

Dialoghi

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



Anno IV, numero 1, Luglio 2013

Dialoghi

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

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

Referente Scientifico: Lauro Mattalucci

Direttore Responsabile: Elena Sarati

Hanno contribuito a questo numero: Gianni Agnesa, Mauro Bini, Mauro Bini (da Modena), Lauro Mattalucci, Elena Sarati, Antonio Zanardo, Augusto Vino.

Si ringrazia per la testimonianza Roberta Silva

Sito della rivista:

www.dialoghi.org

In copertina è riprodotto un particolare tratto da una delle 23 tele appartenenti a un ciclo pittorico raffigurante il mito di Orfeo, eroe ad un tempo apollineo e dionisiaco, capace con il suono d'incantare gli animali. Le tele, databili attorno alla metà del XVII secolo, ornano le pareti della "Sala Grechetto" di Palazzo Sormani a Milano. Le ragioni della scelta del dipinto sono dovute al fatto che in questa prestigiosa sala, messa a disposizione dalla amministrazione comunale, si è tenuta in data 1 Luglio 2013 la presentazione del secondo monografico di *Dialoghi* dedicato al tema della cultura della formazione (di tale evento riferiamo sinteticamente nel presente numero della rivista).

Le tele – un tempo erroneamente attribuite al pittore genovese Giovanni Benedetto Castiglione, detto il Grechetto ed oggi assegnate ad un anonimo pittore nordico – partono dal mito di Orfeo come pretesto per la raffigurazione della straordinaria varietà di specie, familiari o esotiche, che popolano il regno animale. Si esprime in tal modo un tratto di cultura tipicamente barocca che trova eco nelle *Wunderkammern*, collezioni che mescolano tra loro – in modo spesso incoerente – curiosità scientifiche e amore per ciò che di raro e stravagante ci offre la natura.

Nel particolare prescelto la scena è dominata (oltre che da un poco realistico pinguino e da altri pennuti) da due eleganti fenicotteri che si levano in volo, mentre sullo sfondo si staglia un suggestivo paesaggio lacustre con tanto di imponente maniero posto su un'incombente altura. In qualche modo il particolare sembra richiamare il tema delle metafore e dell'immaginario all'interno di un contesto formativo, di cui si è parlato nell'evento di *Dialoghi* che ha avuto luogo nella Sala Grechetto.

INDICE

EDITORIALE	4
ESPERIENZE E RIFLESSIONI	7
RESOCONTO CRITICO SULL'USO DEL CONCETTO DI COMPETENZA NELLA PRASSI CONSULENZIALE E FORMATIVA di Lauro Mattalucci.....	8
NOTE SUL CONCETTO DI COMPETENZA E ALCUNE APPLICAZIONI NELLE PRASSI DI PEOPLE STRATEGY di Elena Sarati.....	27
CRISI DEL WELFARE, WELFARE DI COMUNITÀ E FONDAZIONI DI COMUNITÀ di Augusto Vito	38
MEZZO PIENO! Programmare la formazione prestando molta attenzione alle (poche) cose che funzionano o che pensiamo possano funzionare. Analisi di un'interessante esperienza della Generalitat de Catalunya sull'uso dell'Appreciative Inquiry di Gianni Agnesa	47
IL FILONE PARI OPPORTUNITÀ. LE INTERVISTE	53
INTERVISTA A ROBERTA SILVA, AMMINISTRATORE DELEGATO E DIRETTORE GENERALE DI BOSE ITALIA a cura di Elena Sarati.....	54
RACCONTI	57
ALLA CORTE DEL GRANDUCATO DI PARMA di Mauro Bini	58
IL PIÙ GRANDE DEGLI INCUNABOLI di Mauro Bini	67
RECENSIONI E LETTURE	74
LA SUPERVISIONE D'EQUIPE NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE, EDIZIONI POLISTAMPA, FIRENZE, 2013 intervista all'autore, Antonio Zanardo	75
EVENTI ORGANIZZATI DA DIALOGHI: LE RIFLESSIONI E IL DIBATTITO EMERSI ...	78
IL CONVEGNO DI MILANO DEDICATO ALLA CULTURA DELLA FORMAZIONE	79
CULTURE DELLA FORMAZIONE: I TEMI CHIAVE E IL DIBATTITO relazione di Lauro Mattalucci.....	81
NOTIZIE SUGLI AUTORI	85

EDITORIALE

«Incontro davvero interessante e arricchente. Il cambiamento, il miglioramento, l'apprendimento si avvalgono anche di queste piccole/grandi cose»

Questo uno dei generosi riscontri giunti dal Pubblico presente al **Convegno organizzato a Milano il 1 Luglio 2013**, nello splendido scenario della Sala Grechetto di Palazzo Sormani – un particolare delle tele è in copertina – di cui si riportano in questo numero alcune riflessioni. Abbiamo così, attraverso un evento pubblico, voluto dare vita anche quest'anno al dibattito che anima le pagine della rivista, giunta ormai al sesto numero, cui si aggiungono i due monografici.

E proprio alla monografia sulle **“Culture della Formazione”** è stato dedicato l'incontro, patrocinato dal Comune di Milano, dove per scelta, dopo una serie di “cornici”, in forma di brevi sketch, “agiti” a cura di Colleghi Professionisti per focalizzare il tema, e una nostra riflessione introduttiva, abbiamo lasciato un ampio spazio a testimonianze di esperienze e progetti da parte di importanti organizzazioni coinvolte, in questo caso ASL di Milano e Comune di Milano. Nella **sintesi che chiude il numero** è ripreso per sommi capi il senso degli interventi, uniti dal “filo rosso” del ruolo strategico della formazione, e sono riportate integralmente le argomentazioni di Lauro Mattalucci sul senso che oggi può avere l'espressione “cultura della formazione”, con le pratiche e le difficoltà che ne accompagnano la declinazione nel contesto e la nostra personale interpretazione di quali siano le caratteristiche di una buona cultura della formazione.

Il numero si apre con un tema fortemente legato, come da tutti gli interventi si evince, a una formazione efficace (e non apparente), quello cioè delle competenze, e di una possibile definizione che renda merito all'accezione pratica di “sapere in azione” del concetto e quindi alle implicazioni che tale declinazione si porta dietro.

Lauro Mattalucci, nel suo **“Resoconto critico sull'uso del concetto di competenza nella prassi consulenziale e formativa”**, affronta il tema della diversità dei quadri e degli approcci al concetto di competenza con un taglio personale, partendo cioè dall'esperienza di anni di “utilizzo” di tale concetto nelle prassi formative e consulenziali sia nei progetti seguiti in prima persona sia in quelli di colleghi, e attraversando le riflessioni e i dubbi che lo hanno accompagnato. Dalla rivisitazione di progetti e di parallele riflessioni che coprono un arco di tempo che va dal 1995 sin verso la fine del 2004 emerge un resoconto critico dell'utilizzo del concetto di competenza. Un bilancio fatto di luci ed ombre nell'ambito del quale, sul versante positivo, vi è da registrare come la riflessione sulla natura delle competenze sia servita a chiarire le modalità attraverso le quali si possono sviluppare e socializzare nuovi saperi nelle organizzazioni, mentre sul versante negativo vi è da registrare la tendenza a forzare il campo semantico del concetto di competenza sino a farla diventare una categoria ombrello inflazionata dall'uso o ingessata in repertori predefiniti, senza attenzione ai contesti organizzativi ed alle attribuzioni di senso da parte dei diversi attori sociali.

A partire da queste riflessioni, secondo uno spirito dialogico, **Elena Sarati** propone alcune **“Note sul concetto di competenza e alcune applicazioni nelle prassi di people strategy”**, mettendo in luce caratteristiche legate all’idea di competenza come “sapere in azione”, quali la necessità di negoziare i significati, la processualità e l’interpretazione come fattori intrinseci a una certa idea di competenza. Vengono quindi discusse le principali ricadute – anche in termini di accorgimenti da tener presenti – sulla progettazione di alcuni dispositivi di utilizzo frequente quali, ad esempio, la valutazione 360° (di cui è riportato un caso) e la valutazione del potenziale, utilizzata in particolare come spunto per porre alcune questioni e aprire un dibattito sul tema.

Con l’articolo di **Augusto Vino** (**“Crisi del welfare, welfare di comunità e fondazioni di comunità”**) *Dialoghi* prosegue una linea di attenzione ormai costante verso la evoluzione della P.A. locale e dei modelli di *governance* territoriale; una linea di attenzione che aveva portato ad un primo numero monografico dal titolo *Riforma amministrativa, ruolo della dirigenza e politiche formative nella PA* presentato a Torino ed a Milano nella primavera dello scorso anno. Il tema affrontato nell’articolo è quello della crisi dei sistemi di welfare e dei tentativi che si stanno sperimentando per fronteggiarne gli effetti attraverso forme di *welfare community* che mettano in gioco reti attori di locali dove, accanto al settore pubblico, trovino posto quello economico ed il terzo settore, nella prospettiva di valorizzare il capitale sociale dei territori. Sotto questo profilo diventa interessante conoscere e valutare le esperienze di Fondazioni di Comunità che si stanno diffondendo anche in Italia, come forme di comunità sociali capaci di strutturare *policy network* e di darsi modelli efficaci di *governance*. Lo scritto si chiude con la presentazione di un caso di Fondazione in via di costituzione nel Canavese: sarà interessante seguirne la implementazione anche per verificare se qualcosa ancora è rimasto come eredità culturale in una terra che nel dopoguerra aveva visto affermarsi il Movimento Comunità di Adriano Olivetti. Contiamo per questo tema su ulteriori contributi di Augusto Vino, che è ormai un costante Autore di *Dialoghi*.

«L’idea di miglioramento che si è maggiormente diffusa dalle nostre parti è associata all’eliminazione di ciò che va male, di ciò che produce effetti negativi, piuttosto che alla introduzione di nuovi e positivi elementi». Con queste parole **Gianni Agnesa** apre il suo articolo (**“Mezzo pieno! Programmare la formazione prestando molta attenzione alle (poche) cose che funzionano o che pensiamo possano funzionare”**), analisi di un’interessante esperienza della Generalitat de Catalunya sull’uso dell’*Appreciative Inquiry* (AI) e sulle possibilità di applicazione di tale metodologia di sviluppo organizzativo nel mondo della formazione. Viene messo in evidenza come l’approccio dell’AI non parta da domande del tipo “Quali sono i problemi da risolvere?”, ma piuttosto “Quali sono le sfide da affrontare?”. Focalizzarsi infatti sugli elementi di criticità può talvolta generare frustrazioni o addirittura a peggiorare la situazione, mentre partire da ciò che i membri di una organizzazione sono motivati a comprendere ed a mettere in valore, come patrimonio comune, può essere la base di rapidi miglioramenti. È noto che i teorici dell’AI abbiano trovato ispirazione sul terreno di una filosofia di stampo taoista divenuta popolare in Occidente. Nei testi che parlano di AI si cita la massima di Tao Te Ching: “Le tue conversazioni contribuiscono a creare il tuo mondo. Parla di gioia, non di insoddisfazione. Parla di speranza, non disperazione. Lasciate che le vostre parole curino le ferite, non siano loro causa”. L’articolo di Gianni Agnesa ha il merito di far uscire il discorso attorno all’AI da suggestioni coinvolgenti ma piuttosto vaghe. Va letto in questa prospettiva la presentazione dell’esperienza dell’*Escola de Administració Pública de Catalunya* (EAPC). Pensiamo che saranno parecchi i lettori che chiederanno di approfondire lo studio di questo caso (o altri gestiti in prima persona dall’Autore) per meglio comprendere come l’AI possa essere applicata nella costruzione dei programmi di formazione.

Prosegue anche in questo numero, dopo un primo contributo di taglio normativo pubblicato in *Dialoghi* 2, 2012 (Li Vigni), il **filone pari opportunità e questione di genere** nelle organizzazioni e nelle professioni con la prima di una serie testimonianze. Iniziamo con **un'intervista a Roberta Silva**, Direttore Generale e Amministratore Delegato di Bose Italia, indicata tra le 70 Manager italiane che per competenza sono candidabili a far parte di un Consiglio di Amministrazione delle aziende italiane pubbliche e private, la quale ci ha raccontato il suo percorso e la sua esperienza – da giovane dirigente fino ad, 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.

Continua anche **la sezione racconti**, dedicata alla narrativa avente per oggetto il lavoro e la vita delle organizzazioni: vi sono riportati, introdotti e commentati da Lauro Mattalucci, racconti di due autori omonimi. Si tratta di racconti molto distanti tra loro, non solo per stile narrativo, ma per contesto storico e tipologia di questioni organizzative che vi fanno da sfondo.

Mauro Bini (che già i lettori di *Dialoghi* conoscono per il racconto pubblicato sul n. 2 2012), ne **"Alla corte del Granducato di Parma"** – ambientato negli ovattati corridoi e negli uffici di un centro direzionale, assimilato a una corte piena di intrighi –, riproduce in forma grottesca la vita quotidiana di una organizzazione, con le sue prassi ed i suoi rituali, salvo che la normalità dei comportamenti messi in atto dai diversi attori si manifesta come estenuante lotta di tutti contro tutti in nome del mantenimento del potere e senza alcuna cura per i destini aziendali.

Un altro **Mauro Bini**, che abbiamo soprannominato "da Modena", per distinguerlo dal primo, ne **"Il più grande degli incunaboli"**, ci accompagna alla scoperta della figura di Anton Koberger, padrino di Albrecht Dürer, stampatore ed editore dotato di grande spirito imprenditoriale che nel 1470 diede vita in Norimberga ad una casa editrice destinata ad affermarsi con grande successo in tutta Europa. Il racconto riproduce il clima culturale che si doveva respirare a Norimberga tra la fine del XV e l'inizio del secolo successivo, ci restituisce la figura di Albrecht Dürer mentre cammina per le vie della città, quella di Anton Koberger orgoglioso del suo successo, i notabili di Norimberga, fieri di essere parte della crescente borghesia cittadina. Una *case history* di "eccellenza" artistica, tecnologica ed organizzativa che si risolve nell'atto del dono fatto a Dürer da parte Koberger di una copia del famoso *Liber Chronicarum* (appunto "il più grande degli incunaboli").

Infine, sotto la **rubrica recensioni**, abbiamo voluto dedicare in questo numero uno spazio al nuovo libro di **Antonio Zanardo**, **"La supervisione d'equipe nelle comunità educative"**, in uscita in questi giorni, presentato dallo stesso Autore, su sollecitazione della Redazione e in risposta ad alcune domande di approfondimento che gli abbiamo proposto per chiarirne il senso e la genesi.

In coerenza con il principio della pluralità di punti di vista (richiamata dall'immagine in copertina), sostenuto da un numero sempre crescente di nuovi Contributori, invitiamo, come di consueto, i Lettori ad inviarci feedback e commenti.

Buona lettura.

Milano, Luglio 2013

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RESOCONTO CRITICO SULL'USO DEL CONCETTO DI COMPETENZA NELLA PRASSI CONSULENZIALE E FORMATIVA

di Lauro Mattalucci

1. Premessa

Il termine competenza ha conosciuto, come noto, un tumultuoso e crescente impiego almeno a partire dalla fine degli anni '70 del secolo scorso. La diffusione è avvenuta in ambiti disciplinari diversi: prima in quello della gestione e sviluppo delle risorse umane, poi in quello delle scienze dell'educazione, negli studi sulla formazione professionale e scolastica. Con tale diffusione si sono moltiplicate definizioni diverse e non pochi fraintendimenti.

Moltissimi studi hanno già affrontato il tema della diversità dei quadri concettuali e degli approcci al tema delle competenze¹. Dico subito che le annotazioni che compongono il presente articolo non hanno carattere di sistematicità dal momento che l'analisi della imponente letteratura sul tema richiederebbe molto tempo, e una conoscenza in materia superiore alla mia. Quello che vorrei proporre è piuttosto il resoconto delle mie esperienze riguardanti l'utilizzo del concetto di competenza, assieme alle riflessioni ed ai dubbi che le hanno accompagnate.

Sono ovviamente consapevole non solo dei limiti di tale approccio, ma anche del fastidio che, in un articolo, può provocare un eccesso di soggettività e di quella sorta di vanità espositiva che inevitabilmente accompagna gli "esercizi di *storytelling*" svolti in prima persona. Un poco mi conforta il fatto che *Dialoghi* si rivolge alla comunità dei consulenti-formatori e che il resoconto di esperienze è la materia prima che, nelle comunità professionali, alimenta il confronto e la riflessione critica.

Utilizzerò come materiale documentale i file che, nonostante i numerosi cambi di PC, si sono salvati su quello che utilizzo attualmente. Sono documenti riguardanti pubblicazioni, progetti, materiale didattico ed offerte commerciali scritti da me e/o da miei colleghi che coprono un arco di tempo che va dal 1995 sin verso la fine del 2004 quando lasciai la mia azienda di appartenenza²; per brevità mi riferirò ad essa come l'Azienda. Altri documenti - che utilizzerò in misura minore - coprono un periodo successivo. Mi riferirò a tale materiale documentale chiamandolo

¹ Un interessante ed utile repertorio di percorsi di ricerca tramite web sul tema delle competenze è quello proposto da Ambel M. (2004), *Percorsi di ricerca sulle competenze*, in <http://www.memorbalia.it/competenze/sitobibliografiaok.htm>

² Si tratta di Elea società di formazione e consulenza nata nel 1979 all'interno del gruppo Olivetti.

(pomposamente) “il mio *repository*”. Da esso sono tratte anche figure e tabelle di cui farò uso in queste annotazioni.

Ciò che traspare dal materiale documentale è un non sempre uniforme riferimento al concetto di competenza tra le varie IBU (*Independent Business Units*) che componevano l’Azienda. Per non appesantire il resoconto non entrerà nel merito di tali differenziazioni interne³; avrò tuttavia esigenza qua e là di chiarire le riflessioni che venivano fatte all’interno della unità organizzativa di cui ero responsabile; mi riferirò ad essa come “il gruppo in cui lavoravo”, senza peraltro inseguire i cambiamenti organizzativi intervenuti nel tempo⁴.

Ovviamente dovrò anche riferirmi alla letteratura relativa al dibattito che c’è stato (e che incessantemente continua) attorno al tema delle competenze: la impostazione non accademica del presente lavoro mi solleva (per mia fortuna) da eccessive preoccupazioni di completezza delle citazioni. Il mio non vuol essere un discorso sulla competenza, ma sui modi di impiego che tale concetto ha avuto all’interno delle agenzie di formazione e consulenza.

Spero ovviamente che queste annotazioni, con il tentativo di storicizzazione dell’utilizzo del concetto di competenza (operato all’interno di una azienda e delle logiche di mercato che necessariamente la pervadono), possa offrire un contributo al dibattito tuttora vivissimo che si sviluppa attorno a questo tema⁵.

2. Il “paradigma” statunitense della gestione per competenze

Il termine competenza si diffuse in Italia nella seconda metà degli anni ‘80 sulla scia dell’offerta di servizi che proveniva da società di consulenza americane che erano presenti con loro filiali anche in Italia. La definizione di competenza che in quel periodo andava per la maggiore - e che in Azienda anche noi adottammo - era quella di Boyatzis (1992) che la connotava come:

«caratteristica intrinseca individuale, causalmente correlata ad una performance efficace, capace quindi di differenziare una performance normale da una superiore in una mansione o situazione».

Anche Spencer & Spencer (1993) condividevano l’idea della competenza come fattore che spiega le performance di eccellenza e completavano la precedente definizione aggiungendo che:

«la competenza si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità».

Dunque nella spiegazione del diverso livello di performance le abilità (il saper fare) e le conoscenze (il sapere) che una persona possiede costituiscono solo la punta dell’iceberg della competenza; al di sotto di esse si collocano altre risorse personali latenti che hanno un essenziale rilievo rispetto al livello di performance raggiunto (Figura 1).

³ Oltretutto non so quanto il mio *repository* sia rappresentativo delle diverse considerazioni e valutazioni interne.

⁴ Dovessi connotare sinteticamente i tratti distintivi di tale gruppo rimasti costanti nel tempo direi che il suo background professionale era quello della sociologia delle organizzazioni ed, in particolare, l’approccio socio-tecnico, nonché l’interesse per le metodiche dell’*action learning*.

⁵ Per una panoramica su tale dibattito vedasi Bresciani (2012).

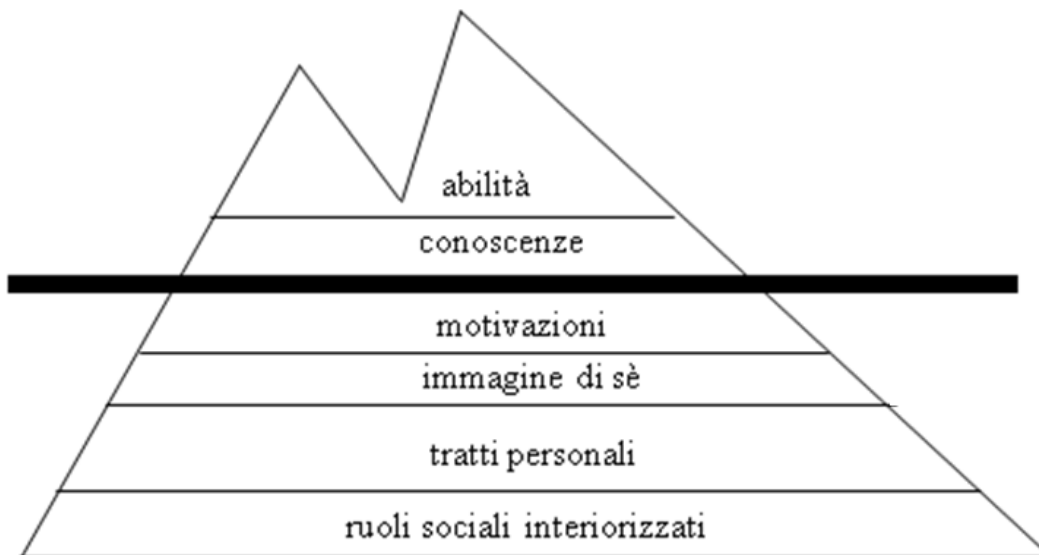


Figura 1: L'iceberg di Spencer & Spencer

Il disagio che l'accettazione di una tale definizione portava con sé, nel gruppo con cui lavoravo, era legato al fatto che le risorse che nell'iceberg di Spencer & Spencer stanno sotto la linea di galleggiamento sembrano poco pertinenti al concetto di competenza, ma paiono riguardare tratti di personalità oppure (come nel caso della motivazione o la immagine di sé) paiono doversi considerare "fattori di mediazione" che il soggetto agente può decidere di mettere o meno in campo rispetto alla situazione lavorativa affrontata. In altri termini il concetto di competenza ci sembrava già allora aspirare al rango di "categoria ombrello" capace di sussumere nel proprio campo semantico non solo termini ad essa più o meno prossimi quali professionalità, conoscenza, sapere, capacità, abilità, esperienza, attitudine, disposizione comportamentale, *skill*, *expertise*, *know how*, *attitude*, *habit* ecc., ma anche aspetti che nascono dal rapporto tra la personalità individuale ed il contesto lavorativo, senza considerare i fattori di facilitazione o di ostacolo che emergono in tale contesto. Come se ottenere una performance superiore fosse interamente "un affare" dei soggetti⁶.

Dunque un eccesso di equivoca estensione del concetto e di centratura sull'individuo anziché sul contesto di azione. Il rischio – come mi sembra che gli sviluppi successivi nell'utilizzo del termine abbiano confermato – era quello di produrre più entropia concettuale che chiarezza di analisi.

Devo però subito aggiungere che – al di là di tali dubbi semantici che si potevano avere – si valutò in Azienda come l'approccio in questione potesse portare ad interessanti innovazioni della nostra offerta di servizi formativi e consulenziali nel campo della gestione e sviluppo delle risorse umane, evitando di lasciare un vantaggio competitivo alle aziende concorrenti. Ad esempio il riferimento all'iceberg della Fig. 1 consentiva di affermare che è più efficace e meno costoso fare selezione (interna o esterna) in base ai fattori più profondi e poi formare sul campo i fattori di superficie (abilità e conoscenze), anziché il contrario: era possibile in tal modo offrire al mercato

⁶ A questo riguardo Frega (2004) – citando A. Dietrich (1999) che parla di passaggio dalla "logica delle qualifiche" alla "logica delle competenze" – ha osservato che (p. 310): «In questo passaggio delicato dall'aver all'essere [...] l'individuo è chiamato a mettersi in gioco in modo integrale, di modo che il giudizio di competenza rischia, a differenza di quello di qualifica, di essere sempre più un giudizio che un individuo o un gruppo formulano su un altro individuo in quanto essere umano e non in quanto lavoratore».

una promettente metodologia per la selezione del personale. Un discorso analogo poteva riguardare attività di coaching focalizzate sul raggiungimento di una maggior consapevolezza delle componenti latenti dell'iceberg come premessa per il raggiungimento di migliori performance.

