

Dialoghi

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



Anno V, numero 1, Luglio 2014

**Luca della Robbia, *La Dialettica*,
1437-39, bassorilievo del campanile di Giotto, Firenze
(originale nel Museo dell'Opera di Santa Maria del Fiore)**

La realizzazione delle formelle che troviamo nell'apparato decorativo del campanile di Giotto è stata un lavoro di *equipe*. Pare che i disegni preparatori siano stati eseguiti dallo stesso Giotto, poi intervenne Andrea Pisano che si avvalse di alcuni valenti aiuti (diventati poi abbastanza noti); da ultimo fu incaricato Luca della Robbia. La formella adottata per la copertina di questo numero di *Dialoghi* è una delle cinque realizzate dallo scultore, ceramista ed orafo fiorentino: vi sono ritratti Platone ed Aristotele impegnati in una discussione che pare assai più vivace ed appassionata di quella (un po' troppo cerebrale) della *Scuola di Atene*. Il bassorilievo evoca, come previsto dal programma iconografico, una delle arti del Trivio: la Dialettica (o la Filosofia, secondo il sistema scolastico)

Se si consulta il dizionario dell'Abbagnano si legge, in apertura della voce Dialettica: "questo termine, che deriva il suo nome dal dialogo, non è stato adoperato nella storia della filosofia in un significato univoco" L'immagine della formella è dunque appropriata (come altre opere d'arte scelte per le precedenti copertine) per evocare il dialogo, e dunque il valore ispiratore della nostra rivista.

Mancanza di un significato univoco del termine. Platone ed Aristotele - spiega Abbagnano - usano due accezioni diverse del termine dialettica; Cicerone (che segue in questo campo il pensiero degli Stoici) dice che la dialettica è "l'arte che insegna [...] a chiarire una cosa oscura con una interpretazione, a scorgere prima, poi a distinguere ciò che è ambiguo e da ultimo ad ottenere una regola con la quale si giudica il vero ed il falso". Gli fa eco Agostino che scrive: "la dialettica è la disciplina delle discipline; insegna ad insegnare, insegna ad apprendere". Dunque i due filosofi che vediamo nella formella, mentre discutono insegnano e apprendono o, meglio, insegnano ad insegnare ed apprendono ad apprendere! Credo sia questa l'interpretazione più nobile da dare al bassorilievo, anziché leggerci (come pure può sembrare) lo scontro tra due prime donne.

Nel pensiero stoico la Dialettica è strettamente connessa alla Retorica, intesa come arte del discorso; per questo le due discipline, assieme con la Grammatica, compongono quadro delle arti del Trivio. Tuttavia delle tre la Dialettica è quella che occupa il posto più alto.

Cosa rimane oggi di tale nobile programma educativo? Sembra che a tutti gli effetti il posto d'onore sia stato usurpato dalla retorica, anche quella che viene impiegata per giustificare piani e progetti senza costrutto. Si è imposta l'idea di Schopenhauer sulla c.d. dialettica eristica, la dialettica di battaglia, l'arte di avere comunque ragione. È il rapporto tra dialettica e uso del potere che costituisce oggi un punto centrale di riflessione. Parlando di cultura aziendale, si utilizza talvolta l'espressione "dialettica dei valori", per indicare come nelle organizzazioni esistano e si scontrino *frame* valoriali differenti che per produrre cambiamento avrebbero bisogno di incontrarsi produttivamente tra loro. L'espressione è utile per sottolineare la funzione produttiva del conflitto. Va tuttavia utilizzata con una certa cautela poiché - assunta come formula generale - c'è il rischio che diventi anch'essa vuota retorica.

Dialoghi

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

Comitato di Redazione: Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

Referente Scientifico: Lauro Mattalucci

Direttore Responsabile: Elena Sarati

Hanno contribuito a questo numero: Mauro Bini, Rossana Di Renzo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Ornella Scandella, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo.

Si ringraziano per le testimonianze: **Chiara Bisconti**, Assessora al Benessere, Qualità della vita, Sport e tempo libero, Risorse umane, Tutela degli animali, Verde, Servizi generali del Comune di Milano; **Linda Gilli**, Presidente e Amministratore delegato di Inaz; **Cinzia Sasso**, Giornalista de "la Repubblica"; **Laura Viganò**, Professore ordinario di Economia degli intermediari finanziari dell'Università degli Studi di Bergamo.

Il bassorilievo di Luca Della Robbia in copertina è introdotto da Lauro Mattalucci

Sito della rivista:
www.dialoghi.org

INDICE

EDITORIALE	Errore. Il segnalibro non è definito.
ESPERIENZE E RIFLESSIONI	7
QUALITÀ DEL LAVORO: SE NE PARLA ANCORA?	8
di Lauro Mattalucci	8
SCRITTI INTORNO ALLA FIGURA E AL LAVORO DEL TUTOR	13
FIGURA DI SUPPORTO CERCASI: RISCHIO O OPPORTUNITÀ NELLA SOVRAPPOSIZIONE DI PROFESSIONI? di Tiziana Teruzzi	14
LA TUTORSHIP PER L'INSERIMENTO DI GIOVANI NEOASSUNTI NEI CONTESTI AZIENDALI di Giovanni Reale e Ornella Scandella	20
AVER CURA DELLA TUTORSHIP IN SANITÀ di Rossana Di Renzo	35
LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI SOCIO EDUCATIVI di Antonio Zanardo	54
II FILONE DEDICATO AL RUOLO DELLE DONNE NELLE ORGANIZZAZIONI E NELLE PROFESSIONI. LE INTERVISTE a cura di Elena Sarati	66
INTERVISTA A CHIARA BISCONTI	68
INTERVISTA A LINDA GILLI	72
INTERVISTA A LAURA VIGANÒ	76
ADDENDUM. LA VOCE DELLE DONNE AI VERTICI dialogo con Cinzia Sasso	80
RACCONTI di Mauro Bini	83
LA BOLLA DI LAVORAZIONE	84
NOTIZIE SUGLI AUTORI	88

EDITORIALE

Inauguriamo con questo numero una serie di riflessioni sul lavoro e sui cambiamenti che stanno attraversando il mondo del lavoro, le professioni, le organizzazioni – temi che saranno oggetto, come in passato la Pubblica Amministrazione e la Cultura della formazione, di un monografico e di un evento pubblico – con un primo contributo cui seguiranno nei prossimi numeri ulteriori riflessioni.

L'articolo di **Lauro Mattalucci** pone al centro una domanda: “**Qualità del lavoro? Se ne parla ancora?**”, richiamando l'attenzione su un tema ampiamente dibattuto negli anni '60 e '70 negli studi di sociologia del lavoro, in collegamento anche alle passate sperimentazioni aziendali sui nuovi modelli di organizzazione del lavoro (che ricercavano una maggior produttività e flessibilità organizzativa ed un maggior livello di professionalità e di *job satisfaction* dei lavoratori), tema oggi in gran parte relegato in secondo piano sotto la spinta di una scottante urgenza di questioni quali la disoccupazione, la precarietà del lavoro e il sistema di *welfare*. L'Autore, dopo aver ripreso i principali capisaldi di progettazione organizzativa derivanti dall'approccio socio-tecnico, sottolinea, oltre le forme di retorica che hanno attraversato negli anni i temi della qualità del lavoro e più in generale dello sviluppo organizzativo e del personale, i possibili ambiti applicativi: dalle implicazioni organizzative che entrano in gioco con la implementazione di applicazione ICT (specie quando esse comportano maggiori interazioni in rete), allo sviluppo di quei sistemi a legame debole che vengono a crearsi in virtù di strategie di rete adottate per affrontare una determinata politica pubblica, con riferimento, in particolare, ai *policy network*.

Seguono una serie di contributi dedicati alla figura del tutor e alla “costellazione” di ruoli, come sottolinea **Tiziana Teruzzi** (“**Figura di supporto cercasi: rischio o opportunità nella sovrapposizione di professioni?**”), che possono instaurare una relazione di supporto per lo sviluppo delle risorse di un'organizzazione, figure con caratteristiche e finalità più variegata di quello che comunemente possa sembrare. L'Autrice propone una lettura delle diverse professionalità interne ed esterne – dal tutor, appunto, al mentor, al coach, estendendo la riflessione anche al Docente e al Consulente-Formatore (nell'accezione più volte proposta in questa rivista) – lasciando aperta al dialogo la questione degli incerti confini e delle condizioni per cui possa considerarsi produttivo un ruolo o l'altro, chiedendosi se e quando sia appropriato il coinvolgimento di alcune figure in particolare, e come possa essere valutata l'efficacia dell'azione di supporto, in particolare quando vi sia un investimento in risorse esterne.

Più concentrati sul tutor nello specifico i contributi successivi. **Giovanni Gaetano Reale e Ornella Scandella** (“**La tutorship per l'inserimento di giovani neoassunti nei contesti aziendali**”) propongono una riflessione sulla funzione tutoriale a supporto dell'inserimento dei neoassunti, in particolare dei giovani al loro primo ingresso nel mondo del lavoro. Gli Autori si sono basati, oltre che sulla letteratura di riferimento della tutorship, sull'analisi di alcune esperienze promosse in ambito aziendale, identificando approcci metodologici che ispirano le azioni organizzative relative all'ingresso dei giovani nelle realtà imprenditoriali italiane. Vengono presentate le esigenze e i bisogni che aziende e persone sembrano esprimere riguardo al loro “incontro”, e individuate strategie e tattiche aziendali per far fronte alla fase delicata dell'inserimento in un nuovo contesto lavorativo. Vengono focalizzati gli

interventi di tutorship destinati all'accompagnamento del neoassunto, presentando approcci e alcune esperienze. Dall'analisi svolta, emergono allo stato attuale due tendenze nella messa in opera di interventi tutoriali per giovani neoassunti, cui sono state attribuite denominazioni ispirate al loro principale scopo: quella "socializzante", focalizzata sullo sviluppo o potenziamento delle competenze trasversali e sullo sviluppo del senso di benessere e sicurezza, che può avere incidenza sul miglioramento del clima aziendale; quella "professionalizzante", focalizzata sullo sviluppo o potenziamento delle competenze tecnico professionali.

L'articolo di **Rossana Di Renzo** ("**Aver cura della tutorship in sanità**") riporta il caso dell'Azienda USL di Bologna – sede di tirocinio per le diverse figure professionali sanitarie: tecniche, sociali, ed educative –, il cui Servizio Formazione garantisce la programmazione, l'organizzazione e la realizzazione dei tirocini attraverso la rete dei referenti aziendali di tirocinio e dei tutor di tirocinio. L'Autrice parte dall'assunto che le organizzazioni sempre più pongono attenzione alla funzione tutoriale in quanto i tutor sono facilitatori che veicolano saperi, valori, cultura professionale e aziendale con modalità e strumenti che sviluppano apprendimento: per comprendere le ragioni e le condizioni di un tirocinio efficace ai fini dell'apprendimento, nell'articolo sono intrecciate dimensioni organizzative, funzioni tutoriali, narrazioni di esperienze di tirocinio e tematiche che l'organizzazione affronta e riflette per migliorare i percorsi di tirocinio. Viene illustrato il modello di tutorship adottato dall'Azienda, che si fonda su alcune scelte strategiche, su principi che guidano la funzione tutoriale e scelte organizzative che consentono di realizzarli. Nell'Azienda USL di Bologna sono presenti due modalità della formazione professionale: la formazione al lavoro e la formazione sul lavoro. Nel contributo viene approfondita la riflessione sulla formazione al lavoro, con la sua componente professionalizzante, e messa in evidenza l'importanza di organizzare e presidiare tutte le dimensioni della struttura organizzativa della tutorship e della funzione tutoriale agita. Viene inoltre dato spazio alle esperienze narrate dai tirocinanti e infine vengono tracciati i temi della responsabilità, del rischio e del potenziale errore che in sanità rappresenta un problema dibattuto e su cui si interviene con modalità di prevenzione o azioni di miglioramento.

L'articolo di **Antonio Zanardo** è centrato sui percorsi formativi destinati agli operatori socio educativi ("**La formazione degli operatori socio-educativi**"): l'articolo – riprendendo un tema che costituisce per *Dialoghi* uno dei punti chiave di riflessione – intende proporre alcune riflessioni peculiari circa la professione educativa. Oltre a disquisire sui vari aspetti che la caratterizzano, si affronta la formazione da un ampio punto di vista, ossia considerando le varie sfumature del ruolo e gli obiettivi dell'apprendimento che si intersecano su vari livelli di conoscenza. Nella stesura dello scritto ci si riferisce all'esperienza pratica dell'educazione, più che a modelli concettuali, per offrire un panorama di estrema complessità che spesso viene sottovalutato. La formazione, oltre a costituire una solida base professionale, si staglia parallelamente in competenze che a volte valicano il confine della maturazione personale, indispensabile proprio per arricchire le competenze relazionali. Un mestiere in cui la relazione è lo strumento cardine per il cambiamento e in cui risulta fondamentale una capacità di tenuta emozionale particolarmente solida.

In collegamento con il dibattito sui temi del lavoro, dei cambiamenti che lo segnano e delle condizioni per le quali si può parlare di qualità del lavoro, si pone il filone dedicato alla presenza femminile nelle organizzazioni. Già affrontato in questa rivista sotto il profilo normativo, e in previsione di dedicare un congruo spazio alla complessità della questione di

genere, tale ampio ambito prevede anche una serie di **Interviste**, condotte da **Elena Sarati**: inaugurate nel 2013 dalla testimonianza di **Roberta Silva**, Amministratore Delegato e Direttore Generale di Bose Italia, in questa sede presentiamo le voci di **Chiara Bisconti**, Assessora al Benessere, Qualità della vita, Sport e tempo libero, Risorse umane, Tutela degli animali, Verde, Servizi generali del Comune di Milano; **Linda Gilli**, Presidente e Amministratore delegato di Inaz e Cavaliere del Lavoro; **Laura Viganò**, Professore ordinario di Economia degli intermediari finanziari dell'Università degli Studi di Bergamo, già Preside della Facoltà di Economia dal 2007 al 2012. Conclude, quale *addendum*, un dialogo con **Cinzia Sasso**, Giornalista de "la Repubblica", autrice di un volume che raccoglie trentacinque interviste a donne in posizione di vertice, scelte tra le numerose effettuate nell'arco degli anni.

Chiude il numero il consueto appuntamento con i **Racconti** di **Mauro Bini** ("**La bolla di lavorazione**"), ispirati ai temi delle organizzazioni e del lavoro, in questo caso particolarmente vicini alle questioni che saranno al centro dell'attenzione di *Dialoghi* nei prossimi mesi. Il racconto – che affronta con la consueta ironia il resoconto di un caso di una azienda pubblica in cui la difesa di interessi particolaristici e di rapporti di potere finisce per mortificare gli sforzi di miglioramento delle performance organizzative – apre le porte a riflessioni su parole d'ordine, quali responsabilità e merito, tanto invocate nel discorso pubblico quanto difficili da tradurre efficacemente in prassi gestionali.

Milano, Luglio 2014

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

QUALITÀ DEL LAVORO: SE NE PARLA ANCORA?

di Lauro Mattalucci

Negli anni '70 ed '80 il tema della qualità del lavoro (*Quality of Working Life*, secondo l'espressione utilizzata nella letteratura anglosassone) stava al centro degli studi di sociologia del lavoro, delle rivendicazioni sindacali e delle sperimentazioni aziendali sui nuovi modelli di organizzazione del lavoro; oggi sembra quantomeno relegato in seconda fila. L'elevato tasso di disoccupazione (soprattutto giovanile) e la frammentazione del mercato del lavoro (con le tante forme di rapporto lavorativo che solo per inerzia lessicale continuano ad essere designate come "contratti atipici") hanno spostato l'attenzione su fenomeni (quali la disoccupazione, la precarietà del lavoro, etc.) che hanno un alto livello di urgenza sociale e che reclamano con forza attenzione politica e sindacale. Il tema della qualità del lavoro appare per molti versi legato ad un livello di sicurezza occupazionale e di *welfare state* che - dopo le ubriacature sulla New Economy - anche nella vecchia Europa, sembra non ci si potrà più permettere per chi sa quanto tempo. Avere un lavoro quale che sia è diventato oggi un problema assai più scottante di quello di avere una buona occupazione. In materia di motivazioni al lavoro pare che, parlando in generale, si sia tornati ai gradini più bassi della scala di Maslow.

L'interesse per il tema, che si era registrato anche in Italia a partire dagli anni '70, particolarmente nell'ambito del lavoro operaio (con esperienze che andavano da forme di *job enrichment* e di *team work* finalizzate al superamento del modello taylorista di organizzazione del lavoro sino ai c.d. "gruppi semiautonomi di lavoro" sperimentati nel progetto di Democrazia Industriale in Norvegia¹), può considerarsi frutto del dibattito aperto attorno al così detto approccio socio-tecnico alla progettazione della organizzazione del lavoro, approccio che prometteva di raggiungere contemporaneamente una maggior produttività e flessibilità organizzativa ed un maggior livello di professionalità e di *job satisfaction* dei lavoratori (Cherns, 1976, pp. 783-792)

Volendo sintetizzare i principali capisaldi di progettazione organizzativa derivanti dall'approccio socio-tecnico si può far riferimento alle seguenti affermazioni:

- l'unità organizzativa di base non è la "mansione", ma il "sistema di lavoro" necessario per il funzionamento di una *work unit* (diventa allora centrale il riferimento al "gruppo di lavoro");
- in un contesto di complessità e variabilità dei processi e dei programmi di lavoro occorre privilegiare l'autoregolazione da parte del gruppo stesso, piuttosto che una regolazione imposta dalla gerarchia aziendale; occorre - in altri termini - riconoscere la discrezionalità

¹ Cfr. Emery, Thorsrud (1975).

richiesta nello svolgimento dei compiti piuttosto che prescrivere comunque in modo dettagliato come si debba operare;

- la professionalità e le capacità di apprendimento dei lavoratori sono una risorsa essenziale per migliorare assieme la qualità del lavoro, la flessibilità organizzativa e la produttività;
- l'automazione può essere progettata non come mera meccanizzazione del lavoro, ma come supporto intelligente al funzionamento di gruppi di lavoro, il che significa ricerca della compatibilità tra componente tecnologica (sistema tecnico) e componente umana (sistema sociale) e ricerca delle possibilità di ottimizzazione congiunta.

L'attenzione rivolta alla qualità del lavoro approdava in quegli anni alla proposta di criteri multidimensionali visti come risposte ad altrettanti bisogni delle persone che lavorano nelle organizzazioni. In questa prospettiva si possono individuare nella qualità del lavoro quattro dimensioni da considerare come analiticamente distinte²:

- dimensione ergonomica (risponde ai bisogni di integrità fisica e psicologica del lavoratore);
- dimensione della complessità (complessità delle attività da svolgere e delle competenze tecniche da impiegare, ampiezza dei ruoli con i quali si interagisce dentro e fuori l'organizzazione, feed-back derivanti dalle interazioni di ruolo);
- dimensione dell'autonomia (possibilità di avere un'area autonoma di decisione, di stabilire priorità, possibilità di controllare il raggiungimento dei propri obiettivi, di continuare ad apprendere, etc.);
- dimensione della finalizzazione (possibilità di collegare il proprio lavoro e quello del proprio team, alle politiche della propria organizzazione, possibilità di partecipare alle scelte organizzative, etc.)

La conoscenza dei fattori che possono incidere sulla qualità del lavoro, e quindi sulle motivazioni dei lavoratori, si poneva in quegli stessi anni al servizio del *job design* e della progettazione di forme di organizzazione del lavoro "ricche" o, come sarebbe stato detto in seguito, dei programmi di *empowerment* del personale.

Come si può constatare, il tema della qualità del lavoro, sul quale si era concentrata un'ampia letteratura (Davis, Taylor, 1972), aveva, negli anni citati, un forte valore di proposta nel campo della progettazione dei modelli di organizzazione del lavoro (nella prospettiva del superamento dei limiti del taylorismo) e delle relazioni industriali, collegandosi anche al tema della partecipazione democratica alle scelte organizzative.

La cosiddetta finanziarizzazione dell'economia, manifestatasi attraverso la globalizzazione dei mercati, la ricorrente esplosione di "bolle speculative" che generano crisi economiche (ricordiamo la bolla della *new economy* nel 2000/2001 e la bolla immobiliare e dei "derivati" nel 2007), le crescenti tensioni sul mercato del lavoro e la incertezza delle risposte della politica concorrono assieme a delineare oggi uno scenario nel quale il tema della qualità del lavoro sembra – come si diceva all'inizio – irrimediabilmente confinato in secondo piano.

Il tema della implementazione di forme di organizzazione del lavoro che garantiscono assieme una migliore qualità del lavoro e un più elevata produttività non sembra tuttavia accantonabile e mantiene anzi una forte attualità. Forse è giusto dire che si trova oggi in forte tensione con l'agenda dei temi considerati più urgenti, fino ad essere rinviato ad una più rosea futura situazione economica, politica e sociale, da tutti auspicata ma difficile da

² Il modello qui proposto ripercorre con poche varianti quello esposto in Gallino, voce "Lavoro, sociologia del", *Dizionario di sociologia*, UTET, p. 410-414.

prevedere. Non è tuttavia per nulla negata la rilevanza del tema della qualità del lavoro ai fini dello sviluppo economico e sociale. A livello europeo troviamo riferimenti alla crescita della professionalità del personale – espressi nella maniera apodittica in una sorta di *wishful thinking* politico – nell’ambito della c.d. Strategia di Lisbona³. In termini più vincolanti il tema trova spazio nei Sistemi di Gestione della Qualità, specialmente nello EFQM (proposto dalla *European Foundation for Quality Management*). Tra i criteri gestionali da sottoporre a verifica nelle operazioni di self-assessment di una organizzazione troviamo significativamente indicata la esigenza di verificare

«in che modo l’organizzazione gestisce e sviluppa le competenze del proprio personale e ne consente la manifestazione del pieno potenziale a livello individuale, di gruppo e di organizzazione nel suo complesso; come pianifica tali attività per supportare le proprie politiche e strategie e l’efficace operatività del proprio personale».

Su un altro versante il tema della qualità del lavoro – magari “depotenziato” attraverso la denominazione “Benessere Organizzativo” – compare nelle analisi e nelle prassi relative alla cosiddetta Responsabilità Sociale dell’Impresa⁴.

Siamo dunque in mezzo ad una contraddizione tra prassi gestionali che sembrano aver abbandonato le istanze che stanno alla base dell’approccio socio-tecnico e appelli in favore dello sviluppo della qualità del lavoro che sembrano accontentarsi di perorazioni generali ripiegando spesso riduttivamente su questioni di clima o di benessere organizzativo.

Come accennato, è l’ispirazione ideale, e in qualche modo politica, che ha sorretto il movimento socio-tecnico (e che aveva trovato la sua massima espressione nel progetto di Democrazia Industriale in Norvegia), ispirazione che sembra ormai scomparsa, frutto di una evoluzione dei sistemi economici a livello globale che ha prodotto concentrazioni monopolistiche, decentramento della produzione nei paesi in cui è più basso il costo della manodopera, licenziamenti di massa e contrazione delle retribuzioni per la maggior parte delle persone impiegate.

In questo contesto è la cultura stessa del lavoro che è profondamente cambiata, alimentandosi di stereotipi che sono tra loro in antitesi. Da un lato si va predicando la rassegnazione per un lavoro quale che sia – precario, sottopagato, professionalmente mortificato e soggetto all’arbitrio di chi comanda – perché alternative non ce ne sono; ma nello stesso tempo si è sviluppata la retorica del “fai il lavoro che ami”, retorica emblematicamente espressa dalla esortazione di Steve Jobs “Stay hungry. Stay foolish”, divenuta ormai una specie di mantra. Il fenomeno delle “start up” – pur interessante da studiare – è diventato in virtù di tale mantra la “rivoluzione delle start-up”, quasi prefigurando un modello occupazionale che è possibile generalizzare con esiti felici per tutti. In entrambi gli stereotipi è presente una visione individualistica del lavoro anche se viene declinata in maniera antitetica. Nel caso del “fai il lavoro che ami” – come osserva Miya Tokumitsu – siamo in presenza di un’esplicita esortazione a stare concentrati su noi stessi, ignorando le condizioni di lavoro dei tanti che lavorano (quando lavorano) senza amare per nulla il proprio lavoro. Siamo, com’è evidente, su un versante concettuale sideralmente lontano dai temi della democrazia industriale, del coinvolgimento partecipativo, dei gruppi di lavoro semiautonomi, ed anche dai temi *dell’empowerment*, dello sviluppo delle comunità di pratica

³ Dove si afferma che la crescita si promuove mediante la conoscenza, l’innovazione, l’istruzione e la società digitale (c.d. *crescita intelligente*), rendendo la produzione più efficiente e competitiva ma attenta all’ambiente (c.d. *crescita sostenibile*), e incentivando la partecipazione al mercato del lavoro, l’acquisizione di competenze e la lotta alla povertà (c.d. *crescita inclusiva*).

⁴ Che il tema del “Benessere organizzativo” costituisca un “depotenziamento” del tema della *Quality of Working Life* lo si può constatare dalla sua focalizzazione sulla dimensione ergonomica e sull’attenzione al clima organizzativo anziché sulla riprogettazione dei sistemi di lavoro.

e dei percorsi di apprendimento organizzativo, solo per citare alcune delle proposte che in qualche modo si connettono al movimento socio-tecnico e che ora sembrano consumate assieme alle tante altre mode manageriali.

Passata la sbornia delle magnifiche sorti della *Knowledge Economy*, qualcuno – rievocando categorie marxiane – è tornato a parlare di “proletarizzazione” dei tecnici, portando come esempio emblematico, ma sicuramente non unico nel panorama delle occupazioni, quello dei lavoratori dei call-center. Forse la espressione non è delle più felici, ma vale a sottolineare la ristrutturazione delle gerarchie professionali, con una larga parte di *knowledge workers* che si vede confinata nelle filiere della subfornitura o che è andata ad aumentare il popolo delle partite IVA.

La categoria stessa di “lavoratori della conoscenza”, già esaltata come nuova forza produttiva capace di mettere in crisi anacronistici modelli organizzativi, mostra la sua fragilità concettuale. A partire dalla sua stessa definizione (Mosco, McKercher, 2007), che va dalla individuazione delle élite professionali, cooptate dai vertici aziendali per svolgere attività lavorative complesse, che richiedono un marcato background professionale ed inventiva per arrivare ad includervi l'intera gamma dei lavoratori che svolgono compiti che comportano *the handling and distribution of information*. Le grandi multinazionali hi-tech vengono a buon diritto celebrate come modelli di impiego e laboratori di sviluppo di *knowledge workers*. I fatti di cronaca che riportano notizie sulle feroci liti giudiziarie per furti di brevetti, o notizie sugli accordi sottobanco per impedire la mobilità dei tecnici da una azienda all'altra offrono una diversa narrazione rispetto ai paradisi di organizzazioni del lavoro basate su cooperazione intrinseca, condivisione delle conoscenze e comunicazione estesa.

In questo inquietante scenario viene da chiedersi cosa rimanga del movimento socio-tecnico e degli approcci che hanno testimoniato come sia possibile raggiungere contemporaneamente una maggior produttività e flessibilità organizzativa ed una migliore qualità del lavoro, valorizzando le competenze e le potenzialità delle persone e dei gruppi di lavoro.

Vi sono in termini generali due filoni di studio e di proposta: il primo focalizza l'attenzione sugli aspetti più tecnici che sono stati messi a punto (analisi delle varianze, ridisegno dei circuiti di regolazione e controllo, analisi delle *working units*, etc.) e che vanno ad arricchire il repertorio di strumenti utili per l'analisi e il ridisegno delle organizzazioni; un secondo filone cerca di mantenere vivi i valori di “umanizzazione del lavoro” che maggiormente connotano l'approccio.

Anche il lavoro di ufficio ha – come si è detto – conosciuto processi di *deporwerment* degli addetti. Gli sviluppi relativamente più recenti dell'approccio socio tecnico – a cominciare dai lavori di Enid Mumford (1996) che significativamente parla di *ethical tools for ethical change* – sono andati nella direzione di comprendere quali implicazioni organizzative entrano in gioco con la implementazione di applicazioni ICT, specie quando esse comportano maggiori interazioni in rete, coinvolgendo anche fornitori e consulenti. Non pochi sono in quest'ambito i progetti che hanno registrato delusioni sul ritorno degli investimenti. L'approccio socio-tecnico fornisce strumenti concettuali per comprendere come le persone cooperano ed utilizzano la tecnologia per svolgere i vari processi lavorativi, fornendo in tal modo conoscenze utili per coinvolgere le persone stesse nella progettazione dei sistemi secondo un approccio che vuole dichiaratamente salvare il principio della ottimizzazione congiunta. Il fatto che l'innovazione dei sistemi ICT rivesta per molte aziende un ruolo strategico spiega verosimilmente l'interesse che l'approccio socio-tecnico – almeno a giudicare dalla vastità della letteratura esistente⁵ – registra in questo ambito.

⁵ Vedasi ad es. Sawyer, Jarrahi (2013).

Un altro promettente ambito applicativo – proprio per la ispirazione democratica che connota l’approccio socio-tecnico – riguarda lo sviluppo di quei sistemi a legame debole che vengono a crearsi in virtù di strategie di rete adottate per affrontare una determinata politica pubblica. Ci si riferisce in particolare ai *policy network* comprendenti strutture pubbliche, private e del privato sociale che nascono, a livello territoriale, a partire da un progetto finalizzato ad una specifica *policy*. Occorre in questo caso operare una qualche curvatura dell’approccio socio-tecnico verso la tematica dell’analisi delle politiche. La dimensione tecnica del sistema è data qui dall’insieme di strumenti (dispositivi, procedure e modalità di utilizzo delle risorse, tecnologie, artefatti materiali, etc.) che si ritengono di adottare in relazione ai servizi da assicurare, mentre la dimensione sociale riguarda le forme di collaborazione che si vanno costruendo attraverso l’azione ed il sapere collettivo che (almeno nei casi di successo) progressivamente si acquisisce e che alimenta il commitment e la fiducia reciproca (Vino, 2013).

Bibliografia

- Emery F., Thorsrud E. (1975), *Democracy at Work*, Leiden, Martinus Nijhoff.
- Cherns A. B. (1976), “The Principles of Socio-Technical Design”, *Human Relations*, 29, 783-792.
- Davis L. E., Taylor J. C., (1972) *Design of jobs: selected readings*, London, Penguin education.
- Gallino L. (1978) voce “Lavoro, sociologia del”, *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, pp. 410-414.
- Mosco, V.,McKercher, C. (2007), “Introduction: Theorizing Knowledge Labor and the Information Society”, *Knowledge Workers in the Information Society*, Lanham: Lexington Books. pp.vii–xxiv.
- Mumford, E. (1996), *Systems Design: Ethical Tools for Ethical Change*, London, Macmillan.
- Sawyer, S. Jarrahi, M. H (2013), “Sociotechnical approaches to the study of Information Systems”, in Topi H., Tucker A. (Ed.), *Computing Handbook, Third Edition: Information Systems and Information Technology*, Chapman and Hall/CRC. Il saggio è reperibile in rete al sito: <http://sawyer.syr.edu/publications/2013/sociotechnical%20chapter.pdf>
- Tokumitsu M., “In the Name of Love”, reperibile al sito: http://www.slate.com/articles/technology/technology/2014/01/do_what_you_love_love_what_you_do_an_omnipresent_mantra_that_s_bad_for_work.html
- Vino A. (2013), “Cambiamento e innovazione sociale. Appunti intorno alla attualità del paradigma socio-tecnico”, *Dialoghi*, rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo, 2, 2013 - Numero speciale edito il 14 Gennaio 2014.

SCRITTI INTORNO ALLA FIGURA E AL LAVORO DEL TUTOR

FIGURA DI SUPPORTO CERCASI: RISCHIO O OPPORTUNITÀ NELLA SOVRAPPOSIZIONE DI PROFESSIONI?

di Tiziana Teruzzi

«Queste risorse sono per noi cruciali, dobbiamo svilupparle, abbiamo bisogno di processo e di una figura che possa sostenerle».

Quante volte alla scrivania di un nostro referente HR abbiamo sentito echeggiare queste parole e quante più volte ci siamo interrogati su come poter praticamente supportare le organizzazioni per le quali progettiamo i nostri interventi professionali. Rispondere a questa esigenza implica chiedersi cosa associa quello specifico interlocutore al termine *persona di supporto* e, elemento ancor più critico, come poter declinare la richiesta all'interno di quella specifica cultura organizzativa, per poi capitalizzare l'investimento e dimostrarne l'efficacia.

Sono molte le figure professionali che possono instaurare una relazione di supporto per lo sviluppo delle risorse di un'organizzazione, figure con caratteristiche e finalità di ruolo più variegata di quello che comunemente possa sembrare. Quando qualcuno ci dice che ha fatto da *mentore* ad un suo collaboratore, o che quel docente ha fatto da *coach* ai suoi partecipanti o che, infine, ci sarebbe bisogno di un *tutor* per mettere insieme i vari elementi di un progetto siamo così certi che queste figure siano state chiamate in causa per la loro specificità di ruolo? Nel lavoro di consulenza è piuttosto comune partire da alcuni bisogni organizzativi e accorgersi in corso d'opera che si sta intervenendo su un livello diverso, a volte poiché i bisogni annunciati erano probabilmente pretesti per anticipare una criticità più grande, a volte per una difficoltà nella lettura delle dinamiche organizzative, a volte per una diversità di interpretazione della soluzione proposta. Se però quest'ultima accezione contribuisce a non soddisfare le aspettative del cliente conviene riportare su di noi la responsabilità del processo, concentrandoci sul fondamento della nostra professione che ci ricorda che abbiamo senso se sappiamo *consigliare e orientare*.

Quindi come possiamo sostenere i nostri referenti nell'individuare la figura di supporto più vicina alle loro aspettative? Come andare oltre la domanda e analizzare il reale bisogno?

Partiamo dal fatto che alla base dell'espressione *persona di supporto* esiste un nucleo semantico comune che abbraccia i sostantivi *guida, facilitatore, sostegno, garante* e che a seconda dell'enfasi concessa ad uno o più elementi può caratterizzarsi un ruolo, una figura o anche una professione. La sovrapposizione tra figure professionali diverse accomunate dall'obiettivo di fornire un supporto all'apprendimento e alla crescita dell'individuo non solo genera confusione nella domanda, rischia di annebbiare i bisogni e dissipare i risultati se non ci si concentra sull'origine e sul fine delle stesse.

Prendiamo in considerazione il *Tutor*¹, una figura che accoglie, orienta e supporta nell'apprendimento. All'interno del sistema scolastico il tutor è una figura presente a partire dagli anni '80 dello scorso secolo nel contesto italiano, molto prima in quello anglosassone, dedicata alla prevenzione della dispersione scolastica e all'orientamento degli allievi nel prosieguo del percorso formativo. Il tutor secondo O. Scandella (1995, pag. 38) ha il compito di «garantire il benessere nella vita scolastica allo studente, facilitare il suo progetto personale, valorizzare le diversità, guidare e riorientare le scelte del percorso» affermandone la complessità del ruolo e valorizzandone la dignità professionale.

