenza (Frega, 2012).

1.3.5 Un caleidoscopio di approcci: verso un modello integrato

È ormai chiaro che non esiste un uso univoco del concetto, né una definizione ampiamente accettata, né una teorica unificata di competenza. Infatti, nella letteratura delle scienze sociali coesistono una molteplicità di definizioni, teorie, riflessioni e considerazioni che hanno generato diversi modelli di riferimento, che possono risultare tutti validi a seconda delle prospettive teoriche con le quali si vuole prendere in considerazione il concetto di competenza.

Nonostante la diversità delle concezioni, è possibile rilevare alcuni punti in comune tra i diversi modelli sopra esposti, rintracciabili nei seguenti ambiti: contesto, correlazione casuale, conoscenza tacita e procedurale, soggettività e *learning organization*.

Rispetto al contesto, risulta essere centrale la convinzione che è necessario dotarsi di capacità cognitive volte alla risoluzione di problemi specifici in ambiti organizzativi sempre più peculiari, al fine di comprendere il contesto in cui è necessario agire.

Mentre, il riferimento alla correlazione casuale è dovuto all'idea che esiste una stretta relazione, di tipo casuale, tra competenze e *performance*, ovvero l'efficacia di quest'ultima può essere considerata come l'esito finale della competenza agita.

L'importanza della conoscenza tacita e procedurale, invece, rimanda al concetto di *lifelong learning*, ossia alla capacità di acquisire competenze anche nell'ambito informale e non formale, in momenti e sedi diversi, in base all'appartenenza ad una comunità professionale e ad un uso della professionalità che favorisca un sapere conquistato nell'ambito lavorativo.

E ancora, l'importanza della soggettività rimanda alla concezione di competenza professionale che valorizza la dimensione individuale e di auto-consapevolezza dell'individuo, al fine di mettere in campo le caratteristiche personali in grado di influire sul contesto in cui si opera. Ciò implica l'impossibilità di analizzare le competenze prendendo in considerazione solo il contesto, piuttosto, occorre assumere come oggetto di analisi anche le risorse individuali del soggetto al lavoro, opportunamente contestualizzate e confrontate.

Dunque, sulla base dei diversi modelli di riferimento, è possibile disegnare un modello capace di supportare la costruzione di un sistema di competenze applicativo. Per ottenere un modello di competenze utile anche a strutturare un percorso formativo all'interno di un'organizzazione, si possono seguire alcune fasi di mappatura:

- l'individuazione delle competenze, è la fase in cui si analizzano i principali processi dell'organizzazione con l'obiettivo di identificare le competenze che l'individuo deve possedere al fine di garantire la realizzazione delle performance attese e degli obiettivi pianificati;

- la traduzione delle competenze in comportamenti osservabili, è la fase nel quale le competenze vengono tradotte in comportamenti osservabili. Da un modello generico di competenza le definizioni vengono adattate al contesto di riferimento in termini di linguaggio, valori, condivisioni, cultura;

- la rilevazione e la mappatura delle competenze, è la fase in cui si cerca di individuare le competenze richieste e i comportamenti attesi per realizzare *performance* eccellenti in un determinato contesto e per quella determinata mansione da svolgere (Frasson, 2011).

A questo punto, l'organizzazione avrà ottenuto il proprio modello e dunque, passerà alla stadio di gestione delle competenze, che può essere implementata attraverso la fase della diagnosi e la fase dello sviluppo. La prima, permette di ottenere una fotografia del livello di competenze possedute rispetto a quelle attese o richieste, dopo di che si procede nel colmare i gap formativi per garantire competenze adeguate alla strategia organizzativa. Mentre, lo sviluppo avviene attraverso attività di potenziamento delle competenze risultate carenti nella fase di diagnosi.

Alla luce di ciò, la psicologa Annamaria Di Fabio, nel volume *Bilancio di competenze e orientamento formativo* (2005), espone il concetto di competenza in base ad una rielaborazione dei diversi modelli di competenze, in modo da favorire una più adeguata collocazione dei concetti indagati nel lavoro di ricerca. A tal proposito, presenta una suddivisione dei modelli in relazione alla loro dimensionalità, per cui è possibile considerare i modelli unidimensionali e i modelli multidimensionali.

Tra i modelli unidimensionali, secondo l'autrice, rientra il modello:

- attitudinale, di stampo meramente psicologico, che fa riferimento all'incidenza delle attitudini o delle potenzialità come prerequisito necessario per lo sviluppo delle competenze di un individuo;

- dichiarativo, che si fonda sull'acquisizione delle conoscenze da mettere in atto per sviluppare le competenze individuali;

- procedurale, che si basa sulle abilità del soggetto di eseguire compiti e mansioni adattandosi alle richieste del contesto, per cui si fonda su un saper fare di tipo procedurale, osservabile e misurabile;

- relazionale, che pone l'accento sul saper essere, ovvero viene data centralità alle dinamiche relazionali e interpersonali, al fine di favorire l'apertura verso l'altro e, dunque, favorire un riconoscimento sociale della competenza.

Mentre, tra i modelli multidimensionali è possibile osservare il modello:

- psicosociale, che presenta la competenza come una capacità sommata ad una volontà individuale di mobilitare competenze per rispondere a determinati problemi;

- evolutivo, che si basa sull'idea che la competenza sia un mix tra esperienza e apprendimento;

- cognitivista, che fa riferimento ai processi intellettivi, ai saperi di riferimento, alla relazione con il tempo e con lo spazio;

- meta-cognitivo, che si basa sulla consapevolezza di sviluppare competenze in relazione ad un apprendimento lungo tutto l'arco della vita;

- umanistico, che considera le competenze come l'espressione tangibile della potenzialità personale e lo strumento di sviluppo e di cambiamento di individui ed organizzazioni.

Tra i modelli multidimensionali rientra lo stesso modello integrato che si basa proprio sull'integrazione dei diversi approcci considerati, al fine di valorizzare la competenza come realtà multifunzionale e strutturata che si esplica in una logica di processo e di complessità.

Dunque, il modello integrato, tenendo conto dei diversi modelli individuati, apporta un importante contributo in relazione alla focalizzazione su diversi aspetti, trovando una loro collocazione significativa in un'ottica di integrazione (Di Fabio, 2005).

1.4 Il modello ISFOL delle competenze: l'introduzione delle competenze trasversali

La competenza, da quanto detto, risulta essere un concetto molto ampio e difficilmente utilizzabile senza ulteriori specificazioni che tengano conto del contesto, delle risorse e delle strategie dell'individuo per collegare richieste e capacità. I modelli sopra richiamati, rimandano alla possibilità di indagare tale concetto attraverso due strade. La prima concerne l'analisi delle modalità e delle azioni che caratterizzano una *performance* competente. Mentre, la seconda, riguarda le modalità di acquisizione e attualizzazione della competenza professionale. Quest'ultimo aspetto consente di considerare la competenza professionale come un sapere speciale legato all'azione richiesta dal

contesto. Essa chiama in causa processi cognitivi complessi, processi sociali, scelte personali nella strutturazione delle azioni professionali (Sarchielli, 2012).

Un modello che si è proposto di rendere conto della complessità del concetto di competenza professionale è quello elaborato dall'ISFOL¹⁰ che, prevede tre sottosistemi interconnessi da relazioni più o meno forti: le risorse del soggetto, il repertorio di abilità e le richieste del contesto organizzativo. Si tratta, dunque, di un modello sistemico che si basa sull'idea di rappresentare l'interazione tra soggetto e lavoro e di riconoscere l'interscambio fra tali parti nel definire le risposte strategiche ed automatizzate alle richieste del contesto.

Inoltre, il modello ISFOL è orientato all'affermazione di standard minimi utilizzabili nell'ambito dei sistemi di formazione, privilegiando un'intenzionalità formativa rispetto alle condotte lavorative degli individui.

Il punto di maggiore novità del modello è la presentazione di una triade categoriale di abilità, definite come: competenze di base, competenze tecnico-professionali e competenze trasversali¹¹ (Tabella 1.2).

Tabella 1.2 - Classificazione delle competenze

<i>Tipi di competenze</i>	<i>Descrizione</i>
<i>Competenze di base</i>	Informatica di base, lingua straniera, sicurezza antinfortunistica, economia, organizzazione, diritto legislativo.
<i>Competenze tecnico-professionali</i>	Conoscenze specifiche o procedurali di un determinato settore lavorativo
<i>Competenze trasversali</i>	Abilità di diagnosi, di relazione, di <i>problem solving</i> , di decisione, etc

Fonte: elaborazione propria su dati ISFOL, 2012.

Ognuno di tali insiemi di abilità ha una base teorica e una pratica formativa differente.

In particolare, il modello delle competenze trasversali presenta una sua plausibilità anche al di fuori delle filiere formative poiché, si incentra sull'obiettivo di schematizzare la relazione soggetto-lavoro. Proprio sulle competenze trasversali è da tempo in atto un ampio dibattito che, oltre a comprendere le diverse definizioni di competenza, si è anche orientato sul concetto di trasversalità circa le competenze acquisite o i comportamenti

¹⁰ ISFOL, Istituto Superiore Formazione Organizzazione Lavoro. Dal 1° Dicembre 2016 ha cambiato il proprio nome in INPP, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche.

¹¹ La denominazione varia spesso a seconda dei paesi di riferimento: nel Regno Unito, si utilizzano le locuzioni "*core skills*", "*key skills*" e "*common skills*"; in Nuova Zelanda e in Australia, si usano "*key competencies*", "*essential skills*", "*employability skills*" e "*generic skills*"; negli Stati Uniti, si utilizzano le espressioni "*basic skills*" e "*necessary skills*"; in Francia, si utilizzano le locuzioni "*compétences transposables*" o "*compétences transversales*"; in Germania, è diffusa la locuzione "*soft skills*". L'OCSE riunisce le diverse locuzioni nella vasta agenda del "*lifelong learning*" che riguarda tutte le attività connesse all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (OECD, 2007:10).

conseguenti alle competenze stesse (Frasson, 2011). Il termine competenze trasversali è l'etichetta che viene usata per denominare una vasta gamma di abilità dell'individuo, che sono implicate in numerosi tipi di compiti lavorativi e che si esplicano in situazioni operative tra loro diverse (Sarchielli, 2012).

Pertanto, ci si riferisce ad abilità di carattere generale, relative ai processi di pensiero e di cognizione, alle modalità di comportamento, alle capacità dell'individuo di riflettere e di usare strategie di apprendimento. Tali abilità connotano la strutturazione dell'esperienza professionale di un individuo e si specificano ulteriormente e progressivamente nel corso dell'apprendimento *on the job* (Sarchielli, 2012).

Nell'approccio alle competenze più diffuso nel sistema di formazione professionale italiano, il modello ISFOL, le competenze trasversali vengono definite come *skills* trasferibili, ovvero come «un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili» (Frasson, 2011:37).

La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione delle attività del soggetto, nel luogo di lavoro, rispetto al compito assegnato. Tali analisi sono fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, relazionali e motori): saper diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del contesto, mettersi in relazione adeguata con l'ambiente e saper affrontare, fronteggiare operativamente l'ambiente e un compito assegnato. Il primo processo fa riferimento alla capacità di analizzare e rappresentare una situazione o un problema, ovvero mobilitare tutte le risorse a disposizione o incrementate all'occorrenza, al fine di progettare ed implementare una *performance* efficace (abilità cognitive). Mentre, il mettersi in relazione adeguata con l'ambiente implica il saper relazionarsi delle persone con uno specifico contesto per rispondere efficientemente alle richieste del contesto stesso in cui si è inseriti (abilità interpersonali o sociali: emozionali, cognitive, comunicative e stili di comportamento). Infine, affrontare l'ambiente o un compito, fa riferimento alla capacità, sia mentale sia affettiva che motoria, di intervenire su un problema con migliori probabilità di risolverlo e costruire e implementare strategie d'azione, al fine di raggiungere gli scopi personali dello stesso individuo e gli obiettivi previsti dal compito (Ciappei e Cinque, 2014).

Si tratta di macro-competenze caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e in contesti diversi, vale a dire di abilità che consentono all'individuo di sviluppare la propria competenza in attività differenti e sono considerate cruciali ai fini della flessibilità e del passaggio da un ambiente professionale all'altro.

A tal proposito, risulta particolarmente utile prendere in considerazione il contributo di Gabriella Di Francesco (Frasson, 2011:38) per chiarire ulteriormente il concetto di competenze trasversali:

«[...] Il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulla possibilità di sviluppare delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feedback che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua personale conoscenza. [...] Un aspetto appare ormai mettere tutti d'accordo, e cioè che: il modo con cui l'individuo affronta la sua esperienza lavorativa sembra considerato ormai come una qualità decisiva per la riuscita della carriera lavorativa e per il suo stesso sviluppo socio-psicologico.»

Pertanto, il grado di padronanza dell'insieme di tali abilità, non solo influenza ed orienta la qualità delle performance dell'individuo, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei riscontri che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare le sue capacità cognitive.

Tuttavia, la scelta di non evidenziare nel modello le capacità tecnico-operative specifiche del soggetto di fronte ad un compito di lavoro, ha portato a parlare di competenze trasversali in astratto, «come fossero delle abilità aggiuntive o, peggio, delle discipline nuove da insegnare» (Sarchielli, 2012:69). A tal proposito, Bernard Rey (2008) considera la trasversalità non come un attributo della competenza ma, piuttosto, dell'individuo in formazione, nella vita e al lavoro. La trasversalità del concetto può, secondo l'autore, essere sostenuta dalla nozione di intenzionalità in prospettiva cognitivista. «Le intenzioni costituiscono il vero e proprio orizzonte di senso a partire dal quale la totalità dell'esperienza si struttura e con essa il rapporto a sé, agli altri e al mondo» (Frega, 2012:54). Pertanto, l'ipotesi di Rey è che la trasversalità sia una metacapacità o capacità metacognitiva, in grado di orientare e strutturare l'esercizio delle competenze. Soltanto definendo la trasversalità come portato della metacognizione, ovvero dell'attività riflessiva dell'individuo che, quest'ultimo «si trova ristabilito nelle sue prerogative, non più come rete di automatismi psichici ma come potere di scelta nell'attenzione alle cose» (Frega, 2012:49).

La difficoltà che riguarda la nozione di competenza trasversale, secondo Rey, non è tanto relativa alla sua adeguatezza in un gran numero di situazioni, quanto, piuttosto, alla capacità di un individuo di comprendere tale adeguatezza e di agire di conseguenza.

In realtà, quando si fa riferimento alle competenze trasversali, secondo Sarchielli (2012), si fa riferimento alla padronanza delle procedure d'azione. Ad esempio, la competenza di mettersi in relazione con il contesto, non è una particolare abilità o deve essere acquisita per rispondere alle richieste di un determinato contesto, bensì si tratta di un «meccanismo strategico» (Sarchielli, 2012:69) che può essere attivato in situazioni diverse: in ciò è osservabile la trasversalità del concetto competenza. Dunque, il modello delle competenze trasversali proposto dall'ISFOL, continua l'autore, risulta essere solo un prototipo ovvero, il repertorio di abilità individuate dall'ISFOL (diagnostica, relazionale e di fronteggiamento del contesto), non può essere limitato né standardizzato, bensì dovrà essere arricchito di nuove abilità, nell'ambito dei tre *cluster* considerati, in relazione alle peculiari condizioni dei contesti e le appartenenze a comunità professionali specifiche. Dunque, il contesto riveste un ruolo di fondamentale importanza ai fini della corretta implementazione del modello, in quanto è il contesto che attiva qualità, quantità e livelli delle abilità trasversali del repertorio indicato e può essere considerato il luogo della traduzione operativa ed adattamento delle abilità trasversali al contesto specifico.

Una soluzione alla difficoltà di chiarire la natura complessa del concetto di competenza trasversale, consiste nel distinguere due dimensioni della trasversalità, riferibili ciascuna ad una specifica dimensione della competenza. La prima dimensione rimanda all'oggettività della trasversalità, ovvero alla trasferibilità come proprietà di una classe di abilità che possiedono un alto grado di trasferibilità. La seconda dimensione, quella soggettiva, concerne la capacità riflessiva di usare le diverse competenze possedute secondo stili e modalità differenti in funzione dei contesti (Sarchielli, 2012). In entrambi i casi è evidente il potenziale della trasferibilità, in quanto l'acquisizione di una competenza da parte di un individuo, non implica necessariamente la disponibilità al suo utilizzo o la capacità di renderla trasferibile. Dunque, le competenze trasversali potrebbero essere identificate come competenze «pluripolifunzionali» o «polivalenti», poiché è l'individuo che si pone trasversalmente in ambiti, contesti e situazioni diverse e sviluppa una pluralità di azioni, ruoli sociali, momenti, situazioni e abilità in relazione alle richieste cui deve fornire risposta. Perciò, al di là del tipo di competenza o della definizione che le viene data, considerando che l'obiettivo di un soggetto è quello migliorare la qualità della propria vita e sul luogo di lavoro, il concetto di trasversalità potrebbe rimandare alla proposizione «saper essere per saper vivere» (Frasson, 2011).

Conclusioni

L'analisi sintetica delle origini e delle dinamiche evolutive del concetto di competenza testimonia la difficoltà di cristallizzarlo in una definizione, alla luce dell'ampiezza e della trasversalità dei contributi scientifici che solcano decenni, mondi disciplinari e contesti geografici e culturali differenti.

Sebbene le riflessioni presenti in letteratura siano davvero numerose, l'analisi di alcuni contributi ha mostrato la varietà delle finalità e degli sforzi definitivi che hanno portato all'attuale caratterizzazione del discorso sulle competenze.

La stessa etimologia del termine rimanda ad una varietà di significati. Infatti, nonostante la stessa derivazione (dal latino *cum-petere*), si sono sviluppati significati differenti in relazione al contesto geografico di riferimento, ponendo l'accento sul "fare – saper fare" (di origine anglosassone), piuttosto che sulla "capacità di decidere e giudicare" (significato consolidato nell'ambito giuridico). Ciò, ha implicato, nel corso del tempo, un susseguirsi di accezioni del termine profondamente differenti che ha favorito il proliferare di interpretazioni dello stesso concetto di competenza molto distanti tra di loro.

Si è passati da un modello basato sulle competenze individuali, incentrato sulla valutazione delle competenze predittive di comportamenti efficaci ad un approccio socio-costruttivista che, ponendo particolare enfasi alle relazioni tra gli attori, considera le competenze in riferimento alle dinamiche proprie della comunità di appartenenza.

Nonostante un quadro concettuale così variegato, con basi epistemologiche e logiche differenti, sviluppate in distinti campi disciplinari e con finalità completamente discordanti, la nozione di competenza ha assunto un'importanza fondamentale nella *knowledge society*, ed è riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana di un Paese, in cui istruzione, formazione, abilità, competenze e cooperazione rappresentano elementi indispensabili del suo consolidamento. Il capitale umano, infatti, rappresenta un fattore produttivo cruciale al pari degli altri fattori produttivi tradizionalmente considerati ai fini delle dinamiche di crescita e sviluppo di un Paese.

Dunque, nel prossimo capitolo, verrà esaminato il concetto di competenza intesa quale *outcome* di variegati percorsi di apprendimento che si realizzano in modo cumulativo durante la vita delle persone. L'apprendimento ha acquisito, infatti, una dimensione più ampia, che travalica il ristretto alveo delle attività formative tradizionalmente riconosciute e che sfociano normalmente in una certificazione quale, ad esempio, quella

realizzata durante i percorsi di studio – formazione formale – per inglobarne altre, associate alle attività formative svolte in ambiti diversi quali ad esempio, quelle acquisite nei luoghi di lavoro – formazione non formale – e durante la vita quotidiana, ovvero la formazione informale. Inoltre, verrà presentato l' incisivo ruolo dell'Europa in questo settore e i principali riferimenti normativi nazionali riconducibili ai processi di formazione e valorizzazione del capitale umano.

Pertanto, quelle esposte, fino ad ora, sono solo alcune delle questioni sulle quali il discorso sulle competenze pone degli interrogativi: secondo Bresciani (2012) la competenza può essere rappresentata come il viaggio verso l'isola di Itaca, rimandando all'idea che quella sulle competenze è una riflessione infinita.

Capitolo II

Riconoscere e certificare le competenze: quid est?

*Quello che tutte le organizzazioni cercano è l'uomo già formato e competente,
una persona che sia già stata ben formata da altri.
Ma è solo quando realizzeremo che è un nostro dovere,
oltre che un'opportunità, collaborare per formare chi lavora con noi
e renderlo sempre più competente invece di cercarlo già formato
che avremo imboccato la strada della vera efficienza.
F.W.Taylor*

SOMMARIO: Introduzione – 2.1 A partire da ... un *framework* teorico – 2.2 Esplorare l'apprendimento oltre lo stretto alveo delle attività formative – 2.2.1 *L'apprendimento individuale ed organizzativo: alcuni nodi teorici* – 2.2.2 *Learning society: il contributo dell'apprendimento lifelong e lifewide* – 2.3 Le competenze in Europa: *recent policy trends* – 2.4 Le competenze in Italia: stato dell'arte – 2.5 *Alternative assessment tools* per la certificazione delle competenze
- 2.5.1 *Il Diploma Supplement: l'esperienza dell'Università degli Studi di Salerno* - Conclusioni

Introduzione

Il tema del riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze è da diversi anni e nei principali segmenti delle politiche della formazione del lavoro, davvero molto dibattuto. Tale attenzione, è dovuta, probabilmente, alla “funzione unificante” della certificazione delle competenze nel mercato del lavoro (Guarriello, 1999), in quanto processo in grado di garantire fluidità e sostegno alle transizioni occupazionali degli individui. Infatti, aspetti come la mobilità, l'interdisciplinarietà e l'internazionalizzazione dei lavoratori, richiedono sempre più la costruzione di percorsi formativi e professionali ricchi di esperienze e competenze di varia natura, in grado di adattarsi a richieste e condizioni mutevoli, ma anche riconoscibili dalle organizzazioni e dalle comunità professionali. All'ampliamento dei fabbisogni di competenze e delle opportunità di

formazione corrisponde l'estensione di ciò che è definito come ambito di apprendimento, attraverso la riscoperta dell'apprendimento non formale ed informale¹² (Casano, 2014).

Pertanto, l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze possono essere considerati processi fondamentali ai fini della valorizzazione del capitale umano in quanto, nella transizione dalla filiera formativa al mercato occupazionale, consentono un ripensamento degli obiettivi formativi in termini di *learning outcomes*, più riconoscibili e maggiormente informativi. Nelle transizioni nel mercato del lavoro, tali processi imprimono slancio alla mobilità del lavoratore favorendone il reinserimento attraverso l'emersione delle competenze tacite e di quelle maturate in ambiti non formali ed informali, considerate sussidiarie e funzionali all'accesso ad opportunità lavorative (Casano, 2014). Dunque, le competenze vengono considerate la “metrica comune”, il linguaggio “interoperabile” che consente ai diversi sistemi (scuola, formazione, università, imprese, istituzioni pubbliche) di far riferimento agli stessi “standard di competenza” (Bresciani, 2012).

Per tali ragioni, da decenni, tali tematiche hanno assunto un ruolo di rilievo nelle politiche del lavoro, di istruzione e formazione dell'Unione Europea e dell'Italia.

Oggetto di studio del presente capitolo sarà l'analisi del *framework* teorico dei processi di validazione e certificazione delle competenze, nonché della rilevanza del concetto di apprendimento permanente, considerato anch'esso cornice di riferimento condivisa per il concreto esercizio dei diritti dei cittadini europei a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario (Perulli, 2013). La disamina sul “percorso” della certificazione delle competenze, proseguirà con l'analisi dei principali approcci, *policy* e strumenti adottati dall'Unione Europea e dall'Italia per la relativa implementazione. Infine, verranno presentati i risultati ottenuti da una preliminare indagine circa l'utilità del *Portfolio* Europass e del *Diploma Supplement*, condotta tra i laureati dell'Università degli Studi di Salerno.

2.1 A partire da ... un *framework* teorico

Le più alte istituzioni di tutti i Paesi occidentali lavorano con un crescente impegno, da diversi anni, all'obiettivo di costruire standard consensuali volti alla definizione,

¹²Per un approfondimento si rimanda al sotto paragrafo 2.2.2.

descrizione e formalizzazione delle competenze dei propri cittadini, anche al fine di poterle certificare o validare istituzionalmente (ISFOL, 1998).

Prima di analizzare i processi di implementazione di sistemi per la certificazione e validazione delle competenze, attraverso i dispositivi e gli strumenti adottati dall'Unione Europea e dall'Italia, di seguito, vengono riportate alcune parole chiave, raccolte da F. Fortunati e L. Guerra (2009), nel volume *Sviluppo, merito, competenze, occupazione*, che permettono di focalizzare le caratteristiche salienti e le principali finalità dei processi di validazione e certificazione.

Secondo tali autori, una prima parola chiave è rintracciabile nel concetto di trasparenza, intesa come la possibilità di rendere visibili i saperi acquisiti. La trasparenza delle competenze, dei titoli, delle esperienze e delle qualifiche, considerata come il patrimonio cognitivo di cui è in possesso ogni individuo, può essere riconoscibile, valutabile e certificabile. Ciò permetterebbe la capitalizzazione dei saperi dell'individuo e favorirebbe la mobilità tra sistemi e Paesi diversi.

Una seconda parola chiave, strettamente legata al concetto di competenze e che dovrebbe caratterizzare i processi di validazione e certificazione delle competenze, è il concetto di riconoscimento/spendibilità. Il riconoscimento e, dunque, la spendibilità, consente di rendere noti, utilizzare, usufruire e mettere a frutto i saperi e le competenze possedute e attestate. Tale aspetto, tra l'altro, faciliterebbe l'utilizzo di standard predefiniti a livello europeo nazionale e/o regionale, a seconda delle politiche di ciascun Paese, al fine di comprendere e valutare in ingresso e/o in uscita ad un percorso, le competenze pregresse e le qualifiche possedute dal soggetto. Un ultimo principio chiave che può essere considerato come una sorta di minimo comune denominatore, nella validazione e certificazione delle competenze, almeno nello spazio europeo, è lo standard che garantisce uniformità e riconoscibilità dei titoli e delle qualifiche degli individui provenienti da Paesi e sistemi formativi diversi. Infatti, lo standard indica un riferimento condiviso, un elemento sul quale si conviene, che assume valore di modello e di regola. Ad esempio, nell'ambito delle pratiche educative, P. Landri (2014) ritiene che lo standard introduca il principio della regolamentazione, per cui le conoscenze e le informazioni rilevate per mezzo di procedure standardizzate, permette di avere effetti positivi sul governo delle *policy* educative.

In realtà, la disponibilità di standard riferiti a diversi ambiti rappresenta la condizione essenziale affinché possa costituirsi uno spazio comune per la formazione, il

riconoscimento dei titoli e delle qualifiche e la valorizzazione dei saperi in diversi contesti. Pertanto, lo standard è connotato da:

- una funzione regolativa, in quanto può introdurre norme, modelli, regole con valore cogente;

- una funzione autoregolativa, poiché orienta i soggetti nell'adeguare prodotti, processi e comportamenti al rispetto delle norme e alla conformità alle regole indicate nello standard;

- un valore sociale, in quanto la legittimazione dello standard e la sua applicabilità derivano dall'essere un elemento condiviso fra gli individui;

- un valore storico e contestuale, dato che la sua corretta definizione dipende da una pluralità di fattori esterni e interni al sistema oggetto di standard, i quali determinano una costante revisione per garantire validità di senso e nel tempo (Fortunati e Guerra, 2009).

A questo punto, è possibile descrivere, considerando la prospettiva teorica, i processi di riconoscimento-valutazione, validazione e certificazione delle competenze, per meglio inquadrare le *policy* europee e nazionali in riferimento a tali tematiche.

Nel libro *La valutazione del personale*, A. Zerilli (1963) ricorda come già gli imprenditori della dinastia cinese Wei (221-265 d.C), avessero istituito la figura del "Valutatore Imperiale", con l'incarico di valutare il rendimento e il comportamento dei membri della corte. In tal modo, affidando ad un'unica persona il compito della valutazione, si evitava il pericolo di difformità nel giudizio rispetto ad una molteplicità di valutatori.

Ma, probabilmente, il primo vero sistema di valutazione è stato creato da Sant'Ignazio di Loyola per giudicare i componenti della Compagnia di Gesù che, contemplando l'autovalutazione, la valutazione da parte del superiore e il giudizio di chi avesse avuto maggiori contatti con il gesuita, introduceva una metodologia complessa, identificabile nell'espressione *multiple appraisal* (Fertonani, 2005).

In realtà, sebbene le prime schede di valutazione risalgano alla metà del secolo scorso nell'ambito della burocrazia statale americana, è solo all'inizio di questo secolo che si diffonde la valutazione degli individui nel contesto aziendale, secondo una metodologia sistematica.

La valutazione dunque risulta essere un atto di attribuzione di valore il quale richiede che siano resi espliciti le modalità e gli strumenti di rilevazione, le operazioni compiute nonché il metro di paragone per attribuire valore (Domenici, 1993).

Rispetto all'ambito delle competenze, soprattutto per quelle non formali ed informali, il processo di riconoscimento risulta essere di più difficile esecuzione, in quanto è complicato attribuire valore all'intangibile, a «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2008:46), che, spesso, fanno riferimento agli stati emotivi e cognitivi più profondi dell'individuo.

A tal proposito, in considerazione delle formulazioni teoriche di Galliani (2010) circa la classificazione dei modelli delle competenze, già presentate nel capitolo precedente, si vuole, ora, prendere in considerazione il modello integrato e multifunzionale (Figura 2.1) che, richiamando l'interconnessione tra conoscenze, abilità e attitudini, dovrebbe favorire il riconoscimento delle competenze e, dunque, la valutazione delle prestazioni professionali. Il modello prevede un processo di riconoscimento-valutazione costituito da tre fondamentali dimensioni: soggettiva, oggettiva e intersoggettiva.

La natura soggettiva del processo rimanda all'autovalutazione delle proprie competenze, soprattutto rispetto alla capacità relazionale e gestionale dell'individuo. In particolare, possono essere individuati tre livelli di valutazione soggettiva:

- consapevolezza delle proprie attitudini e delle motivazioni che inducono un soggetto ad utilizzare le proprie conoscenze e abilità al fine di perseguire *performance* eccellenti;
- condivisione nella costruzione e nell'uso delle conoscenze e abilità nell'ambito di *community*;
- controllo delle strategie di gestione e sviluppo delle conoscenze e abilità negli ambiti formativi e professionali.

Mentre, la natura oggettiva fa riferimento alla valutazione realizzata dalle organizzazioni di formazione e dalle imprese, al fine di rispondere alle richieste di inserimento nel mercato occupazionale. Anche in questo caso vengono presi in considerazione tre livelli di valutazione oggettiva circa:

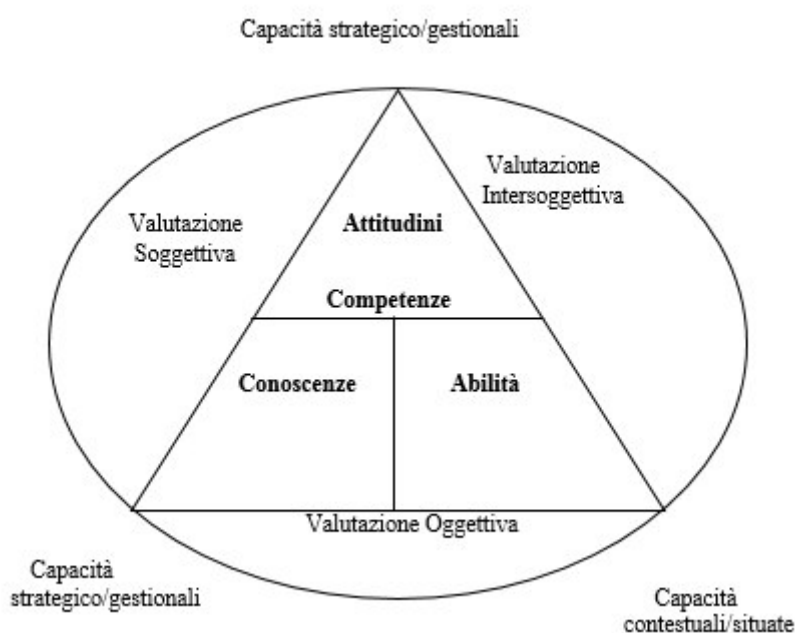
- le competenze di base e quelle tecnico-professionali;
- le prestazioni svolte, in base all'uso delle proprie conoscenze e abilità, rispetto al ruolo che si ricopre nell'organizzazione;
- le prestazioni, in base all'uso delle proprie conoscenze e abilità, che possono contribuire ad accrescere le strategie di innovazione dell'organizzazione.

Infine, la dimensione intersoggettiva, considera il riconoscimento delle competenze nella condivisione dei “giudizi” da parte degli attori coinvolti.

In riferimento a ciò, possono essere presi in considerazione tre livelli di valutazione intersoggettiva:

- allineamento tra la domanda e l'offerta di lavoro rispetto alle abilità, conoscenze e attitudini presentate-richieste;
- allineamento tra risorse interne pertinenti e istanze esterne di riconoscimento sociale e di soddisfazione, ai fini della mobilità professionale;
- allineamento tra costrizioni e norme del contesto professionale e dinamicità del sapere esperienziale ed operativo del soggetto, al fine di creare soluzioni cooperative per nuove situazioni professionali.

Figura 2.1 – Modello integrato e multi-referenziale



Fonte: elaborazione propria su Galliani, 2010.

L'assetto del modello integrato rimanda alla complessità di implementare un processo di valutazione delle competenze, per cui Pellerey (2010) spiega che, alla base dello sviluppo di un efficiente ed efficace impianto di valutazione, è necessario contemplare la funzione diagnostica, formativa e certificativa dello strumento di valutazione. La funzione diagnostica mira a rilevare lo stato di preparazione di un individuo al fine di capire se è possibile il trasferimento tra livelli e contesti diversi (ad esempio, da una classe all'altra nell'ambito scolastico, dalla filiera formativa al mercato del lavoro, da una posizione lavorativa ad un'altra di livello superiore). Mentre, la funzione formativa è orientata alla valutazione delle azioni poste in essere da un individuo, in un dato contesto, al fine di rilevare e, dunque, sopperire alle eventuali carenze di competenze attraverso

processi di formazione e apprendimento. Infine, la funzione certificativa è finalizzata alla predisposizione di un certificato di conformità, nel caso in cui le competenze siano state riconosciute e valutate rispetto alle evidenze rilevate.

Un impianto di valutazione può essere integrato con ulteriori metodi valutativi, poiché tale integrazione permetterebbe *performance* migliori dello stesso strumento. Tali metodi sono quello analitico, analogico e reputazionale. Il metodo analitico, servendosi dei test di intelligenza, motivazionali, di abilità e di personalità, contribuisce all'analisi degli aspetti attitudinali delle competenze dell'individuo. Il metodo analogico si basa sull'indagine delle caratteristiche predittive di una competenza, attraverso la corrispondenza tra situazione simulata e attività reale da svolgere. Infine, il metodo reputazionale per attuare il processo di valutazione, si rifà ai questionari, le interviste, gli incidenti critici, le rubriche, il bilancio delle competenze, il portfolio delle competenze e i metodi narrativi-autobiografici e prevede il coinvolgimento di tutti gli attori presenti nel contesto preso in esame, i quali alimentano il processo di valutazione attraverso l'autovalutazione, la co-valutazione e l'etero-valutazione.

Il processo di valutazione viene inteso da Fortunati e Guerra (2009), come processo di validazione che dovrebbe favorire, nell'ambito dell'apprendimento formale, la costruzione di un sistema di classificazione (standard) al fine di rendere conoscibili, trasferibili e spendibili le competenze acquisite e, nell'ambito dell'apprendimento non formale ed informale dovrebbe determinare la valorizzazione e il riconoscimento delle competenze ovunque e comunque acquisite.

Tale processo si compone di tre fasi fondamentali declinabili in maniera diversa in relazione al contesto e al tipo di competenze da validare. Tali fasi riguardano l'avvio del processo, l'accertamento e la stessa validazione.

Ciascun individuo può accedere ad un servizio di validazione al fine di rendere riconoscibili e spendibili le proprie competenze. Tale servizio, a seconda del Paese di appartenenza, può essere erogato da centri per l'impiego, istituzioni educative, centri di formazione professionale, i quali supporteranno l'individuo interessato, fornendo tutte le informazioni, al fine di accompagnarlo nelle articolate tappe in tema di impianto normativo del processo di validazione.

Durante la fase di accertamento, una volta individuate le competenze per cui è richiesta la validazione, vengono definiti gli standard, il diploma o il certificato che l'individuo può ottenere. La definizione di tali procedure viene eseguita in funzione del *dossier* (documentazione, referenze, evidenze) che viene prodotto dallo stesso interessato, in cui

esplicita tutte le esperienze professionali o di tempo libero utili e necessarie ai fini del riconoscimento delle sue competenze.

La fase successiva di validazione consiste nella valutazione da parte dell'*auditor* delle competenze e nel riconoscimento, con riferimento alla loro corrispondenza allo standard previsto.

In tal caso, l'individuo esaminato potrà ottenere un diploma, certificato o titolo corrispondente.

Dunque, molteplici sono i tipi di valutazione, ognuno dei quali è caratterizzato da virtù e criticità; infatti la scelta di un tipo di valutazione piuttosto che di un altro, non sempre rappresenta quella più adeguata per gli scopi prefissati, ovvero la più utile per rispondere alle domande che si pone la classe dirigente, le cerchie politiche (Bottani, 2012), le filiere formative e il mercato del lavoro.

Tale complessità, secondo Bottani (2012) è ricondurre, sostanzialmente, a due componenti critiche della valutazione delle competenze: la natura polisemica della valutazione e la natura polisemica delle competenze, che comporta una molteplicità di definizioni per entrambi concetti. «Si possono far combaciare a condizione di contrapporre le facce giuste, ma trovarle è come risolvere il rompicapo del cubo di Rubik» (Bottani, 2012:115). Pertanto, quando si decide di implementare un processo di valutazione o validazione è necessario preliminarmente chiedersi se il metodo di valutazione adottato è il più appropriato per ciò che si intende conoscere, per i tipi di competenze rilevate e che richiedono di essere valutate, nonché per gli obiettivi dei committenti.

Al processo di valutazione segue quello di certificazione, considerata un driver fondamentale, non solo in un'ottica formativa, ma politica e socio-istituzionale.

Le ragioni della centralità del tema della messa in trasparenza, della capitalizzazione, della certificazione e del riconoscimento delle esperienze e delle competenze, sono molteplici e rimandano a prospettive diverse (Bresciani, 2012). La prima ragione rimanda alla consapevolezza che, oggi, si è immersi nel *lifelong learning*¹³, ovvero nella possibilità di apprendere quotidianamente e, dunque arricchire continuamente la propria dotazione di competenze, conoscenze, capacità, attitudini, abilità, modalità di lavoro, stili di esercizio e rappresentazioni della vita e del lavoro. La seconda motivazione si rifà alla consapevolezza del *lifewide learning*¹⁴, che comporta che l'individuo non apprende più

¹³ Per un approfondimento si rimanda al sotto paragrafo 2.2.2.

¹⁴ Per un approfondimento si rimanda al sotto paragrafo 2.2.2.

solo nei luoghi strutturati formalmente (apprendimento formale) per tale scopo, ma anche in quelli lavorativi (apprendimento non formale) ed in quelli della vita personale e del tempo libero (apprendimento informale). Ulteriori motivi di tale fermento riguardano:

- l'accresciuta importanza della mobilità, aspetto che, oggi, il mercato occupazionale predilige;
- la progressiva flessibilizzazione del mercato del lavoro;
- la crescente individualizzazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento, di accesso al lavoro e di sviluppo professionale;
- la richiesta di essere *multitasking* e versatili, rispetto a contesti che vanno continuamente definiti in *progress*;
- «l'emergere della funzione di tutorato-accompagnamento come “antidoto sociale” alla “modernità liquida”, alla “scomparsa del padre” ed alla abdicazione da parte delle “istituzioni sociali” del ruolo del tutorato “latente” che hanno tradizionalmente svolto» (Bresciani, 2012:157);
- il progressivo slittamento dell'attenzione dall'intelligenza degli individui alle competenze, intese quali caratteristiche specifiche connesse all'efficacia delle prestazioni professionali.

Tali affermazioni rimandano alla consapevolezza che le competenze e, quindi, il processo di riconoscimento e certificazione delle stesse, risultano essere di fondamentale importanza in quanto costituiscono l'obiettivo dei curricula formati ed il loro “prodotto-risultato”, ovvero ciò che serve agli individui per svolgere le proprie mansioni lavorative, ciò che è utile alle imprese per gestire i diversi processi aziendali e ciò che necessita ai servizi per l'impiego, allo scopo di verificare il possibile allineamento tra domanda ed offerta di lavoro.

Secondo Bresciani (2012), la certificazione delle competenze rimanda all'idea che gli individui, una volta svolte determinate prestazioni, possono descriverle analiticamente in modo tale da renderle valutabili, sulla base di propri criteri, non necessariamente condivisi, e del proprio “sistema di valori”. Tale definizione rimanda alla convinzione che sia preferibile parlare di certificazione delle attività piuttosto che di certificazione delle competenze in quanto risulterebbe più facile accordarsi sulle modalità di descrizione delle competenze che ciascuno, nella sua autonomia e sulla base della propria esperienza, definisce come relative a una data figura professionale o di un percorso formativo, piuttosto che trovare una intesa nell'ambito di diversi soggetti e sistemi, su quali e quante competenze debbano caratterizzare una determinata figura professionale. Infatti, sembra

che sia di maggiore utilità porre fine al tentativo di raggiungere una unicità di visione rispetto a quali e quante competenze debbano essere prese in considerazione.

Tale modalità sembrerebbe soddisfare l'esigenza di comunicare, tra individui e sistemi differenti, ciò che attiene ad un oggetto sfuggente, quale quello delle competenze.

La certificazione delle competenze attraverso la descrizione delle attività svolte, delle relazioni intraprese, dei mezzi utilizzati, dei prodotti-risultati realizzati, costituisce sicuramente una risorsa importante ma per rispondere all'esigenza di certificare le competenze (formali, non formali ed informali) di un individuo, tale pratica costituisce solo una parte della strategia da utilizzare a tal fine. «C'è bisogno di tempi "riservati", di luoghi "dedicati", di un "ritmo", di una struttura, di un "modo", di ruoli di supporto e di "meditazione"» (Bresciani, 2012:172), di un dispositivo¹⁵ che consideri la certificazione come una risorsa.

2.2 Esplorare l'apprendimento oltre lo stretto alveo delle attività formative

Negli ultimi anni, sono sempre più frequenti considerazioni, analisi e valutazioni circa le categorie di società dell'apprendimento, apprendimento lungo tutto l'arco della vita, organizzazioni che apprendono, lavoratori della conoscenza e gestione economica della conoscenza. Il binomio apprendere-conoscere è, oggi, un fattore di cui tener conto sia da parte degli individui che delle istituzioni, in relazione alla centralità del capitale umano nell'economia della conoscenza. Molteplici sono gli aspetti che spiegano la dinamicità dello sviluppo economico di un Paese e per i quali è necessario un continuo rinnovamento della capacità di apprendere e creare conoscenza di un individuo-lavoratore. In particolare, un ruolo fondamentale assumono le innovazioni tecnologiche, la continua ridefinizione del tempo e dello spazio, la mutata considerazione dell'età e del corso di vita, i nuovi paradigmi organizzativi e produttivi delle imprese e le cicliche crisi economiche e sociali, hanno spinto gli individui-lavoratori ad adottare comportamenti più flessibili e creativi e ad acquisire competenze trasversali al fine di essere in grado di rispondere ad un mercato occupazionale in continua evoluzione. In tale scenario, la valorizzazione dell'apprendimento, soprattutto in contesti non formali ed informali, diventa un driver fondamentale per sviluppare il capitale delle competenze che ognuno

¹⁵ A tal proposito si rimanda al capitolo 3 per osservare il dispositivo preso in considerazione nel presente lavoro, al fine di avvalorare la tesi che sia possibile arrivare alla certificazione delle competenze ovunque e comunque acquisite.

può utilizzare per adattarsi a contesti professionali e sociali mutevoli, al fine di trovare la propria collocazione nella comunità di appartenenza.

«Nei contesti lavorativi e di vita quotidiana l'acquisizione delle competenze non è un'attività separata *ad hoc*, ma parte integrante ed essenziale nello svolgimento di attività significative di specifiche comunità di pratiche» (Zucchermaglio e Alby, 2006:76). A tal proposito, un filone di ricerca¹⁶ che abbraccia diversi ambiti disciplinari ha evidenziato proprio che l'apprendimento è un'attività sociale e partecipativa, non solamente cognitiva. Infatti, per imparare è necessario partecipare alle pratiche significative di un determinato contesto, contribuendo anche a definirle ed innovarle, in quanto la partecipazione non implica solamente un momento di applicazione di conoscenze acquisite in una fase precedente o nell'ambito dell'apprendimento formale, ma si configura come un momento di apprendimento situato di competenze nuove e specifiche.

E. Hutchins (1993) propone l'espressione "orizzonte di osservazione" per spiegare che nel contesto lavorativo è disponibile una porzione di apprendimento e le diverse disposizioni, strutturazioni e organizzazioni delle attività lavorative, offrono all'apprendimento risorse per imparare.

Altresì, le stesse organizzazioni lavorative hanno bisogno del contributo dei loro membri per avviare processi di innovazione, in quanto è solo attraverso «l'esplicitazione, la messa in comune e in circolazione del patrimonio già esistente di competenze e di incompetenze, di problemi e di soluzioni, di dubbi e certezze, di modi di fare e comunicare» (Zucchermaglio e Alby, 2006:78) degli individui, che sarà possibile innescare tali processi. Per cui, in tale prospettiva, è necessario immaginare e prefigurare opportunità di apprendimento e formazione funzionali al coinvolgimento e alla partecipazione degli attori interessati, al fine di essere più preparati nell'eventualità di cambiamenti organizzativi. Inoltre, per approfondire le condizioni che facilitano o meno la riconoscibilità, la produzione e la riproduzione delle azioni volte alle pratiche lavorative, è necessario considerare le situazioni e i concreti contesti dove poter iniziare i processi del conoscere, dell'apprendere e dell'organizzare. In tal modo, gli spazi dell'apprendimento diventano terreno fertile in cui gli individui possono: costruire, riprodurre e modificare, attraverso momenti di attribuzione di senso, la propria vita organizzativa rispetto a quanto accade nell'organizzazione ed alimentare, attraverso una

¹⁶ Cepollaro G (2008), *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Guerini e Associati, Milano.

disposizione riflessiva comune, reciproche visioni e sguardi professionali (Scaratti *et al.*, 2009).

2.2.1 L'apprendimento individuale ed organizzativo: alcuni nodi teorici

È dall'Illuminismo che la formazione viene intesa come figura del sapere e della ragione, per mezzo delle prime strutture per la formazione professionale in seno alla Rivoluzione Francese e delle riflessioni di Kant circa il sapere *aude*, il coraggio di mostrare la propria intelligenza e l'idea che il sapere e la conoscenza possono e debbano essere la chiave di volta del progresso e dell'emancipazione sociale. A. Giddens (1999) ritiene che i pensatori illuministi pretendano per una maggiore informazione sulle questioni del mondo sociale e naturale, al fine di ottenere maggiore controllo, in quanto quest'ultimo viene considerato la chiave per la stessa felicità umana. Infatti, l'Illuminismo concepisce la conoscenza come processo di progressiva conquista, come la possibilità di fare luce, da parte della ragione, su quelle zone ancora oscure. È su tale concezione che Freud concepisce il rapporto Io-Es ed è la stessa idea che si ritrova nel concetto di razionalizzazione utilizzato dalla sociologia weberiana e presente in molti paradigmi manageriali e organizzativi, attraverso cui l'apprendimento individuale e, dunque, quello organizzativo sono stati definiti (Frega, 2012).

Sempre secondo Giddens (1999), oggi, ad invecchiare rapidamente non sono solo le innovazioni tecnologiche, ma anche i sistemi di valori, i cicli vitali dei prodotti le stesse competenze dei lavoratori. Per cui, è in tale contesto di grande complessità in cui gli eventi globali interagiscono sulle vite dei singoli e gli eventi privati e microsociale sugli equilibri dei grandi sistemi, che viene legittimato il crescente bisogno di conoscenza e processi di apprendimento per agire con competenza.

Infatti, conoscenza e apprendimento risultano essere le categorie più importanti in relazione ad una nuova idea di società, identificabile, secondo il *Libro Bianco* (Cresson, 1995) nella *learning society*, in cui i beni immateriali diventano il *medium* della promozione sociale, della costruzione dell'identità e della competitività, in quanto «le capacità ad apprendere e il padroneggiamento dei saperi fondamentali saranno sempre più spesso ciò che permetterà agli individui di situarsi gli uni rispetto agli altri nei rapporti sociali»¹⁷. Più semplicemente e volendo estremizzare tale espressione, si potrebbe affermare che nell'attuale società della conoscenza «imparare è la condizione per vivere,

¹⁷ <http://www00.unibg.it/dati/corsi/84059/71094-Slide%20-%20Bresciani%202%5e%20capitolo.pdf>.

per lavorare, per essere individui capaci di progettualità, responsabilità ed autonomia» (Alberici, 2000:9).

Dunque, l'apprendimento inteso come attributo individuale, viene posto continuamente in relazione ad entità collettive come le organizzazioni. In effetti, il concetto di apprendimento organizzativo può essere costruito come estensione della definizione di apprendimento individuale.