Possiamo riferirci ai citati contributi provenienti dagli USA come ad una nuova "filosofia" gestionale nel campo delle H.R. che chiamerei "filosofia (o "paradigma") della gestione per competenze". Passando con una certa disinvoltura dal concetto di competenza (definito al singolare) a quello di competenze (al plurale)⁷, uno dei pilastri della applicazione pratica della nuova filosofia furono i "repertori" che venivano proposti ai fini di una "mappatura delle competenze".

L'espressione "gestione per competenze", com'è noto, sta ad indicare la rilevanza della mappatura delle competenze che - come si evince anche da quelli che erano i nostri documenti di offerta - viene posto al centro dei differenti processi che compongono la politica del personale: la selezione (basata su modalità più o meno formalizzate di *assessment* delle competenze), la formazione (si parla qui di sviluppo delle competenze, di esigenza di colmare *competence gap*, etc.), la mobilità orizzontale e verticale (dove può essere preso in esame il "bilancio di competenze", il possesso di standard minimi di competenza, l'analisi delle competenze potenziali, etc.), il sistema di ricompense (quando vengano adottati dispositivi di *job evaluation* e/o sistemi di valutazione e di incentivazione legati in tutto o in parte al grado di possesso di specifiche competenze), figura 2.



Figura 2: La "filosofia" della gestione per competenze

Sono quelli (seconda metà degli anni '90) gli anni in cui si dissertava diffusamente di *Knowledge Economy* e di esigenza di investire in "capitale umano". In sintesi, quella che abbiamo chiamato filosofia della gestione per competenze prometteva la possibilità di adottare una *people strategy* che fosse all'altezza e delle sfide adattive imposte dalla "Società della Conoscenza". Si trattava per tutte le aziende di formazione e consulenza di una prospettiva ricca di opportunità da non perdere.

⁷ Su tale passaggio vedasi *Intervista a Pier Giovanni Bresciani su "le competenze"*. A cura di Roberta d'Eramo, reperibile al sito <http://db.formez.it/StoricoArchivioNews.nsf/f251f5567ce39c7fc1256ebc003de20c/c4c531f9788df8f2c1256db00052eacf?OpenDocument>

Detto in questi termini il tema delle competenze sembra inquadrarsi nelle riflessioni proposte da Abrahamson (1996) sulle “mode manageriali”. Non penso che le cose stiano esattamente in questi termini: al di là di un qualche eccesso di retorica (in particolare sulla *Knowledge Economy*) e di troppo disinvolute promesse di risultato, il tema di una diversa *people strategy* che consenta di puntare sulla professionalità delle persone come risorsa per ottenere migliori risultati e maggiore capacità di innovazione era (ed è) un tema non eludibile.

Per continuare ad illustrare la filosofia in questione, vi è subito da dire come la pubblicazione del testo di Goleman sulla *Intelligenza Emotiva* (1996) abbia contribuito notevolmente a potenziarne l’attrattività. Ricercando quegli elementi che - come indicato da Boyatzis - possono differenziare una performance normale da una superiore, anche Goleman si sente impegnato ad esplorare la parte nascosta dell’iceberg di Spencer & Spencer, lasciando da parte le conoscenze tecniche e le skill operative (date per scontate).

Il libro divenne subito un *best seller*, proponendo un elenco di competenze che entravano in risonanza con una sorta di *pop psychology* diffusa nel mondo delle imprese. Tra le altre cose, il repertorio di competenze proposto⁸ (Tabella 1) offriva alle società di consulenza l’occasione per sviluppare una nuova ed attrattiva offerta nel campo della formazione di manager e quadri intermedi⁹.

COMPETENZA DI EFFICACIA PERSONALE Determina il modo in cui controlliamo noi stessi	
Consapevolezza di sé	<p>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori – preferenze, risorse e intuizioni – quando si affrontano nuove decisioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti • Autovalutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti • Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
Padronanza di sé	<p>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse interne, adattandole alle situazioni di cambiamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi • Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità • Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione • Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento • Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi

⁸ Il repertorio riportato fa riferimento ad un lavoro successivo di Goleman, maggiormente incentrato sul mondo del lavoro. Cfr. Goleman (1998).

⁹ In generale la analiticità dei repertori era considerato un valore aggiunto delle offerte consulenziali, come se essa consentisse di comprendere più in profondità la qualità professionale necessaria per l’esercizio di un ruolo direttivo. La tendenza alla frammentazione della qualità professionale in repertori analitici di competenze (come se essa potesse definirsi come semplice giustapposizione di tante qualità specifiche) si riscontra anche nelle proposte di valutazione del personale.

Motivazione	<p>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza • Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione • Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni • Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi
--------------------	---

COMPETENZA SOCIALE Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri	
Empatia	<p>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri • Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente • Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità • Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo • Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
Abilità sociali	<p>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri quando si affrontano situazioni conflittuali.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influenza: impiego di tattiche di persuasione efficienti • Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti • Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone • Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento • Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo • Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili • Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni • Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni

Tavola 1: Repertorio di competenze proposto da D. Goleman

Per quel che ricordo – nonostante i dubbi che potevano emergere sulla fondatezza scientifica del concetto di Intelligenza Emotiva¹⁰ – tutte le società di formazione e consulenza si affrettarono ad incorporarla nella propria offerta, magari integrandola con altri “repertori” (o “dizionari”) di

¹⁰ Per una esplicitazione delle critiche mosse al concetto di I.E. vedasi Mattiuzzi (2008). Viene tra l'altro imputato al concetto di I.E. quella carenza di attenzione analitica che troviamo nel concetto stesso di competenza:

«What the EI theorists introduced was the idea that there is a specific set of personality traits and/or a specific set of skills relating to the understanding or use of emotions that can be interpreted as “an intelligence”. What they violated was the idea that constructs have meaning. In other words, there is a distinction between an ability and an achievement, a skill and a habit, an attitude and a value, a personality trait and an emotional state, and so on. Those distinctions are central to science and theory construction».

competenze resi disponibili in letteratura da altri interpreti statunitensi della filosofia della gestione per competenze (come il già citato Boyatzis, 1982). Trovo nel materiale salvato sul mio PC numerosi esempi di repertori, differenziati a seconda dei progetti destinati a riceverli¹¹.

Sempre nel mio *repository* trovo molti altri repertori che, per quel che posso vedere, attingono anche ad altri noti testi della letteratura manageriale di quegli anni:

- a) competenze per una leadership assertiva (da Burley-Allen, 1989);
- b) competenze per i manager del futuro (da Hooghiemstra, 1992);
- c) competenze per promuovere l'apprendimento organizzativo (da Senge, 1990).

Si pensò di qualificare l'offerta anche avanzando alcuni rilievi critici nei confronti dei modelli di matrice statunitense, considerando repertori come quello di Goleman poco più che una *check list* da utilizzare flessibilmente, integrandola ed adattandola di volta in volta.

Uno dei rilievi critici che noi come Azienda avanzammo (ma anche altre società lo fecero) si riferiva alla possibile "distanza" dei repertori proposti rispetto alla realtà organizzativa in cui ci si trova ad operare, nella consapevolezza che importare un repertorio di competenze nell'ambito di processi gestionali che hanno luogo in una data organizzazione non è solo un'operazione tecnica, ma è anche in qualche modo una operazione culturale, che richiede di prestare attenzione alle attribuzioni di senso date alle varie competenze del repertorio. Affermare questo significa adottare una prospettiva cognitivista secondo la quale la realtà è costruzione di significati: le competenze non sono, per così dire, "presenti in natura", ma sono determinate dai processi sociali di attribuzione di significati che hanno luogo nelle organizzazioni.

Trovo scritto in uno dei documenti di impostazione metodologica proposto all'interno del gruppo in cui lavoravo:

«Le liste di competenze standard servono a poco, in quanto non conosciamo sulla base di quale *frame* sono state costruite e quindi se sono significative per l'organizzazione che andiamo ad analizzare. [...]. Le descrizioni delle competenze devono avere senso per le organizzazioni, stare per così dire dentro il lessico dell'organizzazione (molte di quelle enumerate nelle liste risultano lontane dal tale lessico, troppo astratte e poco comprensibili) o entrare in risonanza (magari anche in termini dialettici) con la sua cultura».

Credo che tale riflessione (che non comporta ovviamente la acritica accettazione della cultura gestionale di una azienda presente in un dato momento, ma chiama in causa l'esigenza di costruzione di senso e consenso sulle competenze considerate, in una sorta di apprendimento

¹¹Uno dei primi è il seguente:

<u>Competenze operative</u>	1. orientamento al risultato; 2. attenzione alla qualità; 3. spirito di iniziativa; 4. ricerca delle informazioni
<u>Competenze di servizio</u>	5. sensibilità interpersonale; 6. orientamento al cliente
<u>Competenze di influenza</u>	7. persuasività; 8. consapevolezza organizzativa; 9. costruzione di relazioni
<u>Competenze manageriali</u>	10. sviluppo degli altri; 11. direzioni assertive; 12. cooperatività; 13. leadership di gruppo
<u>Competenze cognitive</u>	14. pensiero analitico; 15. pensiero concettuale; 16. capacità tecnico-applicativa in apprendimento continuo
<u>Competenze di produttività personale</u>	17. autocontrollo; 18. fiducia in sé; 19. flessibilità; 20. impegno verso l'organizzazione

Oltre al debito verso Goleman, vi si riconosce lo sforzo di offrire una diversa categorizzazione e di completare il quadro delle competenze che possono assumere rilievo nell'area del lavoro direttivo.

collettivo) si sia particolarmente sviluppata nel mio gruppo nel corso di un progetto realizzato in un ente locale di medie dimensioni sul quale già ho avuto modo di scrivere¹².

Al fine di qualificare ulteriormente quello che convenzionalmente ho chiamato “filosofia della gestione per competenze”, oltre alla centratura del concetto di competenza sul polo dell'individuo (più che sul rapporto individuo /organizzazione) ed all'uso di repertori standard ed eterodefiniti di competenze, occorre far riferimento ad un terzo elemento: quello della “ingegnerizzazione” degli impianti di gestione delle competenze.

Leggo nei documenti di quegli anni (fine anni '90) che le competenze debbono rispondere ai requisiti descritti nella Tavola 2.

Le competenze debbono essere:

- descrivibili, partendo dai processi e dalle attività che vengono svolte nell'ambito di un determinato ruolo lavorativo;
- significative, riconoscibili dall'organizzazione come effettiva risorsa di ruolo;
- osservabili, attraverso la rilevazione dei comportamenti messi in atto e delle performance di ruolo;
- misurabili, ogni competenza può essere graduata su una scala di eccellenza (fissando eventuali “standard minimi”) e le competenze individuali delle persone possono essere misurate su questa scala¹³;
- svilupparabili, attraverso processi strutturati e finalizzati di formazione-orientamento-potenziamento.

Tavola 2: Natura delle competenze

Mi pare evidente in questa costruzione concettuale l'influenza sia della ideologia dello *Scientific Management*¹⁴, sia del “comportamentismo”, indirizzo tendente a ridurre la psicologia ai comportamenti che possono essere osservati e descritti in termini oggettivi. Il fatto che molte delle

¹² Il progetto è del 1995. Il problema dal quale esso ha preso il via è stata l'applicazione presso la Provincia di Bologna di uno degli istituti retributivi previsti dal CCNL del comparto delle autonomie locali 1994-97 che prevedeva un'indennità per “le posizioni organizzative e le funzioni professionali, specialistiche e di responsabilità”, specificando che tale trattamento «doveva avvenire selettivamente tenendo conto dei seguenti fattori: livello di responsabilità; complessità delle competenze attribuite; specializzazione richiesta dai compiti affidati; responsabilità di procedimento ai sensi della legge n. 241/90». Anziché affrontare il problema con metodologie standard di *Job Evaluation* si preferì adottare un impianto valutativo che tenesse conto della specificità del contesto organizzativo e culturale e che vedesse la partecipazione di un gruppo di lavoro, formato da 6-7 Dirigenti dell'Ente. [...]. Per avere un comune riferimento empirico fu individuato un campione di una ventina di posizioni lavorative rappresentativo dei diversi settori dell'Ente che la Funzione del Personale si incaricò di descrivere. Ovviamente quello che emerse all'inizio fu una rilevante eterogeneità di criteri di giudizio, che dovettero essere composti in un “quadro di riferimento unitario”, in modo anche da poter formulare una ipotesi sufficientemente condivisa dei pesi percentuali da attribuire ai diversi fattori.

Oltre che condurre ad una sorta di apprendimento collettivo attorno alla diversa rilevanza dei ruoli lavorativi, ed alla costruzione del necessario consenso (anche presso le OO.SS), la strada prescelta consentì notevoli risparmi di costo e di tempo rispetto a quanto si sarebbe dovuto realizzare applicando metodologie standard di *Job Evaluation*.

Una breve sintesi del caso è riportata in Mattalucci, Sarati (2011).

¹³ È questo, della misurabilità, un aspetto particolarmente delicato che, per tradursi in pratiche di *assessment*, ha bisogno di un impianto in cui le varie competenze sono graduate in base a griglie osservabili (“descrittori” comportamentali).

¹⁴ Ricordiamo come Taylor proponesse di giungere ad una organizzazione ottimale della manodopera attraverso un percorso in tre fasi:

- analizzare le caratteristiche della mansione da svolgere;
- individuare il prototipo del lavoratore adatto a quel tipo di mansione;
- selezionare il lavoratore ideale, al fine di formarlo e introdurlo nell'azienda.

competenze che troviamo ad esempio nel repertorio di Spencer & Spencer facciano riferimento alla introspezione ed alla coscienza e che, pertanto, difficilmente si prestino ad essere desunte da descrittori che ne indichino il grado di loro padronanza, è una questione sulla quale poco si tendeva a riflettere.

Sui requisiti di descrivibilità, osservabilità e misurabilità delle competenze si regge la promessa di oggettività dei risultati e la solidità delle metodologie compiutamente ingegnerizzate che troviamo nelle offerte delle società di formazione e consulenza in campo H.R., con una serie di dispositivi che riguardano tutte gli ambiti di intervento evidenziati dalla Fig. 2. Il rischio è quello di inseguire nell'individuazione e nell'*assessment* delle competenze un eccesso di *box-ticking* con tutte le possibili derive burocratiche¹⁵.

Anche le *selling proposition* della mia azienda di appartenenza si muovevano in larga misura in questa direzione¹⁶. Non che mancassero riserve concettuali su un simile impianto ingegneristico; ma d'altra parte una critica radicale a tale impianto, basata sulla convinzione che negli ambiti di intervento riguardanti la gestione e lo sviluppo del personale sia richiesto più *esprit de finesse* che *esprit de géométrie*, porterebbe ad una ideologia, per così dire, uguale e contraria a quella della ingegnerizzazione perfetta; una ideologia che poggia interamente sulla sensibilità o sull'*intuitu personae* di chi in azienda gestisce funzioni di *HR Management*.

Problemi – come quello a cui si è accennato in precedenza relativo alla corresponsione di bonus monetari legati alla posizione organizzativa ricoperta – non possono, se vogliono basarsi su processi trasparenti, essere affrontati se non costruendo metriche (meglio se non importate dall'esterno ma condivise all'interno dell'organizzazione, come nel caso citato) con le quali “pesare” o collocare su scale ordinali tali posizioni. Nella valutazione del personale, quando si scelga un impianto in cui sono prese in esame le competenze possedute sembra fuori luogo promettere oggettività, ma si deve quanto meno garantire trasparenza dei criteri adottati e delle modalità di *assessment*, cose che presuppongono quanto meno descrivibilità, significatività ed osservabilità degli *evaluandi*.

Detto questo, è pur vero che in Azienda l'intenzione scienziata e le pretese di perfetta ingegnerizzabilità del processo di gestione del capitale umano erano oggetto di confronto dialettico. L'oggetto di discussione non era quanto concedere alle logiche di marketing, ma piuttosto quanto un'offerta non ben costruita anche sul piano concettuale potesse portare a buoni risultati economici. La più rilevante discrasia era relativa alla fare della rilevazione del *competence gap* uno dei pilastri portanti della progettazione formativa¹⁷. Mentre in alcuni progetti aziendali si sottolinea con forza la centralità di tale rilevazione¹⁸, in altri documenti l'indagine sul *competence*

¹⁵ *Box-ticking* è un neologismo definibile come *the process of satisfying bureaucratic administrative requirements rather than assessing the actual merit of something*. Sulla presenza di tale pericolo anche nel campo del sistema educativo in relazione alla valutazione degli insegnanti vedasi Salatin (2012).

¹⁶ A volere svolgere un'analisi più ampia di quella delle presenti annotazioni, andrebbe citata la proposta di una nostra metodologia (ci lavorai anch'io) di mappatura delle competenze possedute da tutte le persone di una organizzazione (*skill inventory*) supportata da un opportuno software applicativo. Essa trovò una risposta di mercato piuttosto tiepida, anche perché comportava un ampio lavoro di analisi iniziale (e poi di “manutenzione” del sistema), con un rapporto incerto tra costi e benefici. Andrebbe aggiunto che - per quanto ho potuto vedere - anche il bilancio dei risultati ottenuti da altre aziende relativamente a progetti di “mappatura delle competenze” finalizzati a definire per ciascuna mansione lavorativa gli standard di competenze sia stato in generale piuttosto modesto.

¹⁷ Il termine “*competence gap*” indica la distanza tra le competenze attese (o standard di competenze) per svolgere efficacemente una mansione e le competenze effettivamente possedute da una persona inserita in tale mansione.

¹⁸ Trovo ad esempio nella relazione finale di un progetto del 2001 il passo seguente:

«Il processo di gestione del capitale umano, secondo il modello delle competenze, si articola nelle seguenti fasi:

- a) descrizione delle posizioni (*job description*);
- b) definizione del profilo delle competenze individuali (come derivato delle competenze di ruolo);
- c) verifica, a livello individuale, del livello di possesso delle conoscenze e delle capacità;
- d) *gap analysis*;
- e) definizione dei piani di miglioramento individuali;

gap è vista come uno dei modi di rilevazione dei bisogni formativi, viziato tuttavia da un eccesso di centratura sul polo dell'individuo (più che sul rapporto individuo /organizzazione), che porta a mettere in luce l'adeguatezza o meno dei singoli soggetti, mentre nasconde i problemi di adeguatezza delle organizzazioni¹⁹. Vi si possono leggere i tratti di una retorica che induce le persone ad autocolpevolizzarsi per i mancati successi (Marzano, 2009).

Il tema esplose per così dire più avanti quando nel 2000 l'Azienda decise di sviluppare, in partnership con un'importante azienda statunitense, un'offerta nel campo dell'e-learning basata su un'ampia biblioteca di *learning object* ispirati da una didattica di tipo trasmissivo (*courseware*) e su metodologie strutturate di progettazione curriculare che si sviluppavano nelle seguenti fasi: rilevazione del *competence gap*²⁰, compiti (*assignment*) di autoformazione affidati allo studente, monitoraggio dei percorsi individuali (*tracking*) e test finali. L'offerta non incontrò, nel mercato italiano della formazione, il favore atteso. Si andò concretizzando invece, attraverso una serie di progetti divergenti rispetto alle suddette connotazioni dell'offerta, un'idea diversa di e-learning. Erano progetti basati sull'idea di apprendimento collaborativo e nei quali ci si sforzò di porre il *web learning system* al servizio dell'attivazione di sistemi sociali di apprendimento che rendessero i gruppi di *learner* attori e gestori dello sviluppo delle proprie competenze²¹.

In sintesi si può dire che la filosofia della gestione per competenze che stiamo esaminando presuppone la possibilità (e l'utilità) di un controllo centrale dei processi di sviluppo delle competenze, mancando così di riconoscere la rilevanza dei saperi frutto di apprendimenti che nascono nella prassi lavorativa, attraverso quelle che E. Wenger ha battezzato Comunità di Pratica (CdP) sottolineandone la rilevanza rispetto alle politiche di Knowledge Management (K.M.): il tema del K.M. – su cui pure l'Azienda intendeva puntare – rimaneva sostanzialmente estraneo alla filosofia in questione²².

-
- f) collegamento dei piani di miglioramento alla politica di gestione delle R.U.;
 - g) sviluppo del progetto di attuazione dei piani di miglioramento;
 - h) monitoraggio e capitalizzazione dei risultati.»

¹⁹ Nei documenti in questione si mettono a confronto tra loro due paradigmi con cui pensare la formazione, quello della "ingegneria della formazione" (centrato sulle inadeguatezze professionali delle singole persone e su un modello di formazione di tipo trasmissivo) e quello dello "sviluppo organizzativo" (centrato sul cambiamento organizzativo e sui processi di processo di apprendimento che esso comporta, dovendosi in questo caso far riferimento a metodiche di *action learning*). Vedasi Mattalucci L., *La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto*, documento a circolazione interna, 1994 (documento poi trasformato in articolo e pubblicato sulla rivista *Risorsa Uomo*, Marzo '96).

Il discorso può essere chiarito in questi termini: «Le indagini sui bisogni formativi risultano maggiormente interessanti quando non si "reifichi" il concetto di bisogno volendo misurare (con tecniche più o meno credibili) i "competence gap", ma si analizzino assieme, come facce di una stessa medaglia, le esigenze di una provvista di competenze e le modalità attraverso le quali tali competenze possono svilupparsi nei contesti lavorativi» (.Mattalucci, Sarati, 2011, pp. 6- 29).

²⁰ Nella offerta di e-learning una delle funzionalità che a riguardo del Learning Management System proposto venivano maggiormente sottolineate era quella svolta dai così detti *competency management tools*.

²¹ Un progetto di questa natura avviato nel 2003 è illustrato in Gizzi, Del Mastro, Mattalucci, Chiaese, Cinti (2005).

²² Questo nonostante gli ingenui tentativi di far passare gli investimenti in e-learning come politica di K.M., tentativi di cui trovo traccia in alcuni documenti del mio *repository* risalenti a quel primo periodo, quando in Azienda ci si riferiva ampiamente alla pubblicistica del partner statunitense e ancora non si parlava di *cooperative learning* e di *blended learning strategy*. Per il vero esistevano in Azienda sin da quegli anni (2000-2001) differenti *frame* concettuali: in un documento redatto dalla persona assunta per definire l'approccio metodologico all'e-learning trovo la seguente affermazione: «In un contesto di questo tipo [di bassa strutturazione dei saperi] l'apprendimento avviene direttamente durante l'attività lavorativa, cade la distinzione tra tempo di lavoro e tempo di formazione, l'accumulazione dei saperi deve avvenire attraverso l'utilizzo di strumenti di knowledge management, l'organizzazione intera diventa una entità che apprende (learning organization). I lavoratori possono quindi diventare membri attivi di comunità professionali in grado di selezionare ed accumulare le conoscenze per poi diffonderle attraverso la rete».

3. La competenza come “sapere in azione”

Una seconda ragione per occuparsi di competenze veniva all’Azienda da un altro suo campo di attività²³: quello connesso alle politiche di formazione professionale dei giovani ed alle politiche di formazione continua degli adulti, campo in cui il riconoscimento (la certificazione) delle competenze apprese dalle persone diviene (o dovrebbe divenire) un asset spendibile nel mercato del lavoro. Una terza ragione sta nella già accennata attenzione aziendale ai temi dell’apprendimento organizzativo e del K.M.

Queste ulteriori aree di interesse si incrociano tra di loro e si “meticciano” con il paradigma della gestione per competenze di cui ho parlato nel precedente paragrafo, in modo tale che diventa difficile individuare un filo conduttore del discorso sull’impiego aziendale del concetto di competenza. Toccherò qui solo i punti che mi paiono più rilevanti.

Si tratta di punti che si possono in larga misura inquadrare in una diversa definizione del concetto di competenza sulla quale sembrano convergere quei contributi di matrice cognitivista o costruttivista che vedono nella competenza la capacità di analizzare, comprendere e valutare determinati problemi concreti che si incontrano nell’attività lavorativa, quando sia necessario gestire situazioni complesse, mutevoli ed impreviste.