Anche in azienda è ormai comune sentire parlare di *tutorship*: secondo la legislazione vigente viene previsto un tutor rispetto alle situazioni di inserimento in impresa di tirocinanti e di apprendisti (art. 4 del D. M. n° 142/98) e ne vengono identificate le principali funzioni (D.M. del 28/02/00, recante *Disposizioni relative alle esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore*). Il tutor aziendale riveste letteralmente il ruolo di sostegno, accompagnando i giovani inseriti in azienda per garantir loro un'efficace integrazione nei processi contribuendo alla loro crescita professionale. Il tutor aziendale viene riconosciuto come riferimento per il neo-assunto, come figura cardine cui è deputata l'accoglienza nell'organizzazione e il suo graduale inserimento nel sistema organizzativo. Nella maggior parte dei casi questo ruolo è ricoperto da un collaboratore esperto o dallo stesso responsabile della risorsa inserita.

Sempre in contesto organizzativo sono molti i progetti formativi che prevedono la figura del tutor d'aula, sia un presenza sia in modalità on-line, figura distinta dalla docenza e qualificata come funzione di «assistenza educativa che sviluppandosi nell'ambito del rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione» (Scandella, 1995, pag.4). In questa accezione il tutor viene valorizzato in qualità di facilitatore del processo di apprendimento e di garante dell'apprendimento stesso. L'architettura dei progetti formativi segue da sempre le priorità e le esigenze dei partecipanti e dei contesti organizzativi di riferimento: se dieci anni fa o poco più mi vedevo contribuire alla progettazione di corsi di leadership di una settimana, oggi mi è sempre più comune ascoltare le richieste di percorsi di potenziamento della leadership che però tengano conto della difficoltà dei partecipanti di staccarsi dall'operativo, anche solo per due giornate consecutive. E allora all'interno di processi di apprendimento dove si alternano pillole formative, attività on-line e esercizi sul campo, è necessario individuare una figura di contenimento e di raccordo che nel contempo mantenga alta l'attenzione sugli obiettivi di sviluppo. Mi è capitato più di una volta di ricoprire la funzione di tutor all'interno di un ruolo di docenza, proprio per costruire la continuità di un percorso didattico e alimentare l'impegno su un programma di apprendimento diluito nel tempo. Di fatto la letteratura sul tema (Mottana, 1996; Scandella, 1995) inserisce la funzione tutoriale all'interno delle competenze del docente sia nell'ambito scolastico sia professionale: questo però può generare percezioni discordanti tra i confini di ruolo di un tutor e quelli di un docente e le rispettive responsabilità in particolare nel contesto organizzativo. A mio avviso il ruolo del tutor d'aula è efficace quando rimane una figura di processo, col focus sull'accoglienza o sull'apprendimento, e di metodo, sia di studio che di lavoro. Perde di efficacia se si mischia col contenuto, da un lato poiché complica di molto le responsabilità di ruolo e moltiplica le attività da monitorare da parte del tutor, dall'altro perché dal punto di vista del tutoree diventa più impegnativo distinguere tra difficoltà emotiva nel portare avanti un progetto di crescita e criticità cognitiva legata ad un tema da apprendere, e una conseguente complicità nel chiedere e aspettare di ricevere l'adeguato supporto.

¹ Dal verbo latino *tutori*: proteggere, sostenere, custodire. In botanica il tutore è un sostegno fisico per le piante in crescita e lo stesso utilizzo lo si vede in ambito medico-riabilitativo.

Il contenuto è il terreno principe di un'altra figura professionale: il *Docente*², formatore o trainer a seconda di come si ha piacere definirlo, che ha il preciso ruolo di dare forma all'apprendimento, tirando fuori il potenziale di chi apprende e costruendo un funzionale contesto di cambiamento. Seguendo il pensiero di D. Demetrio (1990) il cambiamento in formazione «è un incontro felice tra due esperienze culturali. Quella del formatore che tecnicamente predispose la struttura dinamica in cui qualche processo di cambiamento ci si augura abbia luogo e quella di chi è mosso da un atteggiamento desideroso di novità.»

Anche il docente è chiamato a dare supporto all'apprendimento con una maggiore enfasi però sull'obiettivo di modellare le competenze dei partecipanti arrivando ad una modifica del comportamento sulla base degli elementi appresi. Il docente fa bene il proprio mestiere quando riesce ad adeguare l'attitudine e le azioni dei partecipanti ad un modello considerato vincente per l'organizzazione di riferimento, stimolando alla prova, prima, e perfezionando i risultati, poi, attraverso un feedback mirato. Non solo quindi competenze tecniche e specialiste contraddistinguono questa figura quanto una profonda sensibilità organizzativa per consentirle di leggere i processi e adattare l'azione formativa in una logica di ottimizzazione delle dinamiche soggiacenti.

Come hanno descritto in modo approfondito in un articolo pubblicato in questa stessa rivista L. Mattalucci e E. Sarati (2011) il docente è chiamato ad andare oltre la "formazione apparente" attivandosi in qualità di "agente di cambiamento" all'interno delle dinamiche organizzative. A tal proposito sempre più ai nostri referenti HR viene richiesto di aumentare il livello di aderenza degli interventi di sviluppo agli indirizzi strategici dell'organizzazione ricercando la massima coerenza tra gli obiettivi formativi e gli obiettivi organizzativi. Questo si traduce nell'attivare in aula precisi meccanismi di cambiamento, stimolando un processo cognitivo oltre che comportamentale, supportando poi i partecipanti nella costruzione di nuove strategie di *coping* per concorrere alla mission organizzativa. L'adulto, durante il processo di formazione, organizza il suo *habitus cognitivo*, definito da M. Lesne come «un insieme stabile e trasferibile di schemi cognitivi, percettivi, attivi». Seguendo il pensiero dell'autore la formazione genera risultati quando si riproducono le condizioni che hanno costruito l'*habitus*, analizzando la situazione in cui si svolgono le pratiche di riproduzione dell'*habitus* aiutando il partecipante a elaborare un nuovo schema cognitivo con conseguenti nuovi schemi comportamentali. Ecco quindi che il docente è chiamato anche a dismettere i panni di colui che indica come fare, indossando quelli che colui che interroga sul da farsi, che pone questioni, che alimenta il dubbio per generare un cambiamento. In tal senso le attività di docenza e anche quelle di tutoring rientrano, in una più ampia dimensione, nelle responsabilità del *Consulente-Formatore*, il quale «si pone in una posizione "liminare", cioè di osservatore/attore, esterno/interno, interprete delle dinamiche organizzative ma giocatore a pieno titolo egli stesso» (Sarati, 2010). Il ruolo del Consulente Formatore non si riduce quindi ad un contributo prettamente tecnico: «consiste da un lato nell'osservazione "critica" delle pratiche e del modo con cui si formano e si declinano in un dato campo, dall'altro nello sforzo di attivare un processo di apprendimento e di negoziazione di differenti visioni e significati» (Sarati, 2010).

Questa evoluzione del concetto di docente sfiora inoltre il perimetro di un'altra figura considerata di supporto e sostegno, il *Coach*³. Nella parola "coach" è insito il concetto di spostamento, di transizione. Il coaching è infatti una «metodologia efficace per facilitare noi

² L'etimo latino *dòceo, far sapere, insegnare*, ha la stessa provenienza del greco *deik-nuò, indico*. Il docente in tal senso è colui che indica la strada che "dice come si fa", adeguando il comportamento dei discenti verso il migliore modo di operare.

³ Il termine di origine anglosassone vede un primo significato in *carrozza*, poi *vetturino* e in tempi più recenti è stato usato per identificare l'*allenatore sportivo*. Coach è colui che tira fuori la performance e guida nello sviluppo.

stessi e gli altri a crescere e svilupparsi come esseri umani- nel modo più completo in cui siamo capaci di essere- solo se ci crediamo» (J. Withmore, 2010).

Burdett (2011) presenta il coaching come processo finalizzato al miglioramento e all'ampliamento della prestazione degli individui ritenendo il tutoring e il mentoring possibili elementi del coaching, che si vanno a distinguere a seconda della finalità dell'intervento. Altri autori (Schafer L. e Wildenmann B., 1996) considerano azione di coaching ogni intervento di un capo finalizzato a stimolare un cambiamento nei collaboratori, considerando il coaching un metodo di "direzione dello sviluppo". Secondo quest'ultima prospettiva il coaching è un'attività che rientra nella funzione manageriale.

In un contesto come quello attuale dove il budget per la formazione e lo sviluppo del capitale umano è sempre più centellinato ogni intervento sulle risorse non può non avere un'efficacia misurabile, e anche dai processi di coaching ci si aspetta un ROI. La direzione che alcune organizzazioni stanno seguendo nell'abilitare e certificare coach interni risponde ad una maggior esigenza di tracciabilità dell'intervento e rendicontazione dei risultati proprio perché il coach interno può toccare con mano i progressi del coachee, seguendolo nell'operativo. Per continuare a rendere appetibile un coach-consulente vedo come strategia facilitante il combinare sessioni di coaching con momenti di osservazione sul campo seguiti da un feedback contestuale e mirato. I percorsi di coaching che sto seguendo al momento prevedono inoltre un coinvolgimento fin dall'inizio del manager del coachee e una stretta relazione con quest'ultimo, anche in termini periodici, così da fissare obiettivi di miglioramento valutandone l'efficacia in tempi stretti. Il coach di fatto diventa un sostegno, una presenza continua, attraverso il quale confrontarsi sull'operativo e ricevere input di cambiamento.

Dove invece a mio avviso è più funzionale l'intervento di sostegno di un componente interno all'organizzazione è nell'orientare i collaboratori nel percorso di carriera: è qui che entra in gioco il *Mentor*⁴. Nella letteratura organizzativa l'abbinata mentor-mentee è sinonimo di anziano-giovane. Carter (1994) definisce il mentor un *opportunity provider* poiché oltre che essere un consulente di apprendimento è un prezioso facilitatore di carriera.

Anche se nel mondo reale il concetto di maggiore anzianità del mentor non è sempre verificabile, il valore aggiunto di quest'ultimo è proprio la maggiore esperienza organizzativa rispetto al mentee, ritagliandosi il ruolo di figura di riferimento per l'agire organizzativo e per le dinamiche di successione. La realizzazione di progetti di mentoring è tuttavia facilitata da una cultura organizzativa basata sullo scambio e sulla trasparenza delle informazioni e con una certa abitudine al knowledge management visto che il mentor, per svolgere appieno il suo ruolo, dovrà condividere processi e trucchi del mestiere con il suo mentee. Il mentor, così come il coach, è inoltre chiamato a stimolare chi a lui si affida affinché continui il percorso di crescita, monitorando la sua motivazione e orientando il suo apprendimento. Un mentor efficace, dal mio punto di vista, presenta la combinazione sia di competenze specialistiche e organizzative che di orientamento all'altro, quest'ultime non così scontate, ad esempio, in contesti di derivazione tecnica. A tal proposito occorre prevedere una formazione continua per i mentor magari generando una task force con le figure di supporto precedentemente citate, questa volta, a servizio dei mentor stessi.

In definitiva tutte le figure che abbiamo preso in esame hanno la finalità di far crescere l'individuo attraverso l'ascolto dei bisogni, la definizione di obiettivi, la trasmissione di sapere

⁴ Mentore era l'amico fidato e consigliere di Ulisse, il quale, prima di partire per Troia, chiese a Mentore di prendersi cura di suo figlio Telemaco e di prepararlo a succedergli al trono. Atena, dea della saggezza, prende le sembianze di Mentore durante la telemachia per sostenere Telemaco e nello sterminio dei proci per infondere coraggio a Ulisse e sostenerlo nella battaglia.

o di stimoli, il supporto della motivazione. Abbiamo anche visto che i confini tra tutor, docente, coach e mentor non sono sempre così lineari lasciando un tema aperto sull'appropriatezza e sull'utilità del coinvolgimento di alcune figure se dapprima non sono stati definiti i bisogni organizzativi e chiarite le percezioni delle parti nei confronti dei professionisti o degli interni coinvolti.

Qualunque sia la figura di supporto di riferimento, l'elemento cruciale per lo sviluppo di sé rimane la motivazione e la responsabilità individuale, senza la quale nessun percorso di tutoring, training, coaching o mentoring ha l'efficacia sperata. Credo sia addirittura controproducente iniziare un percorso di crescita se non si è sicuri del fatto che i tutoree, trainee, coachee e mentee siano disposti a mettersi in discussione, prendendosi in carico la propria crescita prima di affidarsi ad un esperto, interno o esterno che sia. Altrettanto cruciali per la realizzazione di un percorso di crescita sono comunque la disponibilità di un *educational management*, l'agilità dei processi HR e l'orientamento della cultura della formazione verso il paradigma della *learning organization*⁵.

Un altro tema aperto che lascio al dialogo è come valutare l'efficacia dei percorsi di supporto e sviluppo e come fare la differenza in qualità di professionisti esterni all'organizzazione. In altre parole se queste professionalità possono crescere e svilupparsi all'interno di un contesto organizzativo che utilità si avrebbe nell'andarle ad acquisire dall'esterno? In cosa la consulenza può dare un valore aggiunto?

Sono del parere che far bene il nostro mestiere significa saper orientare i nostri referenti verso la scelta del percorso e delle figure più opportune per alimentare il concetto di un «learning environment, un contesto di lavoro in cui tutte le relazioni siano orientate allo sviluppo delle competenze e delle potenzialità degli attori organizzativi» (Quaglino, 2005), supportandoli altresì nell'attivazione della responsabilità individuale, per qualsiasi ruolo e a qualsiasi livello, rompendo l'inerzia della formazione apparente. E a tal fine l'alternanza, la complementarità e a volte la sovrapposizione delle diverse figure di sostegno, se ben gestita, può fare la differenza.

Bibliografia

- Cecchinato F (1998), "Il Mentoring. Modalità emergente di sviluppo delle risorse umane", in *Direzione del personale*, n. 3, Associazione Italiana per la Direzione del Personale, Milano.
- Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S. (1994), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS.
- Giangiaco M.I. (2012), *Formazione one to one. Indagine sulle pratiche di auto-trasformazione della persona*, Milano, Franco Angeli.
- Lucas R.W. (1998), *Coaching. Le qualità del "manager-allenatore"*, Milano, Mc Graw-Hill.
- Mattalucci L., Sarati E. (2011), "La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno II, numero 1.
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando Editore.
- Mottana P. (1996) (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Bologna, Clueb.
- Piccardo C., Benozzo A. (2002), *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Milano Guerini e Associati.
- Quaglino G.P. (2005), *Scritti di formazione 1978-1998*, Milano, Franco Angeli.
- Rosinski P. (2003), *Coaching across Cultures*, Boston-London, Nicholas Brealey.

⁵ Per una contestualizzazione del tema learning organization e una definizione dei suoi fattori distintivi rimando all'articolo di L. Mattalucci "Learning organizational learning" contenuto in Dialoghi n. 2, 2013.

Sarati E. (2010), "Cultura, identità e cambiamento. Una chiave di lettura per l'analisi delle organizzazioni e per l'azione del Consulente-Formatore", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1 (e commento a cura di L. Mattalucci).

Scandella, O. (1995), *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, Firenze, La Nuova Italia.

Schafer L., Wildenmann B. (1996), *Coaching and Empowerment: come i nostri collaboratori possono raggiungere prestazioni eccellenti*, *Personale e Lavoro*, 399, pp.9-16.

Whitmore J. (1996), *Coaching for Performance*, Boston-London, Nicholas Brealey.

Whitmore J. (2010), in Rosinski P., *Global Coaching*, Boston-London, Nicolas Brealey Publishing p.11.

LA TUTORSHIP PER L'INSERIMENTO DI GIOVANI NEOASSUNTI NEI CONTESTI AZIENDALI

di Giovanni Reale e Ornella Scandella

1. Premessa

Questo saggio propone una riflessione sulla funzione tutoriale a supporto dell'inserimento dei neoassunti, attraverso gli approcci metodologici che la ispirano e alcune esperienze promosse in ambito aziendale.

La riflessione parte da una disamina del cambiamento del contesto organizzativo, delle richieste e dei bisogni che aziende e persone sembrano ora esprimere, focalizzandosi in seguito su cosa si intende per inserimento lavorativo e sulle azioni facilitanti che un'organizzazione potrebbe attuare a beneficio del neoassunto.

2. Il lavoro che cambia e le nuove istanze

La profonda trasformazione che sta avvenendo, da alcuni decenni, nel mondo sociale e professionale, e che permea le attività lavorative, ci sta ponendo nuovi interrogativi rispetto al rapporto persona-organizzazione e, per quanto qui interessa, al funzionamento dell'inserimento professionale di un lavoratore in un nuovo contesto.

Per parlare di lavoro, di identità personale e sociale nel rapporto persona-organizzazione, in particolare nel suo istaurarsi ex novo, è necessario inquadrare questi aspetti rispetto all'evoluzione sociale e culturale che stiamo vivendo.

Come sta cambiando il lavoro, la sua concezione, la sua organizzazione nelle imprese, come si modificano le relazioni sociali tra gli individui? Non troviamo risposte immediate a questi quesiti, ma dibattiti e riflessioni: un segno forse che stiamo andando incontro a un cambiamento "strutturale" della società.

Se guardiamo il lato produttivo del lavoro, i tempi dei cambiamenti nei mercati sono molto rapidi e i messaggi che si percepiscono nelle aziende sono che non bisogna più guardare al lungo termine, ma al breve. Non sembra esserci più nelle organizzazioni il tempo per sviluppare capacità, esperienze e quindi anzianità organizzativa. Il cambiamento repentino vuol dire però perdere esperienze che difficilmente si comprano all'esterno, continui cambiamenti per aggiustare la rotta senza fermarsi a vedere dov'è la meta.

La trasformazione nel modo di lavorare ha determinato un passaggio dall'enfasi sul lavoro manuale all'enfasi sulle conoscenze e competenze; da una concezione dell'azienda

basata sulla divisione tra management e forza lavoro, a quella tra lavori della conoscenza e manodopera.

Le organizzazioni si stanno e si sono re-inventate. Sono passate da strutture gerarchiche a strutture a reti aperte, strutturalmente meno rigide, con snodi che collegano unità dell'organizzazione, che diventano più autonome rispetto al passato, ma anche più facilmente "eliminabili" all'occorrenza. Questi cambiamenti di struttura organizzativa permettono ai lavoratori di essere più autonomi dai controlli dell'autorità centrale. Le aziende inoltre si sono trasformate, o stanno provando a farlo, in organizzazioni basate sulle conoscenze più che sulle gerarchie, con gruppi di lavoro autogestiti, attenzione per l'empowerment, l'apprendimento, la creatività. Il modo di lavorare si è modificato. Si lavora ad esempio "per progetti": il messaggio che viene percepito dai lavoratori è che anche la forza lavoro fissa, dipendente, non solo quella "flessibile", sia legata al contingente, al necessario. Connesso a quest'aspetto vi è l'enorme diffusione dei lavori a termine, interinali o di altre forme "in deroga".

L'esigenza di flessibilizzazione delle imprese trova anche una crescente volontà di alcuni lavoratori di essere più "liberi", di cercarsi un lavoro che risponda alle proprie capacità, di mettersi alla prova.

Ci sembra che si evidenzino una società non più della produzione materiale, ma della produzione di segni, immagini e relazioni sociali, in cui diventa importante l'abilità degli individui e dei gruppi di controllare le condizioni delle loro azioni (in modo differente a prima), di modificare l'ambiente esterno. Cresce l'importanza dell'auto-valutazione dell'azione svolta, dell'auto-trasformazione, in una "spirale" riflessiva. Oggi la società chiede alle persone di mettersi in gioco, di esplicitare il desiderio e avere la capacità di essere come si desidera e si può essere.

La trasformazione dei sistemi d'istruzione, i mutati valori delle famiglie, l'estensione dei diritti, la moltiplicazione delle opportunità culturali, creano i presupposti affinché si generino bisogni e si abbiano le possibilità per soddisfarli: i soggetti sono spinti a costruirsi la propria autonomia.

Le esperienze e le ricerche, a questo proposito, sembrano indicarci che non tutti possono utilizzare le proprie risorse per raggiungere gli obiettivi personali che questa "società" sembra porre, in quanto vi sono disuguaglianze sociali molto marcate, anche nei paesi a forte sviluppo economico, quali la mancanza di cultura di riferimento, la distruzione di quelle tradizionali (sostituite magari solo dal consumismo), e stili di vita che non aiutano l'auto-identificazione verso l'autonomia.

Il sistema contemporaneo ci pone due messaggi: da un lato, un forte impulso all'autonomia degli individui; dall'altro, la tendenza a una società di massa basata sul consumo, che è per sua natura standardizzato.

In questo quadro il lavoro sembra cambiare, almeno in parte, i suoi significati. Se prima appagava bisogni relativi alla sopravvivenza, alla sicurezza e all'appartenenza, ora sembra strumento di stima, prestigio, auto-realizzazione. Sembra quindi ci sia uno spostamento dalla polarità famiglia (lavorare per contribuire al sostentamento e al benessere familiare) alla polarità individuo (lavorare per mettersi alla prova). L'ipotesi è che il lavoro come sopravvivenza si collochi in opposizione a quello come identità soggettiva, come verifica delle proprie capacità.

La complessità di questa società impone che nessuno possa raggiungere obiettivi da solo, ma agendo con gli altri, pur nel riconoscimento delle differenze che non devono essere negate, e stabilendo regole minime comuni per negoziare diversità e creare un senso d'interezza di un sistema.

3. L'inserimento dal punto di vista dell'organizzazione

L'ingresso in una nuova organizzazione di una persona è un processo il cui esito dipende sia dalle capacità del neoassunto sia dalla capacità dell'organizzazione di riconoscere, accogliere e gratificare le sue aspettative, garantendogli un'adeguata crescita professionale, attraverso apposite politiche aziendali. Considerare infatti l'inserimento come un "progetto" (pensato, progettato, pianificato, praticato) permette di assolvere alla duplice funzione di guidare la crescita professionale del neoassunto e di garantire l'instaurarsi di relazioni tra lo stesso, il gruppo di lavoro di appartenenza e l'azienda, favorendo così la sua integrazione nel tessuto sociale dell'azienda stessa.

Dal punto di vista del soggetto che è coinvolto in questo processo, la sua entrata nell'organizzazione, stante un'adeguata motivazione verso questa opportunità¹, gli richiede la gestione di relazioni su tre piani differenti, che possono condizionare il buon andamento del processo: la relazione "professionale" (in senso stretto) connessa con la performance lavorativa, che sarà espressa in particolare nella dinamica con il suo capo diretto; la relazione "economica" con l'organizzazione, con lo scambio prestazione/remunerazione; la relazione "sociale" con gli altri attori dell'azienda (capi a diverso livello, colleghi diretti e non). Questa articolazione relazionale che aiuta lo sviluppo del senso di appartenenza si può in taluni casi allargare anche al rapporto con i clienti (essi contribuiscono a "minare", oppure "rafforzare" il senso di appartenenza del lavoratore).

Il lavoro per le persone non è solo una relazione economica di scambio, come sappiamo, ma un processo più articolato, variamente connotato da ogni persona rispetto all'importanza che essa attribuisce alla sua identità professionale.

Le varie relazioni nell'ambito del contesto lavorativo permettono di costruire l'identità lavorativa, se il lavoratore è giovane, o di consolidarla, se si tratta di un neoinserto con esperienza professionale, attraverso appunto i legami comportamentali, cognitivi e affettivi che si vanno sviluppando nell'esperienza organizzativa.

I valori, il senso di competenza, l'aspettativa di ottenere riconoscimenti, quella di migliorare professionalmente e di accrescere la propria posizione sociale, sono elementi che si collegano alla costruzione dell'identità individuale: ogni persona li interpreta a suo modo, determinando forme differenti di relazione con l'organizzazione.

Ma, come ci indica Sarchielli (2009, pp.109-121), oggi, soprattutto per i giovani, «certamente si potrebbe affermare che la presenza di "cattivi lavori" (instabili, faticosi, con richieste eccessive, pericolosi, a basso tasso di socialità, etc.), soprattutto in un quadro sociale nel quale risultano evidenti (o poco contrastati) i processi di frammentazione, di individualizzazione e di specializzazione professionale, spingerà più facilmente verso legami di natura meramente strumentale e di modesto rilievo identitario».

Dal punto di vista dell'organizzazione, i tre piani di relazioni indicati, in una situazione ottimale, implicano il presidio di politiche e prassi interne che riconoscono e premiano la prestazione (sistemi di valutazione, formazione), che regolano la relazione economica (sistemi contrattuali e di benefit) e che presidiano i legami sociali (sistemi di comunicazione interna). Se i primi due piani si giocano principalmente (anche se non esclusivamente), sul piano formale e ufficiale, l'ultimo, quello relativo all'inclusione sociale del neoassunto, è condizionato anche da relazioni gruppali non formalizzate.

Nell'epoca delle "esperienze brevi", in particolare per i giovani (stage, contratti di breve durata, eTc...), le politiche interne e i sistemi dell'organizzazione appena citati appaiono

¹ Escludiamo le situazioni in cui la persona non ha scelto di entrare in quella determinata azienda.

poco “centrati” rispetto alle esigenze delle persone e delle aziende. Rimane in rilievo dunque, per questa tipologia di lavoratori, la relazione economica: spesso le aziende richiedono, anche a questi lavoratori, di appartenere e di investire nel rapporto, di fatto proponendo uno scambio che possiamo definire “virtuale”, basato prevalentemente sulla speranza della persona che esso si trasformi in uno scambio economico a tempo indeterminato e sull'impossibilità dell'azienda di garantire sicurezze, inserita com'è in un mercato (lavorativo, economico e finanziario) che non aiuta a definire le strategie a lungo termine.

3.1. Le azioni strategiche

Le azioni facilitanti che un'azienda può mettere in atto sono quelle che presidiano i piani di relazione tra soggetto e mondo interno all'organizzazione, in particolare curando il processo negoziale che si instaura tra impresa e persona e il processo di creazione di senso, che faciliteranno poi i processi relativi alla prestazione e all'appartenenza.

Queste azioni hanno lo scopo di ovviare a una serie di problematiche che si presentano nel momento in cui una persona entra in un nuovo contesto aziendale, superata la fase di selezione dei candidati. Anche il miglior candidato possibile può incontrare ostacoli, più o meno superabili, che fanno fallire l'inserimento. Vi sono casi molteplici e variegati che indicano la difficoltà di edditività rispetto al successo dell'inserimento, perché vi può essere:

- discordanza tra le aspettative della persona e la realtà aziendale, che porta a un calo di soddisfazione professionale e la conseguente diminuzione della motivazione;
- difficoltà nell'instaurare rapporti coi colleghi o con i superiori, dal punto di vista prettamente relazionale, determinando una mancata condivisione degli obiettivi aziendali;
- sviluppo di un basso *commitment* organizzativo, ossia un bassa adesione verso l'azienda, la sua cultura e i suoi valori;
- discrepanza tra le attese aziendali, relative agli standard professionali aziendali, e la prestazione del lavoratore che può portare a un annullamento del “matrimonio” professionale, più o meno consensuale (non superamento del periodo di prova, licenziamento per giusta causa, dimissioni del lavoratore), oppure una “separazione in casa”, caratterizzata dalla bassa soddisfazione da parte del capo e dell'azienda e dal basso appagamento professionale del lavoratore;
- allungamento del tempo necessario affinché la persona interpreti pienamente il suo ruolo, che determina un maggiore periodo con un livello prestazionale non adeguato e un aumento delle risorse (tempo, energie, costi) per l'affiancamento da parte di capi e colleghi.

Le aziende possono ovviare a queste possibili criticità, oltre che migliorando la fase selettiva, accompagnando l'ingresso della persona con azioni mirate.

Vi sono differenti strategie che vengono adottate dalle organizzazioni per gestire l'ingresso dei neoassunti. Partendo dal lavoro di Jones (1983), crediamo si possano definire secondo due assi di analisi, quello dell'istituzionalizzazione e quello dell'individualizzazione.

Ognuna di queste strategie raggruppa differenti tattiche che vengono messe in atto nella vita organizzativa per l'inserimento dei neoassunti. Le tattiche infatti definiscono le modalità con cui un'organizzazione gestisce e implementa la socializzazione al lavoro di un neoassunto.

Descriviamo i quattro tipi di tattiche che si possono individuare partendo dalla differenziazione tra la strategia istituzionale e quella informale (Fig. 1.).

Nell'ambito della strategia istituzionale, aggregiamo le tattiche in due cluster:

- *la tattica del modello*: raggruppa tattiche adottate da un'organizzazione che prevede un affiancamento a un lavoratore esperto. Essa trova la massima espressione

nell'apprendistato nelle imprese artigiane, in cui il giovane apprendista impara il mestiere dal "maestro". Nelle aziende di maggiori dimensioni il sistema dell'apprendistato prevede un tutor che accompagna il giovane. Si tratta sempre di un approccio all'inserimento individualizzato;

- *la tattica predeterminata*: raggruppa quelle tattiche utilizzate dalle organizzazioni che definiscono a priori passaggi di inserimento e percorsi sistematici di socializzazione, come le giornate di benvenuto in azienda, corsi di inserimento, ecc... L'individualizzazione risulta in questi casi molto limitata.

Nell'ambito della strategia informale, raggruppiamo le tattiche in altri due cluster:

- *la tattica differenziata*: raggruppa i percorsi altamente individualizzati, come la formazione ad personam, momenti di affiancamento specifici, che non prevedono una formalizzazione standardizzata, ma solo una gestione da parte del capo, magari in accordo con la struttura delle risorse umane;
- *la tattica contingente*: rappresenta le tattiche di alcune aziende che non personalizzano e non formalizzano l'inserimento. In questi casi si possono trovare neoassunti che hanno già esperienza lavorativa, per i quali la socializzazione avviene nel settore lavorativo di destinazione, a seconda delle scelte del responsabile e il clima lavorativo tra i lavoratori.

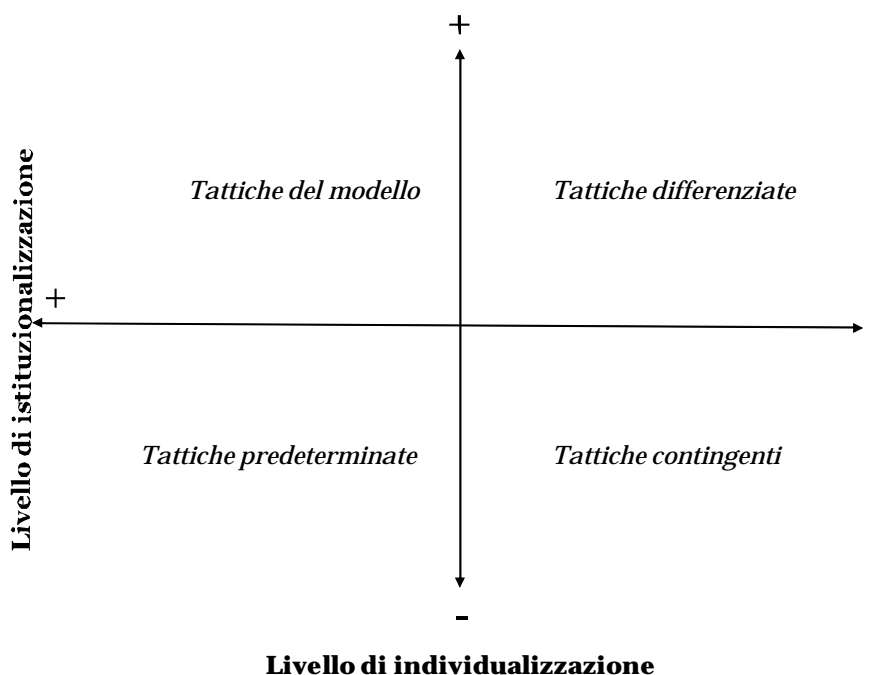


Fig. 1. Le tattiche aziendali per l'inserimento

Le azioni che vengono in genere attivate dalle aziende di dimensioni significative possono divergere da realtà a realtà. Alcune sono prassi comuni²:

- a) *l'accoglienza* il primo giorno di lavoro, che può essere caratterizzata dal "benvenuto" dei responsabili del personale e della funzione/divisione in cui la persona sarà inserita; viene fornita una panoramica generale sull'organizzazione (come funziona, dove reperire le informazioni necessarie, diritti e doveri verso quell'organizzazione);

² Nell'indicare le prassi non si vuole essere esaustivi, ma segnalare alcune azioni che vengono svolte in molte realtà aziendali; esse possono essere, in alcuni casi, tra loro integrate, in altri, alternative.

- b) *corsi di inserimento* sul funzionamento aziendale, sulla funzionalità “produttiva” (di prodotti o di servizi) dell’azienda; generalmente questi corsi sono la modalità con cui si porta a conoscenza del neoinserto la cultura aziendale, in particolare i valori, e i percorsi di carriera;
- c) *corsi professionalizzanti* per acquisire competenze tecniche specialistiche, tipiche di quell’attività aziendale, o per sviluppare competenze trasversali che permettono un migliore inserimento (imparare a “fare squadra” ad esempio); non si prendono in considerazione qui le azioni di sviluppo professionale (assessment, training) del potenziale del personale neoinserto, in quanto, di solito, sono svolte al momento del consolidamento dell’inserimento;
- d) *visite o altre attività* di presentazione delle sedi aziendali e del personale che opera in altre realtà dell’impresa o svolge attività in modo prevalentemente itinerante (come venditori, informatori scientifici del farmaco).

Nel caso di inserimento contemporaneo di più persone, queste attività permettono di sviluppare una rete di relazioni informali, che si instaura trasversalmente alle funzioni e direzioni aziendali, permettendo al singolo lavoratore di acquisire ulteriori informazioni sulle singole specificità lavorative presenti nell’impresa.

Quello che emerge dalle diverse ricerche in materia e dall’analisi dell’esperienze è che non esistono azioni di inserimento vincenti, applicabili in tutte le organizzazioni e con tutte le persone.

La flessibilità delle tattiche e nella scelta delle tecniche da utilizzare parrebbe la “regola d’oro” da adottare: tanto più le assunzioni non sono di “massa” come un tempo, ma poche e mirate, anche per quanto riguarda i giovani, quanto più le aziende possono muoversi a “geometria variabile” rispetto alle caratteristiche della persona, alle sue esigenze e a quelle organizzative, alle caratteristiche del ruolo che va a ricoprire e quelle dell’ambito aziendale in cui si inserisce.

4. Il processo di inserimento dal punto di vista del neoassunto

L’inserimento in un nuovo contesto lavorativo, sia nel passaggio dalla formazione iniziale al lavoro, sia nel passaggio da un contesto aziendale a un altro, è sempre un fenomeno di transizione che implica da parte del lavoratore la presa in carico dei processi in cui si trova coinvolto, di natura organizzativa, professionale e personale.

Si parla, a questo proposito, di capacità del neoassunto di adattamento al nuovo, intesa come capacità di guidare e regolare i processi in atto, in primo luogo di diagnosticare la situazione e decidere come fronteggiare i nuovi compiti. Tale capacità fa appello alle risorse culturali, affettive e conoscitive della persona.

Anche il contesto organizzativo, come si è visto, si attiva per orientare il neoinserto con proprie strategie. L’azienda attenta alle risorse umane, allo sviluppo di carriera e al benessere lavorativo, ha messo a punto e consolidato *best practices*.