Pertanto, è necessario focalizzare, preliminarmente, l'attenzione sul concetto di apprendimento individuale, per poi ampliare il raggio e rivolgersi al concetto di apprendimento organizzativo, che sembra essere la naturale estensione di quello individuale. A tal proposito, viene preso in considerazione il contributo di Frega (2012), il quale propone di raggruppare le principali teorie dell'apprendimento in tre macro-aree: biologico-evoluzionista, comportamentista e cognitivista. Sul piano biologico-evoluzionista, viene dato spazio alla correlazione tra il concetto di apprendimento e quello di successo evolutivo, ovvero l'apprendimento degli individui permette di vincere le sfide ambientali, provocando modificazioni permanenti di schemi comportamentali. Tale definizione non è attribuibile solo ad individui, ma anche ad uno Stato, una impresa o una tribù, in quanto le organizzazioni hanno la capacità di agire e di differenziare le proprie azioni rispetto a quelle compiute dai propri membri. L'agire organizzativo può essere inteso richiamando al concetto di:

- rappresentanza, poiché agendo in virtù di un mandato attribuito da una entità giuridica, un individuo può compiere azioni in nome dell'organizzazione che rappresenta;
- identità, in quanto una organizzazione, indipendentemente dalle azioni dei suoi membri, è un agente della storia perché presenta modelli di comportamento coerenti e/o stabili, a prescindere dalle azioni dei singoli che possono variare nel tempo.

Dunque, secondo Frega (2012:272), «la condizione perché si possa parlare di apprendimento è quella di trovarsi in presenza di una entità caratterizzata da evoluzione temporale intellegibile».

Il modello comportamentista, invece, si basa sull'idea che non esiste nessuna relazione tra il comportamento dei singoli e il comportamento dell'entità di appartenenza. Piuttosto, l'apprendimento è inteso come conseguenza del rapporto tra input ed output. Tale rapporto, nella sua forma più semplice, è riconducibile alla relazione stimolo-risposta, in cui l'apprendimento coincide con il condizionamento.

Mentre, in ambiti più sofisticati, in cui vengono premiati i comportamenti da incentivare e puniti i comportamenti da disincentivare, l'apprendimento assume la forma

di rinforzo. Infine, considerando tale modello da una terza angolatura, è possibile affermare che attraverso l'imitazione si dà luogo ad una forma maggiormente partecipata ed attiva di apprendimento, in quanto ha luogo un coinvolgimento deliberato.

La terza macro-area presa in considerazione da Frega (2012) è identificabile nel modello cognitivo che si propone di spiegare il funzionamento dei meccanismi che producono l'apprendimento. In tal caso, gli stimoli esterni dati dall'apprendimento non verranno trasformati in comportamenti di risposta, ma in rappresentazioni cognitive che serviranno a produrre, nel tempo, comportamenti appropriati.

La presentazione delle tre macro-aree di teorie volte alla definizione di apprendimento individuale, proposta da Frega (2012), permetterà di arrivare ad una più chiara definizione del concetto di apprendimento organizzativo.

In particolare, l'idea che l'apprendimento organizzativo sia una estensione dell'apprendimento individuale può essere obiettata, in quanto assumendo per vero che all'aumentare dello stock delle conoscenze individuali, aumenta di conseguenza quello complessivo nell'organizzazione nella quale essi agiscono, rimane inesplorata la dimensione comportamentale della prestazione organizzativa stessa.

Dunque, proprio la poca chiarezza circa il rapporto tra apprendimento individuale e quello organizzativo, rende complicato definire l'eventualità che possa esistere una organizzazione in grado di apprendere.

Ad ogni modo, molti sono gli studiosi che hanno cercato di arrivare alla definizione di apprendimento organizzativo e, quindi, ad una migliore comprensione del complesso intreccio tra i due tipi di apprendimento. Anche in tal caso, viene preso in considerazione il lavoro di Frega (2012), dal titolo *L'apprendimento come competenza tra individuo e organizzazione*, per ciò che riguarda la selezione delle più note teorie di apprendimento organizzativo.

Le prime riflessioni attorno al tema dell'apprendimento organizzativo vengono fatte iniziare, convenzionalmente, con lo studio pionieristico di J. March e R. Cyert (1963), i quali basano la propria teoria sul semplice modello stimolo-risposta. Sia l'individuo che una organizzazione sono concepiti in modo analogo, ovvero lo stimolo definito dal fine da perseguire attiva risposte comportamentali adeguate, sia nel caso dell'individuo che in quello dell'organizzazione. Così come un individuo modifica i propri comportamenti inconseguenza a degli stimoli ricevuti dall'esterno, allo stesso modo un'organizzazione apprende quando memorizza le combinazioni stimolo-risposta realizzate grazie a procedure decisionali. Pertanto, nel modello proposto da March e Cyert, l'apprendimento

non ha luogo attraverso un incremento delle conoscenze individuali, bensì per mezzo delle modifiche della struttura organizzativa, la quale arricchisce il proprio set di combinazioni stimolo-risposta. In tal caso, l'apprendimento organizzativo viene distinto da quello individuale e, anzi, quest'ultimo può essere considerato come fattore casuale che produce l'apprendimento organizzativo, ma non è necessario né sufficiente.

Altra pietra miliare degli studi organizzativi sul tema dell'apprendimento sono le riflessioni di Argyris e Schön (1978), i quali partono dall'idea che un'organizzazione può essere considerata come un soggetto titolare di azioni e, quindi, capace di apprendere. Nello stesso tempo, riconoscono nell'apprendimento e nelle conoscenze possedute dagli individui che popolano l'organizzazione, la condizione primaria di ogni apprendimento organizzativo. In tal caso, l'apprendimento individuale non è la condizione sufficiente dell'apprendimento organizzativo, ma è la condizione necessaria.

Infatti, gli autori definiscono l'apprendimento organizzativo né come una semplice somma degli apprendimenti individuali, né come una forma autonoma e specifica di apprendimento a livello globale ma, piuttosto, come una modalità qualificata di apprendimento individuale. Un tratto distintivo di tale approccio è rintracciabile nel considerare i processi di apprendimento alla stregua di situazioni problematiche inedite, per cui gli individui sono chiamati a mettere in discussione i loro paradigmi abituali di risposta e ad elaborarne di nuovi. Nonostante ciò, il modello mette in luce l'importanza dell'agire individuale ai fini dell'apprendimento organizzativo, specificando che esso sussiste apprendimento non quando l'individuo apprende in nome e nell'interesse dell'organizzazione, ma quando l'individuo apprende e l'organizzazione riconosce ed incorpora i risultati di tale apprendimento.

L'altro modello preso in riferimento da Frega (2012), è quello messo a punto da I. Nonaka e Takeuchi (1995), i quali basano la propria teoria né sullo studio dei comportamenti dell'organizzazione verso l'esterno (March e Cyert), né dei comportamenti per i quali gli individui generano conoscenza, bensì sulle procedure, strutture e routine attraverso le quali l'interazione tra gli individui effettivamente genera conoscenza. Dunque, ad essere tematizzato è il ruolo delle pratiche che favoriscono l'incremento della conoscenza, secondo la considerazione che la conoscenza è relativa alle condizioni delle situazioni nella quale opera ed è dinamica, in quanto creata per mezzo dell'interazione sociale ed umana.

L'aspetto più interessante di tale teoria è ravvisabile nella distinzione che essi fanno tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita: l'apprendimento è definito a partire dai

processi di conversione che avvengono tra conoscenze di un tipo e di un altro. In particolare, quattro sono le modalità di creazione di conoscenza:

- la socializzazione, consiste nel passaggio della conoscenza tacita da un individuo all'altro attraverso l'imitazione e l'osservazione;
- l'esternalizzazione, fa riferimento al passaggio dalla conoscenza tacita a quella esplicita;
- la combinazione, è il processo attraverso cui due o più conoscenze esplicite si combinano tra loro per formare una conoscenza esplicita più complessa;
- l'internazionalizzazione, rimanda alla capacità di un individuo di incorporare e tradurre in routine ed abitudini una conoscenza esplicita che gli viene assegnata.

Ciò che viene fuori da tale modellizzazione è il superamento della distinzione individuo-organizzazione e la centralità dell'organizzazione come luogo in cui è possibile produrre conoscenza. «Ciò che fa dell'apprendimento un evento organizzativo non è dunque più il fatto di essere compiuto in nome e a vantaggio dell'organizzazione ma attraverso essa, ovvero in virtù del fatto di essere immerso in pratiche collettive e condividere ad un patrimonio di conoscenze e procedure comuni» (Frega, 2012:281).

Dunque, il concetto di apprendimento, con il suo tradizionale riferimento alla dimensione individuale e al più "moderno" riferimento della dimensione collettiva, è oggetto, da decenni, di numerosi studi. La diffusione di tali considerazioni, in campo accademico ma anche sul terreno delle pratiche professionali, è dovuta all'osservazione di alcuni fenomeni che connotano l'attuale società e investono individui, organizzazioni ed istituzioni, per cui il rapporto tra individui e organizzazioni può essere spiegato tramite il legame sottile della competenza e dell'apprendimento.

Infatti, «l'apprendimento come competenza e la conoscenza come risorsa sono fattori chiave non soltanto per la competitività economica ma anche per l'accesso e la partecipazione a molteplici dimensioni della vita sociale, culturale e politica» (Dierke *et al.*, 2001:937).

2.2.2 Learning society: il contributo dell'apprendimento lifelong e lifewide

L'acquisizione di competenze non è da intendersi come una esclusiva responsabilità del singolo individuo, né può essere ridotta ad una motivazione personale o alla capacità di apprendimento. Bensì, il riconoscimento e l'attuazione delle competenze dipendono dalla coesistenza di condizioni materiali, istituzionali e sociali favorevoli. Infatti, se le società non sono in grado di offrire ai loro cittadini opportunità significative di utilizzare

le competenze che possiedono e cui attribuiscono valore, allora il risultato più probabile sarà l'erosione piuttosto che l'arricchimento delle competenze. La costruzione di una vera e propria *learning society* richiede la considerazione e il ripensamento delle *policy* relative alla famiglia, al contesto lavorativo, all'apprendimento e al rinnovamento delle competenze. Ma, ancora, bisogna includere le politiche che influenzano la qualità dell'ambiente sociale e materiale in cui vivono e lavorano gli individui, quelle che riguardano la sanità e la tutela della salute e, infine, quelle che concernono il pensionamento, le attività per i cittadini più anziani e la loro cura.

Dunque, il rapporto tra la dimensione processuale dell'apprendimento e quella accumulativa della conoscenza, permette di parlare di competenza tanto nei suoi risvolti individuali quanto in quelli organizzativi, è fondamentale e richiede il contributo del legislatore, a livello internazionale, europeo e nazionale, affinché, oggi, la *learning society* trovi la sua piena realizzazione.

Di *learning society* e, poi, di *lifeong learning*, si inizia a parlare già negli anni Novanta, in quanto viene considerata fondamentale l'interconnessione tra filiere formative e mercato del lavoro e, dunque, la valorizzazione del capitale umano, quale leva strategica per lo sviluppo economico di un'organizzazione (Galliani, 2011).

Ciò significa che viene meno la visione di una società scuolacentrica, in quanto tutti i fenomeni e i contesti sociali rendono necessario e possibile vivere diversi tipi di apprendimento, tutti utili alla formazione delle risorse umane e si fa largo l'idea di una società che apprende continuamente dagli effetti stessi dei suoi processi culturali, cognitivi, economici e istituzionali.

I concetti *learning society* e *lifelong learning* favoriscono entrambi un orientamento concettuale e politico che punta sulla prospettiva dell'apprendimento, per intraprendere in modo uniforme il fenomeno educazione-istruzione-formazione-occupazione, contestualizzando il tutto nella logica globalizzante della società della conoscenza.

Pertanto, il dibattito su tali tematiche interessa anche organismi e istituzioni politiche, a livello internazionale, europeo e nazionale. In particolare, l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) già negli anni Settanta ha pubblicato un Rapporto dal titolo *Apprendre à être* (Faure, 1972), in cui si fa riferimento all'apprendimento permanente e poi, nel 1996, il Rapporto *The treasure within learning* (Delors, 1996), in cui viene sottolineata l'importanza dell'apprendimento continuo come leva strategica per la costruzione di una società basata sulla conoscenza che sappia includere ogni forma di apprendimento.

Inoltre tale Rapporto, considerato pietra miliare nell'ambito della formazione, presenta e valorizza i quattro pilastri fondamentali della formazione e dell'educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere assieme, imparare ad essere.

Più di recente (2012), l'UNESCO ha emanato delle linee guida per il riconoscimento, la validazione e l'accreditamento delle competenze non formali ed informali, in cui viene sottolineata l'importanza di definire sistemi di riconoscimento e convalida come fattori chiave delle strategie nazionali di apprendimento permanente, nonché di sviluppare sistemi accessibili per tutti ed integrabili nei sistemi educativi e formativi, creando una struttura coordinata a livello nazionale e che coinvolga tutti gli *stakeholders*, al fine di promuovere la capacità individuale di riconoscimento delle proprie competenze mediante appropriate pratiche.

A tal proposito, nel 1995, l'Europa giunge alla stesura del Libro Bianco Cresson dal titolo *White paper on education and training – Teaching and learning Towards the learning society*, in cui viene esplorato il tema del riconoscimento delle competenze e viene proposto, allo stesso tempo, di creare una tessera personale delle competenze al fine di ovviare a tale problematica.

Successivamente, nel 2000, viene redatto il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione europea, 2000), in cui viene sottolineato che è indispensabile creare dei sistemi di convalida delle esperienze, conoscenze e competenze acquisite in differenti contesti. In particolare, viene evidenziato che è «importante introdurre forme innovative di certificazione dell'apprendimento non formale al fine di allargare lo spettro del riconoscimento delle qualifiche» (Commissione Europea, 2000:17).

Ma, è soltanto con il documento *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (CE, 2001), che si comincia a parlare compiutamente di *lifelong learning* in Europa e, dunque, di diversi tipi di apprendimento che costituiscono l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita di un individuo.

Il discorso sull'apprendimento, portato avanti dal legislatore europeo, nasce dalla volontà di creare un sistema unico e standardizzato di riconoscimento e certificazione delle competenze, in grado di rendere spendibili e trasferibili conoscenze, qualifiche e competenze acquisite in diversi sistemi d'istruzione, in contesti professionali differenti o nel eterogeneo ambito della vita sociale degli individui.

I diversi tipi di apprendimento proposti dall'Unione europea, sono stati classificati in base alla stessa natura dell'apprendimento, per cui sono state individuate quattro dimensioni:

- in quale contesto avviene l'apprendimento;
- se esiste intenzionalità dell'apprendimento;
- se è contemplata una pianificazione e strutturazione del processo di apprendimento;
- se l'apprendimento può esigere di essere certificato.

Proprio rispetto a tali dimensioni, sono stati individuati:

- l'apprendimento formale, che fa riferimento a processi strutturati e organizzati per obiettivi formativi, tempi e risorse dedicate e si svolge nell'abito di istituzioni scolastiche e formative. Si tratta di processi connotati da intenzionalità per coloro che decidono di parteciparvi e prevedono il rilascio di certificazioni ufficiali. Tali processi si costituiscono di momenti di formazione interna (realizzata presso strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento tradizionalmente formalizzate ed istituzionalizzate) di momenti di formazione *on the job* (realizzata al di fuori delle strutture formative istituzionalmente riconosciute, ma adattata al contesto di riferimento) e di momenti che, integrando formazione interna e formazione esterna, permettono di costruire il proprio percorso formativo istituzionale e di ottenere certificazioni ufficiali;

- l'apprendimento non formale, che rimanda ad un apprendimento semi-strutturato e si realizza a partire da attività pianificate in relazione ad un contesto organizzato (solitamente professionale), al di fuori di istituzioni scolastiche e formative. Anche in questo caso, si tratta di un processo da intenzionalità per coloro i quali decidono di parteciparvi ma non è contemplato il rilascio di un qualche tipo di certificazione riconosciuta ufficialmente;

- l'apprendimento informale, invece, si rifà a tutte quelle attività realizzate nell'ambito della vita di tutti i giorni. Non si tratta di un processo intenzionale, né di un processo organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse e, non rilascia alcun tipo di certificazione.

Tali tipi di apprendimenti sono, evidentemente, presenti nella vita di ogni individuo, per cui diventa necessario rendere quest'ultimi consapevoli e attivi di essere inseriti in un processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Altresì, è necessario definire dispositivi formalizzati dalle istituzioni e condivisi da tutte le parti interessate al fine di riconoscerli, portarli in evidenza e valorizzarli (Fortunati e Guerra, 2009).

I vari Rapporti dell'UNESCO, i lavori della Commissione Europea sull'educazione e l'istruzione, susseguitisi dalla fine degli anni Novanta ad oggi, inducono a sostenere che non sia più possibile parlare solo di *lifelong learning* ma piuttosto di *lifewide learning*, in quanto l'apprendere dell'individuo è da intendersi non solo lungo la dimensione tempo ma anche in quella dello spazio.

Innumerevoli sono i luoghi dell'apprendimento, le situazioni ed i modi in cui ogni individuo, nella sua quotidianità, può fare l'esperienza dell'apprendere. I termini *lifelong* e *lifewide learning* rappresentano la sintesi perfetta per intendere tutti gli apprendimenti possibili: formali, non formali ed informali.

2.3 Le competenze in Europa: recent policy trends

Il processo di formazione e valorizzazione del capitale umano ha da tempo assunto un ruolo nodale nelle strategie dell'Unione Europea, alla luce della consapevolezza della sua centralità nell'economia della conoscenza. Il capitale umano, infatti, rappresenta un fattore produttivo cruciale al pari degli altri fattori produttivi tradizionalmente considerati ai fini delle dinamiche di crescita e sviluppo di un Paese.

Introdotta fin dal Settecento ad opera di Adam Smith, ne *La ricchezza delle Nazioni*, il concetto di capitale umano è stato nel tempo analizzato da molteplici studiosi; tuttavia è soltanto nella seconda metà del Novecento che è stato oggetto di una organica teoria economica, grazie ai contributi pionieristici di Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1961) e Gary Becker (1964), nei quali "istruzione" e "formazione" furono interpretati alla stregua di risorse in grado di generare dei veri e propri stock di competenze e capacità, utili ad imprimere notevole impulso a percorsi di crescita economica e sociale.

Negli ultimi decenni l'attenzione nei confronti del capitale umano è divenuta ancora più spiccata, in quanto considerata ricchezza essenziale e significativo *driver* nella transizione verso obiettivi improntati alla sostenibilità dello sviluppo ed alla inclusione e coesione sociale. Le competenze, oggi, sono intese quali *outcome* di variegati percorsi di apprendimento che si realizzano in modo cumulativo durante la vita delle persone.

L'apprendimento ha acquisito, infatti, una dimensione più ampia, che travalica il ristretto alveo delle attività formative tradizionalmente riconosciute e che sfociano normalmente in una certificazione quale, ad esempio, quella realizzata durante i percorsi di studio – formazione formale – per inglobarne altre, associate alle attività formative

svolte in ambiti diversi quali ad esempio, quelle acquisite nei luoghi di lavoro – formazione non formale – e durante la vita quotidiana, ovvero la formazione informale.

È stato, dunque, delineato un nuovo approccio, scaturito dall' incisivo ruolo dell'Europa la cui *policy* in questo settore è stata scandita da tre fondamentali processi di coordinamento per l'istruzione e la formazione, noti come Processo di Bologna, Processo di Copenaghen e processo basato sul “Metodo aperto di coordinamento”.

Il Processo di Bologna, avviato nel giugno 1999 con la Dichiarazione di Bologna - una dichiarazione congiunta dei ministri dell'istruzione europei - intende creare un sistema di istruzione superiore comparabile, compatibile e coerente.

Mentre, il Processo di Copenaghen, avviato nel 2002, si propone di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione, rafforzando la cooperazione europea attraverso l'adozione di idonee tipologie di apprendimento permanente e di strumenti per la reciprocità del riconoscimento e della convalida di competenze e qualifiche, promuovendo il continuo sviluppo delle competenze di insegnanti e formatori.

Infine, il “Metodo aperto di coordinamento”, definito come uno strumento della Strategia di Lisbona, è un sistema dinamico volto alla comprensione e al superamento di criticità attraverso lo scambio di esperienze e di buone pratiche tra gli Stati membri dell'Ue, in assenza di strumenti regolamentari. Esso viene utilizzato in diversi ambiti politici; in quello dell'occupazione, in particolare, si pone l'obiettivo di coordinare le politiche del lavoro e formulare raccomandazioni in merito ai programmi nazionali di riforma.

Ma, è con il Processo di Bologna che viene dato avvio ad un nuovo modo di pensare l'offerta formativa, riorientandola in un'ottica *student-centred*, ovvero volta al soddisfacimento delle esigenze di apprendimento degli studenti ai fini del loro successivo inserimento nel mondo del lavoro (Regini, 2011).

Infatti, l'obiettivo ultimo del Processo di Bologna è creare un Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA – *European Higher Education Area*) al fine di promuovere la mobilità, accrescere l'occupabilità, creare un sistema di titoli comprensibili e compatibili, favorire la spendibilità dei titoli e l'apprendimento permanente degli individui.

In particolare, rispetto al riconoscimento dei titoli e, dunque, alla spendibilità delle competenze possedute nel contesto europeo, vengono presi in considerazione due

strumenti che facilitano tale processo: il Sistema Europeo per l'accumulazione ed il trasferimento dei Crediti (ECTS) e il Diploma *Supplement*.

Sistema Europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti rappresenta un importante contributo in tal senso. Istituito nel 1998 nell'ambito del programma Erasmus, favorisce la comparabilità dei sistemi nazionali di istruzione superiore nonché la trasparenza ed il riconoscimento dei periodi di studio all'estero, imprimendo un importante slancio alla mobilità studentesca in Europa.

In particolare, l'ECTS, il più affermato e condiviso sistema di crediti adottato in Europa, descrive un programma di studi attribuendo dei crediti alle sue componenti; esso è basato sulla convenzione che 60 crediti misurino il carico di lavoro di uno studente a tempo pieno nell'arco di un anno accademico. Sebbene ideato per il trasferimento dei crediti, l'ECTS si è evoluto in un sistema di accumulazione, da utilizzare a livello istituzionale, regionale, nazionale ed europeo, realizzando il conseguimento di uno dei meta obiettivi della Dichiarazione di Bologna del giugno 1999.

Sempre per promuovere una collaborazione più stretta tra i diversi sistemi d'istruzione e formazione degli Stati membri in tema di qualità, trasparenza e mobilità, è stato varato anche il Diploma *Supplement* (DS) – o Supplemento al Diploma - ovvero un documento integrativo del titolo conseguito al termine di un percorso di istruzione superiore, accademico o non accademico, che descrive, secondo un modello condiviso: natura, livello, contesto, contenuto e risultati degli studi effettuati e completati¹⁸.

Altresì, con la Strategia di Lisbona, adottata dall'Ue nell'anno 2000, è stata sancita l'importanza di implementare, nell'ambito delle politiche economiche e sociali europee volte alla transizione verso un'economia basata sulla conoscenza, nuovi paradigmi focalizzati sul conseguimento sinergico di obiettivi economici, culturali e sociali. Tale ambiziosa strategia è fondata su due elementi cardine: la formazione continua degli individui, per attivare circuiti innovativi e partecipare alla sfida globale della competitività, e la centralità della persona, con un focus sul riconoscimento delle sue competenze, comunque acquisite, ed alla loro certificazione.

Dalla Strategia emanata dal Consiglio europeo di Lisbona e adottata nell'ambito dei sistemi formativi è disceso un incessante impegno che ha solcato, pur se con intensità

¹⁸ Il progetto DS scaturisce da un'iniziativa del Comitato regionale intergovernativo europeo dell'Unesco nel 1986, al fine di promuovere uno strumento in grado di migliorare il riconoscimento internazionale dei titoli accademici. La sua realizzazione, tuttavia, è il risultato di uno sforzo congiunto della Commissione Europea, del Consiglio d'Europa e dell'Unesco/Cepes.

diversa, gli ultimi quindici anni di *policy* europee. Esso si è concretizzato in una molteplicità di approcci, iniziative e documenti varati non solo per elaborare misure e strumenti idonei a convalidare tutti i percorsi di apprendimento (formali, non formali e informali), ma soprattutto per promuovere tipologie efficaci di apprendimento permanente e per rafforzare la mobilità dei cittadini europei, adottando *framework* nazionali armonizzati e orientati alla creazione di una cornice coerente nella quale far confluire i molteplici livelli di istruzione esistenti in ambito comunitario.

A tal proposito, di seguito, vengono riportati alcune delle più significative iniziative, approcci e documenti caratterizzanti tale *policy*:

- Comunicato di Praga (2001), nel quale i Ministri si sono impegnati a continuare la loro cooperazione sugli obiettivi definiti con la Dichiarazione di Bologna, basandosi sulle somiglianze e beneficiando delle differenze tra culture, lingue e sistemi nazionali, utilizzando al meglio tutte le possibilità di cooperazione intergovernativa, il dialogo in corso con le università europee, altre istituzioni di istruzione superiore ed organizzazioni degli studenti, ed i programmi comunitari;

- Conferenza di Berlino (2003), in cui viene segnalato l'intento è di preservare la ricchezza culturale e la diversità linguistica dell'Europa, frutto del suo patrimonio di tradizioni diversificate, e di accrescerne il potenziale di innovazione e sviluppo economico-sociale attraverso una maggiore cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore;

- Comunicato di Maastricht (2004), con il quale viene confermato quanto già dichiarato durante il Processo di Copenaghen, ma, in particolare, vengono fissate le priorità specifiche per ogni nazione nel campo dell'istruzione e della formazione professionale, tra cui: lo sviluppo di contesti che favoriscano l'apprendimento, sia negli istituti di formazione che nei luoghi di lavoro; il continuo sviluppo delle competenze di insegnanti e formatori responsabili dell'istruzione e della formazione professionale; l'attuazione di approcci all'apprendimento aperti e flessibili per l'istruzione e la formazione professionale al fine di favorire la mobilità tra livelli e contesti educativi diversi;

- Conferenza di Bergen (2005), nella quale, facendo tesoro dei risultati finora raggiunti dal Processo di Bologna, vengono verificati i progressi fatti negli ambiti quali: la messa in opera degli standard e delle linee guida per l'assicurazione della qualità così come proposti dal Rapporto ENQA; la messa in opera degli Schemi nazionali di riferimento per i titoli; il rilascio ed il riconoscimento dei titoli congiunti, anche a livello di dottorato; la

creazione di opportunità di percorsi formativi flessibili nell'istruzione superiore, comprese le procedure per il riconoscimento dell'apprendimento precedente;

- Comunicato di Helsinki (2006), in cui vengono apportate le revisioni alla Dichiarazione di Copenaghen, tese a sottolineare la necessità di migliorare l'immagine, l'attrattiva e la qualità dell'istruzione e della formazione professionale nonché a sviluppare, testare e attuare strumenti operativi comuni per l'istruzione e la formazione professionale;

- Conferenza di Londra (2007), nella quale, presentando il "Rapporto di verifica 2007" (*Stocktaking Report 2007*), insieme al rapporto della European University Association (EUA) "*Trends V*", a quello delle National Unions of Students in Europe (ESIB) "*Bologna With Student Eyes*" e a quello di Eurydice "*Focus on the Structure of Higher Education in Europe*", viene confermato che negli ultimi due anni si sono fatti complessivamente dei buoni progressi. Vi è soprattutto una diffusa, crescente consapevolezza che il risultato più significativo del Processo sarà la trasformazione dell'istruzione superiore in un sistema incentrato sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento;

- Conferenza di Lovanio (2009), nella quale viene stimolata la discussione tra partner europei ed internazionali in riferimento alle politiche formative europee. A tal proposito, viene adottata la strategia "Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in un contesto globale";

- Comunicato di Bruges (2010), il quale prevede obiettivi di lungo termine per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, per il periodo 2011-2020;

- Conferenza di Budapest e Vienna (2010), in cui viene sottolineata la necessità di individuare misure atte a facilitare la piena e coerente attuazione, soprattutto a livello nazionale e delle istituzioni, dei principi e delle azioni concordate entro lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, sviluppando, tra l'altro, nuove metodologie di lavoro come l'apprendimento tra pari, le visite di studio ed altre attività di condivisione delle informazioni;

- Strategia per la mobilità 2020 per lo Spazio Europeo dell'istruzione superiore (2012), nella quale viene posta attenzione alle questioni relative alla mobilità. La mobilità di alta qualità persegue obiettivi educativi, come il rafforzamento delle competenze, della conoscenza e delle abilità dei soggetti coinvolti. È necessario adottare linee strategiche in tal senso, al fine di contribuire ad ampliare e migliorare la collaborazione accademica e

la diffusione di innovazioni e conoscenze nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, a internazionalizzare ulteriormente i sistemi e le istituzioni di istruzione superiore, a migliorarle attraverso il confronto reciproco, a promuovere l'occupabilità e la crescita personale degli individui e a rafforzare l'identità culturale dell'Europa;

- Conferenza di Bucarest (2012), in cui viene sottolineata la necessità di rafforzare le politiche intese ad ampliare l'accesso generalizzato all'istruzione superiore e ad incrementare i tassi di completamento, includendo misure destinate alla maggiore partecipazione dei gruppi sotto-rappresentati; di creare condizioni che favoriscano l'apprendimento incentrato sullo studente, metodi di insegnamento innovativi ed un ambiente di lavoro e di apprendimento favorevole e stimolante, continuando allo stesso tempo a coinvolgere gli studenti e i docenti nelle strutture di governo a tutti i livelli; di consentire alle agenzie di assicurazione della qualità di svolgere le loro attività in tutto lo Spazio europeo dell'istruzione superiore, nel rispetto delle prescrizioni nazionali; di lavorare per migliorare l'occupabilità, l'apprendimento permanente, le abilità imprenditoriali e orientate alla risoluzione dei problemi, attraverso una maggiore cooperazione con i datori di lavoro, in particolare nella progettazione di attività formative; di assicurare che i Quadri dei titoli, l'ECTS ed il Supplemento al Diploma siano basati sui risultati di apprendimento; di invitare i paesi che non riescono a completare entro la fine del 2012 l'attuazione di quadri nazionali dei titoli a raddoppiare gli sforzi e a presentare una nuova tabella di marcia per questo adempimento.

Ma, ancora, possono essere presi in considerazione ulteriori documenti che rendono più concreta la possibilità di raggiungere gli obiettivi presentati durante il Processo di Bologna e le Conferenze successive.

In particolare, con la Decisione n. 2241/CE/2004, relativa all'istituzione di un Quadro Unico per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche, è stato varato il *Portfolio* Europass che si configura come una raccolta personale di documenti che i cittadini possono utilizzare su base volontaria, per meglio comunicare e presentare le proprie qualificazioni e competenze in tutta Europa. Il *Portfolio* Europass rappresenta, pertanto, un *toolkit* coordinato di cinque documenti, già esistenti in quanto varati tra il 1996 ed il 2002, organicamente raccolti con l'obiettivo di fornire una mole di informazioni, aggiuntive rispetto a quelle contenute nei titoli ufficiali rilasciati a livello nazionale, allo scopo di accrescerne la trasparenza e la spendibilità ai fini professionali o di studio.

Oltre al DS i documenti che compongono il *Portfolio* Europass sono:

- il Curriculum Vitae (ex Curriculum Vitae Europeo), rappresenta un formato standard di CV che consente di uniformare la presentazione dei titoli di studio, delle esperienze lavorative e delle competenze individuali. Riguarda l'insieme delle competenze personali.

- il Passaporto delle Lingue (parte del *Portfolio* Europeo delle Lingue), costituisce uno strumento di visibilità e trasparenza delle qualifiche e delle abilità conseguite nell'apprendimento delle lingue straniere lungo tutto l'arco della vita.

- Europass Mobilità (ex Europass Formazione), raffigura un documento individuale che conferisce trasparenza e visibilità ad una moltitudine di attività, diverse da quelle lavorative, come ad esempio i periodi di apprendimento all'estero, attraverso la tracciabilità delle conoscenze, abilità e competenze acquisite nel corso di tali esperienze di studio e/o di lavoro;

- il Supplemento al Certificato (*Europass Certificate Supplement- ECS*), è un documento che accompagna titoli/diplomi/qualifiche professionali acquisiti a conclusione di un percorso di istruzione e formazione tecnica e professionale, fornendo informazioni sulle abilità e sulle competenze acquisite, sul tipo di attività professionale cui è possibile accedere, nonché sul tipo di qualificazione ottenuta rispetto al Quadro Europeo delle Qualificazioni.

Il valore aggiunto degli strumenti del *Portfolio* Europass risiede nel forte impatto comunicativo, che ne determina un'elevata riconoscibilità tra i cittadini, le imprese e le istituzioni dell'UE, grazie alla standardizzazione e alla loro disponibilità in formato elettronico.

Anche nella Strategia Europa 2020, del Marzo 2010 (CE, 2010) istruzione, formazione e apprendimento sono riconosciuti pilastri fondamentali per la realizzazione degli auspicati obiettivi, da conseguire entro il 2020, di una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva. Europa 2020 si concretizza, per il settore dell'istruzione, con una specifica strategia (*Education and Training 2020*) che definisce il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione da adottare entro tale data (CIMEA, 2013).

Ma, ancor di più, durante il passato decennio, nell'ambito del percorso di validazione e riconoscimento degli apprendimenti, pietre miliari sono state la Raccomandazione sulle Competenze Chiave del 2006 come pure la Raccomandazione che ha istituito il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (*European Qualification*

Framework –EQF), varata nel 2008 con l’obiettivo di collegare i diversi sistemi nazionali di qualificazione attraverso la definizione di otto livelli di riferimento¹⁹.

Uno *step* basilare è stato l’istituzione del Sistema Europeo dei crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET) che permette il riconoscimento degli apprendimenti ovunque e comunque compiuti, e si configura quale strumento per la validazione degli apprendimenti non formali ed informali.

L’ECVET è un sistema europeo di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento di unità di apprendimento riguardanti l’istruzione e la formazione professionali in Europa, attraverso l’attribuzione di crediti alle qualifiche (*credit points*) e/o alle sue componenti (*units*). Tale sistema consente di attestare e registrare i risultati delle formazioni svolte da una persona in diversi contesti, attraverso un percorso formale o informale di apprendimento. I risultati di tali acquisizioni possono essere trasferiti verso i contesti di origine delle persone interessate, ove possono essere accumulati e ne può essere ottenuta la certificazione. L’ECVET, inoltre, completa il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS), collegando l’istruzione e la formazione professionale all’istruzione superiore.

Infine, la pubblicazione (2012) della Raccomandazione del Consiglio dell’UE sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale, con la quale gli Stati membri sono stati sollecitati ad istituire Sistemi Nazionali entro il 2018, rappresenta un tassello fondamentale per la convergenza delle politiche formative dei diversi Paesi verso meta-obiettivi comuni di personalizzazione dei percorsi e valorizzazione delle competenze individuali.

Dunque, molteplici sono gli approcci, le iniziative e documenti presentati dall’Unione Europea, rispetto al tema del riconoscimento e della certificazione delle competenze, considerate ormai come snodo strategico in grado di attivare canali di comunicazione tra i diversi sub-sistemi di cui è costituita la società. In tale direzione le politiche formative avviate nei diversi Paesi devono convergere verso meta-obiettivi comuni di personalizzazione dei percorsi e valorizzazione delle competenze individuali, ovunque e comunque acquisite.

¹⁹ Ciascuno degli otto livelli è definito da una serie di descrittori che indicano i risultati dell’apprendimento. Per un approfondimento si veda Allegato II della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, 23 Aprile 2008.

I Ministri dell'Istruzione dei Paesi aderenti al Processo di Bologna, nel corso dell'ultimo decennio, si sono impegnati nella costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, facendo in modo che esso restasse fortemente radicato nell'eredità e nelle ambizioni intellettuali, scientifiche e culturali dell'Europa ma, ad oggi, non tutti gli obiettivi sono stati completamente raggiunti. Pertanto, la loro piena e corretta attuazione a livello europeo e nazionale richiederà una continua attenzione ed impegno anche dopo il 2020.

2.4 Le competenze in Italia: stato dell'arte

Nel nostro Paese, seppure in ritardo rispetto al contesto europeo, è sorto un fertile dibattito sulle competenze accompagnato da significativi interventi normativi, che hanno determinato cambiamenti strutturali e culturali nei sistemi di istruzione e formazione, ridefinendo punti di vista, ruoli e approcci più o meno consolidati. Fin dall'Accordo per il Lavoro, siglato nel settembre 1996 tra Governo e Parti Sociali e la successiva Legge Treu del 1997, si è avviato un processo relativo all'introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite, inteso quale obiettivo strategico ed essenziale per il Paese. Si è iniziato, dunque, a delineare una riforma del sistema formativo, conferendo dettaglio e maggiore trasparenza alle qualifiche, ai crediti formativi²⁰, alla personalizzazione dei percorsi e al riconoscimento delle competenze.

Sempre negli anni Novanta nel nostro Paese si è intrapreso un percorso legislativo volto a recepire il concetto di alternanza scuola-lavoro, quale strumento di formazione, sull'esempio di quanto realizzato in altri Paesi europei. In tale scenario, di particolare rilievo è la legge 196/1997, *Norma in materia di promozione dell'occupazione*, che imprime un nuovo orientamento alle politiche di promozione professionale in cui si esalta il ruolo formativo degli stage e dei tirocini, per i quali vengono definiti principi e criteri generali. Stage e tirocini saranno ulteriormente regolamentati in provvedimenti normativi successivi.

Al problema della valutazione e della certificazione delle competenze è stata riconosciuta una valenza di notevole rilievo da inquadrare in un sistema complesso,

²⁰ La Commissione Europea individua nel credito formativo un capitale di cui ogni individuo dispone per acquisire ed aggiornare, lungo il corso della vita, conoscenze e competenze (sistema ECTS - Processo di Bologna). Il sistema dei crediti permea anche in Italia tutto il sistema formativo.

articolato in standard nazionali e Unità Capitalizzabili²¹: prerequisiti essenziali, ai fini dell'effettiva spendibilità intersistemica dei crediti acquisiti (ISFOL, 1998).

La legge 30/2003, meglio nota come legge Biagi, e la legge 53/2003, conosciuta anche come riforma Moratti, enfatizzano il legame tra formazione, lavoro e competenze. La prima dispone la sistematizzazione dei vari livelli dell'istruzione e della formazione, affermando la necessità di consolidare sia le competenze regionali in tali ambiti, sia i compiti di coordinamento nazionale, in un'ottica di garanzia di livelli minimi uniformi di qualità dell'offerta su tutto il territorio nazionale. Più precisamente, il comma 4 dell'articolo 6 del decreto legislativo n. 167/2011 dispone che la certificazione delle competenze avvenga secondo modalità definite dalle Regioni, sulla base del repertorio di standard professionali e formativi. La successiva riforma del mercato del lavoro avviata dalla Legge 92/2012, nota come legge Fornero, configura un processo normativo sistemico volto alla definizione di un *framework* nazionale di certificazione delle competenze e di validazione degli apprendimenti formali e non formali, caratterizzato, per la prima volta, da un approccio basato su regole nazionali e cogenti con l'obiettivo di individuare soggetti e procedure per la certificazione delle competenze. Diretta conseguenza è il D.Lgs. n.13/2013, varato allo scopo di delineare un sistema comune di regole tese a valorizzare il diritto delle persone all'apprendimento permanente, in un'ottica sociale e occupazionale. Il decreto definisce le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni, riferite agli ambiti di rispettiva competenza dello Stato, delle Regioni e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, per l'individuazione e validazione degli apprendimenti formali, non formali ed informali, con riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze. Quest'ultimo è definito come «l'insieme dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze erogati nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli standard minimi». Oggetto di individuazione, validazione e certificazione sono le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile, attraverso riscontri e prove, così come definito negli articoli dello stesso provvedimento legislativo. Il *framework* normativo in tema di rilascio di titoli, certificati e qualifiche viene, dunque, trasformato, sia mediante la rivisitazione dell'istituto della certificazione delle competenze, sia attraverso l'introduzione della individuazione e validazione delle competenze. Seppur accomunati da molteplici

²¹ Unità Formativa Capitalizzabile (UFC): costituisce un modello di riferimento per il raggiungimento, tramite formazione, di competenze professionali.

elementi, i due processi si differenziano con riferimento alla finalità perseguita. La validazione rappresenta l'analisi, la ricostruzione e il riconoscimento delle competenze possedute dalla persona, con un focus su quelle acquisite al di fuori dei percorsi formali di istruzione e formazione; essa può essere, pur se non necessariamente, seguita dalla certificazione. Quest'ultima, invece, è riconducibile alla procedura di riconoscimento delle competenze inserite nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali acquisite, in via prioritaria, nei percorsi formali (anche in forma parziale, nei casi di interruzione), ed eventualmente acquisite nei contesti non formali e informali.

Il provvedimento, pertanto, sistematizza in una disciplina unitaria diversi istituti, alcuni previgenti la norma (come, ad esempio, la certificazione a conclusione dei percorsi formali di studio), altri, invece, di nuova introduzione (come, ad esempio, la validazione degli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti di vita della persona). Essi coinvolgono, a diverso titolo, molte autorità pubbliche competenti, centrali e regionali (Enti Titolati), in materia di valutazione e rilascio di titoli, certificati e qualifiche. Ad essi si aggiungono sia le istituzioni scolastiche, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, sia le Camere di Commercio.

Infatti, la definizione dei livelli essenziali del processo viene definita dal legislatore nazionale, mentre l'attuazione è demandata agli Enti Titolati, all'uopo accreditati e autorizzati. Tra le diverse competenze acquisite e certificabili, oltre ai vari percorsi di istruzione e di formazione e alle esperienze professionali, ampio spazio è riservato anche alla qualificazione conseguita attraverso i rapporti di apprendistato²² e/o, comunque, l'insieme di esperienze lavorative non riconducibili ad un rapporto di lavoro (ad esempio, i tirocini) aventi una concausa formativa.

Il Decreto Legislativo n.13/2013, inoltre, ha previsto l'istituzione di un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali, che costituirà il riferimento essenziale per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali descrittivi dei titoli e delle qualificazioni (ISFOL, 2013).

²² L'istituto dell'apprendistato ha origini storiche antiche ed è regolamentato nei suoi tratti essenziali, fin dai primi anni del Novecento. Le varie modifiche, aggiunte e cancellazioni hanno trovato il loro epilogo con l'entrata in vigore del D.Lgs n.167/2011 (c.d Testo Unico), che ha incontrato il consenso unanime di Regioni e Parti Sociali. Il nuovo Testo ha l'obiettivo di rispondere ad esigenze di chiarezza e maggiore agibilità dello strumento, per lavoratori ed imprese, attraverso una drastica semplificazione della materia. Tale assetto normativo ha subito, però, ulteriori modifiche con la c.d. Riforma Fornero, il D.Lgs. n.76/2013 e, di recente, con la L. n.78/2014.

Il Repertorio nazionale è composto da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali codificati a livello nazionale, regionale o di provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti e rispondenti a determinati standard minimi. Il Decreto, inoltre, definisce gli standard minimi del servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, relativi al processo, all'attestazione ed al sistema.

Più di recente, in coerenza con le norme generali e gli standard minimi del D.Lgs. n.13/13, il Decreto Interministeriale del 30 Giugno 2015 definisce un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze.

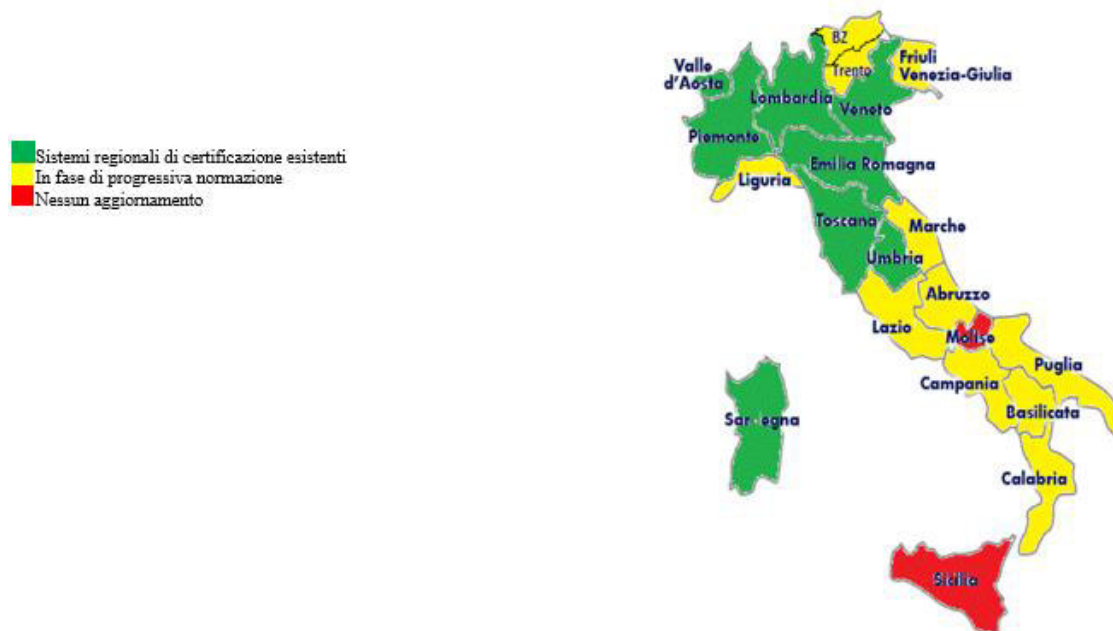
La definizione di una cornice di riferimento comune per l'operatività dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze di titolarità regionale mira a favorire la messa in trasparenza degli apprendimenti e ad ampliare la spendibilità delle qualificazioni in ambito nazionale ed europeo. Dunque, la costituzione di un quadro di riferimento nazionale delle qualifiche regionali permette la correlazione e la progressiva standardizzazione delle differenti qualificazioni regionali, attraverso un processo condiviso anche con associazioni professionali, osservatori settoriali e partenariato economico.

A tal riguardo, le Regioni si sono attivate per implementare sistemi di riconoscimento e certificazione delle competenze, focalizzati sulla persona in una logica *lifelong learning*, per garantire la tesaurizzazione delle competenze accumulate, ovunque e comunque. Tuttavia, attualmente, emerge un panorama complesso e multiforme, caratterizzato da significative differenze. Infatti, mentre alcune Regioni sono in una fase iniziale di approccio strategico al tema, altre invece hanno formalizzato e normato il quadro complessivo delle politiche per la validazione e la certificazione, pur non avendo ancora implementato i relativi processi. La definizione di un quadro normativo organico e l'implementazione delle procedure connota, invece, il gruppo di Regioni 'battistrada', alcune delle quali hanno anche prodotto delle Linee Guida per fornire direttrici operative utili ai soggetti coinvolti.

In particolare, otto Regioni - Valle d'Aosta, Piemonte, Emilia-Romagna, Lombardia, Toscana, Umbria, Veneto, Sardegna - hanno già definito un sistema di certificazione delle competenze e alcune di queste (Veneto, Sardegna, Piemonte) sono in fase di completamento. Due Regioni - Molise e Sicilia - non si sono ancora dotate di un sistema di certificazione; le restanti undici sono impegnate nella progressiva predisposizione ed

implementazione dei processi. Si può, dunque, affermare che fino ad ora la formalizzazione e normazione dei sistemi per la validazione e certificazione dell'apprendimento non formale e informale, in Italia, ha assunto una forma compiuta solo in alcune aree (Figura 2.2).

Figura 2.2 - I processi di certificazione delle competenze diffusi a livello nazionale (2015)



Fonte: ISFOL, 2015.

I Decreti sopra menzionati hanno sicuramente segnato un importante passo avanti, prioritariamente dal punto di vista concettuale e sul versante istituzionale, dando concretezza al superamento della posizione ancillare delle forme di apprendimento non formale ed informale rispetto a quello formale. Ciò nel solco dell'orientamento, oramai largamente condiviso, della loro equiparazione, necessaria per integrare in maniera olistica i sistemi di istruzione e formazione, in un'ottica di *lifelong learning*.

Da un punto di vista più spiccatamente operativo, tuttavia, alla luce del differente livello di attuazione territoriale, emerge un approccio ancora molto frammentato e, ad eccezione di alcuni casi in cui l'assetto istituzionale appare compiuto, si segnala il rischio di adottare *in extremis* provvedimenti che replichino le indicazioni nazionali, senza tener conto delle peculiarità del contesto di riferimento nonché della possibilità di integrare le nuove funzioni all'interno della *governance* territoriale per la formazione e il lavoro (Casano, 2014). Anche la definizione di un repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione, inteso quale quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, rischia, da un lato, di essere supinamente la mera somma di esperienze di

codificazioni regionali e, dall'altro, potrebbe patire di una eccessiva burocratizzazione, che penalizzerebbe la capacità delle variegate 'famiglie' professionali di riflettere le magmatiche e multiformi evoluzioni, tipiche dell'attuale mercato del lavoro. Senza dimenticare il rischio del proliferare di declaratorie professionali, varate dall'operatore pubblico e destinate ad una rapida obsolescenza (Tiraboschi, 2013) Peraltro, l'Italia non è ancora riuscita, rispetto agli altri Paesi europei, a realizzare un compiuto sistema nazionale di validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze, collegato ad un Repertorio nazionale delle qualificazioni. Ciò penalizza i tentativi di innovare il modello italiano di regolazione del lavoro e della formazione, testimoniando, ancora una volta, la mancanza di pre-condizioni istituzionali fondamentali (Casano, 2015) per rispondere all'ampliamento dei fabbisogni di competenze e delle opportunità di formazione, elementi essenziali anche per il sostegno alle transizioni occupazionali.

2.5 *Alternative assessment tools* per la certificazione delle competenze

La complessa natura delle competenze, soprattutto di quelle acquisite in contesti non formali ed informali, si rispecchia anche nella difficoltà di individuare gli strumenti più idonei per poterle rilevare. Non è possibile far riferimento a metodi tradizionali di misurazione, quando ad essere rilevate e sistematizzate devono essere caratteristiche intangibili, bensì è necessario prendere in considerazione strumenti volti ad *alternative assessment* (Wiggins, 1993).

La valutazione alternativa, nell'ambito scolastico permette di verificare quali sono le azioni e le attività che lo studente è in grado di svolgere rispetto a ciò che è riuscito ad apprendere. Se ciò è vero e funzionale nell'ambito formale, si può deduttivamente affermare che sarà vero e funzionale anche nell'ambito non formale ed informale.