Mi pare possibile assumere come punto di convergenza la definizione proposta da G. Le Boterf, (1994) secondo cui

«la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ecc.) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse [...]. Qualunque competenza è finalizzata e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera. [...]. La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui».

La parte iniziale della definizione sembra voler mettere la nozione di competenza al riparo da discorsi sul “potenziale”, accentuando la connotazione di sapere “in atto”, e non di sapere “in potenza”, operazione che, su un piano teoretico, può prestare il fianco a riserve concettuali (Frega, 2001). Ciò che è comunque rilevante è la qualificazione della competenza come “sapere in azione” (*compétence-en-acte*), vale a dire di un sapere che si alimenta e si consolida attraverso le esperienze, ma anche e soprattutto attraverso lo sforzo di “capitalizzazione cognitiva” di tali esperienze ed attraverso i riconoscimenti sociali che riceve. Su tale definizione, che consente di superare la impostazione riduttivista del paradigma della gestione per competenze di cui si è detto nel precedente paragrafo, tornerò brevemente più avanti.

Lungo questa linea si era già mosso Schon (1983) con il testo *The Reflective Practitioner* che tuttavia non ebbe immediato riflesso sul dibattito attorno alle competenze. Vino – riprendendo il testo di Schon – parla di “sapere pratico”, distinguendolo dal “sapere tecnico”, essendo il sapere pratico

«interessato alla comprensione delle situazioni come un unicum, alla individuazione di significati che sono propri di quella situazione e non di altre, a valutare le condizioni di applicabilità delle tecniche» (Vino, 2001, p.51)²⁴

²³ Si tratta di un campo che, tra l’altro, beneficiava (e beneficia) dei finanziamenti del FSE.

²⁴ Più avanti nello stesso testo i contesti di azione sono qualificati in termini di: unicità, ambiguità, imprevedibilità, provvisorietà, conflitto di valori (p. 75-76). Osservo *en passant*, per sottolineare la mia adesione alla definizione proposta da Vino, che l’autore fece parte di quello che qui chiamo il mio gruppo sino al 1999, sviluppando subito dopo in una società da lui fondata importanti esperienze sui temi dell’*action learning* e dell’apprendimento organizzativo.

4. Competenze e Formazione Professionale. Il “Modello ISFOL”, le “metacompetenze”, l'EQF ... e il “rasoio di Occam”.

Il campo della formazione professionale e della formazione continua ha rappresentato (e rappresenta) un ambito importante di attività per molte società di consulenza e formazione; tra queste anche quella che era allora la mia azienda di appartenenza.

In quest'area il tema delle competenze ha coinvolto una molteplicità di organismi che supportano la U.E. nella elaborazione di indirizzi e di indicazioni metodologiche. In virtù di ciò si è affermato ampiamente in Italia, almeno a partire dal 1996, il così detto Modello ISFOL che, com'è noto, prevede una classificazione delle competenze in tre distinte rubriche: competenze di base /tecnico-professionali/trasversali²⁵.

Trovo nel mio *repository* documentale moltissimi scritti che menzionano il modello ISFOL e che - assecondando una qualche predisposizione al meticcio - lo fondono con repertori mutuati dai vari Boyatzis, Spencer & Spencer, Goleman²⁶. La proliferazione delle proposte classificatorie si spiega con la natura diversa dei problemi posti dalle organizzazioni clienti e, più verosimilmente, con il fatto che nella competizione tra aziende, ciascuna cercava di far leva sul presunto valore aggiunto connesso alla proposta di un proprio originale modello.

D'altra parte l'applicazione del modello ISFOL ha quasi da subito sollevato, anche solo rimanendo nel campo della formazione professionale e continua, numerosi dubbi e ha prodotto sforzi di adeguamento di tale impianto che correvano paralleli allo sviluppo di riflessioni internazionali che andavano maturando²⁷. Non mi dilungo su questo punto.

Voglio invece dire qualcosa di più sulle “competenze trasversali” che il modello specifica essere riferite ad operazioni fondamentali richieste ad ogni soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo: diagnosticare, relazionarsi, affrontare. Sono trasversali rispetto allo svolgimento di processi lavorativi diversi, o di ruoli diversi poiché in tutti c'è bisogno di diagnosticare, relazionarsi, affrontare situazioni; ma non si può dire che siano immediatamente trasferibili e che possano essere spese senza uno sforzo di intelligenza dei contesti, nei loro elementi di singolarità. Di qui la criticità del concetto di trasversalità su cui molto si è scritto²⁸. Il confronto con le altre competenze del modello ISFOL mette in evidenza la loro natura diversa riassumibile in termini di necessaria autoconsapevolezza presente nei soggetti che le attivano, cosa che presuppone un qualche livello

²⁵ Le tre rubriche del Modello Isfol sono definite nei termini seguenti:

- **competenze di base**, sono quelle che garantiscono alla persona una cittadinanza attiva e sono ritenute fondamentali per la sua occupabilità; sono il sapere minimo, ed anche il prerequisito per l'accesso alla formazione;
- **competenze tecnico-professionali**, si tratta de “... l'insieme di conoscenze e capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali nei diversi comparti/settori”; queste competenze sono desunte dalle caratteristiche e dal contenuto del lavoro;
- **competenze trasversali**, riguardano sempre la persona e la sua “... modalità di funzionamento (cognitivo; affettivo; motorio)”; non sono connesse ad una attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni (trasversalità); consentono alla persona comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti.

²⁶ Tra i documenti in questione ne cito solo uno che nasceva dalla volontà di un Ente Regionale di legare i propri piani formativi ad una azione di coaching svolta dai dirigenti e finalizzata a definire iniziative di sviluppo delle competenze dei loro collaboratori. La classificazione adottata prevedeva repertori di competenze di base (distinte in generali e specifiche dell'Ente), tecnico-specialistiche (organizzate in riferimento ad una articolata lista di aree e sottoaree disciplinari fornita dall'Ente stesso), trasversali (suddivise in relazionali, cognitive - personali, gestionali, trasformativi). Era ovviamente il repertorio delle competenze relazionali ad attingere ai contributi di Goleman sulla Intelligenza Emotiva.

²⁷ Un filone di riflessioni importante è quello che - muovendo dai limiti che le competenze di base identificano da sole le possibilità di cittadinanza attiva - esplora quali competenze di autodeterminazione e autoregolazione consentono alle persone di affrontare con successo il proprio percorso di studi o le transazioni che esse possono vivere nel corso della propria esperienza di studio e lavoro. Vedasi Pellerey (2006).

²⁸ Per una trattazione più ampia (e sofisticata) di quella svolta in queste note vedasi Rey (1996).

di riflessione metacognitiva, attivata individualmente o con il concorso di altri soggetti presenti nel proprio contesto di azione²⁹.

Si è pensato ad un certo punto di sottolineare tale differente natura battezzando le competenze trasversali come “metacompetenze”, sottolineando in tal modo la rilevanza della capacità sempre più richiesta alle persone di adattarsi alle dinamiche evolutive dei contesti di lavoro ed alla esigenza di passare da un contesto all’altro trasformando opportunamente i propri modelli di azione³⁰.

In numerosi documenti (miei e di colleghi), vedo impiegato il termine “metacompetenze”, per identificare (magari con alcune specifiche nuove declinazioni) le competenze trasversali del Modello ISFOL³¹. Più tardi chi lavorava nel mondo della scuola avrebbe indicato come metacompetenze quelle che nei documenti ministeriali venivano designate come “competenze di cittadinanza” (declinate in Imparare ad imparare/ Progettare /Comunicare/ Collaborare e partecipare/ Agire in modo autonomo e responsabile/ Risolvere problemi/ Individuare collegamenti e relazioni / Acquisire ed interpretare l’informazione).

In altri scritti ci si riferisce alle metacompetenze anche come “competenze chiave” oppure “competenze di flessibilità”. In un documento relativo ad un progetto di formazione manageriale (scritto con alcuni colleghi) vengono indicate come metacompetenze la leadership e la capacità di adottare una visione “multiprospettica” dei problemi.

Trovo in queste pagine conferme di un utilizzo del termine competenza come categoria ombrello, buona per tutto, salvo poi il tentativo di qualificarla con una serie ampia di attributi, con il rischio di provocare più confusione che chiarezza. Forse sarebbe auspicabile che nell’ormai amplissimo dibattito sulle competenze nell’area della formazione professionale e continua si cominciasse - senza voler banalizzare le questioni - ad applicare una sorta di “rasoio di Occam”.

Imponendomi, per così dire, di dare il buon esempio, avevo deciso un paio di anni fa di non utilizzare più l’incerta categoria di “metacompetenze” (né quella di “competenze trasversali” e tantomeno di “competenze di flessibilità”), ma di parlare semplicemente di “capacità cognitive e relazionali” consistenti nella disposizione a creare schemi di azione ed a verificarne l’idoneità e a raffinarli attraverso la prassi. Dunque “capacità”, non “competenze”, restando ovviamente inteso che tali capacità per essere adeguatamente impiegate debbono essere finalizzate e contestualizzate e che per poter svilupparsi hanno bisogno non solo di esperienze, ma di un “ritorno riflessivo” (e quindi metacognitivo) sulle esperienze stesse, in modo da capitalizzare il guadagno formativo in esse implicito³².

Rimanendo nel campo della formazione professionale e continua, mi pare che un passo avanti per ridurre la Babele semantica possa derivare dalle raccomandazioni attinenti all’utilizzo del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF). Tale modello adotta il concetto di competenza quale “sapere in azione”, definendola come:

«comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale».

²⁹ Il termine metacognizione, per come viene qui impiegato, indica la riflessione sulla propria attività cognitiva, cioè una sorta di “pensiero sul pensiero”.

³⁰ Altri autori, riprendendo la canonica distinzione tra *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, hanno assimilato le competenze trasversali al *saper essere*, inteso come comportamento situato in uno specifico contesto, consapevole delle logiche di azione organizzativa e quindi anche come tensione tra il voler fare ed il poter fare.

³¹ L’uso del termine metacompetenza è tuttora ampiamente riscontrabile in rete ove si possono anche trovare repertori di “meta competenze”. Vedasi ad esempio quello (utilizzato ai fini del *coaching* universitario) reperibile al sito <http://www.coachinguniversitario.it/files/fileusers/Mappa%20delle%20metacompetenze.pdf>

³² Penso che la disposizione a prefigurare schemi di azione e ad attivare forme di ritorno riflessivo abbia una qualche trasversalità, anche se esse vengono spese in modalità che dipendono dalle condizioni specifiche dei contesti. Sono tuttavia consapevole che tale affermazione non si colloca al riparo delle riserve espresse da Rey (1996) sulle competenze trasversali.

Essa consiste dunque nella intelligenza dei contesti e nella capacità di mobilitare saperi selezionandoli, integrandoli e combinandoli tra loro in funzione dei risultati che si vogliono ottenere, nonché delle aspettative, delle possibilità e dei vincoli presenti in un dato contesto. Nella definizione si menzionano tra i saperi che possono essere mobilitati le “capacità personali e sociali”, in un’accezione tradotta a volte come “risorse psico-sociali”, ma che a me pare analoga a quella che ho riservato ai termini “capacità cognitive e relazionali”. Vengono anche citate “capacità metodologiche” che riporterei alle “abilità” (intese come saperi procedurali).

Nell’ottica dell’EQF la competenza è quanto emerge nello svolgimento di processi lavorativi complessi, senza bisogno di frazionare il concetto in liste di competenze elementari, salvo richiamare conoscenze, abilità e capacità che vengono mobilitate nel processo stesso. Non esiste dunque competenza se non legata allo svolgimento di tale processo lavorativo complesso. Tutto ciò mi pare porti ad un’apprezzabile semplificazione e chiarificazione terminologica.

Penso che le indicazioni metodologiche che vengono dai vari organismi di supporto alle politiche di formazione professionale e continua dovrebbero assecondare lo sforzo di semplificazione terminologica. Purtroppo non è sempre così.

Devo qui accennare, per esemplificare le difficoltà di ricorso al “rasoio di Occam”, ad un lavoro ho avuto modo di svolgere di recente per la Provincia Autonoma di Trento nell’ambito dei corsi di Alta Formazione Professionale (AFP), dove, a partire dal 2010, nel descrivere le figure professionali di riferimento ed impostare l’impianto formativo, ci si era riferiti all’EQF. È poi intervenuta, a livello nazionale, l’introduzione della filiera formativa degli ITS che si è mossa su linee di politica formativa per molti versi analoghe a quelle anticipate in Trentino con l’AFP. L’impianto degli ITS trova compimento con il “Decreto di concerto MIUR-MLPS” del 7/9/2011 che fissa gli standard metodologici dei percorsi. Pur dichiarando l’adesione al modello EQF, l’allegato 1 al decreto definisce quelle che vengono chiamate “competenze generali di base” comuni ai diversi percorsi ITS. Si tratta di una concettualizzazione che – a testimonianza dell’isteresi che si può frapporre all’innovazione metodologica – ripropone sostanzialmente il modello ISFOL fondendo tra di loro (con una operazione piuttosto dubbia) le competenze di base e quelle trasversali³³. Emerge in questo modo un repertorio di ben 18 competenze generali di base comune.

Quella avviata in Trentino è la ricerca di un “onorevole compromesso” tra questo input e la salvaguardia dell’impianto della AFP con la sottolineatura data negli ultimi anni alle capacità cognitive e relazionali; questo ha comportato la semplificazione del repertorio ITS di “competenze generali di base comuni”, la loro declinazione (per aderire al modello EQF) in abilità e conoscenze, e soprattutto il salvataggio nell’impianto formativo relativo alle modalità di sviluppo riservato alle capacità cognitive e relazionali basato sul vivere esperienze e sulla riflessione critica sulle esperienze stesse. Dunque, un percorso tortuoso che dimostra le difficoltà ad adottare a livello nazionale un quadro concettuale condiviso e, in particolare, a liberarsi della idea che tanto più si è rigorosi quanto più si fraziona la competenza in prolissi ed incerti repertori.

³³ Nell’allegato 1 le competenze generali di base comune sono declinate in quattro ambiti: Ambito linguistico, comunicativo e relazionale / Ambito scientifico e tecnologico/ Ambito giuridico ed economico/ Ambito organizzativo e gestionale. Ricordiamo che nella metodologia ISFOL erano indicate come competenze di base le competenze:

- linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere con efficacia, specialmente in inglese);
- scientifiche e tecnologiche (soprattutto informatiche e statistiche);
- giuridico-economico-aziendali (riferite al diritto comunitario, internazionale e del lavoro, alla sicurezza, all’organizzazione aziendale, alla realizzazione dell’idea di impresa).

Nell’allegato 1 esse sono state integrate con quelle indicate dalla metodologia ISFOL come competenze trasversali: comunicative - relazionali e organizzative, arrivando a proporre un repertorio di ben 18 competenze generali di base comune che dovrebbero essere sviluppate in tutti i percorsi ITS.

5. Apprendere come avviene lo sviluppo delle competenze

Tra gli anni '80 e la decade successiva si evolve – sempre nel clima dell'interesse a comprendere le connotazioni della *Knowledge Economy* e suggerire alle aziende come affrontare le sfide adattive che avevano di fronte – un altro importante filone di riflessione, diverso dal paradigma della gestione per competenze. Il focus dell'interesse è quello della generazione di nuovi saperi e di loro capitalizzazione nelle organizzazioni.

Sono cose note e non mi dilungo al riguardo. Dovessi dire quali testi hanno, in quegli anni, maggiormente stimolato l'Azienda a riflettere su questi temi ed a proporre servizi formativi e consulenziali in quest'area (dapprima sotto il titolo di "sviluppo dell'apprendimento organizzativo" e poi di *Knowledge Management*), citerei: Argyris, Schon (1978); Senge (1990); Nonaka, Takeuchi (1995), Wenger (1998)³⁴.

Si tratta di autori che non fanno esplicitamente uso del concetto di competenza ma le loro riflessioni finiscono per avere un rilevante punto di caduta su questo tema. La cosa è particolarmente evidente ne *La quinta disciplina* di P. Senge ove l'autore parla di "discipline" come regole di pensiero e modalità (individuali o collettive) di analisi e valutazione dei problemi³⁵, aspetti che - assecondando la tendenza a fare di essa una categoria ombrello - potremmo inserirle in una qualche rubrica di competenze. I. Nonaka e H. Takeuchi parlano invece di conoscenza tacita e conoscenza esplicita, mentre, sempre in riferimento allo sviluppo del *knowledge* aziendale, E. Wenger fa riferimento alle Comunità di Pratica (CdP) definite attraverso la condivisione di un dominio tematico, una modalità di vivere i legami comunitari e la pratica vista come corpo di conoscenze, metodi, strumenti, storie, cose, documenti che i membri condividono e sviluppano assieme, in una accezione simile a quella di "sapere in azione" o di "sapere pratico" sopra menzionati.

A giudicare dai documenti che conservo (oltre che dai ricordi) il tema dell'apprendimento organizzativo non ebbe particolare rilievo in Azienda per quanto riguarda la strutturazione dell'offerta di servizi. Restò piuttosto un tema di dibattito³⁶, ripreso in alcune proposte formative.

Esistevano, per così dire, in Azienda due scuole di pensiero, interpretate da due distinte IBU. La prima si muoveva sulla scia del testo di P. Senge che prometteva – attraverso lo sviluppo delle cinque discipline – di mostrare la strada per edificare una *learning organization*. Si era anche ritenuto di proporre al mercato, con finalità formative, un "Laboratorio di Management Anticipativo" che comprendeva anche possibilità di simulazione di scenari attraverso strumenti informatici³⁷.

La seconda IBU contestava l'uso della categoria di "*learning organization*" intesa come esplicativa di un originale paradigma organizzativo da costruire – per così dire – una volta per tutte

³⁴ Dovrei poi aggiungere i contributi pubblicati da persone dell'Azienda: in primis un testo dell'allora Presidente P. G. Perotto con interessanti riflessioni svolte sul tema sulla creazione di saperi attraverso la strategia dell'innovazione evolutiva e la "microcreatività diffusa" (Perotto, 1989, cap. IV).

³⁵ Leggiamo nella quarta di copertina la seguente descrizione delle "discipline" prese in considerazione dall'autore:

- Padronanza personale: ossia consapevolezza del lavoro svolto. Al pari di un artista, dobbiamo considerare la nostra opera come un prodotto dell'ingegno.
- Modelli mentali: imparare a conoscere, per poterle cambiare, le credenze profondamente radicate in noi che influenzano la percezione e condizionano il nostro agire.
- Visione condivisa: è la forza che ci spinge a eccellere e a imparare per puro desiderio del nuovo.
- Apprendimento di gruppo: i membri della squadra partecipano al dialogo e alla discussione diminuendo i conflitti e incrementando la capacità del team.
- Pensiero sistemico: è la disciplina che integra e rende coerenti le altre quattro, traducendole da teoria a pratica efficace.

³⁶ Se ne parlò più volte in *Artis*, un ciclo annuale di convegni con relatori internazionali, che l'Azienda ha gestito per quasi tutto l'arco degli anni '90.

³⁷ Testata in contesti seminariali, ma non compiutamente sviluppata nei necessari supporti informatici, è illustrata in Alessandrini (1995), pp.163 e ss.

(magari ispirandosi alla retorica con cui si raccontavano o venivano raccontate le esperienze giapponesi), preferendo sforzarsi di comprendere come potessero avvenire e come si potessero favorire - in una prospettiva di cambiamento culturale - processi di “*organizational learning*” nel senso di Argyris, Schon (1978).

In tema di *habitus* manageriali che possono favorire l'emergere di processi di apprendimento organizzativo si faceva riferimento a:

- la disponibilità a tollerare l'incertezza cognitiva, o meglio la consapevolezza di non poter disporre, in ogni circostanza, di programmi d'azione collaudati ed efficaci;
- la capacità di lettura degli assunti valoriali latenti che stanno alla base di programmi d'azione consolidati e che informano azioni, aspettative, etc.; possiamo parlare al riguardo di una “capacità di disvelamento”, di lettura in profondità dei processi che non può essere disgiunta dalla disponibilità a considerare se stesso come parte del problema ed a “vedersi con gli occhi degli altri”;
- la disponibilità a considerare il conflitto come fatto naturale e, in una certa misura, benefico per la vita di una organizzazione, sapendo altresì che la sua gestione richiede confronto dialettico, capacità di creare consenso attorno ad idee-forza, etc.;
- la capacità di utilizzare forme discorsive non stereotipate, non appiattite su un lessico logorato dall'uso o dalle mode, ma di valersi invece di un linguaggio variegato, focalizzato su registri diversi: esatto, specialistico, incentrato sulla realtà fattuale, ma anche, quando occorre, metaforico, evocativo, idoneo a provocare nuove simbolizzazioni espressive³⁸.

Come sempre accade in situazioni analoghe, la presenza di due “scuole di pensiero” poteva, a seconda dei punti di vista, essere vista come elemento di ricchezza dell'offerta o come incapacità di produrre una sintesi aziendale.

La principale ricaduta sull'azienda – in termini trasversali rispetto alle varie IBU – del dibattito attorno al tema dell'apprendimento organizzativo è stata l'attenzione posta sul concetto di “riflessività” visto come termine connotativo di processi di apprendimento che comportano un cambiamento dei *frame* cognitivi e culturali utilizzati in precedenza. Fu questa anche la circostanza in cui si rafforzarono le proposte in tema di metodologie di *experiential learning* e di utilizzo della leva della formazione nei progetti di cambiamento.

Che il tema della riflessività sia centrale nel dibattito sulle competenze è stato sottolineato in un relativamente recente lavoro di Le Boterf (2008) che, parlando di “professionalismo”, individua tre dimensioni della competenza: a) l'assunzione di pratiche professionali pertinenti al problema e contesto dell'azione, b) la mobilitazione delle risorse (cognitive, tecnologiche, ecc.), c) la presa di distanza critica o ritorno riflessivo (*recul réflexif*) finalizzato a comprendere sia il contesto dell'azione, sia il proprio modo di agire in quel contesto.

Più rilevante (rispetto alla questione dell'apprendimento organizzativo) è stato l'impatto sulla strutturazione dell'offerta aziendale dell'ampia tematica del *Knowledge Management* (KM), e questo in virtù, prima di tutto, dalla scelta aziendale di voler diventare uno dei principali *player* sul versante dell'e-learning³⁹. Già ho accennato alle resistenze di molti *professional* aziendali rispetto all'utilizzo del modello formativo proposto dal partner statunitense e della “filosofia” che lo sosteneva, incentrata, come già accennato, sulla rilevazione dei *competence gap*, sullo sviluppo delle competenze secondo un'idea di tipo trasmissivo, ma anche su una concezione ingenua del KM, basata – per dirla nei termini di Nonaka e Takeuchi – sulla facile conversione del sapere tacito

³⁸ Mattalucci (1996).

³⁹ Tralascio qui di parlare delle proposte inerenti le possibili strategie aziendali su come sviluppare una politica di Knowledge Management.

in sapere esplicito (che portava ad argomentare come la *knowledge retention* fosse più agevole ed economica della *people retention*)⁴⁰.

Nonostante le sollecitazioni a muoversi nell'ottica del partner statunitense, trovo nel mio repository numerosi documenti (sia nella forma di offerte tecniche, sia di relazioni su progetti in fase di svolgimento) che, sin dal 2000-2001, anticipano quello che sarà poi chiamato e-learning 2.0⁴¹, sostituendo all'idea della trasmissione delle competenze l'idea dello sviluppo delle competenze attraverso contesti di lavoro cooperativo, ispirati dalle metodiche dell'*action learning*. Si comincia qui a parlare di Comunità di Apprendimento (CdA), ponendole in relazione (ma anche distinguendole) da quelle che Wenger chiama Comunità di Pratiche (CdP).

Non mi dilungo qui a parlare - poiché ci sono già state altre occasioni per farlo - dei progetti impostati secondo una strategia di *blended learning* incentrati sullo sviluppo di CdA (Mattalucci, Sarati, 2006), progetti che a volte assumevano tra gli obiettivi quello di favorire, dopo il percorso formativo, la stabilizzazione delle CdA trasformandole in CdP, in vista di un reale superamento della "formazione apparente".