Nei programmi rivolti ai neoassunti sono diffusi, come si è visto (Cfr. par. 3.1.), alcuni tipi di intervento: accoglienza (con veri e propri riti locali), formazione, affiancamento a figure esperte (mentori, coach, tutor), eventi e meeting aziendali. Sono pratiche che variano da un’azienda all’altra, e sulla cui peculiarità possono incidere le dimensioni dell’azienda, la cultura aziendale e l’attenzione alla formazione.

L’inserimento di un nuovo assunto in azienda viene così a qualificarsi come un fenomeno di interazione sociale reciproca. «Questa specifica interazione è continua e

circolare. Entrambe le parti agiscono nei confronti dell'altra e negoziano un punto di equilibrio co-evolvendo insieme»³.

E infatti... L'incontro con il nuovo contesto aziendale, la transizione da una situazione nota a una nuova non implica tout court l'abbandono del noto e una ristrutturazione cognitiva globale e radicale; ma, come in ogni processo di transizione, il soggetto coinvolto vive una condizione di "riassetto", poiché egli deve ricontestualizzare le proprie risorse, *in primis* le competenze possedute. È noto come spesso il soggetto nei mutamenti di contesto abbia necessità di riposizionarsi, di riconoscere le proprie risorse e il loro funzionamento, di riattivarle ed essere in grado di trasferirle (riusarle) ad altri ambiti rispetto a quello usuale, e per altri scopi; un fenomeno che non ha tempi omogenei di realizzazione per i diversi soggetti. È anche per questo fine (ottimizzare tempi e risultati) che dovrebbero convergere gli interessi del singolo lavoratore e quelli dell'azienda.

L'ingresso in una nuova realtà lavorativa non mette in gioco solo le competenze necessarie per essere in grado di affrontare i nuovi compiti. L'incontro con nuove persone, nuovi gruppi, nuovi capi, nuove regole, nuovi segnali e stimoli psicosociali da decodificare per orientare la propria condotta professionale, mette in gioco anche l'immagine di sé, l'autostima, la *self efficacy*, il senso di adeguatezza.

Le azioni di inserimento possono oscillare dunque tra il polo della professionalizzazione e quello della socializzazione.

Le ricerche e le esperienze le indicano come necessarie per una buona riuscita dell'inserimento. Le prassi aziendali sono spesso predisposte proprio per tenerne conto, sebbene la variabilità delle realtà organizzative non sempre garantisca il neoassunto in questo senso: in che organizzazione entra? di quale dimensione? di che settore economico? produzione o servizi? con quale cultura d'impresa? in che unità organizzativa? per quale ruolo? quale capo ha? che esperienza di lavoro ha?

Sono tutte variabili intervenienti che possono condizionare l'inserimento professionale e sociale del neoassunto, e l'orientamento verso un maggiore o minore investimento sulla socializzazione o sulla professionalizzazione.

Spesso nelle aziende di maggiori dimensioni e di ambito internazionale i due poli sono perseguiti entrambi, e congiuntamente, con impiego di tempi più lunghi, ma con risultati di *retention* maggiore, in particolare dei giovani neoassunti con alte potenzialità.

Come nel caso, ad esempio, del progetto di inserimento dei giovani di Edison. Questa azienda nel decennio scorso ha attivato la *Young Community*, un dispositivo aziendale proprio per accogliere i giovani e favorirne la crescita professionale⁴. "Giovani in sviluppo" mira a facilitare l'inserimento attraverso

³ Ivaldi M., *Inserimento neoassunto*, in <http://www.risorseumaneonline.org/index.cfm?Azione=remember>, sito realizzato con la supervisione metodologica della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna, direzione scientifica di Filippo Ferrari.

⁴ Si fa riferimento al progetto rilevato nel corso di un'indagine svolta dal Centro Studi Tutor-Area Impresa (Associazione culturale di Milano, che ha svolto la sua attività dall'ottobre 2007 al dicembre 2013); nello specifico da Giovanni Reale (coordinatore dell'Area Impresa) e Ornella Scandella (presidente del Centro Studi Tutor). L'analisi di caso è stata realizzata attraverso l'intervista a Stefania Battaglino, responsabile dell'Ufficio Tutor all'interno del Servizio Formazione della Direzione risorse umane di Edison, svolta in data 12 marzo 2012 presso la sede centrale di Milano, e attraverso la consultazione della documentazione relativa al progetto. La *Young Community* (rilevata nel periodo di svolgimento dell'indagine, prevede interventi di socializzazione istituzionale: l'apprendistato formativo, professionalizzante e orientativo per il giovane e per l'azienda (6 mesi circa); la formazione per favorire la conoscenza dell'azienda e del business, l'acquisizione di competenze professionali, l'apprendimento di strumenti per muoversi efficacemente in azienda, l'integrazione e socializzazione con diversi interlocutori (3 anni); la valutazione e orientamento sulla base del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di contenuto professionale e dei comportamenti organizzativi,

«lo sviluppo di capacità essenziali per organizzare il proprio lavoro e lavorare con gli altri, l'approfondimento della conoscenza delle lingue, il miglioramento delle conoscenze informatiche specialistiche e la sensibilizzazione verso alcune fondamentali variabili di natura economica»⁵.

La *Young Community* ha inglobato un preesistente servizio di tutorship utile a fare riflettere sulla connessione tra aspettative individuali e quelle del contesto lavorativo, che è diventato un punto di riferimento per ciascun giovane, per favorire il raccordo tra giovani, i loro capi e partner, nonché un supporto al processo di assessment.

4.1. L'affiancamento del neoassunto

L'affiancamento è tra le azioni che facilitano il processo di inserimento, permettendo flessibilità di gestione e individualità dell'intervento. Esso consiste nell'opportunità data al neoassunto di avere a propria disposizione personale esperto nell'accompagnare e facilitare il processo di inserimento. Nella bottega medioevale il personale con queste caratteristiche era l'artigiano che assumeva anche le veci del maestro da ascoltare e da imitare. In alcuni contesti aziendali oggi il personale esperto è un dipendente che assume la funzione aggiuntiva di tutor, di coach, o di mentore. Anche se nelle pratiche non vi è ancora una chiara e netta distinzione tra le diverse figure:

- il *tutor* è un professionista che supporta nel processo di apprendimento attraverso l'esperienza diretta; aiuta a riflettere sui risultati, fa domande e sollecita a porsi, aiuta a rendersi consapevoli dei propri modi di pensare e agire; aiuta a connettere aspettative del neoassunto e risultati attesi dall'azienda, ad elaborare eventuali contrasti tra persona e azienda); un professionista attento ai bisogni sia tecnico-professionali sia socio-emotivi;
- il *mentore* è un adulto esperto che funge da sostegno anche emozionale; dà consigli e feed-back durante l'inserimento; instaura un rapporto interpersonale significativo, utile ad affrontare momenti di crisi, stati d'animo quali i timori di non essere adeguati, lo stress; la relazione con il mentore è connotata da parità psicologica e reciprocità, contrassegnata da confidenza e fiducia, pur nell'asimmetria strutturale (Scandella, 2007, pp. 21-5);
- il *coach* è un professionista esperto che accompagna il neoassunto affinché diventi consapevole della propria condotta professionale, offrendo modelli di riferimento per acquisire e autovalutare competenze professionali e spunti per trovare risposta a dubbi e per chiarimenti; la relazione con il coach si connota come mediazione, facilitazione dell'apprendimento *on the job* per migliorare le prestazioni professionali (Scandella, 2007, pp. 25-7).

A queste tre figure si può aggiungere il *counsellor*, un esperto di supporto per situazioni problematiche, un professionista esterno all'organizzazione chiamato proprio perché estraneo alle dinamiche relazionali che hanno generato i problemi⁶.

comprensiva di un feedback al valutato; la definizione del profilo attitudinale attraverso il *Development Center* (1 mese circa), e dei piani di sviluppo personalizzati. Il progetto prevede anche interventi di socializzazione personale, attraverso il servizio di tutorato a domanda, inserito nello *Young Community*.

⁵ Stralcio dall'intervista a Stefania Battaglini, responsabile dell'Ufficio Tutor, svolta in data 12 marzo 2012.

⁶ In un recente progetto europeo è stata rilevata la presenza di questa figura come supporto ai neoassunti in realtà sanitarie di alcuni paesi europei (Portogallo, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia). Si è trattato del progetto PROMOS2, promosso e realizzato nel periodo dal 2011 al 2012 dall'AUSL città di Bologna con il supporto del Centro Studi Tutor di Milano.

5. La tutorship per prendersi cura dell'inserimento

Il focus dell'intervento tutoriale si è spostato nel tempo dall'esperto che fornisce supporto individualizzato nel proprio dominio disciplinare, al concetto del "prendersi cura" di qualcuno per favorirne responsabilità e autonomia (Scandella, 2007).

"Il prendersi cura secondo l'ottica tutoriale in ambito educativo si è andato specificando come azione di facilitazione, come "relazione di cura" focalizzata sugli obiettivi di apprendimento" (Scandella, 2007, pp. 17-19): una visione emancipatoria della tutorship, che assume il senso pedagogico di "accompagnare, facilitare, supportare" qualcuno nel cammino evolutivo.

Si può qualificare il processo di inserimento come processo di apprendimento? Se è vero che l'inserimento è in primo luogo un processo di "adattamento" al nuovo, nel quale è necessario riconoscere risorse e potenzialità personali, globalmente intese; nel quale è necessario valutarsi, orientarsi, scegliere, sviluppare e condividere convinzioni e valori; è necessario imparare, oltre che a muoversi in un contesto nuovo, ad attivare in esso le risorse personali; è necessario individuare le competenze indispensabili per affrontare i nuovi compiti, ma non ancora possedute, o possedute a livelli inadeguati; se è vero che l'inserimento è tutto questo, non si può non riconoscere in esso aspetti di cambiamento personale, di apprendimento.

Oltre a questo è anche necessario, come si è già scritto, connettere quanto attiene alla dimensione del sé (desideri, aspettative, attitudini, opinioni, motivazioni al ruolo, ...) con il contesto lavorativo (risultati attesi, opportunità, vincoli, ...), in un attento e rigoroso esame di realtà.

Questo processo, intra e interpersonale, già di per sé costituisce un'opportunità evolutiva, tramite la quale il neoassunto costruisce senso (*sensemaking*) attraverso la riflessione su di sé e l'interazione con altri, dove spesso gli altri sono gli "anziani" esperti del contesto, gruppi di riferimento e di lavoro. Un processo che implica un continuo rimando e richiamo all'esperienza passata e alle prospettive future.

Nei processi di inserimento inoltre non mancano quasi mai azioni specifiche di formazione, per la *mise à niveau*, la conoscenza dell'azienda e del business, l'acquisizione di competenze professionali, la specializzazione.

Questo processo di inserimento è permeato dalla dimensione valutativa. Anche se non formalizzata, la valutazione è giocoforza costantemente presente: nell'immaginario del neoassunto per diagnosticare le competenze possedute e valutare le motivazioni e aspettative rispetto al nuovo ruolo professionale; nelle pratiche aziendali, per valutare il corretto inserimento in un servizio/area aziendale, e promuovere prospettive di sviluppo professionale.

Affinché questo processo persegua esiti efficaci, per il neoassunto e per l'azienda, all'altezza delle istanze di una società che cambia, e in tempi brevi, alcune realtà aziendali hanno fatto ricorso alla tutorship.

La relazione tutoriale in quest'ottica viene ad assumere il senso di un

«aver cura che l'altro viva i momenti di passaggio dal familiare al nuovo in modo costruttivo, sostenendo il suo sforzo di pensare l'essere possibile del suo esserci, quel pensare che va alla ricerca del significato del vivere, che cerca orizzonti di senso capaci di fare da bussola al nuovo» (Mortari, 2002, p. 20).

È a questo fine che la tutorship è andata connotandosi - dovrebbe connotarsi - come relazione ad alta riflessività, per aiutare il soggetto a esplorare ed elaborare la propria esperienza di apprendimento, a comprendere come "quei" significati sono stati costruiti, ad acquisire consapevolezza delle proprie risorse e identità.

5.1. Approcci socializzanti

Si è già fatto ricorso ai concetti di socializzazione e professionalizzazione⁷. Per differenziare e caratterizzare l'approccio tutoriale socializzante da quello professionalizzante si assume qui il significato di socializzazione nel lavoro come processo di transizione psicosociale focalizzato sull'acquisizione di conoscenze, capacità, motivazioni e valori necessari per partecipare come membro attivo di un gruppo sociale e di un'organizzazione, al fine di muoversi nel modo il più possibile consapevole a beneficio di sé e dell'organizzazione stessa (*membership*): un processo inteso come una «particolare forma di interazione tra soggetto (risorse, motivazioni, ...) e contesto organizzativo (persone, modelli, regole, procedure), in cui entrambi sono reciprocamente influenzati» (Tardia, 2007).

Questo significato pone l'accento sull'incontro/confronto/scontro tra sé e il contesto. Chiama in campo prevalentemente le competenze trasversali di diagnosi, relazione e fronteggiamento⁸. E lascia sullo sfondo le competenze tecnico professionali.

Tale visione della socializzazione nel lavoro presuppone che nell'ingresso in una nuova realtà sociale si generi conflitto tra aspettative (consce e inconsce) e la reale situazione che si vive, con conseguente rottura degli automatismi cognitivi e nuova costruzione di senso (*sensemaking*)⁹.

Gli oggetti che confluiscono in questo processo di ri-significazione possono essere:

- conflitto potenziale/reale tra aspettative individuali e quelle dell'organizzazione;
- identità personale (nel confronto sociale il soggetto deve valutare se l'identità costruita fino a quel momento vada messa in discussione);
- cambiamento dei gruppi di appartenenza;
- valori, regole, rituali e cultura aziendale.

Questo processo di transizione ha come esito prioritario lo sviluppo di uno spirito di collaborazione (partecipazione a un gruppo), del senso di fiducia ("sono riconosciuto per le mie capacità e potenzialità e preso in considerazione"), del senso di appartenenza (divenire parte attiva di un sistema di ruoli), sentimenti che fungono da supporto alla motivazione lavorativa e alla costruzione di senso nella nuova situazione. In termini di sviluppo professionale inoltre l'approccio socializzante favorisce e supporta le competenze trasversali¹⁰. L'approccio tutoriale socializzante impiega il tutor per perseguire questi scopi.

⁷ Pur nella convinzione che i due concetti nelle pratiche tutoriali si intersecano e che la socializzazione è componente della professionalizzazione, in questo contesto i due termini vengono usati per connotare, il primo, un processo prevalentemente mirato all'acquisizione/potenziamento di competenze trasversali, il secondo, un processo prevalentemente mirato all'acquisizione/potenziamento delle competenze tecnico professionali, tipiche di "quella" determinata professione. Il significato d'uso dei due termini viene comunque ripreso nell'introduzione dei rispettivi paragrafi (par. 5.1. e 5.2.).

⁸ Le competenze trasversali sono così denominate per il loro alto livello di trasferibilità e perché consentono di mantenersi attivi nei vari contesti (Cfr. nota 10). Essere in grado di diagnosticare (capire i fattori che sono in gioco in una situazione, cogliere immediatamente il senso della situazione, individuare gli elementi significativi), di mettersi in relazione e confrontarsi con gli altri, trovare strategie di risposta e assumersi le proprie responsabilità vuol dire essere capace di gestire attivamente le richieste anche in situazioni di incertezza.

⁹ «Intraprendere un processo di *sensemaking* significa costruire, incorniciare, creare la attualità, e trasformare il soggettivo in qualcosa di più tangibile; la realtà dell'organizzazione appare, in ogni caso, come una realizzazione continua, che si struttura tutte le volte che gli attori umani danno senso retrospettivamente alle situazioni in cui si trovano e alle loro creazioni.» (Weick, 1997, p. 125).

¹⁰ Le competenze possono essere di base, trasversali, tecnico professionali. Quelle di base riguardano le competenze del leggere, scrivere, fare di conto, oltre che le competenze proprie nell'uso delle lingue straniere e quelle informatiche. Le competenze tecnico professionali sono tipiche e caratterizzanti una specifica professione. Le competenze trasversali, secondo la classificazione

Questa visione tutoriale poggia su alcuni presupposti. Il primo, più ovvio, è che sia vantaggioso mettere il neoassunto in condizione di fronteggiare positivamente, e in tempi brevi, i compiti cui è chiamato e superare le difficoltà che incontra nell'impatto con la nuova azienda. Il secondo è che per facilitare il processo di inserimento si debba fare perno sulla propensione di ciascun individuo alla propria crescita personale e professionale, favorendone le condizioni evolutive¹¹.

Per questo il tutor dell'approccio socializzante aiuta a riconoscere eventuali problemi che ostacolano l'esperienza di inserimento/apprendimento e attiva affinché sia "lui" - il tutorato - a trovare un modo per affrontarli, supportandolo nei processi decisionali e metacognitivi. Il percorso di inserimento diviene così condizione per acquisire conoscenze e consapevolezze su di sé di carattere psicosociale e professionale in rapporto al contesto lavorativo, con l'esito, tra gli altri, di sviluppare senso di sicurezza e agio.

Strumento cardine nelle pratiche dell'approccio tutoriale "socializzante" è il colloquio individuale (tutor/tutorato). Il colloquio è il "luogo" in cui il tutorato viene aiutato a svolgere una riflessione sull'esperienza in atto, a imparare ad analizzare e comprendere il contesto, la specifica situazione, le peculiarità, i problemi e viene attivato nella ricerca di modalità per risolverli.

Ma non è questa l'unica funzione, anche se la più importante, che può svolgere il tutor. Egli infatti si rapporta anche con altri soggetti/organismi del contesto aziendale e partecipa alla verifica e valutazione del percorso di inserimento.

Un esempio di pratica tutoriale in linea con l'approccio socializzante è il Progetto Tutor che Infineum Italia ha avviato nel 2006 in seguito a un'indagine svolta sul clima aziendale, nella convinzione che per l'azienda un inserimento che non vada a buon fine sia da considerare un investimento sbagliato¹².

Scopo di questo progetto è favorire la percezione di benessere e lo sviluppo del senso di appartenenza, andando a incidere soprattutto sulla motivazione. L'inserimento è d'altra parte ideato come un processo formativo finalizzato a sostenere e/o sviluppare la motivazione e le competenze della persona¹³.

Il tutor è inteso come "la persona che assume il ruolo di facilitatore del percorso di inserimento e di apprendimento del giovane neoassunto", ma soprattutto un "punto di riferimento, una persona a cui rivolgersi per ottenere chiarimenti e suggerimenti utili, un aiuto a cui ricorrere nei momenti di difficoltà". Egli deve inoltre contribuire a trasmettere alcuni valori e a far capire che l'azienda considera il neoassunto un individuo con un potenziale di crescita personale e professionale.

elaborata dall'ISFOL, si raggruppano "in tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie": *diagnosticare* (la situazione, il compito, il problema, se stesso), cioè essere in grado di "effettuare una diagnosi della situazione in cui si opera, delle sue caratteristiche, delle esigenze che presenta all'individuo" come "tappa indispensabile per la progettazione ed esecuzione di una prestazione efficace"; *relazionarsi* con gli altri per rispondere alle richieste del compito (persone o cose)", che vede come centrale la competenza comunicativa e "presuppone lo sviluppo di una adeguata "competenza sociale", intesa come un insieme di abilità di natura socio-emozionale (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia, etc.) e cognitiva (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste, etc.) e di stili di comportamento messi in atto nell'interazione"; *affrontare*, cioè essere un grado di costruire e implementare "strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito" (Isfol 1998, pp. 110-134).

¹¹ I riferimenti culturali di questo approccio sono rintracciabili nella psicologia dell'apprendimento, nella psicologia umanistica, nella teoria dello sviluppo vocazionale e personale di Donald Super e degli autori del metodo ADVP (*Activation du Développement Vocational et Personnel*), ideato in Canada nel corso degli anni '70 del secolo scorso.

¹² Pratica tutoriale analizzata nel corso dell'indagine svolta dal Centro Studi Tutor (Cfr. nota 5).

¹³ Stralcio dal "Manuale per il tutor aziendale" di Infineum Italia, documento interno non pubblicato.

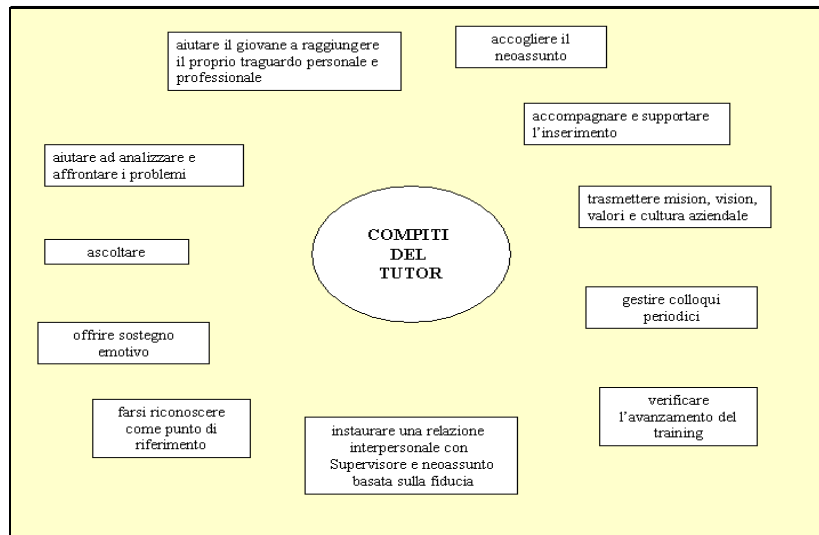


Fig. 1 Principali compiti attribuiti al tutor, in “Manuale per il tutor aziendale”, Infineum Italia, 2008 (documento interno non pubblicato).

Tra gli esiti del progetto si richiamano la maggiore chiarezza dei neoassunti sul contributo lavorativo che possono dare all’azienda e il miglioramento del clima aziendale (aspetto da cui partiva il progetto): aumentare il *sensemaking* infatti facilita il miglioramento del clima, senza dimenticare che i fattori di incidenza sul suo sviluppo sono molteplici.

5.2. Approcci professionalizzanti

Vi sono pratiche tutoriali per neoassunti nelle quali prevale l’approccio di professionalizzazione rispetto a quello socializzante.

Si assume qui il concetto di professionalizzazione con il significato di «far diventare professionale, promuovere in una persona le capacità professionali»¹⁴, nel significato che implica un processo di sviluppo delle competenze professionali, ma anche di costruzione di identità professionale. L’identità professionale non si può infatti escludere in quanto è coinvolta, nel processo evolutivo connesso dell’identità personale, nello sviluppo professionale: la persona evolve se partecipa attivamente al proprio sviluppo. L’identità quale presa di coscienza da parte dell’individuo delle proprie caratteristiche di sviluppo professionale è il “punto di contatto” tra la formazione (qui sempre intesa in senso ampio) e la crescita professionale, che avviene in un contesto specifico (l’organizzazione, nelle sue dimensioni psico-socio-strutturali).

La professionalizzazione è anche un progetto personale, che crea senso e motivazione al processo in atto (Reale, 2013, pp. 128-140).

Per far crescere professionalmente le persone è necessario curarne il processo di professionalizzazione. Come avviene la costruzione delle competenze professionali nel lavoratore?

Le Boterf (2000) ci indica che è necessario prevedere percorsi che alternino situazioni (formazione, attività lavorativa, ...) e modalità di apprendimento (formazione d’aula, tutorship, auto-formazione ...). Blin (1997) sostiene che per sviluppare le competenze professionali occorre operare all’interno del contesto lavorativo. Barbier (2006) asserisce che per permettere la trasformazione dell’identità professionale di una persona servono

¹⁴ Grande Dizionario Italiano di Aldo Gabrielli Hoepli, 2011.

opportunità di svolgere attività operative in ambienti professionali, di elaborare significati, di relazionarsi ad altri soggetti.

La professionalizzazione che avviene oggi nelle organizzazioni è un processo non imitativo, in cui sono coinvolti più attori, strutturato in differenti situazioni; ciò al fine di rispondere alle esigenze delle organizzazioni e ai bisogni di apprendimento degli adulti (giovani e meno giovani).

Una modalità oggi molto diffusa di assunzione dei giovani in impresa è l'apprendistato. Soggetto alla legislazione in quanto contratto di lavoro, è un «canale preferenziale di accesso al mercato del lavoro, quale strumento volto alla formazione e all'occupazione dei giovani» (D'Arista, 2013). Si tratta di una modalità nella quale in genere la cura dell'inserimento è focalizzata sulla professionalizzazione.

L'apprendistato nei contesti di lavoro artigianali si caratterizza per un rapporto diretto tra apprendista e “maestro di bottega”. Questo rapporto si basa su un modello di apprendimento per imitazione, per acquisire tecniche e “trucchi” del mestiere, magari arrivando a superare il maestro come Giotto con Cimabue; in una sorta di interiorizzazione progressiva di comportamenti e gesti che, come indica Sarchielli, si basa sul vedere e rifare. In questo rapporto indirettamente il giovane acquisisce anche un modello professionale, un *savoir-faire* sociale (Sarchielli, 1978).

Nelle organizzazioni più complesse l'apprendistato si caratterizza per essere un lungo periodo di affiancamento *on the job* del giovane apprendista a un lavoratore più esperto. L'inserimento tramite l'apprendistato viene mirato all'“imparare a fare” anche se il giovane è laureato, essendo comunque per l'azienda poco produttivo, poco capace di agire sulla specifica realtà organizzativa.

Nel dispositivo dell'apprendistato è prevista e riconosciuta la figura del tutor aziendale, dedicata all'apprendimento sul campo, nel ruolo di facilitatore dell'applicazione, ad esempio, di teorie e concetti studiati, ma non di insegnante.

Nelle aziende più complesse, magari multinazionali, talvolta al tutor viene chiesto anche di supportare lo sviluppo di competenze sociali, affinché il neoassunto impari a muoversi nel contesto organizzativo, acquisisca cioè competenze trasversali e impari a essere proattivo. Questo ci indica che non vi è uniformità della figura del tutor aziendale per l'apprendistato e conseguentemente dei suoi compiti¹⁵.

Riferendosi in generale ai testi normativi e alle pratiche più diffuse, le funzioni del tutor aziendale riguardano:

- l'accoglienza del giovane apprendista;
- il supporto all'acquisizione delle competenze richieste per l'attività lavorativa;
- la valutazione dei progressi e dei risultati conseguiti dal giovane apprendista nel corso del processo di inserimento;
- la gestione delle relazioni con le strutture formative esterne.

Analizzando le esperienze di tutorship si scopre che tale processo di inserimento è per il tutor anche un'occasione per “ri-impadronirsi” nella propria realtà organizzativa, avendo la possibilità non solo di far imparare bene il lavoro all'apprendista, ma anche di rivedere le proprie tecniche di lavoro, di riflettere su di esse e sulle relazioni organizzative, sul contesto, con occhi nuovi: quelli del tutor attraverso gli occhi del giovane, le sue osservazioni, considerazioni, emozioni.

Nell'approccio alla tutorship professionalizzante la figura del tutor aziendale che si occupa del giovane neoassunto, in particolare nei contratti di apprendistato, è perlopiù una figura che interpreta il “codice paterno”, divenendo riferimento per gli aspetti strettamente

¹⁵ Si veda ad esempio Bulgarelli (2005).

lavorativi, le attività, le regole interne, i risultati, spesso a discapito del “codice materno”, più attento agli aspetti affettivo - relazionali della fase di inserimento¹⁶.

È comunque opportuno che i percorsi di inserimento, anche quelli di approccio esclusivamente professionalizzante, prevedano più piani di intervento, in cui il neoassunto sia accompagnato da una figura esperta nella costruzione del senso dello stare in quell'organizzazione, nelle relazioni organizzative, nei suoi rituali e non meramente nello svolgimento dei compiti professionali, oltre la semplice logica imitativa (“ti faccio vedere, prova a rifare”). È anche opportuno che si preveda supporto a chi segue da vicino l'inserimento professionale (il capo, il tutor, in particolare), affinché possano garantire uno sviluppo su più livelli (cognitivo, pratico, sociale).

6. Riflessioni conclusive

Con questo articolo si è inteso dare un contributo al tema dell'inserimento dei neoassunti e, nel suo ambito, a quello della tutorship impiegata a loro supporto.

Le esperienze in proposito sono differenziate e non sempre di facile reperimento. Da una loro analisi non emergono approcci prevalenti. Le pratiche ci paiono variare con l'evoluzione del contingente (cambiamenti economici e sociali) e delle necessità organizzative. Ciò nonostante, si è cercato di tracciare alcune linee interpretative delle esperienze, avendo chiaro che le variabili in gioco non permettono, al momento, di definire modelli concettuali ben definiti. Sono tuttavia state identificate due tendenze nella messa in opera di interventi tutoriali, cui sono state attribuite denominazioni ispirate al loro principale scopo: quella “socializzante”, focalizzata sullo sviluppo o potenziamento delle competenze trasversali e sullo sviluppo del senso di benessere e sicurezza, che può avere incidenza sul miglioramento del clima aziendale; quella “professionalizzante”, focalizzata sullo sviluppo o potenziamento delle competenze tecnico professionali.

Ci pare evidente che ulteriori indagini e studi sul tema possano avvantaggiarsi dagli esiti di riflessione qui tracciati.

Bibliografia

- Barbier J.-M., Bourgeois É., de Villers G., Kaddour M. a cura di (2006), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan.
- Blin J.F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Bulgarelli A. (2005), “Le novità del contesto normativo”, in *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, ISFOL, I libri del Fondo sociale europeo, Roma.
- D'Arista F. (2013), *Il tutor aziendale per l'apprendistato. Manuale per la formazione*, ISFOL, I libri del Fondo sociale europeo, Roma.
- Di Renzo R., Scandella O. a cura di (2011), *Pratiche in viaggio. La tutorship nella sanità in Italia e in Europa*, AUSL città di Bologna.
- Gabrielli A. (2011), *Grande Dizionario Italiano*, Milano, Hoepli.
- ISFOL (2005), *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, ISFOL, I libri del Fondo sociale europeo, Roma.

¹⁶ Come indica Cerioli, per essere efficaci in tutti i contesti di apprendimento, le funzioni della tutorship dovrebbero essere equilibrate tra questi due codici, Cerioli L. (2011), Una relazione tra codice paterno e materno, in Di Renzo R., Scandella O. (a cura di) (2011), *Pratiche in viaggio. La tutorship nella sanità in Italia e in Europa*, AUSL città di Bologna.

Ivaldi M., *Inserimento neoassunto*, in sito realizzato con la supervisione metodologica della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna. Direzione Scientifica di Filippo Ferrari. Testo disponibile al sito: <http://www.risorseumaneonline.org/index.cfm?Azione=remember>.

Jones G.R. (1983), "Psychological orientation and the process of organizational socialization: an interactionist perspective", in *Academy of management review*, 3, pp. 464- 474.

Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

Mortari L. (2002), *Avere cura della vita della mente*, Milano, La Nuova Italia.

Reale G. (2013), "Progetto professionale e progettazione formativa", in *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, anno IV, n. 2, Numero speciale, Gennaio 2014, pp.128-140.

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

Sarchielli G. (2009), "Divenire lavoratore: nuove esigenze identitarie e di socializzazione", in *Enaip Formazione&Lavoro*, n. 1/2009.

Scandella O. (2007), *Interpretare la tutorship*, Milano, Franco Angeli.

Scandella O. (1995), *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995 (insignito de Lo Stilo d'oro, nell'ambito del Sesto Premio Nazionale di Pedagogia e didattica).

Tardia T. (2007), *La socializzazione sul posto di lavoro*, Organizzarsi, PMI, n. 5/2007.

Weick K. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage; trad.it: *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997.

AVER CURA DELLA TUTORSHIP IN SANITÀ

di Rossana Di Renzo

*Tra vent'anni sarai più infastidito dalle cose che non hai fatto
che non da quelle che hai fatto.
Perciò molla gli ormeggi, esci dal porto sicuro
e lascia che il vento gonfi le tue vele.
Esplora. Sogna. Scopri.*

Mark Twain

Le organizzazioni sempre più pongono attenzione alla funzione tutoriale in quanto i tutor sono facilitatori che veicolano saperi, valori, cultura professionale e aziendale con modalità e strumenti che sviluppano apprendimento.

Per comprendere le ragioni e le condizioni di un tirocinio efficace ai fini dell'apprendimento, in questo articolo intrecceremo dimensioni organizzative, funzioni tutoriali, narrazioni di esperienze di tirocinio e tematiche che l'organizzazione affronta e riflette per migliorare i percorsi di tirocinio. Nell'Azienda USL di Bologna sono presenti due modalità della formazione professionale: la formazione al lavoro e la formazione sul lavoro. Approfondiremo la riflessione sulla formazione al lavoro, con la sua componente professionalizzante. Evidenzieremo l'importanza di organizzare e presidiare tutte le dimensioni della struttura organizzativa della tutorship e della funzione tutoriale agita. Daremo spazio alle esperienze narrate dai tirocinanti. Ed infine tratteremo il tema della responsabilità, del rischio e del potenziale errore che in sanità rappresenta un problema dibattuto e su cui si interviene con modalità di prevenzione o azioni di miglioramento.

1. Formazione e tutorship nel contesto sanitario

1.1 L'importanza della formazione professionalizzante

Il possesso da parte degli operatori di adeguate competenze è fattore necessario dell'efficienza di qualsiasi organizzazione. Dal livello e dalla qualità di tali competenze dipende la loro efficacia, la capacità di realizzare obiettivi comuni, fornendo un prodotto o servizio che soddisfi bisogni e aspettative.

Le competenze professionali sono il risultato di processi di apprendimento complessi. La formazione è l'attività che promuove, propone e facilita apprendimento.

L'apprendimento degli elementi teorico scientifici alla base di ogni professione avviene attraverso i percorsi formativi istituzionali: la scuola, l'università. L'apprendimento delle tecniche e dei comportamenti operativi avviene per via sperimentale, attraverso l'esperienza pratica, all'interno dei processi operativi concreti in un preciso contesto. La connessione tra quel che si sa e quel che si fa – cioè il livello più elevato dell'apprendimento complesso – avviene attraverso la riflessione. Il trasferimento dei saperi nelle pratiche quotidiane avviene mediante l'esperienza.

1.2 Le specificità del sistema socio-sanitario¹

L'esigenza di promuovere e sviluppare le competenze degli operatori è particolarmente importante nel mondo della sanità, per alcune sue caratteristiche che vale la pena di richiamare.