Il *Portfolio* Europass varato dalla Commissione europea nel 2004, rappresenta, sicuramente, un *alternative assessment tools*, in quanto permette di sistematizzare tutte le conoscenze, abilità e competenze acquisite tramite l'esperienza, nei diversi contesti dell'apprendimento. Può essere inteso come un dossier, un fascicolo personale che permette di rendere nota la storia professionale e formativa dell'individuo. Ma, poiché si tratta di un dossier personale, si può incorrere nel rischio di caratterizzare il *Portfolio* di una eccessiva autoreferenzialità, per cui sono necessari sistemi di controllo della qualità e verifiche di parte terza.

Il Portfolio, in linea generale, può essere utilizzato per:

- valutare le competenze acquisite in un contesto formale al fine di accedere ad un successivo percorso di studio;
- monitorare l'evoluzione delle competenze acquisite durante il percorso di studio;
- valutare le competenze acquisite o da acquisire al fine di accedere nel mercato occupazionale;
- monitorare le competenze acquisite o da acquisire, una volta entrati nel mercato del lavoro, ai fini della formazione continua.

M.E. Gredler (1999) ritiene che il *Portfolio* si distingua dagli altri strumenti di valutazione in quanto permette:

- di valutare prodotti e processi di apprendimento;
- di rendere nota la crescita dell'individuo, in termini di ciò che si apprende in diversi contesti, e di monitorare l'evoluzione delle competenze acquisite nel tempo;
- di mappare tutte le competenze, abilità, conoscenza acquisite e gli ambiti possibili di impiego delle stesse;
- di valorizzare il capitale umano, per cui l'individuo è il primo autore del processo di riconoscimento delle sue stesse competenze acquisite, ai fini della mobilità.

L'autore, sottolinea, inoltre, che il *Portfolio* si caratterizza per una duplice natura: diagnostica ed olistica, ovvero di individuazione di tutte le conoscenze, competenze ed abilità possedute, sia esplicite che tacite.

Secondo C. Danielson e L. Abrutyn (1997), tale strumento di valutazione può essere correttamente "implementato", seguendo determinate fasi di realizzazione, di seguito riportate:

- collezione dei documenti da inserire, in base al fine da perseguire;
- selezione dei documenti in funzione dei risultati di apprendimento da raggiungere;
- valutazione dell'apprendimento generato dalla costruzione del Portfolio stesso;
- progettazione dei prossimi risultati di apprendimento da raggiungere.

Mentre, P.G. Rossi *et al.* (2011) considerano il *Portfolio* come lo strumento per integrare filiere formative e mercato occupazionale, ovvero che permetta di creare corrispondenza tra domanda ed offerta di lavoro, al fine di rendere noti non solo i titoli posseduti certificabili, ma ogni tipo di competenza acquisita ed utile per poter accedere nel mondo professionale. Da tali considerazioni, gli autori delineano un modello di *Portfolio* che permetterebbe un sostenibile ed efficace processo di riconoscimento e spendibilità delle competenze possedute. Tale modello dovrebbe: contenere sia attività

strutturate a carattere obbligatorio che attività svolte in contesti informali; essere costituito di sezioni flessibili e modificabili che permettano di personalizzare l'utilizzo; essere coerente con il percorso evolutivo dei saperi dell'individuo e dovrebbe essere fornito adeguato supporto alla costruzione dello stesso, da parte di rappresentanti di istituzioni pubbliche o private predisposti per tali attività.

La disamina di tali punti di vista per ciò che riguarda l'utilità del *Portfolio*, permette di affermare che tale strumento favorisce i processi di riconoscimento delle competenze possedute, sia sotto forma di autovalutazione e autoformazione che di valutazione e formazione effettuata da "chi è interessato" alle competenze possedute e rese note per mezzo del *Portfolio*.

Altresì, la forte soggettività e autoreferenzialità dello strumento risulta allo stesso tempo un aspetto negativo, in quanto non permette di rappresentare oggettivamente e in maniera standardizzata le competenze possedute e quelle che si acquisiscono nel tempo, nei diversi contesti di apprendimento. Ciò provoca la mancata possibilità di avviare processi di certificazione delle competenze, ovunque e comunque acquisite e, dunque di usufruire di tutti i vantaggi derivanti dall'implementazione di tali processi, sia per l'individuo che per le organizzazioni.

2.5.1 Il Diploma Supplement: l'esperienza dell'Università degli Studi di Salerno

In Italia, il DS, introdotto nel sistema dell'istruzione e della formazione con la riforma universitaria del 1999 (D.M. n.509), è stato riconfermato in ogni documento normativo successivo. Se fino al 2010 il Diploma è stato rilasciato esclusivamente su richiesta dell'interessato - e gravato dall'imposta di bollo, nonostante la normativa di riferimento ne prevedesse un rilascio automatizzato e gratuito al termine degli studi - con il D.M. 28/2010 ne è stata sancita la natura meramente informativa e non certificatoria, sostituendo il termine 'certificato' con la locuzione 'relazione informativa'. Ha avuto così inizio, dunque, una fase di valorizzazione del DS in Italia che ha anche condotto, nel 2013, alla revisione delle Linee Guida per la compilazione, allo scopo di uniformare le modalità compilative nazionali con quelle europee, fornendo alle Università percorsi standardizzati per la compilazione e il rilascio.

Il formato standard del DS prevede la suddivisione in 8 sezioni, da compilare in lingua italiana o in altra lingua europea (solitamente l'inglese). Tali sezioni contemplano dati anagrafici, informazioni sul titolo di studio e sulle attività formative svolte e relative

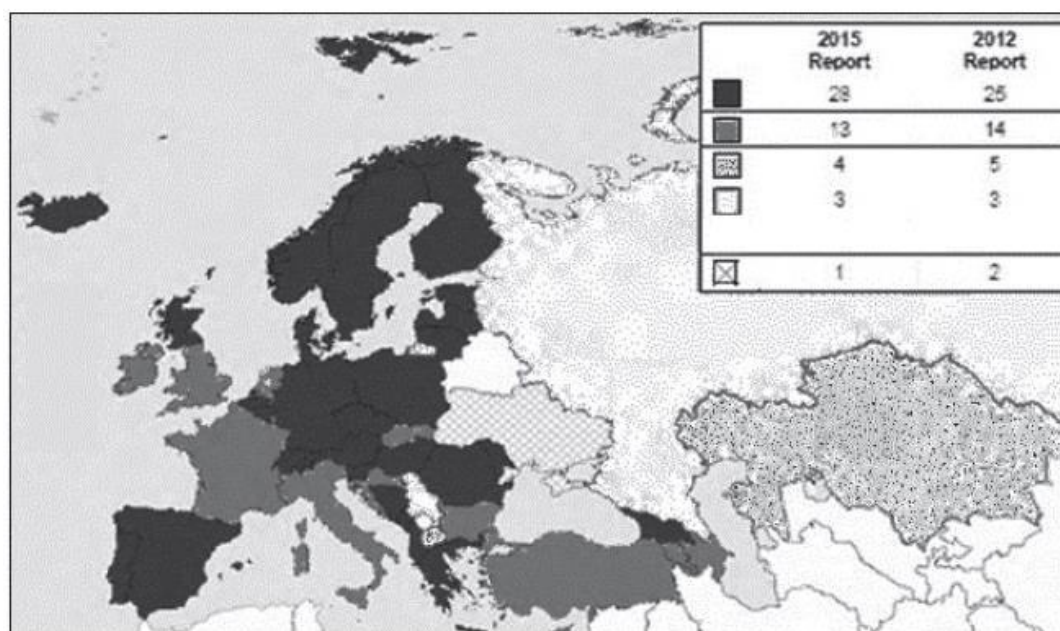
valutazioni/votazioni conseguite, nonché ulteriori informazioni relative all'ambito di utilizzazione del titolo di studio e al sistema nazionale di istruzione superiore.

Ad oggi, secondo *European Higher Education Area in 2015: Implementation Report* (Commissione europea, 2015), solo 28 sistemi di *higher education* hanno implementato correttamente la procedura volta al rilascio automatico e gratuito del DS.

L'Italia è annoverabile tra i 13 Paesi aderenti al Processo di Bologna che rilasciano il DS gratuitamente ma non automaticamente, ovvero solo dopo esplicita richiesta dello studente laureato o del 75% di essi.

La Figura 2.3 riporta lo stato di attuazione del Diploma *Supplement*, per gli anni 2013-2014, nei 49 Paesi aderenti al Processo di Bologna²³.

Figura 2.3 - Stato di attuazione del Diploma Supplement, 2013-2014



- Ogni laureato riceve il Diploma *Supplement* nel formato europeo e in una lingua europea di ampia diffusione, automaticamente e gratuitamente
- Ogni laureato, che lo richiede, riceve il Diploma *Supplement* nel formato europeo e in una lingua europea di ampia diffusione gratuitamente o se almeno il 75% dei laureati ne fa richiesta automaticamente
- ▨ Il Diploma *Supplement* in formato europeo e in lingua di ampia diffusione europea viene rilasciato ad alcuni laureati o ad alcuni programmi gratuiti
- ▩ Il Diploma *Supplement* in formato europeo e in una lingua di ampia diffusione europea viene rilasciato ad alcuni laureati o ad alcuni programmi a pagamento

Fonte: elaborazione propria a partire da Commissione europea, 2015.

²³ Tale indicatore misura l'implementazione del Diploma *Supplement* in base a quattro criteri:

- 1) Il DS dovrebbe essere rilasciato ad ogni laureato
- 2) Il DS deve essere rilasciato automaticamente
- 3) Il DS dovrebbe essere rilasciato in una lingua europea di ampia diffusione
- 4) Il DS deve essere rilasciato gratuitamente

Al di là dei dati relativi allo stato di implementazione dello strumento, si tratta di comprendere, naturalmente, se e in che misura il Diploma *Supplement* faciliti davvero l'interazione tra le filiere formative e il mondo del lavoro. Da questo punto di vista, al momento, sono davvero esigue le ricerche empiriche condotte allo scopo di valutarne l'impatto reale sotto il profilo del contributo all'occupabilità nel mercato del lavoro italiano. Tra queste, vi è un Primo Rapporto di Indagine, realizzato dall'ISFOL nel febbraio 2014, teso a rilevare il grado di conoscenza e di diffusione tra le imprese dei cinque documenti che compongono il *Portfolio* Europass. L'indagine ha coinvolto un campione di oltre 2.000 piccole, grandi e medie imprese, operanti sull'intero territorio nazionale, rappresentative di tutti i comparti produttivi. I risultati emersi evidenziano una conoscenza media davvero molto contenuta (pari a circa il 15% delle imprese intervistate) del ventaglio degli strumenti varati dall'UE, sebbene la stessa aumenti al crescere della dimensione aziendale. Lo strumento 'principe' appare sicuramente il CV Europeo, in quanto la conoscenza e diffusione degli altri documenti del *Portfolio* Europass risultano drasticamente più limitate (ISFOL, 2014). Una ricerca focalizzata, invece, solo sull'utilizzo del Diploma *Supplement*, condotta coinvolgendo 76 Atenei nazionali, rileva la sua maggiore diffusione negli Atenei grandi del nord Italia, unitamente a criticità riconducibili all'impegno organizzativo richiesto a causa delle molteplici modifiche dell'offerta formativa, legate alle frequenti riforme degli ordinamenti didattici, che implicano difficoltà nel rilascio del DS a laureati appartenenti a coorti molto diverse tra loro. Emerge, inoltre, la generalizzata scarsa conoscenza dello strumento e delle connesse potenzialità tra gli studenti, rispetto ai quali sarebbero opportune campagne di sensibilizzazione e informazione²⁴.

La nostra disamina sul 'percorso' della certificazione delle competenze è proseguita con l'intenzione di valutare il contributo del DS all'interazione tra le filiere della formazione e quella del lavoro, attraverso un'indagine condotta tra gli studenti laureati dell'Università di Salerno, mediante la tecnica CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*).

L'Università di Salerno, fin dal 2012, ha rilasciato, unitamente alla pergamena di Laurea, il Supplemento al Diploma (DS) e la Relazione informativa. La consegna del Diploma, in formato cartaceo fino al 2013, è avvenuta presso lo Sportello Laureati

²⁴ <http://relint.unime.it/files/2012/09/IndagineDSRisultatiDefvers2.pdf>.

dell'Ateneo, previa verifica dei dati di carriera da parte della Segreteria Studenti. Nel biennio 2012-2013 ne sono stati rilasciati complessivamente 270, di cui 60 nel 2012 e 210 nel 2013.

Il significativo incremento delle richieste e il miglioramento delle modalità di rilascio del DS hanno consentito all'Ateneo di ottenere dalla Commissione europea il '*Diploma Supplement Label*' relativo agli anni 2013-2016. Tale prestigioso riconoscimento premia le istituzioni che hanno fornito il DS secondo il modello adottato dai Paesi europei aderenti al Processo di Bologna. Dall'anno accademico 2013-2014, l'Ateneo di Salerno ha attivato la procedura di stampa on line dei diplomi, alla quale hanno avuto accesso tutti i laureati di primo e secondo livello (rispettivamente laurea triennale e specialistica/magistrale), attraverso la propria Area Utente.

Tuttavia, l'iniziale obiettivo epistemico dell'indagine è stato in una certa misura abbandonato in virtù di alcuni limiti emersi nel processo di rilevazione dei dati. Lo studio, nato con lo scopo dichiarato di acquisire informazioni sull'utilità percepita del *Portfolio* Europass e del DS in relazione all'ingresso nel mercato del lavoro, sia a livello nazionale che europeo, si è scontrato con la difficoltà di contattare la popolazione oggetto dell'indagine. Infatti, come da prassi nazionale e internazionale, anche agli studenti dell'Università degli Studi di Salerno, durante gli anni di studio presso l'Ateneo, viene assegnato un indirizzo e-mail, con il quale è possibile usufruire di tutti i servizi informatici e accedere alle diverse sezioni del proprio profilo utente. Purtroppo, la casella di posta elettronica dell'Università, utilizzata per condurre l'indagine, è impiegata dagli studenti prevalentemente per le comunicazioni istituzionali e viene molto spesso completamente abbandonata dopo il conseguimento della laurea. Tale ostacolo, da un lato, e l'impossibilità di estendere il campione agli anni precedenti a causa dell'incompiuto sistema informativo dell'epoca, dall'altro, non hanno permesso di ottenere un'adeguata raccolta dei dati. La base campionaria presa in esame nell'analisi desk si riferisce ai circa 3.000 studenti dell'Università degli Studi di Salerno che, nell'anno accademico 2013-14, hanno ottenuto il DS, ma di questi solo l'1,4% ha risposto al questionario.

Per tale motivo, le iniziali velleità di ricerca, perseguibili mediante una tipica metodologia induttiva, hanno parzialmente ceduto il passo a uno studio esplorativo, volto a chiarire anche una diversa natura del problema, legata alla capacità di un'Istituzione di ricerca e formazione, come l'Università degli Studi di Salerno, di dotarsi di approcci, metodologie e strumenti idonei a mappare, nel lungo termine, il capitale umano formato e verificarne l'idonea allocazione nel mondo del lavoro. Dunque, i risultati di tale ricerca

seppur privi della capacità di rappresentare il fenomeno in generale, e fornire una plausibile risposta all'iniziale domanda di ricerca, offrono un interessante spunto di riflessione in merito all'impossibilità di tracciare l'evoluzione e l'efficacia delle competenze dei laureati dell'Università degli Studi di Salerno nel mondo del lavoro, in un'ottica di medio-lungo periodo.

Tuttavia, esclusivamente nell'ossequio del principio di completezza del percorso di ricerca adottato, vengono qui di seguito esposte le modalità di conduzione dell'indagine e raccolte alcune osservazioni rilevate.

L'indagine è stata svolta nei mesi di febbraio e marzo del 2015 mediante la tecnica CAWI. Gli studenti intervistati hanno un'età compresa tra i 25 e i 34 anni e provengono per il 50% dalla Provincia di Salerno. Con riferimento ai corsi di studio frequentati, la maggior parte degli intervistati ha frequentato un corso di studio del Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche (DISES); il 18% del Dipartimento di Studi Umanistici (DIPSUM), il 13% dei Supplementi al Diploma è stato ottenuto sia dagli studenti provenienti dal Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) sia da quelli del Dipartimento di Studi e Ricerche Aziendali – *Management & Information Technology* (DISTRAMIT).

Le domande inserite all'interno del questionario, utili a indagare il grado di conoscenza del *Portfolio* Europass ma anche a verificare, in particolare, il livello di utilità percepita del Diploma *Supplement*, avevano l'obiettivo di cogliere alcune embrionali considerazioni.

In riferimento ai risultati desunti dai questionari è possibile rilevare che tra i rispondenti è abbastanza diffusa la conoscenza del *Portfolio* Europass: il 67% ha dichiarato di conoscere 'molto' o 'abbastanza' gli strumenti promossi dall'UE a supporto della mobilità e della trasferibilità dei titoli acquisiti dai cittadini.

In particolare, nonostante i diversificati livelli di conoscenza nell'ambito dei cinque documenti che compongono il *Portfolio* Europass (Curriculum Vitae, Supplemento al Diploma, Europass Mobilità, Passaporto delle lingue e Supplemento al certificato), i laureati hanno espresso un generale apprezzamento circa la loro efficacia.

Un'altra sezione del questionario è stata focalizzata soltanto su uno degli strumenti del *Portfolio* Europass, il DS, al fine di rilevarne la percezione in riferimento alla sua efficacia e spendibilità per la valorizzazione delle competenze acquisite, tramite i processi di apprendimento formale e per l'ingresso nel mercato del lavoro, nazionale ed europeo.

La motivazione principale che ha determinato la richiesta del DS da parte dei laureati di primo e di secondo livello dell'Università degli Studi di Salerno riguarda la 'ricerca di lavoro', segue il 35% degli intervistati che ritiene il DS utile ad arricchire le proprie competenze formali attraverso 'corsi di studio post-laurea' o 'stage e tirocini formativi'.

I giudizi espressi in merito al DS sono sostanzialmente positivi: per l'80% dei rispondenti è uno strumento che permette la 'trasparenza e comparabilità delle proprie competenze con quelle degli altri'. Inoltre 'chiarezza e leggibilità' del profilo di studio e professionale e 'completezza delle informazioni fornite' rappresentano elementi significativi, raccogliendo, ciascuno, l'87% dei giudizi positivi.

Sebbene il 40% degli intervistati abbia dichiarato che il Diploma *Supplement* 'a volte' costituisce un titolo preferenziale spendibile nell'ambito di un colloquio di lavoro, oltre la metà non crede che esso sia in grado di generare un maggior valore aggiunto in termini di competitività. Il DS non ha consentito, infatti, alla maggioranza degli studenti intervistati di trovare un'occupazione, né in Italia né in Europa.

Nonostante ciò, le potenzialità del DS quale strumento in grado di promuovere il riconoscimento internazionale dei titoli accademici e migliorare la visibilità delle conoscenze e competenze acquisite sono ampiamente riconosciute dagli intervistati, al punto di consigliarlo ai propri amici o colleghi.

Conclusioni

L'avvento della *Knowledge Society* è, negli ultimi anni, diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana in Europa, in cui istruzione, formazione, abilità, competenze e cooperazione rappresentano elementi indispensabili per consolidare la cittadinanza europea.

Ciò impone l'individuazione di standard, procedure, modalità capaci di garantire uniformità e riconoscibilità dei titoli e delle qualifiche degli individui provenienti da Paesi e sistemi formativi diversi, ma che possono trovare un punto di convergenza, ovvero una sorta di minimo comune denominatore della formazione, nella certificazione delle competenze, almeno nello spazio europeo.

Nonostante tale tema costituisca tuttora oggetto di articolati dibattiti sia in ambito economico e socio-politico, sia in quello della formazione ed istruzione dei Paesi europei, ancora risultano incompiuti importanti obiettivi. Essi riguardano principalmente il varo di sistemi di riconoscimento e certificazione delle competenze che abbiano quale

precipuo riferimento le persone e siano basati sull'implementazione di procedure maggiormente caratterizzate da semplicità, trasparenza e accessibilità, al fine di renderle compatibili e coerenti con i diversi contesti di riferimento.

Di qui la complessità di addivenire ad un *framework* europeo e nazionale che armonizzi standard, processi e procedure efficienti, idonei a garantirne misurabilità e trasferibilità, nel tempo e nello spazio.

Inoltre, non è da sottovalutare la ancora irrisolta incertezza concettuale della nozione stessa di competenza, da cui discende una parte delle criticità nel tradurla in strumenti operativi.

Nel presente capitolo, a partire dalle suddette considerazioni, è stato messo in evidenza il fondamentale ruolo dell'Europa nel promuovere *policy* volte, tra l'altro, a creare un sistema di istruzione superiore comparabile, compatibile e coerente, anche attraverso l'utilizzo del *Portfolio* Europass. Allo stesso modo, per il nostro Paese sono stati presi in considerazione i più significativi riferimenti normativi che hanno determinato cambiamenti strutturali e culturali nei sistemi di istruzione e formazione. Nonostante ciò, il modello italiano di regolazione del lavoro e della formazione non è ancora in grado di rispondere all'ampliamento dei fabbisogni di competenze e delle opportunità di formazione, aspetti fondamentali per il sostegno alle transizioni occupazionali. Altresì, i risultati dell'indagine condotta presso l'Università degli Studi di Salerno evidenziano la necessità di implementare un "sistema di tracciabilità" del capitale umano formato, in un'ottica di medio-lungo periodo. Tale sistema potrebbe rappresentare uno strumento nodale allo scopo di valutare ciclicamente la capacità dei percorsi formativi progettati ed erogati di generare una idonea allocazione nel mercato del lavoro e, conseguentemente, di attivare processi di ripensamento della didattica universitaria.

Nonostante i limiti emersi durante la fase della rilevazione dei dati, associabili anche ad un circoscritto perimetro di somministrazione oltre che alla sua natura embrionale, a causa della "giovane età" dello strumento indagato, lo studio qui presentato non può che rappresentare un primo *step* di un'attività di ricerca in *progress*, volta a valutare il contributo del DS alla mobilità, leggibilità e trasferibilità dei titoli dei cittadini nello spazio comunitario.

Possibili evoluzioni della ricerca potrebbero prevedere sia il coinvolgimento di altri Atenei, sia la possibilità di ulteriori segmentazioni, all'interno dei singoli clusters, ad esempio in funzione delle classi di laurea di appartenenza (scientifiche, umanistiche, etc.) e dell'area geografica di riferimento. Approfondimenti futuri, dunque, saranno volti a

valutare le dinamiche evolutive in tema di certificazione e spendibilità delle competenze in ambito europeo e nazionale.

Peraltro, l'esperienza dell'Università di Salerno indica un positivo allineamento allo standard del DS, testimoniato dal *Diploma Supplement Label* del quale può fregiarsi con riferimento agli anni 2013-2016. Tuttavia, l'Ateneo dovrà valorizzare il significativo investimento istituzionale profuso nella adozione del DS, che rischia di rimanere uno sterile adeguamento formale se non si aumenterà la consapevolezza tra gli studenti delle sue potenzialità nel promuovere il riconoscimento internazionale dei titoli accademici e nel migliorare la visibilità delle conoscenze e competenze acquisite. Appare fondamentale, dunque, ai fini del reale decollo di tale strumento, promuovere il rilascio automatico del DS, e non più su istanza dello studente laureato, da parte degli Atenei, alcuni dei quali hanno già adottato tale *best practice*. Inoltre, di nodale rilievo appare la realizzazione di attività di comunicazione e informazione in merito alle potenzialità del *Diploma Supplement*, focalizzate sui principali attori della scena sociale, ovvero studenti, università, organizzazioni dalla natura pubblica e privata.

Capitolo III

Ontology-based Model in Corporate Social Responsibility: the Proposed Approach

“Il metodo scientifico che esamina fatti non è tipico di una determinata classe di fenomeni e di lavoratori; è applicabile ai problemi sociali come a quelli fisici, e bisogna guardarci bene dal ritenere che uno spirito scientifico sia una peculiarità della professione di scienziato.”
K. Pearson

SOMMARIO: Introduzione – 3.1 *Ontology-based Model: introduction* – 3.1.1 *Il framework di riferimento* – 3.1.2 *Competence Model* – 3.2 Una breve *history event analysis* del concetto di CSR – 3.3 CSR: una disamina dei principali strumenti - 3.3.1 *I codici etici* – 3.3.2 *La rendicontazione socio-ambientale: i principali standard di processo e di contenuto* - 3.3.2.1 *AccountAbility 1000 (AA 1000)* - 3.3.2.2 *Copenhagen Charter* - 3.3.2.3 *Gruppo di Studio sul Bilancio Sociale (GBS)* - 3.3.2.4 *Global Reporting Initiative (GRI)* - 3.3.3 *Social Accountability 8000 (SA 8000)* — 3.4 *The reference models* – 3.5 *Approach analysis* – Conclusioni

Introduzione

La formazione del capitale umano imprime un notevole impulso al percorso di crescita economica e sociale di una comunità, così come definito, nel 1964, dall'economista Gary S. Becker, secondo cui il capitale umano rappresenta l'insieme delle capacità produttive che un individuo acquisisce tramite l'accumulo di conoscenze generali o specifiche, di *savoir-faire*. Si tratta di una risorsa intangibile che, così come qualsiasi altro capitale, possiede la capacità di riprodursi, durante l'arco di vita dell'individuo, per mezzo dei diversi tipi di apprendimento: formale, non formale ed informale.

In particolare, le tecnologie moderne, le maggiori esigenze del mercato e la ricerca di una combinazione di efficienza e garanzia della qualità che, hanno portato alla nascita di nuove forme di organizzazione della produzione, comportano considerevoli ripercussioni anche sul piano delle qualifiche e delle competenze richieste ai lavoratori. Oltre ad un

maggior fabbisogno di conoscenze specifiche di tipo più dichiarativo e procedurale, diventano importanti pure le qualifiche chiave, la comprensione del sistema e delle competenze professionali con un ampio campo d'applicazione. Dunque, l'apprendimento sul posto di lavoro diviene sempre più importante per qualificare i lavoratori all'interno e a beneficio di nuove forme organizzative. Il potenziale d'apprendimento riguarda la possibilità che in una determinata situazione di lavoro abbiano luogo processi d'apprendimento. Questa possibilità è la risultante dell'interazione tra caratteristiche dei lavoratori (qualifiche già possedute, capacità di apprendimento e disponibilità ad apprendere) e opportunità di apprendimento offerte dal posto di lavoro (Onstenk, 1992).

Obiettivo del presente capitolo sarà quello di delineare il *context of work* e presentare l'approccio, il quale verrà proposto in tale dissertazione, al fine di gestire le competenze trasversali secondo un modello basato sulle ontologie, nell'ambito di organizzazioni volte alla *Corporate Social Responsibility* (CSR).

Infatti, il *context of work* fa riferimento al modello basato sulle ontologie proposto da Miranda *et al.* (2017) che permette di rappresentare le competenze mediante i linguaggi e gli strumenti propri del *Semantic Web* e al concetto di *Corporate Social Responsibility*, il quale ha assunto una grande rilevanza nell'ambito delle nuove logiche manageriali e rappresenta il *framework* teorico necessario, al fine della sperimentazione dell'approccio proposto nell'azienda Antonio Sada & figli Spa, di cui si parlerà ampiamente nel capitolo successivo.

Tale modello rappresenta lo strumento che, nell'ambito della CSR e, dunque della valorizzazione del capitale umano, permette di organizzare, rappresentare e "standardizzare" le competenze, al fine di governare i diversi fattori che incidono sul percorso volto alla *CSR management*. Inoltre, esso si basa sull'idea che sia possibile implementare un approccio in grado di identificare, valutare e certificare le competenze nelle organizzazioni sfruttando le ontologie ovvero, attraverso la capacità di descrivere la conoscenza all'interno di un dominio specifico, abilitando al tempo stesso l'elaborazione automatica da parte dei computer della conoscenza così rappresentata (Miranda *et al.*, 2017).

3.1 Ontology-based Model: introduction

Il *World Wide Web* è stato originariamente progettato per ospitare una vasta gamma di informazioni, per essere universale. Infatti, uno dei principali obiettivi del Web, così

come oggi viene percepito dalla maggior parte degli utenti, è quello di rendere le conoscenze ampiamente accessibili, attraverso una molteplicità di strumenti volti alla ricerca, valutazione e navigazione di una informazione o conoscenza condivisa nella rete, i quali risultati non sempre corrispondono alle vere esigenze degli utenti.

Tale inconveniente può essere, in parte, risolto con l'utilizzo della semantica attraverso l'uso di costrutti universali di rappresentanza, ovvero attraverso il *Semantic Web* che consente di elaborare le informazioni automaticamente da sistemi eterogenei, al fine di estrarre quelle di maggiore interesse ed effettuare, secondo determinate condizioni, ragionamenti in automatico.

In senso più ampio, il Web semantico non è solo una visione su come il Web del futuro dovrebbe funzionare, ma piuttosto sull'elaborazione automatica in generale (Di Noia *et al.*, 2013).

Più precisamente, il *Semantic Web* rappresenta la possibilità, nel futuro, di rendere piena autonomia agli agenti software e agli altri sistemi software, eseguendo compiti per il proprio utente.

La rappresentazione semantica di un dominio può essere realizzata attraverso l'impiego delle ontologie, considerate lo strumento più potente in tal senso, le quali permettono di esprimere le relazioni semantiche tra diversi concetti.

Tali assunzioni si esamineranno più approfonditamente nelle prossime righe, in quanto risultano essere l'utile *framework* di riferimento, al fine di comprendere maggiormente il modello ontologico delle competenze proposto da Miranda *et al.* (2017), oggetto di sperimentazione in una realtà responsabile socialmente.

3.1.1 Il framework di riferimento²⁵

Tim Berners-Lee, l'inventore del Web, nel 2001 insieme a James Hendler e Ora Lassila, teorizza la creazione del *Semantic Web* definendolo come una «estensione del Web attuale, in cui all'informazione è dato un ben determinato significato, facilitando la cooperazione tra i computer e le persone» (Berners-Lee *et al.*, 2001:3).

In effetti, il *Semantic Web* abilita la costruzione di una base di conoscenza che può essere elaborata automaticamente mediante l'impiego di particolari linguaggi semantici.

²⁵ Per tale paragrafo sono stati presi in considerazione i contenuti del progetto SIRET (2013), Recruiting and Training Integrated System (PON 01_03024 approved by D.D. 721/Ric 2011, October 14 and started in 2011, November 1).

Il suo primo elemento caratteristico riguarda la possibilità di costruire modelli astratti in grado di rappresentare scenari complessi in altri molto più semplici. Tale attività può essere esplicitata attraverso l'utilizzo delle ontologie, un concetto di stampo prettamente filosofico che ha trovato una sua collocazione anche nell'ambito informatico. In quest'ultimo, l'ontologia viene definita come lo strumento per descrivere la conoscenza all'interno di un dominio d'interesse, abilitando al tempo stesso l'elaborazione automatica della conoscenza così rappresentata, da parte dei computer.

Dunque, per avere applicazioni che interagiscano automaticamente, è necessario avere un modo comune di interpretare le collezioni di informazioni, per ridurre o eliminare la confusione concettuale e terminologica presente in un determinato settore.

Tale compito è svolto dall'ontologia che costituisce una struttura unificante tra differenti punti di vista e serve come base per abilitare la comunicazione (fra persone, fra persone e sistemi e fra sistemi stessi) (Uschold e Gruninger, 1996).

Un'altra caratteristica importante del Web semantico riguarda la capacità di effettuare operazioni sulla conoscenza in maniera automatica da parte delle macchine, al fine di ottenere conclusioni ragionevoli. In particolare, esso rispetto al Web "tradizionale" permette di ricercare documenti, in base alla relazione dei termini considerati nell'ottica della ricerca, anziché sulla presenza o meno di tali termini.

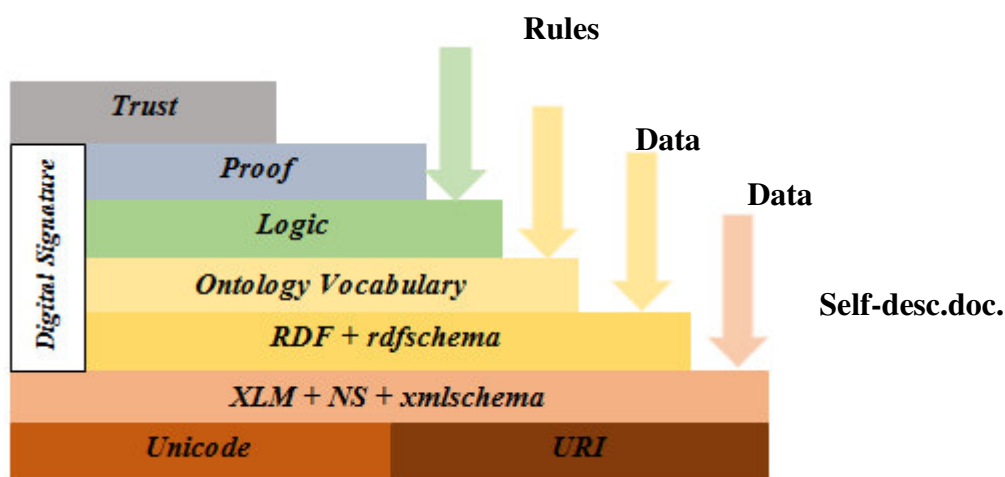
Il concetto di relazione nel *Semantic Web* può essere spiegato attraverso la tripla (A, r, B) , in cui A e B rappresentano i termini da ricercare mentre, r identifica il predicato che li relaziona mediante una semantica stabilita dal nome del predicato stesso.

Dunque, il concetto di relazione adottato nel *Semantic Web* supera la definizione di link utilizzata nel Web, per la quale non è possibile stabilire alcun tipo di collegamento tra i termini presi in considerazione.

Tali elementi, sinteticamente riportati sopra, caratterizzano il *Semantic Web* che, pertanto, ha lo scopo di esplicitare le relazioni semantiche all'interno di un dominio, mediante l'impiego delle ontologie, facilitando ed ottimizzando le operazioni di ricerca.

La struttura del *Semantic Web* preso in considerazione dagli autori (Miranda *et al.*, 2017) per l'elaborazione del *Competence Model*, fa riferimento a quella proposta da Tim Berners-Lee (2001), il quale presenta un'architettura a livelli del Web semantico (Figura 3.1).

Figura 3.1 – Architettura Semantic Web



Fonte: elaborazione propria su Berners-Lee, 2001.

Ogni livello dell'architettura è caratterizzato dal proprio linguaggio:

- *URI* e *Unicode*: livello base dell'architettura che permette di definire perfettamente la semantica delle risorse disponibili, escludendo casi di ambiguità nella costruzione di concetti e relazioni;

- *XML + NS + xmlschema*: fa riferimento ai linguaggi di base per la rappresentazione della conoscenza nell'ambito del *Semantic Web*, facilitando l'uso e l'interoperabilità sintattica dei vocabolari di metadati;

- *RDF + rdfschema*: indica la famiglia dei linguaggi RDF, utile a garantire l'interoperabilità a livello semantico;

- *Ontology Vocabulary*: rappresenta il livello utile per definire in modo formale le relazioni fra i termini e permette di descrivere le relazioni tra i tipi di elementi.

- *Logic*: può essere utilizzato per la trasformazione delle asserzioni presenti sul web, per inferire nuova conoscenza;

- *Proof* e *Trust*: il primo dei quali ha il compito di verificare se le regole d'inferenza generate dal livello *Logic* sono legittime. Mentre, il secondo garantisce che i risultati provenienti dai livelli sottostanti possano godere di criteri di autenticità e riservatezza;

- *Digital Signature*: si trova in una posizione verticale nell'architettura in quanto interessa quasi tutti i suoi strati. Tale componente potrebbe essere utile per accertare la provenienza di: dati da usare per costruire ontologie; ontologie da riutilizzare per la definizione di eventuali modelli di conoscenza e deduzioni dovute a regole di inferenza.

Tale architettura prevede l'utilizzo di vari linguaggi per la rappresentazione della conoscenza, ognuno per i diversi livelli individuati, i quali assumono un potere semantico

crescente a seconda della posizione dello stesso livello. Sicuramente, le ontologie rappresentano il linguaggio più sofisticato e al contempo il più importante, in quanto consente di costruire modelli della conoscenza.

Dunque, dal punto di vista tecnologico, un'ontologia rappresenta una specifica esplicita e formale di una concettualizzazione condivisa (Gruber, 1993), dove: per “esplicita” si intende definire in maniera chiara ed univoca sia i concetti che i vincoli sul loro uso; per “formale” ci si riferisce al fatto che l'ontologia deve essere compresa da processi automatizzati; l'attributo “condivisa” fa riferimento alla possibilità di catturare conoscenze consensuali per mezzo dell'ontologia e, infine, il termine “concettualizzazione” assume il significato di modello astratto che descrive i concetti rilevanti di alcuni fenomeni del mondo reale.

Gli step che, generalmente, devono essere seguiti per la costruzione dell'ontologia, sono i seguenti:

- valutare come sarà utilizzata e da chi;
- analizzare il dominio d'interesse;
- definire i concetti del dominio;
- organizzare i concetti in una gerarchia;
- definire gli attributi dei concetti, le restrizioni e le relazioni tra di essi;
- definire le istanze dei concetti, popolando l'ontologia.

Mentre, uno tra i diversi strumenti utilizzabili a supporto dello sviluppo e della visualizzazione delle ontologie è *Protégé*²⁶. Si tratta di un *tool open source* per lo sviluppo e l'*editing* avanzato di ontologie OWL/RDF, attraverso cui, una volta caricata l'ontologia, è possibile visualizzare una serie di informazioni organizzate per *tab* configurabili.

Inoltre, tale strumento consente di importare ed esportare l'ontologia in diversi formati, di gestire *repository* locali di ontologie per poter lavorare in maniera indipendente da locale e, infine, è caratterizzato da una forte estendibilità basata sui *plugin*.

In definitiva, nella realizzazione delle applicazioni per il *Semantic Web*, le ontologie assumono un ruolo fondamentale in riferimento alla comprensione automatica dei significati relativi ai dati presenti sul Web. L'ontologia dovendo rappresentare la “conoscenza” di una data area, risulta spesso di elevata complessità, quindi, è necessario realizzare una opportuna fase progettuale e fare una corretta scelta del linguaggio

²⁶ <http://protege.stanford.edu/about.php>.

ontologico. Ciò permetterà di arrivare ad una corretta rappresentazione dell'ontologia e ad una migliore individuazione della conoscenza da rappresentare.

3.1.2 Competence Model

I principi seguiti nella modellazione del *Competence Model* di Miranda *et al.* (2017), fanno riferimento all'*ontology engineering*, la quale si occupa dello studio dei principi, metodi e strumenti per la progettazione, sviluppo e mantenimento delle ontologie.

Più precisamente, gli autori hanno seguito la metodologia di Sure *et al.* (2009) per la modellazione ontologica del proprio modello delle competenze, in quanto avvalorata dai risultati ottenuti per mezzo di molteplici casi di studio nell'ambito del *Knowledge Management*. Le metodologie, presenti in tale ambito di studio, risultano particolarmente utili nella gestione della conoscenza, per ciò che riguarda l'*Human Resource Management*. Quelle di maggiore interesse degli autori del *Competence Model* sono il *Knowledge Meta Process*, che si compone di cinque fasi principali: *Feasibility Study*, *Kickoff*, *Refinement*, *Evaluation*, *Application* e *Evolution*. Altresì, Miranda *et al.* ritengono doveroso prendere in considerazione anche il contributo di Antoniou e Harmelen (2008), i quali reputano che il processo di sviluppo delle ontologie si componga delle seguenti fasi:

- determinazione dello scopo;
- considerazione del riuso;
- enumerazione dei termini;
- definizione della tassonomia;
- definizione delle proprietà;
- definizione dei *facet*;
- definizione delle istanza;
- verifica della presenza di anomalie.

Tale suddivisione si basa sul contributo di Noy e McGuinness (2001), i quali non prevedono un flusso sequenziale tra le diverse fasi, bensì una esecuzione itinerante delle stesse.

Un altro approccio metodologico preso in considerazione dagli autori del *Competence Model* è quello utilizzato da Gruber (1995) nell'articolo intitolato *Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing*, nel quale vengono identificati i criteri di progettazione di una ontologia. Tali criteri sono:

- chiarezza, un'ontologia deve cercare di rappresentare efficacemente il senso dei termini definiti al suo interno, in maniera oggettiva e mediate assiomi;
- coerenza, un'ontologia deve consentire di fare inferenza rispetto alle definizioni poste alla base del modello ontologico;
- estendibilità, la progettazione dell'ontologia deve tener conto del suo uso, della sua integrazione ed estensione in altri contesti;
- influenza minima della codifica, la concettualizzazione deve essere realizzata in maniera del tutto svincolata da una particolare codifica di rappresentazione;
- minimo impegno ontologico, nella progettazione dell'ontologia bisogna definire esclusivamente i termini ritenuti essenziali alla rappresentazione della conoscenza all'interno del dominio di interesse.

Tale sfondo metodologico ha permesso agli autori di muovere i primi passi verso la definizione del loro modello ontologico, precisando che, all'atto dell'utilizzo, durante la fase di progettazione, è necessario isolare tutti i termini rilevanti che dovranno essere rappresentati all'interno dell'ontologia. Il concetto costituente il fulcro all'interno del dominio d'interesse è proprio "competenza", che è oggetto di una certa confusione terminologica in letteratura. Infatti, è possibile distinguere il termine *competence* da quello di *competency*, i quali anche in questo ambito assumono significati divergenti.

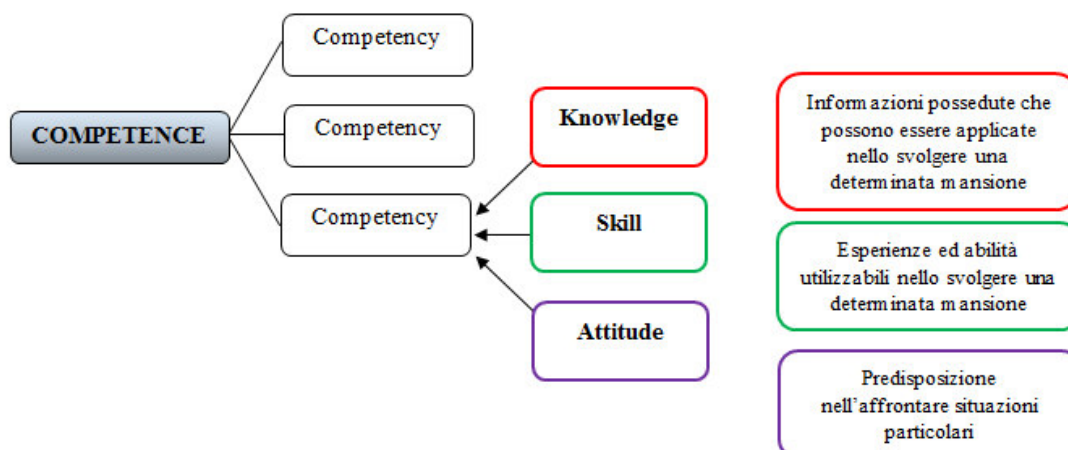
Il termine *competence* fa riferimento all'abilità di un individuo di effettuare in modo efficace ed efficiente delle azioni all'interno di situazioni particolari. In tal caso, la *competence* così intesa non può essere considerata una variabile direttamente misurabile, bensì come una performance. Mentre, la *competency* indica un aspetto della competenza (*competence*), intendendola come una particolare *skill*, un ambito di conoscenza e/o un'attitudine osservabile o misurabile.

Le *competency* possono essere considerate elementi costituenti di una *competence* e possono essere comuni a più *competence*.

Nonostante tali divergenze terminologiche, entrambi i concetti di competenza sono legati a quello di *context*, il quale esprime il dominio applicativo all'interno del quale la competenza è stata utilizzata o richiesta e risulta di fondamentale importanza nella fase di valutazione delle competenze.

Un'ulteriore precisazione da parte di Miranda *et al.* (2017), già presente in letteratura, riguarda la necessità di prendere in considerazione la suddivisione in *Knowledge*, *Skill* ed *Attitude* (KSA) della competenza, poiché ne rappresentano le sue caratteristiche assolute (Figura 3.2).

Figura 3.2 – KSA della competenza



Fonte: elaborazione propria.

I concetti di *Knowledge*, *Skill* ed *Attitude*, si compongono di una serie di competenze classificabili secondo determinate categorie. In tal caso è stata presa in considerazione, dagli autori, la classificazione messa a punto da Italia Lavoro (Tabella 3.1).

Tabella 3.1 – Classificazione delle KSA

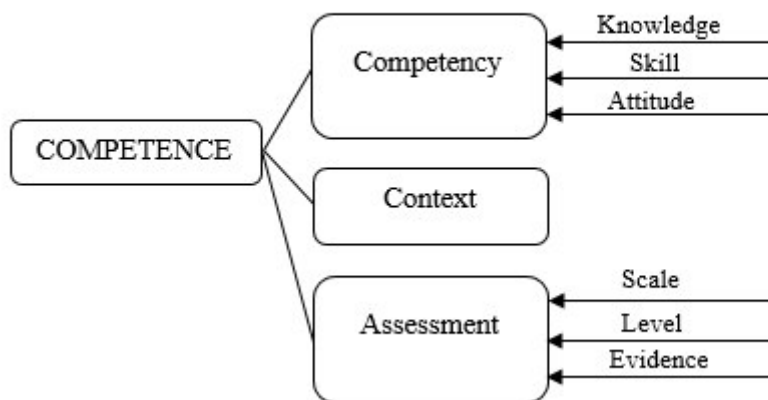
	Tipologia di competenza
Knowledge	- Dichiarative-teoriche - Cognitive - Procedurali - Ambientali
Skill	- Formalizzate - Empiriche
Attitude	- Realizzazione operativa - Assistenza al servizio - Gestione delle persone - Efficacia personale - Comportamenti manageriali

Fonte: elaborazione propria su Miranda *et al.*,2017.

Un ulteriore aspetto da considerare in tale modello ontologico riguarda la presenza di una fase di *assessment*, attraverso cui è possibile associare ad una data competenza un

livello di possesso (*level*) da parte di un individuo, espressa rispetto ad una data scala (*scale*) (Figura 3.3).

Figura 3.3 – Struttura schematica del Competence Model



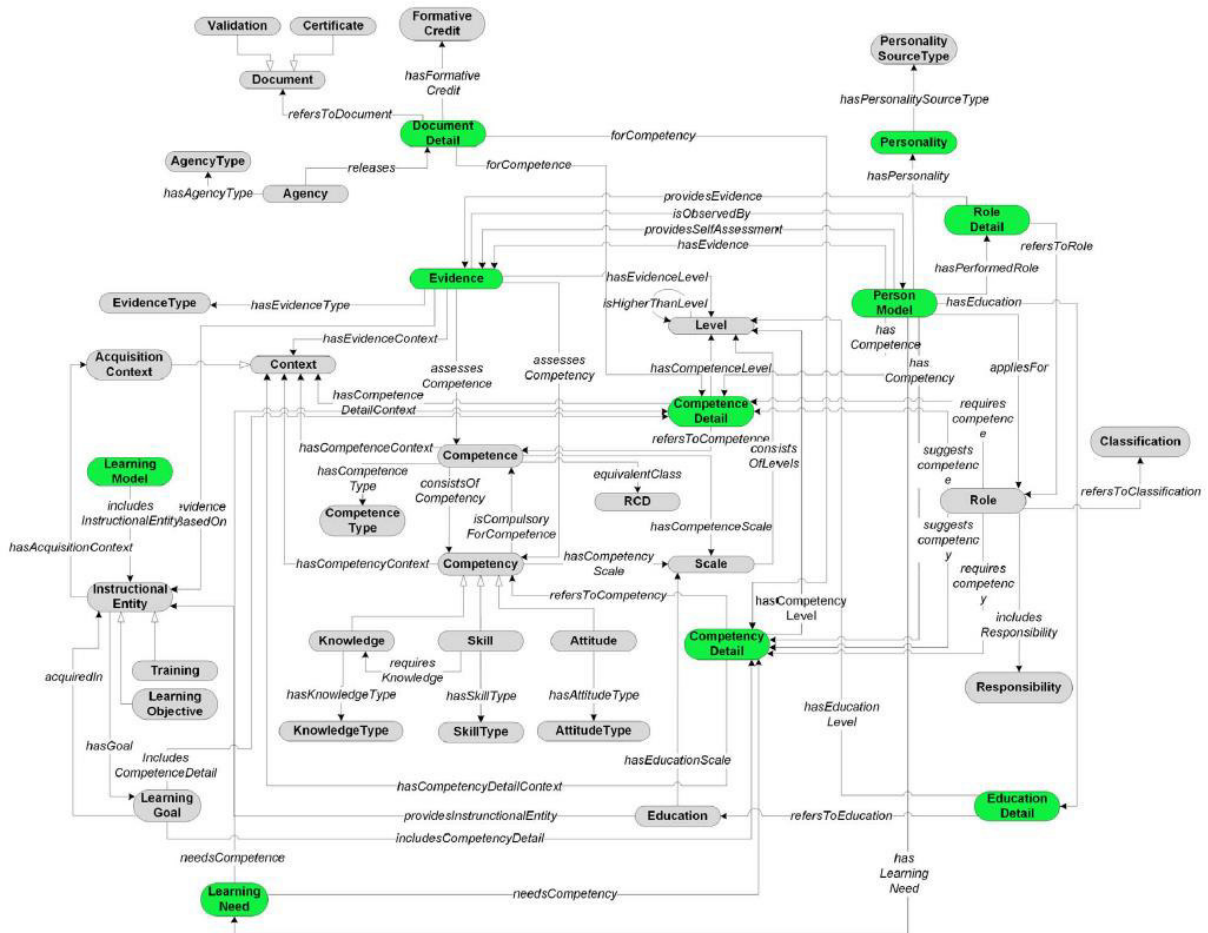
Fonte: elaborazione propria su SIRET, 2013.