Poiché stiamo ragionando di competenze mi sembra invece interessante ricordare – a conclusione delle presenti note – un'offerta tecnica sviluppata per una importante azienda di credito per l'attuazione di un progetto sperimentale che utilizzava come slogan l'espressione *Learning Process Reengineering*. Partendo dalla realtà delle filiali dell'azienda si trattava di comprendere quali fossero le competenze "*business critical*", avendo come riscontro sia i parametri economici (*Key Performance Indicators*), sia le valutazioni emergenti da una indagine da condurre con alcuni *best performer*. Il progetto formativo prevedeva un percorso di sviluppo di tali competenze basato su una strategia formativa supportata da figure di "facilitatori" e da una piattaforma funzionante come contesto che consentisse: a) l'attivazione di un "repository" di informazioni/ *learning object*/ documenti utili, fruibili attraverso forme di "navigazione" libera e/o strutturata, b) lo svolgimento di una didattica attiva in rete (esecuzione di *business game*, elaborazione in gruppo di esercitazioni di *problem solving*, etc. in vista della possibilità di far vivere ai discenti esperienze prossime a quelle delle situazioni di lavoro); c) l'attivazione di una comunità di apprendimento (CdA) alimentata dalla condivisione dell'esperienza formativa e dai processi riflessivi che venivano sollecitati lungo il percorso di apprendimento. Per descrivere le funzionalità della piattaforma erano state impiegate tre metafore: la biblioteca, la palestra e l'agorà.

La proposta, pur avendo ottenuto ottimi riscontri nei livelli alti della committenza, non fu poi realizzata, e questo per ragioni che non furono allora del tutto esplicitate. Interessa qui sottolineare che tra i dubbi che si manifestarono già in sede di trattativa vi era una manifesta resistenza da parte della funzione Personale ad accettare un impianto progettuale che non ipotizzava la capacità dell'azienda di declinare a priori quali fossero le competenze *business critical*, ma riteneva di doverle far emergere attraverso una sorta di *knowledge audit* che facesse riferimento alle buone prassi come fonte di un sapere in azione sviluppato sul campo dalle diverse filiali nello svolgimento dei loro processi di business. I dubbi erano tanto più forti in quanto da poco l'azienda di credito aveva formalizzato un ben definito repertorio di "*core competencies*" messo al centro di un sistema abbastanza sofisticato di "gestione per competenze" (in particolare del sistema premiante).

Trovo che tale "incidente" sia emblematico di come la filosofia della gestione per competenze - incentrata sull'idea di un controllo centrale dei processi di sviluppo delle competenze - non solo sia riluttante a riconoscere la rilevanza dei saperi frutto di apprendimenti che nascono nella prassi, ma rischi di diventare un fattore di rigidità burocratica, alimentato da una viva attenzione a

⁴⁰ Dove il sapere tacito era inteso come *previously unarticulated expertise and experience resident in individual workers*.

⁴¹ Almeno per come la vedo io, l'e-learning 2.0 coniuga il *Computer-supported collaborative learning* (CSCL) con le possibilità di ricorso agli strumenti del Web 2.0.

mantenere gli equilibri di potere aziendale, più che dalla determinazione a mettere effettivamente in valore il know how aziendale⁴².

Penso tuttavia che, tra l'idea generale della gestione per competenze come base della *people strategy* che una azienda adotta e quella dello sviluppo delle competenze viste come sapere in azione che deriva dalla prassi e dalla riflessione sulla prassi, non esiste in linea di principio una netta opposizione (come sembrerebbe mostrare il caso sopra raccontato). Tuttavia mi pare che stenti ad emergere una sintesi produttiva tra le due idee generali, quella di selezionare e poi far crescere e premiare le persone in base alle competenze che esse dimostrano di mettere a frutto ottenendo buone performance e quella di garantire spazi per produrre nuovi apprendimenti e "nutrire" le CdP. Il dibattito sulle competenze ha prodotto riflessioni sofisticate e interessanti, ma che stentano ad essere di aiuto nella ricerca di tale sintesi. Uno dei testi che mi pare si muovano in questa direzione è il già citato testo di Guy Le Boterf, *Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Su di esso converrà ritornare.

6. Bibliografia

- Abrahamson E. (1996), "Management Fashion", in *Academy of Management Review*, 16, pp. 254-285.
- Argyris C., Schon D.A. (1978), *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading Mass, Addison-Wesley.
- Boyatzis, R.E. (1982), *The Competent Manager. A model for effective performance*, N.Y., Wiley.
- Bresciani P.G., a cura di (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Milano, F. Angeli.
- Burley-Allen M. (1989), *La direzione assertiva*, Milano, F. Angeli.
- Dietrich A. (1999), "La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales", *Formation Emploi*, 67, luglio/settembre.
- Frega, R. (2001), "Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf", *Professionalità*, n. 62.
- Frega R. (2004), "La logica della 'competenza': un problema aperto", *Professionalità*, n. 80.
- Gizzi F., Del Mastro F., Mattalucci L., Chiaese Z., Cinti P. (2005), "Progetto Orchestra: Saperi all'Opera – Un bilancio delle attività del 2005 e lezioni apprese" in *Atti del convegno Expo e-Learning 2005* (diffusi su CD_Rom), Ferrara.
- Goleman D. (1996), *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury Publishing; trad. it. *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.
- Goleman D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury Publishing; trad. it. *Lavorare con Intelligenza Emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Hooghiemstra M. (1992), "La gestione integrata delle risorse umane", in Carretta A., et al. (eds), *Dalle risorse umane alle competenze*, Milano F. Angeli.

⁴² Leggo nella offerta in questione una divertente frase che – in maniera un po' ruffiana e senza troppa convinzione – cerca di rimuovere i dubbi presenti nella funzione del Personale: «Vogliamo qui sottolineare che il progetto non ha l'obiettivo di ridefinire il sistema delle "core competencies" – manageriali e professionali – che [nome dell'Azienda di credito] ha da poco formalizzato come riferimento del proprio sistema di valutazione e sviluppo del personale, ma solamente di istanziare tali competenze ad un livello maggiormente analitico, per un collegamento diretto con gli indicatori di performance adottati dall'azienda».

- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Paris, Groupe Eyrolles/ Éditions d'Organisation.
- Marzano M. (2009), *Estensione del dominio della manipolazione*, Milano, Mondadori.
- Mattalucci L. (2011), "Evoluzione della cultura della valutazione del personale nella P.A.", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, n. 2, pp. 83-84, reperibile al sito <http://www.dialoghi.org/numero-1---2011.html>
- Mattalucci L. (1996), *La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto, Risorsa Uomo*, Marzo '96.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 205-228.
- 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*, n. 1, pp. 6-29 reperibile al sito <http://www.dialoghi.org/numero-1---2011.html>
- Mattiuzzi P.G. (2008), "Emotional Intelligence? I'm not feeling it", *Everyday Psychology*. L'articolo è reperibile al sito <http://everydaypsychology.com/2008/12/emotional-intelligence-im-not-feeling.html#.UWZn1qWePvg>
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press; trad. it. *The Knowledge Creating Company*, Milano, Guerini e Associati, 1997.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La scuola.
- Perotto P.G. (1989), *Darwinismo Manageriale*, Milano, Il Sole 24 ore.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Editeur; trad. it. *Ripensare le competenze trasversali*, 2003, Milano, Franco Angeli.
- Salatin A. (2012), "La valutazione della professione docente: quadro europeo e prospettive in Italia", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo* n. 2, p. 43, reperibile al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_2_2012.pdf
- Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation* Doubleday, N.Y.; trad. it. *La quinta disciplina*, Milano, Sperling & Kupfer, 1992.
- Schon D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, N.Y., Basic Books; trad. it. *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Spencer L. M. & Spencer S. M. (1993), *Competence at work*, N.Y., Wiley.
- Vino A. (2001), *Sapere pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Milano, Guerini e Associati.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge Univ. Press.
- Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi Organizzativi*, n.1, pp. 11-34.

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

di Elena Sarati

1. Premessa

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

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

«capacità di mobilitare saperi selezionandoli, integrandoli e combinandoli tra loro in funzione dei risultati che si vogliono ottenere, nonché delle aspettative, delle possibilità e dei vincoli presenti in un dato contesto».

Altrove lo stesso Le Boterf (2008) precisa:

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

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

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

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

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

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

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

2. Competenza come sapere in azione: alcune implicazioni

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

1. Competenze: variabilità dei significati

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Processualità del concetto di competenza

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

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

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

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

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

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

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

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

3. "Interpretare" le competenze

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Un progetto di valutazione 360°: alcune riflessioni

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

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

Il progetto ha previsto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶ Il termine “*competence gap*” indica la distanza tra le competenze attese (o standard di competenze) per svolgere efficacemente una mansione e le competenze effettivamente possedute da una persona inserita in tale mansione.

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

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

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

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

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

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

4. La valutazione del potenziale: questioni aperte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

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

Rimando ai lettori completare (o ridefinire) tali suggerimenti.

6. Bibliografia

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

CRISI DEL WELFARE, WELFARE DI COMUNITÀ E FONDAZIONI DI COMUNITÀ

di Augusto Vino

1. Doppio movimento

a) *Le difficoltà dei sistemi di welfare e il consolidarsi del “secondo welfare”*

I sistemi di welfare sono sottoposti in tutti i paesi occidentali a forti tensioni derivanti dalla riduzione delle risorse disponibili – da un lato – e dall'aumento dei bisogni e della domanda di servizi, anche in relazione alla crisi economica e all'emergenza di “nuove fragilità”, dall'altro.

È noto come la situazione del nostro Paese sia particolarmente critica, poiché unisce ad una storica fragilità dei sistemi di welfare – sbilanciati sulla spesa pensionistica – e ad una transizione non ancora compiuta verso sistemi più articolati, una crisi finanziaria dello Stato particolarmente acuta.

A fronte dell'aumento della componente anziana della popolazione e dell'allungamento delle aspettative di vita, sono i capitoli della spesa pensionistica e della spesa sanitaria a destare le maggiori preoccupazioni sulla sostenibilità futura del sistema¹, anche se, sotto il profilo politico, i temi delle politiche del lavoro e della formazione sembrano talvolta acquisire una qualche centralità, seppur, non a caso, privilegiando gli interventi di riforma a “costo zero”.

In considerazione dello squilibrio crescente – e sempre più problematico nel futuro – tra le risorse destinate alla spesa sociale e la domanda di servizi, si è fatta strada la consapevolezza che il futuro sistema di welfare dovrà far affidamento non solo su risorse pubbliche ma anche su risorse private: è il tema che molti autori hanno definito come “secondo welfare”, e che abbraccia sia forme di previdenza integrativa privata, sia di assicurazione sanitaria integrativa, sia un insieme di possibilità di intervento che sollecitano le diverse articolazioni della società civile (Di Vico, 2010).

È convinzione abbastanza diffusa che si debbano costruire sistemi misti di welfare, in cui la componente pubblica sia affiancata da quella privata non solo nella “produzione” dei servizi ma anche nel loro finanziamento, e che la scommessa sia sulle modalità di costruzione di modelli virtuosi di complementarità tra intervento pubblico, privato e privato sociale.

In particolare, l'attenzione del dibattito si rivolge al ruolo delle Fondazioni Bancarie, da un lato, e allo sviluppo di sistemi di welfare aziendale, dall'altro².

¹ Per esemplificare, nel 2025 in Italia avremo due milioni di anziani in più, e le statistiche dicono che i consumi sanitari di un settantenne sono circa il doppio di quelli di un quarantenne, mentre i consumi di un novantenne sono il triplo. (Ferrera, 2010, pag. 171).

² Si veda il sito del Progetto “Percorsi di secondo welfare”, che documenta con una certa attenzione le esperienze di welfare aziendale che si vanno sviluppando in Italia (www.secondowelfare.it)

Le Fondazioni di origine bancaria stanno assumendo un ruolo sempre più rilevante nel finanziamento dei servizi e dei sistemi di welfare, in particolare a scala locale. Il patrimonio complessivo delle FOB italiane ammonta a circa 50 miliardi di euro – il più alto valore in Europa dopo quello delle Fondazioni inglesi – mentre il flusso annuo di erogazioni ammontava per il 2009 a circa 1,4 miliardi di euro (Ferrera, 2010).

Si tratta di un volume di risorse relativamente piccolo rispetto al valore della spesa pubblica italiana nel settore dell'assistenza, pari a circa 121 miliardi di euro nel 2009 – il che mostra come le risorse private, seppur sostanziose, non possano in nessun caso essere considerate sostitutive di quelle pubbliche – ma che, essendo molto concentrato sul territorio, rende le Fondazioni interlocutori primari degli enti locali per il finanziamento del sistema dei servizi a scala municipale: il 78% delle risorse erogate dalle Fondazioni sono infatti indirizzate all'ambito provinciale dove ha sede la Fondazione stessa.

Similmente si vanno sviluppando sistemi di welfare aziendale che puntano in alcuni casi a sostituire le forme di incentivo monetario a sostegno della produttività con forme di erogazione di servizi³, e che più in generale affiancano al welfare universalistico sistemi di protezione – riferiti alla salute come all'istruzione, come alla conciliazione dei tempi e al sostegno alla maternità/paternità – di carattere aziendalistico.

Non sfuggono ovviamente i limiti ed i rischi dello sviluppo di componenti di questa natura dei sistemi di welfare: da un lato le Fondazioni bancarie sono strumento di intervento molto territorializzato, in grado quindi di cogliere ed interpretare bisogni specifici e caratteristiche dei singoli territori, ma le loro decisioni di intervenire sono al di fuori di forme di controllo “democratico” – il rischio, per farla breve, è che la scelta se tenere aperti o meno gli asili nido sia demandata ai consigli di gestione delle Fondazioni, e non più agli organi politici dei Comuni. Dall'altro i sistemi di welfare aziendale, se sono oramai rimessi alla contrattazione tra azienda e rappresentanze sindacali, uscendo dall'approccio unilaterale che ha storicamente contraddistinto i sistemi di protezione aziendale “paternalistici” in vigore nella prima metà del secolo scorso, hanno però l'ovvio limite di riservare i benefici assistenziali alla platea dei dipendenti – o ex-dipendenti – di una specifica azienda.

Non a caso, il dibattito e i tentativi di intervento puntano, nel caso delle Fondazioni, a definirne ambiti e modalità di azione in un rapporto continuo e condiviso con gli Enti Locali⁴; mentre nel caso delle esperienze di welfare aziendale il tentativo è quello di immaginare forme di apertura al territorio del sistema dei servizi messi a disposizione dalle singole aziende.

b) L'emergere della dimensione locale dei sistemi di welfare

Se la prima tendenza va nella direzione di costruire sistemi di welfare mix, in cui accanto alla componente pubblica vi sia una robusta componente privata e privato-sociale – direzione non esente da rischi, come detto, in particolare di sottrazione al controllo democratico delle scelte di allocazione delle risorse, e di non-inclusività dei sistemi aziendali – una seconda rilevante

³ Esempio a questo proposito il caso della Luxottica, dove «a differenza dei più tradizionali sistemi di benefit – modulati in base alla posizione ricoperta e per lo più destinati ai ruoli dirigenziali – il welfare aziendale di Luxottica nasce dalla volontà di integrare i salari più bassi coprendo i bisogni primari delle famiglie di operai e impiegati. Il pacchetto – che comprende il «carrello della spesa», la polizza di assicurazione sanitaria, il rimborso dei libri di testo e diverse borse di studio – è elaborato all'interno di un Comitato di Governance composto in misura paritetica da azienda e parti sindacali, e le risorse a disposizione sono stabilite sulla base di un indicatore collegato all'aumento della qualità nella produzione» (così Mallone, 2013, pag. 10).

⁴ Si veda, da ultimo, il Convegno “Un'impresa comune. Riprogettare il welfare”, tenutosi a Torino il 6 maggio, organizzato da Compagnia di San Paolo e Fondazione Cariplo, con la partecipazione del Comune di Torino e di numerose amministrazioni locali.

direzione di sviluppo del welfare è nella emergenza sempre più forte della dimensione locale, se non proprio municipale, dei sistemi di intervento.

È con la legge 328 del 2000, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” che i Comuni – in ottemperanza del principio di sussidiarietà verticale - vengono indicati come uno dei soggetti cui compete la programmazione e l’organizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. In particolare essi sono “titolari delle funzioni amministrative concernenti gli interventi sociali svolti a livello locale e concorrono alla programmazione regionale” (art. 6, c. 3). La successiva riforma del titolo V della Costituzione, individuando nelle Regioni il livello istituzionale con competenza esclusiva sulle politiche sociali, ha complicato il quadro normativo di riferimento, ma rimane fermo il principio del ruolo cruciale degli Enti locali nella costruzione dei sistemi di welfare.

C’è qui un principio che attiene alla efficacia delle politiche sociali: non si tratta infatti solo del fatto che la lettura dei bisogni e della domanda dei servizi è più puntuale e completa se realizzata a livello locale – coinvolgendo quindi gli attori e le istituzioni locali – ma ancor più del fatto che i risultati degli interventi dipendono in maniera rilevante dal coinvolgimento delle risorse e degli attori locali.

«La parola *‘municipale’* richiama il fatto che i servizi sociali sono erogati dalla parte pubblica, in questo caso le amministrazioni locali (o per conto del pubblico dal terzo settore); e che è il pubblico il garante dei diritti di cittadinanza. E indica anche che l’istituzione pubblica più vicina al cittadino (il Comune) meglio interpreta i suoi bisogni e individua le risposte corrette ad essi. È il principio della sussidiarietà verticale.

La parola *‘comunitario’* non richiama soltanto il fatto che la gestione dei servizi può essere affidata al non profit (e allora basta parlare di welfare mix), ma che i servizi da soli non riescono più a rispondere ai bisogni molteplici e complessi delle persone. I servizi, per essere efficaci, devono poter contare anche su altri aiuti. Devono potersi calare in un contesto di relazioni solidali, più o meno formalizzate, tra persone, dalle relazioni di vicinato a quelle create da associazioni culturali o sportive, a quelle create dalle parrocchie. Un esempio: poco efficace sarebbe la scelta di mantenere nella propria casa una persona che soffre di disturbi mentali, anche aiutandolo con servizi domiciliari o con una borsa lavoro o con qualche ora di centro diurno, se intorno alla famiglia che si prende sulle spalle questo impegno non c’è il sostegno dei vicini di casa, se i negozianti che conoscono il suo problema non fanno rapporto con lui, se la polisportiva di quartiere non gli offre qualche occasione di fare un po’ di movimento, se la parrocchia non lo accoglie in qualche iniziativa o non dà con i suoi volontari qualche ora di sollievo alla famiglia. E così per l’inserimento scolastico di un bimbo disabile, che resta irrisolto se le famiglie degli altri bimbi non sono coinvolte, non lo invitano a casa a giocare con i propri figli. Se non c’è intorno a queste persone in difficoltà una comunità competente, un termine nato proprio nei servizi psichiatrici, ma ben adattabile a tutti i casi in cui le persone e i gruppi devono ristabilire legami sociali.

Una comunità competente è quindi una risorsa per le politiche sociali che perciò diventano sempre più complesse, perché devono comporre insieme una pluralità di azioni, alcune che offrono servizi, altre che stimolano e fanno manutenzione di questi legami comunitari»⁵.

La dimensione locale del welfare nasce e si sviluppa intorno alla consapevolezza che occorre costruire “comunità competenti”.

⁵ Così Franzoni, 2012, pag. 4-5

Questo vale per l'insieme delle politiche che si concretizzano nella erogazione di servizi, piuttosto che nella corresponsione di un controvalore monetario - come per il sostegno al reddito dei dipendenti di aziende in crisi o per la corresponsione delle pensioni. La lotta alla dispersione scolastica non può aver successo se non coinvolge, nei singoli territori, gli istituti scolastici e non attiva risorse di volontariato e di sostegno non solo ai percorsi di apprendimento scolastico ma più in generale di socializzazione degli adolescenti; l'assistenza domiciliare agli anziani non è sostenibile né efficace se non coinvolge il vicinato così come i piccoli esercizi commerciali ed il tessuto sociale che interagisce con l'assistito; le politiche attive del lavoro non possono aver successo se non mettono in rete agenzie formative, aziende e operatori della ricollocazione in un determinato territorio; e via dicendo. Se cioè non si attivano e si organizzano le risorse disponibili sul territorio.

Più in generale, nella emergenza della dimensione locale dei sistemi di welfare, vi è il riconoscimento che, per realizzare politiche di successo, le risorse finanziarie, seppur importanti, non sono però le uniche necessarie: accanto ad esse occorre mobilitare risorse di consenso, risorse normative, risorse di competenza professionale e conoscenza, risorse relazionali (Bobbio, 1996).

È in questa dimensione locale che il ruolo delle istituzioni locali è centrale, non solo nella erogazione diretta dei servizi, ma soprattutto nella definizione di strategie di attivazione della comunità, e di costruzione di sistemi di relazione e di cooperazione.

Se un welfare efficace richiede la costruzione di comunità competenti, vi è ovviamente in questa dimensione locale anche un rilevante aspetto finanziario⁶, come mostra la tabella seguente, riferita ai Comuni metropolitani.

Tab. 1 – Spesa sociale procapite per abitante nelle Città Metropolitane

Suddivisione pro-capite della spesa sociale per abitante			
Città metropolitane	2009	2010	2011
	Pro-capite	Pro-capite	Pro-capite
Torino*	285	295	287
Milano*	310	303	317
Genova*	142	139	131
Venezia*	281	240	228
Trieste*	410	421	434
Bologna*	326	306	270
Firenze*	257	279	280
Roma*	265	266	274
Napoli*	86	81	88
Bari*	160	196	154
Cagliari*	299	301	nd
Media città metropolitane	256	257	246

Le risorse stanziare dai Comuni sono di tutto rispetto, e relativamente costanti in questi anni, nonostante il taglio dei trasferimenti statali e regionali, mostrato dalla tabella seguente.

⁶ Analizzato, ad esempio, in Cittalia-Fondazione Anci Ricerche, 2012, da cui sono tratte le tabelle che riporto nel testo

Tab. 2 – Composizione percentuale della spesa sociale dei Comuni metropolitani suddivisa tra risorse proprie e trasferimenti statali e regionali

Spesa sociale	2009		2010		2011	
	Risorse proprie	Trasferimenti	Risorse proprie	Trasferimenti	Risorse proprie	Trasferimenti
Torino*	69,0%	31,0%	70,0%	30,0%	nd	nd
Milano*	75,5%	24,5%	77,9%	22,1%	78,1%	21,9%
Genova*	75,0%	25,0%	88,0%	12,0%	91,0%	9,0%
Venezia*	86,0%	14,0%	82,0%	18,0%	89,0%	11,0%
Trieste*	52,3%	47,8%	53,4%	46,6%	53,3%	46,7%
Bologna*	69,0%	31,0%	81,0%	19,0%	89,0%	11,0%
Firenze*	82,5%	17,5%	84,3%	15,7%	83,6%	16,4%
Roma*	81,0%	19,0%	83,0%	17,0%	82,0%	18,0%
Napoli*	49,7%	50,3%	80,0%	20,0%	70,0%	30,0%
Bari*	71,0%	29,0%	62,0%	38,0%	75,0%	25,0%
Cagliari*	53,2%	46,8%	51,9%	48,1%	nd	nd
Media città metropolitane	69,5%	30,5%	74,0%	26,1%	79,0%	21,0%

Come si vede, la quota di risorse proprie destinate dai Comuni agli interventi nel sociale aumenta di ben dieci punti in soli tre anni, e la tendenza, a fronte di un'ulteriore riduzione delle risorse statali e regionali, si è sicuramente rafforzata anche nel 2012 e 2013.

In questo modo, come è chiaro, la prima dinamica, quella della crescente sproporzione tra le risorse disponibili e la domanda di servizi, incrocia la seconda dinamica, quella della emersione della dimensione locale dei sistemi di welfare, sottoponendo quest'ultima a tutte le tensioni e i problemi di sostenibilità tipici delle politiche sociali.