- Le aziende sanitarie forniscono un servizio che gli utenti, in quanto cittadini, considerano un diritto, sancito nel nostro paese dalla Carta costituzionale.
- La qualità del Servizio sanitario impatta fortemente sul benessere individuale e collettivo, e sull'atteggiamento della popolazione, dell'intera società, nei confronti delle Istituzioni (lo Stato, le Regioni, gli Enti locali e naturalmente la Aziende sanitarie) impegnate a garantirlo.
- Le prestazioni erogate spaziano in campi molto diversificati (dalla prevenzione alle terapie, dalla assistenza alla tutela della salute pubblica), articolati in varie specializzazioni tutte di elevata complessità dal punto di vista delle competenze scientifiche, culturali, relazionali e operative richieste agli operatori.
- Le conoscenze scientifiche e le metodiche operative nei vari campi dell'assistenza e della salute sono, da molti decenni ormai, oggetto di continua e rapida evoluzione, evidenziando l'esigenza, per gli operatori, di una più approfondita preparazione iniziale, ma anche di un aggiornamento professionale costante e incessante, secondo la logica della formazione continua.
- Le competenze professionali nelle professioni sanitarie comportano una connessione elevata tra i saperi e le pratiche, a tutti i livelli. Nessun compito, anche il più apparentemente esecutivo, può essere svolto efficacemente senza solidi riferimenti teorici (scientifici, culturali, organizzativi). Le responsabilità di più alto livello scientifico si manifestano anche attraverso l'esercizio di una parte pratica, applicativa. In ambito assistenziale e sanitario il saper fare è, soprattutto, un aspetto necessario della competenza.
- Il carattere sperimentale delle discipline assistenziali e sanitarie comporta che i due aspetti della competenza – quello teorico, quello tecnico-pratico – siano tra loro strettamente connessi in un rapporto circolare e ricorsivo: si apprendono le pratiche a partire dalle teorie, dai saperi; si sviluppano le teorie, i saperi, anche grazie all'osservazione e all'esercizio delle tecniche, delle pratiche.
- Nei contesti di cura apprendere un mestiere non vuole dire imparare a “fare”, ma “a fare bene”, a svolgere il proprio lavoro con maestria, sensibilità, sapienza manuale e intelligenza riflessiva: fare del proprio mestiere “un'arte” (Sennett, 2008).

¹ Di Renzo, Bellamio (2009).

2. La formazione al lavoro e sul lavoro

La nostra Azienda – USL di Bologna – per affrontare la complessità gestionale e formativa ha sviluppato e individuato la funzione di tutorship per accompagnare e sostenere i percorsi della formazione al lavoro e sul lavoro.

2.1 La *formazione sul lavoro* si rivolge a lavoratori e professionisti che già operano all'interno dei servizi dell'azienda. Ha una duplice finalità: assicurare che ogni operatore che entra in una certa posizione abbia il sicuro possesso delle competenze per esercitarla; e assicurare la corrispondenza tra lo sviluppo di conoscenze scientifiche, tecniche operative e processi organizzativi da un lato, le competenze dei lavoratori e dei professionisti dall'altro².

2.2 La *formazione al lavoro*, è intesa come formazione professionalizzante impartita ai tirocinanti prima dell'ingresso nel mondo del lavoro (o in una professione), a persone, per lo più giovani, destinati a entrarvi successivamente.

In ambito sanitario la cura della competenza professionale degli operatori ha una lunga tradizione, soprattutto per quanto riguarda la combinazione della formazione teorica e della formazione pratica esperienziale. Quest'ultima, è attuata, e si attua, mediante periodi di affiancamento tra un principiante e un professionista esperto, durante il quale il tirocinante apprende le tecniche e i comportamenti costitutivi di una determinata professionalità attraverso l'osservazione, l'imitazione e la sperimentazione. L'apprendimento del tirocinante è progressivo, tutelato, protetto e graduale: questo è il tirocinio.

La nostra Azienda per i tirocini curriculari è impegnata su due versanti principali:

- In quanto *sede di tirocinio* per i *Corsi di Laurea delle discipline sanitarie e socio-educative*, vi si svolgono i tirocini – previsti dagli ordinamenti universitari e dal piano di studi di ogni Facoltà - degli studenti dei corsi di laurea/laurea specialistica, dei master,

² La formazione sul lavoro si articola in diversi tipi di intervento formativo:

- 1) Formazione per l'aggiornamento professionale.
Per percorsi formativi complessi è prevista la presenza di un tutor d'aula; per le esercitazioni pratiche è previsto un tutor on work.
- 2) Formazione on line.
Sempre più le aziende fanno ricorso alla formazione a distanza ed utilizzano il tutor di rete (e-tutor) esperto di processi educativi e di tecnologie telematiche. La funzione tutoriale in questo caso è a sostegno della motivazione, della comunicazione didattica, del consolidamento dell'apprendimento (Scandella, 1995).
- 3) Formazione neo assunti.
Nella formazione sul lavoro rientra anzitutto la formazione dei neo assunti, attraverso un percorso guidato da un tutor per la formazione sul campo, il *Tutor on work*.
- 4) Formazione neo inseriti.
Altre iniziative di formazione riguardano la mobilità del personale, cioè il passaggio dalle funzioni svolte ad altre che esigono competenze diverse. Spesso si tratta di acquisire competenze complesse, con percorsi lunghi e articolati, che comprendono consistenti periodi di tirocinio in campo. In questi casi la *tutorship on work* diventa decisiva.
- 5) Autoformazione.
Formazione sul lavoro è anche l'autoformazione. Una iniziativa che facilita e riconosce l'autoformazione mediante l'utilizzo consapevole e monitorato della letteratura scientifica è il programma "Scire litteras": esso prevede una forma di tutorship e la figura *Tutor di Scire Litteras* per guidare, monitorare e valutare gli esiti di autoapprendimento.
- 6) Formazione in progetti internazionali.
Negli ultimi anni con lo sviluppo dei tirocini Erasmus e Progetti europei la funzione tutoriale è diventata strategica. Il tutor oltre avere buone competenze pedagogiche, relazionali ed organizzative deve possedere competenze linguistiche e tecnologiche telematiche.

- delle specializzazioni. Per ogni percorso è nominato un Referente aziendale³; in ogni UO e Servizio operano i *Tutor di tirocinio*.
- In quanto *sede formativa*⁴, svolge al suo interno la parte specifica per l'acquisizione di una professionalità tra cui le competenze tecno-pratica del curriculum formativo. L'attività svolta nelle sedi formative, si articola in attività di vera e propria docenza attraverso la didattica frontale, laboratori e attività in piccolo gruppo di simulazioni ed infine il tirocinio progettato, organizzato per ogni studente.

3. La tutorship

Per accogliere ed accompagnare i tirocinanti e favorire gli apprendimenti si è ritenuto opportuno organizzare e programmare percorsi di tirocinio secondo logiche che incrociano l'intenzionalità di chi insegna e di chi apprende.

Il termine tutorship (Di Renzo, Bellamio, 2009) nella nostra azienda, nel tempo, ha assunto due diversi significati.

- A) Tutorship come *sistema tutoriale*: l'insieme sistemicamente collegato delle strutture, dei processi e delle attività che sostiene soggetti in apprendimento durante le attività pratiche e il tirocinio, e favorisce l'acquisizione delle competenze previste come obiettivo del loro percorso formativo.
- B) Tutorship come *funzione tutoriale*: l'attività intenzionale e programmata mediante la quale un soggetto (un professionista) esperto in una professione, un'arte, una tecnica, si prende cura di un principiante (di un meno esperto) inserito in un percorso formativo sul campo, e lo guida verso l'apprendimento di capacità e competenze previsto come esito di tale percorso o di una parte di esso.

3.1 Il sistema tutoriale

Per realizzare un sistema di tutorship efficace, occorre presidiare tutte le dimensioni organizzative del tirocinio che si esplicitano:

- a. La dimensione *istituzionale*, che riguarda il rapporto con gli Enti locali di governo della Sanità e con le Istituzioni formative circa le modalità di svolgimento di una parte dell'attività formativa presso l'azienda. In questa ottica, il *servizio* che l'azienda fornisce agli enti committenti è regolato da accordi, norme e procedure preliminarmente definite e formalizzate.
- b. La dimensione *gestionale e organizzativa*, sottosistema interno alla azienda e da esso definito, che stabilisce le modalità di svolgimento, coordinamento e controllo del servizio

³ Il referente aziendale di tirocinio è un professionista dell'Azienda USL che, oltre a svolgere l'attività che gli compete per ruolo e professione, segue lo studente nel periodo del tirocinio. La funzione formativa del tutor si esplica nel facilitare l'apprendimento di modelli di azioni e di prestazioni professionali predisponendo un contesto dove possono realizzarsi esperienze per la comprensione del ruolo professionale svolto in una organizzazione. Durante il tirocinio il tutor manterrà rapporti con l'Istituzione formativa per attivare momenti di riflessione e di verifica affinché il percorso formativo sia coerente ed integrato.

⁴ L'Università, a seguito di apposita convenzione con l'Azienda, affida la responsabilità a svolgere al suo interno la parte teorica disciplinare specifica e tecnico-pratica del curriculum formativo. L'Azienda, in quanto Sede formativa del Corso di Laurea in Infermieristica, articola in docenze i contenuti e i comportamenti professionali di ruolo. La didattica, i laboratori e il tirocinio sono affidati ai Tutor coordinatori didattici. La responsabilità della sede formativa è affidata al Direttore delle attività didattiche. Sia i Tutor, sia il Direttore sono professionisti dell'Azienda.

di tutorship prestato al committente. In questa seconda ottica, la tutorship è l'*organizzazione* dei ruoli, delle funzioni e delle responsabilità che tra loro coordinate garantiscano il raggiungimento degli scopi e delle finalità concordate con il committente. La dimensione gestionale e organizzativa è governata dal Servizio formazione, dalla rete dei referenti aziendali, dai tutor sul campo, nel quadro degli accordi pattuiti con le istituzioni formative, coinvolgendo i servizi. Il processo operativo ha *due output*: la programmazione logistica e didattica della formazione in campo, e la predisposizione delle condizioni organizzative, tecniche e amministrative per inserire i tirocinanti e fornire loro la tutorship.

- c. La dimensione *formativa*, sottosistema anch'esso interno all'azienda, composto da coloro che assumono direttamente in carico i soggetti in formazione per garantire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, realizzando i percorsi didattici e valutandone gli esiti. La dimensione formativa è governata dai tutor.
- d. La dimensione *valutativa* si sviluppa su tre versanti: la valutazione durante tutto il percorso formativo di ogni tirocinante; la valutazione finale che porta alla certificazione della formazione ricevuta; la valutazione di gradimento da parte del tirocinante relativo al funzionamento, all'efficacia e al miglioramento del sistema tutoriale. Essa dà luogo a processi di monitoraggio, verifica, valutazione e certificazione, che costituisce il sistema di *feedback* della tutorship.

La coerente connessione di questi sottosistemi (e quindi tra i loro attori) è indispensabile perché la tutorship si riveli efficace: raggiunga cioè le sue finalità e i suoi obiettivi.

3.2 La funzione tutoriale

Al sistema tutorship nella nostra azienda partecipa una pluralità di soggetti. Ma solo alcuni di essi - i tutor - assumono la funzione tutoriale.

Per i tutor, la funzione tutoriale è assunta come una componente della professionalità, svolta integrando con le normali competenze professionali altre competenze di carattere più propriamente pedagogico.

La funzione tutoriale è presente e diffusa, come rete trasversale matricialmente collegata con il servizio formazione, in quasi tutti i dipartimenti/servizi. È in costante contatto con i suoi committenti interni ed esterni: rappresenta quindi un importante canale di connessione, di confronto e di scambio tra il mondo della teoria e dei saperi, e i mondi della esperienza e delle pratiche. Utilizza il *know how*, l'insieme delle competenze agite, della struttura professionale in cui si svolge. La funzione tutoriale diventa agente di un formidabile, ancorché talora latente, processo di apprendimento diffuso anche verso l'interno, nella logica della *learning organization*, dell'apprendimento organizzativo.

Finalità e obiettivi della funzione tutoriale derivano dalla combinazione di bisogni, interessi, desideri dei tre attori del triangolo formativo di cui costituisce uno dei vertici: la committenza; i tirocinanti; i tutor stessi come formatori, portatori di una intenzionalità educativa espressione della cultura aziendale e di quella professionale. Svolgere la funzione tutoriale rappresenta una assunzione di responsabilità che arricchisce personalità e professionalità del tutor, e ha evidenti ricadute sulla cultura dei loro contesti operativi.

3.3 Il tutor e le sue competenze

Il tutor è un professionista dell'Azienda USL che, oltre a svolgere sul proprio luogo di lavoro l'attività che gli compete per ruolo e professione, segue una/uno studente durante il periodo di tirocinio nel contesto dell'U.O. a cui il tutor appartiene.

La tutorship è una funzione di prima linea: il tutor rappresenta l'azienda, e si pone come paradigma della figura professionale, come modello degli atteggiamenti e comportamenti a cui il soggetto in apprendimento pensa di doversi conformare. La tutorship è un rapporto interpersonale che attribuisce significati a una esperienza che chi apprende considera comunque importante per la sua vita. Lo sarà veramente solo se la tutorship viene esercitata con consapevolezza e competenza, in modo intenzionalmente mirato al raggiungimento di ben chiare finalità e di obiettivi precisi.

RESPONSABILITÀ	COMPITI E ATTIVITÀ
Elaborare un piano di tirocinio, traducendo gli obiettivi formativi individuati dall'Università/Istituzione Formativa, in attività significative.	Contribuisce alla formulazione degli obiettivi e alla loro traduzione in un piano (tempi/modi) di attività; Traduce gli obiettivi formativi in un programma di attività.
Predisporre un contesto dove possono realizzarsi esperienze stimolanti per la comprensione del ruolo professionale svolto in una organizzazione.	Accoglie il tirocinante e lo presenta ai colleghi, all'organizzazione e lo inserisce al suo interno; Illustra e condivide con il tirocinante gli obiettivi e il programma del tirocinio; coglie i bisogni, gli interessi e i desideri; Coinvolge in modo attivo, il tirocinante, per personalizzare il tirocinio attraverso un contratto formativo negoziato.
Facilitare il rapporto del tirocinante con l'organizzazione rendendo espliciti diritti e doveri connessi allo status attuale.	Esplicita (dichiara) le regole di comportamento, i diritti, i doveri, le modalità di documentazione.
Creare progressivamente situazioni concrete in cui fare sperimentare al tirocinante le proprie abilità e guidarlo all'osservazione di ciò che avviene nel servizio.	Guida il tirocinante all'osservazione di ciò che avviene durante le attività del Servizio; Individua situazioni concrete di progressivo coinvolgimento, coerenti con gli obiettivi concordati; Organizza eventuali affiancamenti con altre figure professionali.
Esplicitare i modelli teorici sottostanti all'intervento professionale.	Evidenzia i riferimenti teorici e scientifici collegati alle azioni e ai comportamenti professionali; Spiega ciò che egli stesso fa, e il come e perché di tali azioni e comportamenti.
Favorire spazi di riflessione per consentire al tirocinante una rielaborazione personale dell'esperienza svolta.	Stimola lo studente alla costruzione di un progetto personale, alla verifica della motivazione, alla curiosità per la ricerca di nuovi significati; Dialoga , si rende disponibile, secondo modalità di rapporto fiducioso e motivante.

Verificare in itinere gli apprendimenti procedendo a integrazioni, aggiustamenti o correzioni del percorso progettato.	Attiva durante e al termine del percorso momenti di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti.
Concorrere al processo di valutazione degli apprendimenti con il Referente della sede formativa.	Provvede , insieme a tutti coloro che hanno affiancato il tirocinante, alla valutazione finale dei risultati del percorso, coinvolgendo se necessario l'interessato.
Verificare e completare la documentazione del tirocinio.	Controlla le presenze e trasmettere i dati a chi deve rilasciare certificazioni e al termine del tirocinio; archiviare la documentazione di ogni studente.

Tabella 1: Le responsabilità, i compiti e le attività del tutor

La funzione tutoriale valorizza, del tutor, le competenze professionali, quelle umane e relazionali, oltre a quelle di tipo concettuale e metodologico⁵.

Il tutor deve possedere anzitutto conoscenze approfondite nel proprio campo professionale e della struttura organizzativa in cui opera. Deve manifestare capacità organizzative individuali e in relazione con le strutture, capacità di progettazione e di negoziazione, e determinazione nel perseguire i suoi scopi (*achievement*).

Alle capacità empatiche intrinseche alla propria professionalità, il tutor deve aggiungere quelle di comunicazione, ascolto, comprensione delle aspettative, desideri e atteggiamenti del soggetto che gli viene affidato; importante sarà possedere, anche, capacità critiche di analisi e valutazione su di sé, sul proprio lavoro, sulla singola situazione.

La funzione tutoriale richiede poi competenze anche in campo psicopedagogico e sulle metodologie della formazione. Competenze che differiscono da quelle del docente classico, soprattutto perché la tutorship si esercita sul campo: dove rimane il rapporto diretto tra tutor e principiante, ma dove l'oggetto di attenzione (di osservazione, di riflessione) è l'attività operativa quotidiana in cui entrano prepotentemente come protagonisti gli utenti del servizio. Aspetto importante è quello della responsabilità verso il tirocinante, pazienti, organizzazione. Il professionista in questo caso assume nuove responsabilità oltre quella del proprio mandato professionale.

In quanto pratica formativa, la tutorship è centrata su due fuochi: uno è il soggetto in apprendimento, l'altro la situazione reale con cui metterlo in relazione critica e riflessiva. Possiede le caratteristiche dell'incontro tra generazioni e contribuisce ad arricchirle entrambe: chi trasmette saperi e pratiche, chi le apprende.

Ma così facendo non ci si limita a insegnare: così si educa. Il tutor è dunque un professionista esperto, riflessivo, empatico, che agisce come educatore.

⁵ L'esercizio della funzione tutoriale comporta un arricchimento della professionalità del tutor. Ai tutor e alla rete della tutorship sono offerte, dall'UOC Formazione, una serie di occasioni formative: oltre al corso base per i tutor, iniziative di formazione e aggiornamento culturale, nella logica della formazione continua.

3.4 Il ciclo della funzione tutoriale

L'esercizio della funzione tutoriale prevede un ciclo di attività, comuni a tutti i tipi di Tutoring, che ne garantisce l'efficacia⁶. Si può riassumere nella seguente sequenza:

- *Definizione del mandato.* Il tutor riceve l'assegnazione di una persona da seguire e guidare in un percorso di formazione all'interno del suo luogo di lavoro. Ne analizzerà la condizione e i fabbisogni formativi, per giungere alla esplicitazione e al chiarimento degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento;
- *Programmazione del percorso.* Il tutor, qualora non ne esista o non abbia ricevuto dalle Istituzioni formative, elabora il programma delle attività da svolgere con il tirocinante affinché siano raggiunti gli obiettivi. Organizza il percorso scandendone tempi e orari, prendendo eventuali accordi con colleghi e responsabili;
- *Accoglienza.* Il tutor riceve il tirocinante, ne verifica il livello di motivazione e di esperienza. Ne coglie aspettative, motivazioni, obiettivi interessi desideri, li collega con obiettivi e programma del percorso. Concorda tempi, orari, metodi, diritti e doveri; se necessario e possibile, adatta il programma;
- *Gestione del percorso.* Dopo averlo ricevuto, accolto, introdotto nel reparto o nel contesto, il tutor fa in modo che il tirocinante osservi e sperimenti l'intero ciclo delle pratiche professionali previste dal programma, in modo sempre più partecipe e attivo ma in ogni caso tutelato. Lo guiderà nell'osservazione e ne solleciterà la riflessione. Attraverso il dialogo costante, chiede e fornisce feedback sulle reazioni e sui livelli di apprendimento: interviene sugli aspetti critici, professionali e personali; si offre come riferimento costante per le curiosità e i problemi del tirocinante. Effettua i collegamenti con le conoscenze teoriche precedentemente apprese. Spiega la natura dei problemi affrontati e delle soluzioni adottate. Registra e formalizza, se previsto, la documentazione del percorso formativo;
- *Monitoraggio.* A seconda della durata del tirocinio, valuta durante il percorso gli esiti del processo di apprendimento in atto. In ogni caso effettua un monitoraggio continuo degli atteggiamenti e dei comportamenti professionali; rinforza i comportamenti corretti, corregge quelli che non lo sono;
- *Valutazione.* A conclusione del percorso partecipa, secondo le modalità specifiche al percorso stesso, alla valutazione degli esiti del percorso formativo. Comunica in ogni caso la propria valutazione al tirocinante, come feedback a valenza formativa. Raccoglie, archivia o trasmette, a seconda dei casi, la documentazione a chi di dovere;
- *Congedo.* Il congedo come l'accoglienza è un rituale importante. L'esperienza si conclude ed è importante ripercorrere le tappe degli apprendimenti, soffermarsi sulle relazioni ed emozioni, capire a cosa è servito questo specifico tirocinio e il contributo che il tirocinante ha dato al servizio.

4. Vivere e narrare il tirocinio

I tirocinanti vivono e raccontano le esperienze di tirocinio, a colleghi studenti, amici, familiari e a volte in ambiti professionali come oggetto di riflessione. In questi anni, come servizio, abbiamo raccolto le loro narrazioni nei laboratori di scrittura e nei focus group⁷.

⁶ Procedura aziendale di tirocinio UNI EN ISO 9001-2008 "Attivazione, gestione e valutazione del tirocinio" U.O.C. Formazione – AUSL di Bologna

⁷ Per fare questo utilizzeremo le narrazioni tratte da lavoro di Di Renzo R., Lichtner M. (hanno coordinato la ricerca), 2010, *Rapporto di ricerca. VIVERE IL TIROCINIO. Cosa si impara, come si*

L'utilizzo della narrazione autobiografica nel tirocinio, permette di svelare e rivelare intrecci carichi di apprendimento, emozioni, valori, affetti, attese e speranze in una relazione complessa quale quella tra tirocinante, il suo tutor, l'istituzione formativa, l'organizzazione, il lavoro e la vita (Bellamio, 2002, pp. 21-24). Dalle narrazioni scaturiscono idee, indicazioni su come migliorare l'attività di tirocinio che risponda alle attese, ai bisogni, ai desideri e alle intenzioni dei tirocinanti, dei tutor, del sistema formativo, del sistema sanitario e più in generale del sistema educativo. Il tirocinante nello scrivere l'esperienza la rende raccontabile e la condivide con altri tirocinanti, inoltre, la narrazione valorizza e attribuisce valore, pesi e significato alla propria storia professionale e personale. I tirocinanti, durante i laboratori, condividono esperienze, si conoscono e si ascoltano, apprendono dalle loro storie interrogandosi sul rapporto che hanno con l'organizzazione e i suoi professionisti, con le emozioni e motivazioni nel fare il lavoro di cura. È attraverso la narrazione che le situazioni acquisiscono senso per sé e per gli altri, in quanto è attraverso l'attività del narrare che si costruiscono le categorie e i concetti che danno un nome, un significato e un ordine a ciò che viene narrato. Analizzeremo come gli studenti vivono le esperienze di tirocinio, quali sono le ragioni e le condizioni di un tirocinio efficace. Ci soffermeremo sulle modalità di apprendimento, sulle condizioni che lo favoriscono, sul contributo essenziale che i tirocini danno nella costruzione delle competenze professionali nel sistema sanità. Dalle narrazioni raccolte si verificherà la presenza o meno degli elementi che secondo il modello consolidato in azienda fanno la qualità di un'esperienza formativa; oppure gli aspetti che nella pratica assicurano la qualità dell'esperienza, con la disponibilità a scoprire o mettere in evidenza punti di vista e criticità prima non considerati, e porteranno a rivedere, modificare il modello di tirocinio. Le narrazioni ci permettono sia di verificare se le attività e la tutorship vengono svolte come previsto dal modello, sia di approfondire come vengono svolte. Le modalità concrete, infatti, dipendono dalle disposizioni soggettive del tutor e dalla relazione che si stabilisce con lo studente. Gli aspetti che emergono fanno la differenza, e decidono la qualità e anche l'eccellenza di un percorso di tirocinio.

Analizzeremo alcune narrazioni riguardanti il momento dell'accoglienza, il rapporto con il tutor e che cosa e come impara lo studente in tirocinio; per capire meglio come interagiscono, teoria e pratica, e qual è l'importanza della pratica.

4.1 L'accoglienza

Un momento importante per un buon avvio dell'esperienza e dell'incontro con l'organizzazione e i suoi professionisti è l'accoglienza.

«Ricordo che il mio primo giorno di tirocinio ero un po' preoccupata. "Preoccupata perché non sapevo che cosa mi aspettava, non sapevo se ero in grado di affrontare un peso del genere in quanto ero consapevole dell'importanza di ciò che stavo per iniziare ma non sapevo di preciso cosa voleva dire svolgere un tirocinio. Per fortuna sono stata accolta molto bene, la tutor di reparto si è dimostrata molto disponibile e attenta alle mie esigenze, preoccupandosi; lo stesso è stato per il personale di reparto, sempre disponibile ad insegnarmi e a rispondere alla miriade di domande che ponevo. All'inizio, nonostante l'accoglienza, però, è stata un po' dura affrontare le varie attività poiché si sa che le cose da imparare sono tante. Mi confortava l'idea di essere in un percorso organizzato e pensato per me e per i miei apprendimenti».

impara nei tirocini del sistema sanità. I tirocinanti valutano le esperienze di apprendimento nell'Azienda USL di Bologna (dattiloscritto).

Dalle narrazioni, un primo giorno si caratterizza con il dedicare spiegazioni e fornire informazioni dettagliate, far conoscere gli spazi e i colleghi e incontrare il proprio tutor.

L'*accoglienza* da parte del tutor, non solo sul piano professionale ma anche sul piano umano, la disponibilità a dedicare tempo, la capacità di interagire, sono importanti per mettere lo studente a proprio agio, fargli sentire che viene "considerato", che non deve sentirsi "un peso", che avrà un suo ruolo, partecipando alle attività.

È gratificante, per il tirocinante, vedere l'interesse di chi ti accoglie.

«Ottima accoglienza, il mio tutor mi ha dedicato molta attenzione. Abbiamo parlato delle precedenti esperienze di tirocinio, del mio percorso scolastico e dei miei progetti di vita e professionali; mi sono sentita accolta e capita».

Sono importanti le impressioni e le percezioni soggettive degli studenti, nel momento iniziale. Quando c'è ansia, incertezza, il tutor svolge un ruolo di rassicurazione e sostegno psicologico, che è molto apprezzato.

«Ero in divisa, in un ospedale, stavo avviandomi verso quello che ho scoperto nel tempo essere un lavoro meraviglioso. Ora che sto scrivendo il ricordo mi è più chiaro, tornano alla mente tutte le emozioni, accorgendomi mentre scrivo che il primo giorno di tirocinio non me lo sono dimenticato. Incontrare una persona che mi ha dedicato attenzione, per me è stato importante».

«Arrivo in servizio puntuale, mani sudate, come in ogni situazione nuova, sguardo attento a ricordare ogni viso dei miei potenziali "colleghi". Colleghi, che parola grossa! Mi sento d'un tratto adulta. Il colloquio con il tutor è stata per me una conferma: ero adulta».

«C'era la paura di incontrare la sofferenza e la morte, L'accoglienza è stata abbastanza calda e la tutor disponibile, ha percepito le mie difficoltà e ne abbiamo parlato».

Dalle narrazioni si delineano *due modalità* della giornata iniziale: può essere una giornata preliminare, di orientamento, di presa di contatto con lo staff, e può esserci già l'inserimento in un'attività. Le *spiegazioni* che il tutor dà sull'attività della struttura, le caratteristiche del servizio, gli aspetti organizzativi, sono una premessa essenziale. A volte le spiegazioni iniziali sono particolarmente approfondite: viene illustrata la storia del servizio o la "filosofia" del reparto. Comunque, in linea di principio, una certa "introduzione" è indispensabile, prima di inserire i tirocinanti in una attività.

«Il primo giorno di tirocinio è stato molto positivo. L'intera mattinata è stata dedicata all'accoglienza, alla conoscenza del reparto, della sua storia e organizzazione. Mi sono state fornite informazioni riguardo il regolamento del tirocinio e la sicurezza sul lavoro. Mi ha colpito favorevolmente il fatto che in quel reparto vengano dedicati tempo ed energia all'accoglienza dei tirocinanti. Mi è sembrato un inizio molto incoraggiante».

«Il primo giorno di tirocinio, dopo essermi presentata, sono stata accolta con molta disponibilità sia dai tutor della sede che dal resto del personale. Ho avuto modo di visitare la struttura accompagnata dal tutor che mi esponeva molto chiaramente ed esaurientemente tutte le attività della struttura; ho avuto modo di visitare tutti gli ambulatori, presentandomi anche ai diversi medici con i quali avrei avuto la possibilità di lavorare durante il tirocinio. Ottima l'accoglienza non solo professionale, ma anche umana. Bellissima l'impressione iniziale quando tutti gli operatori si sono presentati e resi disponibili per qualsiasi cosa».

«Prima dell'inizio del tirocinio la mia tutor mi ha convocato per un colloquio nel quale abbiamo parlato delle mie aspettative rispetto al lavorare in un servizio territoriale e delle mie motivazioni a intraprendere il tirocinio in una struttura come il CSM. La mia tutor quindi mi ha aiutato a "re-indirizzare" le mie aspettative illustrandomi il funzionamento

reale del servizio di salute mentale territoriale e il ruolo dello psicologo all'interno di esso. Quindi mi ha proposto quelle che avrebbero potuto essere le mie attività e mi ha fatto conoscere gli altri operatori del servizio. Nel mio primo giorno effettivo di tirocinio la mia tutor mi ha fatto presenziare ad un colloquio clinico di un paziente in prima visita. Questo contatto immediato con il setting clinico ha contribuito ad aumentare la mia motivazione e la mia soddisfazione per la scelta fatta».

Naturalmente non sempre le spiegazioni iniziali sono ugualmente ampie. Il tempo dedicato alle spiegazioni varia, secondo le disponibilità delle attività e delle urgenze presenti in quel momento nel servizio, ma anche secondo le esigenze effettive.

«Il mio primo giorno di tirocinio è stato fin dai primi momenti molto forte e impegnativo. Ho assistito subito a due colloqui, poi ho seguito il mio tutor nello svolgimento delle sue mansioni lavorative. Mi sono resa conto immediatamente della complessità del lavoro, ma ho ricevuto una buona accoglienza e tanta disponibilità da parte del tutor e del resto del personale a spiegarmi quello che non capivo e a rispondere alle mie domande».

«Sono stata accolta dai tutor, affiancata a uno di loro e siamo subito partiti per il giro prelievi. Tutte le informazioni utili in merito al servizio mi sono state fornite quindi durante lo svolgimento del turno».

La *visita guidata* ai reparti o settori di attività, e la conoscenza dei vari professionisti, sono la condizione per un buon inizio. Infatti questo permette allo studente di farsi una visione d'insieme e di orientarsi. La prima impressione fa capire molte cose: la quantità di cose da tenere sotto controllo, la sensazione di trovarsi in una struttura ben organizzata, con un'equipe molto competente, in un luogo ideale dove imparare.

Se da una parte è importante ricevere informazioni è anche vero che partecipare al più presto alle attività fa sentire parte integrante dell'equipe, c'è il piacere di essere subito operativi.

«Ottima accoglienza, presentazione di tutto il personale dell'unità operativa. Sono stato subito inserito nelle attività. Presa visione delle diverse diagnostiche e degli esami qui effettuati, spiegazione dei diversi esami, come e perché vengono effettuati».

Dalle narrazioni i tirocinanti segnalano l'importanza di confrontarsi e condividere il piano delle attività professionalizzanti⁸. Il piano delle attività richiede chiarificazioni, rispetto a obiettivi e modalità; in diversi casi gli obiettivi vengono discussi e condivisi, si pianifica insieme l'attività del mese, ci sono scambi di opinioni sul percorso. Si sceglie insieme con la tutor l'obiettivo da raggiungere entro il termine del tirocinio; si parla degli obiettivi, e di cosa la studentessa vorrebbe "portare a casa". A volte la tutor fa scegliere alla studentessa l'attività che le interessava di più.

«Il tutor mi ha mostrato subito il piano di attività della giornata, la cartella dei pz a nostro carico e ne abbiamo discusso insieme. Sin da subito mi è piaciuta la sua fiducia nei miei confronti e la cura nella realizzazione del mio progetto di tirocinio».

«Il primo incontro è stato importante per chiarire e condividere gli obiettivi del tirocinio e il materiale da consegnare a fine tirocinio. Abbiamo individuato le attività che avrei svolto e i documenti da leggere per capire meglio il servizio. Percepivo che il mio tutor aveva pensato e programmato il mio percorso».

⁸ E' lo strumento tecnico dove vengono definite le attività per raggiungere gli obiettivi formativi definiti dalle Istituzioni formative e il grado di autonomia nei compiti assegnati. Definizione tratta dalla Procedura aziendale di tirocinio ISO 9001-2008 "Attivazione, gestione e valutazione del tirocinio" U.O.C. Formazione – AUSL di Bologna

Ed ecco infine le osservazioni critiche

«Una studentessa che è stata accolta dalla caposala dice: “L’impatto con la caposala non è stato come mi aspettavo, mi ha messo ansia e timore”, anche se “ha dimostrato grande interesse nell’illustrarmi gli obiettivi da raggiungere in reparto».

«Sono stata accolta da un’ostetrica, che mi ha fatto vedere l’organizzazione del consultorio e i vari ambulatori. Dopo varie discussioni causate dalla mancata informazione riguardo al mio arrivo, ho consegnato l’offerta formativa alla tutor che non ho più visto. Mi sono sentita spaesata e un po’ confusa perché non sapevo chi seguire poiché erano disorganizzati nel gestire il mio ruolo».

«Mi sono sentita scaricata e sentita invisibile. Lasciata sola, mi sono sentita sperduta».

«Il primo giorno di tirocinio sono stata accolta dalla tutor alle 8.00, mi ha presentato il reparto; dopodiché è tornata a lavorare lasciandomi da sola a cercare di capire come riuscire ad integrarmi nell’ambiente. Mi sono sentita sperduta e non sapevo a chi rivolgermi per riuscire ad iniziare a prendere confidenza e a capire qual era il mio ruolo nell’unità operativa».

«Accoglienza buona, ma “l’attività è risultata ripetitiva, vista la specificità ed esclusività del reparto».

«Ho fatto domande che hanno ottenuto risposta, anche se i tecnici si sono dimostrati poco sensibili e coinvolgenti».

Anche se sono pochi casi, però sono interessanti, perché fanno capire come si configura un quadro negativo di accoglienza.

4.2 Il tutor

Il tutor è la figura centrale del modello di apprendimento nel tirocinio. Il tutor viene percepito, a volte, come un vero e proprio **modello da imitare**, o al quale ispirarsi, dal punto di vista personale e professionale: è una figura di riferimento che resta, il suo modo di fare “rimarrà impresso”; è una persona: “piena di carisma”, da ammirare; una persona che, dando supporto, motivando, aiuta a crescere; una tutor che ha tutte le qualità nel suo DNA, tanto che osservarla nel suo lavoro è “un’esperienza formativa completa”.

«Al momento dell’ingresso nel servizio sono stato accolto dal mio tutor di riferimento e ho percepito subito in lui un atteggiamento di sostegno, grande passione, disponibilità e grande professionalità».

Il tutor offre un modello di competenza dal punto di vista tecnico-professionale, ma anche per quanto riguarda la relazione che stabilisce col paziente, la collaborazione con gli altri operatori; in gioco, in fondo, è tutto il suo modo di essere, professionale ma anche personale:

«la cosa più bella è stato poter conoscere professionisti che rispecchiano ciò che vorrei diventare sia a livello lavorativo che personale»,

«ho trovato dei bravissimi professionisti e sono presenti infermieri che sono lì da anni però trasmettono una carica che è impressionante ed è bello vedere della gente che lavora così».