In definitiva, il *Competence Model* (Figura 3.4) permette di associare ad una competenza il contesto in cui la stessa è stata utilizzata, nonché di rappresentare le *competence* attraverso sotto elementi del tipo *Knowledge*, *Skill* e *Attitude*. Ciò consente l'utilizzo del modello sia nei casi in cui è sufficiente assegnare un livello di possesso alla competenza, sia nei casi più particolari in cui si vuole associare un livello ad alcuni o tutti gli elementi che compongono la competenza, al fine di ottenere una rappresentazione più completa della stessa competenza. Altresì, permette di implementare processi di valutazione e certificazione, in quanto vengono gestiti anche gli aspetti relativi all'*assessment*, *evidences*, *level* e *scale* e, può essere utilizzato come supporto a favore della sistematizzazione e classificazione delle competenze acquisite nel tempo, al fine di una eventuale, successiva certificazione.

Inoltre, la modellazione delle competenze così come sostenuta nel *Competence Model*, risulta essere in linea con quanto stabilito, a livello nazionale ed europeo, circa la necessità di adottare strumenti volti alla certificazione delle competenze, formali, non formali ed informali, al fine di uniformarsi alle azioni legislative relative alla riforma del lavoro e alle raccomandazioni riguardanti il *lifelong learning*.

Tali caratteristiche permettono di utilizzare il modello in differenti ambiti e in contesti particolari, nonché di essere facilmente integrabile con altri sistemi volti alla gestione delle risorse umane.

Figura 3.4 - Esempio di grafo del Competence Model



Fonte: Miranda et al., 2017:57.

3.2 Una breve history event analysis del concetto di CSR

Il problematico legame tra etica ed affari è, da anni, al centro di ampi e controversi dibattiti sia in ambito accademico che in quello più spiccatamente di *business management*. Il rapporto tra valori etici e mondo degli affari risulta di difficile comprensione poiché diverse sono le teorie, gli approcci e le considerazioni in merito, da parte di autorevoli studiosi appartenenti ad ambiti disciplinari differenti. Il susseguirsi di reazioni contrastanti è, probabilmente, dovuto almeno a due ordini di ragioni: la sostanziale incompatibilità tra valori etici e fondamenti economici e l'appartenenza dei valori etici alla sfera dei valori soggettivi, ovvero alla coscienza individuale.

Nonostante ciò, oggi, l'opinione che attribuisce all'impresa una dimensione etica è diffusamente accettata, seppure è una tesi che può suscitare ancora scetticismo ed aspre critiche.

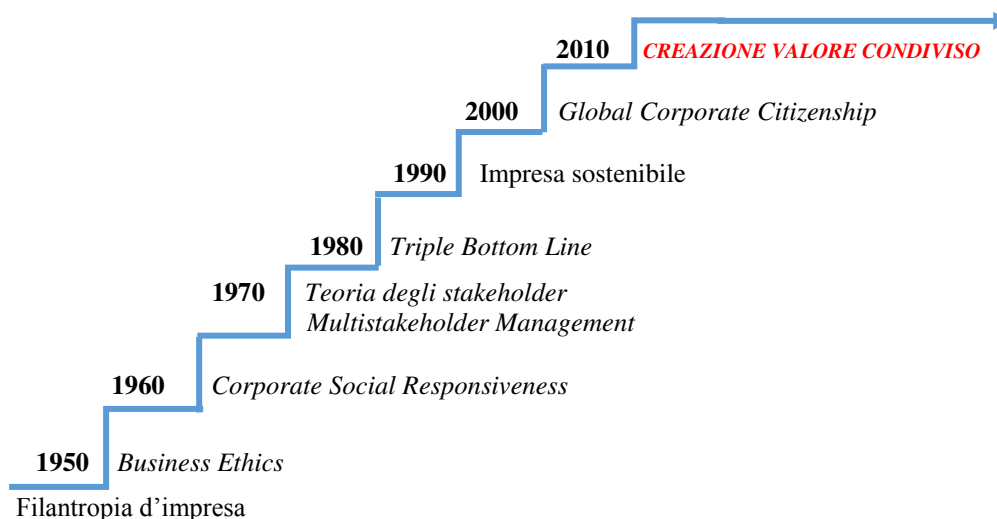
Fondamentalmente, il dibattito sulla legittimazione degli studi di *Business Ethics* è profondamente legato alla contrapposizione tra lo *stockholder approach* (Friedman, 1970) e quella degli *stakeholder* (Freeman, 1984), ovvero tra coloro che ritengono che l'obiettivo prioritario di una organizzazione sia massimizzare il profitto degli azionisti e coloro che, invece, ritengono necessario soddisfare le aspettative di tutti i portatori di interesse. Tuttavia, nel primo caso, secondo il concetto smithiano di «mano invisibile», l'impresa promuove anche il benessere sociale, favorendo la produzione e la distribuzione della ricchezza.

Il concetto che meglio esprime il diffuso consenso circa l'importanza di considerare anche la dimensione etica nel *management* aziendale è quello di *Corporate Social Responsibility* o Responsabilità Sociale d'Impresa, il quale appare come un concetto trasversale e in continua evoluzione. È divenuta oggetto di studi e ricerche sistematiche solo nel corso degli anni Settanta del secolo scorso, seppure le sue radici culturali possono essere ricercate nel mondo anglosassone e gli albori del dibattito intorno a tale tematica risalgono agli anni Venti del XX secolo (Barnard, 1934; Clark, 1939; Kreps, 1940).

Ad oggi, tale nozione ancora non ha trovato una definizione univoca nell'ambito del *management* ed in quello accademico, ma ha assunto diverse accezioni in relazione al coinvolgimento di differenti attori sociali (mondo accademico, soggetti privati e pubblici, *for profit* e *non profit*,...) che hanno contribuito ad arricchirne i contenuti.

Attraverso l'*history event analysis* (Berg, 1998), che si basa sull'utilizzo di analisi quantitative e qualitative, le quali hanno per oggetto di studio il rapporto tra aspetti economici e valori etici che hanno influenzato il passato (il passaggio da filantropia di impresa ad etica di impresa), stanno influenzando il presente (evoluzione dell'approccio triple bottom line all'approccio della cittadinanza di impresa) ed influenzeranno il futuro (affermaazione del modello di impresa sostenibile e del rapporto tra sostenibilità e creazione di valore), si cercheranno di presentare le principali fasi storiche che hanno introdotto, rafforzato ed arricchito il concetto di CSR (Figura 3.5).

Figura 3.5 – History event analysis del concetto di CSR



Fonte: elaborazione propria su Fiorani *et al.*, 2012:22.

A tal proposito, viene preso in considerazione l'exkursus storico proposto da Fiorani *et al.* (2012), nel volume *CSR 2.0 proattiva e sostenibile*.

Nei primi decenni del secolo scorso la CSR, negli Stati Uniti viene sperimentata sotto forma di filantropia d'impresa, equità e buon governo. Infatti, risale al 1913 una delle prime fondazioni filantropiche, la *Rockefeller Foundation*, con lo scopo dichiarato di promuovere il benessere del genere umano.

Qualche anno più tardi, il *Pioneer Fund* di Boston stanziava un fondo di investimenti etici e socialmente responsabili; lo stesso accade in Italia con la creazione delle "Città Sociali" attorno alle organizzazioni.

Tali esperienze anticipano, in qualche modo, l'odierna discussione sulla sostenibilità, i valori condivisi e la cittadinanza d'impresa che contribuiscono alla creazione di valore e benessere comune.

Nonostante ciò, la maggior parte degli studi sulla RSI si afferma intorno alla metà del XX secolo, in seguito al diffondersi della consapevolezza circa la necessità di un ruolo sociale e proattivo da parte delle imprese, in merito all'etica d'impresa. In particolare, risale a questo periodo l'affermarsi di due correnti di pensiero: la prima che considera un dovere delle imprese il raggiungimento del massimo profitto possibile, nel rispetto delle regole vigenti e di alcuni principi minimi di stampo etico (Friedman, 1970; Lewitt, 1958); la seconda, invece, che attribuisce all'impresa numerosi doveri nei confronti della società civile di appartenenza (McGuire, 1963; Davis e Blomstrom, 1975; Epstein, 1987; Carroll, 1999;).

A tal proposito, Bowen (1953) viene considerato, con l'opera *Social responsibilities of the businessman*, l'antesignano della moderna letteratura sulla CSR, in quanto introduce il concetto di responsabilità dei manager riferendosi «all'obbligo degli uomini d'affare di perseguire quelle politiche, di prendere quelle decisioni o seguire quelle linee d'azione che sono auspicabili in termini di obiettivi e valori della società» (Bowen, 1953:6).

Dunque, con Bowen si modifica la visione d'impresa: da un modello di impresa basato sulla filantropia e orientato al finanziamento di cause sociali, si passa ad un modello che interiorizza la promozione di valori etici verso i dipendenti e la comunità di riferimento.

Nel 1960 Davis, rispetto alla definizione di CSR, precisa che non può esistere responsabilità senza potere, in quanto una mancanza di responsabilità da parte del mondo imprenditoriale, lascerebbe pieni poteri nelle mani di governi e sindacati i quali ridurrebbero i margini di intervento delle imprese.

A tale considerazione può essere accostato il contributo di Frederick (1960), il quale afferma che gli imprenditori dovrebbero governare le performance economiche al fine di soddisfare anche le aspettative delle parti sociali.

Qualche anno più tardi, Davis, puntualizza la sua definizione di CSR, focalizzando l'attenzione principalmente sul legame tra CSR e azioni istituzionali, il cui esercizio influisce sul sistema sociale nel suo complesso, pertanto, esiste un legame biunivoco tra l'impresa e l'ambiente sociale: quest'ultimo pone domande all'impresa, la quale elabora risposte creative, in grado di influenzare l'ambiente sociale e stimolare l'insorgenza di ulteriori domande (Davis e Blomstrom, 1966). Più precisamente, la responsabilità sociale è il dovere di una persona di considerare gli effetti delle sue decisioni e azioni sull'intero sistema sociale. Gli imprenditori esercitano la responsabilità sociale quando considerano i bisogni e gli interessi delle parti interessate, al di là dei meri interessi economici e tecnici d'impresa.

Gli anni Settanta²⁷, invece, rappresentano una fase di grande fermento, in quanto il concetto di CSR inizia a consolidarsi e diversificarsi in relazione all'ambito disciplinare di riferimento.

²⁷ A partire dagli anni Settanta ha avuto inizio la seconda fase (1970-1980) degli studi su tema della CSR. In questo periodo le definizioni di responsabilità sociale proliferano e diventano più specifiche al punto tale da poter individuare quattro differenti filoni di studio. Il primo filone, in cui si colloca Carroll (1979, 1991), cerca di individuare le caratteristiche che una impresa deve possedere per poter essere qualificata come socialmente responsabile. Il secondo filone approfondisce il peso del contesto socio-culturale di riferimento (Johnson, 1971). Il terzo filone analizza le motivazioni che portano l'impresa ad agire in maniera socialmente responsabile (Wood, 1991). Infine, il quarto filone interiorizza nell'impresa l'attenzione per il

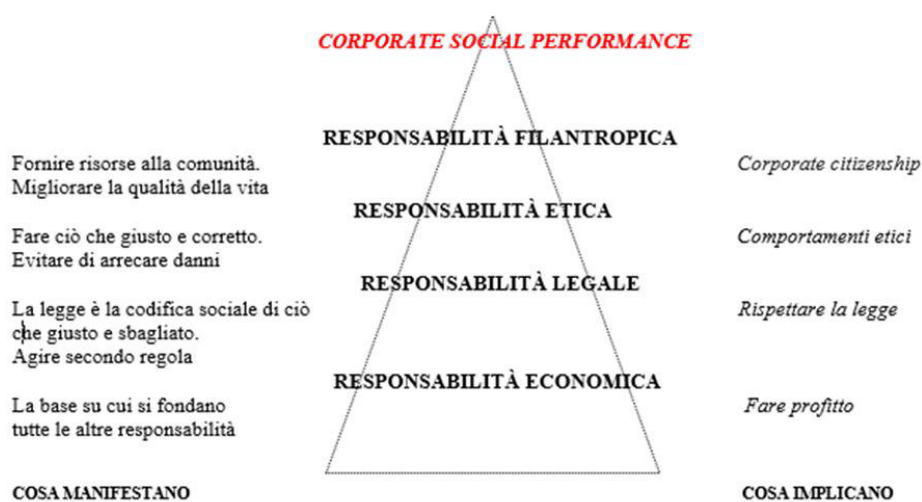
Heald (1970) con il volume dal titolo *The Social Responsibilities of Business: Company and Community, 1900-1960*, elabora una sorta di *literature review* di tutti i contributi prodotti dal 1900 al 1960 sul tema della CSR.

Lo stesso approccio utilizza Johnson (1971), analizzando criticamente le molteplici definizioni di CSR fino a quel momento prodotte. Tale analisi, gli permette di predisporre la sua definizione di responsabilità sociale affermando che «una organizzazione è socialmente responsabile se è in grado di governare una molteplicità di interessi: più che puntare al solo raggiungimento del massimo guadagno possibile, è necessario tenere in considerazione le esigenze dei lavoratori, dei fornitori, dei rivenditori, della comunità locale e della nazione» (Johnson, 1971:50).

Mentre, Sethi nel 1975 introduce il concetto di *Corporate Social Responsiveness*, secondo cui all'impresa non spetta solamente l'assunzione di responsabilità rispetto agli obblighi sociali derivanti dalla sua attività, ma tale va affiancata da un orientamento proattivo, la responsabilità sociale, per mezzo della quale l'impresa svolge le proprie attività adattandosi alle esigenze espresse dalle parti sociali, al fine di ampliare le logiche di filantropia e promuovere il cambiamento culturale e valoriale della stessa impresa.

Verso una nuova concezione di RSI è, anche, la definizione “quadripartita” di RSI elaborata da Carroll (1979; 1991), il quale si serve del concetto di *Corporate Social Performance* per sottolineare l'importanza di conciliare l'esistenza di obiettivi economici, legali, sociali ed etici, al fine di esercitare la responsabilità sociale (Figura 3.6).

Figura 3.6 - La piramide della responsabilità sociale di Carroll



Fonte: elaborazione propria su Carroll, 1991.

sociale e di conseguenza pone l'accento sullo sviluppo di procedure interne capaci di fare proprie le istanze sociali e di incorporarle nel governo dell'impresa (Frederick, 1978).

Viceversa, nel corso degli anni Ottanta, il focus dell'analisi si sposta progressivamente dagli aspetti definitori alla possibile relazione tra CSR e *performance* economiche, la quale consentirebbe di raggiungere risultati positivi in termini di mercato, produttività, competenze del personale e vantaggio competitivo (Carroll, 1979; Drucker, 1982; Cochran e Wood, 1984; Margolis e Walsh, 2001; Porter e Kramer, 2002). In particolare, Drucker presenta una rivisitazione della definizione di CSR da lui stesso elaborata nel 1954, specificando che «la responsabilità sociale dell'impresa è come domare un drago, ovvero permette di tramutare le problematiche sociali in opportunità e vantaggi per tutti, in termini economici, di capacità produttiva, competenze umane, occupazioni ben retribuite e ricchezza» (Drucker, 1982:58).

Anche Cochran e Wood (1984) hanno cercato di dimostrare i risvolti positivi del legame tra CSR e *performance* finanziarie, attraverso la creazione di un indice reputazionale.

Mentre, nel passaggio dagli anni Ottanta agli anni Novanta, grande attenzione viene riservata alle *performance* ambientali, ovvero alla tutela e valorizzazione delle risorse naturali ed ambientali, a causa di una serie di effetti negativi derivanti da scellerate *performance* economiche. Le principali cause che hanno inciso sulla necessità di favorire lo sviluppo ecologico e sostenibile dell'economia mondiale sono:

- il sostanziale incremento delle emissioni dannose per l'ambiente, causate dalla produzione, dal trasporto e dall'utilizzo di prodotti e servizi;
- la tendenza a produrre in scala sempre più ampia imballaggi e prodotti "usa e getta", anziché prodotti multiuso e a basso impatto ambientale;
- la diminuzione dello stock di risorse non rinnovabili a disposizione per il massiccio utilizzo effettuato nel corso del XX secolo;
- la progressiva erosione - dovuta alla deterritorializzazione - delle tradizioni culturali locali e dei patrimoni ambientali non specificatamente protetti (Manetti, 2006).

Ciò e molte altre ragioni hanno indotto la *World Commission on Environment and Development* (WCED) dell'ONU a stilare un documento (Rapporto Brundtland), all'interno del quale viene introdotto per la prima volta il concetto di sviluppo sostenibile. Secondo la WCED (1987), lo sviluppo sostenibile «is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs», ovvero è lo sviluppo che soddisfa le esigenze del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare le proprie esigenze. Da qui, l'obbligo

per il mondo imprenditoriale di conciliare i bisogni dell'azienda con le esigenze delle parti interessate al fine di promuovere un processo di cambiamento tale per cui lo sfruttamento delle risorse naturali, la direzione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti delle azioni istituzionali siano coerenti con i bisogni delle generazioni future e con le esigenze della odierna società.

Pertanto, la diffusione del concetto di sviluppo sostenibile orienta le logiche di *governance* aziendale non solo alla tutela e al rispetto del benessere sociale, ma anche alla tutela e al rispetto dell'ambiente circostante, al fine di favorire lo sviluppo tecnologico e il raggiungimento di migliori obiettivi economici (Pearce e Turner, 1991).

La diffusione della CSR e le nuove problematiche ambientali portano alla revisione della definizione di RSI proposta da Carroll nel 1979, spostando il focus dell'attenzione dalle aree economica, legale, etica e filantropica a quelle economica ambientale e sociale.

A tal proposito Elkington (1997) arriva a formalizzare l'idea che è impossibile separare gli effetti economici di un'azione imprenditoriale da quelli sociali ed ambientali. Spesso le decisioni economiche presentano un *trade-off* con le altre due dimensioni (Elkington, 2001), per cui le tutte devono essere soddisfatte all'unanimità affinché una decisione possa definirsi eticamente accettabile. Ciò, ha portato ad inquadrare le performance aziendali in un'ottica di *Triple Bottom Line* (Figura 3.7), ovvero a richiedere il raggiungimento contemporaneo degli obiettivi economici, sociali ed ambientali.

Figura 3.7 – L'approccio Triple Bottom Line



Fonte: elaborazione propria.

Le organizzazioni, che decidono di adottare tale modello, orientano le proprie azioni al fine di creare valore per elementi quali, *People*, *Planet* e *Profit* (Cornelissen, 2004:65). I fattori *People* e *Planet* sono alla base di comportamenti responsabili socialmente ma, allo stesso tempo, il fattore *Profit* rappresenta un aspetto fondamentale per le

organizzazioni e per la stessa società. Infatti, seppure un'impresa esercita la RSI ma è incapace di conciliare tale logica con l'attività economica-finanziaria, sarà tendenzialmente incapace di produrre ricchezza sociale.

Dunque, le aziende possono contribuire proattivamente allo sviluppo sostenibile attraverso una gestione orientata alla crescita economica e al rafforzamento della competitività, tutelando l'ambiente ed esercitando la responsabilità sociale, senza trascurare gli interessi degli *stakeholder*.

Si tratta di un obiettivo complesso ed articolato da raggiungere, ma di portata strategica, in quanto dalla considerazione delle relazioni intergenerazionali, dall'equa distribuzione delle risorse e dalla corretta allocazione delle risorse dipende la sopravvivenza non solo delle imprese, ma anche di intere popolazioni (Manetti, 2006).

Gli anni a seguire (Novanta), invece, sono caratterizzati da una esigua mole di definizioni di CSR. Infatti, l'attenzione dei maggiori esponenti di tali tematiche è rivolta all'analisi dei concetti ad essa correlati, quali: *Corporate Social Performance*, *Stakeholder Theory*, *Business Ethics* e *Corporate Citizenship*. In particolare, in ambito accademico, gli studiosi che mantengono vivo il discorso attorno alla CSR sono: Wood (1991), il quale revisiona il modello di CSR elaborato da Carroll e lo stesso Carroll, il quale precisa alcuni aspetti della sua definizione di CSR e *Corporate Social Performance*.

Tale periodo storico è, infatti, maggiormente ricordato come la fase dell'istituzionalizzazione²⁸ del concetto di CSR, in quanto le più importanti organizzazioni internazionali e i governi nazionali cominciano ad interessarsi a tali tematiche, al fine di trovare un collegamento tra CSR e sostenibilità delle politiche pubbliche. Ciò ha contribuito ad alimentare un fertile dibattito sul ruolo sociale dell'impresa, accompagnato da una notevole effervescenza di iniziative e approfondimenti. Un dibattito che, va oltre lo stretto alveo dell'ambito accademico e dei centri di ricerca, ma che interessa una molteplicità di ambiti in cui operano soggetti pubblici, associazioni imprenditoriali e non, sindacati e organizzazioni non governative (Proto e Supino, 2009).

Pertanto, gli ultimi anni hanno visto un progressivo consolidarsi di dinamiche che in parte hanno affiancato ed in parte decisamente innovato le logiche di CSR. In particolare, va segnalata l'evoluzione del concetto di CSR in *Global Corporate Citizenship* (GCC)

²⁸ Per un approfondimento si veda Proto M., Supino S. (2009), *Dal Management Ambientale alla Responsabilità Sociale delle Organizzazioni. Stato dell'arte e dinamiche evolutive*, Giappichelli Editore, Torino.

(Schwab, 2008). Secondo tale nuova visione della responsabilità sociale, un'impresa oltre ad impegnarsi in logiche di CSR in senso stretto, deve porre in essere anche azioni di filantropia comunitaria, mettendo a disposizione le proprie risorse umane a favore di progetti per la comunità, sviluppando logiche di imprenditorialità sociale ed impegnandosi direttamente sui temi della *Corporate governance* (Figura 3.8).

Figura 3.8 – Global Corporate Citizenship



Fonte: Schwab, 2008:107-118.

Ulteriore aspetto caratterizzante tale periodo è rappresentato dall'attenzione alla misurazione ed alla valutazione delle *performance* legate alle strategie di CSR e al concetto di creazione di valore condiviso, per l'impresa e il sistema in cui opera, lungo tutta la catena del valore, nonché il crescente interesse verso l'adozione di strumenti in grado di monitorare e valutare le performance realizzate attraverso politiche e prassi improntate alla responsabilità sociale delle organizzazioni.

Qualche anno più tardi, nel 2012, Lanis e Richardson si occupano di RSI indagando la relazione tra l'adozione di pratiche di CSR e il livello di evasione fiscale, sulla base di un campione di 408 imprese quotate sul mercato australiano. Gli autori, attraverso l'indagine riescono a dimostrare che all'aumentare del livello di responsabilità sociale delle imprese, diminuisce il livello di evasione fiscale prodotto dalle stesse.

Nel 2014, molteplici sono i contributi volti ad indagare il rapporto tra principi di CSR e *performance* delle organizzazioni. In particolare, Cheng *et al.* (2014) analizzano la relazione tra l'implementazione della CSR e la capacità delle imprese di accedere ai

finanziamenti nel mercato dei capitali. Dall'analisi emerge che migliori performance di responsabilità sociale, permettono all'impresa di incorrere in minori vincoli di capitale.

Tale relazione si manifesta attraverso due meccanismi: le migliori *performance* di CSR sono associate ad un maggior coinvolgimento degli *stakeholder*, per cui si riducono drasticamente comportamenti opportunistici; le migliori *performance* di CSR sono associate ad una maggiore probabilità di comunicare le proprie attività socialmente responsabili, per cui aumenta la trasparenza delle organizzazioni volte all'esercizio di tali principi. Ciò implica una riduzione dei rischi percepiti, nell'ambito delle comunicazioni tra impresa ed investitori.

Anche Celma *et al.* (2014), interpretano il concetto di CSR esaminando il rapporto tra pratiche di CSR e gestione delle risorse umane. Più precisamente, prendendo in considerazione alcune organizzazioni spagnole, hanno cercato di capire quanto gli elementi che contraddistinguono le imprese influenzano l'implementazione della CSR. I risultati dell'indagine mostrano che le organizzazioni non si impegnano tutte allo stesso modo nelle pratiche di CSR, in quanto diverse sono le pratiche volte alla gestione delle risorse umane.

Allo stesso anno appartiene anche il contributo di Sahut *et al.* (2014), i quali tentano di analizzare la relazione tra RSI e longevità delle imprese, sostenendo che proprie le politiche di sviluppo sostenibile possono creare una fortificazione che protegge le imprese dalle crisi economiche, attraverso tre pilastri di natura: ambientale, sociale ed economica. Ciò, permetterebbe di limitare il numero di imprese che falliscono. Tale condizione sarebbe ancora più efficace se i principi dello sviluppo sostenibile fossero accompagnati da un mix di *soft e hard law*.

Nel 2015, Chernev e Blair, invece, affermano che il posizionamento di un'offerta commerciale risente delle azioni socialmente responsabili da parte dell'organizzazione.

In particolare, i risultati della loro indagine dimostrano che i prodotti/servizi associati ad attività socialmente responsabili sono percepiti in maniera positiva. Dunque, le azioni in chiave CSR influenzerebbero sulle valutazioni delle offerte commerciali delle imprese.

Seguono Clarkson *et al.* (2015), i quali cercano di esaminare la misura in cui le imprese che ottengono migliori performance sociali sono più propense a divulgare report di CSR, a coinvolgere terze parti per garantire tali report e di scegliere una società di revisione per fornire una garanzia delle relazioni di responsabilità sociale.

Lo stesso Nigro *et al.*, nel 2015, ha indagato la relazione tra CSR e *performance* finanziarie. Prendendo in considerazione una serie di indicatori di responsabilità sociale

e di indici finanziari, gli autori hanno dimostrato che, per le imprese italiane, non può affermarsi positivamente la relazione tra RSI e *performance* finanziarie.

In definitiva, dalle dinamiche evolutive del concetto sopra esposte, risulta chiaro che non si è ancora giunti ad una definizione di CSR universalmente accettata da tutte le “parti interessate” alla tematica. Infatti, in ambito accademico, nonostante tali tematiche siano, da più di mezzo secolo, al centro dell’interesse di una pluralità ed eterogeneità di studiosi, perdura uno scenario letterario estremamente frammentato, costellato da una molteplicità di prospettive di analisi e metodologie di classificazione (Kotler e Lee, 2005).

Malgrado ciò, è possibile rintracciare un aspetto costruttivo nel magmatico universo di definizioni, metriche e tappe storiche che hanno segnato l’evoluzione della CSR, condiviso dalla maggior parte degli studiosi presi in considerazione in tale disamina, ovvero l’influenza positiva che essa può esercitare sulle questioni sociali, gli aspetti ambientali e le attività economiche delle imprese.

Inoltre, in quadro in continuo addivenire della CSR, considerando che non si è ancora giunti ad una definizione univoca del concetto, è possibile rilevare continui risvolti innovativi nella concezione, negli approcci e nelle pratiche ad essa legati.

3.3 CSR: una disamina dei principali strumenti

Il concetto di CSR e le molteplici tematiche ad esso affini risultano essere, da quanto fin ora esposto, in continua evoluzione. Da ciò ne consegue che, molteplici risultano essere anche gli strumenti volti alla gestione, misurazione, comunicazione e certificazione delle performance delle organizzazioni, orientate alla RSI. Tali strumenti spaziano da generiche linee guida e codici etici a complessi sistemi di implementazione, valutazione e certificazione, che richiedono articolati percorsi metodologici.

La presenza di ampia varietà di strumenti dell’etica non ne incoraggia una applicazione corretta ed efficace, ne agevola la comprensione e la reale portata, in quanto essi, sono basati su criteri di tipo “ambientale” e/o “etico”, non del tutto idonei a veicolare informazioni adeguate (Marino e Testa, 2003).

Pertanto, il tentativo di fornire un *framework* degli strumenti di RSI il più esaustivo possibile, in un dato spazio-tempo, potrebbe rappresentare un ostacolo ad un concetto in continuo addivenire (Molteni, 2006).

A tal proposito, sembra opportuno far riferimento alla schematizzazione degli strumenti di CSR proposta da Testa (2007), la quale si articola in tre principali macro

aree, al fine di procedere ad una analisi critica dell'efficacia e della diffusione dei più importanti strumenti di RSI. Secondo l'autore si possono individuare:

- strumenti per realizzare sistemi di gestione socialmente responsabili (codici etici, standard, linee guida, bilanci e report);
- strumenti per favorire la diffusione di modelli di consumo socialmente responsabili (sistemi di etichettatura, programmi di informazione, programmi di comunicazione);
- strumenti per promuovere scelte di investimento socialmente responsabili (indici di sostenibilità, *rating* finanziari, linee guida).

Nella presente disamina verranno presi in considerazione i principali strumenti appartenenti alla prima macro area della classificazione di Testa (2007), volti a gestire, comunicare, valutare, misurare e certificare le performance associate a comportamenti socialmente responsabili delle organizzazioni.

La scelta di prendere in esame tale classe di strumenti discende dalla crescente diffusione degli stessi, sia a livello nazionale che internazionale, nonché dal fatto che, in tema di rendicontazione socio-ambientale, tali documenti sono utilizzabili in qualunque tipo di organizzazione: *profit*, *non profit* e pubblica amministrazione.

3.3.1 I codici etici

I codici etici, strumento di *Business Ethics Management* di origine anglosassone, si affermano nell'Europa continentale e mediterranea negli anni Ottanta. Essi rappresentano uno strumento, redatto su base volontaristica, con il quale le organizzazioni definiscono ed enunciano i propri orientamenti comportamentali e valoriali nel rapporto con gli *stakeholder*, interni ed esterni. Si tratta di dispositivi volti alla gestione di una molteplicità di problematiche, come ad esempio la tutela dei diritti umani, la corruzione, la sicurezza e la salute dei lavoratori, la protezione dell'ambiente naturale. Dunque, i codici etici esprimono una sorta di "contratto sociale" tra l'impresa e i diversi individui o sovrasistemi che con essa, direttamente o indirettamente, interagiscono.

Generalmente, le organizzazioni adottano il codice etico come strumento di condotta interno, al fine di esplicitare i propri valori e comportamenti socialmente responsabili, di generare un clima di fiducia e collaborazione reciproca, nonché di influenzare i comportamenti delle parti interessate e di rendere noto alla comunità di appartenenza la portata dei propri principi ispiratori (Testa, 2007).

Ma, non esistono solo codici etici come strumenti di gestione "interna" alle organizzazioni, bensì, a seconda del soggetto emanatore, possono distinguersi:

- codici-modello sviluppati da imprese e associazioni professionali (sindacati, ONG, *auditor*) per fornire un *benchmark* di riferimento alle singole organizzazioni;
- codici di settore elaborati da determinati comparti industriali e dei servizi, i quali si rivolgono agli individui e/o alle organizzazioni che ne fanno parte;
- codici negoziati, a livello europeo o internazionale, da *partner* sociali;
- codici *multistakeholder* definiti in seguito ad iniziative promosse, da più attori sociali, congiuntamente;
- codici intergovernativi che si realizzano per mezzo dell'adesione delle organizzazioni a programmi internazionali che prevedono la condivisione di obiettivi e valori comuni (Manetti, 2006; Testa, 2007).

Tale eterogeneità è dovuta, probabilmente, ad un grado di complessità e di approfondimento che varia a seconda dell'ambito in cui lo strumento viene adottato.

In linea generale, la struttura del codice etico presenta dei punti fissi che, si articolano come segue:

- principi etici generali, che esprimono e definiscono la *vision* e la *mission* dell'organizzazione, in riferimento ai principi dell'etica;
- principi specifici di comportamento, che individuano le linee guida e le norme comportamentali alle quali i destinatari del codice etico devono adeguarsi;
- principi di comportamento finalizzati alla prevenzione dei reati, che contemplano anche sanzioni interne nel caso di violazione del codice etico;
- meccanismi di attuazione, che consentono di monitorare, attraverso azioni di aggiornamento e miglioramento, l'adozione del codice etico. Solitamente, tale iniziativa viene intrapresa da un Comitato Etico (Organismo di Vigilanza) (Proto e Supino, 2009).

I principali vantaggi derivanti dall'adozione di un codice etico riguardano la promozione della propria immagine e il miglioramento delle relazioni con le parti interessate e della stessa *governance*. Altresì, tale strumento può essere utilizzato dai dirigenti per monitorare le linee di condotta degli *stakeholder* interni ed esterni, in aree d'azione ampie e difficilmente delimitabili, riducendo, in tal modo, le probabilità di interpretazioni inesatte e di pratiche non corrette.

Mentre, uno dei aspetti più critici di tale strumento fa riferimento alla sua validità, ovvero alla sua reale efficacia, la quale discende dalla credibilità nonché dalla trasparenza dello stesso codice etico. La credibilità dello strumento dipende dagli obiettivi, dalle aree di riferimento implicate e dai meccanismi attuati per l'applicazione dei principi enunciati.

Mentre, la trasparenza attiene alla qualità dei sistemi di comunicazione, alla formazione del personale e al coinvolgimento attivo delle parti interessate (Testa, 2007).

A tal proposito, secondo Manetti (2006), determinante è l'esistenza di un sistema di incentivi e disincentivi e, soprattutto, di una cultura aziendale diffusa su tali aspetti.

3.3.2 La rendicontazione socio-ambientale: i principali standard di processo e di contenuto

Nell'ambito delle pratiche di CSR, l'integrazione volontaria di obiettivi e attività socio-ambientali nei processi aziendali e nelle relazioni con gli *stakeholder* e il conseguente processo di divulgazione dei risultati ottenuti rappresentano la risposta delle imprese alle emergenti attese ed esigenze informative provenienti dal mondo esterno (Vitolla e Rubino, 2012).

A tal proposito, il *reporting* socio-ambientale rappresenta l'*output* del processo di costruzione, presentazione e comunicazione di *accounts* relativi agli effetti sociali ed ambientali dell'attività delle organizzazioni. Nel corso degli anni Novanta, i documenti di rendicontazione socio-ambientale hanno subito una rapida evoluzione, in seguito al Vertice di Rio de Janeiro del 1992 e al V Programma di Azione Comunitario in materia di Ambiente, in quanto è emersa la consapevolezza e l'urgenza di riorientare i modelli di produzione e consumo verso il paradigma della "sostenibilità", intesa nell'ampia accezione di bilanciamento della dimensione economica con quella ambientale e sociale (Supino e Sica, 2011).

L'affermazione della rendicontazione sociale scandisce il confluire delle tematiche ambientali nel più grande alveo della RSI, intesa proprio come integrazione sistematica dei risultati economici con gli effetti ambientali, sociali ed etici dell'agire delle organizzazioni (Manetti, 2006).

Report socio-ambientali, Bilancio Sociale, Bilancio di Sostenibilità, Eco-bilanci, *Sustainability Report*, etc, rappresentano i molteplici strumenti volti al *reporting* socio-ambientale, a cui si affiancano numerosi linee guida e standard disposti per la sua redazione, al fine di rafforzarne la omogeneità, la credibilità e la comparabilità.

Dunque, il diffondersi della prassi di rendicontazione, che ha condotto alla vivace definizione ed implementazione di un'ampia varietà di strumenti, necessita dell'identificazione di requisiti utili alla redazione di un buon documento di rendicontazione, ovvero che contempli la presenza di informazioni relative alle varie aree

di attività dell'organizzazione, alla partecipazione degli *stakeholder* alla verificabilità, trasparenza e correttezza delle informazioni (Proto e Supino, 2009).

La più comune ed immediata modalità di classificazione di tali strumenti è quella che li distingue in standard di processo e standard di contenuto.

Gli standard di processo danno indicazioni sulle caratteristiche che la gestione di un determinato aspetto dell'attività deve possedere per essere ritenuto coerente con l'assunzione di RSI. Le indicazioni riguardano gli elementi fondamentali per la corretta impostazione del processo di gestione anche in termini di divieti e impedimenti, al fine di garantire il rispetto di una soglia minima qualificante l'assunzione di RSI.

Mentre, gli standard di contenuto sottolineano le caratteristiche che devono avere i documenti di rendicontazione sociale ed evidenziano in particolare gli aspetti e le materie in merito alle quali è necessario fornire una rendicontazione in ottica di RSI.

Fra gli standard di processo, in tale trattazione, vengono presi in esame:

- l'*AccountAbility* 1000 (AA 1000);
- la *Copenhagen Charter*.

Mentre, fra i principali modelli di *reporting* socio-ambientale riconducibili agli standard di contenuto, si ricordano:

- il Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale (GBS);
- il *Global Reporting Initiative* (GRI).

3.3.2.1 *AccountAbility* 1000 (AA 1000)

L'*AccountAbility* 1000 (AA 1000) è uno standard di processo utilizzabile per la verifica di parte terza del Bilancio di Sostenibilità aziendale. È stato elaborato nel 1999 dall'*Institute of Social and Ethical AccountAbility* (ISEA), un organismo riconosciuto a livello internazionale costituito da imprese, ONG, rappresentanti del mondo delle università e delle società di consulenza, allo scopo di migliorare la credibilità e l'autorevolezza della rendicontazione etico-sociale.

Tale strumento non è certificabile, ma rappresenta un utile mezzo per favorire l'innovazione e il miglioramento continuo, al fine di costruire un rapporto comune e una reciproca fiducia con i propri *stakeholder*. Pertanto, non definisce requisiti da rispettare nella redazione del documento, ma individua una serie di principi da seguire per la sua implementazione:

- *Planning*, definizione dei valori e degli obiettivi sociali ed etici dell'organizzazione, nonché identificazione degli *stakeholder*;

- *Accounting*, raccolta ed analisi delle informazioni utili per la misurazione delle performance etico-sociali dell'organizzazione e identificazione degli indicatori quantitativi e qualitativi;

- *Reporting*, realizzazione del documento di rendicontazione da sottoporre agli *stakeholder* per ottenerne una condivisione;

- *Auditing*, verifica di parte terza indipendente del processo di raccolta nonché di completezza ed accuratezza delle informazioni pubblicate.

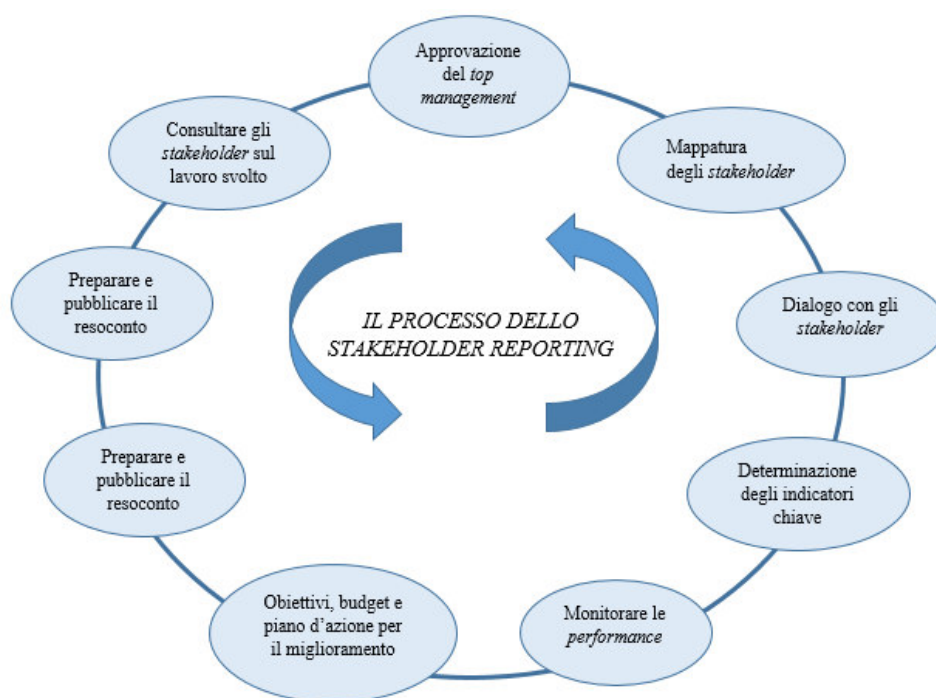
3.3.2.2 Copenhagen Charter

La *Copenhagen Charter*, presentata per la prima volta ad un convegno dal titolo *Building stakeholder relation – the third international conference on social and ethical accounting, auditing and reporting* nel 1999 a Copenhagen, ha l'obiettivo di costituire un riferimento per le organizzazioni impegnate nel processo di rendicontazione sociale orientato agli *stakeholder*.

Nella sua applicazione, il modello prevede un processo di *reporting* e *relationship* ciclico e articolato in otto fasi:

- decisione del *top management*;
- identificazione degli *stakeholder*;
- dialogo con gli *stakeholder*;
- individuazione degli indicatori;
- monitoraggio;
- definizione di obiettivi, budget e piano di miglioramento;
- predisposizione, verifica e pubblicazione del rapport sociale;
- consultazione degli *stakeholder* (Figura 3.9)

Figura 3.9 – L'applicazione della Copenhagen Charter



Fonte: elaborazione propria su Hinna, 2005.

Per realizzare tale processo di *reporting* è necessario, da parte del *top management*, creare le condizioni per un rapporto duraturo e bidirezionale con i propri *stakeholder*.

Pertanto, occorre individuare i principali portatori di interessi in relazione al maggior grado di coinvolgimento nell'azienda, per poter concentrare meglio gli sforzi di relazione e di *reporting*. Una volta individuati gli *stakeholder* principali è necessario individuare i canali di comunicazione più idonei, attraverso un'adeguata gamma di strumenti di dialogo.

Inoltre, nei contenuti da rendicontare è importante individuare anche alcuni indicatori chiave per poter esprimere al meglio i risultati ottenuti, rappresentando le informazioni aziendali in modo sintetico. Il documento precisa che gli indicatori di performance – *Key Performance Indicators* (KPI) – devono possedere alcuni requisiti indispensabili per potersi distinguere dalle generiche informazioni relative alle *performance* realizzate in materia di responsabilità sociale: significatività, definizione e misurabilità.

Altresì, è molto importante monitorare, costantemente, la coerenza delle azioni intraprese e delle *performance* realizzate con gli obiettivi e i valori dichiarati, al fine di favorire la veridicità dei risultati e la continuità nel tempo della rendicontazione sociale.

A questo punto, possono essere messe a punto azioni di miglioramento della rendicontazione, sulla base degli esiti del monitoraggio.

Infine, la fase della predisposizione, verifica e pubblicazione del resoconto risulta essere di fondamentale importanza, in quanto rappresenta la capacità di soddisfare le variegate esigenze ed istanze delle parti interessate alle attività dell'organizzazione. Una volta pubblicato il documento è necessario consultare gli *stakeholder* per ciò che riguarda le *performance* sociali realizzate, al fine di ottenere giudizi e suggerimenti sull'intero procedimento di rendicontazione, i quali verranno presi in considerazione dall'organizzazione per implementare azioni di miglioramento nel successivo ciclo di *reporting*.

3.3.2.3 Gruppo di Studio sul Bilancio Sociale (GBS)

Il Gruppo di Studio per la statuizione dei principi di redazione del Bilancio Sociale (GBS) è sorto ufficialmente in Italia, il 15 Ottobre 1998, in occasione di un seminario internazionale sul tema, organizzato a Taormina, a cui hanno preso parte una molteplicità di attori (accademici, dottori commercialisti, professionisti, ragionieri, operatori nel settore della comunicazione), provenienti da diversi Paesi: Francia, Inghilterra, Spagna e Belgio. La *mission* del Gruppo di Studio è lo «sviluppo e promozione della ricerca scientifica sul Bilancio Sociale e sulle tematiche inerenti ai processi di gestione responsabile di imprese al fine di favorire la diffusione della responsabilità sociale aziendale e la sua applicazione nei contesti nazionale ed internazionale» (GBS, 2013).

L'ultima revisione del modello di rendicontazione (2013), esplicita tutti i principi guida che dovranno ispirare l'elaborazione del Bilancio Sociale, quali trasparenza, responsabilità, comparabilità, periodicità e ricorrenza, significatività e rilevanza, verificabilità dell'informazione, attendibilità e fedele rappresentazione.

Inoltre, tale documento presenta e illustra i principi e le indicazioni procedurali ritenute essenziali per la redazione del Bilancio Sociale, caratterizzato da alcune sezioni obbligatorie:

- identità aziendale. È necessario descrivere in maniera sintetica ma esauriente gli aspetti salienti del sistema socio-ambientale dell'organizzazione. Gli elementi che consentono di definire l'identità aziendale sono: lo scenario ed il contesto di riferimento, i principi e i valori che ispirano la *mission* gli obiettivi e comportamenti aziendali, il sistema di *governance* e l'assetto organizzativo e le strategie e le politiche.

- riclassificazione dei dati contabili e calcolo del Valore Aggiunto. Il Valore Aggiunto viene calcolato sia a livello macro che micro-economico. A livello macro rappresenta una grandezza della contabilità economica nazionale e può essere definita sia nell'ottica della

produzione che in quella della distribuzione. Mentre, da un punto di vista micro, costituisce il valore che una istituzione economica genera con il concorso dei fattori produttivi e la distribuzione dei propri prodotti alle parti interessate. Entrambi i livelli richiedono la riclassificazione delle grandezze del conto economico civilistico.

- relazione socio-ambientale. Tale sezione contiene la descrizione qualitativa e quantitativa dei risultati che l'azienda ottiene in relazione agli impegni assunti e ai programmi realizzati in relazione ai singoli *stakeholder*. Gli elementi essenziali della relazione riguardano: gli obiettivi e le norme di comportamento, l'identificazione degli *stakeholder*, l'esplicitazione delle politiche relative ad ogni categoria di *stakeholder*, l'ordinata esposizione di fatti, informazioni, comparazioni, giudizi e dati utili a descrivere la relazione tra assunti ed esiti.

- sezioni integrative. È la sezione nella quale si tiene conto dei commenti e dei suggerimenti ricevuti dagli *stakeholder* al fine di aumentare la completezza, la trasparenza e la proattività del documento.

- appendice (GBS,2013).

3.3.2.4 Global Reporting Initiative (GRI)

Il *Global Reporting Initiative* (GRI) è stato fondato nel 1997 dalla *Coalition for Environmentally Responsible Economies* (CERES) in collaborazione con l'*United Nations Environment Programme* (UNEP), con l'obiettivo di sviluppare uno standard di contenuto, *Sustainability Reporting Guidelines on Economic, Environmental and Social Performance*, al fine di delineare principi, strutture e contenuti di un rendiconto sulla sostenibilità dell'impresa, adottabile su base volontaria e a livello mondiale.

Obiettivo della GRI è quello di cercare di rendere il documento di rendicontazione socio-ambientale quanto più prossimo, ai livelli di rigore, comparabilità, credibilità e verificabilità, che caratterizzano il bilancio di esercizio.

Tutto ciò riconducendo ad una logica unitaria la molteplicità di documenti (bilancio economico, ambientale e sociale) attraverso metodologie e principi distinti, per approdare al bilancio di sostenibilità (Proto e Supino, 2009).

Pertanto, la GRI promuove un corpus di regole di rendicontazione molto ampio, in quanto considera in modo integrato la dimensione economica, sociale ed ambientale, in un'ottica di *Triple Bottom Line*, al fine di sintetizzare le performance globali dell'organizzazione nel corso dell'esercizio.

Le linee guida sono state, nel tempo, oggetto di revisione (Figura 3.10) e, attualmente vige la versione *GRI Sustainability Reporting Standards*, che rappresenta l'ultimo passo nell'evoluzione delle *Guidelines* volte a migliorare la credibilità e l'adozione di standard, ai fini della rendicontazione socio-ambientale delle organizzazioni responsabili socialmente.

Figura 3.10 – Evoluzione delle linee guida del Global Reporting Initiative (GRI)



Fonte: elaborazione propria.

Si tratta di standard che consentiranno alle organizzazioni di tutto il mondo di comunicare in maniera più trasparente i propri impatti sull'economia, l'ambiente e la società. Tali norme si basano sulle linee guida GRI G4 ma presentano un *format* migliore e una nuova struttura modulare che consente di comunicare, più agevolmente, i dati non finanziari, utilizzando supporti comuni e condivisi.

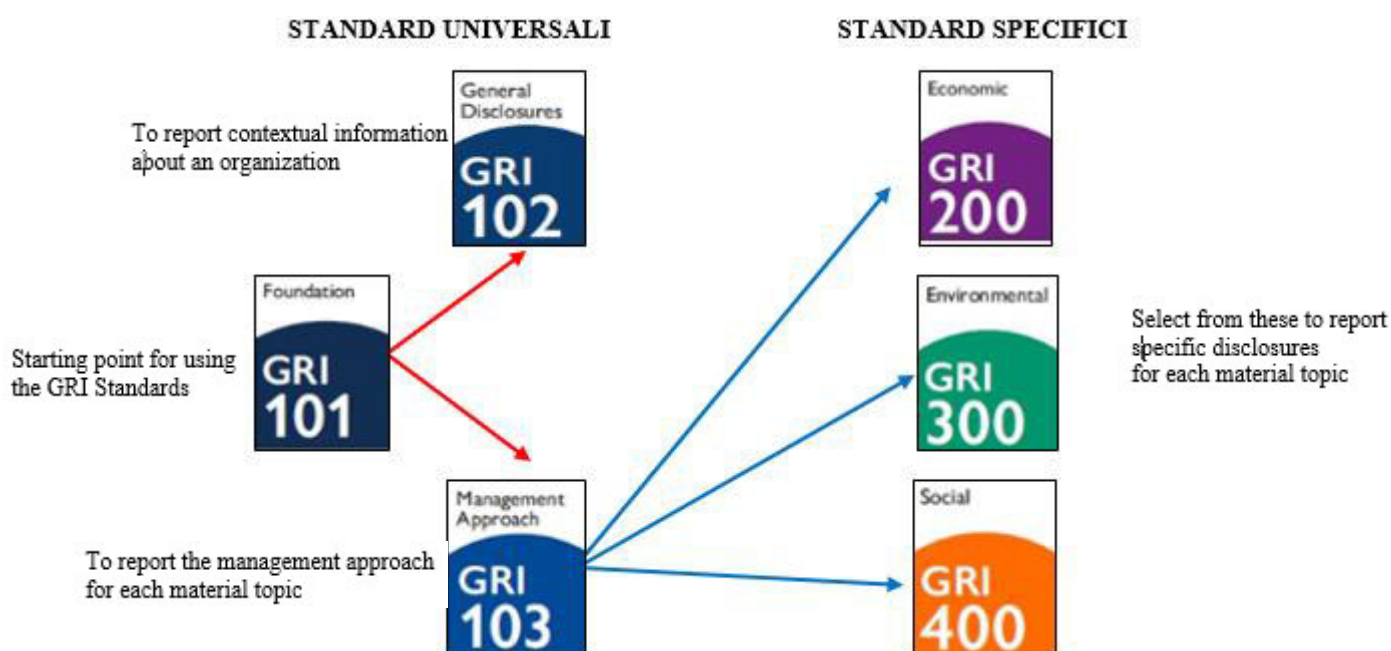
Gli standard GRI sono un insieme di 36 *Modular Standards*, i quali dovrebbero facilitare la comunicazione aziendale su argomenti come: le emissioni di gas a effetto serra, l'uso di energia e acqua e le pratiche del lavoro.