2. Le fondazioni di comunità

All'incrocio tra le due tendenze, la costruzione di modelli inediti di welfare mix e la sempre maggiore rilevanza della dimensione locale, si colloca il fenomeno delle Fondazioni di Comunità: esse possono costituire una possibile seppur parziale risposta alla esigenza di costruire sistemi di welfare mix a livello locale.

a) Cosa sono

«Le fondazioni di comunità sono enti non profit di diritto privato il cui obiettivo è quello di migliorare la qualità della vita della comunità presente su uno specifico territorio e promuovere al loro interno la cultura del dono e della solidarietà. A differenza di altri soggetti non profit queste organizzazioni non hanno come scopo l'accumulo di risorse per il perseguimento di una causa precisa, individuata dall'organizzazione stessa in base alle necessità del territorio,

ma puntano piuttosto a favorire l'attività filantropica dei soggetti attivi della comunità, siano essi cittadini, imprese, enti pubblici od organizzazioni del Terzo settore.» (Bandera, 2012)

Il sito inglese di wikipedia⁷, ne descrive le caratteristiche distintive:

«Le Fondazioni di Comunità sono istituzioni filantropiche indipendenti al servizio di un territorio geograficamente definito, tipicamente una città o un'area amministrativa (provincia, regione e simili). Le sei principali caratteristiche delle Fondazioni di Comunità sono le seguenti:

- agiscono come fondazioni erogatrici di contributi – ad esempio erogano contributi a supporto di progetti di sviluppo;
- la loro missione è definita in senso molto ampio (ad esempio migliorare la qualità della vita in una comunità);
- servono comunità geograficamente definite;
- sono supportate da un ampio numero di donatori sia privati che pubblici e ricercano contributi filantropici prioritariamente all'interno della propria comunità di riferimento;
- sono governate da un ampio comitato locale multisettoriale rappresentativo della comunità;
- costruiscono un capitale di dotazione, che costituisce un importante elemento della sostenibilità economica della Fondazione.

È la combinazione di tutte queste caratteristiche di base che fa una vera Fondazione di Comunità, diversamente vi sono molti altri tipi di organizzazioni comunitarie che hanno solo alcune di queste caratteristiche».

Come è chiaro, le Fondazioni di Comunità non sono specificamente uno strumento di intervento nel campo sociale, ma piuttosto uno strumento di cui una comunità si dota per sviluppare la filantropia e reinvestire le donazioni ricevute per il miglioramento della comunità stessa. È però evidente che l'ambito dell'intervento sociale finisce per essere il campo di azione privilegiato di numerose Fondazioni di Comunità.

Si può inoltre aggiungere che le Fondazioni di Comunità, che raccolgono risorse sotto forma di donazioni, contributi, lasciti testamentari, gestiscono normalmente due tipi di fondi:

- i fondi che costituiscono il capitale di dotazione, che garantisce nel tempo la sostenibilità finanziaria della Fondazione, e di cui vengono re-immessi sul territorio unicamente i proventi finanziari;
- i fondi di erogazione, interamente destinati alla erogazione di contributi, che a loro volta possono essere liberi, utilizzabili cioè da parte della Fondazione secondo propri programmi di intervento o proprie valutazioni di priorità, oppure vincolati, laddove i donatori abbiano definito le modalità di utilizzo delle risorse affidate alla Fondazione; in quest'ultimo caso la Fondazione agisce per conto del donatore, utilizzando i fondi ricevuti unicamente per gli scopi e con le modalità definite dal donatore.

b) Dove nascono

Le Fondazioni di comunità nascono negli Stati Uniti: la prima Fondazione viene costituita a Cleveland nel 1914, e subito dopo altre se ne sviluppano in California e a Chicago. Successivamente l'esperienza si diffonde in Canada – a Winnipeg nel 1921 – e in maniera molto significativa in tutto il Nord America, prima di giungere nei paesi del Nord Europa.

Nel 2012 operavano negli Stati Uniti 709 Fondazioni di Comunità, di cui 11 con un capitale di dotazione superiore al miliardo di dollari, con dimensioni finanziarie spesso più significative delle

⁷ Vedi all'indirizzo en.wikipedia.org/wiki/Community_foundation.

maggiori fondazioni private o aziendali operanti negli USA; hanno erogato, sempre nel 2012, circa 4 miliardi e mezzo di dollari, con le 6 di maggiori dimensioni collocate su di una erogazione di più di 100 milioni l'anno.

c) In Italia

La storia delle Fondazioni di Comunità in Italia ha inizio nel 1998 con il “Progetto Fondazioni di Comunità” della Fondazione Cariplo. La genesi del progetto è raccontata da Bernardino Casadei, attuale presidente di Assifero – la Associazione italiana Fondazioni ed Enti di Erogazione – ed allora responsabile del Progetto di Cariplo:

«L'introduzione delle Fondazioni di Comunità (FC) in Italia è avvenuta grazie all'impegno della Fondazione Cariplo. Quando nel 1996 ho iniziato a presentare l'ipotesi delle FC a Giuseppe Guzzetti, allora consigliere di Fondazione Cariplo, in Italia pochissimi avrebbero saputo spiegare cosa fossero questi soggetti. Perché Cariplo decise di investire su questa strada? La ragione principale era legata ad una problematica interna a Cariplo: con la separazione ufficiale dalla banca la Fondazione aveva perso il contatto con le filiali del gruppo bancario, ovvero con quelle realtà che per anni erano state le referenti locali per la gestione della beneficenza. Fondazione Cariplo aveva la necessità di trovare un nuovo modo per gestire i propri contatti sul territorio della Lombardia (e nelle province di Novara e Verbania), soprattutto in relazione alla gestione delle erogazioni medio-piccole. Gestirle centralmente rischiava infatti di risultare eccessivamente oneroso, comportando conseguentemente la diminuzione dei contributi realmente erogati. Davanti a questo problema è stata presentata l'ipotesi, fondata sull'esperienze americane della Kellogg Foundation in Michigan e del Gift Giving Program in Indiana, di dar vita a degli enti autonomi che potessero essere anche partner naturali della fondazione Cariplo nella gestione delle erogazioni sul territorio. Questa, se vogliamo, era la motivazione interna, più tecnica, del progetto. L'altra importante ragione era invece la volontà di creare un'infrastruttura in grado di mobilitare le donazioni, democratizzare la filantropia istituzionale e favorire l'emergere di elargizioni da e per il territorio. Pochissimi credevano che il progetto scaturito da queste ipotesi iniziali, soprattutto relativamente alla seconda, potesse funzionare in qualche modo. Eppure sono state create 15 Fondazioni di comunità legate al progetto Cariplo» (Bandera, 2012, p. 5).

L'esperienza delle Fondazioni di Comunità nasce quindi in Italia meno di venti anni fa, grazie al sostegno finanziario di Fondazione Cariplo, che si concretizza nell'apporto di capitale di dotazione, sostanzialmente per rispondere ad un problema di “efficienza allocativa” sul territorio delle proprie risorse. Successivamente anche la Compagnia di San Paolo, la Fondazione di Venezia e la Fondazione con il Sud hanno perseguito obiettivi simili, e ad oggi esistono in Italia 32 Fondazioni di Comunità, tutte nate, ad eccezione di una, con il sostegno di una Fondazione bancaria.

La Regione che conta il maggior numero di Fondazioni di Comunità – a seguito della politica attuata dalla fondazione Cariplo – è la Lombardia con 14 Fondazioni, segue il Veneto con 8, il Piemonte con 3, Campania e Liguria con 2, ed infine Sicilia, Toscana e Valle d'Aosta con 1 ciascuna. L'ampiezza delle Fondazioni di Comunità è molto diversificata, andando dalla scala sub-cittadina – la Fondazione di Comunità di Mirafiori Sud, che abbraccia un quartiere torinese, così come la Fondazione del Centro Storico di Napoli – alla scala regionale – la Fondazione Comunitaria della Valle d'Aosta. La scala prevalente appare essere in ogni caso quella provinciale. Ugualmente diversificata è la dotazione di capitale e la capacità di raccolta delle Fondazioni,

andando da Fondazioni che hanno una raccolta annua di qualche decina di migliaia di euro – anche in ragione della loro giovane età – ad altre che hanno una dotazione più consistente, anche nell’ordine di qualche decina di milioni di euro.

I soci fondatori sono diversi nelle diverse Fondazioni, ma in linea generale troviamo rappresentati, in composizioni differenti, almeno una o più delle seguenti tipologie di soggetti: gli Enti Locali – Provincia, Comune capoluogo, Associazioni di Comuni – le Diocesi, Associazioni imprenditoriali, Associazioni di volontariato, Fondazioni bancarie.

Diversificati sono anche i campi di intervento: soprattutto le più grandi Fondazioni spaziano dall’intervento nel sociale, al recupero e restauro di immobili di interesse pubblico, al sostegno ad iniziative nel campo dello sviluppo locale, dell’associazionismo giovanile, o delle più diverse realtà associative locali.

3. Un caso di Fondazione in via di costituzione: l’esperienza del Canavese e il problema della governance

In conclusione, può essere utile riportare alcuni elementi relativi ad un caso di Fondazione in via di costituzione – la Fondazione di Comunità del Canavese – per dare il senso della complessità del percorso, e di alcuni nodi che si presentano in particolare in tema di sistemi di governance della Fondazione.

A Ivrea, il progetto di costituzione di una Fondazione di Comunità nasce per iniziativa di un gruppo di associazioni di volontariato e di cooperative attive nel sociale, da subito in stretta interazione con la Compagnia di san Paolo, all’incirca quattro anni fa. Oggi la situazione vede la presenza di un “Comitato per la costituzione della Fondazione di Comunità del Canavese”, formalmente costituito con l’obiettivo di concretizzare il progetto entro ottobre 2013.

Questo lungo periodo è sostanzialmente servito a definire una ipotesi di campo di azione della Fondazione, di possibile partenariato e a prefigurare le modalità di governance della Fondazione.

La definizione del campo di azione è stato il passaggio più semplice: fin da subito la Fondazione è stata infatti immaginata come strumento di intervento nel campo del welfare locale, finalizzato a promuovere processi di innovazione sociale, di organizzazione e coordinamento dei soggetti, pubblici e privati, che vi operano, ed a sostenere forme miste pubblico-privato di progettazione ed erogazione dei servizi.

Il processo di definizione del partenariato ha invece visto succedersi diverse ipotesi. In prima battuta, l’ipotesi su cui si è inizialmente lavorato è stata quella di considerare come soci fondatori la Compagnia di san Paolo ed un gruppo di Enti Locali rappresentativi del territorio, in sostanza i comuni più importanti del Canavese. La Fondazione avrebbe avuto in questo modo una forte connotazione “istituzionale”, espressione dell’impegno degli Enti Locali nel mantenimento del sistema di welfare locale. È da segnalare come l’ambito territoriale disegnato vede la presenza di tre Consorzi socio-assistenziali per la gestione dei servizi.

Successivamente però – anche per le difficoltà pratiche che la realizzazione della ipotesi aveva incontrato – il gruppo promotore, all’epoca non ancora formalizzato, ha iniziato ad elaborare una ipotesi di partenariato più differenziata, e che è quella che oggi ha dato vita al Comitato Promotore. La Fondazione potrebbe vedere un nucleo di soci fondatori costituito dal Comune di Ivrea, come espressione del mondo delle istituzioni locali; dalla Associazione Industriali, come espressione del coinvolgimento del mondo imprenditoriale e dell’attenzione ai temi della responsabilità sociale delle imprese; dalla Cooperativa AEG, una delle più significative realtà produttive del territorio, con più di 22.000 soci e con un raggio di intervento che raggiunge – nella

attività di distribuzione di gas ed energia – una parte significativa del territorio di interesse della Fondazione. Compagnia di San Paolo e Diocesi di Ivrea potrebbero essere ulteriori soci.

Infine, nella redazione di una prima bozza di Statuto, ci si è posti il problema della governance della Fondazione e degli strumenti attraverso cui rendere possibile una partecipazione ai processi decisionali della Fondazione, che andasse al di là del partenariato costituito dai soci fondatori.

Anche su quest'ultimo aspetto vi sono state differenti ipotesi di lavoro. In una prima ipotesi, si era immaginata la costituzione di una Associazione che raggruppasse Cooperative sociali ed Associazioni di Volontariato interessate alla iniziativa, e che potesse entrare nella compagine sociale come ulteriore socio fondatore, potendo esprimere alcuni membri del Consiglio di Amministrazione. Tale ipotesi è stata scartata, intanto perché implicava la costituzione di un ulteriore soggetto, con suoi organismi direttivi, bilanci e via dicendo; ed in secondo luogo perché si è ravvisata la possibilità di una sorta di diarchia tra i vertici della Associazione e la Fondazione stessa – esperienze analoghe in cui si era percorsa questa strada, ne segnalavano i rischi “strutturali” che poteva comportare.

L'ipotesi che oggi è stata formulata nella bozza di Statuto – comunque ancora in revisione – è quella che tra gli organi della Fondazione vi sia, oltre al Consiglio di Amministrazione, con il suo Presidente e vice presidente, un Comitato esecutivo e l'Assemblea dei sostenitori. È quest'ultimo organismo a rappresentare una novità, anche rispetto ad altre Fondazioni di Comunità.

La qualifica di sostenitore spetterebbe a chi si impegna al versamento annuale di una quota – in ipotesi molto bassa – a sostegno della Fondazione; l'Assemblea, nominerebbe, alla scadenza e nei modi previsti dal Regolamento, due componenti del Consiglio di Amministrazione e formulerebbe indirizzi e orientamenti per l'azione del Consiglio di Amministrazione.

È apparso questo il modo più lineare per associare alle decisioni e alla costituzione degli organismi dirigenti della Fondazione, una ampia platea di soggetti – singoli individui, associazioni, cooperative, altri enti – che vogliano contribuire, anche finanziariamente, allo sviluppo della Fondazione. Dando così corpo alla idea di costruzione di una comunità competente e consapevole, che fa da sfondo al progetto di Fondazione di Comunità.

4. Bibliografia

Bandera L. (2012), “Le Fondazioni di Comunità in Italia: uno sguardo d'insieme”, maggio 2012; <http://secondowelfare.it/terzo-settore/fondazioni/le-fondazioni-di-comunita-in-italia.html>

Bobbio L., *La democrazia non abita a Gordio*, Milano, Franco Angeli.

Cittalia, “Ripensare allo sviluppo del welfare locale Dal quadro attuale alle priorità di intervento future”, 2012;

<http://www.cittalia.it/images/file/welfare%20e%20spesa%20sociale%20dei%20comuni.pdf>

Di Vico D. (2010), “Il secondo welfare senza Stato”, *Corriere della sera*, 14 giugno 2010.

Ferrera M. (2010), “Fondazioni e Welfare di Comunità, in Acri”, XV Rapporto sulle Fondazioni di origine bancaria, suppl. n. 3 del 2010 della rivista *Il Risparmio*, pp. 171-203.

Franzoni F. (2012), a cura di, “Eppur si muove...Quartieri, servizi e comunità a Bologna. Il trentennale di Iress Bologna: un'occasione per parlare di welfare”, Bologna, giugno 2012; <http://www.iress.it/doc/Iress Trentennale Seminario Tracce di comunita giugno 2012.pdf>

Mallone G. (2013), “Il secondo welfare in Italia: esperienze di welfare aziendale a confronto”, *Working Paper del Centro Einaudi - 2 WEL Percorsi di Welfare*, n. 3.

MEZZO PIENO!

Programmare la formazione prestando molta attenzione alle (poche) cose che funzionano o che pensiamo possano funzionare.

Analisi di un'interessante esperienza della Generalitat de Catalunya sull'uso dell'Appreciative Inquiry.

di Gianni Agnesa

L'idea di miglioramento che si è maggiormente diffusa dalle nostre parti è associata all'eliminazione di ciò che va male, di ciò che produce effetti negativi, piuttosto che alla introduzione di nuovi e positivi elementi.

Per questo motivo, molti approcci finalizzati al miglioramento (delle organizzazioni, dei contesti, dei sistemi) partono frequentemente dalla ricerca e dalla mappatura delle criticità verificatesi in passato, per procedere poi con l'identificazione previsiva delle contromisure atte a evitare che quei problemi (insieme ad altri collaterali) possano ripetersi in futuro.

Gli scenari di cambiamento, in chiave innovativa e migliorativa, nascono dunque da uno sfondo strutturato su elementi del passato e si delineano introducendo modifiche relazionate agli aspetti negativi, tendendo, per quanto possibile, alla loro eliminazione.

Insomma "il meglio" futuro è il presente, idealmente privo dei difetti. Ma pensare solo, o prevalentemente, ai problemi, toglie armonia all'azione, crea tensione, fa scattare difese, sottrae energia, riduce la collaborazione e soffoca la creatività.

Sia ben chiaro, essere consapevoli della criticità del momento è un'ottima strada per migliorare, ma concentrarsi solo sulle criticità esclude o emargina le prassi positive, di successo e mette in ombra le persone che con il loro valore aggiunto, con la loro tensione positiva, danno qualità ed energia ai processi e alle azioni di sviluppo.

Ma qualcosa di nuovo si è diffuso e affermato. È l'**appreciative inquiry** (in sigla AI). Si tratta, sinteticamente, di un metodo di diagnosi che privilegia l'intelligenza collettiva soffermandosi, in via preliminare, sugli ambiti di azione connotati da fattori stimolanti e da positività.

L'*appreciative inquiry* è nato in America alla fine degli anni '80 nell'ambito dello sviluppo comunitario e sociale¹. David Cooperrider, uno studioso che insegna comportamento organizzativo al *Weatherhead School of Management* dell'Università di Cleveland, Ohio, è accreditato della

¹ V. Stowell and West (1990), West (1992), West and Thomas (2005), West and Braganca (2011). Tra i siti dedicati all'AI si segnala http://en.wikipedia.org/wiki/Appreciative_inquiry. Uno dei migliori e più completi siti sull'argomento in italiano è <http://mariogastaldi.com/lavora-con-mario/appreciative-inquiry/>

definizione dell'espressione "*appreciative inquiry*" ed è considerato il massimo esperto mondiale del metodo, avendolo applicato con successo in numerosissimi contesti aziendali e sociali².

L'*appreciative inquiry* nasce dalla constatazione che le persone agiscono favorevolmente nella direzione delle cose cui pensano favorevolmente. Per questo l'AI promuove un'indagine positiva, che parte da ciò che funziona in un'organizzazione e che produce esiti efficaci e gratificanti, piuttosto che dalla ricerca, a volte spasmodica, a volte pervicace, di ciò che non funziona.

Nei processi di analisi e programmazione del miglioramento, andiamo dunque a cercare il "bicchiere mezzo pieno" piuttosto che quello "mezzo vuoto". Con l'*appreciative inquiry approach* possiamo ricontestualizzare i problemi, all'interno di un quadro complessivo più ampio, più verosimile e meno scoraggiante.

Ma ciò che contraddistingue l'*appreciative inquiry* è la riflessione sulle sfide del futuro, pensando ai problemi del passato in modo:

- tendenzialmente positivo
- quanto più possibile mirato
- collaborativo
- da valorizzare davvero le potenzialità

Per questo, il nuovo orientamento viene definito anche come un approccio "apprezzativo" e "prospettivo".

L'AI si è dimostrato risolutivo in molti casi in cui i programmi di cambiamento *deficit based* avevano fallito, sottoponendo per giunta le organizzazioni a una forma di tirannia concettuale e procedurale, frustrante e avvilita per chi la praticava e per chi la subiva.

L'*appreciative inquiry* libera finalmente le organizzazioni – e le persone – dall'ortodossia restrittiva del "cambiamento espiativo" e permette la libertà di mobilitare il cambiamento strategico e creativo, per concentrarsi sui punti di forza visibili (e taciti) presenti in ogni organizzazione, che possono essere colti utilizzando però solo metodi e strumenti differenti.

L'AI, se opportunamente sostenuto, è in grado di coinvolgere, spesso nel giro di poche settimane, interi sistemi su scale incredibili – interessando centinaia o a volte migliaia di persone – per sfruttare al meglio il nucleo propositivo presente in ogni organizzazione.

Stimolare la capacità personale o collettiva di questo nucleo, positivo e propositivo, e collegarla ai programmi di cambiamento, rende possibili trasformazioni davvero significative, innovative e rapidamente attuabili perché democraticamente proposte e nate su esigenze e visioni reali.

Soffermarsi sul positivo alimenta la motivazione negli individui e favorisce l'integrazione e il senso di appartenenza. Mediante l'AI, le persone diventano felici (o meno contrarie) nel contribuire a nuove idee e azioni, mettendo in campo uno spirito più costruttivo.

L'*appreciative inquiry* può essere rivista come un'indagine che raccoglie e sviluppa "storie organizzative", combinando punti di vista e prospettive. La rilevazione consente di ricostruire, in modo più preciso e conforme, la cultura organizzativa e l'orientamento che le persone hanno verso di sé, verso gli altri e verso il loro lavoro.

Le narrazioni costituiscono il punto di partenza per visioni del futuro organizzativo e per la co-progettazione delle attività e dei processi organizzativi che conducono verso prospettive di miglioramento nate già integrate.

² Boeing Corporation, Fairmount Minerals, Green Mountain Coffee Roasters, McKinsey, Parker, Sherwin Williams, Wal-Mart, American Red Cross, American Hospital Association, Cleveland Clinic, World Vision and United Way of America (v. <http://weatherhead.case.edu/professional-development/instructors/david-cooperrider.cfm>)

Il nucleo fondamentale dell'*appreciative inquiry* consiste in una rilevazione partecipata e critica, suddivisibile in quattro fasi distinte³:

- **Discover**, in altre parole la comprensione del successo: i successi vengono valutati in modo da poterne determinare le caratteristiche e le cause che li hanno prodotti in passato;
- **Dream**, ovvero lo sviluppo di una visione: il passo successivo consiste nello sviluppo di prospettive future, che tengono in considerazione le esperienze esistenti relative a successi già raggiunti e quindi puntano a un pieno utilizzo del potenziale esistente;
- **Design**, ovvero l'elaborazione di una visione: la visione si concretizza in relazione ai partner necessari, alle interazioni possibili e alle condizioni esterne fondamentali;
- **Destiny**, ovvero la realizzazione: in conclusione si definiscono le finalità e le misure necessarie al raggiungimento della visione, sia quelle occorrenti a medio termine, sia i successivi passi concreti da effettuare.

Tra i campi di applicazione più diffusi dell'*appreciative inquiry* si segnalano:

- la Pianificazione Strategica
- i Progetti di Cambiamento Organizzativo
- le Fusioni tra Aziende
- la Risoluzione di conflitti tra reparti o gruppi;
- il Miglioramento della Motivazione;
- lo Sviluppo di reti di collaborazione
- la Pianificazione urbanistica e territoriale
- i Programmi di sviluppo locale
- la formazione per lo sviluppo di competenze

Tra le più significative esperienze di programmazione formativa che hanno adottato l'*appreciative inquiry* vi è quella dell'**Escola de Administraciò Pública de Catalunya** (EAPC), la più antica scuola di management pubblico d'Europa e una delle più prestigiose a livello europeo (v. <http://www.eapc.es>).

La Scuola rappresenta la tecnostuttura per la ricerca, la formazione e l'affiancamento della Generalitat de Catalogna, l'amministrazione regionale della più ricca e industrializzata regione di Spagna. L'EAPC si è ritagliata uno spazio importante nell'ambito delle istituzioni per il miglioramento della Pubblica Amministrazione europea tanto da diventare sede di un'antenna dell'EIPA (*European Institut of Pubblica Administration*).

Il presupposto dell'Analisi dei fabbisogni (AdF) sperimentata dall'EAPC è che occorre evitare di "rincorrere" le emergenze identificando le esigenze relative alle carenze del momento contingente. È invece importante preconstituire le condizioni per favorire un apprendimento delle persone che punti a un miglioramento sfruttando il potenziale (espreso o nascosto) di tutta l'organizzazione. Quest'ultimo obiettivo è perseguibile se l'AdF considera anche quelle esigenze che con un approccio classico vengono eluse o che potrebbero nascere ragionevolmente in futuro, se opportunamente considerate.

Applicato alla formazione per le organizzazioni, l'*appreciative inquiry* si traduce dunque in una particolare modalità di Analisi dei fabbisogni partecipata (come detto, secondo teoria, apprezzativa e prospettiva) che si concentra su ciò che l'organizzazione riesce a far bene, piuttosto che sull'eliminazione di ciò che va male. L'indagine mette in evidenza dunque, preliminarmente, gli

³ V. Guide utili Formez PA "Appreciative Inquiry" (<http://db.formez.it/guideutili.nsf/1bac62e165abd03cc12570bd002a765b/9732187801bcd305c12570bc003a695a?OpenDocument>)

elementi positivi (ma non esclude anche la rassegna sistematica delle criticità) e impegna tutti i livelli di un'organizzazione (e spesso i suoi clienti e fornitori) tendendo a sviluppare le competenze in modo responsabile, condiviso e multisettoriale⁴.