Nelle narrazioni c’è una differenza fondamentale per lo studente, nel modo di apprendere, tra ascoltare una spiegazione, ciò che dice un docente in aula, o leggere un testo e vedere il professionista all’opera, osservare quello che fa. In passato l’apprendista che andava in bottega, prima osservava l’artigiano esperto mentre lavorava, poi, col

permesso dell'esperto, eseguiva alcuni segmenti o fasi del lavoro, da quelle più semplici a quelle via via più complesse. Alla fine aveva interiorizzato, cioè fatto proprio, l'intero processo lavorativo. Perciò Vygotsky affermava come regola generale che il sociale precede l'individuale.

Le professioni moderne presuppongono conoscenze, attività ad alto contenuto cognitivo e specialistico, e saper lavorare in contesti ad alta complessità. In questo scenario si pongono perciò due problemi:

- per capire cosa fa l'esperto (il professionista) bisogna avere conoscenze pregresse (un certo livello di teoria)
- inoltre, che cosa è osservabile, dell'attività dell'esperto? L'attività esterna (osservabile) non fa capire l'essenziale, che è il suo lavoro mentale, le considerazioni che fa, come affronta un problema, quali sono le sue strategie.

L'esperto che vuole mostrare come agisce, offrire quindi un modello, deve rendere trasparente quello che fa, deve far capire il suo lavoro mentale, come affronta un problema, come si organizza, mentalmente, le considerazioni che fa, le conoscenze alle quali ricorre, le decisioni che prende ecc. Ma per essere efficace l'esperto deve trasmettere uno stile di pensiero che è anche uno stile personale, nonché la passione e l'etica per quello che fa. Anche l'etica e la deontologia professionale sono costitutivi delle professioni sanitarie e si esprimono nell'agire.

L'atteggiamento etico traspare dalle osservazioni e dalle scelte, dalle decisioni, dal tipo di confronto che il professionista attiva, dalla sensibilità ai diritti ed agli atteggiamenti.

Lo studente sente e vive l'etica e la deontologia nel rapporto con gli assistiti, l'utenza esterna, nella correttezza verso i colleghi ed anche nei suoi riguardi. È una componente che si esprime particolarmente nella relazione.

Nel quotidiano il tutor svolge un intervento professionale, che lo studente osserva; il tutor fa vedere come si fa, offrendo quindi un modello pratico. Però deve rendere trasparente, comprensibile, quello che fa, spiegando come procede e **perché** procede in un certo modo. Il tutor dovrebbe esplicitare il suo pensare e verbalizzare, mentre agisce, il suo ragionamento, il modo in cui affronta il caso, le valutazioni che fa. Nell'ambito del tirocinio il rapporto con la teoria resta ben vivo; la caratteristica è che il ricorso o richiamo della teoria è "guidato dalla pratica", nel senso che sono le attività (le pratiche) a porre i problemi e a richiedere chiarimenti.

Gli studenti nelle loro narrazioni riferiscono che il tutor:

«Mi ha presentato la storia patologica del paziente, spiegato il tipo di trattamento da eseguire con i riferimenti teorici in modo molto dettagliato; così nell'osservazione vedevo quello che mi era stato spiegato dalla tutor».

«Il tutor mi ha sempre spiegato e motivato ciò che stava facendo durante il trattamento e la reazione prevista per ogni paziente in base alla propria patologia».

«Il rapporto con la tutor è stato eccellente su tutti i fronti: sin dai primi giorni mi ha fatto impostare le valutazioni ai pazienti e il trattamento correggendomi ed integrando le mie conoscenze. In ogni momento libero, abbiamo avuto un confronto su tutto ciò che riguardava i pazienti, sui contenuti teorici, e sui vari progetti riabilitativi. Ha sempre stimolato la mia riflessione e ragionamento, facendo sì che apprendessi continuamente qualcosa di nuovo in maniera attiva. Mi ha sempre incoraggiato e supportato».

«Durante ogni seduta il richiamo ai contenuti teorici è stato costante, sia in forma di spiegazione che di richiesta risoluzione di quesiti. I momenti di confronto sono avvenuti sia nel corso della seduta che prima e dopo questa. Mi è stata data la possibilità di sperimentare sul campo le nozioni teoriche apprese a lezione e di integrarle con nuove fornitemi durante il corso del tirocinio».

Il tutor che lavora “bene” attiva una potente forma di insegnamento attraverso la sua azione che coniuga sapere teorico, tecnica procedurale e sapienza di giudizio; l'apprendimento che ne deriva assume significato solo quando la riflessività e il dialogo tra professionista e tirocinante permettono di mettere a fuoco l'intenzionalità che ha caratterizzato le scelte, la razionalità che le ha guidate, le azioni che liberamente e responsabilmente le hanno realizzate. La riflessività, in questo processo di apprendimento, diventa strumento privilegiato per tutti coloro che al processo hanno partecipato (tirocinante, tutor, professionisti) innestando un circolo virtuoso che in veste l'organizzazione per arrivare al paziente. L'esercizio della riflessività è la condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo delle potenzialità apprenditive degli esseri umani durante tutta la vita (Alberici, 2008).

Le spiegazioni che il tutor dà durante i trattamenti o gli interventi di cura richiedono necessariamente il riferimento a contenuti teorici già oggetto di studio e spesso un'integrazione di nuove conoscenze o di colmare lacune:

«È stata un'esperienza sicuramente positiva “anche perché durante il tirocinio ho capito alcune cose che non mi erano state chiare durante le lezioni”; è stato importante “colmare lacune».

«Il tirocinio è stato veramente interessante ed essenziale per capire meglio e approfondire sul campo tutta la parte teorica appresa studiando».

«Durante questo tirocinio ho imparato alcune cose nuove, (...) sulle quali a lezione non abbiamo approfondito molto né teoricamente né praticamente; questo per me è stato molto utile ed interessante».

Dalle narrazioni emerge l'importanza dell'**intenzione pedagogica**, e il **piacere di insegnare**:

«Il tutor si è dimostrato disponibile a rispondere a domande teoriche e pratiche, mi ha dimostrato attenzione e interessamento nelle attività pratiche, nel provare ad instaurare un rapporto con il paziente. Mi ha sostenuto ed aiutato in momenti di dubbio, mi ha affiancato e indirizzato nello svolgere attività ambulatoriale».

«Nulla era improvvisato, le attività erano coerenti con gli obiettivi. Le giornate ben programmate, Ogni settimana ci si incontrava per verificare gli apprendimenti e per rimodulare le attività. Era l'occasione per confrontarci per essere ascoltata ed essere sostenuta. In alcuni passaggi critici mi ha motivato e aiutato a crescere».

«La mia tutor mi ha seguito costantemente sia nelle attività svolte direttamente con lei, sia in quelle in cui affiancavo altri operatori, chiedendomi se incontravo difficoltà. Inoltre ci sono stati molti momenti in cui ci si fermava a confrontarsi rispetto ad alcuni casi o in cui si rifletteva sulle attività. Il mio programma veniva deciso di settimana in settimana per permettermi di focalizzarmi su temi/casi non ancora affrontati. Il supporto è sempre stato presente e molto piacevole».

«Il mio tutor era attenta al passaggio delle informazioni e premurosa che io avessi recepito le informazioni e i concetti, anche preoccupandosi di come avevo affrontato certe cose a lezione. Inoltre ho apprezzato molto il lavoro di affiancamento e non solo di osservazione che mi ha fatto fare con i pazienti».

Un aspetto che colpisce lo studente, comunque, è il **tempo** che gli viene dedicato:

«La mia tutor aveva molte cose da fare. Era sempre impegnata. Malgrado i suoi numerosi impegni, mi ha dedicato tanto tempo».

«Il tempo dedicatomi dal tutor è stato, fortunatamente, tanto e prezioso. Ho assistito a tutte le sedute, mi è stata data la possibilità di svolgere alcune attività e mi sono state

date tutte le spiegazioni necessarie all'inquadramento del paziente. Ci sono stati momenti di confronto e riflessione durante i quali ho potuto apprendere molte cose che mi erano prima sconosciute, o incomprensibili. La mia curiosità è stata stimolata per tutto il tempo, e non ho mai avuto timore di fare le domande che mi sentivo».

«In base ai turni lavorativi del tutor, ed ai miei turni di tirocinio, il rapporto con il tutor è stato minimo, ma il tempo trascorso in affiancamento con il tutor è stato costruttivo e positivo. Devo dire, che ho svolto attività di affiancamento, confronto, sostegno, ecc., con gli infermieri dell'U.O., che sono stati disponibili nell'insegnamento».

In alcuni casi il tutor assicura in toto, o quasi, l'attività in affiancamento, ma nella maggior parte dei casi, per motivi di turno o per altri problemi organizzativi, l'attività in affiancamento è assicurata in gran parte da altri professionisti del servizio. La funzione del tutor resta però essenziale come figura di riferimento, che ha la responsabilità educativa. Il dedicare tempo è segno di rispetto, di cura, e di responsabilità nello svolgere questa funzione.

4.3 Apprendere dall'esperienza: cosa si impara e come si impara

L'esperienza è una potente maestra, ma per essere efficace negli esiti deve essere guidata, organizzata e strutturata ai fini dell'apprendimento.

Il rapporto teoria-pratica è un problema cruciale in tutti i campi della formazione. Il bisogno di teoria cresce, perché le professioni moderne sono sempre più intellettualizzate, non possono esser basate su un sapere empirico, devono essere fondate su conoscenze scientifiche, sulla teoria, seppure a diversi livelli. Nell'impostazione tradizionale, si parte dalla teoria, e si comincia dalle conoscenze di carattere più generale (le scienze di base), poi si passa a conoscenze più particolari, più finalizzate, conoscenze che il soggetto dovrebbe applicare, mettere in pratica. È il modello della razionalità tecnica, di ispirazione positivista, criticato da Schön nel suo notissimo libro *Il professionista riflessivo*, e in altri scritti.

Questa idea dell'applicazione della teoria alla pratica, come un fatto lineare e scontato, mostra i suoi limiti: ci sono difficoltà in questo passaggio, non c'è continuità tra la teoria e la pratica, c'è piuttosto discontinuità. Passando alla pratica (cioè entrando nella professione) bisogna entrare in una diversa logica. La pratica presenta problemi, richiede interventi, che non sono identici a quelli studiati in sede teorica. Tutto è più complesso, meno definito, le situazioni richiedono capacità interpretativa, capacità di capire ciò che è preferibile, di operare scelte, in un contesto che è interattivo e complesso. In sostanza si richiede una riorganizzazione mentale; non si può semplicemente applicare ciò che si è studiato. Bisogna ripartire dai problemi posti dalla pratica, capire le situazioni, interpretarle, e richiamare (ed eventualmente approfondire) le proprie conoscenze teoriche secondo le necessità della pratica.

Allora, il vantaggio del tirocinio è che il passaggio teoria-pratica, con i problemi che pone, viene sperimentato più volte, nel corso dell'iter formativo, e lo si affronta in condizioni ottimali, sotto la guida di un professionista esperto, il tutor.

4.4 Combinare pratica e esperienza

In questo incrocio tra teoria e pratica emergono problemi rilevanti sia dal punto di vista concettuale sia operativo.

Che cosa si impara nella pratica, che non si impara restando a livello della teoria? E perché ciò che si è appreso nella teoria appare diversamente, nella pratica? Come si impara, cioè quali sono le modalità di apprendimento nell'ambito della pratica, e quali sono le condizioni che lo favoriscono?

E infine: come retroagisce, l'esperienza pratica, sullo studio teorico? Infatti, se l'esperienza pratica non influisce sullo studio successivo è solo una parentesi, o qualcosa che va avanti parallelamente; ma la costruzione del sapere, e della competenza professionale, richiede non una semplice alternanza, ma un intreccio fra teoria ed esperienza pratica. Studiare un argomento avendo già un riferimento esperienziale, non può essere lo stesso, rispetto a quando non si ha nessun riferimento esperienziale.

Che cosa si impara dunque nella pratica, che non si può imparare in sede teorica: si impara a vedere le cose nel contesto, a tradurre il sapere in un sapere situato, che tiene conto degli aspetti relazionali, delle priorità, degli obiettivi da raggiungere. Come direbbe Sennett (2008) nel *L'uomo artigiano*: "Fare è pensare".

4.5 Le relazioni: professionisti, malati, familiari, studenti

Tra gli elementi più significativi della loro esperienza i tirocinanti citano quasi sempre gli aspetti comunicativi e relazionali, che hanno potuto osservare e in parte mettere in pratica. Hanno capito come è importante, nel rapporto col paziente, la capacità di ascolto, la comunicazione empatica, il supporto psicologico, il ruolo anche educativo, per ottenere la collaborazione del paziente nel processo terapeutico.

La relazione può essere agita e successivamente azione di riflessione sugli accadimenti per imparare, capire e leggere le proprie emozioni, quelle dei pazienti, familiari e professionisti.

Queste capacità non si possono acquisire in astratto, o in situazioni simulate; si imparano nel contesto reale. Solo così, in particolare, si impara a essere professionali e nello stesso tempo avere empatia; e si impara a gestire le proprie emozioni di fronte alla sofferenza, ai casi difficili e alla morte.

Raccontano gli studenti e le studentesse:

«Impari una tecnica e contemporaneamente impari a relazionarti. Non dici: "io guardo come fa una puntura" e poi non ascolti e non osservi il rapporto che ha l'infermiere con il paziente no.. per cui devi entrare nello specchio dell' infermiere che ti insegna».

«Persone che invece sono in semi intensiva che sono attaccate a macchine o intubate, bisogna lavorare e relazionarsi in una certa maniera, io ci ho provato ...è trovare un tipo di linguaggio nel senso che quando una persona chiede qualcosa, bisogna cercare di capire come scambiarsi dei messaggi, cioè trovare proprio un codice tra l'infermiere e l'assistito, perché se non si trova ci si confonde, si sbaglia».

«Ci sono persone che ogni giorno si comportano in modo diverso, non è che tutti i giorni siano la stessa persona, ci sono giorni che piangono disperatamente, ci sono dei giorni che sono felicissimi e ridono, una cosa che trovo veramente difficile capire e relazionarmi: mi spiazzano».

«I pazienti sono carinissimi ma i parenti sono un po più difficili da sopportare. Vuoi perché vedono che sono lì nel letto, secondo loro non autosufficienti e li soffocano e invece per certi aspetti bisognerebbe lasciarli un po più fare o lasciar fare il personale infermieristico perché sanno quello che fanno.... I parenti invece sono un po' più pesanti. Quello, me ne rendo conto, però, basta rispondere gentilmente».

«In reparto trovi dal vecchietto con la frattura al femore che ha tutti i suoi problemi, perché sordo e solo, al ragazzo che la sera prima era in discoteca e aveva bevuto una birra di troppo e il giorno dopo si ritrova paraplegico. Spesso dice: "No io ce la farò ancora a camminare", per non parlare dei familiari. Il rapporto lo devi costruire, su misura per ogni assistito».

Perché l'apprendimento per **esperienza diretta** può essere così efficace? Una studentessa dice: «C'è un'ampia differenza tra ciò che ci viene insegnato a lezione e ciò che vediamo durante il tirocinio». Un'altra: «Non sempre è facile fare quello che in teoria sarebbe la cosa migliore, perché ogni paziente è individuale e ogni situazione è diversa».

Una tirocinante fa questa considerazione:

«Ho potuto vedere dal vivo quasi tutti i disturbi neurologici che avevo imparato alle lezioni teoriche: questo passaggio è fondamentale per fissare meglio le cose e per aprirti la mente. Infatti spesso le lezioni teoriche tendono a schematizzare troppo delle patologie che poi nella pratica presentano una varietà enorme».

Perché la **pratica “apre la mente”**, in che senso? Perché fa capire che una cosa sono gli schemi concettuali, necessari alla teoria e guida ad individuare problemi o creare collegamenti, un'altra il presentarsi delle realtà individuali.

Le cose appaiono diversamente, rispetto allo studio teorico, per l'individualità dei casi e per il contesto in cui le attività, gli interventi, devono essere realizzati. Del contesto fanno parte le relazioni coi pazienti, il lavoro di équipe, il rapporto con gli altri operatori, le condizioni organizzative.

Contestualizzare un intervento vuol dire soprattutto entrare in un clima professionale, condividere significati, valori di una comunità professionale. Perciò è decisiva l'immagine della professione che viene offerta e che lo studente interiorizza.

I casi o episodi direttamente vissuti hanno due caratteristiche: il carattere distintivo, assolutamente individuale, e la qualità (o risonanza) emotiva. Perciò questi casi, direttamente vissuti, rimangono nella memoria. La memoria episodica mantiene il momento, la particolare esperienza, e la sua qualità emotiva. È quello che avviene con le esperienze più significative. Da queste esperienze si apprende nella misura in cui poi c'è la riflessione. Su certi casi, su un'esperienza emotivamente ricca, la riflessione si prolunga, perché c'è bisogno di “metabolizzare”, al di là dei momenti di confronto e di riflessione offerti dal tutor. E al di là della riflessione di tipo professionale, la riflessione è anche di tipo personale e sociale (come ci dice chi si è confrontato con la tossicodipendenza e la malattia mentale o comunque la malattia).

4.6 Dalla partecipazione alla graduale conquista di autonomia

Se spesso inizialmente i tirocinanti osservano, poi secondo il corso frequentato e gli obiettivi assegnati, i tirocinanti arrivano a svolgere compiti in autonomia, con la supervisione del tutor, fino ad una autonomia completa e spesso confermata più volte ad ogni livello. La *partecipazione attiva* sembra essere condizione per un apprendimento valido, anche quando il tirocinio è considerato “osservativo”. È merito dei tutor assicurare la partecipazione a molte attività, fare in modo che questa partecipazione sia attiva, e che lo studente raggiunga livelli di autonomia e padronanza.

Le professioni sanitarie, sociali ed educative presentano un'evoluzione di obiettivi anche operativi con un differente *grading* di autonomia:

Al 1° anno si partecipa alle attività (incontri di gruppo, colloqui individuali, etc.) con un approccio osservativo e confrontandosi poi con il tutor sui metodi seguiti, i problemi emersi; poi si svolge una funzione di aiuto al tutor, di collaborazione; quindi ci si ritaglia uno spazio di autonomia.

Al 2° anno il tirocinio è prevalentemente osservativo, ma tutor e altri operatori tendono a rendere partecipi, così si diventa una “figura di aiuto”, si finisce per gestire ad es. qualche accoglienza, si effettuano manovre, col supporto dei professionisti.

Al 3° anno, si parla di partecipazione attiva a tutte le attività (colloqui individuali, gruppi, attività, interventi sui pazienti, etc.). Le attività diventano più complesse, e molte sono sempre sotto supervisione. Un buon metodo è dare fiducia, permettere una “discreta autonomia” anche in “lavori difficili”, controllando discretamente. D'altra parte più si acquista autonomia e più si impara.

5. Questioni aperte

Un tema poco dibattuto è quello del rischio e dell'errore nel tirocinio sia del non raggiungimento degli obiettivi formativi, sia dell'errore clinico.

Affrontare un problema pratico risulta spesso più complesso che affrontare una situazione di natura tecnica o scientifica. Prendere una decisione ha delle implicazioni. Una decisione una volta presa segue il suo corso e se sbagli non può essere annullata. L'azione messa in campo è imprevedibile e illimitata, una volta realizzata non si è più padroni delle conseguenze.

Sottovalutare aspetti organizzativi o non favorire occasioni di apprendimento, non dedicare tempo al confronto e alla valutazione può esporre l'organizzazione e l'assistito al temuto rischio.

Queste condizioni non favorevoli comportano anche il rischio di non raggiungere gli obiettivi formativi con conseguenze onerose per l'organizzazione che lo accoglierà in futuro e con conseguenze critiche per i cittadini.

I rischi nei contesti lavorativi si possono prevedere e prevenire oppure evitare? Nel caso si realizzi un rischio si può intervenire in modo che non si abbiano conseguenze significative su soggetti implicati?

Gli aspetti organizzativi del percorso, i requisiti minimi del contesto di tirocinio, la garanzia della presenza di tutor formati eliminano il rischio di “salti pericolosi “ e “cadute” nelle esperienze sul campo, evitando di imparare per tentativi ed errori, inaccettabile nei contesti di cura. Queste garanzie sostengono il percorso del tirocinante ad apprendere la professione.

L'atteggiamento cauto e di valutazione, da parte del tutor, le capacità e le caratteristiche dello studente, la supervisione e l'affiancamento, sono alla base della prevenzione del rischio di errore.

L'atteggiamento di fiducia verso lo studente è motore che muove lo studente. Lo incoraggia ad esperire, gli permette di esprimere più liberamente dubbi, incertezze. All'interno di una buona relazione può manifestare serenamente di non essere in grado di svolgere una attività prevista negli obiettivi di tirocinio.

Ed infine nelle pratiche professionali e nella vita è importante sviluppare e coltivare il dubbio. Il dubbio come metodo, il dubbio come necessità di fronte a situazioni che non padroneggiamo o di fronte a questioni etiche.

Apprendere e insegnare sono sempre una sfida e sperimentare è rischiare. Dosare i rischi permette di sentire un sentimento di sicurezza che favorisce l'apprendimento.

Bibliografia

- Alberici A.(2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli.
- Bellamio D.(2002), "La formazione, il lavoro, la vita", *Adultità* (16), pp. 21-24.
- Di Renzo R., Bellamio D. a cura di (2009), *Tutorship. La funzione tutoriale nell'Azienda USL di Bologna*, edito da Azienda USL di Bologna.
- Di Renzo R., Bellamio D. (2011), "Mappe per un viaggio di formazione", in Di Renzo R., Scandella O. (a cura di), *Pratiche in viaggio. La tutorship nella sanità in Italia e in Europa*, edito da Azienda USL di Bologna.
- Di Renzo R., Lichtner M. (hanno coordinato la ricerca), 2010, Rapporto di ricerca. *VIVERE IL TIROCINIO. Cosa si impara, come si impara nei tirocini del sistema sanità. I tirocinanti valutano le esperienze di apprendimento nell'Azienda USL di Bologna* (dattiloscritto).
- Gargiulo M., Pesci R.E. (2011), "Cultura delle professioni e processo di internalizzazione: il contributo dell'Università", in Di Renzo R., Scandella O. (a cura di), *Pratiche in viaggio. La tutorship nella sanità in Italia e in Europa*, edito da Azienda USL di Bologna.
- Mortari M. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Scandella O. (1995), *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La nuova Italia.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.

LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI SOCIO EDUCATIVI

di Antonio Zanardo

Premessa

L'articolo intende proporre alcune riflessioni peculiari circa la professione educativa. Oltre a disquisire sui vari aspetti che la caratterizzano, si affronta la formazione da un ampio punto di vista, ossia considerando le varie sfumature del ruolo e gli obiettivi dell'apprendimento che si intersecano su vari livelli di conoscenza. Nella stesura dello scritto ci si riferisce all'esperienza pratica dell'educazione, più che a modelli concettuali, per offrire un panorama di estrema complessità che spesso viene sottovalutato. La formazione, oltre a costituire una solida base professionale, si staglia parallelamente in competenze che a volte valicano il confine della maturazione personale, indispensabile proprio per arricchire le competenze relazionali. Un mestiere in cui la relazione è lo strumento cardine per il cambiamento e in cui risulta fondamentale una capacità di tenuta emozionale particolarmente solida.

Educatori di professione

Prendendo in prestito il titolo di un noto testo di Duccio Demetrio (1990), intendiamo introdurre il tema della formazione in ambito educativo nel tentativo di caratterizzarne la struttura o, comunque, di offrire una panoramica rispetto a un'area che viene rappresentata quasi sempre da un unico punto di vista. Operare nel sociale infatti presuppone un'intenzione di fondo, quella della cura, ossia dedicare tempo ed energie a occuparsi del prossimo. "Lodevole compito", si sente spesso affermare in quei contesti abituati al profitto, al business, e che ben poco hanno in mente che il lavoro con la persona, al di là dell'ambito strettamente clinico, possa sul serio essere una professione. Se tralasciamo la branca della psichiatria, figlia della medicina, o quella della psicologia, figlia dapprima della filosofia e in seguito della scienza, l'educazione è rimasta orfana in quanto comunemente assimilata a qualcosa di trasversale, inevitabile, ma inclassificabile nella sostanza. Il tentativo di attribuirvi dei confini, o anche solo dei contorni, rischia di fallire di fronte all'ampiezza del territorio educativo. Non ne vengono formalmente negate le origini filosofiche, ma esse si sono gradualmente disperse nel corso del tempo a favore di una dimensione sociale e condivisa dalla collettività. Educare è un compito istituzionale della famiglia, della scuola, della società, ma anche della politica o del mondo delle organizzazioni, cioè di chiunque abbia la pretesa di agire per far emergere capacità, risorse e competenze finalizzate. Tuttavia nessuna delle agenzie formative citate può vantarsi di non avere qualche interesse diretto negli esiti

dell'educazione. Non lo è quindi la famiglia, portatrice della propria cultura, usanze e tradizioni, come non lo è la scuola che intende raggiungere risultati didattici, così come la società attenta al dovere civico, o la politica nel tentare di ottenere voti, oppure le organizzazioni che volgono lo sguardo a interessi economici. Ognuna di queste, infatti, ha una sorta di tornaconto che va al di là del filosofico e pedagogico concetto di Bene¹. È forse questo che rende complesso considerare l'educazione una professione? Perché mai qualcuno dovrebbe proporre professionalmente qualcosa che altri fanno già in modo naturale?

È in realtà un equivoco cruciale, che sfocia spesso nell'idea che l'educazione professionale sia dettata, anch'essa, da un interesse diretto, anche se più benevolo, e legato al bisogno di sentirsi utili, buoni e generosi. L'altruismo è una forma di rapporto da cui si traggono benefici, anche se non di tipo commerciale. Per gli operatori sociali pertanto non si tratta di un vero e proprio lavoro, ma di un'attività umana, senza prezzo, e non strettamente collocabile da un punto di vista formale. È una grande contraddizione, che oltre a sminuire una professione particolarmente complessa, tende a giustificare il fatto che spesso risulta essere una delle meno remunerate dell'intero panorama lavorativo italiano.

Essere educatori di professione significa indubbiamente portare con sé un sistema di valori, di ideali, nonché uno stile orientato allo sviluppo incondizionato della persona, al di là del contesto nel quale si esplicita l'intento educativo. Un professionista dell'educazione pertanto non può essere vincolato a legami parentali o a condizioni che possano suscitare possibili interferenze nella stessa vita educativa, ossia contemplare la presenza di aspettative altre, oltre a quelle strettamente legate allo sviluppo del soggetto². La normativa attuale a riguardo³, tuttavia, riconosciuta dal solo Ministero della Sanità, stabilisce:

«L'educatore professionale è l'**operatore sociale e sanitario** che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici **progetti educativi e riabilitativi**, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con **obiettivi educativi/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana**; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà».

La Commissione Nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali è arrivata, nel lontano 1984, a questa importante definizione:

«L'educatore professionale è un operatore che, in base a una specifica formazione professionale di carattere teorico e tecnico-pratico e nell'ambito dei servizi socio-educativi e educativo-culturali extrascolastici, residenziali o aperti, svolge la propria attività nei riguardi di persone di diverse età, mediante la formulazione e attuazione di

¹ Per approfondimenti http://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia_%28Dizionario-di-filosofia%29/, data consultazione 04/07/2014.

² Un genitore, ad esempio, tende a riversare sui propri figli anche aspettative connesse al desiderio di continuità, di rivalsa e di autorealizzazione. Oppure, un insegnante esplicita ovviamente attese sul versante dell'apprendimento, ma su questo lui stesso viene valutato in modo trasversale attraverso i risultati raggiunti. Lo stesso dicasi per le situazioni "educative" presenti all'interno delle organizzazioni, come la formazione, l'addestramento, il coaching, ecc., dove l'orientamento allo sviluppo non è a 360°, ma è finalizzato a uno scopo preciso e il benessere della persona è quasi sempre solo trasversale o collaterale.

³ DM 8 ottobre 1998, n. 520 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502"

progetti educativi caratterizzati da intenzionalità e continuità, volti a promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita personale e di inserimento e partecipazione sociale, agendo, per il perseguimento di tali obiettivi, sulla relazione interpersonale, sulle dinamiche di gruppo, sul sistema familiare, sul contesto sociale e ambientale e sull'organizzazione dei servizi in campo educativo».

Siamo quindi di fronte a diverse condizioni di base, che rappresentano il nucleo del ruolo professionale, cioè l'intervenire proprio laddove l'educazione istituzionale ha fallito, o non è stata in grado di raggiungere i propri obiettivi. Non si tratta di un intervento primario e caratterizzato da una condizione naturale e spontanea, ma di un qualcosa di "intenzionale", indotto, temporaneo, specifico, e legato a contesti nei quali si attua la ricerca verso una forma di autonomia sociale e affettiva, o orientata al recupero di essa. La professione educativa è una sorta di raccordo fra un prima e un dopo, attuato nel qui ed ora degli accadimenti, e promotrice di una trasformazione.

Non vi è dubbio che parte di queste pratiche avvengano anche in modo naturale. Se l'agenzia primaria dedicata alla formazione della persona è la famiglia, non possiamo che rilevare quanto essa possa essere del tutto impotente, o sprovveduta, circa i fenomeni sociali che caratterizzano lo sviluppo. Nascono quindi forme integrative, come l'educazione sessuale, civica, sociale, scolastica, etc., concentrate nel suscitare competenze che l'istituzione primaria non è in grado, da sola, di far evolvere. In questi casi l'intervento educativo è trasversale rispetto alla professione principale. Un insegnante, per esempio, non può prescindere dalle istanze educative con cui si trova ad avere a che fare, nonostante il suo obiettivo principale sia istituzionalmente vincolato all'apprendimento. Tuttavia l'apprendimento stesso non può che passare attraverso l'educazione al comportamento, alla disciplina, alla relazione con il gruppo dei pari e con gli adulti, a una metodologia di studio, e così via. Questa idea di complementarità è caratteristica, in quanto la pedagogia è, di fatto, un catalizzatore di risorse e una propulsione verso l'evoluzione. Potremmo disquisire sul fatto che spesso tali condizioni non sono sufficientemente sostenute da una formazione adeguata. Non sempre infatti coloro a cui vengono demandati alcuni compiti educativi rispondono a dei requisiti strutturali, che garantirebbero la qualità degli interventi, ma spesso il buon senso, la buona volontà o la spontaneità sembrano prevalere sulle funzioni dell'istituzione, anche quando gli attori degli interventi non hanno nel proprio curriculum un percorso di studi o conoscenze adeguate. Tutto ciò è tollerato in quanto, come accennato in precedenza, l'educazione è un territorio collettivo e come tale nessuno ne è completamente estraneo da non potervi prendere parte in qualche modo.

Nel caso invece dell'educazione professionale, vi è un notevole aumento della complessità, dovuto a diversi fattori. L'intervento educativo, ad esempio, è spesso asincrono se rapportato al corretto percorso di sviluppo, ossia è tardivo rispetto a quando sarebbe dovuto avvenire nella realtà. Tale condizione non è indifferente in quanto si parte da una esperienza già vissuta e interiorizzata, che ha portato a una qualche forma di disagio interiore. Oltre a questo la complessità è rappresentata proprio dalle condizioni sopra enunciate e necessarie all'attuazione di un progetto educativo, ossia ottenere risultati significativi senza quelle leve naturali che rappresentano il nocciolo dell'interesse reciproco e della motivazione al cambiamento. Si tratta, in sostanza, di mettere in gioco competenze relazionali, sociali, comunicative, in modo intenzionale e indipendente dai benefici personali che tali pratiche possono portare all'educatore, che è una figura destinata a rimanere sullo sfondo e a scomparire una volta terminato il suo compito. A tale proposito ben calza il conio di "Modernità Liquida" (Bauman, 2002) come identificazione di un contesto destrutturato e

privo di quella solidità caratteristica del desiderio o delle aspirazioni collettive. Potremmo, senza apportarvi particolari forzature, accogliere il termine di “Educazione Liquida”, traslandone il significato intrinseco, dove la mancanza di solidità è rappresentata dall'assenza di certezze nell'esito dei processi educativi, da una condizione di trauma psicologico o fisico, nella quale le risposte agli stimoli appaiono distorte, inadeguate, proprio perché influenzate dai messaggi contraddittori ricevuti, oppure da una rete di servizi (risorse) che frappongono obiettivi economici a quelli sanitari o sociali. L'incertezza è la base su cui viene costruito l'intero impianto progettuale e dove, al suo interno, le variabili sono rappresentate da quella liquidità sociale che irrompe nella vita della comunità e che è portata con sé dagli stessi attori che vi partecipano. Anche la concezione di “rete”, spesso considerata un modello di funzionalità ed efficienza, a volte si inceppa di fronte a fenomeni che non è in grado di contenere e che sfuggono alle sue maglie. È il caso delle persone in carico a servizi diversi in seguito a diagnosi multiple o a situazioni complesse dove si vanno a intersecare priorità familiari, cliniche, giudiziarie, scolastiche, pedagogiche.

Una complessità quindi non determinata dalla delicatezza del lavoro in sé, ma dalla specificità di una professione in cui conoscenze, competenze, risorse e altri fattori devono essere coordinati e utilizzati in relazione ai soggetti verso i quali sono pensati i progetti educativi e dove la relazione interpersonale è la principale leva in grado di suscitare un cambiamento.

A fronte di questo quadro professionale è inevitabile porsi la domanda di cosa sia veramente la formazione degli operatori sociali, di come debba essere organizzata e valutata. Se è assodato che una formazione puramente contenutistica non sia un toccasana, naturalmente con le dovute eccezioni, si pone il problema di quella relativa all'identità di ruolo, quella relazionale, quella esperienziale e in ultima analisi di quella relativa allo sviluppo della sensibilità individuale; tutti aspetti rispetto ai quali non vi è quasi mai modo di operare una valutazione formale se non in base agli esiti di un progetto o di una precisa fase educativa.

L'esperienza professionale, nel nostro caso, non è rappresentata unicamente dall'aver sperimentato situazioni o ambienti lavorativi simili, ma anche dall'aver affrontato criticità personali (conflitti) durante il proprio percorso evolutivo. La maturazione personale infatti, pur essendo un fatto del tutto privato, è strettamente connessa con il ruolo ricoperto a cui viene richiesto esplicitamente di essere agente di cambiamento. Nelle professioni educative la dimensione personale è più che tangente e caratterizzata da un vincolo esistenziale, ossia dall'impossibilità di accompagnare qualcuno oltre al punto in cui si è arrivati personalmente. Il nostro sistema formativo, anche quando questo prevede una procedura di abilitazione professionale, non contempla per nulla questo aspetto. Casomai sono previsti tirocini, ma niente viene richiesto sul versante della crescita personale, che viene demandata alla motivazione o alla responsabilità personale dell'interessato. Non vi è nessuna distinzione rispetto a qualsiasi altro ruolo professionale. Solo una eventuale specializzazione⁴, in genere erogata da enti privati, richiede anche un percorso personale specifico.

La formazione istituzionale

L'identità di ruolo è un tema in continua evoluzione, che abbraccia varie aree della professione e che tende a svilupparsi parallelamente alle conoscenze e all'esperienza. Tale integrazione è di per sé scontata, visto che riguarda il processo formativo di base della

⁴ È il caso di molte scuole di psicoterapia o di specializzazione in particolari metodologie, come lo psicodramma, la gestalt, l'analisi transazionale, etc.