Più precisamente, la nuova struttura comprende:

- 3 standard universali (GRI 101, GRI 102, GRI 103), ovvero applicabili per qualunque tipo di organizzazione, che intendono supportare chi redige il rapporto di sostenibilità a riportare le informazioni contestuali rilevanti e le modalità di gestione dei temi materiali da parte dell'organizzazione;

- 33 standard specifici, divisi tra questioni economiche (GRI 200), sociali (GRI 400) e ambientali (GRI 300) (Figura 3.11).

Figura 3.11 - GRI Sustainability Reporting Standards



Fonte: elaborazione propria.

Pertanto, le nuove Linee Guida, adottando un linguaggio universale, permetteranno di produrre informazioni non finanziarie uniformi e consentirà alle aziende di essere più trasparenti nella comunicazione dell’impatto delle loro attività su economia, ambiente e società.

I cambiamenti più rilevanti, rispetto alla versione precedente riguardano:

- una maggiore chiarezza sulle relazioni obbligatorie e facoltative;
- la possibilità di scelta di un solo standard, anziché dell’intero pacchetto di standard, rispetto a su cosa si vuole relazionare;
- una revisione della terminologia al fine di una migliore comprensione dei principi GRI.

Il GRI *standards* sostituirà definitivamente il GRI G4 a partire dal 1 Luglio 2018.

3.3.3 Social Accountability 8000 (SA 8000)

Lo standard internazionale, ad uso volontario, *Social Accountability 8000 (SA 8000)* è stato redatto nel 1997 dal *Social Accountability International (SAI)*²⁹, con lo scopo di

²⁹SAI works to protect the integrity of workers around the world by building local capacity and developing systems of accountability through socially responsible standards. SAI established one of the world’s preeminent social standards—the SA8000 Standard for decent work, a tool for implementing international labor standards that is being used in over 3,800 factories, across 67 countries and 55 industrial sectors. Many more workplaces are involved in programs using SA8000 and SAI programs as guides for

fornire un supporto alle organizzazioni per promuovere lo sviluppo e la gestione di un sistema orientato alla responsabilità sociale, in tema di lavoro, verificabile e certificabile ad opera di organismi di parte terza indipendenti.

Il modello SA 8000, per la sua implementazione, fa riferimento a otto principi fondamentali in tema di:

1. *Child Labor*
2. *Forced or Compulsory Labor*
3. *Health and Safety*
4. *Freedom of Association and Right to Collective Bargaining*
5. *Discrimination*
6. *Disciplinary Practices*
7. *Working Hours*
8. *Remuneration*

Oltre tali requisiti, lo standard contempla, al nono punto, l'implementazione di un sistema di gestione della responsabilità sociale, orientato al miglioramento continuo delle performance sociali, secondo una logica che si basa sul Ciclo di Deming.

Tale caratteristica permette di affiancare la SA 8000 ai modelli di gestione relativi alla qualità e all'ambiente normati dagli standard ISO 9001 ed ISO 14001, emanati dall'*International Organization for Standardization (ISO)*. Infatti, la certificabilità e la facile integrabilità con altri sistemi di gestione ha favorito la sua diffusione, anche se risulta avere un carattere "minimale" ai fini dell'implementazione dei principi e delle prassi di RSI. Ciò in quanto affronta esclusivamente aspetti legati ai diritti dei lavoratori, la cui tutela, nei Paesi ad economia e socialità avanzate, è ampiamente garantita dalla normativa (Testa, 2007; Proto e Supino, 2009). Tanto è vero che lo standard riflette le disposizioni in materia di lavoro contenute nelle convenzioni internazionali (ILO, ONU), sostenendo ed integrandosi alle leggi nazionali in materia di lavoro in tutto il mondo³⁰.

La crescente diffusione del modello SA 8000, nonostante i limiti sopra evidenziati, è facilmente intuibile dal progressivo aumento di imprese certificate in base allo standard SA 8000, nell'ultimo anno.

Come si desume dall'analisi dei dati di seguito riportati (Tabella 3.2; Figura 3.12), le imprese certificate in base allo standard SA 8000, nel mondo, sono attualmente oltre 3000

improvement. SAI is one of the world's leading social compliance training organizations, having provided training to over 25,000 people, including factory and farm managers, workers, brand compliance officers, auditors, labor inspectors, trade union representatives and other worker rights advocates (<http://www.sa-intl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&pageId=472>).

³⁰ <http://www.sa-intl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&pageId=1689>.

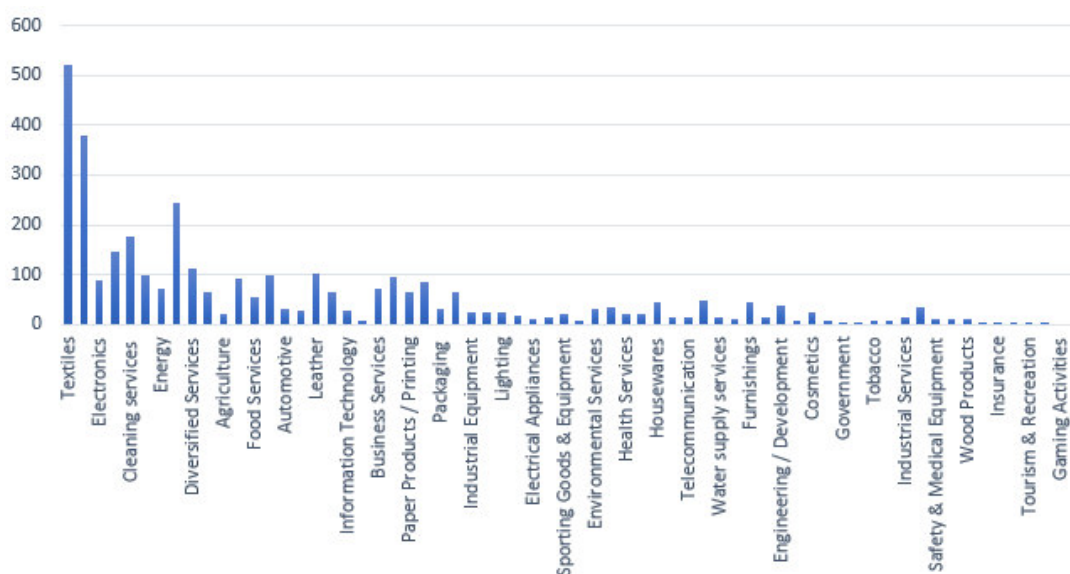
e l'Italia detiene il primato, con 1081 certificazioni. Seguono l'India con 953 certificazioni, la Cina con 654 certificazioni e la Romania con 112 certificazioni³¹.

Tabella 3.2 – Imprese certificate SA 8000 per Paese (2017)

Paese*	Numero di imprese certificate	% su 3490
Italia	1081	31
India	953	27,3
Cina	654	18,8
Romania	112	3,2
Bulgaria	91	2,6
Vietnam	91	2,6
Brasile	68	1,9
Pakistan	62	1,8
Spagna	40	1,1
Portogallo	37	1,1
Taiwan	37	1,1
Lituania	25	0,7
Sri Lanka	22	0,6
Grecia	21	0,6
Germania	14	0,4
Tunisia	13	0,4
Regno Unito	12	0,3
Polonia	10	0,3

* Sono stati presi in considerazione solamente i Paesi con un minimo di imprese certificate pari a 10.
Fonte: elaborazione propria su <http://www.saasaccreditation.org/certifacilitieslist>.

Figura 3.12 – Imprese certificate SA 8000 per settore industriale (2017)



Fonte: elaborazione propria su <http://www.saasaccreditation.org/certifacilitieslist>.

³¹<http://www.saasaccreditation.org/certifacilitieslist>.

Lo standard, dalla sua emanazione, ha subito, con cadenza più o meno quinquennale, tre revisioni, l'ultima delle quali è stata elaborata nel 2014. Dunque, l'attuale versione della SA 8000, entrata in vigore il 1 Gennaio 2015, dovrà sostituire, definitivamente, la precedente versione (SA 8000:2008) entro il 30 Giugno 2017. Tale regolarità nel revisionare lo standard permette di garantire la continua applicabilità dello stesso, allineandosi con le problematiche sociali in continuo addivenire.

La principale novità dell'ultima edizione dello standard riguarda l'introduzione del *Social Performance Team* (SPT), figura che dovrà essere presente nell'organizzazione, al fine di coesistere con le altre figure nominate dagli altri sistemi di gestione in atto, per arrivare alla gestione di un modello integrato.

Particolarmente significativa è anche la semplificazione terminologica della norma e l'introduzione del concetto *Risk Based Thinking* che permetterà di condurre periodiche valutazioni sui rischi (sostituendo il precedente riesame della direzione), allo scopo di identificare e pesare i rischi attuali e potenziali rispetto ai contenuti della SA8000:2014, consultando le parti interessate e suggerendo all'alta direzione le azioni da adottare per la gestione e la prevenzione di tali rischi. Inoltre, il team (SPT) predisposto per assolvere a tali funzioni, dovrà garantire che le azioni correttive e preventive, definite dall'organizzazione, siano efficacemente realizzate.

Al team spetta anche il compito di implementare attività di monitoraggio circa la conformità dell'organizzazione allo standard, delle azioni adottate dall'organizzazione a valle della valutazione dei rischi, dell'efficacia del sistema e la coerenza con le politiche adottate.

I maggiori benefici derivanti dall'adozione di un modello gestionale basato sulla SA 8000 riguardano: un incremento della credibilità, trasparenza ed immagine aziendale, una maggiore fiducia da parte dei consumatori nonché un miglioramento del rapporto con le istituzioni e le organizzazioni sociali, un controllo dell'eticità lungo la catena dei fornitori, un miglioramento del clima aziendale, in quanto i lavoratori si sentiranno tutelati dall'impresa in cui opera e saranno maggiormente coinvolti nel raggiungimento degli obiettivi, e un miglioramento della comunicazione interna ed esterna, volta a rendere nota la politica, gli impegni assunti e le *performance* realizzate, al fine di favorire la più ampia diffusione di pratiche e atteggiamenti di responsabilità sociale.

3.4 *The reference models*

La formazione del capitale umano non può più essere considerata come una risorsa alternativa rispetto ad altre per fronteggiare le esigenze di un contesto socio-economico in continua trasformazione. Piuttosto, è necessario considerare tale capitale alla stregua di tutti gli altri, al fine di determinare le variabili costituenti il vantaggio competitivo di un'organizzazione, quali tecnologia, innovazione, efficienza, reputazione, immagine e qualità e sviluppare soluzioni organizzative e produttive equilibrate e di successo.

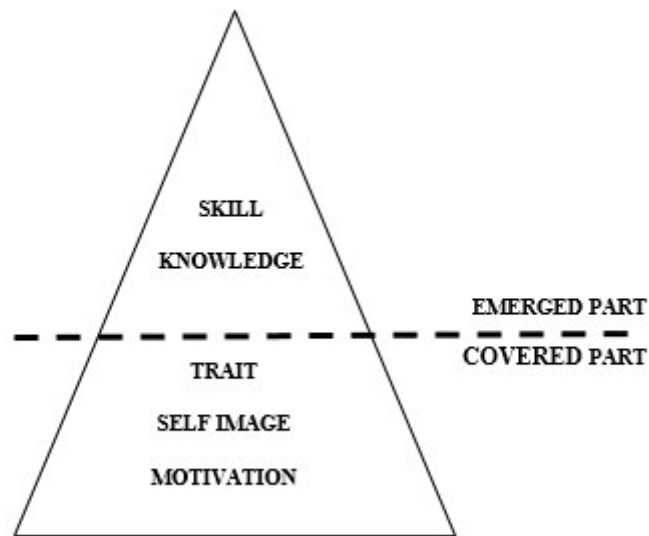
Dunque, la gestione delle risorse umane rappresenta un elemento di grande importanza ed innovazione, in particolar modo, presso quelle organizzazioni che hanno deciso di adottare prassi aziendali improntate sulla Responsabilità Sociale d'Impresa.

Ancor più rilevante risulta essere la gestione delle competenze intangibili del capitale umano, le quali contribuiscono ad eseguire, in maniera più efficace ed efficiente, le mansioni assegnate, al fine di raggiungere gli obiettivi individuali coerentemente con gli obiettivi strategici dell'organizzazione. Pertanto, le migliori *performance* aziendali riconducibili anche alle gestione conoscenze, abilità ed attitudini delle risorse umane, risultano essere una leva strategica fondamentale per lo sviluppo e la competitività dell'organizzazione.

Il modello “iceberg” delle competenze di Spencer e Spencer (1993), rappresenta l'utile sfondo teorico-concettuale di riferimento da cui partire, in risposta a quanto sopra menzionato.

La *competency* definita dagli autori, attraverso l'immagine dell'iceberg (Figura 3.13) permette di distinguere le abilità e la conoscenza come le caratteristiche più facilmente osservabili e misurabili, in quanto “parte emersa” dell'iceberg; mentre immagine di sé, tratti e motivazioni sono “sommerse” nella personalità di un individuo e quindi più difficili da osservare e da sviluppare.

Figura 3.13 – Modello “Iceberg”



Fonte: elaborazione propria su Spencer e Spencer, 1993.

Ciò implica che nell'ambito della selezione di personale e, successivamente, nell'ambito della gestione e formazione delle risorse umane di un'impresa, sembra più facile e meno oneroso per l'organizzazione effettuare la selezione a livello di conoscenze e abilità dell'individuo selezionato ma, allo stesso tempo si presenta anche come il sistema meno in grado di fornire delle misure predittive di performance superiori. Al contrario le motivazioni, i tratti e l'immagine di sé, seppure sono caratteristiche facili da acquisire attraverso il processo di selezione (test motivazionali) ma su cui è più difficile intervenire, predicono proprio le abilità di comportamento e azione che, a loro volta, sono predittive dei risultati della performance nella mansione che l'individuo è chiamato a svolgere. Quindi, probabilmente, sarà più efficace per una organizzazione, in termini di costi, selezionare il personale in base alle caratteristiche 'sommerse' dell'individuo e, successivamente, insegnare le conoscenze e le abilità necessarie per svolgere mansioni specifiche.

Il concetto di competenza così inteso, può trovare collocazione nell'approccio *Triple Bottom Line*, alla base della CSR, secondo cui la tradizionale funzione di produzione, che rappresenta l'elemento costitutivo di un'organizzazione, deve inglobare il principio della sostenibilità, in un'ottica capace di valorizzare anche il capitale naturale e quello umano (Figura 3.14).

Infatti, la progressiva e rapida evoluzione del concetto di *Corporate Social Responsibility*, nel corso degli ultimi anni, ha provocato un ripensamento delle stesse

finalità che le imprese sono chiamate a perseguire, ovvero affiancare alla tradizionale funzione di produzione, che rappresenta l'elemento costitutivo del loro essere ed operare, i principi della sostenibilità, in un'ottica capace di valorizzare non solo il capitale economico ma anche quello naturale ed umano. Ciò rappresenta la risposta delle organizzazioni ai continui cambiamenti del mondo esterno, per cui migliori servizi o beni offerti non influiscono più solo sull'immagine aziendale, ma anche in termini di orientamento al risparmio energetico, alla riduzione dei costi di distribuzione, al rispetto dell'ambiente e alla maggiore tutela dei lavoratori (Maignan e Ralston, 2002).

Pertanto, si avverte la necessità di andare oltre il generico concetto di responsabilità sociale d'impresa, prendendo in considerazione, piuttosto, il concetto di sostenibilità aziendale, per cui la soddisfazione delle esigenze e delle aspettative delle parti interessate, deve essere supportata per mezzo dell'approccio *triple bottom line*.

Figura 3.14 – CSR: Triple Bottom Line



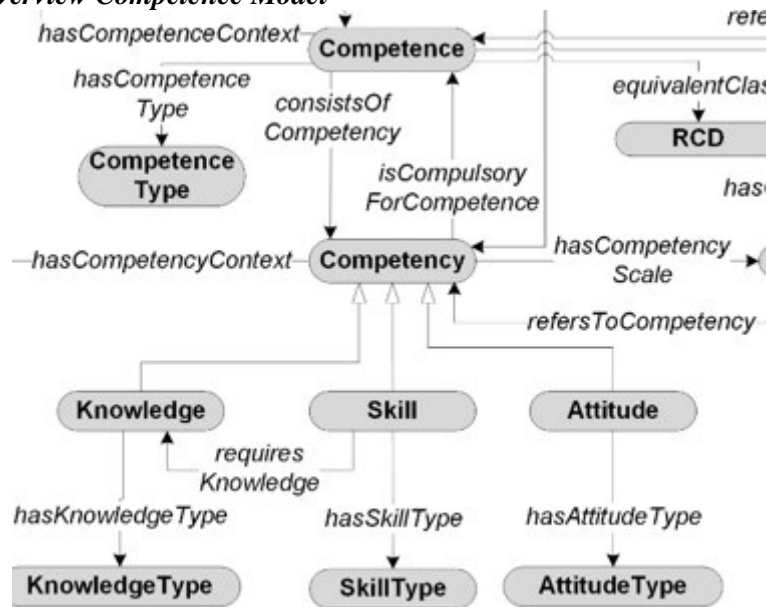
Fonte: elaborazione propria.

Infatti, valorizzare tali elementi significa per l'impresa acquisire un vantaggio competitivo rispetto alle organizzazioni che invece non hanno ancora compreso l'importanza delle abilità, conoscenze e competenze delle risorse umane nella creazione di valore aziendale sul mercato.

Infine, il *Competence Model*, proposto da Miranda *et al.* (2017), rappresenta lo strumento che, nell'ambito della CSR e, dunque della valorizzazione del capitale umano, permette di organizzare, rappresentare e "standardizzare" le competenze, così come definite da Spencer e Spencer, al fine di governare i diversi fattori che incidono sul percorso volto alla CSR *management* (Figura 3.15).

Il modello, come già più volte affermato precedentemente, si basa sull'idea che sia possibile implementare un approccio in grado di identificare, valutare e certificare le competenze nelle organizzazioni sfruttando le ontologie ovvero, attraverso la capacità di descrivere la conoscenza all'interno di un dominio specifico, abilitando al tempo stesso l'elaborazione automatica da parte dei computer della conoscenza così rappresentata (Miranda *et al.*, 2017).

Figura 3.15 – Overview Competence Model



Fonte: SIRET, 2013.

Gli autori ritengono che il modello delle competenze possa basarsi sulle ontologie, ovvero sulla capacità di definire la conoscenza di tutti gli aspetti chiave, relativi alle competenze dei lavoratori. Anche se tale modello è stato concepito per favorire l'occupabilità e, dunque, per rappresentare le competenze professionali, può essere riutilizzato anche per la gestione delle risorse intangibili del personale, all'interno di ogni tipo di organizzazione, in particolar modo in quelle che orientano le proprie attività alla CSR.

Rispetto agli aspetti architettonici e tecnologici, il modello delle competenze è stato sviluppato utilizzando il *Semantic Web stack*³² e viene distribuito per mezzo di *Virtuoso*³³ un *semantic middleware*, che viene utilizzato anche per la definizione e l'esecuzione di *query* ed operazioni di inferenza, utile per supportare i processi di gestione delle

³²<http://www.w3.org/2001/sw/>.

³³ <http://virtuoso.openlinksw.com/>.

competenze. Quest'ultimi, sono stati rappresentati come *REST Web Services*, al fine di sostenere l'integrazione e l'interoperabilità in un *Service-oriented ecosystem* (Miranda *et al.*, 2017).

La proposta di un approccio metodologico volto alla rappresentazione e gestione delle competenze tacite (Nonaka e Takeuchi, 1995), attraverso l'integrazione dei modelli sopra considerati, rappresenta la possibilità di individuare quelle caratteristiche individuali che provocano prestazioni lavorative efficaci o superiori. Più precisamente, significa identificare con maggiore accuratezza, quali sono le competenze che, posizionate in differenti livelli di profondità, producono *performance* superiori e in che misura sono possedute o mancanti negli individui, per poter realizzare una mirata gestione delle risorse umane ed una efficace progettazione delle attività formative nonché, più in generale, di perseguire migliori *performance* economiche, ambientali e sociali, al fine di soddisfare i principi della Responsabilità Sociale d'Impresa, o ancor più i principi della sostenibilità.

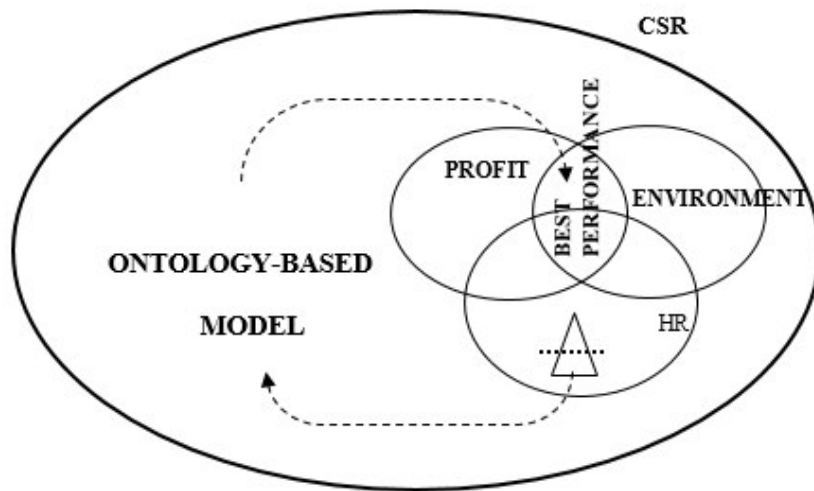
3.5 Approach analysis³⁴

La proposta di utilizzare un modello basato sulle ontologie, in particolar modo il *Competence Model* proposto da Miranda *et al.* (2017), per riconoscere, valutare e certificare le competenze degli individui acquisite in diversi ambiti di apprendimento, in particolare non formale ed informale, si basa sull'idea che è possibile valorizzare le abilità, conoscenze e competenze del capitale umano, al fine di incrementare il vantaggio competitivo delle organizzazioni interessate al modello gestionale della CSR, in quanto considerato una leva gestionale, seppure intangibile, altrettanto importante rispetto ai fattori tradizionalmente utilizzati a tale scopo.

L'approccio proposto viene illustrato nella figura (Figura 3.16) che segue:

³⁴ L'approccio proposto è oggetto di uno *short paper* di Malandrino O. e Sessa M.R. (2017) dal titolo *Ontology-based Model sustaining Competence Management within Corporates: Competence certification in CSR*, presentato alla 17th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies - ICALT2017, Timisoara (*in press*).

Figura 3.16 – The proposed approach



Fonte: elaborazione propria.

L'internalizzazione delle CSR negli schemi manageriali può essere alimentata da processi di valorizzazione delle risorse umane, attuati anche per mezzo della certificazione delle loro competenze. A tal proposito, è necessario servirsi di un modello (quello basato sulle ontologie) al fine di creare standard condivisi da governi, istituzioni, imprese, gruppi di ricerca ed iniziative internazionali per la definizione e l'implementazione di sistemi di *competence management* che, insieme agli altri fattori di crescita contemplati dalle organizzazioni responsabili socialmente, favoriscano *best performance* aziendali.

L'approccio è stato proposto in seguito ai risultati ottenuti dall'indagine condotta tra i laureati dell'anno accademico 2013/2014, presso l'Università degli Studi di Salerno, menzionata nel II capitolo del presente lavoro.

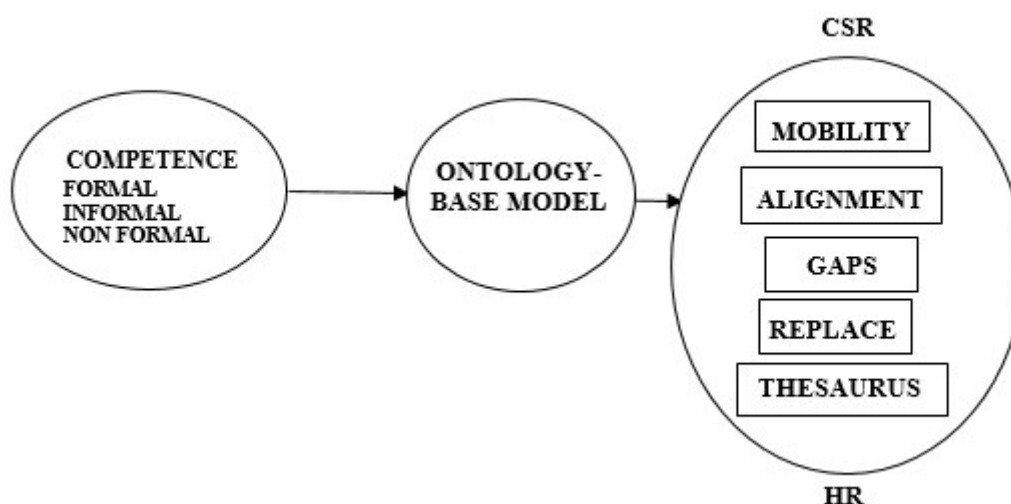
Come sopra più volte evidenziato, dall'indagine sono emerse alcune criticità in merito all'adozione di approcci, metodologie e strumenti non idonei a mappare, nel lungo termine, il capitale umano formato e a verificarne l'idonea allocazione nel mondo del lavoro, in un'ottica di *lifelong learning*.

Da qui, la proposta di definire un approccio che, attraverso le ontologie, possa supportare le organizzazioni nell'individuare, rappresentare e certificare, in maniera "standardizzata", le competenze del capitale umano.

Dunque, l'approccio proposto consente di (Figura 3.17):

- creare un thesaurus di definizioni in merito alle conoscenze, abilità ed attitudine per ogni tipo di competenza acquisita (formale, non formale ed informale);
- identificare e rappresentare l'offerta di lavoro rispetto alle richieste delle domanda di lavoro, al fine di garantire un miglior allineamento tra domanda ed offerta;
- verificare la corrispondenza tra le competenze fornite dall'offerta e quelle richieste dalla domanda di lavoro, al fine di agire sulla propria formazione per colmare le lacune di competenza;
- riorganizzare le risorse umane all'interno di un'organizzazione, al fine di accostare il lavoratore alla mansione più idonea per lui, rispetto alle competenze individuate;
- valutare allo stesso modo le competenze dei lavoratori, nelle organizzazioni del medesimo settore, al fine di favorire la mobilità professionale a livello nazionale, europeo ed internazionale.

Figura 3.17 – Benefits approach



Fonte : elaborazione propria.

Dunque, tale sistema sarà in grado di rappresentare le competenze acquisite in diversi ambiti di apprendimento, in particolare, non formale ed informale, attraverso l'utilizzo delle ontologie.

I principali vantaggi dell'approccio proposto sono la capacità di ridurre il gap, nel mercato occupazionale, tra domanda ed offerta di competenze e diminuire i costi in termini di selezione e, successivamente, di formazione e gestione delle risorse umane, da parte delle organizzazioni, in quanto tale approccio, attraverso il modello basato sulle ontologie, permetterebbe di: identificare, rappresentare, valutare e "standardizzare" le competenze non formali ed informali, considerate caratteristiche più difficili da

individuare ma in grado di fornire misure predittive di performance superiori; favorire una migliore corrispondenza tra domanda ed offerta di lavoro, in ingresso, nel mercato occupazionale e di facilitare la spendibilità e la trasferibilità delle competenze nel contesto della mobilità professionale.

Tali benefici indicano i casi d'uso, ovvero esempi di applicazioni dell'approccio in contesti organizzativi-aziendali.

L'approccio proposto ripreso in tale dissertazione, rappresenta l'input per successivi lavori in cui verranno osservati, attraverso un maggiore supporto di dati empirici, i benefici della reale implementazione dell'approccio in più organizzazioni, orientate o meno alla CSR, ma tutte volte al *competence management*, al fine di una crescente sostenibilità delle *performance* aziendali.

Conclusioni

I continui cambiamenti dello scenario socio-economico, dovuti ad una molteplicità di fattori, i quali assumono una crescente importanza sia in ambito internazionale, per la dimensione globale di alcuni fenomeni, sia in ambito regionale e locale, per l'urgenza di individuare modelli di produzione e di consumo in grado di conciliare sviluppo economico e tutela dell'ambiente naturale e sociale all'interno dei differenti contesti socio-culturali e istituzionali, hanno imposto un ripensamento delle strategie aziendali, in un'ottica di crescente sostenibilità.

È proprio in tale contesto che si colloca il concetto di CSR il quale, sebbene non abbia una storia evolutiva particolarmente recente, assume, oggi, una grande rilevanza nell'ambito delle logiche manageriali dell'organizzazioni, le quali sono chiamate a rispondere alle esigenze di una molteplicità di *stakeholder*, attraverso il superamento dell'approccio economico tradizionale, basato sulla massimizzazione del benessere economico, al fine di includere ulteriori obiettivi volti alla tutela ambientale, alla valorizzazione delle risorse naturali nonché all'equità, alla solidarietà e alla coesione sociale.

L'affermazione della CSR definisce, dunque, un ruolo più impegnativo per il mondo imprenditoriale, da cui deriva un ripensamento in merito alle stesse finalità che le imprese sono chiamate a perseguire (Sciarelli, 2007).

Nonostante tale tema costituisca oggetto di articolati dibattiti sia in ambito economico che socio-politico, sia nell'ambito accademico che imprenditoriale, sia a livello nazionale

che comunitario e internazionale, ancora non si è giunti ad una definizione di RSI universalmente condivisa.

Tale eterogeneità definitoria è, probabilmente, dovuta al fatto che «la CSR appare come una linea di confine che separa due oceani: quello della razionalità economica delle imprese, orientate alla produzione di valore per gli azionisti e per gli *stakeholder*; quello dell'utilità sociale realizzata per mezzo dell'agire imprenditoriale» (Nigro e Petracca, 2016:152).

Le dinamiche evolutive del concetto di Responsabilità Sociale, ben evidenziano i limiti delle riflessioni associate a tale tematica, tra cui la difficoltà di rappresentare in maniera razionale i comportamenti umani, i quali, se adeguatamente riconosciuti, valutati, “standardizzati” e certificati, contribuiscono ad un maggiore vantaggio competitivo delle organizzazioni orientate alla CSR.

Tale difficoltà può in parte essere risolta attraverso l'utilizzo di una molteplicità di strumenti, quali: il Codice Etico, il Bilancio Sociale, il Bilancio di Sostenibilità e tutti gli altri strumenti volontari di rendicontazione non finanziaria, i quali hanno la capacità di formalizzare e consolidare i valori etici comuni a tutto il sistema organizzativo. Eppure, molti dei sopra menzionati strumenti di Responsabilità Sociale d'Impresa, possono risultare poco efficaci se non adeguatamente supportati da altri.

A tal proposito, risulta estremamente pertinente il *Competence Model* basato sulle ontologie proposto da Miranda *et al.* (2017), in quanto rappresenta uno strumento di notevole utilità per ciò che riguarda la gestione delle competenze, anche intangibili, delle risorse umane. Infatti, la modellazione delle competenze può essere funzionale al *management* di una organizzazione orientata alla CSR, relativamente alle strategie di *recruiting* e *training* del personale, di identificazione, rappresentazione, valutazione e standardizzazione delle competenze non formali ed informali, considerate caratteristiche più difficili da individuare ma in grado di fornire misure predittive di *performance* superiori e per favorire una migliore corrispondenza tra abilità possedute e ruolo atteso, al fine di facilitare la spendibilità e la trasferibilità delle competenze nel contesto della mobilità professionale nella stessa organizzazione o tra organizzazioni dello stesso settore.

Dunque, il *Competence Model* volto all'organizzazione, rappresentazione e gestione delle competenze professionali, rappresenta il supporto necessario per la risoluzione, almeno in parte, dei limiti in cui incorre un'organizzazione responsabile socialmente.

Pertanto, nel prossimo capitolo, verranno analizzati i risultati relativi alla sperimentazione di tale modello, non come supporto per la gestione delle competenze professionali, così come concepito originariamente dagli autori, bensì per identificare, classificare, valutare e standardizzare le competenze trasversali del personale di una data organizzazione interessata anche alla gestione delle risorse umane, perché convinta del ruolo fondamentale che quest'ultime ricoprono nella realizzazione della RSI. In tal caso, l'organizzazione oggetto della sperimentazione sarà il Gruppo Sada Spa.

Capitolo IV

Ontology-based Model sustaining Competence Management within Corporates: Competence certification experience in Sada Spa

“Nessuna conoscenza umana può prescindere dall’esperienza”.
J. Locke

SOMMARIO: Introduzione – 4.1 Il Gruppo Sada: “*Packaging* per ogni esigenza e oltre” – 4.2 La nota metodologica – 4.3 I principali risultati dell’indagine condotta presso Antonio Sada e figli Spa – 4.4 *Competence certification experience* in Sada Spa: l’analisi dei primi risultati ottenuti

Introduzione

L’ampia ed eterogenea letteratura circa la certificazione delle competenze, analizzata nei capitoli precedenti, dimostra che le conoscenze, abilità ed attitudini degli individui non possono essere più considerate come risorse alternative ad altre per fronteggiare, con successo, la complessità del contesto organizzativo e competitivo, quale quello attuale in cui le imprese si trovano ad operare, ma piuttosto devono essere considerate come fattori in grado di spiegare e determinare, accanto a quelli più tradizionali (innovazione, qualità, tecnologia, efficienza, velocità, reputazione, immagine), il vantaggio competitivo.

Pertanto, la gestione delle competenze intangibili del capitale umano può essere considerata come una variabile critica e un prerequisito fondamentale per lo sviluppo di soluzioni organizzative e produttive equilibrate e di successo. Infatti, i sistemi di gestione delle risorse umane basati sulle competenze possono costituire un supporto ed una innovazione rilevante nelle prassi aziendali e, più in generale, nelle logiche gestionali del mercato occupazionale.

A tal proposito sono stati sviluppati una molteplicità di modelli e sistemi volti proprio a favorire: la creazione di un quadro unitario per la rappresentazione delle

competenze, una certa coerenza semantica relativamente alla gestione delle competenze in tutti i sistemi di *Human Resource Management* e una modellazione precisa che vada incontro ai bisogni reali delle organizzazioni (Donzelli *et al.*, 2006; Lievens *et al.*, 2002). Ciò dovrebbe agevolare alcune attività, quali: il reclutamento dei lavoratori, la creazione di programmi di formazione *ad hoc*, la valutazione delle prestazioni e la raccolta delle informazioni sull'apprendimento e sulle esperienze lavorative, al fine di pianificare e gestire i cambiamenti strutturali all'interno delle imprese (Gaeta *et al.*, 2015).

Alla luce di tali premesse, obiettivo del presente capitolo è quello di valutare i possibili benefici derivante dall'implementazione di un *Competence Model* (Miranda *et al.*, 2017) in una organizzazione orientata alla CSR, quale Sada Spa, volta ad una efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, poichè considerate una leva strategica fondamentale per rafforzare il proprio vantaggio competitivo.

4.1 Il Gruppo Sada: “Packaging per ogni esigenza e oltre”

Il Gruppo Sada, con una storia di oltre 100 anni, realizza imballaggi in cartone ondulato di elevata qualità e di ottime prestazioni.

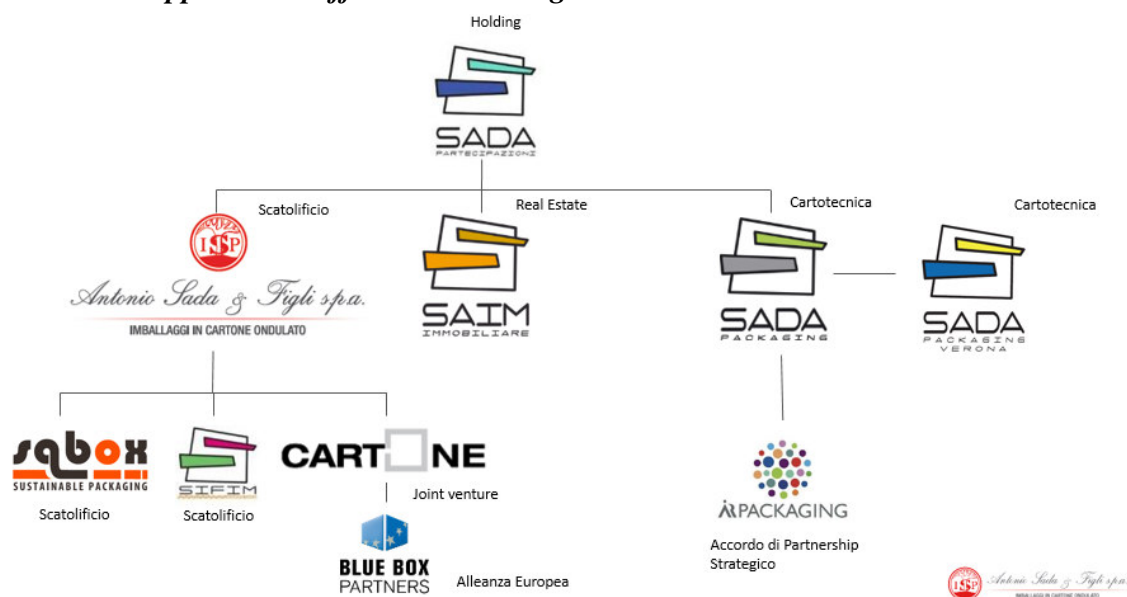
Il *packaging* in cartone ondulato e cartotecnica è un materiale versatile, completamente rinnovabile e riciclabile. Esso protegge e conserva i prodotti agevolandone l'utilizzo e l'impatto a scaffale nei punti vendita, favorisce la movimentazione e lo stoccaggio delle merci e rappresenta il “termometro” dell'andamento di mercato, ovvero all'aumento dei consumi di beni materiali, aumenta anche l'utilizzo di *packaging*.

Il Gruppo riveste un ruolo di primaria importanza sullo scenario nazionale e comunitario del settore del *packaging*, anche per mezzo della dotazione di un vasto parco macchine, attraverso cui riesce a progettare e realizzare ogni tipo di imballaggio, con stampe ad alta definizione.

Il Gruppo, attualmente si compone di diverse realtà organizzative (Figura 4.1), quali Antonio Sada e Figli Spa., Sada Packaging Srl., Sada Packaging Verona Srl, Sabox Srl. e Sifim Srl. A capo della *Holding* del Gruppo c'è Sada Partecipazioni, la quale fornisce a tutte le aziende del Gruppo servizi centralizzati relativamente a: gestione del personale, assicurazione qualità, amministrazione acquisti e servizi di *Innovation Technology*. I vantaggi che ne derivano sono di carattere economico, organizzativo e qualitativo, in quanto, le soluzioni valide adottate per una delle società e le esperienze connesse, con le

dovute personalizzazioni, vengono estese proficuamente alle altre, ottenendo indubbi benefici per quanto riguarda l'efficienza e la rapidità di esecuzione.

Figura 4.1 – Il Gruppo Sada: differenti realtà organizzative



Fonte: <http://www.packagingevolution.it/it/il-gruppo/notizie.html>.

L'azienda Sada Spa, nata nel 1870 come un piccolo laboratorio artigianale specializzato nella produzione di mobili e imballaggi in legno, situato nelle strade sterrate di Molina di Vietri sul Mare, ha visto il susseguirsi di cinque generazioni.

Nel 1900, il suo fondatore decide di trasformare il piccolo laboratorio in una struttura industriale moderna e organizzata, al centro della Piana del Sele dove, nel 1930 acquisisce un opificio inattivo, situato a Pontecagnano Faiano: si tratterà di una scelta strategica, poiché in quell'area sono presenti i clienti più importanti.

Nel 1961, l'azienda abbandona la produzione di mobili per dedicarsi esclusivamente agli imballaggi e trasforma il suo *core business* nel cartone ondulato: un cambio epocale che favorirà l'ampliamento dell'azienda, iniziato proprio negli anni del miracolo economico italiano, caratterizzati dalla crescita esponenziale dell'economia nazionale e da un susseguirsi di innovazioni tecnologiche.

Tra il 1973 e il 2002 vengono realizzati altri due stabilimenti: il primo nella frazione Sant'Antonio, per la produzione in autonomia di cartone in fogli e l'altro in località Scontrafata sempre dello stesso Comune.

Nel 2002, con l'inaugurazione di un nuovo stabilimento, situato ugualmente a Pontecagnano, l'azienda si qualifica come la prima nel Sud Italia per stampa ad alta definizione.

Nel giro di qualche decennio l'azienda cresce enormemente, non solo sul piano strutturale ma anche in termini di volumi d'affare.

Negli ultimi tempi (Tabella 4.1), il Gruppo Sada si è ampliato ulteriormente, assumendo l'attuale forma societaria, sopra menzionata.

Tabella 4.1 – Evoluzione storica Gruppo Sada

Anno	Step evolutivo
1900	Produzione di mobili in legno
1960	Trasformazione del <i>core business</i> in cartone ondulato
1995	Certificazione UNI EN ISO 9001
1998	Nascita di <i>Cart-One, joint venture</i> con Scatolificio Sandra
2001	Costruzione di un nuovo stabilimento di 23.000 mq
2004	Nascita di Sabox
2005	Nascita Sada Partecipazioni come azienda di servizi holding del Gruppo Sada
2006	Nascita di Sada Packaging
2010	Acquisizione di quote di maggioranza in Sifim
2011	- Installazione di un impianto fotovoltaico da 1,7 MW su una superficie di 19.000 mq - Certificazione ISO 14001
2012	Certificazione BRC IoP version4
2013	Certificazione etica SA8000
2014	- Acquisto di un nuovo case-maker di elevate velocità di produzione - Adesione a Blue Box Partners
2015	Acquisto di un fustellatore rotativo a 7 colori
2017	Nascita di Sada Packaging Verona

Fonte: elaborazione propria.

Attualmente, il Gruppo Sada è *leader* nel mercato del Sud Italia, conta su una forza lavoro di 347 unità e registra un fatturato complessivo di circa 95 milioni di euro. Inoltre, dispone di un portafoglio clienti di primo ordine, quali Algida, Barilla, Ferrero, Nestlè, Peroni, Procter&Gamble.

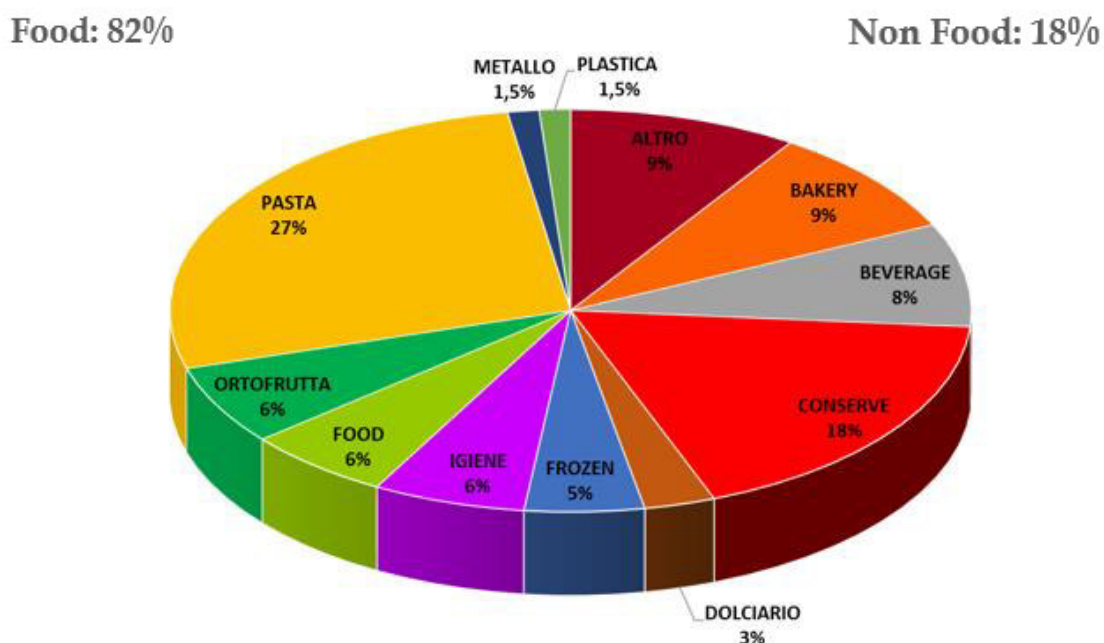
Vista l'ampiezza e la complessità del Gruppo, ai fini della sperimentazione del modello, è stata presa in considerazione solo l'azienda Antonio Sada & figli Spa (in seguito Sada Spa), la quale, anch'essa, ha sede a Pontecagnano e conta su una forza lavoro di 197 unità. L'azienda è *leader* nella produzione di imballaggi e mediante il suo modello organizzativo è basata su una efficace sintesi di tradizione artigiana e innovazione tecnologica. Opera in maniera responsabile, favorendo il benessere comunitario, nonché gli interessi di tutte le parti sociali coinvolte nella realtà d'impresa e l'ambiente naturale circostante. Infatti, da sempre è consapevole dell'importanza di salvaguardare l'ambiente

ed è impegnata a garantire che le sue attività non influiscano negativamente sugli equilibri naturali, facendo della sostenibilità il suo *modus operandi*.

Con le sue 11 linee di trasformazione e 3 ondulatori, Sada Spa può stampare scatole americane, Wrap Around, Twin-Box, Scatole con più punti colla, Display, H₂O Box, Plateau per ortofrutta e fustellati ad alta definizione fino a 6 colori, realizzando onde singole, doppie onde e microonda, il cui spessore varia da 7 a 0,5 mm.

Il settore in cui l'azienda è maggiormente presente è quello agro-alimentare (Figura 4.2), per cui i maggiori clienti sono: Barilla, De Cecco, Divella, Rummo, La Molisana e Ferrero.

Figura 4.2 – Principali settori in cui Sada Spa è presente



Fonte: <http://www.packagingevolution.it/it/il-gruppo/antonio-sada-e-figli.html>.

Gli elementi che caratterizzano le attività in Sada Spa sono qualità, flessibilità e sostenibilità. Grande importanza viene data all'innovazione e alla ricerca, infatti, l'azienda ha creato un team di risorse con competenze trasversali riguardanti il cartone ondulato, la cartotecnica, il marketing e la chimica, allo scopo di unire in un solo gruppo di lavoro, il *know how* di tutte le società.

Pertanto, la *mission* dell'azienda è quella di essere *leader* nella fornitura di prodotti e servizi di eccellenza nel rispetto dell'ambiente e delle risorse umane. Per tali motivi, l'azienda si impegna quotidianamente a realizzare prodotti di qualità e di valore superiore, che siano in grado di soddisfare le diverse esigenze dei suoi clienti che, in uno scenario di mercato altamente concorrenziale come quello attuale, diventano sempre più variegati

e restrittive. Fondamentale, quindi, risulta essere la gestione della qualità dei propri prodotti, al fine di garantire la massima soddisfazione dei clienti.

Qualità che non va intesa semplicemente come zero difettosità dei prodotti, una volta pronti per essere immessi sul mercato, bensì come approccio strategico-organizzativo che, coinvolga tutte le parti interessate interne all'organizzazione.

Altresì, l'innovazione costante è uno dei principi guida con cui Sada Spa affronta le sfide lanciate dal mercato con il contributo professionale del suo personale. Pertanto, Sada investe nella loro formazione e nella loro crescita professionale, valorizzando ed aumentando le loro competenze.

Tra i numerosi punti di forza dell'azienda, si annovera la flessibilità organizzativa, operativa e produttiva con cui essa adatta e trasforma la sua organizzazione aziendale, in termini di tempo, spazio e capitale umano, rispetto alle mutevoli e complesse condizioni del mercato e del dinamismo della concorrenza. L'azienda è infatti capace di produrre milioni di pezzi al giorno tra scatole e astucci, in quanto gode di un'ampia possibilità di utilizzazione e di adattamento delle produzioni a diverse condizioni di impiego; gestisce, inoltre, in modo rapido ed efficiente le emergenze.

Anche l'area Ricerca e Sviluppo rappresenta un punto di forza, in quanto l'azienda va oltre le comuni soluzioni di *packaging*.

Si annoverano ancora tra i punti di forza la *customer care* e la logistica.

Quest'ultima rappresenta un punto di forza in quanto l'azienda riesce a garantire la copertura dal Centro al Sud, lavorando con grande velocità ed operando attraverso particolari servizi, quali il *just in time*. Mentre, la *customer care* rappresenta una parte fondamentale del servizio offerto dall'azienda, in particolare, con i suoi clienti nell'ottica della creazione di un rapporto di fiducia duraturo nel tempo. L'ufficio Vendite, con professionalità e cura, aggiorna quotidianamente il cliente sullo stato di avanzamento dell'ordine ed in caso di progettazione di un nuovo imballo, segue e supporta il cliente in tutte le fasi, dalla realizzazione alla consegna. Grazie alla sua flessibilità, è in grado di creare servizi particolari, personalizzati in base alle richieste del cliente.

Tutto ciò indica la volontà da parte dell'organizzazione di lavorare secondo i principi della Responsabilità Sociale d'Impresa. Infatti, l'azienda ha implementato, nel 2013, un modello gestionale secondo lo standard *Social Accountability 8000:2008*, i cui requisiti le hanno consentito di costruire un sistema di gestione della responsabilità sociale verificabile e certificabile, ad opera di una parte terza indipendente. In conformità a tale standard, l'azienda attualmente ha implementato un modello di gestione che rispetta otto

requisiti fondamentali in tema di lavoro infantile, lavoro forzato, salute e sicurezza, libertà di associazione e diritto alla contrattazione collettiva, assenza di discriminazioni, procedure disciplinari, orario di lavoro e retribuzione. Ha, inoltre, implementato un sistema di gestione della responsabilità sociale orientato al miglioramento continuo delle *performance* sociali, così come previsto dal nono punto dello standard, la cui struttura ricalca quelli relativi alla qualità e all'ambiente (ISO 9001 e 14001), ugualmente adottati da Sada Spa.