In concreto la programmazione formativa parte da una ricognizione delle esigenze che considera:

- le competenze messe in campo specificamente da ciascun dirigente, concentrandosi su quelle competenze che hanno prodotto concreti risultati nell'ambito della sua area organizzativa;
- le competenze che il personale dell'Unità Organizzativa, a detta del dirigente, ha utilizzato efficacemente, con positivi risultati individuali e organizzativi;
- le competenze degli altri dirigenti presenti nell'organizzazione che, a detta del dirigente intervistato, si sono dimostrate più utili e vincenti;
- le competenze più innovative che occorrerebbe integrare, sistematizzare o ampliare, per se stessi e per il personale operante nell'Unità Organizzativa e poi in tutta l'organizzazione, in vista di probabili cambiamenti, connessi con progetti, nuovi assetti organizzativi, innovazioni procedurali e tecnologiche;
- le esigenze di miglioramento riferite alla soddisfazione dei "clienti" e alle attese degli *stakeholder*, anche prescindendo dal fatto che possano essere soddisfatte dalla formazione.

Solo in seconda battuta si procede a un'analoga ricognizione, in termini di deficit di competenze, dunque, di carenze, di criticità che si sono manifestate nel proprio lavoro, in quello dei collaboratori, dei colleghi dirigenti, nelle eventuali critiche dei "clienti" e/o degli *stakeholder*.

È evidente che scaturisce da questa ricognizione un quadro analitico molto ricco, multisettoriale, da sistematizzare mediante una validazione dei dirigenti intervistati, riuniti in *focus group*. Il *feed back* rappresenta un importante e immediato riconoscimento dei contributi forniti (nonché dell'utilità del tempo dedicato) e un momento di "formazione" preliminare molto importante e motivante.

L'analisi condotta mediante l'AI è, come detto, "pervasiva" e coinvolge tutta l'organizzazione mediante una capillare *survey* realizzata per mezzo di questionari proposti a tutto il personale o attraverso il coinvolgimento di rappresentanti dei diversi gruppi professionali opportunamente selezionati e responsabilizzati. Anche in questo caso i risultati intermedi vengono validati mediante *focus group* coinvolgendo gli attori della rilevazione.

Nel passaggio successivo, la programmazione formativa vera e propria, l'AI porta a identificare:

- azioni formative che si rendono utili in quanto "sostengono" punti di forza
- azioni meritevoli di essere ampliate e diffuse
- ruoli e compiti che si sono dimostrati fondamentali nei successi, grandi e piccoli, raggiunti dall'organizzazione.

Ovviamente, a queste azioni di sostegno alle "buone pratiche" e ai *best performer*, si aggiungono i percorsi formativi che, viceversa, cercano di colmare lacune, carenze, debolezze professionali e/o culturali, specialistiche e di aggiornamento.

Questo modo di affrontare la formazione ha avuto in Catalogna degli effetti positivi anche nell'attuazione e nella verifica delle attività formative, in quanto ha generato una maggiore

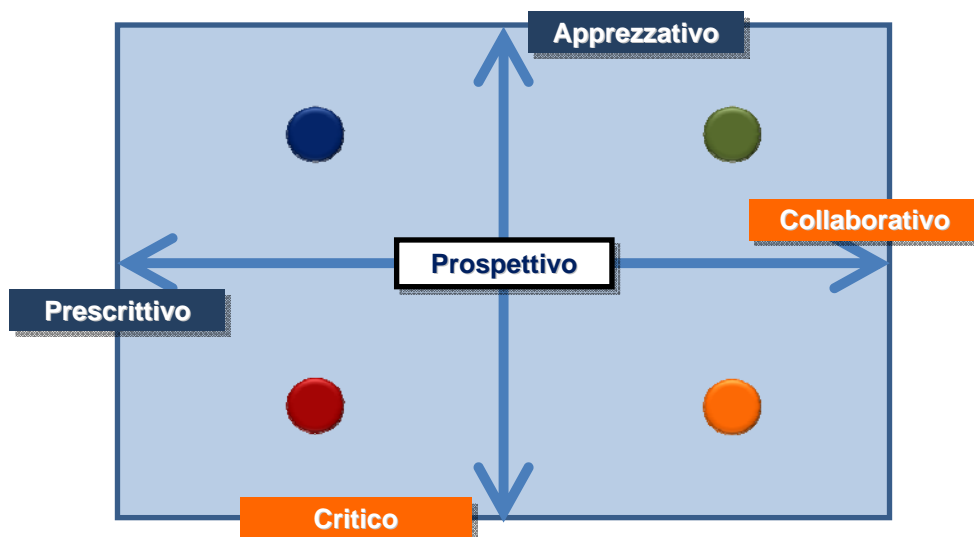
⁴ Nelle organizzazioni sempre più reticolari e contraddistinte da persone e gruppi multi-etnici e multiculturali, l'*appreciative inquiry* favorisce l'integrazione esaltando i contributi originali di cui le diverse culture sono portatrici.

consapevolezza riguardo agli obiettivi di apprendimento, ne ha favorito la verifica e ha consentito di valutare in modo più efficiente ed efficace gli impatti prodotti sul lavoro, perché relazionati a obiettivi di miglioramento “tracciabili”, resi espliciti fin dall’origine e prodotti con il concorso attivo degli stessi dirigenti.

Vediamo in concreto come ha operato l’AdF.

Per valutare lo stato iniziale, in assenza dell’intervento formativo, come detto, si può dare maggior enfasi alle carenze delle persone e dell’organizzazione (approccio classico, seguito dall’EAPC fino a poco tempo fa) o, al contrario, si possono focalizzare soprattutto i punti di forza e i margini di miglioramento (utilizzando come hanno fatto i catalani dal 2010 l’*appreciative inquiry approach*).

Lo schema generale adottato dall’Adf e dal Piano di formazione dell’Amministrazione Catalana combina in realtà entrambi gli approcci, ed è per questo caratterizzato da uno spazio formativo ampio, in cui sono riscontrabili almeno quattro possibili percorsi di sviluppo di competenze, in funzione dell’orientamento (collaborativo o prescrittivo) e della finalità (sviluppare un aspetto che abbia fornito esiti positivi o rimediare a carenze o criticità).



Il quadrante “**Critico-Prescrittivo**” è quello tipico delle formazioni più tradizionali, con esigenze che nascono dalle carenze rilevate e si rapportano a obblighi formativi o indicazioni a priori.

Il quadrante “**Critico-Collaborativo**” è invece quello che connota i Piani di formazione di vecchio stampo, più evoluti, in cui le indicazioni nascono da una lettura partecipata e mirata delle criticità, svolta con il contributo dei diversi attori operanti nell’organizzazione.

Il quadrante “**Apprezzativo-Prescrittivo**” seleziona e gerarchizza quei fabbisogni formativi che, pur in qualche modo vincolanti, sono identificati come i più utili a promuovere un vero cambiamento, secondo progetti innovativi che sfruttino al meglio i punti di forza dell’organizzazione.

Infine il quadrante “**Apprezzativo-Collaborativo**” è quello più rappresentativo dell’*appreciative inquiry*, e prevede quelle esigenze formative che, pur opportunamente rielaborate, si originano dalla proposta migliorativa coordinata delle persone e dell’organizzazione. Sono le azioni che supportano l’eccellenza, che consolidano e diffondono le *best practices*, che nascono da una lettura integrata e “riconoscente” (è il termine coniato dai catalani) verso il merito e il valore

aggiunto. È una formazione che premia, più che correggere, che sostiene l'*empowerment* più che "raddrizzare" i comportamenti indesiderati.

L'Analisi dei Fabbisogni e il successivo Piano di formazione elaborato dalla scuola di amministrazione della Catalogna, si sono attuati secondo una ricognizione che coinvolge davvero tutte le persone operanti nell'organizzazione regionale, interpellandole sulle modalità di svolgimento del proprio lavoro e di quello degli altri, della propria unità organizzativa e di quelle contermini, esplorando le azioni e le competenze che, applicate, hanno fornito i risultati migliori o che, sviluppate, potrebbero fornirli.

Analisi documentali, interviste, questionari, *focus group*, raccolti, sistematizzati verificati, forniscono in modo "tracciabile" il senso e i contenuti del cambiamento. La ricchezza e la completezza delle informazioni raccolte costituisce una base di conoscenze preziosa non solo per la formazione, ma per la valutazione, per i nuovi progetti organizzativi, per la mobilità, per la verifica del clima e per la cura del benessere organizzativo.

Si determinano percorsi formativi brevi, medi o lunghi, connessi a esigenze specifiche o di settore; a esigenze di specifici ambiti o di compendi più ampi o filiere che riconnettono diversi dipartimenti; a esigenze di ruolo proprie dei dirigenti e/o di particolari figure; a esigenze comuni collegabili a metacompetenze o a competenze trasversali. Il piano si arricchisce, inoltre, di contributi, suggerimenti, sollecitazioni specifiche, collegabili a progetti speciali, a interventi richiesti dagli stakeholder o semplicemente frutto di esperienze precedenti o di esperienze positive maturate in altre amministrazioni.

L'esperienza della Catalogna costituisce una buona pratica in sé, nata ed elaborata all'interno di un'amministrazione regionale, già in forte crisi economico-finanziaria. Anche per questo costituisce una preziosa esperienza a disposizione di tante altre organizzazioni pubbliche perché, come i veri modelli, è efficace, osservabile, analizzabile, adattabile e ulteriormente sviluppabile⁵.

⁵ Per una consultazione completa del manuale si rimanda al testo *Diagnosi de necessitats formatives en institucions públiques* (Barcelona, 2010, Escola d'Administració Pública de Catalunya, 60 pàg., ISBN 978-84-393-8538-7) redatto in [catalano](#) e [castigliano](#) dalla Scuola catalana. Ogni suo utilizzo deve fare riferimento alla fonte e possibilmente essere comunicato all'EAPC.

IL FILONE PARI OPPORTUNITÀ. LE INTERVISTE

Abbiamo inaugurato nel numero precedente (2, 2012) il filone dedicato al tema delle pari opportunità e della questione di genere in ambito professionale con l'articolo di Ilaria Li Vigni¹, che ci ha offerto una sintesi del quadro normativo e di un'applicazione spesso "mancata" – in campo organizzativo e non – facendo l'esempio concreto della discriminazione di genere nella professione legale.

Con l'occasione abbiamo anticipato che, nei numeri successivi, avremmo proposto riflessioni e testimonianze, tra cui interviste a donne in posizioni di vertice (e non solo), 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.

Apriamo la serie di interviste con la voce di 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.

Ricordiamo che le riflessioni e le testimonianze confluiranno in un numero monografico e in un Convegno sul tema: il forte legame con i temi al centro della rivista si sostanzia nella certezza che non si possa parlare di sviluppo organizzativo, o di cultura d'impresa, né di *people strategy* o di valorizzazione dei talenti senza considerare il trascurato quanto imbarazzante particolare di una presenza femminile sottoesposta.

E.S.

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>.

INTERVISTA A ROBERTA SILVA, AMMINISTRATORE DELEGATO E DIRETTORE GENERALE DI BOSE ITALIA³

a cura di Elena Sarati

Roberta, descrivici in breve il tuo percorso professionale.

«Ho iniziato a lavorare, dopo aver conseguito un Master, in Kraft Foods, Public Company americana, nel 1989, maturando un'esperienza ventennale con 11 anni di marketing (diventando Marketing Director e poi Category Director, quindi membro del Board), 5 di vendite (fino a seguire la Forza vendite di Kraft) e successivamente come Direttore Generale di una delle aziende del gruppo, le fattorie Osella, che erano, allora, in leggero decremento, ed è stata un'esperienza a 360°.

Dopo 20 anni di Kraft, anche in considerazione della nascita di due gemelli, mi sono presa un periodo di pausa di un anno. Al momento di tornare ho scelto di cambiare completamente e dal 2010 sono Direttore Generale e Amministratore Delegato di Bose Italia, il mio attuale incarico. Sono venuta in Bose perché c'era una grande sfida: un marchio forte, posizionamento medio-alto, in una categoria completamente diversa dal food. In più, come sai, un grosso cambiamento da gestire, in una situazione anche culturalmente difficile e la decisione di portare l'Azienda da Roma a Milano. Ad oggi l'Azienda, che era in difficoltà di fatturato e profitto, è co-best performing insieme a UK in Europa. Si è trattato di entrare, capire, stimolare e decidere per imprimere un'altra velocità con un nuovo progetto e una nuova struttura su Milano, chiudendo, appunto, Roma.

Sono stata, in Kraft, primo Direttore Vendite donna e, precedentemente, il primo Direttore Marketing e sono diventata dirigente a 31 anni. La cosa bella che è successa è stato il fatto che dopo di me ci sono state un "fiume di donne" in ruoli di responsabilità, smussando anche le conflittualità e determinando, anzi, un atteggiamento di collaborazione tra donne: ho creato un trend!»

Quali sono stati i momenti e gli incontri più importanti nella tua carriera, quelli che hanno dato una svolta al tuo percorso?

«Innanzitutto la svolta più importante è stata interiore, ed è consistita nella volontà di cambiamento, rifiutando una relativamente agevole evoluzione per cambiare, allargando la prospettiva, ma sempre con le idee ben chiare su dove volevo arrivare.

³ Intervista effettuata a Milano il giorno 8 Aprile 2013.

Un momento importante nella prospettiva manageriale, di gestione delle persone, è stato il passaggio alle vendite: è stato fondamentale per capire come gestire un team.

Poi il passaggio in Bose: pur avendo infatti seguito diverse ristrutturazioni, si trattava di una situazione molto difficile, a rischio chiusura, e un mondo, come sai, completamente diverso».

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

«La determinazione, il coraggio, il fatto di darsi delle sfide da sola. Sono autocritica, ma poi riparto, senza paura di osare».

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

«Sì, ce ne sono stati tanti. Vivere e lavorare in un contesto maschile essendo anche una donna, giovane e di bell'aspetto non è stato facile. La sfida è stata quella di impostare le relazioni in modo professionale ma non asettico, senza cioè "eccedere" nella relazione, ma neppure risultare troppo distante. Non è facile trovare un modo corretto di essere femminili in un ambito completamente maschile senza essere male interpretate ...»

Quali sono stati invece i vantaggi, se ve ne sono stati? Cosa – pur in uno scenario non semplice – ha "fatto la differenza" e come, nel tuo caso, sei riuscita a *comunicarlo*, a *spenderlo all'interno di un contesto?*

«Capacità di comprensione e intuizione ampia. I pregiudizi sono stati superati perché mi avevano conosciuta. All'esterno ho convinto invece raccontando cose particolari, diverse da quella canoniche. Credo che il segreto sia stato – ne abbiamo già parlato – "spiazzare", rompere gli schemi. Anche con i clienti. Per esempio ricordo in Bose, a Capri, durante un evento molto importante in cui sono arrivati tutti i clienti e hanno visto una donna, non dalla *industry*, oltretutto, e non dal largo consumo: l'aspettativa era che non reggessi.... Invece nel presentarmi credo di essere riuscita a "spiazzare" valorizzando la mia esperienza e dicendo quello che avevo imparato e cosa si poteva fare insieme per far ripartire l'azienda.

Spiazzare è il segreto, però nel modo giusto, senza aggredire».

Che cosa a tuo avviso "manca" nel nostro sistema giuridico e nella cultura organizzativa che ostacola o non favorisce le carriere al femminile?

«Nel contesto manca completamente il supporto alla crescita della donna sul piano professionale: c'è una tale necessità del lavoro casalingo che schiaccia le donne.

Ritengo tuttavia che il problema maggiore sia culturale, e molto dipenda anche dalle donne (anche nel rapporto con i figli maschi..). Lo vedo anche quando parlo con altre mamme: c'è quasi una sorta di orgoglio, di autocommiserazione, nel fatto che non si è potuto far carriera per occuparsi dei figli, delle cose di casa. Non c'è l'impegno a dividersi i compiti con il marito/compagno, ad organizzarsi in tal senso. Nel momento in cui vi fosse questa spinta, la cultura cambierebbe.

Sempre sotto il profilo culturale, c'è una bellissima intervista alla COO di Facebook (Sheryl Sandberg, ndr), dove afferma che le donne non si siedono al tavolo, non chiedono, escono dal gioco ancora prima di iniziare a giocarlo. Gli uomini prima ancora di iniziare già giocano Le donne poi sono molto preparate, generalmente: arrivano in un CdA preparate, informate: è una seccatura....

Bisognerebbe "spiazzare insieme" invece di dividerci, creare un network corretto, sostenersi, scalfire insieme alcuni tabù».

Hai risposto già alla mia domanda, se ritieni esista anche un problema “soggettivo”, di auto percezione da parte delle donne.

Hai lavorato per realtà diverse, tra cui una multinazionale americana (la più grande dell’America Settentrionale nel ramo *food*). Che differenza noti rispetto alle aziende italiane in merito alla cultura delle carriere al femminile?

«Trovo che in Italia vi sia un’attenzione all’aspetto fisico eccessiva, anche nelle donne. Anche per questo si deve creare un network corretto, e scalfire i tabù intorno alla donna avvenente, e giovane, che fa carriera, e farlo anche attraverso il sostegno di altre donne, alimentando il networking».

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

«Potere non è “poltrona”, ma “potenza”, nel senso di energia, possibilità di cambiare le cose, in meglio, non status o volontà di soggiogare gli altri. Il potere semmai permette di guidare gli altri, non di soggiogarli».

Esistono secondo te tratti “maschili” e “femminili” nell’esercizio di un ruolo di responsabilità elevata? Una “specificità femminile”? Può essere possibile allora anche una sintesi?

«L’intuito credo sia un tratto femminile, e l’empatia: sappiamo cogliere segnali impliciti per entrare meglio in contatto con le persone. Per costruire, non per rompere. Questo è un aspetto molto importante che aiuta a gestire il cambiamento, non a prenderlo di petto: aiuta a capire quando un cambiamento è necessario, quali sono “i segnali”, dove e come intervenire, in quali “pratiche”, come intercettarle».

Hai già risposto a questa domanda anticipandone i termini: sei a capo di un team prevalentemente di uomini in un’azienda a vocazione tecnologica. Questo è spiazzante, non credi? Come si può “cambiare” secondo te 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”?

«Sì. Bisogna spiazzare con garbo in modo tale che non si sentano aggrediti quanto piuttosto “stupiti” dai loro stessi pregiudizi e barriere...»

Una domanda più “privata”: sei anche moglie e mamma di tre bimbi ...

«Sì: è importante dividersi i compiti, organizzarsi. Ma è costoso, e quindi ci vogliono supporti, anche nel contesto. Poi bisogna anche prendersi gli spazi giusti quando è il momento: è stato fondamentale il tempo che mi sono presa per i miei tre figli, superando anche la paura di non poter più lavorare come prima, di interrompere una carriera».

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

«Per le donne sedersi al tavolo, assolutamente, ma senza assumere atteggiamenti aggressivi. E per un uomo ...: incominciare a vedere i lati positivi di una donna in posizioni rilevanti, ma non solo perché dobbiamo avere una “quota”, ma perché possiamo davvero portare un reale valore aggiunto: guardino il vantaggio di un reale equilibrio tra i due sessi».

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

«Continuare a spiazzare quotidianamente!»

RACCONTI

ALLA CORTE DEL GRANDUCATO DI PARMA

un racconto di Mauro Bini

Da anni la grande azienda non è più quella dei tempi passati. È rimasta indietro con la tecnologia e i suoi prodotti faticano ad affermarsi. Mancano i soldi e manca una guida sicura, di rispetto, che indirizzi e tenga unite le sue parti, portate, secondo logica organizzativa, a seguire ciascuna la propria strada. Si è così creata come una presunzione, un'aria di "liberi tutti" tanto che oggi la grande azienda è divisa in parti tre. Proprio come la Gallia. Quella di Giulio Cesare, per intenderci.

Tre regni, o meglio tre granducati, separati da astiosa indifferenza e a volte in aperta ostilità. Ogni granducato ha il suo signore, la sua corte, le sue truppe e il suo popolo disarmato. Come si conviene, e con tanto di tutto. Il primo fra questi, il Granducato di Atene, è quello dove si studia, pensa e progetta sotto il controllo di un Signore che tiene in precario equilibrio le tensioni striscianti di una Corte composta da ineffabili "sofisti", "califfi" dai passati successi e impazienti "innovatori", in una locale riedizione dell'eterno "*quaeta non movere et mota sedare*". Una soluzione inadeguata allo scopo, quasi come quella di tenere assieme nella stessa botte vitigni fra loro incompatibili o vini di annata diversa con l'intento di ottenere migliore qualità. Nel secondo, il Granducato di Vulcano, si produce e si fatica, e qui il suo Signore dirige con mano sicura una Corte composta da personaggi terragni, "muscolari" o "volpini" che siano, ma di sicura fedeltà. Unico problema è che vi si fatica e produce sempre di meno (e in parecchi stanno da tempo con le mani in mano) senza che all'orizzonte si aprano ampie schiarite. Il terzo Granducato, che ha una meno netta connotazione del fare, è detto il Granducato di Parma, in omaggio, si pensa, a Stendhal, dato che qui la letteratura è di casa. E forse a causa di questa sua carenza connotativa, la Corte del Granducato di Parma offre forti somiglianze con quella di standhaliana memoria, di cui ricorda la inesausta riottosità, i molti sussurri e le poche grida, le improvvise imboscate e le inaspettate riappacificazioni.

D'inverno, alle cinque della sera, il palazzo del Granducato di Parma accende le sue luci e la Corte inizia la sua semina di complotti e garbugli tra rampe di scale e lunghi corridoi infiniti.

Squillano i telefoni.

«Stasera a cena da Y ci sei anche tu?»

«Sì, me l'hanno detto Z e T, ci saranno anche loro.»

«Ci saranno anche loro? Strano, non sapevo che si fossero riconciliati con X. Lui è uno che non perdona facile. Però bene, vuol dire che qualcosa si muove.»

«Beh, sai, a dirtela tutta è stato un lavoro difficile. Ci sono voluti prima degli “esploratori”, che sono entrati facendo finta di aver sbagliato ufficio e lui non li ha cacciati, come fa di solito. E questo è stato il segnale. Vista la reazione si sono mossi i “messaggeri”, risultato: forse che sì, forse che no, vediamo. Allora, alla fine, sono arrivati gli “ambasciatori”, con oro, incenso e mirra e qualcosa da chiedere in cambio. E la cosa è andata, e bisogna anche dire grazie al tennis.»

«Ma fammi capire, cena di riconciliazione o consiglio strategico? E senza donne?»

«Senza, la seconda, un po' di tutte e due la prima. Non mi far dire di più che c'è sempre qualche segretaria che alza la cornetta.»

«Beh!, ciao, a stasera, e in gamba, neh!»

Squillano i telefoni.

«Hai sentito chi c'è stasera a cena da Y?», è un Consigliere che parla.

«Ho sentito, ho sentito – gli risponde di malavoglia un Divino – me lo ha detto il “riportatore” Proserpino che lavora negli uffici di T. È stata una fortuna averglielo messo lì, uno che non parla mai, obbedisce e ha due orecchie più grosse di quelle di Dumbo.»

«Ma allora quello che avevamo concordato per i nuovi dirigenti va tutto a puttane. Se T si mette con Y, Y vorrà far passare i suoi.»

«Chi lo sa, T è un culo per tutte le stagioni, che ne ama una sola, la sua.»

«Dici che è roba da piatto di lenticchie, insomma, un colpo e via e poi si ritorna come prima?»

«Dico che non lo so. Mi incuriosisce la presenza di Z che è un Serio. Per non sbagliare stringo le chiappe e domani mattina vado a parlare all'Entità, che pare sia qui per il mezzogiorno. Ho già chiesto l'appuntamento e il segretario mi ha detto che un po' di tempo per me lo trova comunque.»

«Vai dall'Entità! non ti scordare di parlargli dei consigli che ti ho dato per quell'affare dei ministeri.»

«Sì, però lo sai già che lui gli ha apprezzati, non vorrei urtarlo insistendo.»

«Vabbè, fai tu che fai bene. Ma dico, se ci vedessimo stasera, così, una roba aglio, olio e peperoncino, magari ti porto due “virgulti intelligenti” che...»

«Meglio di no, lascia perdere, basta che siamo d'accordo tu ed io. Perché siamo d'accordo, vero?»

«Sì, sì, come sempre, anche se...»