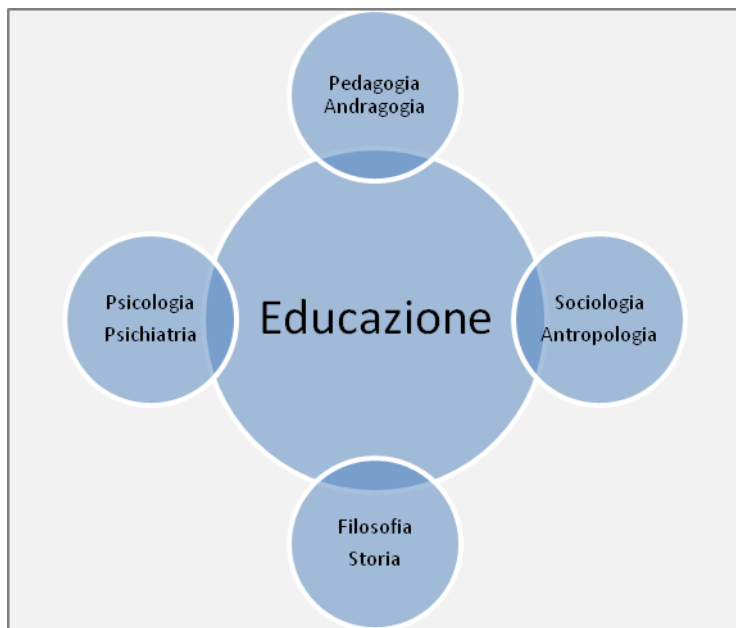
persona e che l'accompagna per tutto l'arco della vita personale e professionale. Distinguiamo tuttavia ciò che accade in maniera naturale da ciò che invece avviene in modo strutturato. La formazione, come spazio formale⁵ dedicato all'apprendimento, nasce nell'intenzione di fornire delle continue occasioni di collegamento fra ciò che stabiliscono i modelli, o gli assunti, e ciò che accade nella realtà. È da tale raffronto che nasce l'analisi dei nodi conflittuali, ossia delle forze che tendono verso un esito, piuttosto che un altro.

Nel nostro caso siamo di fronte a un'area di intervento molto ampia, che contempla la conoscenza di fenomeni umani e sociali, di questioni psicologiche e di una infinita varietà di situazioni relazionali non facili da codificare. La cosiddetta variabile umana è quanto di più vasto si possa rappresentare pensando al lavoro educativo. Non si tratta di ripristinare un macchinario progettato per funzionare in un unico modo, ma di elementi dinamici rispetto ai quali il funzionamento può delinearci in una miriade di sfumature e in un'altrettanta gamma di opportunità. La relazione interpersonale deve pertanto sottostare a condizioni particolari ed essere correlata a bisogni riconosciuti o non riconosciuti, palesi o latenti, conformi o devianti (Merton, 2000). In pratica è l'educazione stessa a vivere in un territorio di assoluta conflittualità, al centro del quale si compie l'atto evolutivo. Non è possibile parlare di cambiamento o di trasformazione senza che alla base non vi sia l'identificazione di elementi conflittuali che mettono in evidenza la necessità di operare una scelta, determinata dalla coesistenza di bisogni di segno opposto (Lewin, 1972). Il problema, casomai, è il fatto che nella devianza vi è una distorsione del bisogno oppure, in modo semplificato, vi è una predeterminazione della scelta che impedisce di intraprendere strade diverse da quelle conosciute e già sperimentate in precedenza, anche qualora si siano rivelate dannose. Per queste ragioni la relazione interpersonale si instaura su criteri molto specifici, in cui l'assenza di giudizio⁶, fiducia e comprensione sembrano esserne i cardini.

Non si gode pertanto di quei confini rassicuranti stabiliti per esempio dal rapporto fra un fornitore e un cliente, dove il denaro rappresenta il codice attraverso cui instaurare una relazione momentanea e del tutto svincolata da un interesse per la persona. Qui la relazione è essenziale, caratteristica dei rapporti, e i codici, oltre a essere intangibili, sconfinano in una dimensione psicologica e spesso nutriente sul versante affettivo. La riproposizione di modelli sociali o familiari consente di ripercorrere una strada con una guida differente e offre l'opportunità di sperimentare altre forme di relazione e di crescita. La comprensione circa il funzionamento della mente è finalizzata alla stimolazione di cambiamenti profondi, duraturi, e non limitati esclusivamente al comportamento manifesto. La professione educativa comporta quindi la necessità di una integrità nel ruolo, che garantisca l'assenza di alcuni meccanismi potenzialmente dannosi, come la proiezione, l'identificazione o l'invischiamento. Il problema più importante dell'empatia, quale condizione principe per la comprensione dell'altro, non consiste tanto nell'abilità di calarsi nei panni altrui, quanto nel ritornare nei propri senza condizionamenti o giudizi che vadano a contaminare la propria obiettività nella valutazione del progetto. In questo senso, più che una tecnica occorre una buona consapevolezza.

⁵ Con "Spazio formale" intende sottolineare un evento formativo caratterizzato dall'intento volontario di trasmettere un sapere e di riceverlo attraverso un'attività non spontanea.

⁶ Parliamo di assenza di giudizio, ossia la valutazione di un fatto senza che la propria attribuzione di senso a riguardo sia determinante ai fini della relazione.



Possiamo tentare di tracciare una mappa formativa che rappresenti l'insieme delle componenti che vanno a costituire il nucleo del ruolo. Se consideriamo la formazione

Metodologia

universitaria secondo i programmi attualmente proposti nelle facoltà, l'aspetto contenutistico sembra soddisfare l'intero impianto teorico che sorregge

la professione educativa. Esso rappresenta la cornice all'interno del quale leggere e individuare i fenomeni, nonché una chiave di lettura per poterli interpretare. È in sostanza una dotazione focale a sostegno della condizione identitaria. Di questo fanno parte anche il pensiero pedagogico, il linguaggio, l'approccio all'azione educativa. Sebbene la denominazione accademica di "Scienze dell'educazione" in Italia⁷ risalgia ai primi anni '70, grazie all'Università Pontificia Salesiana, sono trascorsi altri vent'anni prima che divenisse di uso comune e vi fosse un accenno di cambiamento culturale. L'approccio scientifico/empirico si contrappone infatti a gran parte di quanto enunciato sinora. Tuttavia non si può per nulla affermare che l'educazione non si serva della scienza per i propri scopi; aspetto peraltro evidente proprio nello schema sopra riportato. Linguaggio, approccio e azione non stanno quindi a significare una razionalizzazione dei processi evolutivi, o il tentativo di incanalarli esclusivamente in un'unica direzione, ma la forma mentis da cui nasce il progetto educativo, ossia la lente comune attraverso la quale filtrare e attribuire significato alla realtà. Alla base di questa concezione teorica vi è un principio essenziale rappresentato dal fatto che l'educazione è una professione collettiva e, in quanto tale, necessita obbligatoriamente della costruzione del senso comune. La formazione universitaria pertanto ha anche questa funzione, perlomeno per quanto riguarda l'aspetto contenutistico e nozionistico.

Anche l'aspetto metodologico si esplicita inevitabilmente su un piano generale, essendo impossibile coprire tutte le aree. In questa fase sembra più necessario formare il futuro educatore al processo di trasformazione della conoscenza. Questa prospettiva viene in parte assolta dal tirocinio, cioè dalla possibilità di interagire all'interno di un ambiente educativo e di cercare la giusta collocazione/traduzione del sapere acquisito. È inevitabile riflettere sul fatto, ma non è certamente cosa nuova, che la preparazione accademica non è formalmente in grado, per contesto e limitazioni oggettive, di soddisfare appieno la costruzione del profilo professionale di un operatore, soprattutto in quanto vi è un'area ben più sottesa a cui il mondo universitario non può rispondere.

⁷ Ne troviamo tuttavia tracce grazie al positivismo nella seconda metà del XIV sec. in Comte (Francia); Spencer, Bain, Huxley (Gran Bretagna); Aristide Gabelli, Angiulli, Ardigò (Italia). In Italia la metabolizzazione dell'educazione come scienza è stata legittimata solo dopo la nascita dei progetti di ricerca pedagogica e della pedagogia sperimentale, che hanno consentito di annoverarla fra le scienze umane.

La formazione nel lavoro con la persona

Sulla diatriba circa gli aspetti privati che si intersecano con quelli professionali abbiamo già in parte disquisito. In questa fase proseguiamo la tracciatura non tanto per enfasi professionale, quanto per identificare il processo che caratterizza una maturazione riscontrabile e visibile nella professione stessa. Vi attribuiamo un peso particolare per il fatto che essa ricade in modo importante sul modo di operare in situazioni di cambiamento, in quanto il traino determinato dall'attitudine e attenzione allo sviluppo personale viene recepito come un modello spontaneo, genuino, indipendentemente dal fatto che possa o meno essere imitato. Ancora una volta non possiamo che constatare una certa somiglianza concettuale con alcuni processi che incontriamo in molti percorsi formativi, se pur con soggetti ed esiti del tutto diversi. La differenza più evidente è proprio nella ricaduta dell'atteggiamento. Sia un capo che un educatore poco inclini a gestire i conflitti tenderanno a costruire un ambiente dannoso per il clima relazionale che si verrà a creare. Tuttavia se nel primo caso l'effetto nella maggior parte di casi si manifesta attraverso il peggioramento del clima o la moltiplicazione dello stesso conflitto, nel caso in cui al centro dell'attenzione vi sia la persona si rischia di proporre modalità relazionali che con ogni probabilità sono le stesse che hanno in passato generato un disagio. Non solo vi sarà un peggioramento della relazione, ma verranno meno i moventi per cui la relazione stessa è stata instaurata. Si intravede un principio di responsabilità molto forte nel lavoro con la persona, non in quanto operatori artefici di un bene o di un male, e pertanto protagonisti della vita dell'altro sulla quale si detiene un potere assoluto, ma in quanto modelli di sviluppo e di crescita. La professione collettiva di cui si parlava in precedenza viene esplicitata proprio dalla possibilità di sperimentare modelli differenti e indipendenti. È proprio dalla loro moltitudine che si apre una prospettiva di ampliamento del proprio grado di autonomia, con diverse possibilità e libertà di scelta. La formazione personale quindi non rappresenta un ideale che porta al perfetto equilibrio psico-emotivo ma, semplicemente, consente di rimanere coerentemente all'interno del processo di sviluppo che la stessa educazione propone agli altri.

Concettualmente la ricerca dell'autonomia, perpetrata dall'educazione sin dall'infanzia, si riferisce a un ventaglio di competenze molto vasto.

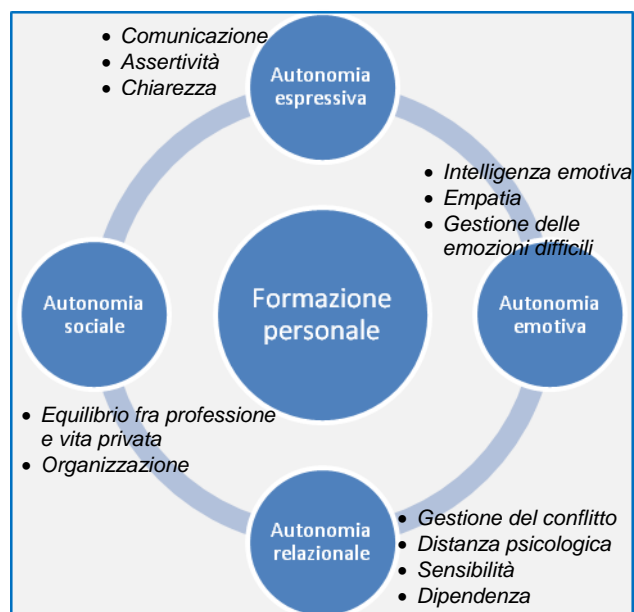
A volte nel lavoro educativo si incontrano persone con un apparente livello di autonomia molto sviluppato. Quando una persona non viene accudita e i suoi bisogni non vengono soddisfatti, tende a sviluppare competenze difficili da incontrare anche in alcuni adulti. La capacità di provvedere a se stessi e di saper soddisfare le proprie necessità non è necessariamente frutto di un percorso di autonomizzazione andato a buon fine. In questi casi anche il grado di esperienza è sovradimensionato rispetto all'età anagrafica.

Lavorando in ambito minorile ad esempio si incontrano giovani che hanno già affrontato avversità, conflitti esistenziali ed emozioni molto simili a quelli presenti in un individuo con il triplo dell'età. Il fenomeno della "crescita forzata", attribuito probabilmente più familiare in ambito socio-economico, rappresenta l'idea di uno sviluppo indotto dalle circostanze e non supportato da elementi naturali.

La competenza si sviluppa in modo artificioso a compensare un vuoto lasciato scoperto dalle necessità non soddisfatte; si tratta pertanto di un meccanismo di difesa (auto protezione) a tutela della sopravvivenza del soggetto e non di un reale sintomo di sviluppo.

Parliamo invece di una forma di autonomia concreta e declinata in quattro principali aree, sulle quali la formazione personale tende ad agire.

L'autonomia é un percorso di ricerca, attraverso lo sviluppo di capacità volte all'autorealizzazione. Tuttavia, essendo del tutto soggettivo, tale sviluppo non può ridursi a un'unica modalità, né tantomeno a un unico livello di manifestazione. Esistono varie forme e altrettante combinazioni di esse, oltre alla possibilità di esplicitare la propria tendenza in modo arbitrario, mantenendo costante l'orientamento. Esistono sessioni formative specifiche in ognuna delle aree descritte nello



schema. Si prospetta la possibilità che il lavoro con la persona offra benefici proprio per il fatto che consente di intraprendere percorsi di consapevolezza e di accrescimento delle competenze sociali del tutto compatibili con la professione. Quanto viene appreso infatti, contrariamente ad altre situazioni, può essere del tutto fruibile anche nei contesti privati. Potremmo anche ipotizzare che l'attrazione verso le scienze umane sia determinato, oltre che dall'indiscussa attitudine all'altruismo, da un desiderio di conoscenza e di profondità che coinvolge anche se stessi. Tale desiderio è spesso del tutto inconsapevole, in altri casi questo processo è del tutto inaspettato e può provocare delle forti crisi professionali e personali. Non è un caso che alcuni operatori decidano di cambiare lavoro proprio in concomitanza di eventi o situazioni che comportano un salto di qualità proprio sul versante dell'autonomia personale.

La formazione esperienziale

Quanto esposto sinora appartiene a una precisa visione circa lo sviluppo della professionalità e in particolare quella degli operatori sociali. Orientamento e sviluppo secondo una visione pedagogica mettono in primo piano l'individuo, il suo potenziale e le sue risorse, contrariamente a quanti sostengono che il protagonista del cambiamento sia il metodo. Non è raro infatti imbattersi in forme di magie che prospettano miracoli a basso costo, in modo indolore, e soprattutto in tempi rapidi. La rete è piena di prospettive, di postulati e di cassette degli attrezzi pronte per l'uso. Sappiamo, per contro, che la realtà è piuttosto diversa. Sappiamo ad esempio quanto sia complesso modificare una dinamica di gruppo o la relazione fra un capo e i suoi collaboratori, per non parlare degli aspetti culturali delle organizzazioni. Come formatori siamo venditori e promotori di trasformazione, in quanto lavoriamo per far emergere il meglio, ma vi è una imprescindibile condizione di base per far sì che ciò avvenga. Se le persone fossero in grado di cambiare spontaneamente, o più semplicemente a comando, non avrebbero bisogno della formazione. E quando le componenti motivazionali sono deboli non c'è modo di ottenerlo. Il compromesso che si insegue è sempre ed esclusivamente relativo ai benefici che il cambiamento comporta, ossia quanto sia effettivamente conveniente per sé modificare il proprio stile.

Abbiamo parlato di bisogni, come di autonomia, da una prospettiva umanistica strettamente legata alla crescita, dando per scontato che le persone ne siano idealmente

affascinate, che la ricerchino o la inseguano con grande determinazione, sottovalutando lo sforzo soggettivo che questa comporta. Non vi è alcun modo di misurare la motivazione in senso assoluto. Qualsiasi proposta di cambiamento deve pertanto lasciare libertà profonda nel livello di sviluppo a cui una persona tende. Nel nostro lavoro possiamo in un certo qual modo suscitare delle piccole crisi⁸ o delle domande, cosa su cui per altro interviene spesso la formazione esperienziale, e accogliere/valorizzare le risposte comportamentali/verbali che ci pervengono dai partecipanti. Siamo promotori di cambiamento in quanto agiamo sul processo di apprendimento, ma non possiamo ottenere qualcosa solo per questo.

Negli operatori sociali vi è una forte esigenza di addestramento, di sperimentazione, che costituisce il punto di partenza del progetto formativo. Nel lavoro educativo l'accumulo di esperienza avviene quasi esclusivamente sul campo, a scapito della persona stessa su cui l'operatore sperimenta le proprie competenze. Non vi è altro modo, se non quello di essere in gioco e in relazione. Va da sé che le conseguenze degli errori ricadono su una persona. Solo una parte delle attività può essere pianificata, ma le situazioni di emergenza e le criticità escono dal controllo formale, richiedendo risposte efficaci in tempi brevi. La realtà professionale quindi è il cardine su cui improntare lo sviluppo delle capacità e, per questa ragione, le metodologie attive⁹ possono rappresentare un valido modo di affrontare diverse tematiche senza coinvolgere i diretti interessati. Sono situazioni in cui gli operatori, attraverso giochi di ruolo o attività sociodrammatiche, possono mettere in scena ed elaborare il conflitto. L'aspetto più interessante di questa metodologia è la possibilità di sperimentarsi in ruoli non propri, non solo attraverso l'empatia, ma calandosi fisicamente nella scena e vivendola in prima persona. L'interpretazione è in verità vincolata all'esperienza vissuta, cioè appartenente alla rappresentazione¹⁰ soggettiva della realtà che diventa il vero e proprio oggetto protagonista della scena. È la dimensione teatrale che, oltre a non avere obiettivi prestazionali o estetici, consente una elaborazione graduale dei nodi conflittuali e delle emozioni dei vari protagonisti attraverso alcune specifiche tecniche, come l'inversione di ruolo, il soliloquio, la concretizzazione simbolica, il doppio, etc.

Abbiamo più volte elogiato la sensibilità personale come capacità di percepire aspetti non palesi o intuire/accogliere le zone d'ombra della persona che si ha di fronte. Parte di questo genere di formazione costituisce proprio un potenziamento della sensibilità attraverso il dialogo fra aspetti emotivi (intuizione) e conoscenza (teoria). Molti operatori, grazie alla loro lunga esperienza, o qualora avessero a loro volta sperimentato una situazione comunitaria, sviluppano moltissime abilità istintuali. Spesso sono seguiti con particolare enfasi nel loro modo di educare e godono di una leadership molto solida. Si tratta di una sorta di rendita, ma che va alimentata con nuove conoscenze per evitare che si cristallizzi attraverso comportamenti ripetitivi o riducendo l'ampiezza del proprio punto di vista, perdendo di efficacia. È ciò che chiamiamo formazione continua, cioè una condizione di apprendimento attivo che si manifesta proprio quando si verifica la situazione di dialogo sopra descritta.

⁸ Crisi come condizione di instabilità, in questo caso dell'esperienza, indotta dal contesto formativo allo scopo di favorire la strutturazione di nuovi apprendimenti.

⁹ Su tema della formazione esperienziale vedi anche, su questa rivista: Mattalucci L. "[Formazione esperienziale e processi riflessivi](#)" in Dialoghi, Anno I, n.1, Settembre 2010; Vito A. "[Riflessività, formazione e condizioni di contesto](#)" in Dialoghi, Anno I, n.1, Settembre 2010; Zanardo A. "[Regia formativa: dinamiche di ruolo e metodologia della formazione](#)" in Dialoghi, Anno II, n.1, Marzo 2011.

¹⁰ In psicologia il termine si riferisce al processo di trasformazione delle informazioni percettive provenienti dal mondo esterno in dati di conoscenza. I canali sensoriali elaborano gli input che ricevono dall'ambiente e producono elementi informativi i quali, per poter essere utilizzati dalla mente umana, devono essere tradotti tramite un codice rappresentazionale. Ciò significa che per l'organismo umano è necessario trasformare dati fisici, prodotti dalla stimolazione costante a cui sono sottoposti i recettori sensoriali, in dati mentali o cognitivi (Giusberti – Canestrari, 2000), in http://www.treccani.it/enciclopedia/rappresentazione_%28Universo-del-Corpo%29/, data consultazione 04/07/2014.

In un ciclo di workshop rivolti a operatori di comunità, proposti lo scorso anno a Modena e Milano, sono state affrontate tematiche estremamente pratiche, come la *gestione della relazione con il minore difficile* (**parole chiave:** contenimento; rabbia; paura; famiglia; abuso; fuga), la *gestione della conflittualità* (**parole chiave:** emozioni; conflitto; relazione; auto protezione; auto stima), l'*elaborazione del lutto* (**parole chiave:** relazione; vicinanza; mortalità; assistenza; separazione) e il *trattamento di soggetti con doppia diagnosi* (**parole chiave:** transfert; controtransfert; sviluppo; fallimento; personalità).

I seminari, della durata di una giornata ciascuno e proposti a operatori di organizzazioni diverse, sono stati strutturati in due sessioni esperienziali e una sessione conclusiva a carattere teorico/rielaborativo dell'esperienza. Le attività sono state divise in momenti di riscaldamento rivolti al gruppo e spazi specifici in cui i singoli partecipanti proponevano le scene clou della vita lavorativa. A conclusione di questo percorso di aggiornamento, a detta dei partecipanti, l'elemento centrale è stata l'esplorazione. Non quindi solo contenuti o le modalità utilizzate, ma il fatto stesso di avere sospeso l'azione professionale a favore di un'osservazione e di una condivisione diffusa circa il proprio agire educativo. Più che delle risposte statiche è stato efficace intraprendere un percorso di ricerca di nuove modalità di intervento.

Per ricercare dei termini di paragone fra altre realtà e la formazione degli operatori socio educativi, sembra importante rimarcare la natura e gli obiettivi. Nella varietà di tematiche trattate dalla formazione esperienziale, indipendentemente dalla popolazione a cui si rivolge, gli aspetti contenutistici e di relazione rappresentano la base su cui costruire l'apprendimento. Possono cambiare alcune modalità, la metodologia e il setting o il livello motivazionale, che può esplicitarsi probabilmente in una più vasta gamma di sfumature, tra cui l'interesse per l'altro o per la relazione potrebbero avere un peso del tutto diverso. Se in entrambi i casi possiamo contemplare la presenza di un soggetto terzo verso cui utilizzare i propri apprendimenti, dobbiamo altrettanto rilevare che il fine è del tutto divergente. Il successo dell'educazione è lo svincolo, cioè la metabolizzazione di comportamenti virtuosi e l'acquisizione di competenze da sperimentare durante il progetto, ma da utilizzarsi in modo autonomo una volta concluso¹¹. Da questo punto di vista, le azioni commerciali di un'attività mirano a un obiettivo del tutto diverso. Un cliente viene "educato" alla fidelizzazione, che è comunque una forma di dipendenza, se pur non patologica, che influisce sui suoi comportamenti di acquisto o sulla fedeltà verso l'azienda.

In ambito socio educativo invece la dipendenza, in una forma costruttiva e dedicata, è un mezzo e un passaggio verso l'autonomia. Questa dimensione, che indubbiamente meriterebbe spazi e approfondimenti ben maggiori, influenza in modo importante il piano su cui si svolge la formazione. Si evidenzia una differenza soprattutto nelle finalità dell'apprendimento, che tengono in considerazione aspetti altrove ritenuti poco proficui, se non inutili. Nei laboratori citati è stato dato ad esempio grande spazio all'accoglienza delle componenti emozionali del lavoro, pur mantenendo il focus sulla storia professionale degli operatori e senza quindi sconfinare nell'ambito privato e nelle origini arcaiche di tali vissuti. Far fronte a situazioni di forte aggressività verbale e fisica, a conflitti particolarmente accesi, o a emozioni complesse come il rifiuto, paura, frustrazione, impotenza, comporta infatti una forma di presa in carico da parte dell'organizzazione in quanto sono eventi caratteristici della professione educativa. Non è solo un problema collaterale o fisiologico, ma è il nucleo delle problematiche che l'educazione si trova a trattare. L'addestramento pertanto diventa un

¹¹ Il termine "svincolo" si riferisce a una condizione nella quale si passa da uno stato di dipendenza a uno stato di autonomia relazionale. Nella fattispecie, in campo educativo, significa raggiungere una condizione nella quale vi è un buon grado di libertà nelle proprie scelte, che vengono operate in una sorta di conformità, nel rispetto delle leggi e dei codici sociali/culturali del luogo in cui si vive.

modo per sperimentare nuove possibilità di intervento e la consapevolezza di sé, per un operatore, una condizione per evitare che le correnti emozionali invadano un territorio che, per definizione, deve rimanere un campo neutrale. Ciò rende piuttosto chiara la ragione per la quale molti di questi aspetti non vengono esplorati in altri contesti.

La necessità di una gestione razionale, percepita come più idonea per esercitare un controllo sui processi, è anche dovuta al fatto che le questioni emozionali non troverebbero al di fuori del setting formativo un contenitore adatto a soddisfarne i bisogni espressivi, o anche semplicemente quelli di comprensione, aspetto che invece nell'ambito sociale rappresenta una buona fetta del lavoro educativo¹². Non è un caso che in questi contesti sia consuetudine, oltre ad essere in certi casi previsto dalle normative vigenti, la presenza di interventi di supervisione (Zanardo, 2013), proprio a garantire continuità sul versante dello sviluppo del gruppo e delle competenze; attività che raramente incontriamo in ambito profit e dove la formazione non sempre segue una coerenza evolutiva, ma si orienta su bisogni orientati comunque alla produttività e al profitto.

Il fatto che non vi sia mai un unico modo di operare o di intervenire, ma che occorra sceglierlo fra una certa gamma di possibilità, rende il lavoro educativo particolarmente dinamico. Affrontare il sistema della formazione partendo da questi presupposti significa aprirsi a nuove opportunità o semplicemente mettersi in una condizione tale da trarre vantaggio non esclusivamente dal didatta, per quanto esperto possa essere, ma dall'intero gruppo dei partecipanti. Esso è il vero e proprio catalizzatore delle azioni educative e il protagonista centrale del cambiamento. Potremmo associare a questa dinamica ciò che Yalom (1997) affermava a proposito dei fattori terapeutici dei gruppi nel suo testo fondamentale. Se pur le sue osservazioni riguardavano l'ambito della psicoterapia, in realtà la maggior parte dei fattori individuati può tranquillamente rivelarsi fondamentale in qualsiasi tipo di gruppo in fase di apprendimento¹³. Fatta eccezione per alcune declinazioni cliniche infatti, esistono elementi che favoriscono decisamente lo sviluppo del gruppo, indipendentemente dal suo conduttore. La formazione è già di per sé un territorio di osservazione e di accadimenti, perlomeno nelle sue diramazioni più dinamiche. Abbiamo cercato di contestualizzarla all'interno di una professione specifica, quella della cura, cercando di attribuirvi un valore e una connotazione specifica. Ciò non esclude tuttavia anche una formazione strettamente teorica, come accade in molte altre professioni. Temi come la legislazione, la sicurezza o aspetti molto specifici risultano altrettanto necessari per una formazione completa. Il sapersi districare fra vincoli burocratici, progetti educativi stilati da altri o relazioni interpersonali nel qui ed ora richiede una consistente mescolanza di capacità tecniche e di conoscenze.

¹² Anche nei casi di alcune tipologie di formazione, come ad esempio l'outdoor training o il teatro d'impresa, le componenti emozionali hanno un ruolo diverso. Esse vengono suscitate dalle attività, ossia entrano in gioco nel qui ed ora, e solo raramente è possibile far riferimento a qualcosa di relativo alla propria esperienza. E' altrettanto vero che il lavoro educativo comporta l'affrontare tematiche umane e sociali che altre professioni non hanno alcun interesse a problematizzare.

¹³ Per approfondimenti vedi anche <http://www.contanimare.com/ita/terapia-di-gruppo-e-fattori-terapeutici>, data consultazione 04/07/2014.

Bibliografia

- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma – Bari, Laterza.
- Bion W. R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La nuova Italia.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Roma, Armando.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Franco Angeli.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Merton R. K. (2000), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Yalom D. I. (1997), *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Torino, Bollati-Boringhieri.
- Zanardo A. (2007), *Action methods nella formazione. Approcci e strumenti per la conduzione di piccoli e grandi gruppi*, Bologna, Pardes.
- Zanardo A. (2013), *La supervisione d'équipe nelle comunità educative. Prassi e metodologia per l'analisi del contesto e la conduzione dei gruppi*, Firenze, Polistampa.

Sitografia

- <http://www.contanimare.com>
- <http://www.dialoghi.org>
- <http://www.formazione-esperienziale.it/>
- <http://www.treccani.it/enciclopedia/>

II FILONE DEDICATO AL RUOLO DELLE DONNE NELLE ORGANIZZAZIONI E NELLE PROFESSIONI.

LE INTERVISTE

a cura di Elena Sarati

Abbiamo inaugurato nel 2012 il filone che avevamo definito “pari opportunità” – preferiamo dire, per maggior precisione, dedicato al ruolo delle donne nelle organizzazioni e nelle professioni – con l’articolo di Ilaria Li Vigni¹, che ci ha offerto una sintesi del quadro normativo e di un’applicazione spesso “mancata” – in campo aziendale e non – facendo l’esempio concreto della discriminazione di genere nella professione legale.

Con l’occasione abbiamo sottolineato il forte legame con gli argomenti al centro della rivista: crediamo infatti non si possa parlare di sviluppo organizzativo, o di cultura d’impresa, né di *people strategy* o di valorizzazione dei talenti – né tantomeno di qualità del lavoro – senza considerare il trascurato quanto imbarazzante particolare di una presenza femminile sottoesposta.

Ci siamo quindi presi l’impegno di proseguire in tale direzione di indagine, anticipando che, nei numeri successivi, avremmo proposto testimonianze, tra cui interviste a donne in posizioni di vertice, utili a cogliere la questione sotto il profilo culturale e soggettivo, e a mettere in luce pratiche diffuse e possibili strategie di risposta e di cambiamento.

La prima di una serie di interviste ha visto protagonista Roberta Silva, Direttore Generale e Amministratore Delegato di Bose Italia, indicata nel progetto “*Ready-for-Board Women*” fin dalla prima edizione 2009 tra le 70 Manager italiane che per competenza sono candidabili a far parte di un Consiglio di Amministrazione delle aziende italiane pubbliche e private²: ci ha raccontato il suo percorso e la sua esperienza – da giovane dirigente fino a, appunto, AD – e come, dal suo punto di vista, sia possibile intendere l’uso del “potere” al femminile in un ambito ancora quasi completamente maschile.

Proponiamo in questo numero le testimonianze di Chiara Bisconti, Assessora al Benessere, Qualità della vita, Sport e tempo libero, Risorse umane, Tutela degli animali, Verde, Servizi generali del Comune di Milano; di Linda Gilli, Presidente e Amministratore Delegato di INAZ, e di Laura Viganò, Professore Ordinario di Economia degli Intermediari Finanziari. Conclude un “dialogo” con Cinzia Sasso, Giornalista de “la Repubblica” che nel corso degli anni ha intervistato quasi 400 donne in posizioni di rilievo, ed è stata autrice nel

¹ Avvocata, Componente esterno della Commissione Pari Opportunità presso il Consiglio Nazionale Forense e del Comitato Pari Opportunità dell’Ordine degli Avvocati di Milano.

² Ved. <http://www.pwa-milan.org/wp-content/uploads/2009/07/ready-for-board-women-2009.pdf>.
Un elenco costantemente aggiornato si trova in <http://www.readyforboard.com>.

2002 di un libro (“Donne che amano il lavoro e la vita. La via femminile al successo”³), in cui sono riportate 35 interviste scelte in modo che il panorama fosse il più ampio e diversificato possibile, dai settori di tradizionale presenza femminile ad altri fino a pochi anni fa di stretta pertinenza maschile.

Nei prossimi numeri si prevede, oltre ad altre interviste, la pubblicazione di ulteriori contributi che mettano a fuoco i diversi aspetti della questione: un’analisi, a partire da recenti statistiche, del *gender gap* in ambito professionale, con particolare riferimento alla situazione italiana; una disamina, in una prospettiva di *mainstreaming* di genere (rilevandone anche i limiti), sul tema delle politiche e dei programmi progettati e messi in atto, e della loro valutazione; un punto di vista, critico, che mette in luce i fattori strutturali fondanti la disuguaglianza di genere. Le interviste saranno invece l’occasione per una riflessione, tramite un’indagine qualitativa, su linguaggi, percezioni e valori che vengono associati, da chi ne è protagonista, alla gestione del potere e del ruolo “al femminile”.

Ricordiamo che le testimonianze raccolte, i dialoghi, gli articoli che progressivamente verranno pubblicati confluiranno, nel 2015, in un numero monografico in cui – all’interno del più ampio tema della qualità del lavoro – si affronterà, incoerenza con quanto sopra esplicitato, anche la questione femminile.”.

E.S.

³ Il libro, edito nel 2002 per i tipi Sperling&Kupfer Editori, contiene una prefazione di Natalia Aspesi e un saggio di Francesca Zajczyk, professore ordinario di Sociologia urbana presso la Facoltà di sociologia dell’Università degli studi di Milano-Bicocca.

INTERVISTA A CHIARA BISCONTI, ASSESSORA AL BENESSERE, QUALITÀ DELLA VITA, SPORT E TEMPO LIBERO, RISORSE UMANE, TUTELA DEGLI ANIMALI, VERDE, SERVIZI GENERALI DEL COMUNE DI MILANO¹

Assessora Bisconti, ci descriva in breve il Suo percorso professionale e politico.

Il mio percorso in realtà è stato poco politico e si è sviluppato molto nel privato: sono “in prestito” alla politica da tre anni con l’impegno di tutto il mandato (cioè cinque anni). Il percorso, dicevo, con cui ci sono arrivata è un po’ inusuale: è partito da una scelta del Sindaco [Giuliano Pisapia, ndr.], che ha voluto una giunta bilanciata per genere, età, e tra esponenti dei partiti e della società civile. Da quest’ultima componente ha pescato il mio nome. Non lo conoscevo – avevo conosciuto la moglie, Cinzia Sasso, in San Pellegrino, avendola incontrata in occasione di alcune interviste – e quando mi ha chiamata sono rimasta molto colpita. Ho accettato subito di buon grado intanto per una questione “personale”: un incarico del genere mi avrebbe dato l’occasione di misurarmi con grandezze e sfide che non sono aziendali, e in questo, tra l’altro, l’Azienda mi ha seguita perché non ho dato le dimissioni, ma sono in aspettativa: abbiamo concordato con l’AD che San Pellegrino avrebbe “prestato” un manager di Nestlé² alla società civile. Poi naturalmente la scelta è stata dettata dalla convinzione di poter dare qualcosa alla Città in una Giunta e per una Amministrazione nella quale credo.

Che cosa è stato fondamentale, secondo Lei, per arrivare a livelli di responsabilità elevata, prima in azienda e poi in un contesto istituzionale?