Oltre all'attenzione per le sue *performance* etico-sociali, l'azienda attribuisce importanza anche alla comunicazione e alla condivisione di queste ultime con i vari *stakeholder*, attraverso il Bilancio Sociale, un documento con il quale l'azienda comunica periodicamente le sue *performance* di natura non finanziaria. Il Bilancio Sociale risponde, dunque, all'obiettivo di comunicare in modo trasparente, chiaro e completo a tutte le parti interessate sulle prestazioni della Antonio Sada & Figli Spa derivanti dall'applicazione dei requisiti della norma SA 8000:2008. In particolare, con esso l'azienda si propone di: far conoscere ai vari *stakeholder* la politica di responsabilità sociale dell'azienda; fornire un resoconto puntuale sulla capacità dell'azienda di soddisfare i requisiti della norma SA 8000:2008 e favorire la conoscenza e la comprensione da parte di tutte le parti interessate degli impegni reali dell'azienda.

La logica di base del documento prevede che per ciascun requisito della norma SA 8000 sia condotta una valutazione d'insieme che tenga conto dell'approccio adottato, dei risultati conseguiti e del confronto di tali risultati con i *trend* degli anni precedenti e con gli obiettivi interni aziendali. Il Bilancio si rivolge a tutti gli *stakeholder* dell'azienda e la sua diffusione è garantita attraverso la pubblicazione dello stesso sul sito internet aziendale.

Tra le molteplici attività dell'azienda, conoscibili attraverso il Bilancio Sociale, Sada è particolarmente attiva in iniziative di tipo ambientale e sociale. In particolare, ospita scolaresche nell'ambito dell'iniziativa *Riciclo Aperto*, per presentare loro il lavoro e l'impegno profuso dall'azienda per la salvaguardia dell'ambiente.

Da quest'anno sostiene la Onlus "Trame Africane", il cui obiettivo è quello di dare la possibilità alle persone che vivono in Paesi in via di sviluppo di riscattarsi e migliorare le proprie condizioni di vita, attraverso l'educazione sanitaria, l'istruzione, la formazione professionale ed il lavoro. A testimonianza del suo legame con il territorio, ha sostenuto *Salernitana: la maglia*, un evento organizzato per evocare l'ultra novantennale storia della squadra di calcio salernitana. L'azienda, inoltre, ha creato *Social Welfare Program*, un

programma volto a tutti i dipendenti e le loro famiglie, per il territorio e la comunità e per tutti gli *stakeholder* che gravitano attorno all'attività d'impresa, allo scopo di migliorare la qualità della vita approfondendo le tematiche della Formazione, della Salute e del Benessere.

Antonio Sada & Figli sostiene anche l'arte. Ha sostenuto, infatti, l'iniziativa "Isart, l'arte in opera", evento organizzato in collaborazione con ex allievi dell'Istituto Statale d'Arte "Filiberto Menna", giovani studenti e la scuola salernitana del fumetto Comix Ars.

E ancora nel campo artistico, l'azienda è stata partner di *Mulieres*, mostra di Milo Manara, maestro dell'erotismo disegnato. Sono stati curati gli allestimenti della mostra fornendo agli organizzatori diversi elementi, quali sedie, scrivanie, espositori, pannelli stampati con le opere di Manara, rigorosamente realizzati in cartone ondulato.

Di fronte a tale *mission* e *vision* aziendale, risulta fondamentale dotarsi di certificazioni di qualità, intese come strumenti in grado di dimostrare a tutte le parti interessate, il reale impegno che l'impresa ha assunto e continua ad assumere relativamente alla dimensione sociale ed ambientale e, più in generale, in riferimento ai principi della sostenibilità.

A tal proposito, Antonio Sada & Figli Spa è stata la prima azienda produttrice di cartone ondulato ad essere stata certificata ISO 9001 nel 1996 (Figura 4.3). Inoltre, è dotata di uno dei più moderni e completi Laboratori Qualità per effettuare prove su cartone ondulato e cartoncino, per mezzo di uno staff, continuamente formato presso i migliori laboratori accreditati e preparato su tutte le ultime novità in tema di qualità, il quale si occupa di analizzare l'adeguatezza delle caratteristiche di tutte le materie prime in entrata, effettua test sul semilavorato e completa le verifiche attraverso una serie di prove sul prodotto finito. Oltre a ciò, come già specificato precedentemente, l'azienda è certificata SA 8000: 2008 ed ISO 14001:2004 e possiede il certificato di conformità allo standard BRC/IOP, il quale è stato concepito per garantire la sicurezza igienico-sanitaria dei materiali a contatto con gli alimenti. I produttori di imballaggi, infatti, sono profondamente coinvolti nella catena del *food* e, dunque, contribuiscono in maniera significativa nel garantire la sicurezza degli alimenti. Per consentire ai produttori di *packaging* di far fronte a tale responsabilità, tale standard fornisce indicazioni specifiche sulla cui base realizzare un sistema per la gestione della sicurezza ampiamente riconosciuto, essendo, in alcuni casi, un requisito essenziale richiesto dalla Grande Distribuzione Organizzata, al fine di assicurare la qualità e la sicurezza dei prodotti alimentari proposti ai consumatori. Infine, gli imballaggi sono certificati anche FSC, certificazione internazionale, indipendente e di parte terza, specifica per il settore

forestale e i prodotti, legnosi e non legnosi, derivati dalle foreste. I prodotti con certificazione FSC garantiscono ai clienti che, questi provengano da foreste gestite in maniera sostenibile, ovvero che siano rispettosi delle esigenze sociali, economiche e ambientali delle generazioni attuali e future.

Figura 4.3 – I certificati di qualità in possesso di Sada Spa



Fonte: <http://www.packagingevolution.it/it/il-gruppo/antonio-sada-e-figli.html>.

La molteplicità dei sistemi di gestione implementati ha indotto la direzione aziendale ad adottare un Sistema di Gestione Integrato Qualità, Ambiente e Responsabilità Sociale conforme alle norme UNI EN ISO 9001:08, UNI EN ISO 14001:04, SA 8000:08, nell’obiettivo primario di migliorare continuamente le proprie prestazioni e con lo scopo, dunque, di garantire la qualità finale di ciò che offre sul mercato, nel rispetto dell'ambiente e nel raggiungimento di elevati obiettivi sociali.

Tale Sistema Integrato è gestito tramite un unico Manuale della Qualità, nel quale vengono trattati i diversi aspetti della Qualità e le relative modalità di gestione degli stessi.

Inoltre, la Direzione manifesta il proprio impegno nello sviluppo, attuazione e miglioramento del Sistema di Gestione per la Qualità, l’Ambiente e la Responsabilità sociale dell'azienda attraverso:

- la verifica della consapevolezza di tutto il personale interno ed esterno che opera per l'azienda;

- la comprensione e la comunicazione a tutta l'organizzazione dei requisiti e delle aspettative del cliente e dei vari *stakeholder*;

- l'emissione, l'aggiornamento e la diffusione della Politica Aziendale;

- l'individuazione degli obiettivi aziendali;

- l'individuazione e l'assegnazione delle risorse umane, infrastrutturali e relative all'ambiente di lavoro;

- il monitoraggio costante degli impatti ambientali;

- la pianificazione e la realizzazione dei Riesami del Sistema di Gestione;

- il raggiungimento del benessere del lavoratore attraverso un miglioramento continuo delle condizioni di lavoro e delle condizioni di salute e sicurezza dei lavoratori.

Operare secondo i principi volti alla gestione totale della qualità significa coinvolgere l'intera struttura aziendale, dal vertice fino alla base e pertanto sia la Politica che la documentazione di sostegno del sistema dovranno essere portate a conoscenza di ogni singolo componente delle strutture interessate. La collaborazione tra le risorse umane, nonché tra i vari organi aziendali, è condizione indispensabile per il mantenimento e il miglioramento continuo della qualità dei prodotti, del servizio e del rispetto per l'ambiente. I costi derivanti dall'adozione del Sistema dovranno prevedere adeguati ritorni, imputabili: alla riduzione degli scarti di produzione; al miglioramento dell'efficienza produttiva; all'aumento dei volumi di vendita come conseguenza della maggiore soddisfazione, e quindi fiducia da parte dei clienti; al miglioramento della qualità degli approvvigionamenti attraverso una crescente azione di controllo e di stimolo sui fornitori; al rispetto e all'impegno nell'adempimento delle prescrizioni legislative vigenti in materia ambientale, etica e delle altre prescrizioni sottoscritte dall'azienda.

Dunque, poiché l'obiettivo prioritario dell'azienda è la soddisfazione di tutte le parti interessate, ovvero la realizzazione di prodotti e servizi conformi alle esigenze implicite ed esplicite degli *stakeholder*, nonché il rispetto dei requisiti di responsabilità sociale e degli aspetti ambientali, per mezzo di un costante monitoraggio delle prestazioni aziendali, è necessario definire con precisione le linee guida per una corretta ed efficace gestione della Qualità, dell'Ambiente e della Responsabilità sociale in Sada Spa.

Pertanto, uno dei principali aspetti tenuto in grande considerazione dall'azienda riguarda la gestione delle materie prime. Quest'ultime vengono selezionate, valutate e controllate costantemente dal responsabile controllo qualità.

Allo stesso modo, i fornitori vengono sottoposti a verifica, mediante attività di controllo delle forniture e, in alcuni casi, anche per mezzo di *audit* presso le stesse organizzazioni dei fornitori. La verifica viene effettuata dal responsabile assicurazione qualità in collaborazione con i responsabili delle unità tecniche interessate, i quali procedono al calcolo di un indice di affidabilità dei fornitori e, con frequenza annuale comunicano alla direzione i risultati della valutazione, segnalando i valori *outsider* rispetto al livello minimo di affidabilità previsto.

Inoltre, i fornitori sono valutati anche in base al loro grado di principi di responsabilità sociale, secondo quanto normato dallo standard SA 8000. Infatti, ad ogni fornitore, il responsabile assicurazione qualità, in collaborazione con il responsabile del sistema di gestione, assegna un livello di criticità rispetto alla conformità o meno ai requisiti previsti dalla norma, utilizzando le informazioni ottenute dal fornitore stesso (questionario di autovalutazione) e/o reperite mediante visite ispettive e/o testimonianze, e/o attraverso altre fonti. Il grado di criticità individuato, determina la priorità d'intervento, le eventuali azioni correttive e la cadenza dei controlli periodici verso i fornitori, definiti in un apposito piano di monitoraggio.

È una politica fortemente sostenuta dall'azienda quella di privilegiare i fornitori in grado di documentare l'esistenza di un qualche tipo di Sistema di gestione per la qualità, secondo le norme UNI EN ISO 9001, UNI EN ISO 14001 ed SA 8000.

Sempre in un'ottica di RSI e per una corretta implementazione del Sistema di Gestione Integrato, risulta fondamentale per l'azienda occuparsi del *management* delle risorse umane. In particolare, attraverso la definizione dei ruoli aziendali, il miglioramento continuo della prestazione, l'accrescimento delle competenze professionali, la diffusa applicazione del lavoro in team, la formazione, l'addestramento, l'aggiornamento professionale e la gestione delle competenze trasversali.

Mentre, la gestione del processo di produzione è orientata a garantire la conformità dei prodotti ai requisiti specificati e, per questo, è sottoposto a continui controlli fin dalle prime fasi di lavorazione. La programmazione della produzione viene eseguita in modo automatico dal sistema informatico sulla base dei dati immessi dall'operatore secondo quanto richiesto dal cliente. Una volta avviata la produzione, il processo viene realizzato in condizioni controllate che prevedono l'utilizzo di attrezzature e mezzi di produzione idonei ed un ambiente di lavoro sicuro ed igienico, con l'inserimento nel ciclo produttivo di materie prime conformi ai requisiti stabiliti e l'impiego di personale adeguatamente addestrato.

Tali attività vengono formalizzate mediante procedure documentate che forniscono la descrizione delle modalità attuative e le relative responsabilità, solitamente in accordo ad istruzioni scritte contenenti le modalità esecutive, i controlli ed i limiti di accettabilità.

L'efficienza di apparecchiature e strumenti utilizzati per i controlli e le prove attinenti la qualità dei prodotti, viene garantita attraverso programmi di taratura, ed istruzioni che mirano ad impedirne danneggiamenti per uso e conservazione impropri.

Mentre, il personale addetto alle attività di produzione e controllo qualità è opportunamente addestrato in relazione ai compiti assegnatigli.

Il continuo monitoraggio durante i processi produttivi consentono di identificare qualsiasi prodotto non conforme il più rapidamente possibile. Tale attenzione, se previsto, viene riservata anche ai prodotti finiti, prima della spedizione, al fine di dimostrare, sempre in un'ottica di *total quality management*, che il prodotto ha superato tutti criteri di accettabilità: dall'entrata delle materie prime in azienda fino al prodotto finito, al fine di ottenere fiducia dal cliente e dal consumatore ed essere un riferimento oggettivo nelle controversie che concernono la qualità e l'affidabilità del prodotto, una volta immesso sul mercato.

Comunque, in generale, tutte le attività sottoposte a verifica, ai fini delle certificazioni sono sottoposte ad un programma di audit interno, preparato annualmente dal responsabile assicurazione qualità, approvato dalla direzione e reso conoscibile a tutte le unità costituenti l'organizzazione, allo scopo di meglio prepararsi alle verifiche ispettive esterne.

In definitiva, Sada Spa, riconosciuta l'importanza e la necessità di mantenere e migliorare il Sistema per la Qualità, l'Ambiente e Responsabilità sociale, provvede almeno una volta all'anno al riesame del sistema nel suo complesso e alla formulazione di più efficaci ed efficienti obiettivi aziendali, il tutto in ottemperanza alla specifica procedura "Riesame della Direzione", contemplata dagli standard ISO, alla quale sono sottoposte tutte le unità, i settori ed i documenti che formano il Sistema, al fine di verificare l'adeguatezza, l'efficacia e il miglioramento nel tempo del Sistema. Ciò consentirà, in un'ottica di miglioramento continuo, di orientare gli sforzi collettivi sui temi di maggior rilevanza per il conseguimento degli obiettivi aziendali.

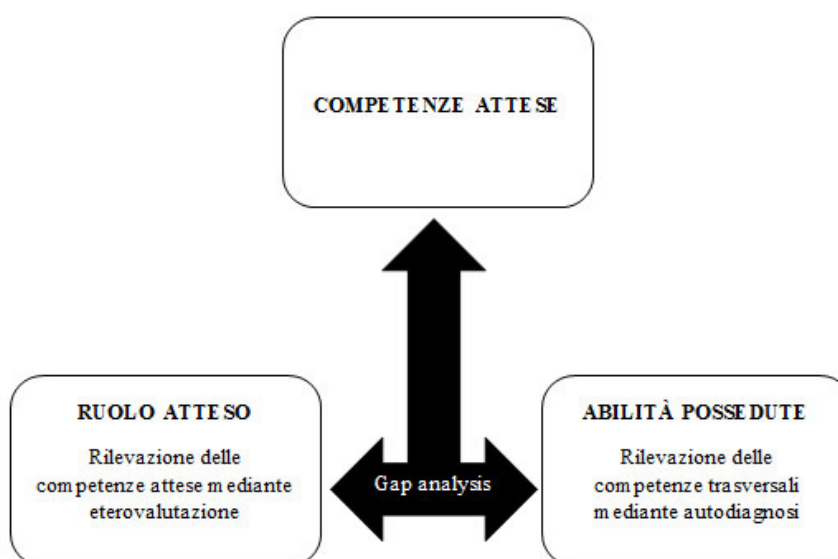
4.2 La nota metodologica

La sperimentazione dell'*Ontology-based Model* volto alla gestione delle competenze trasversali, in un'organizzazione responsabile socialmente, quale Sada Spa, ha l'obiettivo di trovare un riscontro relativamente ad alcuni dei molteplici benefici, sopra esposti, derivanti dall'implementazione di un siffatto modello.

Più precisamente, l'obiettivo di tale sperimentazione è quello di creare un thesaurus di definizioni in merito alle conoscenze, abilità ed attitudini per ogni tipo di competenza acquisita dal personale afferente ad alcune aree di attività dell'azienda e di verificare la corrispondenza tra le abilità possedute del personale e il ruolo atteso dai responsabili delle diverse unità dell'organizzazione, al fine di agire sulla propria formazione per colmare le lacune di competenza e, dunque, ottimizzare la progettazione degli interventi formativi. Ciò consentirebbe di riorganizzare e valorizzare le risorse umane, accostando i lavoratori alle mansioni più idonee, rispetto alle competenze individuate, in un'ottica di riduzione dei costi in termini di formazione e di gestione socialmente responsabile delle *performance* aziendali.

Pertanto, la metodologia d'indagine sviluppata si articola (Figura 4.4), coerentemente con gli obiettivi esplicitati, in un *set* di strumenti volti non solo alla definizione di un insieme di competenze trasversali, ma anche alla rilevazione delle abilità possedute e di quelle richieste dall'organizzazione, al fine di analizzare il *gap* tra i due patrimoni di competenze osservati.

Figura 4.4 – Schema di rilevazione



Fonte: elaborazione propria.

Inoltre, si precisa che, l'indagine disposta ai fini della sperimentazione del modello, è di tipo puramente esplorativa, ovvero rappresenta la fase iniziale di studi successivi volti a verificare la reale efficacia ed efficienza di tale strumento relativamente al *competence management* in un'ottica di CSR.

A tal scopo, l'attività di indagine ha preso avvio con l'analisi dei molteplici documenti, nazionali ed internazionali, in riferimento alle principali *soft skills* (competenze trasversali) richieste nel mondo del lavoro, da qui al 2020. In particolare, è stata presa in considerazione la classificazione del *World Economic Forum*³⁵, il progetto *Excelsior 2016*³⁶ e il contributo dell'ISFOL³⁷ circa la definizione delle competenze trasversali.

Il *matching* di tale letteratura ha permesso di arrivare alla classificazione utilizzata nella presente ricerca. Pertanto, le competenze trasversali individuate sono:

- competenze realizzative;
- competenze relazionali-comunicative;
- competenze di adeguatezza;
- competenze manageriali.

Ognuna delle competenze sopra esposte è, a sua volta, costituita da una serie di attributi, i quali vengono identificati secondo i concetti di *knowledge*, *skill* e *attitude*, predisposti nel *Competence Model* di Miranda *et al.* (2017).

In tale fase preliminare è stato, altresì, necessario assumere una serie di informazioni, riguardanti il *management* delle *performance* aziendali in Sada Spa, relativamente ai seguenti aspetti:

- materiale già esistente relativo alle *policy* volte alla gestione totale della qualità adottate dall'azienda (ISO 14001, ISO 9001, SA 8000, ISO 50001, OHSAS 18001, Codice Etico, Manuale della qualità, Bilancio Sociale, Bilancio di Sostenibilità...);
- materiale già esistente (se prodotto) relativo a mansionari, *job description*, valutazione del personale, bilancio delle competenze;
- mappatura dei processi in atto e/o in fieri in azienda e relativi output/finalità;
- individuazione delle principali attività richieste dai singoli processi e relativi output/finalità;

³⁵ <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.

³⁶ http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2016/excelsior_2016_sintesi_principali_risultati.Df.

³⁷ <http://professionioccupazione.isfol.it/>.

- numerosità delle risorse umane per ogni processo individuato e indicazione delle relative mansioni da svolgere;

- individuazione dei responsabili per ogni processo e/o area di attività individuata.

Le informazioni richieste rappresentano la base da cui si è partiti per avviare il primo *step* del processo di implementazione del modello. Infatti, l'implementazione del *Competence Model* ha previsto la realizzazione di tre *step* di esecuzione:

1) Somministrazione di un questionario di autovalutazione delle competenze ad un campione di lavoratori appartenenti alle diverse aree di attività e di un questionario di eterovalutazione delle competenze ai responsabili di ogni area di attività.

2) Popolare il modello basato sulle ontologie con i dati rilevati per mezzo dei questionari.

3) Validazione del modello.

Pertanto, è stato distribuito al personale dell'azienda Sada Spa (ad eccezione di quello appartenente all'area della produzione)³⁸, un questionario finalizzato a rilevare la capacità di autovalutazione delle abilità possedute da parte di tutto il personale e, il valore che i responsabili delle aree di attività prese in considerazione, assegnano al ruolo atteso "ideale" dei propri collaboratori.

Il questionario somministrato assume la forma di una rilevazione standardizzata e strutturata, in quanto è caratterizzato da domande chiuse, alle quali l'intervistato ha risposto scegliendo, tra una alternativa di risposte, quella che si avvicina il più possibile alla propria valutazione. In tal caso, le opzioni di risposta, per tutte le domande, ad eccezione della sezione relativa ai dati anagrafici, sono state le seguenti:

- mai;
- raramente;
- spesso;
- sempre.

In relazione alla scelta della tecnica di indagine più idonea a raccogliere le informazioni oggetto della ricerca, essendo uno degli aspetti di maggiore importanza nella pianificazione e nell'esecuzione di una indagine, è stato preferito non adottare una sola tecnica d'indagine. Infatti, per il questionario di autovalutazione è stata adottata la tecnica

³⁸ La scelta di escludere i lavoratori appartenenti all'area della produzione deriva da quanto emerso dall'incontro preliminare svoltosi con il responsabile delle risorse umane dell'azienda, il quale ha esplicitato, in linea con le *policy* dell'organizzazione, di non considerare necessario il possesso di competenze trasversali per l'efficace ed efficiente svolgimento delle mansioni richieste in tale area.

di “auto-somministrazione”, mediante la tecnica CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*) per cui le risposte sono state raccolte in tempo reale ed archiviate tramite appositi *software*.

Lo strumento dell’autovalutazione, conosciuto anche come *skill profile*, consente, rispetto ad un insieme di capacità individuate, di fornire una risposta relativamente a quelle conoscenze, abilità ed attitudini che, lo stesso intervistato ritiene di mettere in pratica nel proprio ambito lavorativo. Si tratta di un’autodiagnosi delle competenze riconducibile alla possibilità di prendere consapevolezza del proprio sé, al fine di orientare l’analisi individuale.

Lo *skill profile* permette di comprendere la misura del possesso e dell’importanza relativa ad un insieme di capacità degli individui intervistati, ovvero permette di stabilire dei livelli di possesso al di sopra dei quali si può ritenere che la competenza sia posseduta adeguatamente dagli intervistati e, dunque, non deve essere ulteriormente sviluppata.

Mentre, per il questionario di eterovalutazione è stata adottata la tecnica di “etero-somministrazione”, che consiste nell’effettuare la rilevazione *face to face*, ovvero il rilevatore espone le domande e le opzioni di risposta, registrando quelle fornite dal rispondente attraverso supporti informatici, quale il metodo CAPI - *Computer-Assisted Personal Interview*.

La scelta di optare per tali tipi di questionari è stata determinata da due obiettivi:

- massimizzare la proporzione di soggetti che rispondono al questionario;
- ottenere informazioni accurate per la *survey*.

Infatti, per massimizzare il tasso di risposta è stato curato, con attenzione, il modo in cui somministrare il questionario e le relazioni che si sarebbero potute creare con i rispondenti. Mentre, per ottenere informazioni accurate è stata posta particolare attenzione alla tipologia di domande, alla sua modalità di esposizione e alla loro disposizione nel questionario.

Dunque, il questionario si compone di 5 sezioni (Appendice A), ognuna contenete un lotto di domande relative agli attributi costituenti le competenze trasversali indagate:

- sezione A (competenze realizzative), in cui sono stati fornite domande per ciò che riguarda l’orientamento al risultato, l’autonomia e il *problem solving*;
- sezione B (competenze comunicative-relazionali), in cui sono state inserite domande relativamente alla capacità di fare comunicazione e di lavorare in gruppo;
- sezione C (competenze di adeguatezza), in cui si è fatto riferimento alla capacità di essere flessibili, resistere allo stress e avere consapevolezza organizzativa;

- sezione D (competenze manageriali), in cui sono presenti domande relativamente alla leadership e al sapersi coordinare con gli altri;

- sezione E (dati anagrafici), in cui sono state inserite domande che potessero fornire informazioni circa i dati personali dell'intervistato.

L'elaborazione dei dati, rilevati per mezzo dei questionari, è stata realizzata mediante l'utilizzo della statistica descrittiva: gli *output* delle elaborazioni sono costituiti da distribuzioni di frequenza (assolute e relative), sviluppate con il supporto di *excel*.

L'elemento centrale delle elaborazioni è costituito dalle frequenze semplici delle principali variabili del questionario.

L'indagine è stata svolta tra la fine del 2016 e l'inizio del 2017.

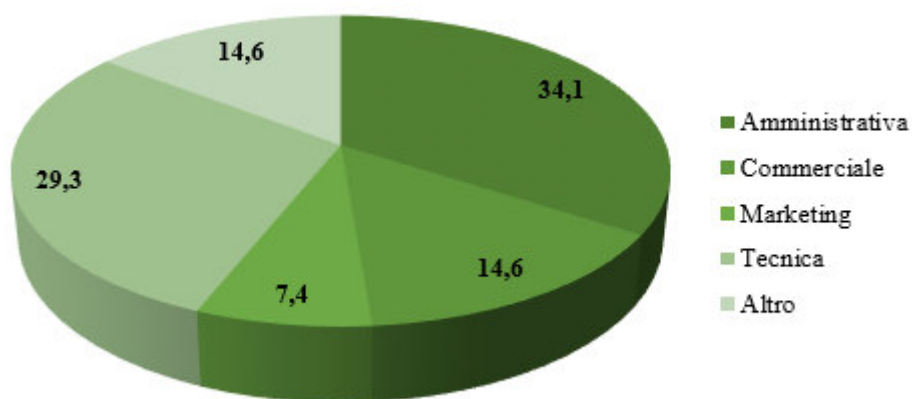
4.3 I principali risultati dell'indagine condotta presso Antonio Sada & figli Spa

L'attività di rilevazione del livello di possesso delle competenze trasversali, realizzata attraverso la somministrazione del questionario di autodiagnosi, ha visto il coinvolgimento dell'intera popolazione di riferimento, ovvero 50 lavoratori appartenenti alle seguenti aree di attività (Figura 4.5):

- Amministrativa;
- Commerciale;
- Marketing;
- Tecnica;
- Altro.

Tuttavia, il numero di questionari restituiti è pari a 42.

Figura 4.5 – Area contrattuale di appartenenza in Sada Spa



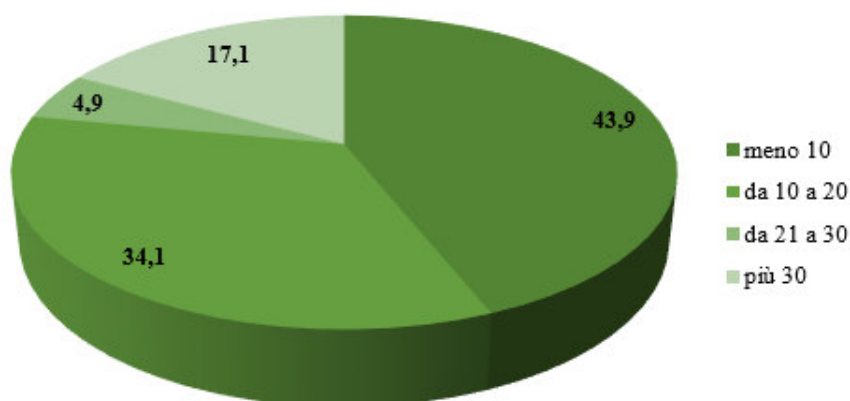
Fonte: elaborazione propria.

Più del 50% della popolazione di riferimento appartiene alla area amministrativa e tecnica dell'organizzazione: rispettivamente con il 34,1% e il 29,3%. Seguono l'area commerciale (14,6%), l'area marketing (7,4%) e l'area "altro" che ricopre il 14,6%, in cui sono stati specificati l'ufficio acquisti, qualità ed *Innovation Technology*.

Rimanendo nell'ambito delle caratteristiche organizzative della popolazione è stata compiuta una operazione di categorizzazione della variabile anzianità aziendale. Infatti, con l'ausilio di *excel* sono state formate 4 classi di età con ampiezze diverse.

A tal proposito è possibile affermare che, il personale intervistato, per circa il 50% lavora in azienda da meno di 10 anni, mentre il 34,1% dei lavoratori presenta un'anzianità aziendale che va dai 10 ai 20 anni e, il 17,1% è la percentuale del personale che lavora presso l'azienda da più di 30 anni (Figura 4.6).

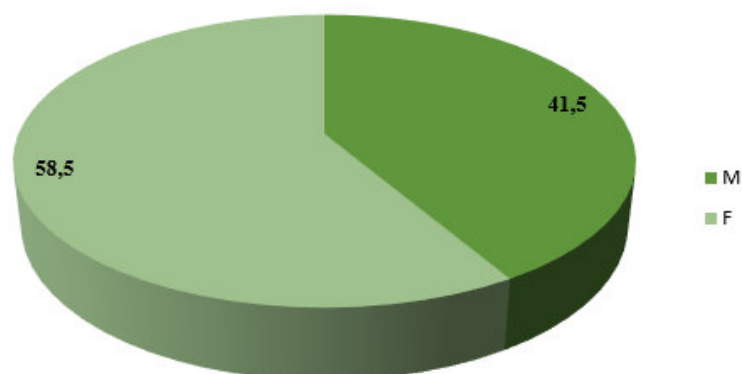
Figura 4.6 – Anzianità aziendale in Sada Spa



Fonte: elaborazione propria.

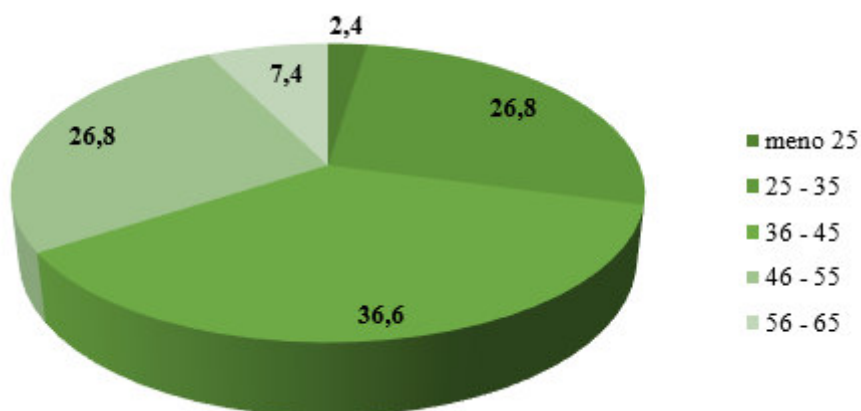
Si tratta per lo più di donne (58,5%), le quali hanno, prevalentemente, un'età compresa tra i 36 e i 45 anni (Figura 4.7, 4.8), mentre il 26,8% sono i lavoratori appartenenti alle classi d'età 25-35 e 46-55 anni. Anche nel caso dell'età si è proceduto ad una categorizzazione della variabile in 6 classi di differente ampiezza, al fine di presentare i dati raccolti in maniera più sistematizzata.

Figura 4.7 – Popolazione distribuita per sesso in Sada Spa



Fonte: elaborazione propria.

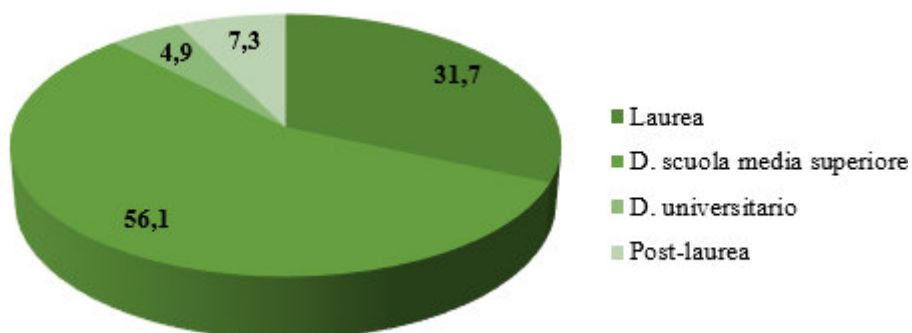
Figura 4.8 – Popolazione distribuita per classi d'età in Sada Spa



Fonte: elaborazione propria.

Con riferimento al titolo di studio, la maggior parte della popolazione intervistata, con il 56,1%, ha un diploma di scuola media superiore. Mentre il 31,7% degli intervistati ha conseguito la laurea e il 7,3% ha una specializzazione post-laurea (Figura 4.9).

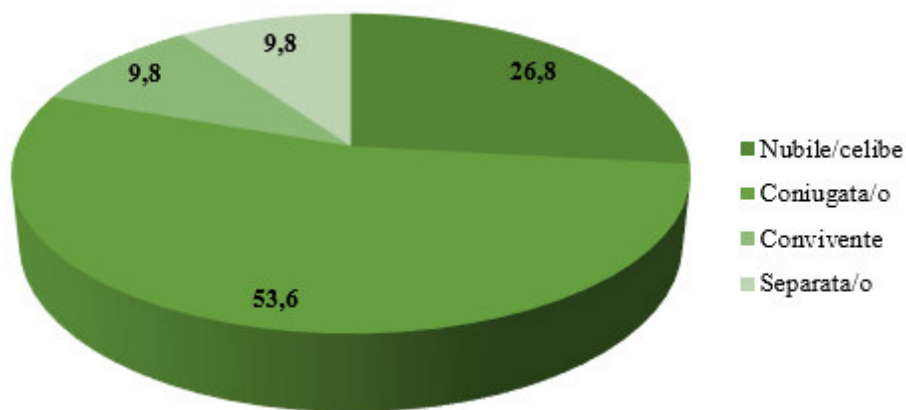
Figura 4.9 – Popolazione distribuita per titolo di studio in Sada Spa



Fonte: elaborazione propria.

Inoltre, il 53,6% dei soggetti intervistati risulta coniugata/o, segue la percentuale della categoria nubile/celibe con il 26,8% e quella dei conviventi e separati, le quali categorie presentano la stessa percentuale, ovvero il 9,8% (Figura 4.10).

Figura 4.10 – Popolazione distribuita per stato civile in Sada Spa

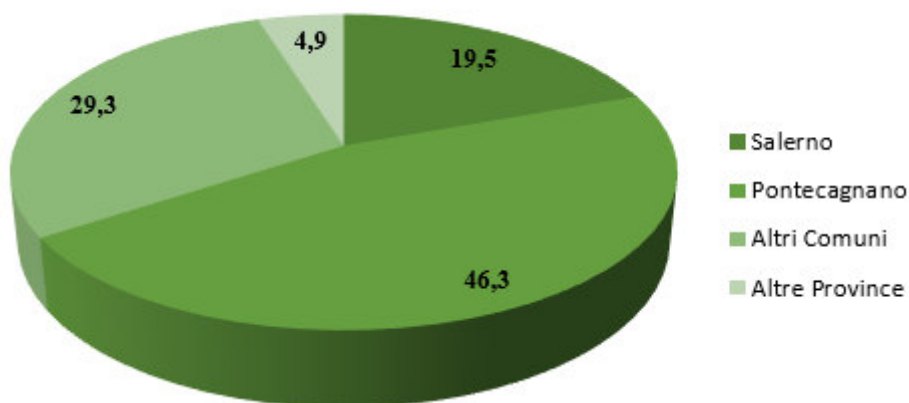


Fonte: elaborazione propria.

Infine, la popolazione oggetto dell'indagine proviene per la maggior parte dei casi (46,3%) dalla stessa città in cui è ubicata l'azienda, ovvero Pontecagnano.

Segue la categoria "altri Comuni" (della Provincia di Salerno) con il 29,3%, nella quale sono stati inclusi i lavoratori residenti nei Comuni di: Mercato San Severino, Battipaglia, Montecorvino Pugliano, Giffoni, Bellizzi, Controne, Contursi Terme, Cava de'Tirreni e Nocera Superiore. Mentre, solo 2 sono gli intervistati appartenenti ad "altre Province": uno è residente nella Provincia di Napoli, l'altro nella Provincia di Avellino (Figura 4.11).

Figura 4.11 – Popolazione distribuita per Comune di residenza in Sada Spa



Fonte: elaborazione propria.

In riferimento ai risultati desunti dai questionari è possibile rilevare che tra i rispondenti è abbastanza diffusa la convinzione di possedere le competenze trasversali, considerate utili per adempiere, al meglio, la propria mansione, in riferimento al ruolo assegnato. In particolare, il 64% degli intervistati ha dichiarato di possedere “spesso” o “sempre” competenze realizzative. Più precisamente, nell’ambito della categoria competenze realizzative, il 74% dei rispondenti ha espresso un giudizio più che positivo rispetto al possesso della *competence* orientamento al risultato. Lo stesso si può dire per la *competence* autonomia, per cui il 56% dei rispondenti ha dichiarato di possedere “sempre” tale competenza.

Infine, riguardo all’ultima competenza *problem solving*, di tale categoria, il 60% dei rispondenti ha dichiarato di possedere “spesso” o “sempre” la capacità di risolvere i problemi.

Mentre, nella sezione competenze comunicative-relazionali, l’attenzione è stata focalizzata sulle *competence*: comunicazione e lavoro di gruppo, per cui il 62% dei rispondenti ha dichiarato di possedere “spesso” o “sempre” tali competenze. Rispetto alla comunicazione, il 57% degli intervistati ha affermato di possedere, “spesso” o “sempre” la capacità di saper comunicare. Invece, rispetto alla *competence* lavoro di gruppo, il 68% dei rispondenti ha dichiarato di possedere tale competenza “sempre”.

Proseguendo in tal senso, nella sezione competenze di adeguatezza, il 56% degli intervistati ha affermato di possedere le competenze racchiuse in tale categoria. Più in dettaglio, rispettivamente il 50% e il 58% circa dei rispondenti ha dichiarato di essere flessibile e di resistere allo stress “spesso”. Invece, per la *competence* consapevolezza organizzativa, il 47% circa degli intervistati ha dichiarato di possedere tale *skill* “spesso” o “sempre”.

Infine, l’ultima sezione del questionario, “competenze manageriali”, fa riferimento alle *competence*: *leadership* e coordinarsi con gli altri, per cui il 48% dei rispondenti ha affermato di possedere tale tipologia di competenze. Rispetto alla *competence leadership*, andando in controtendenza rispetto all’andamento delle risposte fin qui analizzate, è riscontrabile una maggiore variabilità di risposta, in quanto solo il 30% circa dei rispondenti ha dichiarato di esercitare la *leadership* “spesso” o “sempre”. Mentre, rispetto alla *competence* coordinarsi con gli altri, il 59% degli intervistati ha affermato di possedere tale abilità.

Dunque, tale analisi evidenzia un profilo di competenze particolarmente esteso e abbastanza regolare, rispetto alle diverse tipologie di *competence* individuate. Infatti, ciò

significa che il patrimonio di competenze possedute complessivamente dalla popolazione di riferimento si presenta equilibrato rispetto ai diversi ambiti di competenza indagati.

Nello specifico, la media delle percentuali di risposte positive ottenute per le 4 categorie di competenze individuate nel questionario di autovalutazione, risulta pari al 58%, compresa tra un minimo del 48% e un massimo del 64% di risposte positive attribuibili, rispettivamente, alle competenze manageriali e a quelle realizzative.

Ciò che emerge in maniera evidente, è la valutazione mediamente più elevata, rispetto alla media globale del profilo di competenze, rispetto alle abilità riconducibili alla *competence* orientamento al risultato (74%), lavorare in gruppo (68%), coordinarsi con gli altri (59%) e resistenza allo stress (58%).

Inoltre, con valori prossimi alla media, risulta essere anche la competenza autonomia (56%), *problem solving* (54%), comunicazione (51%) e flessibilità (50%).

Pertanto, tali dati mostrano l'esistenza di una certa omogeneità nelle risposte degli intervistati, ovvero un profilo di abilità possedute, espresso attraverso l'autodiagnosi del personale dell'azienda Sada Spa, pressoché uniforme.

A questo punto, al fine di una lettura più situata e concreta del profilo di competenze possedute rilevate, ciascuna categoria di competenze individuata necessita di essere comparata con i giudizi espressi dai responsabili delle aree di attività indagate, per meglio comprendere il *gap* tra competenze possedute e competenze attese.

Da una prima analisi, è possibile affermare che esiste una notevole congruenza in termini di categoria di risposta selezionata, tra il profilo di competenze possedute e quello di competenze attese, anche se presentano un peso, in termini di punti percentuali, diverso (Tabella 4.2).

Tabella 4.2 – Autovalutazione vs eterovalutazione

Competenze Realizzative	Eterovalutazione				Autovalutazione			
	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
1.1	0%	0%	22%	78%	0%	0%	15%	85%
1.2	0%	0%	33%	67%	0%	0%	37%	63%
1.3	0%	0%	11%	89%	0%	0%	27%	73%
2.1	0%	11%	56%	33%	2%	15%	63%	0%
2.2	0%	11%	22%	67%	0%	7%	54%	39%
2.3	0%	11%	56%	33%	0%	10%	51%	39%
3.1	0%	0%	56%	44%	2%	12%	61%	24%
3.2	0%	0%	22%	78%	2%	10%	63%	24%
3.3	0%	0%	22%	78%	0%	5%	37%	59%
Competenze Comunicative								
4.1	0%	0%	22%	78%	0%	10%	54%	37%
4.2	0%	0%	22%	78%	0%	12%	66%	22%
4.3	0%	11%	0%	89%	2%	12%	34%	51%
5.1	0%	0%	44%	56%	0%	0%	27%	73%
5.2	0%	11%	0%	89%	0%	2%	39%	59%
5.3	0%	0%	11%	89%	0%	5%	24%	71%
Competenze di Adeguatezza								
6.1	0%	11%	33%	56%	0%	10%	46%	44%
6.2	0%	11%	33%	56%	0%	10%	49%	41%
6.3	0%	0%	44%	56%	0%	7%	54%	39%
7.1	0%	0%	44%	56%	0%	5%	68%	27%
7.2	0%	0%	78%	22%	0%	20%	46%	34%
7.3	0%	0%	0%	100%	0%	0%	61%	39%
8.1	0%	0%	11%	89%	0%	5%	37%	59%
8.2	0%	0%	33%	67%	0%	12%	51%	37%
8.3	0%	0%	11%	89%	0%	5%	24%	71%
Competenze Manageriali								
9.1	0%	11%	33%	56%	2%	37%	29%	32%
9.2	0%	0%	33%	67%	5%	32%	32%	32%
9.3	0%	11%	33%	56%	0%	22%	37%	41%
10.1	0%	0%	22%	78%	2%	2%	34%	61%
10.2	0%	0%	22%	78%	0%	5%	37%	59%
10.3	0%	11%	22%	67%	2%	10%	32%	56%

Fonte: elaborazione propria.

In particolare, si evidenzia che le affermazioni (1.1, 1.2, 1.3) relative alla *competence* orientamento al risultato, nel questionario di eterovalutazione, risultano essere, rispettivamente per il 78%, 67% e 89%, attitudini, conoscenze e abilità fondamentali da possedere dai propri collaboratori. La stessa valutazione, per tale competenza, differenziandosi di pochi punti percentuali, è ravvisabile anche nelle risposte date dal personale nel questionario di autodiagnosi.

Allo stesso modo, per le abilità, attitudini e conoscenze costituenti le competenze comunicative, sono state assegnate percentuali molto alte per la categoria di risposta “sempre”, sia da parte dei responsabili che del personale dell’organizzazione oggetto dell’indagine, ad eccezione, nell’autodiagnosi, delle risposte relative alle affermazioni 4.1

e 4.2 della categoria competenze comunicative-relazionali, per cui si presentano al di sotto del 50% (rispettivamente 37 e 22%).

Le valutazioni che presentano differenze maggiori riguardano le competenze manageriali, per cui i responsabili delle differenti aree hanno espresso la necessità, per i propri collaboratori, di avere la capacità di coordinarsi con gli altri e di essere dei buoni *leader* in determinati contesti e ove richiesto.

Per ciò che, invece, riguarda le competenze di adeguatezza, entrambi i lotti di risposte si attestano attorno agli attributi “sempre” e spesso”. Ma andando più nel dettaglio, è possibile rilevare delle consistenti differenze, in termini percentuali, di alcune risposte. Ad esempio, “fronteggiare gli imprevisti”, rispetto alla *competence* resistenza allo stress, viene considerata dalla totalità dei responsabili una competenza da possedere “sempre” dagli appartenenti alla propria area di responsabilità; mentre, solo il 39% dei lavoratori, nell’autoanalisi, ritiene che non sia “sempre” necessario possedere la capacità di fronteggiare gli imprevisti.

Ancora, il 78% dei responsabili ritiene necessario “spesso”, “mantenere l’autocontrollo e un atteggiamento sereno in situazioni di tensioni, evitando reazioni o comportamenti impulsivi” contro il 46% delle risposte nell’autoanalisi.

Dunque, tale confronto, permette di identificare, in dettaglio, quali sono le competenze rispetto alle quali, nell’autovalutazione, sono stati attribuiti giudizi più che positivi, ovvero quell’insieme di capacità riconosciute come proprie e percepite come punti di forza, così come le competenze rispetto alle quali sono stati espressi livelli bassi di possesso, ovvero quell’insieme di capacità che la popolazione ha dichiarato di possedere in misura minore, pertanto, quest’ultime necessitano di miglioramento e sviluppo, mediante la formazione.

La valutazione dei fabbisogni formativi del personale dell’organizzazione può essere intrapresa, non solo tramite l’autoanalisi, ma anche per mezzo del *gap* tra i giudizi espressi nelle autovalutazioni in termini di possesso e i giudizi attribuiti dai responsabili in termini di rilevanza. Infatti, il profilo di ruolo atteso rileva la misura in cui i responsabili ritengano necessario possedere determinate competenze per poter ricoprire efficacemente il proprio ruolo organizzativo. In qualche modo, il profilo di ruolo atteso traduce le richieste di ruolo da parte dell’organizzazione, relativamente alle competenze da possedere.

In tal caso, le aspettative di possesso espresse dai responsabili delle aree indagate, si presentano consistenti ed equilibrate, rispetto a tutte le diverse *competence* indagate,

anche in virtù della particolare omogeneità delle valutazioni espresse. Ciò non è ugualmente osservabile nell'autodiagnosi, per cui sarà necessario procedere allo sviluppo di piani formativi, anche individuali, in riferimento alle *attitude*, *skill* e *knowledge* delle *competence* quali, autonomia, *problem solving*, comunicazione, flessibilità, resistenza allo stress e *leadership*.

4.4 Competence certification experience in Sada Spa: l'analisi dei primi risultati ottenuti

Alla luce di quanto fin ora dissertato, l'oggetto di tale paragrafo, sarà la presentazione e la discussione dei primi risultati ottenuti dalla sperimentazione del *Competence Model* nell'azienda Antonio Sada & figli Spa, la quale permetterà di confermare o smentire, almeno in parte, l'obiettivo principale di tale dissertazione, ovvero sviluppare un *competence management* attraverso l'utilizzo delle ontologie, nell'ambito della *Corporate Social Responsibility*, al fine di soddisfare i principi del *Triple Bottom Line*.

Il modello è stato implementato mediante il *tool Protegè 4.3*, il quale include al suo interno i concetti e le proprietà essenziali per la rappresentazione delle competenze, in tal caso trasversali, definite secondo quanto rilevato in Sada Spa.

Dunque, all'interno di *Protegè* sono state definite, dapprima, gli *individuals* corrispondenti ai concetti individuati nel dominio di interesse e, poi, sono state esplicitate le relazioni tra gli stessi *individuals*.

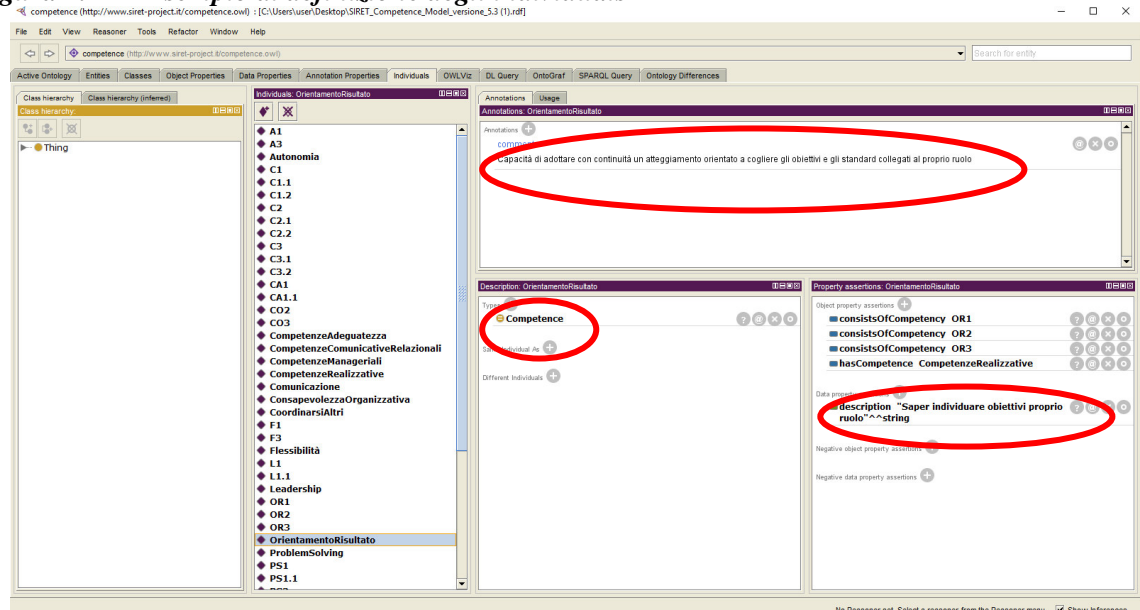
Il principale concetto attorno al quale si è sviluppato il modello è *competence*, la quale viene dettagliata descrivendo i suoi elementi (*competency*), in termini di *skill*, *knowledge* e *attitude*. Quest'ultimi rappresentano delle caratteristiche assolute di una data *competence*, in quanto indipendenti dal contesto all'interno del quale le competenze dovranno essere utilizzate o osservate, al fine di ottenere determinate *performance*.