In assenza di un Granduca Ufficiale che guidi la nave e meni il suo equipaggio, l'Entità è la massima autorità della corte del Granducato di Parma. È chiamato Entità perché c'è e non c'è, e quando c'è, c'è per alcuni e non per altri. E in quanto a massima autorità, anche in questo caso, lo è per alcuni e non per altri. Alcuni gli stanno avvinti come l'edera, altri pensano che sia lì per figura e per farsi gli affari suoi e che non voglia (non sappia?) mettere le mani in pasta più di tanto sempre in attesa com'è di candidature mirabolanti, che vengono apprese dalla lettura delle gazzette nazionali. Quelli che non gli stanno avvinti come l'edera lo chiamano con poco rispetto “Aspettando Godot”, aspetta oggi, aspetta domani. Per loro l'Entità è come una nuvola, con poca pioggia e passeggera. Lui secondo le deleghe del Consiglio di Amministrazione dovrebbe orientare e pilotare le decisioni e i comportamenti di Y, T, Z e altre poche lettere maiuscole ancora, che per il loro livello d'importanza, secondo solo a quello dell'Entità, sono riconosciute come i “Divini”. Ogni Divino, secondo logica e natura organizzativa, “aspira a” e “attende di” occupare la sedia dell'Entità. E per dare un senso all'attesa tramano fra loro e contro di loro, unendosi e separandosi come le acque irrequiete dei fiumi amazzonici. Ciascun Divino ha i suoi compiti e le sue responsabilità, le une diverse dalle altre, che messe tutte assieme dovrebbero fare la

“responsabilità dell’azienda”. Però ciascuno ha una sua visione della responsabilità dell’azienda e naturalmente ritiene la sua quella giusta. Solo su un fatto sono d’accordo, “che la barca fa acqua” sul serio, ma questo è un altro problema.

Capita così che i Divini battaglino fra loro con successi alterni ma mai definitivi. Visti dall’esterno sembrano i personaggi del “Deserto dei tartari”, sempre all’erta e pronti ad una battaglia che non si concluderà mai. Esiste, infatti, una omeostasi dei Divini che impedisce radicali sovvertimenti di grado fra loro. Stando così le cose, più di tanto non puoi prendere. E in ragione e necessità dell’omeostasi la Corte del Granducato di Parma si è andata articolando per figure, ruoli e combriccole che formano le schiere ondiveghe delle diverse divinità. Così attorno ad ogni Divino si è formata una cerchia paludosa di personaggi di una certa visibilità aziendale coagulati in una bizzarra schiera di pretoriani-cortigiani, una piccola armata con il compito di difendere il capo e assieme compiacerlo. Sono loro, calata la sera, a intrecciare il rito dei convenevoli telefonici, a fare la “promenade” lungo i corridoi oppure salendo e scendendo le scale, a mettere il naso dentro gli uffici, entrare, mettersi comodi, a gambe distese, per scambiare quattro parole, tutto al fine di ricordare ai presenti le insegne e il monito del loro rappresentato. E lo interpretano (perché se esiste una commedia umana deve pur esistere una commedia aziendale) in modi e maniere diverse a seconda della vocazione e della loro immagine di sé. Seguendo i canoni della Commedia dell’Arte, per una efficace rappresentazione non possono mancare le figure del “tronfio”, dell’ “enigmatico” e dell’ “accigliato”, interpretate di solito da persone di passato prestigio e ora in odore di “trombati” eccellenti.

Al tronfio spetta di interpretare la “promenade” serale, una esibizione di forza che fa o con il passo severo del generale in visita alle truppe o con quello ondulante del vescovo che attraversa la navata della chiesa fra le due ali di fedeli. Nel primo caso i requisiti fisici del tronfio sono schiena dritta, mascella volitiva, sguardo gelido (meglio se azzurro), chioma preferibilmente fluente. Nel secondo, sono richieste una certa imponenza fisica unita a pancia prominente e a un gestire moderato e trattenuta compiacenza. Il tronfio di solito passeggia tenendo il suo interlocutore sottobraccio e saluta con una secca alzata di sopracciglia le persone che incontra, perché capiscano che è occupato. Sempre passeggiando, è bene che ad un tratto, con un colpo del braccio, si sciolga dall’interlocutore e se lo metta di fronte perché adesso è venuto il momento di parlare di cose serie. E così rimane, dando qualche occhiata in giro, per accertarsi che la sua interpretazione faccia l’effetto dovuto. Il tronfio, bisogna sapere, è stato un osso duro che ha avuto e che può ancora pretendere, anche se adesso deve accontentarsi di passeggiare. Dato che ogni Divinità ha fra le sue schiere un tronfio, la “promenade” serale è un continuo intrecciarsi di tronfi che incrociandosi si fanno, minacciosamente, gli occhiacci.

All’enigmatico, invece, spetta d’intrufolarsi negli uffici degli altri. Meglio se inatteso. Il suo compito, di particolare sottigliezza, è quello di risvegliare la cattiva coscienza aziendale del suo occasionale interlocutore, dicendo poco e in maniera scarsamente comprensibile. Perché l’altro si arrovelli su cosa voleva dire, cosa c’è sotto e, più importante, perché l’abbia detto a lui. Di certo è un segnale, un segnale che gli ha commissionato il suo Divino, un segnale oscuro ma, certo, niente di buono, del tipo “che fra un po’ saranno mazzate”. L’enigmatico è un prete che non confessa ma che distribuisce inviti di autocoscienza. In questo ruolo ci vuole misura, perché se esageri, in un di più o in meno, corri il rischio di sembrare una macchietta e di essere mandato a fare in culo. Per questo l’enigmatico deve avere un passato di persona seria, che non la fa fuori dal vaso, e se è alto e magro e di colorito pallido, è meglio. L’enigmatico è uno che in passato ha raccolto un certo successo col non parlare mai chiaro facendo credere che sotto il suo silenzio ci fosse nascosta della stoffa. Oggi è costretto ad arrabattarsi come simbolo di minaccia oscura, nella speranza che il suo Divino, prima o poi, sappia ripagarlo.

Quello dell'accigliato, dei tre, è il ruolo più residuale. Una maschera da indossare. Atteggiamento corrucciato, giudicante, che pesa attentamente le cose e non è facile da convincere. L'accigliato non dà e non cerca confidenza e rifiuta l'amicizia di certe strizzatine d'occhio. L'azione dell'accigliato si svolge in due tempi: in movimento e da fermo. Quando è in movimento si aggira con grande premura entrando e uscendo dagli uffici con instancabile serietà, in mano pacchi di fogli a testimoniare l'urgenza del suo operare. La sua è la visibile testimonianza della feconda operosità della sua parte di appartenenza, dove non ci si fa "mangiare il belin dalle mosche". Altra cosa da fermo. In questo caso, l'accigliato dà il meglio di se nelle riunioni: ascolta severo le argomentazioni degli altri e con il suo eterno corruccio giudicante, che mai dà sostegno all'interlocutore, scuote a volte la testa lasciando capire che non lo convincono, che le cose non stanno così, c'è dell'altro e di tutt'altro tenore. Ovviamente in ogni riunione sono presenti più accigliati che si rimpallano gelo e severità giudicante. Spetterà poi ai Divini, che sono i portatori della linea politica, se e come sciogliere il nodo dei rifiuti reciproci.

Alle riunioni partecipano poco i Seri. I Seri lavorano per tenere a galla la nave e quando fanno una riunione è per parlare di cose serie, come a dire di spazi di mercato e se aprirne di nuovi, come posizionarci i prodotti e quali, se comprare o fare dentro, quali le competenze tecnologiche necessarie, come diminuire i costi e altre cose di questo tipo. Prima fra tutte la preoccupazione che in azienda ci sia un pacco di dipendenti che avanzano, pagati e senza niente da fare in un momento che di soldi costituiscono il più serio dei problemi. Anche fra i Seri c'è qualche Divino che ha scelto di mettersi attorno, invece che la "palude", un circolo di "professionisti", di quelli cazzuti che tirano dritto e parlano fuori dei denti, "pane al pane, vino al vino". Forse questi Divini sono più Divini degli altri e certamente diversi. Sono adulti che sanno suonare e se sbagliano, sbagliano da professionisti, come direbbe Paolo Conte. Quel che è certo è che rompono i giochi mettendo in fila conti e tabelle che inchiodano gli altri alle proprie responsabilità. E gli altri Divini sul momento ne si sentono scossi, ma poi ricominciano a tessere la loro tela.

Per tessere, si sa, ci vuole un tessitore, uno che sappia tenere in mano i fili e giocarci, incrociandoli. Per questo c'è il Consigliere. Consigliere, va detto subito per sgombrare il campo da facili teorizzazioni, si nasce, non si diventa. Insomma ci vuole una storia dietro, una trasmissione ereditaria di sangue e di luoghi. Il Consigliere non nasce sotto un cavolo. Lì ci nascono gli azzecagarbugli, che sono altra cosa e nella Corte ce ne sono parecchi. Azzecagarbugli del diritto, della finanza, della tecnica, degli equilibri di potere e così via. Quella del Consigliere, invece, è funzione nobile, di infinita sapienza delle cose umane e di paziente fatica analitica. Per questo alla Corte ci sono pochi Consiglieri e non tutti i Divini ne dispongono.

Il Consigliere è persona fisicamente rattenuta, ma non dimessa, non si ostenta, scivola fra le persone e le cose, analizzando, soppesando, valutando, per scegliere e appunto consigliare. Il Consigliere è l'anatomopatologo dei rapporti fra gli uomini in una situazione data. Chiuso nel suo ufficio fa l'autopsia a fatti e uomini che apre e scompone nelle sue parti per mezzo di sottili strumenti analitici traendone fuori tutte le indicazioni utili. Poi, terminata l'analisi (o autopsia socio-aziendale), li ricuce per consegnarli ormai privi del loro significato. Significato che ora solo lui possiede e metterà a disposizione delle strategie del suo Divino. Quali alleati scegliere e perché, quale sia la via da seguire sul breve e medio termine, quali gli equilibri di potere possibili. Nel trarre aruspici dalla vivisezione dei fenomeni umani il Consigliere possiede anche doti di visionario, è concreto e utopico nel medesimo tempo. Concreto sul breve termine, visionario sul lungo. Risolve problemi e disegna il futuro.

Il Consigliere è però anche un organizzatore di uomini, uomini capaci di dare conseguenze operative alle sue analisi. Così, è a lui che spetta di organizzare e dirigere le schiere degli esploratori (quelli specializzati nell'annusare attorno segni, tracce e sentieri), dei messaggeri (modesti attendenti che portando missive interpretano il colore della risposta), degli ambasciatori

(personaggi innocui – non a caso, ambasciator non porta pena – ma di riconosciuta affidabilità nell'aprire affabilmente spazi di trattativa) e, infine, dei “negoziatori” (coriacei e sottili nel trattare, ai quali è affidata la soluzione del problema). Una struttura delicata, dove i ruoli non sono fissi e le persone spesso fungibili, dato che nel più ci può stare il meno, e non viceversa. Va da sé che comporre un gruppo di tal fatta richiede buona conoscenza delle predisposizioni dell'animo umano e mano sicura nello scegliere. Doti che il Consigliere possiede. Tuttavia, a maggior sicurezza della sua missione è bene che il Consigliere si doti anche di una piccola rete di destabilizzazione fatta da riportatori (quelli che infilati nelle linee nemiche ne spiano le mosse e, come dice la parola stessa, le riportano) e dagli “striscianti”, veri e propri guastatori di professione che con false informazioni creano scompiglio e ingenerano dubbi nel campo altrui.

Ma il ruolo del Consigliere raggiunge la sua apoteosi nell'adempiere alla delicata funzione di “riproduzione sociale”(in questo caso aziendale), che consiste nel nutrire ed allevare piccole schiere di virgulti intelligenti, che saranno la nuova generazioni del potere. Compito oltremodo delicato perché i virgulti intelligenti, stante la loro giovinezza, sono cavallini di razza che scalpitano, capaci già di fare la loro bella figura nelle riunioni, parlando bene e argomentando con efficacia. Alcuni con le loro esibizioni si sono già fatti un nome. Il problema è di tenerli a freno, di non bruciarli anzitempo in esposizioni avventate, e il fertile Consigliere ha predisposto per loro un decalogo di consigli, o meglio un meditato calepino del giusto comportamento aziendale, che di continuo gli propina. Il primo consiglio, cosa solo apparentemente paradossale, si prefigge lo scopo di mettere in guardia il virgulto intelligente dall'essere visibilmente intelligente. E suona così: «I tipi intelligenti sono una brutta razza e anche se si tengono ai migliori principi (e sono magari in buona fede) sotto senti la puzza dell'irregolare, del rivoltoso inaffidabile.» Secondo consiglio: «C'è poi un'altra cosa, se parlando con qualcuno ti viene in mente una idea brillante, un argomento che potrebbe cambiare il corso della conversazione, devi resistere alla tentazione. Chi è furbo la leggerà negli occhi la tua intelligenza. Poi quando sarai un capo riconosciuto, allora sarà il momento di mostrarti intelligente.» Il terzo consiglio, tocca invece i rapporti con gli altri ammonendo a «non essere troppo amico di qualcuno o nemico di qualcuno.» Che è a dire: tenere le distanze e diffidare. Sempre. Nel calepino trovano posto anche consigli su come rapportarsi al proprio Divino di cui uno suona così: «Sii prima fedele, disponibile, e poi, ma proprio se sarà il caso, intelligente.» Seguono, non meno importanti, altre indicazioni che suggeriscono di «entrare nelle grazie del Divino facendolo divertire. Allora ti ascolterà e in quel caso, ma solo in quel caso, puoi coprire di ridicolo gli altri. Ma senza fare troppo sul serio, con tatto, attento che lui ne convenga. Altrimenti scegli di essere più realista del re, che si sta meglio in sella.» E ancora, minacciosamente: «Bisogna diffidare. I divini vogliono davanti a sé una fila di maschere perché sono convinti di poter distinguere la bellezza di un volto.» Infine, una norma di comportamento interno che afferma perentoriamente di «non fare obiezioni verso i tuoi, ricordati che ci sarà sempre qualcuno pronto a prendere nota delle tue obiezioni, anche delle più irrilevanti.» Questo per sommarie indicazioni, il calepino di Bon Ton aziendale che il Consigliere ripete con fare ammiccante, del tipo qui lo dico e qui lo nego, o, se non capisci dopo te lo spiego, al suo gruppo di virgulti intelligenti. Perché i consigli del calepino vanno letti fra le righe e il Consigliere è lì per allevare senza sbagli ma non per far crescere una gesuitica pattuglia di frenatori. Anzi da grandi dovranno essere delle belve, ma per crescere, pare suggerire il Consigliere, a volte bisogna fingersi conigli. Una saggezza che viene da lontano e riecheggia l'antico “star sulla golpe e sul liono”. Come nelle migliori classi di allievi c'è chi prende appunti e prova a mettere in pratica, chi manda a mente fidandosi della memoria per quando verrà il momento, chi ne sorride, ma senza farsi vedere, perché pensa che i tempi richiedono schemi nuovi, più diretti, d'assalto.

Così passa il tempo alla Corte del Granducato di Parma divenuto più un arengo della politica per politici che un centro di decisione aziendale. Mentre la nave affonda.

COMMENTO AL RACCONTO

di Lauro Mattalucci

Sappiamo che l'utilizzo dei racconti (come quello delle immagini) in sede formativa fa riferimento alla molteplicità dei significati che vi si possono rintracciare. Si costringono così i partecipanti a mettere a confronto i loro punti di vista e ad interrogarsi sulle proprie modalità di attribuzione di senso.

I lettori di *Dialoghi* ricorderanno come Mauro Bini ci abbia già regalato un suo racconto inedito, *Quando la tolla si vendeva come oro*, pubblicato sul numero del Dicembre 2012. Mi ero sforzato, nella presentazione del racconto, di indicare le molteplici chiavi di lettura che avevano tuttavia, come cornice comune, il lavoro operaio nelle fabbriche della Olivetti tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60. Lavoro e apprendimento tecnico che diventano strumenti di promozione sociale, senza costringere il protagonista a rigettare i modi di pensare e le forme di espressività che gli derivano dalla propria origine contadina.

In questo nuovo racconto Mauro Bini – a testimonianza della sua versatilità narrativa – cambia completamente non solo l'ambientazione del racconto, ma anche il linguaggio e lo stile narrativo. I fatti si svolgono ancora all'interno di una azienda, non più tra i reparti di torneria automatica, ma negli ovattati corridoi e negli uffici di un centro direzionale. Solo un lettore malizioso può vedervi la stessa azienda trasformatasi ormai in una corte piena di intrighi: un contesto che ricorda certe pagine de *Le mosche del capitale* di Paolo Volponi.

La corte di del Granducato di Parma non ha né un protagonista, né una trama. La forma narrativa diventa per certi versi quella grottesca e paradossale del teatro dell'assurdo. Siamo all'interno della vita quotidiana di una organizzazione, con le sue prassi ed i suoi rituali; salvo che la normalità dei comportamenti messi in atto dai diversi attori si manifesta come lotta di tutti contro tutti o come guerra per bande. Il lettore passato attraverso i testi di Michel Crozier vi può scorgere un'esasperata espressione della "metafora del gioco", metafora che ha riportato negli studi organizzativi l'attenzione per le dinamiche della gestione del potere, a lungo lasciate fuori dalla porta. Ma la cifra del racconto è assai più cruda dei saggi di sociologia: fa pensare alla decadenza di quello che era stato un nobile impero, incapace non solo di ritrovare il passato decoro, ma neanche di ritrovare una qualche accettabile forma di governo. Vien da pensare non certo al vero Granducato di Parma che, da profani, ricordiamo più che altro per la eleganza del Teatro Farnese o per la esuberanza di Maria Luigia d'Austria (e ci chiediamo perché l'autore abbia scelto questo titolo¹). Viene piuttosto da pensare alle dispute cavillose e inconcludenti di Bisanzio, oppure al Sacro Romano Impero segnato dalle lotte tra vassalli, valvassini e valvassori, tesi a spartirsi le briciole del potere.

Non c'è traccia nel racconto di "dialettica dei valori", di confronto - scontro tra differenti culture di impresa. Il conflitto endemico si traduce in struttura, dà luogo ad una organizzazione reale fatta

¹ L'autore mi ha fatto notare che il riferimento è alla *Certosa di Parma* di Stendhal: avrei dovuto arrivarci da solo!

di ruoli, di collettività e finanche di norme non scritte, ma rigorosamente applicate. Le ambizioni, le mire e gli intrighi non hanno bisogno di essere mascherati; fanno parte di un copione che deve essere recitato, del modo di stare sulla scena; perché, nella decadenza dell'impero, quello che resta è solo la contesa per il potere, e tutti gli *habitus* - quello dei Tronfi, degli Enigmatici, degli Accigliati, dei Consiglieri e delle altre categorie che compongono la gustosa tassonomia di modelli comportamentali che l'autore ci propone - sono, aziendalmente parlando, equipollenti. Lo è anche la categoria dei "Seri", di quelli che si preoccupano del futuro dell'azienda, neutralizzati e ridotti al rango di fastidiosi rompiballe.

Non c'è alcun progetto che guarda verso il futuro nella corte del Granducato immaginato dall'autore. È una corte sospesa nel tempo. Per cogliere la sua identità sembra appropriato citare un passo della *La filosofia di Rachel Bespaloff* in cui la studiosa ebrea afferma che la forza (il potere) "appare la suprema realtà e la suprema illusione dell'esistenza".

INTRODUZIONE AL RACCONTO DI MAURO BINI DA MODENA¹

di Lauro Mattalucci

Negli anni '80 fu pubblicato un libro di management che conobbe uno straordinario successo: si chiamava *In Search of Excellence*. Scritto da due consulenti della McKynsey, prometteva di svelare la ricetta per consentire ad una azienda di eccellere nel suo campo. Ora (stanti anche i guai attraversati poco dopo da alcune aziende che nel libro venivano citate come *top performer*) non ne parla quasi più nessuno. La retorica che sempre accompagna le “mode manageriali” tendeva a presentare la ricerca dell'eccellenza come uno dei portati della contemporaneità (o meglio della *Knowledge Economy*). Ma tutti gli studiosi di organizzazione (che abbiano anche qualche interesse storico) sanno che non è così: esempi di imprese eccellenti sono esistiti in tutte le epoche. La rivisitazione (più o meno rigorosa) del Rinascimento in termini di creatività e di qualità del lavoro ha condotto ad un altro bestseller americano *The Medici Effect* (autore: Frans Johansson). Sempre più si sente parlare di *Humanistic Management* in contrapposizione (forse anche troppo manichea) con lo *Scientific Management*.

Il racconto di Mauro Bini ci accompagna – senza avere la pretesa di trarne una morale – alla scoperta della figura di Anton Koberger, stampatore ed editore dotato di grande spirito imprenditoriale che nel 1470 diede vita in Norimberga ad una casa editrice destinata ad affermarsi con grande successo in tutta Europa. Arrivò ad avere ventiquattro presse, in modo da poter stampare numerose opere simultaneamente, e ad impiegare fino ad un centinaio di persone (stampatori, compositori, creatori di caratteri, miniatori, etc.). Koberger fu anche padrino di Albrecht Dürer e pienamente partecipe del clima culturale, artistico, politico ed economico del suo tempo; immerso nel fervore di scoperte tecnologiche ed attività imprenditoriali.

Il più grande degli incunaboli, racconto raffinato ed elegante, ci introduce a tutto ciò. Incontriamo Albrecht Dürer mentre cammina per le vie di Norimberga, e ne conosciamo le sembianza attraverso l'artificio narrativo della esatta e minuziosa descrizione del suo celebre autoritratto giovanile (*Autoritratto con fiore d'eringio*); poi conosciamo Anton Koberger giustamente orgoglioso del suo successo, lui che “ha visto passare nella sua bottega il fior fiore di artisti di mezza Europa”. Il quadro si allarga per rappresentare (come nei secenteschi dipinti olandesi che raffigurano le gilde) i vari notabili di Norimberga, fieri del essere parte della crescente borghesia cittadina.

L'autore – che è anche lui stesso un editore, avendo fondato il Bulino, prestigiosa casa specializzata in edizioni d'arte – padroneggia alla perfezione le vicende del Rinascimento tedesco²

¹ Sono costretto a far uso dell'appellativo “da Modena” - me ne scuso - perché per uno strano capriccio del caso *Dialoghi* ospita in questa sezione due racconti di due autori che presentano una perfetta omonimia; si tratta di autori che hanno storie diverse e che (sinora) non si sono mai incontrati.

e non ha bisogno di espedienti narrativi per trasmettere al lettore la sua passione per questa *case history* di “eccellenza”. Eccellenza che è assieme artistica, tecnologica ed organizzativa. *Il più grande degli incunaboli* si potrebbe definire un “non racconto”, perché la vicenda narrata è quasi assente e si risolve tutta nell’atto del dono fatto a Dürer da parte Koberger di una copia del famoso *Liber Chronicarum* (che è appunto quasi indiscutibilmente il più grande degli incunaboli). La prosa che descrive il contesto mostra una minuziosa attenzione alla cronaca degli eventi che si sono succeduti, quasi l’autore avesse di fronte a sé uno di quei registi sui quali sono abituati a lavorare i critici d’arte. Guai però ad intenderla come esercizio erudito! Si avverte infatti fin dalle prime righe tutta la fascinazione, che coinvolge subito il lettore, per il clima culturale che si doveva respirare a Norimberga tra la fine del XV e l’inizio del secolo successivo.

Anton Koberger è forse poco noto in Italia; assai più conosciuto è Aldo Manuzio, anch’egli umanista, editore e tipografo a Venezia. Uno – com’è stato detto – degli “umanisti con le dita macchiate d’inchiostro”, di pochi anni posteriore a Koberger; con lui la tipografia fece un ulteriore passo avanti superando gli ingombranti incunaboli utilizzati sino a pochi anni prima.

Queste vicende dell’arte tipografica costituiscono un altro valido motivo per suggerire la lettura del racconto di Mauro Bini. Ho sempre provato un po’ di fastidio nel leggere espressioni del tipo “siamo in presenza di un nuovo paradigma”, soprattutto in questi tempi in cui molti disquisiscono di un nuovo paradigma informatico e tutto sembra diventare 2.0. Le vicende del racconto ci invitano a riflettere su come il passaggio dal manoscritto alla stampa su larga scala abbia certamente costituito una vero mutamento di paradigma che non solo preannunciava la rivoluzione industriale, ma cambiava la concezione stessa del sapere. Lo stesso era avvenuto con il passaggio dal papiro alla pergamena e, prima ancora, dall’oralità alla scrittura.