Contrariamente a quanto si dice, ho avuto da subito la consapevolezza che avrei fatto fatica. Ero consapevole della chiusura, della volontà da parte di altri di non abbandonare le poltrone, e che non sarebbero stati lì ad accogliermi a braccia aperte Poi c’è stata, questo me lo riconosco, la capacità di prendere al volo le occasioni, anche di fare nuove esperienze. Per es., chi lavorava nel Marketing doveva fare un’esperienza commerciale per sei mesi. Io mi candidai a fare il *Key Account* per due anni. E mentre tutti, al termine dei sei mesi, non vedevano l’ora di rientrare, io chiesi di fare altri due anni, come *Area Manager*, dove ho avuto l’opportunità di fare un’esperienza anche gestionale. Sono stata brava anche a gestire la maternità. Sapevo che avrei voluto due figli – poi ne ho avuto un terzo – e ho accettato un lavoro diverso (la formazione) sapendo che sarebbe stato un periodo breve. Ho,

¹ Intervista effettuata a Milano il giorno 26 Marzo 2014.

² San Pellegrino fa parte del Gruppo Nestlé, ndr.

quindi, cercato di programmare la maternità, e così sono riuscita a fare una “costellazione di cose” che si adattavano a momenti diversi.

La mia è una visione di carriera meno lineare, più modulare, quasi “circolare”. E questo l’ho portato con me come messaggio per le donne. Quando facevo *mentorship* lo dicevo sempre: “Bisogna trasformare in vantaggio competitivo questa nostra versatilità – data proprio dalla molteplicità di fronti sui quali stiamo –, questa ‘complessità’, che non è un disturbo, ma un valore aggiunto”. La versatilità e lo spessore, tutto ciò che è “collaterale”, l’ampiezza: questo consiglio sempre di valorizzarlo.

Ci sono stati momenti in cui ha avuto difficoltà come donna? Cosa ha provato e come li ha superati? *Facendo cosa?*

Ho due ricordi, in particolare. Il rimo risale a quando ero molto giovane, ed ero Capo Area. Una persona mi aveva apostrofata sgradevolmente, dicendo in sostanza che ero una “bamboccia”. Ho reagito in modo autoritario. Non autorevole: proprio autoritario. Bisogna essere brave anche ad utilizzare modalità che definiamo “maschili”, dirette, anche, autoritarie, appunto, soprattutto con chi si comporta in questo modo.

L’altro episodio – o serie di episodi – riguarda i tempi in cui, in San Pellegrino, ero l’unica donna in posizione di vertice e mi annoiava molto questo sentirmi esclusa dai discorsi tipicamente maschili, dal cameratismo. Per questo credo nel bilanciamento delle squadre: è anche un modo per “arricchire il linguaggio”. Vale in entrambi i casi, naturalmente. Si sta meglio.

Ha già in parte risposto sopra alla domanda “Quali sono stati invece i vantaggi, se ve ne sono stati? Cosa – pur in uno scenario non semplice – ha “fatto la differenza” e come Lei, per esempio, è riuscita a *comunicarlo*, a *spenderlo* all’interno di un contesto?” Questa “trasversalità l’ha spesa in effetti molto, diceva.

Sì, in San Pellegrino un tema di lavoro forte è stato: il lavoro, la carriera non sono l’unico ambito di vita. Va messa al centro la rotondità, non la mono-attenzione. Questa visione ha portato a prendere iniziative sulla leadership femminile con progetti innovativi. Anche qui, in Comune di Milano, si sta cercando di sviluppare questa idea *diversa* del lavoro: una visione di “pienezza”, non di parcellizzazione. Le donne che ho incontrato e che avevano la determinazione di crescere nelle responsabilità esprimevano proprio questo desiderio: di pienezza, di rotondità.

Ecco: ci parli dell’iniziativa *Giornata del lavoro agile* e di altre iniziative del Comune di Milano a sostegno del lavoro e delle donne.

Parto dalla fine. Abbiamo riattivato il Piano Territoriale degli Orari,³ che esisteva già negli anni Novanta e poi è stato abbandonato. Abbiamo ricostruito l’ufficio Tempi della Città. In questo Piano emerge molto il tema della conciliazione dei tempi in una visione che vuole tenere uniti i diversi piani in cui la vita dei Cittadini si articola, non scinderli. Per esempio, a tale logica risponde l’allestimento dell’area giochi nel salone anagrafe di Via Larga, grazie alla sponsorizzazione con Ikea Italia, per venire incontro alle necessità dei genitori con figli piccoli di poter accedere ai servizi anagrafici. Il modello è: “tenere insieme i pezzi”, muoversi in maniera armoniosa, rotonda, flessibile. Una Città deve venire incontro a un’idea di pienezza e infatti stiamo attrezzando Milano per questo. Allo stesso criterio risponde per

³ Il “Piano Tempi e Orari” è un documento di indirizzi strategici per il coordinamento e l’amministrazione dei tempi e degli orari della città. Agisce per migliorare la qualità della vita dei cittadini e delle cittadine e degli abitanti temporanei.
(Cfr. http://www.comune.milano.it/portale/wps/portal/CDM?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/ContentLibrary/elenco+siti+tematici/elenco+siti+tematici/pto+milano). Ndr.

esempio il progetto “lo concilio”, con spazi comuni di socializzazione aperti ai genitori nelle scuole comunali e co-gestiti (secondo un’idea di “scuola aperta”). Oppure il Museo del Novecento con spazi per i bimbi o per le mamme ... o tutti gli Uffici comunali che sono stati riaperti agli animali “da affezione”... E poi c’è stato il lavoro sulla flessibilità oraria in Comune, per i dipendenti, e, appunto, la giornata del lavoro agile cui hanno aderito 100 aziende e che prevedeva la possibilità di lavorare da altri luoghi che non fossero l’ufficio. L’iniziativa è andata benissimo e vogliamo renderla ciclica, nell’ottica, appunto, di una “vita piena”.

Intorno alle (talvolta impropriamente dette) “quote rosa” ci sono state di recente molte polemiche. Che cosa a Suo avviso “manca” nel nostro sistema giuridico e nella cultura organizzativa e politica che ostacola o non favorisce le carriere al femminile? Quali sono secondo lei le leve che possono facilitare un reale partecipazione delle donne?

Le quote rosa sono un male necessario. Per due ragioni. La prima è che gli uomini, come è logico, non mollano: in una realtà come la nostra serve uno strumento normativo transitorio. In secondo luogo questa norma (transitoria) permette non solo di far andare avanti le donne, ma di attivare l’attenzione intorno ai temi “per” le donne, come ad esempio, quello degli orari. I generi – entrambi – esprimono bisogni diversi e portare le donne nei luoghi decisionali significa, è provato, portare all’attenzione temi che oggi sono sotto rappresentati, e fare da apripista ad altre donne. Vale anche il contrario: il giorno in cui le donne saranno troppo rappresentate ... ben vengano le quote azzurre!

Lei ha vissuto sia una realtà organizzativa privata, sia politica e di governo della macchina pubblica: ha notato differenze rispetto alla presenza e al ruolo femminile? Dove è più “difficile” che le donne si facciano strada e perché?

A mia sorpresa nel mondo pubblico c’è una forte rappresentanza femminile, più che nel privato. Forse perché si tratta di un ambiente più sicuro, più elastico e quindi è stata un’opzione più vicina ai bisogni delle donne. Poi non dimentichiamo che si entra per concorso ...

Ritiene che esista anche un problema “soggettivo”, di auto percezione da parte delle donne? Ha qualche evidenza di questo?

Sì, un pochino è vero, esiste. Nel linguaggio, per esempio (io sono una fautrice del linguaggio “al femminile”, anche negli incarichi) in cui il bisogno di sentirsi incluse determina una declinazione al maschile. Poi c’è un modo di porsi che talvolta tende a minimizzare il proprio contributo, una sorta di “umiltà”... ma, tutto sommato, più che i limiti delle donne credo che il tema principale sia soprattutto e principalmente capire quali sono i meccanismi del mondo maschile e che *atout* ho, come donna, per entrarci. Come posso giocare le carte che ho.

C’è una parola poco usata, quasi sussurrata: “potere”. Lei a cosa associa la parola “potere”?

Lo interpreto non come sostantivo ma come verbo. Come dice il nostro Sindaco – e sono molto d’accordo – “poter fare”, non “avere il potere”.

Alla domanda, centrale, se esistano secondo lei tratti “maschili” e “femminili” nell’esercizio di un ruolo di responsabilità elevata, una “specificità femminile” e dunque una possibilità di sintesi, ha già risposto.

Sì, l’elemento, come Le dicevo, di “rotondità”, ampiezza, data proprio dalla molteplicità di piani in cui siamo impegnate. È un’opportunità.

Come si può “cambiare” secondo Lei una cultura che resiste all’idea di una donna al potere in un mondo governato da uomini? Come si “combatte” il pregiudizio e come, a volte, si può anche “tranquillizzare”?

Non bisogna tranquillizzarli: spaventiamoli pure! Questo è il loro linguaggio, in fondo: battagliero. Del resto è una vera e propria lotta: stiamo dicendo che il 50% di loro dovrà lasciare spazio alle donne. Esagero, naturalmente, ma più che tranquillizzarli credo li si debba far riflettere sul fatto che una società in cui vi è una pari rappresentanza di genere in tutte le attività è più ricca anche per loro. Ci sarà una battaglia, ma per un risultato che alla fine farà bene anche agli uomini, evitando, per esempio, situazioni di manager tutti dediti al lavoro, magari protratto fino a tarda sera ... con l’idea piuttosto di una partecipazione più equilibrata anche ad altri ambiti, familiare, culturale, civico. Sono per la chiarezza. Metà dovranno rinunciare, ma sarà un bene, per tutti. Confrontiamoci ad armi pari: però, appunto, per farlo servono le quote rosa.

Naturalmente, un suggerimento per le donne e ... uno per gli uomini.

Per le donne direi: “Essere molto chiare”. Tirare fuori anche la “componente maschile”: obiettivi chiari, comunicazione diretta su cosa si vuole e poi conoscenza delle regole del gioco. Come afferma la COO di Facebook [Sheryl Sandberg, ndr], le donne devono sedersi al tavolo, non uscire dal gioco ancora prima di iniziare a giocarlo. Agli uomini direi: “Vivete a 360°, e pensate anche ad altro, non solo a lavoro e carriera!”

Prendiamoci un impegno. Un (ulteriore) piccolo contributo per favorire il cambiamento: quale può essere?

Per me andare avanti in Comune di Milano con l’ambizione di portare il modello a livello nazionale. Da quando c’è Giuliano Pisapia le percentuali di donne nei CdA sono aumentate fino ad arrivare a una rappresentanza del 46%. Quasi il 50%.

INTERVISTA A LINDA GILLI, PRESIDENTE E AMMINISTRATORE DELEGATO DI INAZ

Dott.ssa Gilli, ci descriva in breve il Suo percorso professionale e imprenditoriale.

«Il mio percorso professionale è cominciato dopo la laurea in Economia Aziendale in Bocconi nel 1978, quando sono entrata nell'azienda di famiglia, Inaz, specializzata nel campo delle soluzioni per la gestione e amministrazione delle risorse umane. Allora si lavorava ancora con carta e penna, ma oggi Inaz è una società di software e servizi, erogati anche in outsourcing¹, utilizzati moltissimi ambiti, dalla gestione paghe e risorse umane al budget, alla rilevazione presenze, fino ai più evoluti sistemi di comunicazione aziendale su web.

Inaz è stata fondata nel 1948 da mio padre, Valerio Gilli, quasi subito coadiuvato da mia madre, Clara Calissano; di fatto ho sempre respirato una certa aria in famiglia. Ma, anche se può apparire un destino naturale per la figlia di un imprenditore seguire le orme del padre, ci sono voluti anni di studio e preparazione per arrivare a poter ricoprire un ruolo di guida in azienda. Il mio percorso, infatti, è cominciato con la "gavetta" nell'ambito della contabilità e del recupero crediti, per poi passare dalla Direzione Marketing, fino alla Direzione Generale e infine ai ruoli di Amministratore Delegato e Presidente di Inaz, che ricopro dal 2003.

Ho tre figli, di cui due in azienda, e coltivo la speranza che con loro si ripeta la stessa continuità generazionale che c'è stata fra mio padre e me; cosa che, se guardiamo anche al panorama delle aziende italiane, non è semplice da mantenere.

Assieme alla dimensione aziendale e familiare, do molta importanza a quella associativa e alle attività legate al mondo accademico. Per questo ho assunto in passato, e assumo ancora oggi, anche impegni e incarichi di ordine sociale. Fa parte di questo discorso il mio impegno in Assinform², in AldAF³ e, in qualità di Cavaliere del Lavoro, anche all'interno della Federazione Nazionale dei Cavalieri del Lavoro in ambito lombardo e a livello nazionale come Presidente della Commissione per le attività di Formazione.

Le attività legate alla diffusione di una cultura orientata allo sviluppo sostenibile dell'impresa e all'attuazione di Buone Prassi nella gestione dell'azienda e del personale trovano uno sviluppo anche all'interno di Inaz, che organizza un fitto calendario di eventi e convegni a tema e pubblica una collana editoriale, la Piccola Biblioteca d'Impresa.

Infine, riesco con mio grande piacere a ritagliarmi uno spazio anche per una passione, l'arte, che coltivo come hobby e che cerco di portare nella sede di Inaz con l'obiettivo per rendere più bello e piacevole il luogo di lavoro, migliorando anche in questo modo il clima aziendale».

¹ Inaz Srl conta oggi 450 esperti e specialisti e un team dedicato alle attività di ricerca e sviluppo. La sede principale è a Milano e l'organizzazione è composta da 50 agenzie e punti di assistenza software distribuiti capillarmente sul territorio nazionale.

² Associazione Italiana per l'Information Technology.

³ Associazione Italiana delle Aziende Familiari.

Quali sono gli aspetti fondamentali, secondo Lei, per gestire un'Azienda a livelli elevati di responsabilità? Cosa suggerirebbe alle donne che volessero seguire la carriera imprenditoriale o manageriale?

Personalmente, nell'ambito del mio impegno professionale, cerco di mettere in pratica i valori che mi hanno trasmesso i miei genitori: la centralità della persona e del lavoro. INAZ è un'azienda di persone per le persone e, in questo senso, non ci sono differenze tra donne e uomini, sia ovvio che ciascuno porti la propria identità. Identità che non deve diventare stereotipo di genere; basti pensare che, tra gli agenti commerciali di Inaz, nell'ultimo anno la migliore è risultata una donna cosa ancora rara in un ambito considerato tipicamente maschile.

Altri valori fondanti di Inaz sono l'innovazione e la responsabilità d'impresa, sia verso i dipendenti, sia verso il cliente –con la cura delle relazioni e della qualità dei prodotti–, sia verso il contesto sociale in generale. Responsabilità e correttezza sono valori che l'azienda deve proiettare all'esterno e mettere in pratica al suo interno, perciò per me è importante che siano condivisi da tutti i collaboratori, a tutti i livelli.

Alle donne che vogliono seguire la carriera imprenditoriale o manageriale suggerirei di “rubare” agli uomini alcuni tratti considerati tradizionalmente “maschili”, come l'assertività e la capacità di focalizzazione. Ma, allo stesso tempo, consiglieri alle donne di non abbandonare le loro caratteristiche femminili, come la tendenza a coinvolgere, ad accogliere, stabilendo una leadership secondo il modello “primus inter pares”. Sono tratti che, a mio parere, dobbiamo tenerci stretti. D'altra parte, però, le donne faticano a chiedere, attendono che le cose vengano “concesse” –e da questo derivano anche conseguenze di tipo economico– e spesso, quando un uomo fa un passo avanti, le donne ne fanno due indietro. È difficile che le donne vadano dal loro capo e chiedano di essere valutate, per crescere; invece questo va fatto.

Naturalmente, bisogna tener conto dei condizionamenti che vengono anche dagli impegni familiari e dal difficile equilibrio che si crea fra la famiglia e il lavoro. Da una parte è importante che le donne evitino di autolimitarsi, e di lamentarsi, e abbiano il coraggio di uscire dalla propria “comfort zone”. Dall'altra, è necessario che la società tutta riconosca e promuova il ruolo positivo delle donne lavoratrici, sia sotto il profilo economico (per i benefici portati alle proprie famiglie e a tutto il sistema), sia per quanto riguarda i valori che, dal proprio lavoro, le donne portano anche in famiglia, in una logica di medio-lungo termine.

Ci sono stati contesti o situazioni in cui ha avuto difficoltà come donna? Cosa ha provato e come li ha superati? *Facendo cosa?*

Come tutte ho vissuto momenti di fatica e di difficoltà, ma sono stati anche momenti di “rivelazione” e di crescita. Quando mi sono trovata a essere messa in discussione, la domanda è stata: “Mi fido di me stessa? Sono consapevole del mio valore?”. Quando a me stessa ho risposto di sì, anche gli altri me l'hanno riconosciuto. Tutti i momenti più importanti –dalla decisione di prendere in mano l'azienda di famiglia, a quella di avere dei figli– sono stati momenti in cui ho guardato avanti e acquistato sicurezza. D'altra parte, questo succede a tutti gli imprenditori, perché una persona che guida un'azienda, inevitabilmente, si mette in discussione di continuo. In più, se la persona in questione è una donna, allora mette discussione sé stessa anche come figura femminile.

Quali sono stati invece i vantaggi, se ve ne sono stati? Cosa ha “fatto la differenza” e come Lei, per esempio, è riuscita a *spenderlo* nell'attività professionale?

A fare la differenza, come dicevo, sono state alcune caratteristiche viste come tipicamente “femminili” come la tendenza alla condivisione e alla ricerca dell'armonia, che hanno potuto

riflettersi in ambito organizzativo. Quando ho cominciato ad assumere ruoli direttivi non avevo competenze specifiche nell'amministrazione del personale e nel software, ma ho scelto di circondarmi di persone con competenze specialistiche migliori delle mie e di lasciare loro gli spazi necessari. Lo faccio anche nelle riunioni direzionali, con l'ascolto dei diversi punti di vista, indipendentemente dal ruolo delle persone coinvolte. Uno dei miei imperativi, come imprenditrice, è quello di innovare, di creare cose nuove, e questo è possibile se ogni collaboratore e collaboratrice può esprimersi al meglio e dare un contributo all'azienda. Sicuramente prevale un animo "femminile" nel gestire le persone secondo questa modalità, facendo crescere i talenti in azienda.

Dall'Osservatorio sull'imprenditoria femminile curato dall'Ufficio studi di Confartigianato si desume che, nel 2011, in Italia si contavano 1.531.200 imprenditrici e lavoratrici autonome, il numero più alto in Europa, davanti alla Germania con le sue 1.383.500 imprenditrici. Fatto cento il numero delle donne occupate, 16,4 sono imprenditrici: una media che supera di gran lunga quella dell'area Euro (10,3%). Il 22,5% del totale degli imprenditori specializzati nei settori *high tech* sono donne. Che cosa ci "raccontano" secondo Lei questi dati, per altri versi stridenti rispetto alla posizione delle donne nelle organizzazioni?

Credo che questi dati ci raccontino che chi in Italia voglia conciliare lavoro e famiglia non viene facilitato né dalle politiche aziendali più diffuse né da un sistema di welfare e normativo adatto; una soluzione per le donne è proprio quella di "fare da sole", percorrendo quindi la strada dell'imprenditoria.

La mia impressione, però, è che per le ultime generazioni il problema risulti più sfumato. Faccio diversi incontri con i giovani in ambito associativo e accademico, e ho notato che negli ultimi appuntamenti non sono state fatte domande sul tema maschile/femminile. Segno che gli stereotipi di genere si stanno attenuando? Che certi problemi di divisione dei ruoli stanno scomparendo? Forse siamo riusciti a educare diversamente i nostri figli e a comunicare loro il valore della condivisione. Forse, nella dimensione familiare, la distribuzione dei carichi di lavoro sta diventando più equa e gli uomini vogliono essere più partecipi. A sostegno di questo posso far notare che il progetto Famiglia-Lavoro di Inaz, consistente in una serie di misure e procedure messe in campo per facilitare la conciliazione ai neo-genitori, ha visto un cambio di marcia proprio quando abbiamo coinvolto i dipendenti uomini, in un'ottica di collaborazione che ha portato a una crescita positiva per tutti.

Intorno alle (impropriamente dette) "quote rosa" ci sono state di recente molte polemiche. Che cosa a Suo avviso "manca" nel nostro sistema giuridico e nella cultura organizzativa e politica che ostacola o non favorisce le carriere al femminile? Quali sono secondo lei le leve che possono facilitare un reale partecipazione delle donne?

Al pensiero delle "quote rosa" di primo acchito, come molti, sono portata a storcere il naso, però credo che abbiano senso, per un periodo di tempo limitato, in funzione di "apripista", per riequilibrare una situazione troppo sbilanciata e che non si potrebbe risolvere in altro modo. Devono fare da ponte verso una situazione più equilibrata. Dalla mia attività nell'ambito dei CdA vedo che le quote danno risultati positivi nel valorizzare tratti spesso nascosti e negati: con la presenza delle donne, vedo per esempio che i toni cambiano radicalmente. E questo è un risultato importante.

Ritiene che esista anche un problema “soggettivo”, di auto percezione da parte delle donne? Ha qualche evidenza di questo?

Come dicevo prima, le donne generalmente hanno la tendenza ad autolimitarsi, a non chiedere, a fare un passo indietro laddove i colleghi uomini si fanno avanti. Anche in questo senso occorre andare avanti con un cambiamento culturale.

Alla domanda **“A cosa associa la parola “potere”?** ha già risposto sopra ampiamente, così come a quella **se esistono tratti “maschili” e “femminili” nell’esercizio di un ruolo di responsabilità elevata, nella gestione di una realtà complessa, o nella costruzione di un’impresa, e una “specificità femminile”.**

È possibile allora anche una sintesi che superi produttivamente le differenze?

È possibile e necessario trovare una sintesi nella condivisione e nella collaborazione. Per fare questo occorre che ognuno, nel proprio ambito, sviluppi una visione allargata, che vada oltre il proprio esclusivo lavoro, e colga il contesto più ampio in cui l’azienda opera e si sviluppa.

Come si può “cambiare” secondo Lei una cultura che resiste all’idea di una donna al potere in un mondo governato da uomini? Come si “combatte” il pregiudizio e come, a volte, si può anche “tranquillizzare”?

Occorre fare prima di tutto un lavoro su se stesse, per imparare a credere nelle proprie decisioni. Riflettendo e ponendosi domande, certo, ma nel contempo andando avanti, senza lasciarsi bloccare. Più che tranquillizzare gli altri, bisogna essere tranquille e serene con se stesse, e il nostro valore ci sarà riconosciuto di conseguenza.

Una domanda più “privata”: si può davvero conciliare professione e vita privata e familiare?

Nella dimensione familiare, è meglio non parlare delle difficoltà lavoro. Questo è un insegnamento di mio padre. È un modo per essere più sereni e mantenere l’armonia in famiglia. Non c’è niente di più sbagliato del portare a casa i problemi, facendoli pesare anche sui figli, soprattutto se è previsto un passaggio generazionale. Meglio, invece, testimoniare e valorizzare i lati positivi del proprio lavoro.

Naturalmente, un suggerimento per le donne e ... uno per gli uomini.

Un consiglio che riguarda entrambi: condividere, collaborare, guardare ai problemi concreti e risolverli insieme, senza guerre, ma utilizzando le competenze di tutti per un bene comune.

Prendiamoci un impegno. Un (ulteriore) piccolo contributo per favorire il cambiamento: quale può essere?

Sono in un settore che in Italia, per tanti motivi, non viene valorizzato e fatica a svilupparsi anche se ne avrebbe le potenzialità, cioè quello dell’Information Technology. È un mondo che ci mette a disposizione degli strumenti innovativi fantastici, anche per la conciliazione dei tempi di lavoro e della vita privata. In questo ambito abbiamo delle tecnologie che, se usate bene, potrebbero davvero fare la differenza per molte persone, molte famiglie, molte donne. Anche per quanto riguarda il tema “donne e lavoro” il cambiamento passa dall’investimento in ricerca e sviluppo. Occorre quindi impegnarsi a fondo anche in questo senso.

INTERVISTA A LAURA VIGANÒ, PROFESSORE ORDINARIO DI ECONOMIA DEGLI INTERMEDIARI FINANZIARI¹. PRESIDE DELLA FACOLTÀ DI ECONOMIA DAL 2007 AL 2012

Professoressa Viganò, ci descriva in breve il Suo percorso professionale e accademico.

Mi sono diplomata nel 1981 in Ragioneria e ho iniziato a lavorare in banca (la Popolare di Bergamo; mentre lavoravo mi sono iscritta a Economia e Commercio all'Università di Bergamo e, accorgendomi di quanto mi appassionasse lo studio, presi la difficile decisione di lasciare la banca - scelta allora non tanto usuale -. Ho quindi lavorato, con un orario più flessibile, come professoressa di scuola superiore per mantenermi agli studi. Mi sono laureata nel 1987 con una tesi sui mercati finanziari dei paesi in via di sviluppo, ciò che oggi si definisce microfinanza. Successivamente, ho conseguito il dottorato di ricerca sul tema dei mercati e degli intermediari finanziari durante il quale ho fatto esperienze di ricerca e studio all'estero, in Zaire e negli USA, presso The Ohio State University, occupandomi sempre di finanza nei paesi in via di sviluppo. Su questi argomenti, allora poco noti, ho svolto attività di consulenza e di ricerca per vari organismi internazionali operando in diversi paesi, soprattutto africani e del Vicino e Medio Oriente. Nel frattempo, nel 1995, ho vinto il concorso per ricercatore, sono diventata professore associato nel 2000 e, quindi, ordinario nel 2002. Dal 2007 al 2012 ho ricoperto l'incarico di Preside della Facoltà di Economia. Sono stata membro del CdA della Banca Popolare di Bergamo, tra il 2008 e il 2012, incarico che ho poi lasciato spontaneamente, una volta terminato anche il mandato come Preside, per dedicarmi alla ricerca, soprattutto sul campo, che avevo dovuto trascurare negli anni intensi di presidenza. Questo è anche il motivo per cui, subito dopo, non mi sono candidata per il ruolo di Direttore di Dipartimento, ritenendo di dover essere libera di "non fare i conti con il calendario" e con incarichi, compreso quello di Consigliere d'Amministrazione, ai quali dedicavo molto tempo.

Che cosa è stato fondamentale, secondo Lei, per arrivare a livelli di responsabilità elevata?

In realtà, non ho mai pensato di arrivarci. Se fossi rimasta in banca l'avrei vista come una prospettiva, ma desideravo studiare, fare ricerca, il che configura una responsabilità ma di tipo diverso: non avevo messo in conto la "carriera". Sono diventata Preside senza desiderarlo realmente. Avevo certamente idee precise su che cosa serviva allora alla nostra

¹ Professoressa di Economia degli Intermediari Finanziari con specializzazione in Microfinanza. Direttrice del Centro di Ricerca sulla Cooperazione Internazionale. È stata Consigliere di amministrazione della Banca Popolare di Bergamo per 4 anni, fino al 2012.

Facoltà per rafforzarsi e, quando alcuni colleghi mi hanno spinto in questa direzione, mi sono sentita “in dovere” di restituire a una istituzione che mi aveva dato tanto. In quel momento era importante che qualcuno si prendesse questo incarico. Per quanto riguarda il CdA della Banca, non conosco le logiche che hanno spinto a chiamarmi ma immagino che possano aver giocato questi fattori: ero una professoressa di università in una materia che era funzionale al consiglio, di Bergamo, Preside di Facoltà. Ed ero anche una donna (la prima).

Lei ha vissuto l’esperienza di Consigliere di Amministrazione di Banca Popolare di Bergamo per quattro anni e quella più propriamente universitaria fino all’incarico di Preside: ha notato differenze rispetto alla presenza e al ruolo femminile? Dove è più “difficile” che le donne si facciano strada e perché?

In università, almeno a Bergamo, non è difficile: i numeri ci sono. Nel nostro Dipartimento numerose donne insegnano e rivestono ruoli di responsabilità (per esempio c’era già stata una preside donna). Il contesto bancario è più articolato, i numeri delle donne con responsabilità sono ancora abbastanza contenuti, immagino anche per via di una autoselezione volta a conciliare lavoro e famiglia, soprattutto se si hanno figli. Forse, invece, chi va in università sa che comunque dovrà viaggiare, andare a convegni, avere un vita “flessibile”, lavorare spesso anche nel fine settimana, per esempio per terminare di scrivere articoli di ricerca, cosa difficile da fare nella frenesia del lavoro settimanale o correggere le tesi. Chi punta sull’università in qualche modo mette in conto da subito questo genere di “fatica”. Presumo ...

Nel caso di donne che hanno una famiglia, sono convinta che il segreto sia di avere un compagno con cui condividere tutto, le responsabilità di crescere i figli, della casa, delle relazioni. Ciò consente di non “sentirsi in colpa” se ti chiedono, visto che sei sempre in giro, se “tuo marito non si lamenta delle tue assenze”, una domanda che a un uomo non si fa quasi mai. Questo comporta che entrambi i membri della coppia talvolta rinuncino a qualcosa o che talora l’uno si dedichi appieno al lavoro mentre l’altro si dedica alla famiglia e viceversa. Nel mio caso è un impegno che abbiamo sempre condiviso.

Ci sono stati momenti in cui ha avuto difficoltà come donna? Cosa ha provato e come li ha superati? *Facendo cosa?*

Direi di no. Non mi è mai capitato di avere difficoltà come donna. Spesso mi viene posta questa domanda in riferimento al mio lavoro in paesi nei quali ci si attende discriminazione nei confronti delle donne. In verità non mi è successo neanche in quei casi, forse perché ero “di passaggio”. E anche lì ho incontrato diverse donne manager.

Quali sono stati invece i vantaggi, se ve ne sono stati? Cosa – pur in uno scenario non semplice – ha “fatto la differenza” e come Lei, per esempio, è riuscita a *comunicarlo, a spenderlo all’interno di un contesto?*

Non so quanto sia vero, ma, per esempio, credo che essere donna mi abbia aiutato ad avere capacità organizzative apprezzabili. Mi sembra che questa caratteristica sia tipica del mondo femminile, ma è una pura sensazione. Forse anche riuscire a rapportarmi con le persone in modo empatico, pur improntando i rapporti alla assoluta franchezza. Devo poi anche dire che, paradossalmente, essere donna (l’unica o tra le poche) a volte mi ha reso più facile intessere i miei rapporti, per esempio in un CdA. In compenso mi piacerebbe avere – e non ho – maggior capacità di osare, che forse è più “maschile”: mi aiuterebbe a fare passi più significativi. Quando li ho fatti, invece, solitamente è più perché sono stata incoraggiata a farli e solo allora ho tirato fuori le mie energie.

Dunque, se dovessi riassumere, vedo come caratteristiche femminili (o perlomeno le mie): capacità organizzativa, concretezza, sintonia nelle relazioni, mentre, del fronte maschile sarebbe utile una maggiore (pur sempre ponderata) dose di coraggio.

Intorno alle (impropriamente dette) “quote rosa” ci sono state di recente molte polemiche. Che cosa a Suo avviso “manca” nel nostro sistema giuridico e nella cultura organizzativa e politica che ostacola o non favorisce le carriere al femminile? Quali sono secondo lei le leve che possono facilitare un reale partecipazione delle donne?

Credo che ormai la scelta deliberata del mondo maschile di tener fuori le donne sia meno evidente che in passato. È invece ancora forte l'autoselezione delle donne, a volte con frustrazione e, altre volte, perché lo si ritiene giusto. Forse perché, come ho detto, è ancora difficile nel contesto familiare accettare in toto le conseguenze dell'idea di carriera per una donna. E, a prescindere da chi è obbligata da carenza di opportunità, c'è anche una rappresentanza ragguardevole di donne felici di fare le casalinghe. Non so se sia perché in qualche modo ci si rassegni, viste anche le difficoltà nel mercato del lavoro oggi, o se si tratti proprio di una scelta. Quando sento donne che affermano di averlo scelto, resto quasi sempre sorpresa. In fondo il lavoro significa sentirsi parte della società e trasmettere anche ai propri figli il senso della costruzione del mondo. Immagino che la prossima generazione sia diversa: i giovani hanno, oggi, maggiori occasioni, rispetto ad anni fa, di confronto, di viaggiare.

Quanto alle condizioni oggettive: certamente avere asili, orari flessibili, politiche di genere, il recupero di strutture allargate di famiglia in cui vi sia condivisione dell'aiuto (questo è un modello che ha funzionato nel mio caso) sono tutte cose molto utili alle donne, ma il punto è che dovrebbero servire anche agli uomini!

Alla domanda se ritiene che esista anche un problema “soggettivo”, di auto percezione da parte delle donne e se ha qualche evidenza di questo ha già risposto.

C'è una parola poco usata, quasi sussurrata: “potere”. Lei a cosa associa la parola “potere”?

In senso negativo, associo il potere all'idea di rivestire ruoli nella società con prepotenza. In questo senso a me fa paura l'idea di “avere il potere”. Preferisco pensare, per esempio con riferimento al mio ex ruolo di Preside, che nel prendere decisioni si debba essere trasparenti su ruoli, diritti e doveri di chi è interessato, si debbano utilizzare parametri oggettivi di scelta, non esercitando potere ma assumendo responsabilità, che implica essere attenti a essere al “servizio” di coloro che ti hanno attribuito questa responsabilità o dei tuoi interlocutori obiettivo. Il “potere” trasmette agli altri l'idea che il loro destino è nelle tue mani, il che è peraltro falso, nel modo in cui io vivo l'università, nei rapporti con gli studenti, con i colleghi più e meno giovani e con la collettività. Pensi che io sono stata eletta al ballottaggio, il che significa che non ero stata votata da colleghi che, pur esprimendomi stima e taluni vera amicizia, non erano d'accordo con le mie idee di una riforma piuttosto incisiva. Per cinque anni ho dovuto, per andare nella direzione desiderata, convincere anche quelli che non mi avevano votata. Sono riuscita proprio perché non ho esercitato potere ma ho lavorato sulla persuasione. Ciò richiede tempi più lunghi ma dà molte soddisfazioni, anche sul piano umano.

Esistono secondo lei tratti “maschili” e “femminili” nell'esercizio di un ruolo di responsabilità elevata? Una “specificità femminile”? È possibile allora anche una sintesi che superi produttivamente le differenze?

Le donne hanno probabilmente una maggiore consapevolezza delle responsabilità: molte donne che conosco, per esempio, prima di prendere decisioni studiano molto. Questo può

spiegare anche l'autoselezione "al contrario" di cui parlavamo prima e quella sorta di "umiltà" che ci fa rinunciare fin dall'inizio, talora sbagliando, perché riteniamo di non riuscire a seguire adeguatamente un impegno. La sintesi si ha nella collaborazione tra ruoli con profili professionali e caratteriali differenti e complementari.

Come si può "cambiare" secondo Lei una cultura che resiste all'idea di una donna al potere in un mondo governato da uomini? Come si "combatte" il pregiudizio e come, a volte, si può anche "tranquillizzare"?

Si deve partire dalla famiglia. Finché permane una divisione del lavoro rigida nelle incombenze familiari è chiaro che si tende a riprodurla sul lavoro. Non si tratta di combattere ma di impostare ragionevolmente la dimensione familiare che è sempre più complessa. Credo però che le nuove generazioni siano diverse, per le ragioni che ho detto e per le opportunità di confronto maggiore che hanno.

Alla domanda più "privata": è anche mamma di due bimbi ...