Pertanto, il primo *step* della modellazione ha riguardato l'inserimento delle *competence* trasversali, rilevate mediante i questionari di autovalutazione ed eterovalutazione, nel modello, identificabili come concetti "soggetto" (Figura 4.12). Tali competenze sono:

- Orientamento Risultato;
- Autonomia;
- Problem Solving;
- Comunicazione;

- TeamWork;
- Flessibilità;
- ResistenzaStress;
- ConsapevolezzaOrganizzativa;
- Leadership;
- CoordinarsiAltri.

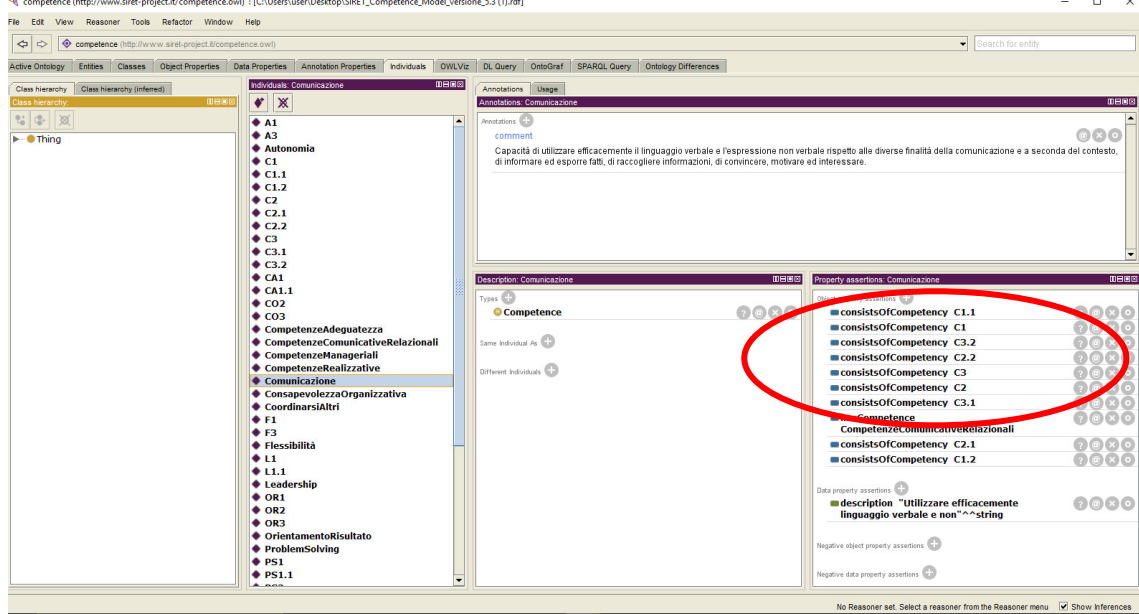
Figura 4.12 – Esempio di definizione degli individuals



Fonte: elaborazione propria.

Le *competence*, sopra esposte, sono state messe in relazione ai concetti “oggetto” *competency* (*skill, attitude e knowledge*) mediante la definizione di predicati (Figura 4.13).

Figura 4.13 – Esempio di relazione tra competence e competency



Fonte: elaborazione propria.

In particolare, si è presa in considerazione la relazione del tipo *Object Property*, ovvero:



Le *competency*, come più volte sottolineato, possono contenere diversi elementi di tipo *skill, knowledge e/o attitude*.

In tal caso, per ognuna delle *competence* modellate sono state associate una molteplicità di *competency*, proprio sotto forma di abilità, attitudini e conoscenze, così come viene mostrato nella tabella che segue (Tabella 4.3):

Tabella 4.3 – Competence modellate in termini di Competency (skill, knowledge, attitude)

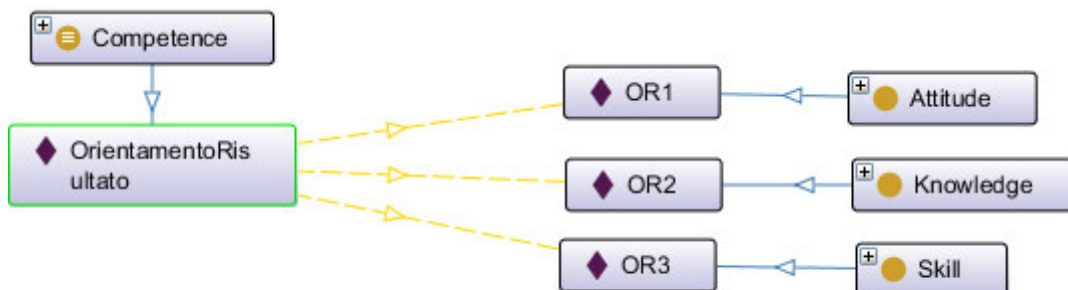
Competence	Competency		Codice
Orientamento Risultato	Attitude	Avere impulso soddisfare obiettivi	OR1
	Skill	Procedere con ordine e metodo	OR3
Autonomia	Attitude	Portare avanti autonomamente attività	A1
	Skill	Trovare soluzione problema tempestivamente e autonomamente	A3
Problem Solving	Attitude	- Coinvolgere individui per risoluzione problemi - Identificare con precisione nucleo del problema	PS1 PS1.1
	Knowledge	- Metodologie e tecniche d’analisi mercato - Strumenti statistici	PS2 PS2.1
	Skill	- Utilizzare tecniche e strumenti per risoluzione problemi - Saper utilizzare diagramma causa-effetto	PS3 PS3.1 PS3.2

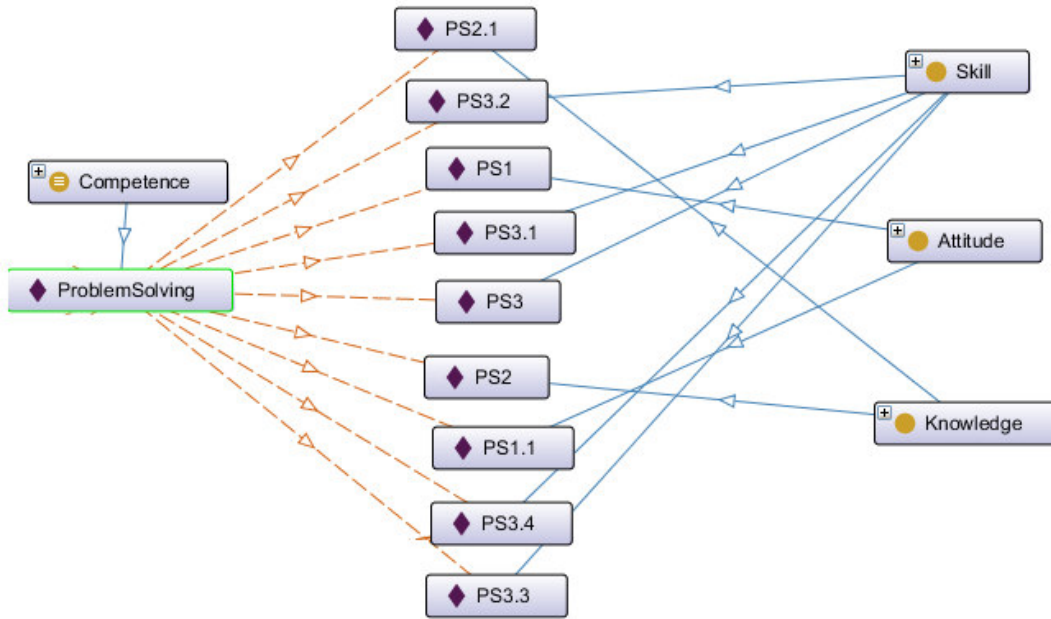
		- Saper utilizzare diagramma di Pareto - Saper utilizzare metodologia PDCA - Saper utilizzare analisi stratificazione	PS3.3 PS3.4
Comunicazione	Attitude	- Condividere le informazioni - Argomentare proprie posizioni - Riformulare pensiero in base feedback	C1 C1.1 C1.2
	Knowledge	- Tecniche di comunicazione - Fondamenti di marketing - Strategie di comunicazione	C2 C2.1 C2.2
	Skill	- Parlare in modo chiaro e cortese - Utilizzare linguaggio verbale e non - Scegliere mezzi di comunicazione adatti	C3 C3.1 C3.2
TeamWork	Attitude	- Instaurare relazioni - Coinvolgere componenti gruppo	TW1 TW1.1
	Skill	Condividere informazioni/risorse	TW3
Flessibilità	Attitude	Affrontare situazioni nuove	F1
	Skill	Modificare al mutare circostanze	F3
ResistenzaStress	Attitude	Mantenere autocontrollo in situazioni di tensioni	RS1
	Skill	- Fronteggiare gli imprevisti - Gestire attività sotto stress	RS3 RS3.1
	Knowledge	Contenuti operativi e procedurali	CO2
	Skill	Agire in coerenza obiettivi aziendali	CO3
Leadership	Attitude	- Motivare gruppo/individui - Esprimere autorevolezza	L1 L1.1
CoordinarsiAltri	Attitude	- Fornire supporto/incoraggiamento - Riconoscere abilità altrui	CA1 CA1.1

Fonte: elaborazione propria.

Ad ogni concetto sono state associate delle *Data Property – description* del tipo *string*. Inoltre, per meglio comprendere i concetti così modellati, sono state inserite nel campo *Annotations –comment* le definizioni complete delle *competence* e *competency* prese in considerazione, nonché le etichette identificative delle stesse (Figura 4.14).

Figura 4.14 - Esempi di sezioni dell'ontologia realizzata in Protegè





Fonte: elaborazione propria.

Una ulteriore relazione stabilita tra i concetti principali è quella relativa al tipo di *competence* modellata. Più precisamente, la relazione si presenta in questi termini:

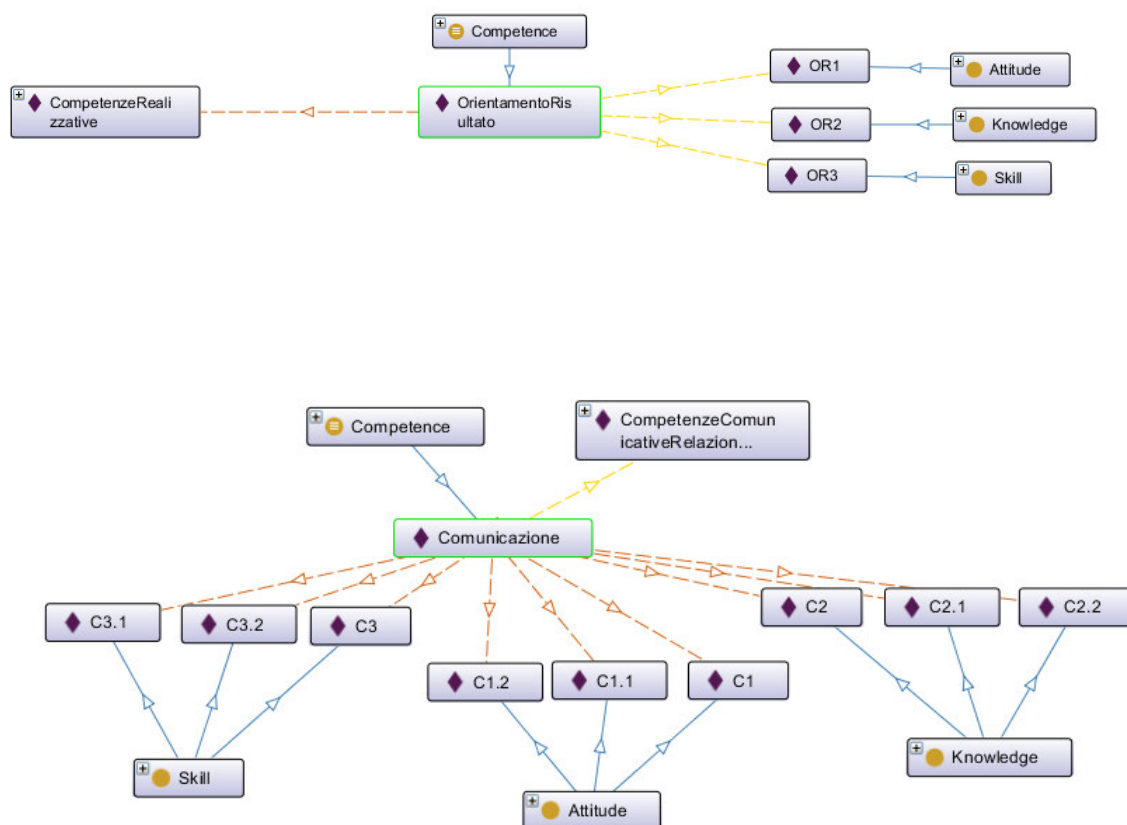
cm:Competence-----► **cm:hasCompetence** -----► **cm:CompetenceType**

Il concetto *CompetenceType* può essere inteso come la categoria all'interno della quale sono racchiuse quelle competenze che richiedono abilità, attitudini e/o conoscenze simili.

Ebbene, i tipi di competenze individuati in tale sperimentazione, sono:

- competenze realizzative, le quali comprendono le *competence* orientamento al risultato, autonomia e *problem solving*;
- competenze comunicative-relazionali, che fanno riferimento alla comunicazione e alla capacità di lavorare in gruppo;
- competenze di adeguatezza, le quali si rifanno alla flessibilità, resistenza allo stress e alla consapevolezza organizzativa;
- competenze manageriali, le quali comprendono le *competence leadership* e coordinarsi con gli altri (Figura 4.15).

Figura 4.15 – Esempi di sezioni dell'ontologia realizzata con l'inserimento del concept CompetenceType in Protegè



Fonte: elaborazione propria.

Più precisamente, le *competence* Autonomia ed OrientamentoRisultato (di tipo realizzative) sono state modellate, rispettivamente, mediante l'attitudine A1 e OR1, e la *skill* A3 e OR3. Mentre la *competence* ProblemSolving, che si presenta come una competenza realizzativa più complessa, in termini concettuali, rispetto alle altre, è stata rappresentata per mezzo delle *attitude* PS1-PS1.1, delle *knowledge* PS2-PS2.1 e delle *skill* PS3-PS3.1-PS3.2-PS3.3-PS3.4.

Allo stesso modo, la *competence* Comunicazione (di tipo comunicativa-relazionale) si caratterizza per una molteplicità di attitudini C1-C1.1-C1.2), conoscenze (C2-C2.1-C2.2) e abilità (C3-C3.1-C3.2). Mentre, la capacità di lavorare in gruppo (comunicativa-relazionale) è stata modellata attraverso le attitudini TW1-TW1.1 e l'abilità TW3.

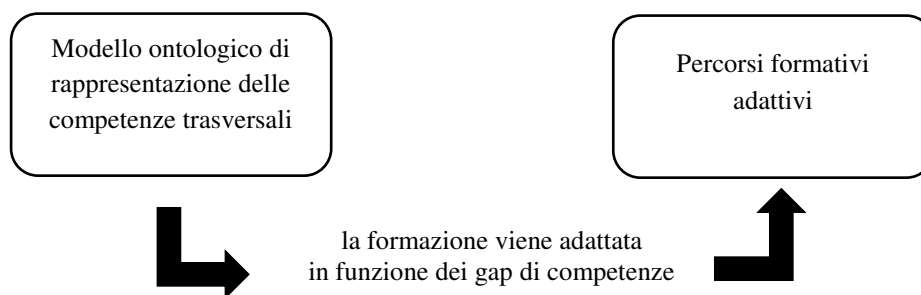
Inoltre, nell'ambito delle competenze di adeguatezza, le *competence* Flessibilità e ResistenzaStress sono state rispettivamente rappresentate mediate le *attitude* F1 e RS1 e le *skill* F3 e RS3-RS3.1. Mentre la competenza ConsapevolezzaOrganizzativo appartenente alla stessa tipologia di *competence*, si caratterizza per mezzo della *knowledge* CO2 e la *skill* CO3.

Infine, rispetto alle competenze manageriali, le competenze Leadership e CoordinarsiAltri sono state definite solamente mediante le *attitude* CA1-CA1.1 per la prima e L1-L1.1 per la seconda.

Dunque, la modellazione delle competenze trasversali così realizzata, volta al perseguimento del primo obiettivo di tale sperimentazione, induce ad affermare che è sicuramente possibile, mediante le ontologie, delineare un thesaurus di definizioni in merito alle conoscenze, abilità ed attitudini per ogni tipo di competenza trasversale individuata nell'organizzazione oggetto di studio. Così come è possibile affermare l'adottabilità di un thesaurus di siffatta forma, in tutte quelle organizzazioni che sono orientate alla CSR mediante la valorizzazione delle competenze intangibili del proprio capitale umano.

Mentre, rispetto al secondo obiettivo prefissato, ovvero verificare la corrispondenza tra le abilità possedute dal personale e il ruolo atteso dai responsabili delle diverse unità dell'organizzazione, seppure, in parte, già perseguito mediante l'analisi descrittiva delle informazioni raccolte, per cui esiste una notevole congruenza tra le competenze richieste dai responsabili e le competenze possedute dal personale, ad eccezione delle *competence* Autonomia, *Problem Solving*, Comunicazione, *Leadership*, Flessibilità e Resistenza allo Stress, è tuttavia possibile servirsi, ancora una volta, delle ontologie per colmare i *gap* di competenza, al fine di collocare, nel migliore dei modi, il profilo di abilità possedute nel quadro delle competenze trasversali effettivamente richieste dai responsabili e, dunque, dalla stessa organizzazione (Figura 4.16).

Figura 4.16 – L'utilizzo delle ontologie per sopperire ai fabbisogni formativi



Fonte: elaborazione propria.

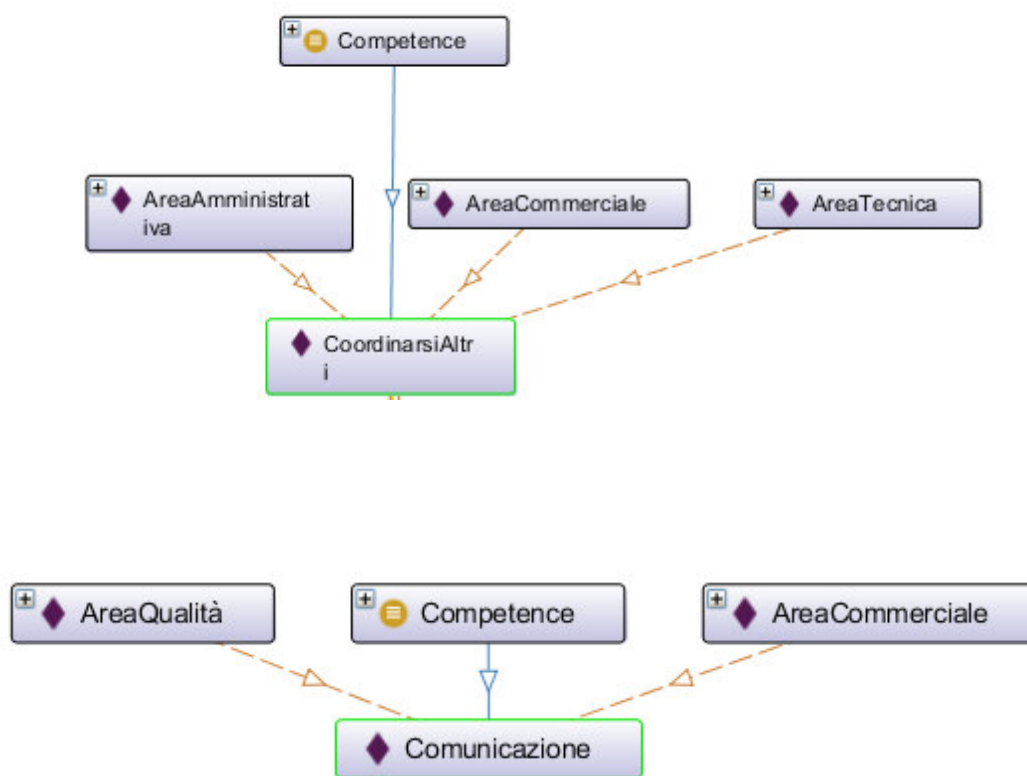
A tal proposito, la prima azione compiuta è stata quella di mettere in relazione, con il predicato "hasCompetenceContext", le 10 *competence* individuate (Autonomia, Comunicazione, ConsapevolezzaOrganizzativa, CoordinarsiAltri, Flessibilità, Leadership, OrientamentoRisultato, ProblemSolving, ResistenzaStress, TeamWork) con

le aree di attività indagate (AreaAmministrativa, AreaCommerciale, AreaQualità, AreaIT, AreaTecnica), così come dichiarato dai rispettivi responsabili.

Tali competenze, ovviamente, possono assumere significati differenti se utilizzate all'interno di contesti diversi (Figura 4.17, Figura 4.18). Infatti, ad esempio, la capacità di coordinarsi con gli altri è una competenza richiesta sia in amministrazione ma anche nell'ufficio tecnico e commerciale dell'azienda.

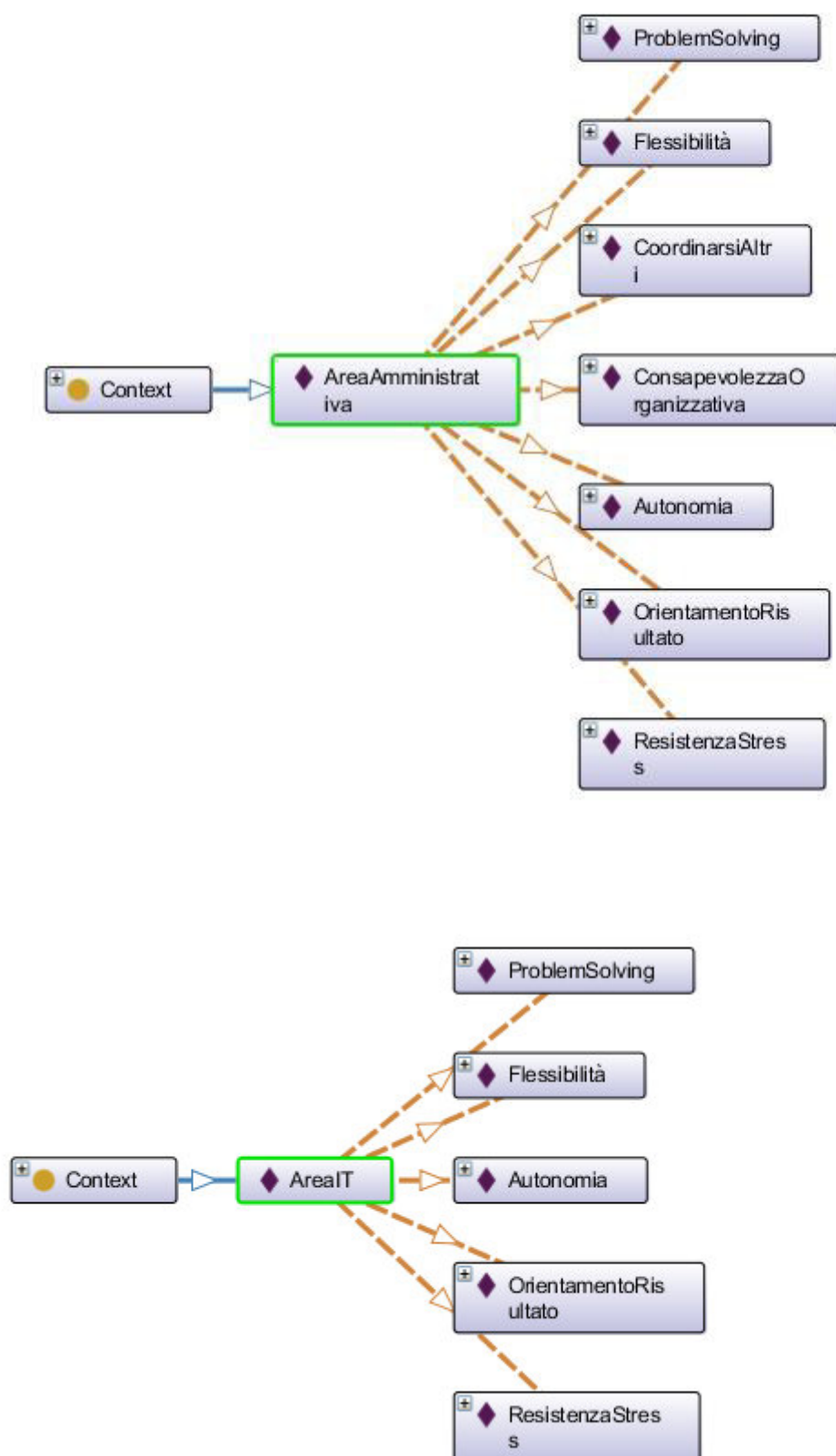
Così come, la capacità di comunicare è richiesta dai responsabili dell'area qualità e dell'ufficio commerciale dell'organizzazione. Infatti, la competenza Comunicazione, nell'area commerciale, farà riferimento alla capacità di saper comunicare esternamente l'immagine aziendale mentre, nell'area qualità, significherà saper comunicare a tutti i lavoratori dell'organizzazione la politica aziendale della qualità.

Figura 4.17 – Esempi di associazione di una competenza a più contesti



Fonte: elaborazione propria.

Figura 4.18 - Esempi di competenze attese in determinati contesti



Ovviamente, tali competenze saranno associate a lavoratori diversi, i quali le possiederanno secondo livelli di importanza differenti.

A questo punto, il profilo di competenze attese così modellato viene messo in relazione con i profili di competenze possedute, anch'essi opportunamente modellati (Appendice B).

Le lacune riscontrate, in seguito a tale confronto, possono essere viste come dei *gap* di competenza da colmare, al fine di poter ricoprire con successo un determinato ruolo ed organizzare, eventualmente, percorsi formativi specifici e più adattivi.

Dunque, il *Competence Model* così realizzato in Sada Spa, necessita però di tempi di “messa a regime” molto lunghi e, di conseguenza, è difficile, allo stato attuale giungere ad una conclusione certa circa l'efficacia o meno di tale strumento nelle *performance* aziendali.

Nonostante ciò, dal confronto avuto con il responsabile delle risorse umane dell'azienda, è comunque possibile affermare che quest'ultima è fortemente intenzionata a considerare i risultati di tale sperimentazione, non solo perché Sada Spa rappresenta l'organizzazione “aprifila” di tale sperimentazione, ma anche perché è decisamente convinta del fondamentale contributo che le risorse umane hanno nello sviluppare *performance* e logiche aziendali migliori, volte al rispetto dei principi di Responsabilità Sociale.

Conclusioni e prospettive future

Il quadro concettuale collegato alla definizione di competenza è apparso dallo studio molto variegato, con basi epistemologiche e logiche differenti, sviluppate in distinti campi disciplinari e con finalità completamente discordanti, la nozione di competenza ha assunto un'importanza fondamentale nella *Knowledge Society*, poiché riconosciuta come insostituibile fattore di crescita umana, economica e sociale di un Paese.

L'analisi della letteratura in materia ha, infatti, evidenziato la difficoltà di arrivare ad una definizione condivisa di competenza, a causa dell'ampiezza e della trasversalità dei contributi scientifici che solcano decenni, mondi disciplinari e contesti geografici e culturali differenti. Ad esempio, si è passati da un modello basato sulle competenze individuali, incentrato sulla valutazione delle competenze predittive di comportamenti efficaci ad un approccio socio-costruttivista che, ponendo particolare enfasi alle relazioni tra attori, considera le competenze in riferimento alle dinamiche proprie della comunità di appartenenza.

Pertanto, dall'analisi dello stato dell'arte è emersa la stretta relazione tra la nozione di competenza con tematiche quali, il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle stesse competenze, abilità, attitudini e conoscenze degli individui.

Tale associazione concettuale è fondamentale, poiché in grado di garantire fluidità e sostegno alle transizioni occupazionali degli individui. Pertanto, è necessario costruire percorsi formativi e professionali ricchi di esperienze e competenze di varia natura.

Infatti, all'ampliamento dei fabbisogni di competenze e di formazione deve corrispondere l'estensione di ciò che è definito come ambito di apprendimento, attraverso la riscoperta delle competenze acquisite in ambiti non formali ed informali, considerate sussidiarie e funzionali all'accesso nel mercato occupazionale.

Per tali ragioni, da decenni, codeste tematiche hanno assunto un ruolo di grande rilievo nelle *policy* relative al lavoro, l'istruzione e la formazione, sia a livello comunitario che nazionale. Infatti, fondamentale risulta essere il ruolo dell'Europa, la quale ha sviluppato un *toolkit*, denominato *Portfolio* Europass, al fine di creare un sistema di istruzione superiore comparabile, compatibile, coerente e un supporto "standardizzato" per la valutazione e la certificazione delle competenze comunque ed ovunque acquisite. Allo stesso modo, l'Italia sta cercando di provvedere alla creazione di un modello di regolazione del lavoro e della formazione, seppure con scarsi risultati.

La difficoltà di sviluppare un modello in grado di rispondere all'ampliamento dei fabbisogni di competenze e della formazione, per il sostegno alle transizioni occupazionali, è stato possibile osservarla anche in seguito all'indagine condotta presso l'Università degli Studi di Salerno, in merito alla conoscenza e all'utilizzo del *Diploma Supplement*, la quale ha evidenziato la necessità di implementare un "sistema di tracciabilità" del capitale umano formato, in un'ottica di medio-lungo periodo.

Nonostante i limiti emersi durante la fase della rilevazione dei dati, associabili anche ad un circoscritto perimetro di somministrazione oltre che alla sua natura embrionale, a causa della "giovane età" dello strumento indagato, lo studio presentato non può che rappresentare un primo *step* di un'attività di ricerca in *progress*, volta a valutare il contributo del *Diploma Supplement* alla mobilità, leggibilità e trasferibilità dei titoli dei cittadini nello spazio comunitario.

Tuttavia, l'esperienza dell'Università di Salerno indica un positivo allineamento allo standard del DS, testimoniato dal *Diploma Supplement Label* del quale può fregiarsi con riferimento agli anni 2013-2016. L'Ateneo dovrà valorizzare il significativo investimento istituzionale profuso nella adozione del DS, che rischia di rimanere uno sterile adeguamento formale se non si aumenterà la consapevolezza tra gli studenti delle sue potenzialità nel promuovere il riconoscimento internazionale dei titoli accademici e nel migliorare la visibilità delle conoscenze e competenze acquisite.

Infatti, le tecnologie moderne, le maggiori esigenze del mercato e la ricerca di una combinazione di efficienza e garanzia della qualità che, hanno portato alla nascita di nuove forme di organizzazione della produzione, comportano considerevoli ripercussioni proprio sul piano delle qualifiche e delle competenze richieste ai lavoratori.

Oltre ad un maggior fabbisogno di conoscenze specifiche di tipo più dichiarativo e procedurale, diventano importanti pure le qualifiche chiave, la comprensione del sistema e delle competenze professionali con un ampio campo d'applicazione.

È proprio in tale contesto che si è collocato l'approccio proposto nel presente studio.

Infatti, in seguito alle criticità emerse dall'indagine condotta presso l'Università di Salerno, in riferimento all'adozione di approcci, metodologie e strumenti non idonei a mappare, nel lungo termine, il capitale umano formato e a verificarne l'idonea allocazione nel mondo del lavoro in un'ottica "*lifelong*", è scaturita la proposta di definire un approccio che, attraverso le ontologie, possa supportare le organizzazioni nell'individuare, rappresentare e certificare, in maniera "standardizzata", le competenze del capitale umano.

Più precisamente, si è fatto riferimento al modello basato sulle ontologie proposto da Miranda *et al.* (2017) che permette di rappresentare le competenze mediante i linguaggi e gli strumenti propri del *Semantic Web* e al concetto di *Corporate Social Responsibility*, il quale ha assunto una grande rilevanza nell'ambito delle nuove logiche manageriali: entrambi hanno rappresentato il *framework* teorico necessario per la sperimentazione dell'approccio proposto nell'azienda Antonio Sada & figli Spa.

La sperimentazione del *Competence Model* è avvenuta all'interno di una organizzazione fortemente orientata alla Responsabilità Sociale d'Impresa, con l'obiettivo di creare un thesaurus di definizioni in merito alle conoscenze, abilità ed attitudini del personale afferente ad alcune aree di attività dell'azienda, nonché di verificare la corrispondenza tra abilità possedute e ruolo atteso, al fine di agire sulla propria formazione per colmare le lacune di competenze e, dunque, ottimizzare la progettazione degli interventi formativi.

I risultati, ottenuti dall'indagine, puramente esplorativa, hanno mostrato l'esistenza di una certa omogeneità nelle risposte degli intervistati, ovvero un profilo di abilità possedute, espresse mediante l'autodiagnosi, pressoché uniforme e più che positivo.

L'analisi descrittiva ha, inoltre, evidenziato che esiste una notevole congruenza, in termini di categorie di risposte selezionate, tra il profilo di competenze possedute e quello di competenze attese. Tale confronto ha permesso di identificare, in dettaglio, quali sono le competenze rispetto alle quali, nell'autovalutazione, sono stati attribuiti giudizi più che positivi, ovvero quell'insieme di capacità riconosciute come proprie e percepite come punti di forza, così come le competenze rispetto alle quali sono stati espressi livelli bassi di possesso, ovvero quell'insieme di capacità che la popolazione ha dichiarato di possedere in misura minore, pertanto, quest'ultime necessitano di miglioramento e sviluppo, mediante la formazione.

Dunque, in tal caso, le aspettative di possesso espresse dai responsabili delle aree indagate, si presentano consistenti ed equilibrate, rispetto a tutte le diverse *competence* indagate, anche in virtù della particolare omogeneità delle valutazioni espresse. Ciò non è ugualmente osservabile nell'autodiagnosi, per cui sarà necessario procedere allo sviluppo di piani formativi, anche individuali, in riferimento alle *attitude*, *skill* e *knowledge* delle *competence* quali, Autonomia, *Problem Solving*, Comunicazione, Flessibilità, Resistenza allo Stress e *Leadership*.

Le informazioni raccolte per mezzo dei questionari di auto ed eterovalutazione sono state ulteriormente analizzate e sintetizzate mediante il *Competence Model*, con

l'obiettivo di sviluppare un *competence model management* nell'azienda oggetto del presente studio.

La siffatta modellazione delle competenze trasversali ha permesso di arrivare al perseguimento del primo obiettivo di tale sperimentazione, ovvero sviluppare un thesaurus di definizioni in merito alle conoscenze, abilità ed attitudini per ogni tipo di competenza trasversale individuata in Sada Spa.

Mentre, rispetto al secondo obiettivo prefissato, ovvero verificare la corrispondenza tra le abilità possedute dal personale e il ruolo atteso dai responsabili delle diverse unità dell'organizzazione, seppure, in parte, già perseguito mediante l'analisi descrittiva delle informazioni raccolte per mezzo dei questionari, è stato tuttavia possibile servirsi, ancora una volta, delle ontologie per valutare i *gap* di competenza, al fine di collocare, nel migliore dei modi, il profilo di abilità possedute nel quadro delle competenze trasversali effettivamente richieste dai responsabili e, dunque, dalla stessa organizzazione.

La verifica dell'efficace ed efficiente riallocazione delle risorse umane, mediante l'analisi dei *gap* di competenza, rappresenta uno dei limiti di tale ricerca, in quanto richiede tempi di osservazione molto lunghi.

Pertanto, quanto indagato in tale lavoro, rappresenta l'*input* per successivi lavori in cui verranno osservati i benefici derivante dalla reale implementazione dell'approccio in Sada Spa.

Un ulteriore limite della ricerca, che può essere considerato come spunto per analisi future, riguarda la dimensione della popolazione e l'appartenenza delle unità di analisi ad un unico settore e ad un'area geografica territorialmente circoscritta, il che limita la generalizzabilità dei risultati.

Non vi è dubbio che quanto mostrato dall'analisi possa essere di interesse anche per altri tipi di organizzazioni che sono fortemente minacciate da nuove "tipologie" di organizzazioni e, più in generale, per gli stessi individui che si apprestano ad entrare nel mercato occupazionale.

Infatti, le organizzazioni più "tradizionali" hanno, per anni, investito nel miglioramento dei processi produttivi e nella qualità dei prodotti, scegliendo un orientamento al prodotto e sottovalutando il potenziale del capitale umano.

Tuttavia, oggi, in una società sempre più competitiva e interconnessa, basata sulle conoscenze, non si può solamente far leva sulla propria esperienza produttiva, bensì, come più volte sottolineato nel presente lavoro, è necessario valorizzare anche le competenze delle risorse umane, al fine di massimizzare il proprio vantaggio competitivo.

Dunque, l'implementazione del modello basato sulle ontologie in Sada Spa, può rappresentare il punto di partenza, circa la condivisione di una cultura aziendale volta alla valorizzazione delle risorse, anche intangibili, del proprio capitale umano, al fine di favorire la creazione del vantaggio competitivo e migliorare le *performance* aziendali.

In tal caso, uno sviluppo futuro per la ricerca potrebbe riguardare la proposta di formalizzazione di procedure per lo sviluppo di standard volti alla certificazione delle competenze del capitale umano, al fine di affiancarsi ai molteplici standard adottabili da una organizzazione, che definisce le proprie *performance* secondo una logica di *SustainAbility*.

Appendice A

Questionario di autovalutazione/eterovalutazione delle competenze trasversali possedute/attese

SEZIONE A: COMPETENZE REALIZZATIVE

1) ORIENTAMENTO AL RISULTATO

1.1. Avere l'impulso a soddisfare obiettivi e standard lavorativi.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

1.2. Procedere con ordine e metodo, definendo le priorità e prendendo decisioni efficaci al momento opportuno.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

1.3. Migliorare sempre le proprie prestazioni.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

2) AUTONOMIA

2.1) Concretizzare scelte e prendere decisioni in condizioni di incertezza accettando il rischio insito nelle proprie azioni.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

2.2) Portare avanti autonomamente le attività e i progetti assegnati sulla base delle linee guida ricevute, senza bisogno di ricevere continue indicazioni.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

2.3) Decidere tempestivamente per la soluzione di un problema assumendosi la responsabilità delle azioni da attuare.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

3) PROBLEM SOLVING

3.1) Utilizzare tecniche e strumenti organizzativi ed operativi per scomporre il problema e analizzarne gli elementi chiave, identificando i rapporti di causa ed effetto.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

3.2) Individuare le possibili soluzioni di un problema, valutandone l'impatto complessivo ed utilizzare tecniche analitiche per identificare l'alternativa più adeguata.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

3.3) Coinvolgere altre persone e mettere insieme le diverse informazioni utili per arrivare alla comprensione e alla risoluzione di un problema.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

SEZIONE B: COMPETENZE COMUNICATIVE-RELAZIONALI

4) COMUNICAZIONE

4.1) Condividere in modo completo le informazioni ed argomentare in modo efficace le proprie posizioni guadagnando il consenso delle persone.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

4.2) Gestire con padronanza sia aspetti verbali che non verbali del messaggio, riformulando il proprio pensiero in base ai *feedback* ricevuti.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

4.3) Comunicare con gli altri in modo chiaro, diretto e costruttivo adeguando il proprio linguaggio alle caratteristiche dell'interlocutore.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

5) LAVORO DI GRUPPO

5.1) Collaborare con il gruppo, condividendo informazioni e risorse e promuovendo un clima armonioso e cooperativo.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

5.2) Instaurare relazioni professionali e di rispetto reciproco con interlocutori diversi per temperamento e interessi professionali.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

5.3) Coinvolgere attivamente tutti i componenti del gruppo per raggiungere gli obiettivi comuni.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

SEZIONE C: COMPETENZE DI ADEGUATEZZA

6) FLESSIBILITA'

6.1) Rispondere alle richieste del contesto, adattando il proprio comportamento e modificandolo nel tempo.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

6.2) Affrontare le situazioni nuove ed i cambiamenti, considerandoli come opportunità e non come problemi, cogliendone gli aspetti positivi.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

6.3) Modificare i propri piani, programmi o approcci al mutare delle circostanze o quando non si raggiungono

i risultati attesi.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

7) RESISTENZA ALLO STRESS

7.1) Possedere una elevata capacità di gestire situazioni connotate da un alto livello di stress, mettendo in atto azioni di successo in tempi adeguati.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

7.2) Mantenere l'autocontrollo e un atteggiamento sereno in situazioni di tensioni, evitando reazioni o comportamenti impulsivi.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

7.3) Fronteggiare gli imprevisti.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

8) CONSAPEVOLEZZA ORGANIZZATIVA

8.1) Comprendere la struttura dell'organizzazione avendo consapevolezza del proprio ruolo e dei ruoli altrui, sapendo riconoscere le posizioni chiave e gli interlocutori i grado di influire sulle decisioni.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

8.2) Interpretare le problematiche organizzative e valutare le diverse variabili relative all'analisi e alla progettazione dei processi operativi e dei contenuti del lavoro.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

8.3) Agire in coerenza con la visione aziendale, in linea con i valori e gli obiettivi strategici, comprendendo l'impatto delle proprie decisioni sull'organizzazione nel suo complesso.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

SEZIONE D: COMPETENZE MANAGERIALI

9) LEADERSHIP

9.1) Guidare e motivare individui e gruppi.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

9.2) Esprimere autorevolezza attraverso la propria professionalità, integrità e coerenza, agendo da catalizzatore e da guida nelle diverse situazioni organizzative.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

9.3) Coinvolgere le persone nel processo di conseguimento di un obiettivo favorendo l'assimilazione dello stesso attraverso l'esplicitazione di strategie e piani operativi.

MAI **RARAMENTE** **SPESSO** **SEMPRE**

10) COORDINARSI CON GLI ALTRI

10.1) Riconoscere le abilità ed il contributo dei singoli alla soluzione dei problemi e favorire un clima di fiducia e confronto.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

10.2) Fornire agli altri informazioni, strumenti e risorse per consentirgli di svolgere o migliorare le proprie attività.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

10.3) Utilizzare il *feedback*, sia positivo che negativo, per fornire loro incoraggiamento e supporto nei momenti di difficoltà.

MAI RARAMENTE SPESSO SEMPRE

SEZIONE E: DATI ANAGRAFICI

11) Et : _____

12) Sesso: _____

13) Comune di residenza: _____

Provincia: _____

14) Titolo di studio:

- a. Licenza elementare
- b. Licenza media inferiore
- c. Diploma professionale (3 anni)
- d. Diploma di scuola media superiore (5 anni)
- e. Diploma universitario (laurea breve)
- f. Laurea
- g. Specializzazione post-laurea

15) Stato civile:

- a. Nubile/Celibe
- b. Coniugata/o
- c. Convivente
- d. Separata/o
- e. Divorziata/o
- f. Vedova/o

16) Area contrattuale:

- a. Amministrativa
- b. Commerciale
- c. Marketing
- d. Tecnica
- e. Altro (specificare): _____

17) Numerosit  del personale appartenente alla propria area contrattuale: _____

18) Anzianit  aziendale:

- a. meno di 10 anni di lavoro

- b.** tra 10 e 20 anni di lavoro
- c.** tra 21 e 30 anni di lavoro
- d.** più di 30 anni di lavoro

Note/osservazioni personali:

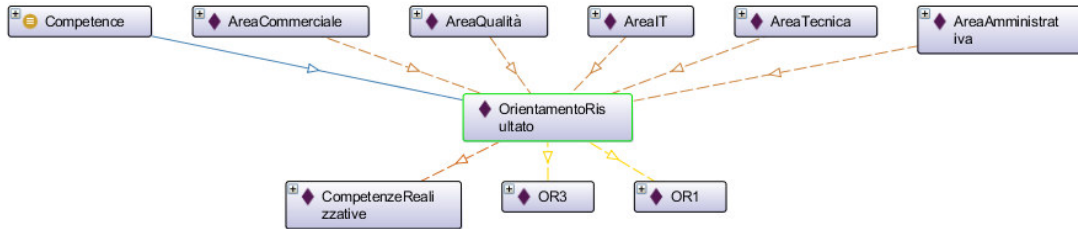
.....
.....
.....
.....
.....

FINE
Grazie per la compilazione

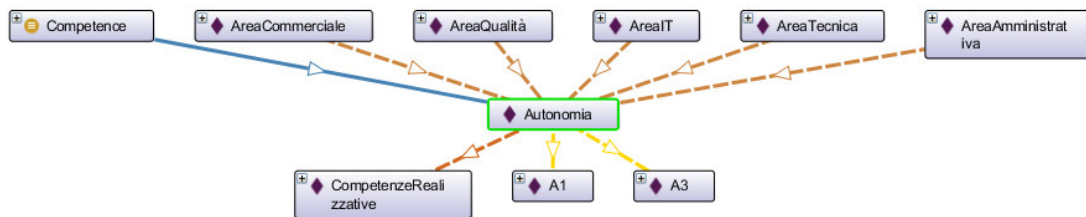
Appendice B

Competence Model in Sada Spa

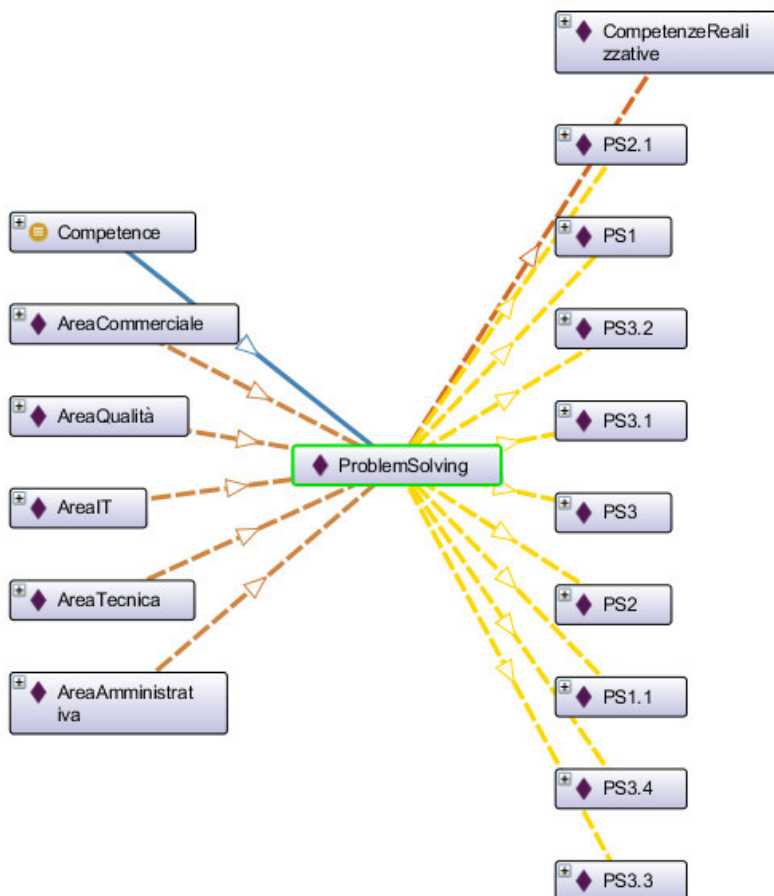
Orientamento Risultato



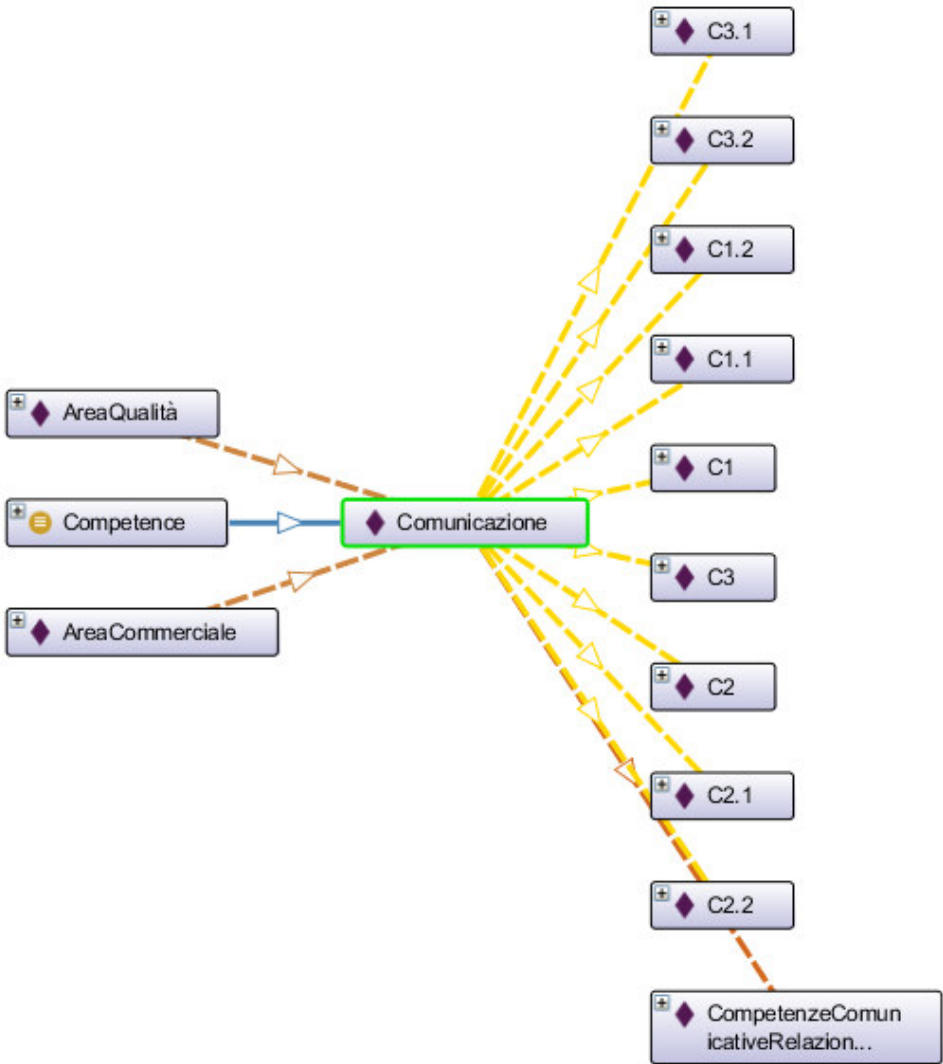
Autonomia



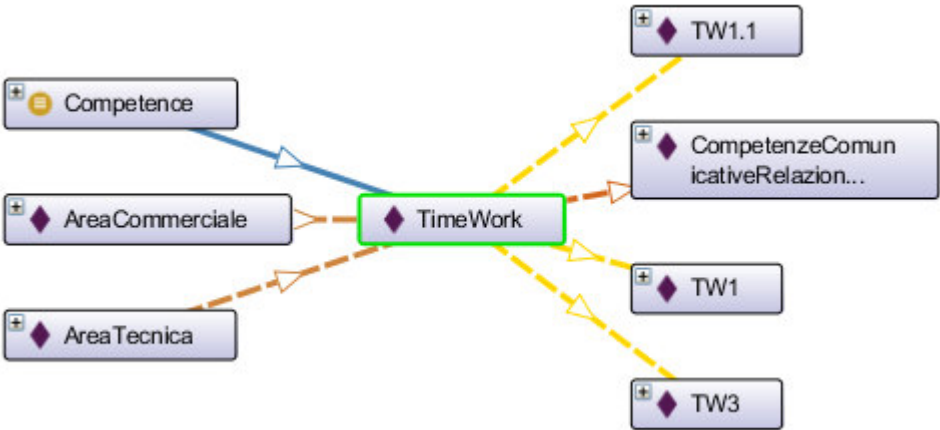
Problem Solving



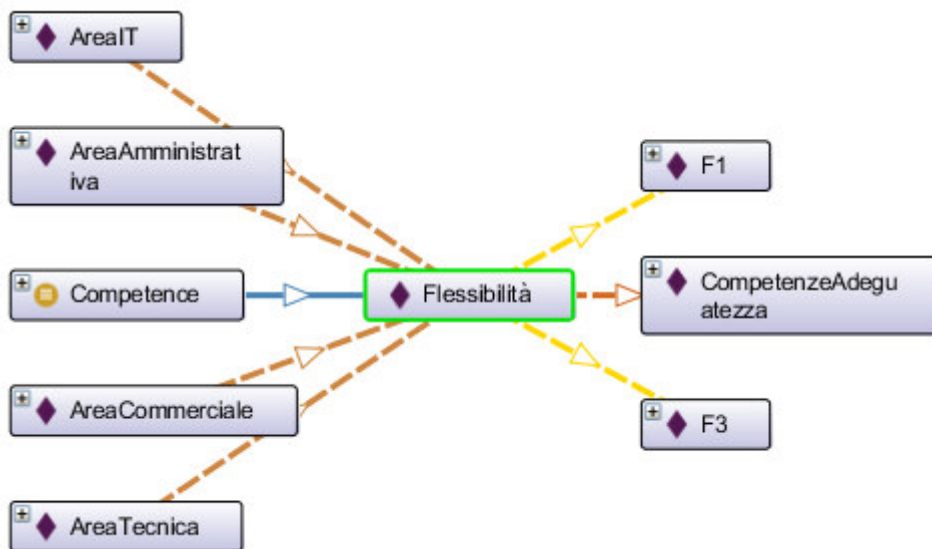
Comunicazione



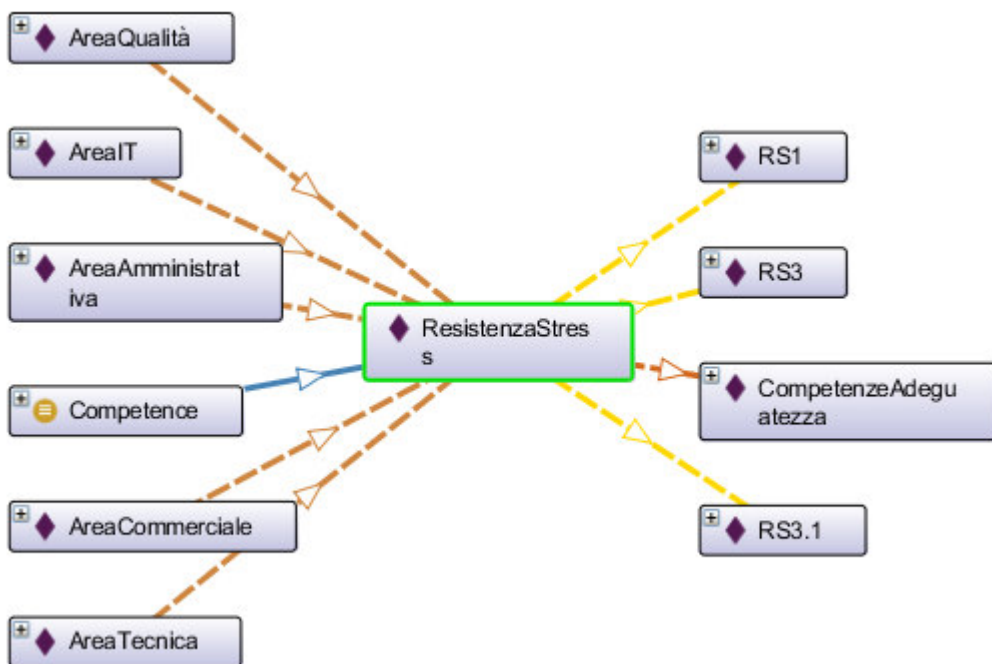
TeamWork



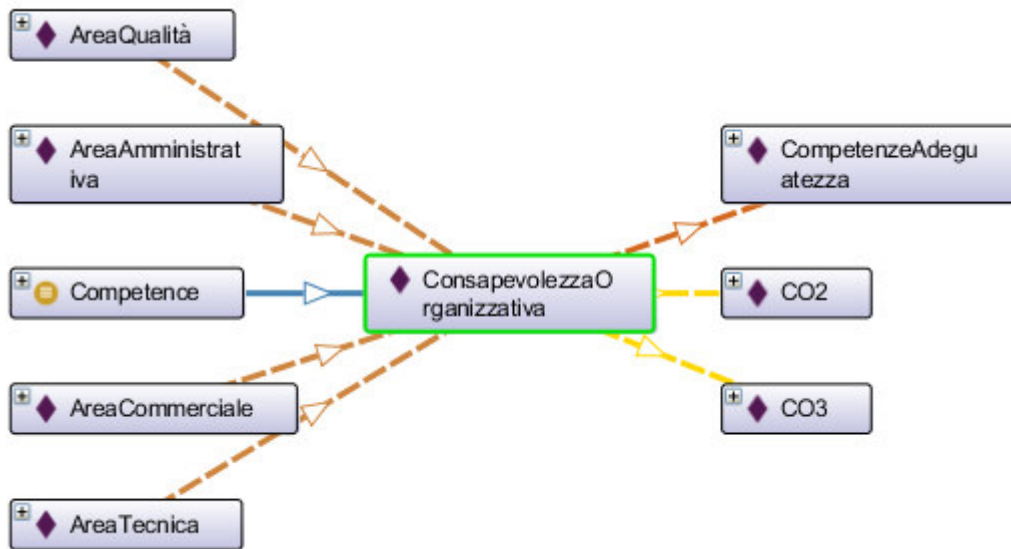
Flessibilità



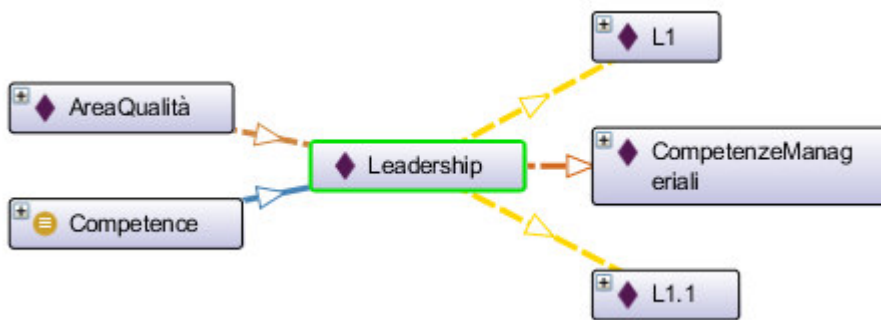
ResistenzaStress



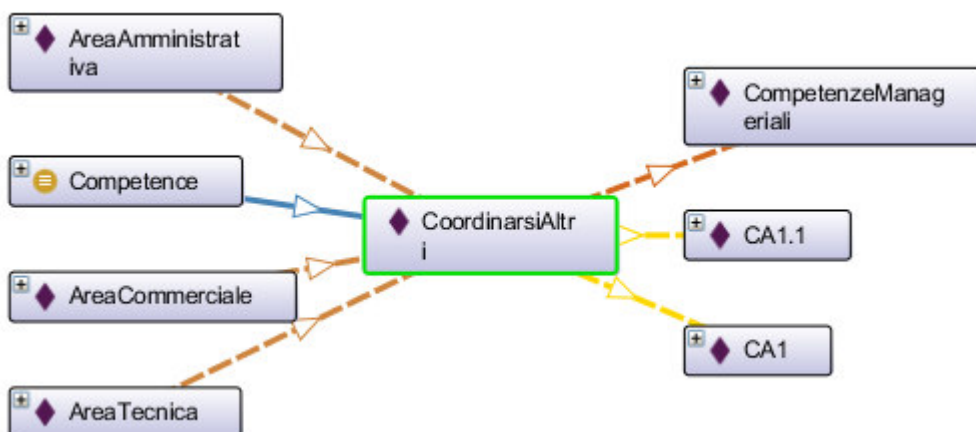
Consapevolezza Organizzativa



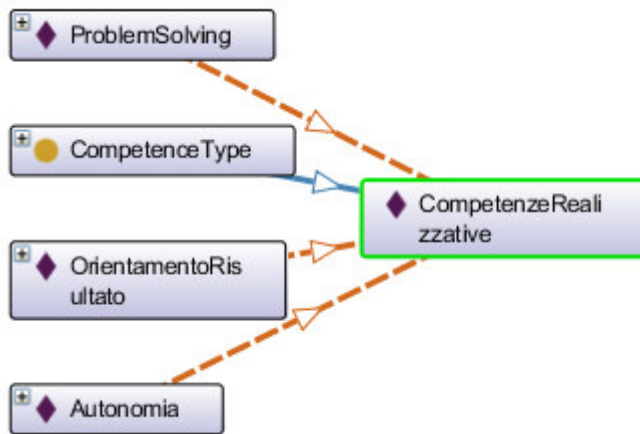
Leadership



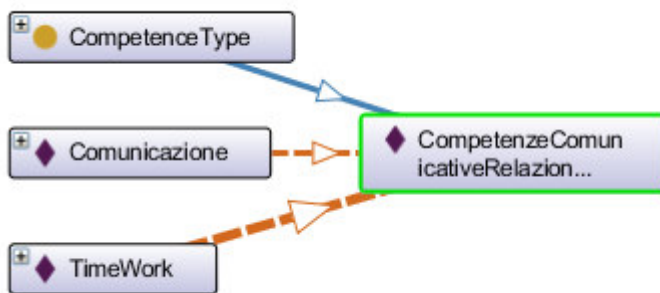
Coordinarsi Altri



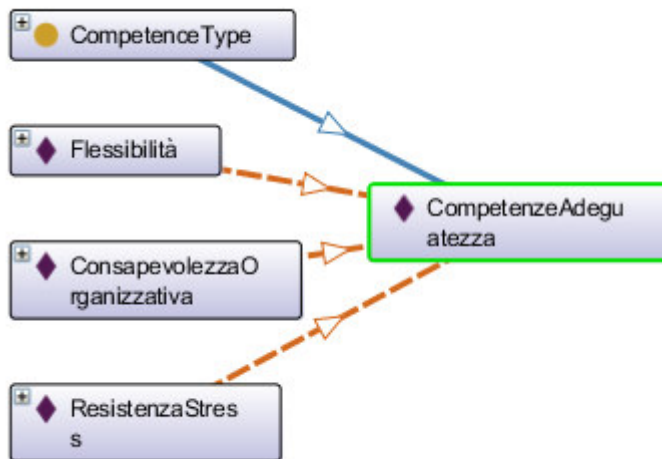
CompetenzeRealizzative



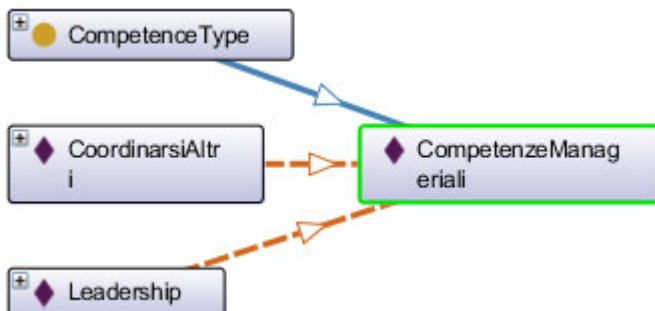
CompetenzeComunicativeRelazionali



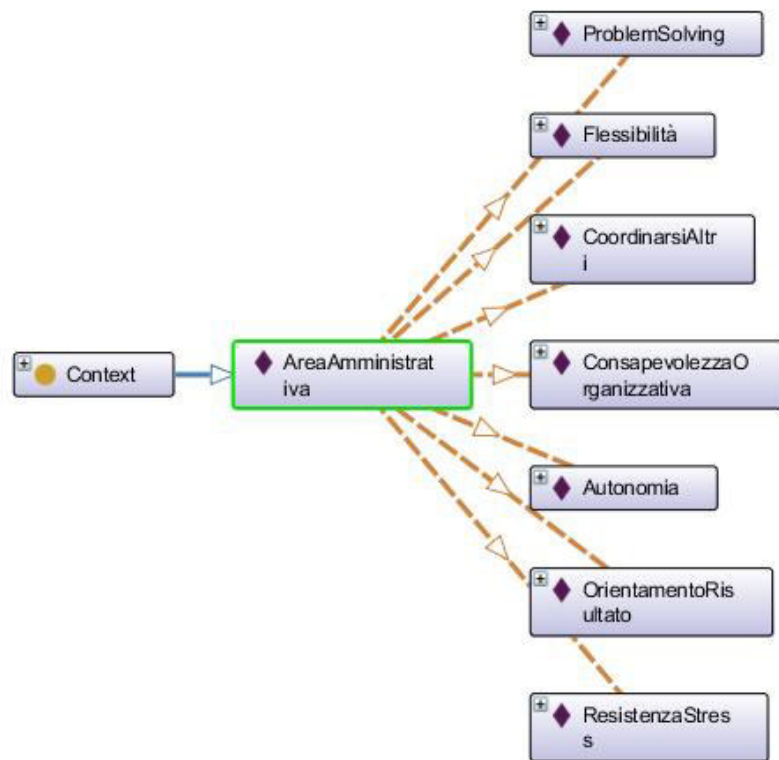
CompetenzeAdeguatezza



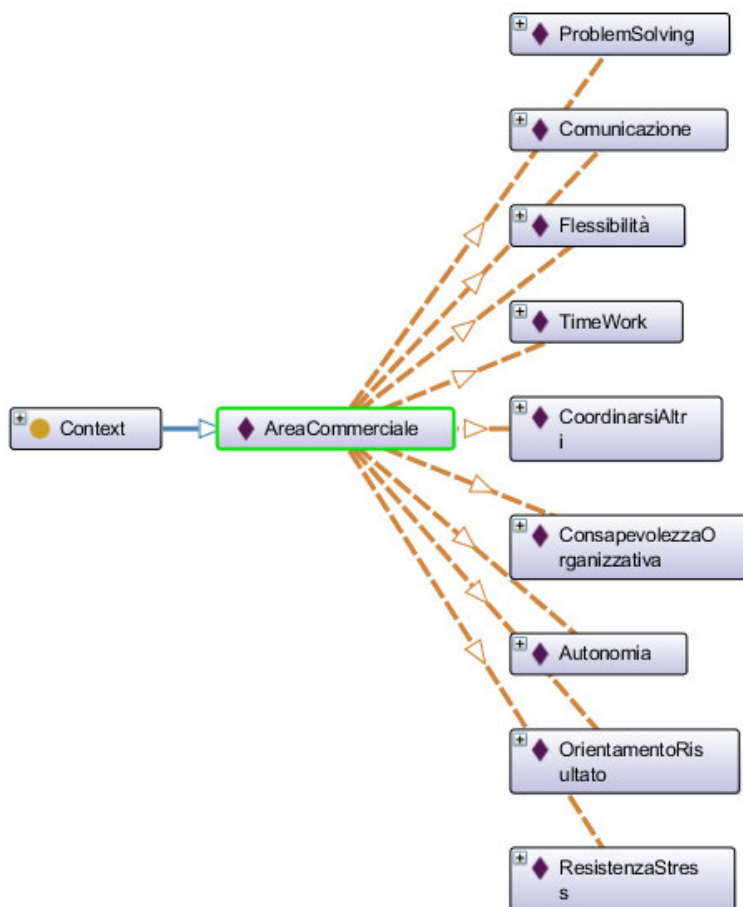
CompetenzeManageriali



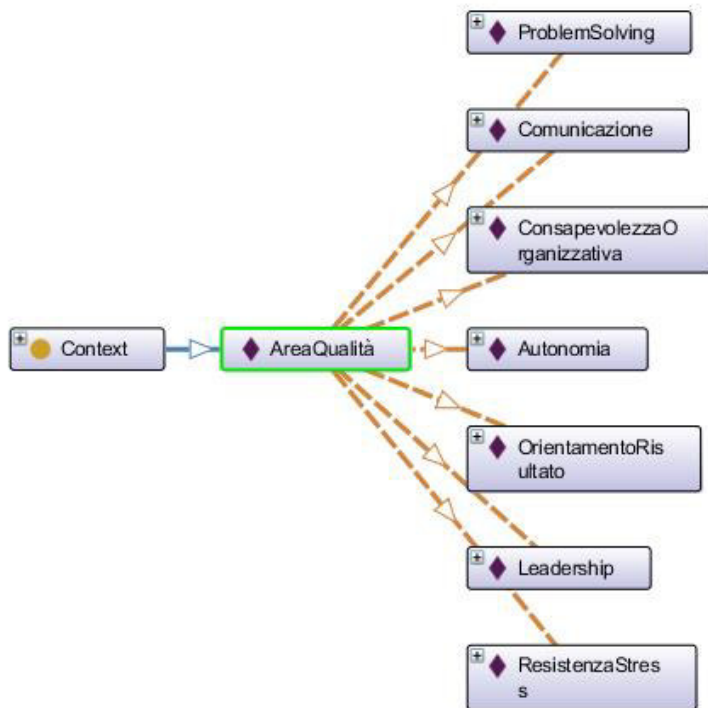
Area Amministrativa



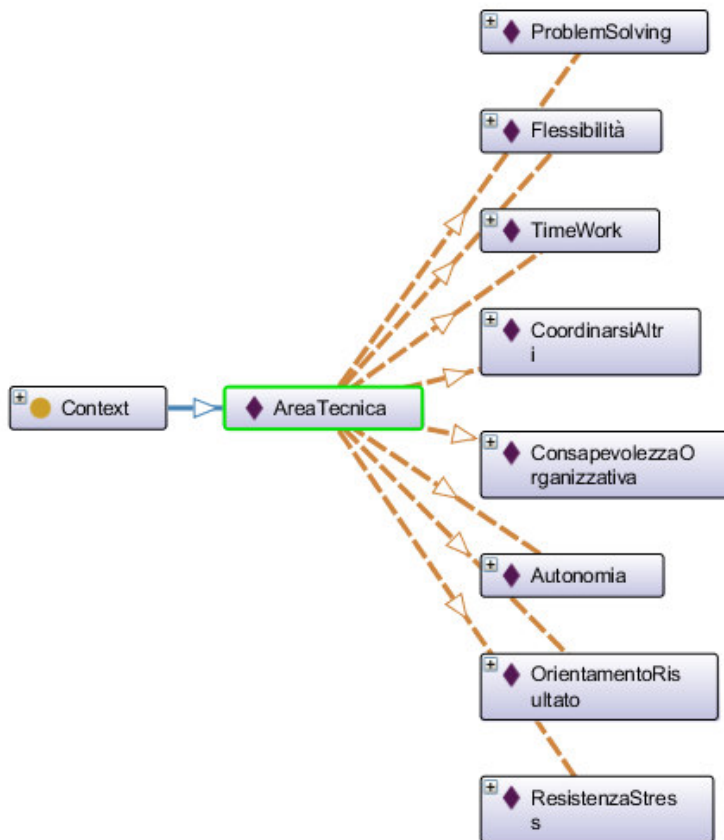
Area Commerciale



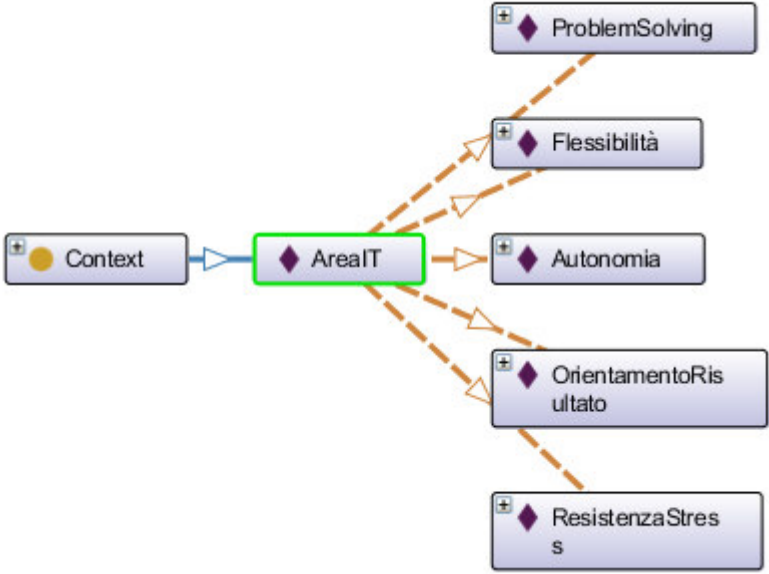
AreaQualità



AreaTecnica



AreaIT



Bibliografia

- Antoniou G., Harmelen F.V. (2008), *A Semantic Web Primer*, The MIT Press, 2nd edition.
- Argyris C., Schön D. A. (1978), *Organization learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley Reading, Massachusetts.
- Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale (2013), *Il Bilancio Sociale. GBS 2013 – Principi di redazione del Bilancio Sociale*, Giuffrè Editore, Milano. (<http://www.gruppobilanciosociale.org/wp-content/uploads/2014/02/Standard-GBS-2013-Principi-di-redazione-del-Bilancio-Sociale.pdf>).
- Barnard C.I. (1934), *The functions of the executive*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Becker G.S. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press, New York, 3rd ed. 1993.
- Benadusi L. (2011), “L’approccio delle competenze: una critica della critica”, in *Scuola Democratica*, 2 Nuova serie, Guerini e Associati, Milano, 111-118.
- Berg B.L. (1998), *Qualitative research methods for the social sciences*, Allyn & Bacon, Boston, 3rd ed..
- Berners-Lee T., Hendler J., Lassila O. (2001), “The Semantic Web. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities”, in *Scientific American*. (http://ldc.usb.vt/~yudith/docencia/UCV/ScientificAmerican_FeatureArticle_TheSemanticWeb_May2001.pdf).
- Berners-Lee T. (2001), *L’architettura del nuovo web: dall’inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*, Feltrinelli, Milano.
- Boyatzis R.E. (1982), *The Competent Manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons., New York.
- Bottani N. (2012), “La valutazione delle competenze”, in *Scuola Democratica*, 4 Nuova serie, 114-128.
- Bowen H.R. (1953), *Social responsibilities of the businessman*, Harper & Row, New York, NY.
- Bresciani P.G. (a cura di), (2012), “Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie” in Bresciani P.G. (a cura di), (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall’analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruner J. (1973), *Natura della competenza e possibilità di coltivarla*, Tr. It., Armando, Roma.
- Bruni A., Gherardi S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- Carroll, A.B. (1999), “Corporate Social Responsibility Evolution of a Definitional Construct”, *Business Society*, Vol. 38, No. 3, 268-295.
- Carroll A.B. (1979), “A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance”, *The Academy of Management Review*, Vol. 4, No. 4, 497- 505.
- Casano L. (2014), “Occupational transitions and competencies certification. Transizioni occupazionali e certificazione delle competenze”, *Formazione, Lavoro, Persona*, 10, 46-68.
- Casano L. (2015), “Quadri nazionali delle qualifiche: a cosa servono e perché l’Italia è rimasta indietro”, *bollettinoADAPT*, 9 Giugno 2015.
- Cegolon A. (2008), *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubettino.

- Celma D., Martinez-Garcia E., Coenders G. (2014), "Corporate social responsibility in human resource management: an analysis of common practices and their determinants in Spain", in *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21, 2, 89-99.
- Cepollaro G. (2008), *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Guerini e Associati, Milano.
- Cheng B., Ioannou I., Serafeim G. (2014), "Corporate social responsibility and access to finance", in *Strategic Management Journal*, 35, 1, 1-23.
- Chernev A., Blair S. (2015), "Doing Well by Doing Good: The Benevolent Halo of Corporate Social Responsibility", in *Journal Of Consumer Research*, 41, 6, 1412-1425.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge.
- Ciappei C., Cinque M. (2014), *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze pratico-pragmatiche*, FrancoAngeli, Milano.
- CIMEA (2013), Finocchietti C., Foroni M., Palla P.G., Damiani M.S. (a cura di), *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Verso il 2020*, AsRui, Roma.
- Clark, J.M. (1939), *Social Control of Business*, McGraw Hill, New York, NY.
- Clarkson M.E., Li Y., Richardson G., Tsang A. (2015), Voluntary External Assurance of Corporate Social Responsibility Report and the Dow Jones Sustainability Index Membership: International Evidence. (<http://cear.gsu.edu/file/2015/09/Session-6-Richardson-Paper.pdf>).
- Cochran, P.L. and Wood, R.A. (1984), "Corporate social responsibility and financial performance", in *Academy of Management Journal*, Vol. 27, No. 1, 42- 56.
- Coggi C. (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Commissione europea, EACEA, Eurydice, (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea (2010), *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=uriserv:em0028>)
- Comunicazione della Commissione, del 13 febbraio 2002, al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, *Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità*. (http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/c11056_it.htm)
- Comunicazione della Commissione Europea (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Novembre 2001, Bruxelles. (https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf).
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles.
- Consiglio europeo (2000), *Verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza*, 23-24 Marzo 2000, Lisbona. (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10241&from=IT>).
- Cornelisse, J. (2004), *Corporate Communication. Theory and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cresson E. (a cura di) (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea - *Libro Bianco su Istruzione e Formazione*, Unione Europea, Bruxelles.
- Danielson C., Abrutyn L. (1997), *An Introduction to using portfolios in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

- Davis K. (1960), "Can business afford to ignore social responsibilities?", in *California Management Review*, Vol. 2, No. 3, 70-76.
- Davis K. and Blomstrom, R. (1975), *Business and society: Environment and responsibility*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Davis K. and Bloomstrom, R. (1966), *Business and Its Environment*, McGraw-Hill, New York, NY
- Delors J. (1996), *The treasure within learning*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>).
- De Montmollin M. (1991), *Introduction. Modèles en analyse du travail*, Mardaga, Bruxelles.
- De Montmollin M. (1984), *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, Peter Lang, Berne.
- Dierke M., Antal B., Child J., Nonaka I. (2001), *Handbook of organizational learning and knowledge*, Oxford University Press.
- Di Fabio A. (2005), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Di Francesco G. (2004), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Francesco G. (a cura di) (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano.
- Di Francesco G. (a cura di) (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi: i repertori sperimentali*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano.
- Di Noia T., De Virgilio R., Di Sciascio E., Donini F.M. (2013), *Semantic Web: Tra Ontologie e Open Data*, APOGEO, Milano.
- Domenici G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Edizioni Laterza, Roma.
- Donzelli P., Alfaro N., Walsh F., Vandermissen S. (2006), *Introducing competency management at ESA*, ESA Bull., 126, 72-76.
- Dreyfus S.E., Dreyfus H.L. (1980), *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, Storming Media, Washington DC.
- Drucker P.F. (1982), "The New Meaning of Corporate Social Responsibility", in *California Management Review*, Vol. 26, Winter, 53-63.
- Elkington J. (2001), *The chrysalis economy: how citizen CEOs and their corporations can fuse values and value creation*, Capstone, Oxford.
- Elkington J. (1997), *Cannibals with Forks. The Triple Bottom Line of 21st Century Business*, Capstone Publishing Ltd., Oxford.
- Engeström Y. (2002), *Collaborative expertise: Expansive learning in medical work*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström Y. (1992), *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence*, Department of Education (Research Bulletin 83), University of Helsinki, Helsinki.
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Epstein E.M. (1987), "The corporate social policy process: beyond business ethics, corporate social responsibility, and corporate social responsiveness", in *Californian Management Review*, Vol. 29, No. 3, 99- 114.
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rahnema M., Ward C.F. (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Fertonani M. (2005), *L'evoluzione dei sistemi di valutazione delle competenze manageriali*, FrancoAngeli, Milano.

- Finch-Lees T., Mabey C., Liefoghe A. (2005), "In the name of capability: a critical discursive evaluation of competency-based management development", in *Human Relations*, 58, 9, 1185-1222.
- Fiorani G., Jannelli R., Meneguzzo M. (2012), *CSR 2.0 proattiva e sostenibile. Tra mercati globali e gestione della crisi*, Egea, Milano.
- Fletcher S. (1997), *Analysing competence: Tools and techniques for analyzing jobs, roles and functions*, Kogan Page, London.
- Fortunati F., Guerra L. (2009), *Sviluppo, merito, competenze, occupazione. Come valorizzare le risorse umane per attraversare la crisi e accompagnare la ripresa*, FrancoAngeli, Milano.
- Frasson D. (2011), *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formative*, FrancoAngeli, Milano.
- Frederick, W.C. (1960), "The growing concern over business responsibility", in *California Management Review*, Vol. 2, No. 4, pp. 54-61.
- Freeman, R.E. (1984), *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Frega R. (2012), "L'apprendimento come competenza tra individuo e organizzazione", in Bresciani P.G. (a cura di) (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Frega R. (2012), "Conoscenza e competenza. Considerazioni grammaticali", in Bresciani P.G. (a cura di) (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Frega R. (2012), "Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf", in Bresciani P.G. (a cura di) (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Frega R. (2012), "Le competenze trasversali in questione. Riflessioni sull'opera di Bernard Rey", in Bresciani P.G. (a cura di) (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Friedman M. (1970), "The social responsibility of business is to increase its profits", in *New York Times Magazine*, No. 33, September 13, 32- 33, 122, 124, 126.
- Gaeta M., Loia V., Orciuoli F., Ritrovato P. (2015), *S-WOLF: semantic workplace learning framework*, IEEE Trans. Syst. Man. Cybern.: Syst., 45, 1, 56-72.
- Galliani L. (2011), *Scuola, Università e Formazione Continua: distribuire competenze o formare competenti* in Pavan A. (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 131-143.
- Galliani L. (2010), "Valutazione delle competenze e sviluppi professionali", in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Pensa Multimedia, Lecce, 79-88.
- Gallina V. (2012), "Le competenze degli adulti", in *Scuola Democratica*, 5 Nuova serie, Guerini e Associati, Milano, 121-129.
- Geffroy F., Tijou R., *Il management delle competenze nelle imprese europee. Politiche e pratiche*, Tr. It., FrancoAngeli, Milano.
- Giddens A. (1999), "Vivere in una società post-industriale", in Beck U., Giddens A., Lash S. (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.
- Grant R.M. (1996), "Towards a knowledge-based view of the firm", in *Strategic Management Journal*, 17 (Winter Special Issue), 109-122.
- Gredler M.E (1999), *Classroom assessment and learning*, Longman Reading, London.

- Gruber T.R. (1993), "Towards principles for the design of ontologies used for knowledge sharing", in *Journal of Human-Computer Studies – Special Issue: The role of formal ontology in the information technology*, 43, 5-6.
- Gruber T.R. (1993), "Towards principles for the design of ontologies used for knowledge sharing", in N. Guarino and R. Poli, editors, *Formal Ontology in Conceptual Analysis and Knowledge Representation*, Kluwer Academic Publishers, Deventer, The Netherlands.
- Hamel G., Prahalad C.K. (1994), *Competing for the Future. Breakthrough Strategies for Seizing Control of your Industry and Creating the Markets of Tomorrow*, Harvard Business School Press, Boston.
- Heald M. (1970), *The social responsibilities of business: Company and community, 1900-1960*, Case Western Reserve University Press, Cleveland, OH.
- Hinna L. (2005), *Come gestire la responsabilità sociale delle imprese*, IlSole24Ore, Milano.
- Hutchins E.(1993), *Learning to Navigate*, in S. Chaiklin, J. Lave (a cura di), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 35-63.
- ISFOL (1998), Di Francesco G. (a cura di), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (2013), *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, ISFOL FSE-Rubbettino, ED. aggiornata 2013.
- ISFOL, (2014), *Gli strumenti Europass ed il mercato del lavoro, indagine campionaria nazionale. Primo rapporto d'indagine*; (<http://www.isfol.it/euroguidance/documenti-euroguidance/indagine-europass-sintesi-dei-risultati>).
- ISFOL (2015), Perulli E. (a cura di), *Costruzione del sistema nazionale di validazione e certificazione delle competenze: riflessioni e contributi rispetto all'apprendimento non formale e informale*. (<http://www.regione.piemonte.it/formazione/competenze/dwd/151214/Perulli%20Torino2029%20settembre%202015.pdf>)
- Johnson H.L. (1971), *Business in contemporary society: Framework and issues*, Wadsworth, Belmont, CA.
- Kay J. (1993), *Foundations of Corporate Success: how business strategies add value*, Oxford University Press, Oxford.
- Kotler P., Lee N. (2005), *Corporate Social Responsibility: doing the most good for your company and your cause*, Wiley, Hoboken, N.J.
- Kreps, T.J. (1940), "Measurement of the Social Performance of Business", in *An Investigation of Concentration of economic power for the Temporary National Economic Committee*, Monograph No. 7, U.S. Government Printing Office, Washington D.C.
- Landri P. (2014), "Governing by Standards: The Fabrication of Austerity in the Italian Education" System, in *Education Inquiry*, 5(1),25-41.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive: agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli.
- Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (2000), *Construire des compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Editions d'Organisation, Paris.

- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris.
- Levati W., Saraò M.V. (2003), *Il modello delle competenze. Un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano.
- Lievens F., van Dam K., Anderson N.(2002), *Recent trends and challenges in personnel selection*, *Pers. Rev.* 31, 5, 580–601.
- Maggi B. (2001), *Le competenze per il cambiamento organizzativo: casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Etas, Milano.
- Maignan I. and Ralston D.A. (2002), "Corporate Social Responsibility in Europe and the U.S.: Insights from Businesses' Self-presentations", in *Journal of International Business Studies*, Vol. 33, No. 3, 497- 514.
- Manetti G. (2006), *Il Triple Bottom Line. Dal coinvolgimento degli stakeholder alle verifiche esterne*, FrancoAngeli, Milano.
- March J.G. e Cyert R.M. (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice-Hall, Engelwood Cliffs, NJ.
- Margolis J.O. and Walsh J.P. (2003), "Misery loves companies – rethinking social initiatives by business", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 48, No. 2, 268- 305.
- Marino V., Testa M. (2003), "Etica e strumenti etici nel governo dell'impresa", in Aa.Vv., *Situazioni problematiche d'impresa. Riflessioni e modalità operative*, 26.
- McClelland D.C. (1973), "Testing for competencies rather than for intelligence", in *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McGuire J. (1963), *Business and Society*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Mincer J. (1958), "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", in *Journal of Political Economy*, 66, 4, 281-302.
- Miranda S., Orciuoli F., Loia V., Sampson D. (2017), "An ontology-based model for competence management", in *Data and Knowledge Engineering*, vol. 107, Jan. 2017, 51-66, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.datak.2016.12.001>.
- Molteni M. (2006), *Responsabilità sociale e performance d'impresa. Per una sintesi socio-competitiva*, Vita e Pensiero, Milano.
- Nigro C., Petracca M. (2016), *La CSR dalle origini all'approccio neo-istituzionalista. Focus sui processi di isomorfismo e di decoupling*, Giappichelli editore, Torino.
- Nigro C., Iannuzzi E., Cortese F., Petracca M. (2015), "The relationship between corporate social responsibility and financial performance. An empirical analysis on a sample of Italian listed firms", in Vrontis D., Weber Y., Tsoukatos E., *Innovation, Entrepreneurship and Sustainable Value Chain in a Dynamic Environment*, EuroMed Press, Verona.
- Nonaka I., Takeuchi K. (1995), *The Knowledge Creating Company*, New York, Oxford University Press.
- Noy N.F., McGuinness D.L. (2001), "Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology". (http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101.pdf).
- OECD (2007), *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, OECD, Paris.
- Pearce D.W., Turner D.W. (1991), *Economia delle risorse naturali e dell'ambiente*, Il Mulino, Bologna.
- Pellerey M. (2010), *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, FI.
- Pellerey M. (1983), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, Quaderni di formazione ISFOL, Roma.

- Perulli E. (2007), *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Prahalad C.K., Hamel G. (1990), "The Core Competence of the Corporation", in *Harvard Business Review*, 68, 3, 79-91.
- Piaget J. (1972), "Intellectual evolution from adolescence to adulthood", in *Human Development*, 15, 1, 1-12.
- Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Porter M.E., Kramer M. (2002), "The competitive advantage of corporate philanthropy", in *Harvard Business Review*, Vol. 80, No. 12, p. 56- 68.
- Proto M., Supino S. (2009), *Dal Management ambientale alla Responsabilità Sociale delle organizzazioni. Stato dell'arte e dinamiche evolutive*, Giappichelli Editore, Torino.
- Quagliano G.P. (1993), "Modelli di formazione per modelli di competenza", in De Masi D. (1993), *Verso la formazione post-industriale*, FrancoAngeli, Milano, 151-163.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. (<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>).
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 Aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>).
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET). (<http://www.bricks.enea.it/uploads/mds/Racc%202009%20ECVET.pdf>).
- Raccomandazione del Consiglio europeo del 20 Dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale. (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>).
- Regini M. (2011), "Guerra di numeri e guerra di idee", in *Scuola Democratica*, 2 Nuova serie, 133-137.
- Rossi P.G., Giannandrea L., Magnoler P. (2011), "Portfolio e riflessione", *Education Science and Society, Valutazione e competenze*, 2 (2), 192-195.
- Saut J.M., Boulerne S., Mili M., Teulon F. (2012), "What Relation Exists between Corporate Social Responsibility and Longevity of Firms?", *International Journal of Business*, 17, 2, 152-162.
- Sanchez R., Heene A., Thomas H. (1996), "Towards the Theory and Practice of Competence-Based Competition", in Sanchez R., Heene A, Thomas H. (a cura di), *Dynamics of Competence-Based Competition: Theory and Practice in the New Strategic Management*, Elsevier, London, 1-35.
- Sarchielli G. (2012), "La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali", in Bresciani P.G. (a cura di) (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Scaratti G., Stoppini L., Zuccheromaglio C. (2009), *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Carocci, Roma.
- Schön D.A. (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, Teachers Press, Columbia University, New York.
- Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco.

- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Schultz T.W. (1961), "Investment in Human Capital", *The American Economic Review*, 51, 1, 1-17.
- Schwab K. (2008), "Global Corporate Citizenship", *Foreign Affairs*, 87, 1, 107-117.
- Sciarelli S. (2007), *Etica e responsabilità sociale nell'impresa*, Giuffrè editore, Milano.
- Scribner S. (1984), "Studying working intelligence", in Rogoff B., Lave J. (a cura di) (1984), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge-London.
- Sethi, S.P. (1975), "Dimensions of corporate social performance: An analytic framework", in *California Management Review*, Vol. 17, No. 3, 58-64.
- SIRET (2013), *Recruiting and Training Integrated System* (PON 01_03024 approved by D.D. 721/Ric 2011, October 14 and started in 2011, November 1).
- Smith A. (1976), *La ricchezza delle nazioni*, Newton Compton Editori, Roma.
- Social Accountability International (2017), *SA 8000 standard*. (<http://www.saintl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&pageId=1689>).
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Wiley& Sons., New York.
- Stalk G.J., Evans P., Shulman L.E. (1992), "Competing on Capabilities: The New Rules of Corporate Strategy", in *Harvard Business Review*, 70, 2, 57-69.
- Supino S., Sica D. (2011), "Nuovi paradigmi di rendicontazione d'impresa: il report integrato", in *Esperienza d'Impresa*, 2, 81-91.
- Sure Y., Staab S., Studer R. (2009), "Ontology Engineering Methodology", in *Handbook on Ontologies*, Springer, 2nd edition, 135-152.
- Teece D.J., Pisano G., Shuen A. (1997), "Dynamic Capabilities and Strategic Management", in *Strategic Management Journal*, 18, 7, 509-533.
- Testa M. (2007), *La responsabilità sociale d'impresa. Aspetti strategici, modelli di analisi e strumenti operativi*, Giappichelli Editore, Torino.
- Tiraboschi M., (2013), "Validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze per il mercato del lavoro", in *Certificazione delle competenze Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*, di Buratti U., Casano L., Petruzzo L. (a cura di), *ADAPT e-book series* 6, 18-26. (http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/6046/mod_resource/content/10/2013_ebook_vol_6.pdf).
- Training Agency (1988), *The Concept of Occupational Competence*, Training Agency, Sheffield.
- Trotter A., Ellison L. (1997), "Understanding competence and competency", in Davies B., Ellison L. (a cura di) (1997), *School Leadership for the 21st Century*, Routledge, London, 36-53.
- Tyler R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
- UNESCO (2012), *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>).
- Uschold M., Gruninger M. (1996), "Ontologies: Principles, Methods and Applications", in *Knowledge Engineering Review*, 11, 2, <http://www.aiai.ed.ac.uk/publications/documents/1996/96-ker-intro-ontologies.pdf>.

- Vergnaud G. (1999), “Le développement cognitive de l’adulte”, in Carre Ph., Caspar P.(1999), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris.
- Vitolla F., Rubino M. (2012), *Il reporting socio-ambientale e di sostenibilità. Contenuti della disclosure e qualità delle informazioni*, Egea, Milano.
- Vygotskij L. S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma.
- Wood, D. (1991), “Corporate social performance revisited”, *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 4, 691-718.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987), *Our common future*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- Zerilli A. (1963), *La valutazione del personale*, FrancoAngeli, Milano.
- Zucchermaglio C., Alby F. (2006), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci editore, Roma.

Sitografia

- <http://relint.unime.it/files/2012/09/IndagineDSRisultatiDefvers2.pdf>
- www.dfpp.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid265545.pdf
- www.dfpp.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid265545.pdf
- <http://www00.unibg.it/dati/corsi/84059/71094-Slide%20%20Bresciani%202%5e%20capitolo.pdf>
- <http://protege.stanford.edu/about.php>
- <http://www.sa-intl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&pageId=1689>
- <http://www.saasaccreditation.org/certifacilitieslist>
- <http://www.packagingevolution.it/it/il-gruppo/notizie.html>
- <http://www.packagingevolution.it/it/il-gruppo/antonio-sada-e-figli.html>
- <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2016/excelsior_2016_sintesi_principali_risultati.Df
- <http://professionioccupazione.isfol.it/>

Indice delle Figure

Figura 1.1 – Il modello <i>Iceberg</i>	23
Figura 2.1 – Modello integrato e multi-referenziale	52
Figura 2.2 – I processi di certificazione delle competenze diffuse a livello nazionale	78
Figura 2.3 – Stato di attuazione del <i>Diploma Supplement</i> , 2013-2014	82
Figura 3.1 – Architettura <i>Semantic Web</i>	93
Figura 3.2 –KSA della competenza	97
Figura 3.3 – Struttura schematica del <i>Competence Model</i>	98
Figura 3.4 – Esempio di grafo del <i>Competence Model</i>	99
Figura 3.5 – <i>History event analysis</i> del concetto di CSR	101
Figura 3.6 - La piramide della responsabilità sociale di Carroll	103
Figura 3.7 – L’approccio <i>Triple Bottom Line</i>	105
Figura 3.8 – <i>Global Corporate Citizenship</i>	107
Figura 3.9 – L’applicazione della <i>Copenhagen Charter</i>	115
Figura 3.10 – Evoluzione delle linee guida del <i>Global Reporting Initiative</i> (GBS)	118
Figura 3.11 – GRI <i>Sustainability Reporting Standards</i>	119
Figure 3.12 – Imprese certificate SA 8000 per settore industriale (2017)	121
Figura 3.13 – Modello “ <i>Iceberg</i> ”	124
Figura 3.14 – CSR: <i>Triple Bottom Line</i>	125
Figura 3.15 – <i>Overview Competence Model</i>	126
Figura 3.16 – <i>The proposed approach</i>	128
Figura 3.17 – <i>Benefits approach</i>	129
Figura 4.1 – Il Gruppo Sada: differenti realtà organizzative	135
Figura 4.2 – Principali settori in cui Sada Spa è presente	137
Figura 4.3 – I certificati di qualità in possesso di Sada Spa	141
Figura 4.4 – Schema di rilevazione	145
Figura 4.5 – Area contrattuale di appartenenza in Sada Spa	149
Figura 4.6 – Anzianità aziendale in Sada Spa	150
Figura 4.7 – Popolazione distribuita per sesso in Sada Spa	151
Figura 4.8 – Popolazione distribuita per classi d’età in Sada Spa	151
Figura 4.9 – Popolazione distribuita per titolo di studio in Sada Spa	151
Figura 4.10 – Popolazione distribuita per stato civile in Sada Spa	152
Figura 4.11 – Popolazione distribuita per Comune di residenza in Sada Spa	152
Figura 4.12 – Esempio di definizione degli <i>individuals</i>	158
Figura 4.13 – Esempio di relazione tra <i>competence</i> e <i>competency</i>	159
Figura 4.14 - Esempi di sezioni dell’ontologia realizzata in <i>Protegè</i>	160
Figura 4.15 – Esempi di sezioni dell’ontologia realizzata con l’inserimento del <i>concept CompetenceType</i> in <i>Protegè</i>	162
Figura 4.16 – L’utilizzo delle ontologie per sopperire ai fabbisogni formativi	163
Figura 4.17 – Esempi di associazione di una competenza a più contesti	164
Figura 4.18 - Esempi di competenze attese in determinati contesti	165

Indice delle Tabelle

Tabella 1.1 – <i>Competence vs Competency</i>	20
Tabella 1.2 – Classificazione delle competenze	41
Tabella 3.1 Classificazione delle KSA	97
Tabella 3.2 – Imprese certificate SA 8000 per Paese (2017)	121

Tabella 4.1 – Evoluzione storica Gruppo Sada	136
Tabella 4.2 – Autovalutazione vs eterovalutazione	155
Tabella 4.3 – <i>Competence</i> modellate in termini di <i>Competency</i> (<i>Skill, Knowledge, Attitude</i>)	159

Ringraziamenti

Giunta al termine del percorso di Dottorato, desidero ringraziare ed esprimere la mia più profonda riconoscenza a quanti, in modi diversi, hanno contribuito, in questi anni, ad arricchire il mio bagaglio di competenze formali ed informali, attraverso una molteplicità di esperienze costruttive e stimolanti.

Il primo grazie di cuore è rivolto alla Professoressa Ornella Malandrino, la quale mi ha dato la possibilità di conoscere l'affascinante e altrettanto complesso mondo accademico e della ricerca scientifica. La ringrazio per aver creduto nelle mie potenzialità, per avermi costantemente incoraggiata a non demordere, per avermi guidata con entusiasmo e curiosità a conoscere il meraviglioso mondo delle scienze merceologiche, per i numerosi spunti di riflessione e i proficui suggerimenti che quotidianamente mi ha donato, anche per la stesura del presente lavoro ma, soprattutto, per avermi trasmesso la passione, la positività, l'umanità e la dedizione con cui ogni giorno affronta i molteplici impegni accademici.

Con grande affetto e stima ringrazio anche la Prof.ssa Proto e il suo gruppo di ricerca per avermi supportato nella mia attività di ricerca, per avermi accolta, con grande premura e sensibilità, nel *team* di lavoro, per avermi spronata a fare sempre meglio e per i consigli, suggerimenti e sorrisi regalati.

Un enorme ringraziamento è rivolto al Prof. Francesco Orciuoli per il sostegno fornitomi nella realizzazione di questo lavoro, per i preziosi spunti critici offerti durante le nostre frequenti e produttive conversazioni e per le conoscenze trasferitemi.

Inoltre, ringrazio il Prof. Mario Testa per avermi coinvolta, senza indugio, nei suoi progetti di ricerca, per avermi dato la possibilità di conoscere contesti formativi differenti da quello universitario, per avermi supportato con il suo immancabile *savoir-faire*.

Un affettuoso grazie va alla Dott.ssa Daniela Sica con la quale si è instaurato, da subito, un rapporto confidenziale che ci ha permesso di condividere ansie e difficoltà ma anche gioie e momenti di allegria. La ringrazio perché, con razionalità, mi ha aiutata ad affrontare l'attività di ricerca e non, con uno sguardo concreto e realistico.

Ringrazio quanti, in questi anni, ho incontrato sul mio cammino di dottoranda perché ognuno di loro ha contribuito alla mia formazione professionale ed umana.

Ringrazio dal profondo del cuore, la mia splendida famiglia, poiché convinta che senza il loro sostegno non sarei mai potuta diventare la persona che sono oggi e non avrei mai potuto raggiungere tale traguardo. Li ringrazio per la gioia, l'amore, il sostegno e la serenità che quotidianamente mi donano.

L'ultimo ringraziamento, ma non per questo meno importante, va a mio marito Nicola, per essermi sempre accanto e per l'amore che mi dona tutti i giorni. Lo ringrazio per avermi costantemente incoraggiata, per avermi supportato e sopportata, per avermi spronata ad andare avanti con tenacia.

Ringrazio Colui che mi ha fatto dono di questa straordinaria vita. Lo ringrazio per avermi fatto dono di Angelo.

Fisciano, 29 Giugno 2017