Ho due figli maggiorenni ma ancora molto giovani. Ci hanno impegnato e ci stanno impegnando, soprattutto mentalmente: affiancare bimbi e giovani nella crescita è una sfida sempre più impegnativa nella complessità del mondo moderno. Dal punto di vista gestionale, la soluzione che abbiamo adottato è quella della famiglia allargata cui accennavo prima, in cui i nonni hanno sostenuto noi genitori nella crescita dei figli per poi ricevere in cambio le cure necessarie ora che ne hanno bisogno.

Naturalmente, un suggerimento per le donne e ... uno per gli uomini.

Per le donne: pensare che lavorare è, certamente, spesso un dovere ma se ci si mette passione diventa un'opportunità per migliorare se stesse e il mondo, a qualsiasi livello. Quando si hanno delle capacità le si può e, forse anche, le si deve metter a frutto. Bisogna parlare però molto in famiglia, impostare la vita familiare in modo equilibrato e sereno perché ognuno, genitori e figli, abbia i suoi spazi di crescita. Agli uomini semplicemente suggerirei le stesse cose ...

Prendiamoci un impegno. Un (ulteriore) piccolo contributo per favorire il cambiamento: quale può essere?

C'è chi si impegna anche in modo strutturato su questi temi di genere. Io cerco di lavorare più nel quotidiano, impegnandomi per portare avanti un modello di famiglia in cui entrambi i generi sono un valore e non un peso, sforzandomi di fare altrettanto nel lavoro, senza perder occasione di far notare le incongruenze, ribadire quello che penso, sia di fronte alla banalità, sia davanti alle vere e proprie ingiustizie. Semplicemente.

ADDENDUM

LA VOCE DELLE DONNE AI VERTICI

dialogo con Cinzia Sasso

Nel 2002, per i tipi Sperling&Kupfer Editori, è stato pubblicato, a cura di Cinzia Sasso, “Donne che amano il lavoro e la vita. La via femminile al successo”: il volume, con una prefazione di Natalia Aspesi, contiene 35 “storie” tratte da interviste a donne in posizione di vertice (tra numerose altre effettuate) ed è completato da un saggio di Francesca Zajczyk, Professore ordinario di Sociologia urbana presso la Facoltà di sociologia dell’Università degli studi di Milano-Bicocca.

L’obiettivo dell’Autrice era quello di “raccontare” con la voce delle protagoniste un “ventaglio di storie”, scelte in modo da offrire un panorama ampio e diversificato “spaziando dai settori di tradizionale presenza femminile – come quello della moda – ad altri – come l’alta finanza – che fino a pochi anni fa erano considerati di stretta pertinenza maschile”. Allora, ai tempi della pubblicazione del libro, si era davanti a un fenomeno, quello della New Economy, che appariva come un territorio nuovo, con caratteristiche che presagivano una diversa organizzazione del lavoro, e che poteva anche essere un terreno ideale per la crescita delle professionalità femminili. Al di là delle storie e degli esiti che hanno poi connotato diverse imprese nate sotto l’egida (e a volte anche la retorica) della New Economy, emergono da queste testimonianze alcuni aspetti che, a distanza di anni, ritroviamo oggi nelle biografie (peraltro molto diversificate) di donne che hanno raggiunto posizioni di rilievo e che già nelle prime interviste pubblicate per *Dialoghi* trovano conferma. La – in molti casi riuscita – conciliazione con la vita privata e familiare, il lavoro vissuto come una parte della propria vita che non necessariamente diventa pervasivo né tantomeno annulla le caratteristiche femminili (intese anche solo banalmente come modo di apparire), un diverso ruolo e presenza maschile, in una visione maggiormente condivisa e bilanciata tra professione e privato.

Nel saggio conclusivo Francesca Zajczyk (“Le donne nel mercato del lavoro”) sintetizzava lo squilibrio di presenza sul mercato del lavoro tra uomini e donne in Italia e di carichi di lavoro, la situazione in ruoli di vertice, la presenza/ascesa delle donne nelle libere professioni, nella Pubblica amministrazione e nelle imprese, e infine gli squilibri geografici e territoriali. Dati che avremo modo, nei numeri successivi, di confrontare con le statistiche più recenti.

Tornando alle interviste, abbiamo avuto occasione di chiedere a Cinzia Sasso cosa – ripensando al lavoro svolto e alle numerose testimonianze – la colpiva allora e la colpisce ora dei discorsi e dei racconti di queste donne. In forma dialogica.

ES Per scrivere il tuo libro hai incontrato numerose donne in posizioni di rilievo: che impressione ne hai avuto?

CS Premesso che c'è una forte differenza tra età e classi sociali diverse, ho cominciato questo lavoro nel 2000, effettuando quasi 400 interviste, con il pregiudizio che fossero donne “dure”, dedite complete mente al lavoro e non lasciassero spazio ad altro. In realtà ho scoperto che non era vero. Quella generazione di donne (intorno ai 35-45 anni) era connotata dal fatto che volessero fare tutto, intendo il lavoro come una parte della loro vita, ma non esclusiva. In quelle ancora più giovani tale caratteristica appare ancora più marcata. Penso al caso di Claudia Parzani, Avvocata con 3 figli, che il *Financial Times* ha definito una degli avvocati più innovativi e influenti d'Europa¹. Naturalmente, stiamo parlando di una parte delle donne, in un contesto per lo più di grandi città, ma non vedo, oggi, grandi difficoltà per una donna ad arrivare ai vertici, e di certo non contemplanoneppure l'idea che si debba sacrificare il resto della propria vita.

ES In diverse testimonianze, tra quelle che per ora ho raccolto, una delle questioni poste riguardava il focus del problema, e cioè se la difficoltà, che i dati ci raccontano essere ancora consistente, di accedere a ruoli di vertice, veniva percepito come di contesto (mancanza di strutture, sistema di pregiudizi culturali diffusi, etc.) o piuttosto soggettivo, cioè di autolimitazione da parte delle donne. In diversi casi sono emerse entrambe le cose, ma con una certa insistenza sul fattore soggettivo. Tu che cosa hai notato negli incontri che hai avuto con queste donne?

CS Stiamo andando in una direzione per cui procedere o meno nella carriera è sempre più una scelta. E, un'altra cosa che noto, comincio a vedere uomini che, a loro volta, desiderano maggiore completezza, maggiore equilibrio tra vita professionale e vita privata, per esempio per dedicare un maggiore spazio ai figli. Questo è un segnale interessante.

ES Ma esiste un modello “femminile” (o diversi modelli femminili) di gestione del potere? Alcune interviste fanno emergere proprio il tema della completezza come valore positivo e caratterizzante, altre l'idea di progettualità (il potere per costruire, non per una questione di status), altre ancora la capacità organizzativa, che si riconnette ancora alla necessità di essere su più fronti...

CS Non saprei: la progettualità caratterizza anche alcuni uomini, come del resto ci sono donne non esenti da logiche di status. Diciamo che il fatto che le donne siano arrivate in ruoli di comando sta cambiando lentamente il modo di lavorare: il congedo di paternità, e nuove forme di *welfare aziendale*, l'idea di *smartwork*², sono tutti elementi dettati dalla presenza femminile. Anche lo stop alle riunioni dopo le 18.00 che alcune aziende hanno adottato per policy³. Sarà interessante fare un bilancio a seguito della legge sulle quote nei CdA⁴ per

¹ Cfr. <http://www.ft.com/cms/s/0/63e51498-2a3c-11e3-9bc6-00144feab7de.html#slide0> Claudia Parzani è milanese dello studio Linklaters, e da tempo si spende per la causa di genere in azienda. Suo è il progetto *In the boardroom*, che punta a preparare le donne per la carica di Amministratore Delegato.

² Ved. progetto “Giornata del lavoro agile” la giornata del lavoro agile cui hanno aderito 100 aziende e che prevedeva la possibilità di lavorare da altri luoghi che non fossero l'ufficio.

³ Vietare le riunioni serali in azienda è l'idea del ministero francese per i Diritti delle Donne e dell'Osservatorio per la genitorialità nelle imprese a cui aderiscono oltre 500 aziende con l'obiettivo di migliorare la conciliazione tra vita professionale e familiare. Il divieto di riunioni serali è tra i primi punti della nuova “Carta per l'equilibrio dei tempi della vita” presentata da governo francese e

capire cosa cambia. Le parole ricorrenti, che ci piace collegare a uno stile femminile, sono pragmatismo, empatia, conciliazione, valorizzazione. In realtà non sappiamo cosa faccia effettivamente “la differenza”: al di là delle dichiarazioni – la cui connessione con le prassi va verificata – la sensazione è che pesino più la cultura e la personalità che il genere.

ES A proposito di quote ... sono anche state contestate. **CS** Credo sia uno strumento necessario, anch'io penso debba essere temporaneo, ma è utile.

ES Tornando alle potenzialità della presenza più massiccia delle donne, è interessante l'idea di completezza che si evince non solo dalle dichiarazioni, ma dal modo con cui queste donne hanno impostato la loro vita.

CS sì, questo è un punto interessante. Se questa idea di “completezza”, nel senso di equilibrio delle parti della vita, allora può davvero cambiare il modo di lavorare, strutturalmente intendo dire. Questa “volontà” può cambiare la divisione del lavoro, e può essere positiva anche per gli uomini.

Proprio in virtù della completezza. ... Finiremo con il far loro un favore!

ES A fin di bene

Osservatorio, dove, tra le alte raccomandazioni, vi è il divieto di inviare mail e sms fuori dall'orario di lavoro.

⁴ Ved. legge 120/2011 (cosiddetta Golfo-Mosca) che ha introdotto in Italia l'obbligo temporaneo di rispettare un'equa rappresentanza di genere nei consigli di amministrazione e collegi sindacali delle società quotate e partecipate pubbliche. La quota di rappresentanza di genere è fissata al 20 per cento per il primo mandato e al 33 per cento per i successivi due.

RACCONTI
di Mauro Bini

LA BOLLA DI LAVORAZIONE

Un profondo capannone a doppia campata ospita l'officina riparazione automezzi. Fosse di lavorazione sempre aperte, attrezzature lasciate un po' dovunque, chiazze di olii minerali misto a resti di spazzatura miseri segnali di indifferenza e incuria. Un posto desolato e sciatto dove un piccolo esercito di meccanici si muove pigramente mentre al fondo del capannone i camion per la raccolta attendono, mortificati, il loro turno di riparazione. Camion grandi come una casa con i loro imponenti meccanismi di compattazione, camioncini agili e leggeri per insinuarsi a far raccolta negli stretti quartieri in alto, sulle colline, motofurgoni per tirar su gli imballaggi e i cartoni che intasano i vicoli del centro storico. E poi i mezzi col braccio laterale, costosi gioielli della tecnica che possono sollevare i cassonetti della spazzatura manovrando direttamente dal posto di guida. Mal visti perché riducono la squadra di raccolta al solo autista. E che si rompono di continuo come succede per le cose troppo delicate, con quel braccio laterale che si usura per lo sforzo meccanico. Così dicono gli autisti anche se i tecnici sostengono che altrove funzionano che è una meraviglia. Qui, invece, si rompono e prova dare torto a un camion che è fermo.

La raccolta dei rifiuti urbani è organizzata su tre turni: il principale al mattino, con le vie cittadine che impazziscono per il traffico, il secondario, o di recupero, nel pomeriggio e un turno di notte, leggero e solo nel centro direzionale, per non disturbare il sonno dei cittadini dei quartieri alti, a metà collina e sul mare. Anche l'officina di riparazione lavora su tre turni con la gran parte dei meccanici (un centinaio di persone) concentrata nel turno del mattino. Ne restano una quindicina per il turno del pomeriggio e alcuni, che due mani avanzano per contarli, per quello di notte. Seguendo questa logica organizzativa il turno principale di riparazione sottrae i mezzi alla raccolta proprio quando servirebbero di più, cioè durante il turno mattiniero. E questo, anche a occhio, sembrerebbe un controsenso organizzativo. Sembrerebbe, ma non sempre è vero quel che sembra.

Quel che è vero è che nessuno vuole lavorare di pomeriggio e di notte manco a parlarne. Sono lavoratori che hanno la testa fatta così e a quello, spiega il sindacato, non ci si può far nulla. Inoltre, aggiunge, non si può "costringere a fare", lo stabilisce persino il codice.

Se i meccanici fanno un doppio lavoro e gli serve il pomeriggio libero è o la solita favola o una pura eventualità- precisa ancora il sindacato - e poi- aggiunge- è gente abituata a lavorare che non può stare con le mani in mano. Se i raccoglitori del mattino si fermano, in straordinario, nel pomeriggio per tirar su i resti di sporcizia del turno precedente è per dare una immagine positiva dell'azienda, che piuttosto dovrebbe ringraziare. Se poi questo fa una bella aggiunta sulla busta paga di tutti i mesi, è cosa che sta nei contratti. Afferma sempre il sindacato e con piena ragione.

Nell'officina riparazioni il lavoro procede con semplicità, a misura d'uomo. Il buon meccanico è nemico del fordismo: si muove con il ritmo dell'artigiano, un andare e venire lento ma riflessivo, fatto di esperienza e nascoste sapienze personali. Anche nella procedura di riparazione privilegia l'informale, il fare pratico: chiedere all'autista cosa c'è che non va,

dare una occhiata al mezzo, pensarci su e fare la sua diagnosi. Poi scendere in magazzino, chiedere i pezzi di ricambio e portarseli via per fare il lavoro. Quando ha finito, libera la fossa e porta il mezzo nella piazzola dei camion riparati. Scrive su di un foglietto alcuni dati in maniera scarna: il codice di riferimento del mezzo, qualche accenno di quel che si è fatto, la data.

Altro non è dato sapere. Nella manutenzione straordinaria, di pronto intervento, è inutile stare a spaccare il capello in quattro. Tanto è risaputo che i meccanici sono bravi, un valore dell'azienda e questo deve bastare. E dato che sono anche fieri e permalosi, guai a contraddirli e, per metterla in termini di diritto e finirla lì, "sia sacro così."

Tuttavia, nella vita c'è gente che per suo limite, ereditario o culturale, non riesce a dare nulla per scontato: vuol mettere il naso dappertutto e dire su tutto la sua finendo per scompigliare anche le cose quiete. Così era Pierluigi Saluggia, il direttore da poco arrivato nella azienda municipalizzata di recente costituzione tirandosi dietro tutto un suo corredo di "fisse" (o se si vuole di strumenti professionali appresi durante un ventennio di militanza nel "privato") del tipo controllo dei costi e dell'efficienza, trasparenza delle procedure di acquisto e di prelievo, razionalità organizzativa e altre ancora di questo tono che aveva seria intenzione di trapiantare nella nuova azienda. Anche sul funzionamento dell'officina di riparazioni aveva le sue idee e, un giorno durante un incontro occasionale, le andava esponendo al capo del sindacato interno sottolineando la incredibile confusione organizzativa della officina: "...tutto va avanti a vista, senza programmazione preventiva e una scheda che registri gli interventi, la bolla di prelievo per il materiale usato, il tempo di lavoro impiegato È mia intenzione correre ai ripari e al più presto".

Il sindacalista, persona un po' fatua da oltre un decennio libero dall'obbligo di lavoro (lo prevedeva il contratto nazionale), lo ascoltava facendo larghi cenni d'assenso con la testa. Poi, per chiudere il discorso, disse al direttore di fare delle proposte, che loro le avrebbero valutate.

"Cosa vuol dire, voi valuterete! – rispose un piccato direttore. L'organizzazione dell'azienda spetta a me, a noi dirigenti che ne siamo responsabili..." Il sindacalista lo interruppe con un sorriso, di quelli che si tengono in serbo per chi non sa quel che dice (bambin!). "Vede direttore – prese a dire con l'aria di chi si accinge a tenere una lezione – i dirigenti come lei che vengono da fuori, dalle aziende private, mi fanno tenerezza e anche un po' di pena nei loro furori organizzativi. Non conoscono il contesto e si agitano, ma poi se vogliono restare si quietano e imparano ad adeguarsi. Deve sapere, se già non lo ha capito, che in aziende come questa comandano i partiti e il loro sindacato di riferimento. I partiti e i sindacati sono alla ricerca del consenso, la gente alla ricerca di lavoro, meglio se sicuro e di scarso impegno. Noi gli diamo il lavoro e la gente ci dà il consenso. Si tratta di uno scambio, come dire, istituzionalizzato."

Il direttore lo guardava incerto se crederlo o meno, dato che il sindacalista aveva fama di uno che amava prendere per il culo il prossimo.

"Ma questa azienda - riprese il direttore – è un servizio pubblico, pagato dai cittadini che hanno tutto il diritto ..." Il sindacalista, per nulla impressionato dal ragionamento che non doveva essergli del tutto nuovo, lo interruppe nuovamente e per tagliar corto disse al direttore "che i cittadini sono lontani e a quelli comunque ci pensano i partiti". Poi aggiunse con un certo senso di orgoglio: "Vede direttore anch'io qui dentro gestisco una mia azienda, una azienda di quasi mille iscritti che pagano la loro bella quota mensile che permette di mantenere molti funzionari del sindacato. Io devo assicurare questo flusso di denaro alla mia organizzazione. Se voi chiedete qualcosa che non piace ai miei iscritti, io dirò sempre di no, anche se può essere giusto. Perché, adesso loavrà capito, non posso perdere denaro e quindi non posso perdere consenso."

“Ma quelli che trovo che non lavorano, quelli che danneggiano i mezzi, io li devo punire, è un mio dovere” aggiunse come ultima difesa il direttore, sconcertato da una verità per lui sino ad allora impensabile e che eppure in quella azienda verità era. “Lei punisca e io dirò di no. Il consiglio di amministrazione mi darà man forte, perché anche quelli non vogliono punire: lì ce li hanno messi i partiti. E anche il consiglio ha i suoi problemi di consenso e così chiudiamo il cerchio.”

“Ma io allora che cosa ci sto a fare secondo lei ?”

“Per gestire bene l'azienda con la nostra approvazione, prendere i suoi bei soldini e il prestigio della carica, e non creare problemi. Così cerchiamo di essere amici facendo finta di essere nemici. Piuttosto, e glielo dico gratis, si guardi dai suoi dirigenti che vengono dal pubblico. Quelli colpiscono solo a tradimento.”

Il colloquio aveva lasciato il direttore molto infastidito. Era abituato a rapporti sindacali asciutti e di reciproco rispetto, fra persone perbene, e non gli era mai capitato di avere a che fare con un tale misto di faccia tosta e spocchiosa mancanza di riguardo. Bofonchiando fra sé quell'incredibile affermazione “qui gestisco anch'io una mia azienda !” si ripromise di far abbassare la cresta a quel gallo vanaglorioso che, a conferma del suo atteggiamento, se ne andava anche in giro con un cappello piumato. Poi ripensò alle altre affermazioni sentite, “qui comandano i partiti e i loro sindacati di riferimento”, e alle altre ancora sul consiglio di amministrazione e su quel che doveva fare il direttore e di colpo ebbe la sensazione di essere accerchiato da un mondo ostile che non conosceva. Si domandò perplesso: “Ma dove sono finito?” e per la prima volta ebbe la dolorosa sensazione che, forse, la cresta l'avrebbero fatta abbassare a lui.

Pierluigi Saluggia era piemontese, di quelli con “ il chiodo” in testa, e decise che, sensazioni a parte, lui avrebbe tirato avanti come si doveva. Costi quel che costi, poi si vedrà.

Nel frattempo, in maniera lenta ma inesorabile, la nuova azienda andava affermando nella città la sua visibile presenza. Il carretto per raccogliere da terra, scopa di stippa e paletta, all'angolo di una strada o dentro i giardini con il coperchio aperto come bocca in attesa del cibo quotidiano; il motofurgoncino per la raccolta leggera nei carruggi immobile nel tempo; due enormi camion, di quelli che compattano immondizia come ventri instancabili e senza fondo, sembrano conversare l'uno di faccia all'altro mentre attorno impazzisce il traffico cittadino. Come in certi paesaggi industriali dei primi del novecento, l'uomo è assente, fuggito, in raptus di abbandono, via dalla pazza folla e da un lavoro ogni giorno eguale all'altro, senza fine come l'immondizia della città. Dove avrà trovato, quell'uomo, temporaneo rifugio alla sua punizione di Sisifo?

“È difficile controllare gli uomini quando si lavora sul territorio” – mormora il capo del Movimento, ma vorrebbe dire che è ancora più difficile sradicare certe abitudini, quel particolare malcostume che viene dal sentirsi intoccabili.

Il direttore, tirando innanzi, dopo un attento studio fa la sua proposta per riorganizzare il lavoro della officina di riparazione. Non che si aspetti molto perché la sua spina nel fianco è l'articolo del contratto nazionale che prevede la consultazione (e il consenso) del sindacato per ogni intervento riorganizzativo. Però ha lavorato bene e la sua proposta migliora, lo vedrebbero anche i ciechi, l'intero processo di riparazione: programmazione preventiva delle attività e riduzione della manutenzione straordinaria; per ogni mezzo scheda con le scadenze degli interventi preventivi e relativa registrazione di quelli già effettuati; al momento della manutenzione apertura di una *bolla di lavorazione* che descriva il tipo di guasto, la data di entrata in officina, i pezzi di ricambio utilizzati, con annesso documento di prelievo a magazzino, e le ore di lavorazione. Bolla da allegarsi alla scheda del mezzo al fine di poterne così ricostruire la sua storia aziendale.

“Una procedura standard – precisa il direttore – come si fa in tutte le officine che si rispettino” e vorrebbe dire, “che non hanno nulla da nascondere”.

L'incontro sindacale avviene in un clima di uggiosa indifferenza per quella puntigliosa litania di procedure e bolle da compilare. D'abitudine, il sindacato non prende molto sul serio le proposte dell'azienda e qua e là si leva, più per dovere che per convinzione, qualche eccezione. C'è chi dice che il problema “non è quello: bisogna invece trasferire l' officina in una nuova sede e rendere centrale la raccolta notturna”. Chi immediatamente si esprime contro il trasferimento dell'officina e il turno di notte, c'è, infine, chi ritiene la proposta della direzione addirittura offensiva: “Cosa sono tutti quei documenti di prelievo firmati e controfirmati come non si avesse fiducia nei magazzinieri!” I delegati sindacali, anticipando che la procedura sembra creata più per controllare il lavoro che per migliorarlo, chiudono l'incontro invitando la direzione, se proprio lo vuole, a preparare pure la famosa bolla e la sua procedura, che “poi si vedrà”.

Le cose vanno per le lunghe e la bolla assume l'aspetto di un tormentone. Le maestranze sono contrarie alla bolla di lavorazione e alla modifica dei turni e il sindacato, orecchie da mercante, lascia che il tempo faccia marcire il problema. Il consiglio d'amministrazione ha espresso apprezzamento per il lavoro del direttore consigliandolo, però, di procedere un poco per volta, a passettini, che i cambiamenti radicali spesso finiscono per fare più male che bene. Avanti con giudizio e, soprattutto, non agitare troppo le acque.

Il direttore capisce che a fargli abbassare la cresta non sarà il conflitto ma l'indifferenza e a poco a poco si sente diventare un cavaliere inesistente.

E proprio sulla bolla di lavorazione dovrà subire una bella lezione.

Un giorno il nuovo presidente dell'azienda, Marino Spinola, per eredità spocchioso e dedito al pensiero strategico contro le minuzie quotidiane, gli chiede con aria contrariata cosa sia tutto questo parlare di bolle e di razionalizzazione delle procedure di officina.

“Mi sembrano delle futilità, sintomo evidente di una visione di breve respiro” tiene a precisare perché quel direttore capisca cosa realmente si aspetta da lui. “Il destino dell'officina è un altro. Il suo valore e le sue competenze devono piuttosto essere viste come una potenziale offerta di servizi a livello regionale. Insomma, deve capire che l'officina è un “asset” aziendale (il presidente dice proprio così) e quindi va considerata come una opportunità per fare un “plus” di fatturato riparando i mezzi delle altre società di raccolta presenti in regione, che ci pagheranno il servizio”.

“Ma – risponde sorpreso il direttore- come è possibile riparare i mezzi delle altre società se non riusciamo neppure a riparare i nostri?”

“I nostri? Ma direttore un po' di elasticità. I nostri li daremo da riparare fuori, alle officine private. Ha mai sentito parlare di outsourcing?”

Il direttore non crede alla sue orecchie e di fronte all'immensità di quella visione non trova risposta. Altro che bolla e procedure di riparazione, il presidente – lui, finalmente, nella sua incontenibile pulsione strategica – aveva risolto quel millenario limite della creazione che impedisce, per un vizio di meccanica respiratoria, di “sciuscià e sciurbì”, cioè inspirare e espirare, nello stesso tempo.

NOTIZIE SUGLI AUTORI

Mauro Bini

Mauro Bini, nato nel 1939 e laureato in Giurisprudenza, ha alternato il suo interesse per le scienze sociali ad incarichi manageriali in aziende pubbliche e private.

Responsabile del Personale di Fabbrica e successivamente ricercatore al Centro di Sociologia e Studi Organizzativi presso la Olivetti S.p.A., Direttore del Personale e Organizzazione presso l'AMIU (Azienda Municipalizzata genovese), poi in Loro&Parisini e infine in Franco Tosi S.p.A. Dal 1998 svolge attività di consulenza in Governance Consulting nelle aree di Executive search, interventi organizzativi e job design.

Fra gli scritti, la traduzione e relativa "Introduzione" a G. Hurd, *Lo studio della società*, Mondadori, 1977; la introduzione con il saggio *Gioventù e identificazione* a J.R. Gillis, *I giovani e la storia*, Mondadori, 1981; la ricerca *Il mutamento sociale in Liguria*, Marietti, 1990. Fra gli scritti più recenti: *Olivettiani. Storie di vita tra fabbrica e paese* in collaborazione con G. Canavese; *Racconti di fabbrica* in collaborazione con F. Cesaro, Guerini & Associati, 2011 e *Roseto in Val dei Lumi. Storie di una paese immaginato*, Robin Edizioni, 2012.

mauro-bini@alice.it

Rossana Di Renzo

Rossana Di Renzo, formatrice, si occupa di formazione sui temi dell'educazione degli adulti e della tutorship, utilizzando prevalentemente il metodo autobiografico; è Responsabile dei Tirocini professionalizzanti – AUSL di Bologna-

ross.direnzo@gmail.com.

Lauro Mattalucci

Ha una esperienza professionale di oltre trenta anni nel campo della formazione e della consulenza organizzativa, maturata in una primaria azienda del settore dove ha ricoperto il ruolo di responsabile della direzione tecnica e scientifica.

Ha coordinato molteplici progetti formativi in aziende industriali e P.A. e nel campo delle politiche di formazione professionale e dell'occupazione. Le sue attuali attività professionali riguardano:

- consulenza e formazione nell'ambito di progetti di ricerca sui contesti economico-sociali, mercato del lavoro;
- sviluppo dei sistemi scolastici e di formazione professionale;
- ricerca e docenza sui temi dello sviluppo organizzativo (strutture, processi e risorse umane), formazione manageriale, sviluppo dei sistemi formativi;
- consulenza per lo sviluppo organizzativo e progetti formativi condotti attraverso *blended learning strategy*.

È autore di numerose pubblicazioni: ha curato i volumi *Il lavoro d'ufficio*, Franco Angeli (1990) e *L'Information Technology nella P.A. Ostacoli organizzativi e culturali* (con A. Vito), Franco Angeli, (1993); è inoltre autore di numerosi saggi con particolare riferimento ai temi del *knowledge management* ed alla formazione come leva per il cambiamento organizzativo.

È Referente Scientifico di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*, per cui ha scritto diversi articoli.

Mail: lauro.mattalucci@gmail.com; lauro.mattalucci@dialoghi.org

Giovanni Gaetano Reale

Giovanni Gaetano Reale, psicologo del lavoro e delle organizzazioni, career counselor, si occupa, da più di vent'anni, di formazione, consulenza per lo sviluppo organizzativo e per lo sviluppo professionale per organizzazioni private, aziende ed Enti pubblici. E' stato docente del Master Universitario di II° livello "Processi di orientamento e consulenza di carriera" dell'Università Cattolica del S.C. di Milano, oltre che cultore di materia nello stesso ateneo. Tra il 1999 e il 2004, per due mandati, ha ricoperto il ruolo di membro del consiglio direttivo nazionale della SIPLO (Società italiana di psicologia del lavoro e delle organizzazioni). È autore di alcuni saggi, tra cui: con Montoli A.G., *Comunicazione e cambiamento nella pubblica amministrazione italiana*, in Galardi A. (a cura di), *Le parole per cambiare*, Vita e Pensiero, 2007; *Politiche del lavoro, servizi per l'impiego e attività di orientamento*, in Mancinelli M.R., *L'orientamento come promozione dell'inserimento occupazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; *La formazione degli operatori dei centri per l'impiego: una riflessione su alcune esperienze svolte*, in "Quaderni DIPAV", n. 8 del 2003, FrancoAngeli, Milano, p. 93-104; *Email: giovareale@yahoo.com*

Elena Sarati

Laureata prima in Lettere Classiche e poi in Scienze Etno-Antropologiche (con una tesi in antropologia delle organizzazioni), dopo un'esperienza nell'insegnamento secondario superiore si è occupata di consulenza e formazione degli Adulti.

Fondatore e Amministratore di Trilix Srl, ha precedentemente lavorato presso primarie società di consulenza e ha un'esperienza pluriennale nello sviluppo di progetti di formazione e consulenza per le Imprese e le Pubbliche Amministrazioni.

Si occupa in particolare di sviluppo organizzativo, gestione del cambiamento, formazione per i ruoli chiave e dinamiche culturali nelle organizzazioni. Su tali temi ha effettuato docenze presso l'Università Cattolica di Milano, l'Università degli Studi di Firenze, e nel Master avanzato Human Resources del Sole 24Ore. Recentemente ha pubblicato diversi articoli sull'utilizzo della formazione nella costruzione di Comunità di Pratiche e nei processi di knowledge management, sulla Cultura della formazione, sulla valutazione della performance nella PA e in Sanità e sulla gestione dei processi di cambiamento organizzativo.

È Direttore Responsabile di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*, per cui ha scritto diversi contributi.

Mail: elena.sarati@trilix.biz; elena.sarati@dialoghi.org

Ornella Scandella

Ornella Scandella, esperta di tutorship, orientamento e consulenza pedagogica, è cultore di pedagogia generale e docente PAS, Università degli Studi di Milano Bicocca ed è iscritta all'Albo degli esperti ISFOL, Area Istruzione e Formazione. Svolge attività di formazione per dirigenti e docenti delle Istituzioni scolastiche, personale della sanità, educatori. E' stata ricercatrice per vent'anni al CISEM, Istituto di ricerca dell'UPI - Unione Province d'Italia, assumendo talvolta ruolo di direzione di ricerche e progetti. E' stata professore a contratto di Scienze dell'Educazione, SISS, Università degli Studi di Milano e Università degli Studi di Bergamo; professore a contratto di Psicopedagogia dei processi di insegnamento apprendimento, TFA, Politecnico di Milano; docente del Master Universitario di II° livello "Consulenza e interventi psicopedagogici e organizzativi nella scuola", Università Cattolica di Milano, e del Corso di perfezionamento "La funzione orientativa tra scuola e formazione", Università degli Studi di Pavia; supervisore pedagogico di tirocini formativi, Università degli Studi di Milano Bicocca. Ha svolto attività di redazione nell'ambito delle riviste "Adultità" – Inserto Pratiche Eda, e di "Focus", rivista online del Centro Studi Tutor. E' stata presidente del Centro Studi Tutor di Milano. E' autrice di numerosi saggi in riviste specialistiche e testi collettivi e dei volumi: Scandella O. (1995), *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze; Scandella O. et al. (2002), *La scuola che orienta*, La Nuova Italia, Milano; Scandella O. (2007), *Interpretare la tutorship*, FrancoAngeli, Milano; Di Renzo R., Scandella O. (a cura di) (2011), *Pratiche in viaggio. La tutorship nella sanità in Italia e in Europa*, AUSL città di Bologna.

Tiziana Teruzzi

Laureata in Psicologia e abilitata alla professione inizia l'attività professionale in ambito universitario svolgendo ricerche nell'ambito della psicologia della comunicazione con particolare attenzione ai nuovi media e al loro impatto nelle relazioni interpersonali (G. Riva, T. Teruzzi, and L. Anolli, "The Use of the Internet in Psychological Research: Comparison of Online and Offline Questionnaires", *CyberPsychology&Behavior*, n°1, 2003.). Matura successivamente una solida esperienza nell'ambito della psicologia del lavoro collaborando con diverse società di consulenza, seguendo progetti di formazione e sviluppo delle risorse all'interno di organizzazioni del settore pubblico e privato. Continua la sua formazione personale conseguendo un master in Counseling attraverso la procedura immaginativa. Opera oggi in qualità di consulente per lo sviluppo di progetti di formazione manageriale, selezione e valutazione del potenziale. Nel contempo supporta singoli e gruppi attraverso percorsi di Coaching. In ambito privato si dedica al Counseling individuale e di coppia per il miglioramento dell'efficacia personale e delle relazioni.

Per questa rivista ha pubblicato contributi sui temi del rischio psicosociale e del benessere organizzativo e dell'utilizzo dell'immaginario nelle prassi formative.

È membro del Comitato Direttivo di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*.

tiziana@tizianateruzzi.it; tiziana.teruzzi@dialoghi.org

Antonio Zanardo

Antonio Zanardo è laureato in scienze dell'educazione. Si occupa come consulente di interventi formativi in Organizzazioni Aziendali e in ambito sociale, all'interno di Scuole o Istituti Privati e ha una consolidata esperienza nella formazione per Pubbliche Amministrazioni.

L'attività nella conduzione dei gruppi inizia nel 1985, quando si è occupato di dipendenze da sostanze stupefacenti in programmi di riabilitazione. Successivamente si è specializzato in conduzione di gruppi di New Identity Process e in Psicodramma Classico a orientamento formativo. È attualmente Presidente e Didatta presso Centro Studi di Psicodramma di Milano (Associazione culturale per la promozione della persona, dei gruppi e della comunità). Utilizza un approccio relazionale con metodologia attiva ed esperienziale. Ha pubblicato diversi articoli tra i quali "La dinamica azione - osservazione nelle organizzazioni", *rivista Aipsim*, n. 1-2 anno IX, Marzo 2007; "Formazione: una cura sociale", *Acca Parlante*, n. 1 Marzo 2009, Trento, Ed. Erickson; "L'approccio psicodrammatico per la prevenzione del burnout dell'insegnante", *rivista Aipsim*, n. 1-2, Anno XI, Agosto 2009; "Andragogia: alla scoperta di una scienza in divenire", *Dialoghi*, 1, 2010. Sempre per questa rivista ha pubblicato, nel 2011 (1), "Dinamiche di ruolo e metodologia nella formazione". Ha inoltre pubblicato i volumi *Action methods nella formazione. Approcci e strumenti per la conduzione di piccoli e grandi gruppi*, Bologna, Pardes Edizioni, 2007, e *La supervisione d'équipe nelle comunità educative. Prassi e metodologia per l'analisi del contesto e la conduzione dei gruppi*, Firenze, Polistampa, 2013.

È membro della Redazione di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*.

Mail: antonio.zanardo@aziform.com; antonio.zanardo@dialoghi.org