² Giova ricordare che egli ha al suo attivo le seguenti pubblicazioni:

1. Bini M., *Hartmann Schedel, Liber Chronicarum*, scheda, in “Xilografia dal Quattrocento al Novecento”, Il Bulino edizioni d’arte, Modena 1993, p. 86.
2. Bini M., *Hrotsvitha*, ib. , scheda, p. 102.
3. Bini M., *Albrecht Dürer, La Passione di N. S. Giesu Christo*, ib. , scheda, p. 104.
4. Bini M., *Le cronache di Norimberga*, abstract in lingua italiana del commentario all’edizione in facsimile, Il Bulino edizioni d’arte, Modena 2002.
5. Bini M., *Albrecht Dürer, i viaggi verso la modernità*, Il Bulino edizioni d’arte, Modena 2011.

IL PIÙ GRANDE DEGLI INCUNABOLI

un racconto di Mauro Bini¹



Albrecht Dürer, *Autoritratto con fiore d'eringio*, 1493, Museo del Louvre.
Immagine tratta da *Wikipedia*, enciclopedia libera

Il giorno di Pentecoste dell'anno 1494, dopo aver assistito alla Santa Messa mattutina nella chiesa parrocchiale di San Lorenzo, due uomini di diversa età, alteri nel portamento, come a dichiarare la consapevole distinzione acquisita nella comunità, si avviano lungo le vie centrali che li separano dalla Dürer Haus, entrambi invitati a pranzo da Albrecht Dürer il Vecchio e da Barbara Holzer. La nuova dimora dei Dürer, parallela all'antica Burgstrasse dove la famiglia di orafi aveva inizialmente abitato e compiuto i primi passi per l'ammissione nella corporazione, è una casa di giuste dimensioni per la non numerosa famiglia e per il laboratorio, soprattutto ben situata nel centro delle attività economiche, come deve essere una residenza della media borghesia: facciata in graticcio con modanature colorate di bianco e di rosso, ben tenuta e ordinata, funzionale per assecondare l'interesse dei clienti.

I due uomini indossano i vestiti della festa. Il più giovane si impone per la sua statura medio-alta e per i biondi capelli fluenti sulle spalle che fuoriescono da un leggero copricapo di tessuto alla fiamminga; sotto al mantello di velluto sgargiante color verdastro, rifinito con orlature e cordoncini

¹ Racconto inedito finito, in seconda redazione riveduta e corretta, a Modena il 29 maggio 2013.

rosso vivo e fiocchetti a campanula dorati, la camicia di seta chiara, sul tono giallo oro, pieghettata e intersecata da passamanerie rossastre per farla aderire al corpo, lascia scoperta la parte superiore del torace per dare slancio al lungo collo che regge un bel volto dai lineamenti vagamente mongoli, a testimoniare una ibrida genia germanico-ungherese.

Il più anziano incede a passo lento e sicuro come un consumato uomo d'affari; la sua corpulenza è nascosta da un ampio mantello marrone con soprastante pelliccia posata con disinvoltura sulla spalla destra; anche i polsi del mantello sono impellicciati, mentre il copricapo tondeggiate in tessuto damascato sta ben conficcato sulla testa per nascondere l'incipiente calvizie e per concedere apparenza alla vaporosa capigliatura laterale discendente sulle spalle.

I due uomini, benché non distanti, artatamente percorrono vie diverse e in tempi leggermente differenziati; entrambi vivono e lavorano nella stessa strada, entrambi saranno a pranzo dallo stesso ospite, ma non vogliono privarsi dell'architettata sorpresa dell'incontro atteso da quattro anni e più.

Albrecht Dürer, il Giovane, vive ancora in famiglia; è appena rientrato da un lungo viaggio di formazione nella bassa Germania e nelle città lungo l'asse del Reno.

Anton Koberger è il suo padrino, ha casa e bottega in quella che nella toponomastica del Duemila si chiamerà Albrecht-Dürer-Strasse, ed è riconosciuto come il più grande editore del tempo, non solo in Germania.

Il giovane Albrecht è appena rientrato da Strasburgo, richiamato in patria dal padre per sposare Agnes Frey, una giovane che non conosce ma con la bella dote di duecento fiorini, figlia di Hans, ramaio e cultore di musica. Da buon figliolo ha voluto obbedire al padre e, concluso il frontespizio per l'edizione delle opere filosofiche di Jean Gerson, si è sobbarcato il faticoso viaggio di attraversamento dell'Alsazia, del Württemberg e della Baviera al seguito del corriere di Koberger. Quando era arrivato sulla sponda del fiume Rednitz un tuffo al cuore l'aveva bloccato. Lo skyline di Norimberga rimaneva bello e inconfondibile come lo ricordava: una grande città, tutta contornata da solide mura difensive, entro cui sveltano i campanili della cristianità e le torri del potere politico e militare. L'esatta mappa della doppia pagina per il *Liber Chronicarum* che aveva visto disegnare da Hieronymus Münzer nella bottega di Michael Wolgemut: un brulichio di belle case, ordinate, riconoscibili, con tetti spioventi come costuma al nord per difendersi dalle forti neviccate, qua e là colorati in blu, rosso e giallo dalle belle tegole di ardesia che coprono le case più signorili.

Ora ha fretta di rientrare a casa. Ha un preciso obiettivo. Che non è quello di conoscere la futura moglie, che sicuramente sposerà, per dovere di obbedienza non certo per un sedimentato o improvviso raptus amoroso. Quel che gli preme è la sistemazione del suo capodopera nella stanza più bella della casa, accanto al piccolo autoritratto disegnato a punta d'argento dieci anni prima, quando era soltanto tredicenne, che il padre ha già amabilmente incorniciato e collocato a parete, soprastante il tavolo in noce con esposto un primo foglio di prova per la Genesi, recuperato dalla bottega di Wolgemut, dove il figlio aveva appreso il mestiere di pittore e xilografo.

Al mirabile disegno, indice di un precoce talento, ora deve fare da pendant, in una bella cornice lignea rapidamente recuperata, il dipinto ad olio su pergamena che ha portato da Strasburgo: *Autoritratto con fiore d'eringio*. Ancora un autoritratto, ancora le mani in bella e voluta evidenza! Come i biondi capelli fluenti e quello sguardo di tre quarti, penetrante, che non può lasciare indifferente l'osservatore.

La nuova immagine dell'artista si impone non solo per l'assoluta bellezza, prova inconfutabile di una raggiunta maestria, per la dimensione, più che doppia rispetto al disegno giovanile, o per la sapiente colorazione, che riunisce il *décor* fiammingo alla ricercata luminosità degli italiani, ma

particolarmente per l'iscrizione manoscritta sulla parte superiore: «*My sach die gat / Als es oben schtat*». Ovvero: «Le cose mi andranno come è disposto da Lassù».

Quando Koberger entra nella sala Albrecht il Vecchio è ancora attonito, quasi in lacrime, in ammirato e devoto silenzio, volgendo lo sguardo alternativamente al figlio, tanto amato quanto rispettato e quasi temuto, e al dipinto, Anton Koberger, dopo un rapido esame, esplose invece in una risata fragorosa, divertita, dettata da una gioia incontenibile: si aspettava ben altro, non certo di poter ammirare il primo autoritratto dipinto che gli sia dato di vedere. Lui, che nell'arco di un quarto di secolo ha visto passare nella sua bottega il fior fiore di artisti di mezza Europa e nelle case dei nobili e dei mercanti di Norimberga, di Augusta e di Bamberga ha potuto ammirare il meglio della pittura tedesca, fiamminga, borgognone o veneziana, capisce di essere davanti al genio nascente della pittura per la nuova Germania. Il suo figlioccio, il suo primo discepolo, il suo protetto non finiva di stupire!

Ma quanta presunzione! O, forse, quanta consapevolezza!

Un autoritratto che egli può finalmente declamare con i termini che ha sempre intravisto nel giovane: serenità, raffinatezza, determinazione, autostima. La didascalia manoscritta è una dichiarazione di appartenenza alla categoria degli eletti, un inno alla libertà individuale, una sorta di vangelo per la nuova generazione, predestinata alla conquista di nuovi mondi, vocata a rispondere alla Chiamata di Dio.

Un lungo abbraccio suggella il reciproco amore e rispetto e rinnova il loro patto di connivenza.

Frau Holper finge di interessarsi al solo esito della cucina e chiama gli ospiti a tavola per il pranzo di Pentecoste.

L'intera conversazione è incentrata sui racconti di viaggio del giovane Albrecht, sulle sue esperienze professionali e sugli incontri con artisti, editori, intellettuali.

Quando, dopo la Pasqua del 1490, non ancora diciannovenne, se ne era andato da Norimberga con la benedizione del padre e i soldi di Koberger, aveva abbandonato, a malincuore ma con assoluta determinazione, il lavoro che stava compiendo sul *Liber Chronicarum*, ancora nella fase acuta della gestazione. Lui certo non poteva aspettare ulteriormente; il suo contributo poteva essere soltanto quello di un apprendista, di un lavorante, non certo libero di dar sfogo all'inventiva e alla creatività che gli stava ribollendo in corpo. Voleva imparare un nuovo mestiere, quello dell'incisore e Mastro Wolgemut gli aveva detto che c'era soltanto uno più bravo di lui, Martin Schongauer, il Bel Martino di Colmar; soltanto lui gli avrebbe potuto svelare i segreti di incidere il rame per creare il fascino del chiaroscuro e per rendere vellutato il nero dell'inchiostro sul foglio immacolato della carta. E poi bisognava conoscere il maestro della fantasia popolare, quel Maestro del Libro di Casa che andava raccontando per immagini su carta, con dissacrante realismo, i pregi e i difetti dell'umanità. E, infine, gli restavano ancora ignoti i vecchi amici del padre, quegli artisti fiamminghi che popolavano i quotidiani racconti di viaggio e di formazione del vecchio Albrecht.

Così se n'era andato da Norimberga e per quattro anni aveva viaggiato, conosciuto e imparato; aveva sempre lavorato per mantenersi e per non gravare sulla famiglia, lontana e pensierosa. Era arrivato troppo tardi a Colmar per conoscere il Bel Martino, ma i figli lo avevano ospitato fraternamente e gli avevano mostrato tutta l'opera del loro padre: prima di tutto il corpus delle sue magistrali incisioni. Poi lo avevano condotto nella chiesa di San Martino per vedere e memorizzare la *Madonna delle rose*, la *Madonna Sistina tedesca*, a Issenheim per ammirare le due ali della *Pala d'Orlier*, fino a Breisach per immergersi negli affreschi incompiuti del *Giudizio Universale* sulle pareti della cattedrale di Santo Stefano. A Basilea, come a Strasburgo, Albrecht aveva trovato impieghi presso editori o stampatori, opportunamente sollecitati dal suo padrino, e aveva frequentato i circoli intellettuali che raccontavano cose mirabolanti sulla nuova armonia

inventata dalla rinascenza italiana. Delle sue escursioni a Magonza, Francoforte, Colonia e nelle Fiandre non c'era molto da riferire, gli incontri e le esperienze non erano state memorabili; in ogni caso, tutto era sovrastato dalla visione delle opere di Rogier van der Weyden, quel Mastro Ruggero che il padre, nei suoi racconti, continuava a considerare come il più grande degli artisti che avesse conosciuto in Fiandra. Non solo per far contento il padre, ma per verificare di persona, si era fatto condurre dai fratelli Schongauer fino alle porte della Borgogna, a Beaune, per contemplare il *Polittico del Giudizio Universale*.

Per il pomeriggio Koberger ha preparato una sorpresa per il suo pupillo.

«Ora vieni da me che ti mostro il mio capolavoro! Ti aspettavo per Natale. Ho lavorato notte e giorno, e con me tutti i collaboratori, per arrivare al compimento del vero libro che volevo stampare. Volevo essere pronto per il mio regalo natalizio. Te lo dono ora, per il tuo ventitreesimo compleanno».

La casa dell'editore è a due passi: una casa ben più grande di quella dei Dürer, anche perché oltre alla sede commerciale deve contenere una nutrita schiera di figli. Casa Koberger è una splendida dimora di un ricco borghese, con un'attività imprenditoriale invidiabile e un patrimonio rispettabile, ancor più consolidato dalla elezione nel consiglio municipale e dal secondo matrimonio con Margarete Holzschuler, nel 1491, che aveva contribuito con ragguardevoli sostanze e continuava a partorire nuovi eredi per il non più giovane editore.

Anton Koberger era già riconosciuto come il maggior editore d'Europa, quindi del mondo, quando aveva scommesso sul giovane Albrecht; da Norimberga, con tutto il suo sistema di relazioni, aveva tutelato il lungo viaggio di conoscenza del promettente ragazzo.

Figlio di un modesto panettiere, l'intraprendente e ingegnoso Anton aveva scalato pian piano e con metodo molti gradi della scala sociale di Norimberga. Il suo nome era apparso per la prima volta nel 1464 in un elenco municipale di cittadini, quando approssimativamente aveva tra i 20 e i 24 anni. Ma il suo ingresso nell'alta società, per così dire, era avvenuto solo nel 1470, quando aveva messo a segno due azioni decisive: il matrimonio con Ursula Ingram, appartenente ad una ricca e nobile famiglia, e l'apertura dell'attività editoriale. Se la prima mossa gli aveva consentito una posizione rispettabile e una solida copertura economica, la seconda lo aveva proiettato nel rischio di un'impresa proto-industriale che non consentiva errori o ripensamenti. La tipografia era un'attività economica agli esordi. Gutenberg e Schöffer avevano terminato la loro prima *Bibbia delle quarantadue linee* soltanto 14 anni prima e solo dopo il 1460 c'era stata la diaspora di stampatori da Magonza verso altre città tedesche più ricche e sedi di università e di commerci, come Strasburgo, Basilea, Lovanio, Colonia, Lubecca, o verso l'Italia, o, appunto, verso Norimberga.

La città bavarese era allora in forte espansione e stava raggiungendo l'apice del suo splendore economico e culturale. Centro strategico delle vie commerciali, sia lungo l'asse sud-nord – ossia Venezia e Lubecca –, sia lungo quello ovest-est – vale a dire Bruges, Anversa, Strasburgo, Basilea, Augusta, Praga, Vienna e Budapest, essa godeva anche dello status di libera città imperiale e di zona franca doganale, condizioni determinanti per incentivare il libero scambio commerciale e finanziario e per supportare le necessarie attività artigianali o proto-industriali. Se a questo si aggiunge il crescente fervore culturale intorno all'insorgente nazionalismo germanico, un'attività tipografica poteva essere la giusta risposta ai bisogni di conoscenza dei ceti emergenti borghesi, desiderosi anche di apparire acculturati, ma anche dei sempre più numerosi studenti e perfino dei membri del clero, sempre più distanti e distaccati dalle direttive della chiesa romana.

La vita culturale era dominata da una élite prestigiosa che non disdegnava le cariche pubbliche; il governo della città era retto da uomini di riconosciuta levatura, non più soltanto di

estrazione nobiliare, che avevano compiuto studi a Lipsia, a Leida, a Bologna, a Padova o a Pavia, ed esperienze professionali a Venezia e a Firenze, ma anche nelle Fiandre e nelle città della Lega Anseatica. Erano intellettuali, liberi professionisti, finanziari e commercianti che consideravano il governo della cosa pubblica come propedeutico e complementare all'esercizio delle libere attività. Hartmann Schedel era un medico, cultore di studi storici e della lingua tedesca. Sebastian Kammermeister era un mercante e un affermato finanziere, convinto sostenitore della cultura tedesca. Sebald Schreyer era un ricco mercante, politico influente, mecenate e umanista. Hieronymus Münzer, altro medico, detto il Monetario per l'enorme ricchezza accumulata con l'azienda commerciale del fratello, era un intellettuale a tutto campo già stimato in tutta Europa: fisico, storico, bibliofilo, astronomo, geografo, autore delle carte topografiche del *Liber Chronicarum* e fervente sponsor del cartografo Martin Behaim. Georg Alt, di ricca famiglia francone, era un ascoltato umanista, latinista e abile traduttore di testi classici nella lingua tedesca. Konrad Celtis, storico e letterato, stava conquistandosi il ruolo di padre dell'Umanesimo tedesco. Michael Wolgemut, pittore e incisore, fra i primi in Germania, aveva una florida bottega insieme al figlioccio Wilhelm Pleydenwurff. E, in più, c'era il sostegno convinto della famiglia Pirckheimer di Eichstätt, ricchi commercianti e finanziari con agenzie a Norimberga e in Italia, il cui figlio Willibald, coetaneo di Albrecht Dürer, avrebbe svolto un ruolo primario nel sostegno dell'editoria e dell'arte tedesca, in virtù della sua erudizione, della sua passione collezionistica, delle sue cariche diplomatiche imperiali e delle enormi sostanze economiche.

La prima opera di Koberger degna di menzione nella storia della stampa e della bibliofilia è il *Boezio* del 1473. Si può presumere che i primi anni di attività come stampatore, editore e libraio gli siano serviti soprattutto per affinare la tipologia industriale dell'azienda, la qualità delle maestranze, gli appalti di servizio per le autorità cittadine e imperiali, la rete commerciale in Germania e gli accordi di cartello con altri editori europei in grado di assicurargli un interscambio vantaggioso e la distribuzione delle sue edizioni in tutti i centri più importanti: da Venezia a Firenze e Roma, ma anche a Parigi, Lione, Bruxelles, Budapest, fino a Istanbul. Giustamente, già prima del grande successo internazionale del *Liber Chronicarum*, poteva vantarsi di un sistema distributivo che assicurava la consegna dell'opera ordinata in qualsiasi città europea nel tempo massimo di quindici giorni. Soprattutto aveva cercato di capire il nuovo mercato e di trovare le modalità per soddisfarlo. Se a Firenze Vespasiano da Bisticci, lo storico libraio di Cosimo il Vecchio e di Federico da Montefeltro, doveva impiegare cinquanta amanuensi e altrettanti miniatori per soddisfare le munifiche richieste dei due grandissimi collezionisti, con il nuovo procedimento tipografico Koberger poteva soddisfare, con altrettante maestranze, le richieste librerie di tutta Europa con un'ampia gamma di prodotti a prezzi altamente concorrenziali. Benché il manoscritto miniato stesse vivendo la sua età aurea nelle botteghe di Firenze e Ferrara, di Parigi e della Loira, come di Bruges e di Gand, l'invenzione di Gutenberg ne stava decretando il rapido tramonto. Anton Koberger ne fu un convinto assertore e per non perdere gli ordini dei nobili e dei porporati ecclesiastici, ancora infatuati dal possedere bei libri unici, fece abbellire le sue edizioni stampate con la colorazione manuale degli illuminatori e con sontuose legature personalizzate.

I suoi punti di riferimento erano tuttavia le città universitarie e le sedi dei grandi commerci; i suoi clienti potevano essere i professori e gli studenti universitari, gli umanisti, i ceti intellettuali e borghesi, i nuovi ricchi desiderosi di crearsi uno status intellettuale e collezionistico; senza tralasciare quei nobili audaci che vollero scoprire i contenuti dei libri, ora ben più leggibili e sfogliabili, e non solo possedere la loro impareggiabile estetica.

Ormai il dado era stato tratto da Gutenberg: il libro fatto a mano aveva appunto i giorni contati e il futuro stava nella tipografia. E nell'acculturazione della gente. Anche per questo la diffusione della lingua tedesca era un sostegno fondamentale per la nuova industria.

Koberger aveva voluto credere a tutto questo fin dall'inizio e per un ventennio si era adoperato per la crescita della sua azienda, per la diffusione europea dei suoi prodotti editoriali e per la qualità della stampa.

Quando il 12 luglio del 1493 era stato impresso in caratteri mobili il "finito di stampare" sull'edizione in latino del *Liber Chronicarum*, Anton Koberger aveva raggiunto l'apice della professione. Era il primo editore del mondo ad avere ottenuto riconoscimenti pubblici, ad entrare nel governo di una importante città e a godere di un rapporto privilegiato con alcuni reggenti del mondo. Più tardi si sarebbe potuto perfino permettere di rifiutare la richiesta di Lutero di diventare il suo editore!

Il suo catalogo elencava già buona parte degli incunaboli che sarebbero entrati nella storia del libro – come la *Bibbia tedesca* del 1483 o la *Legenda aurea* del 1488 – e molte delle 236 edizioni, in buona parte *in folio*, che la sua bottega avrebbe licenziato sotto la sua direzione, ossia fino al 1513. L'azienda era decisamente la più grande tipografia esistente, con i suoi 24 torchi su cui lavoravano oltre 100 compositori, impressori, stampatori, illuminatori e legatori.

Il *Liber Chronicarum* è il più grande libro uscito dai torchi a stampa nell'età degli incunaboli, che per convenzione si data dall'invenzione di Gutenberg fino al 1500. Non solo per il grande formato, atlantico o in folio che dir si voglia, pari a 315 mm di base per 456 d'altezza, e neppure per il numero delle pagine, ben 602, ma soprattutto per il sistema illustrativo che voleva garantire un sostanziale rapporto paritetico tra testo e immagine.

Le 1809 illustrazioni xilografiche del *Liber*, poi italianizzato in *Cronache di Norimberga*, sono il frutto di un'intensa e piena collaborazione tra autore, editore, disegnatori e incisori xilografi. I legni originali sono ben 645, alcuni dei quali ripetuti in più pagine con funzioni e didascalie diverse, come era d'uso per i libri tipo-xilografici. Per l'illustrazione cartografica, ad esempio, soltanto 32 piante di città coeve, per lo più tedesche, e 6 carte di città antiche sono per così dire originali, ovvero con riferimenti precisi alla struttura architettonica e urbana dell'epoca o alle descrizioni storiche, mentre tutte le numerose altre città o aree territoriali sono rappresentate con sole 15 matrici lignee del tutto immaginarie. Ciò testimonia come le conoscenze geografiche fossero ancora limitate – nonostante l'apporto conoscitivo e scientifico di Münzer – e soprattutto il predominio che ebbe l'autore del testo storico-enciclopedico, Hartmann Schedel, rispetto alla funzione prevalentemente estetico-illustrativa sostenuta da Koberger per ovvie ragioni mercantili. Le sole quattro città italiane documentate con legni veritieri, appositamente disegnati e intagliati, sono Venezia, Genova, Firenze e Roma, e solo una carta territoriale, ovviamente quella della Grande Germania, ovvero dell'Europa centro-settentrionale, presenta una conformazione fisica, politica e corografica molto verosimile.

Il successo del libro fu travolgente e Koberger lo tenne permanentemente sui torchi per almeno un ventennio, tenendo sempre in serbo alcune copie non rilegate per far fronte a specifiche richieste collezionistiche di esemplari colorati a mano e ben rilegati in mezza pelle e pergamena. Addirittura, alcune agenzie librarie di altri paesi, come quelle di Lione, Firenze e Venezia, ricevevano i fogli stampati sciolti per dotarli di legature più consone alle richieste di quei mercati. Tutte le biblioteche delle corti, delle università e dei primi bibliofili fecero a gara per possedere un esemplare della magnifica opera.

Ma il lavoro di Koberger, Schedel e compagni era ben lungi dal dirsi terminato quel 12 luglio 1493. Si era conclusa la fase iniziale che avrebbe consentito di ricavare i primi e auspicabilmente lautissimi proventi economici dall'enorme investimento finanziario, umano, tecnologico, artistico e

culturale che era stato compiuto nell'arco dei quattro anni precedenti. Ora bisognava vincere la vera scommessa.

Quando a metà pomeriggio Albrecht Dürer bussa alla porta di casa Koberger, viene ricevuto con tutti gli onori dalla famiglia dell'editore e quindi condotto nella bella sala di rappresentanza. Il suo incedere sicuro ed elegante è interrotto da un improvviso, fragoroso applauso di benvenuto da tutto il *brain trust* del *Liber*. Tutti hanno voluto presenziare al ritorno in patria dell'enfant prodige: Hartmann Schedel, Georg Alt, Sebastian Kammermeister, Sebald Schreyer, Hieronymus Münzer, Konrad Celtis, Michael Wolgemut e Wilhelm Pleydenwurff. Manca soltanto Willibald Pirckheimer, a Pavia per ragioni di studio, ma Koberger legge la sua lettera appena ricevuta, nella quale il giovane finanziere e politico riconferma la profonda stima e amicizia per Albrecht, con un invito specifico a raggiungerlo in Italia.

Tutti stanno in circolo intorno ad un tavolino con sopra un grande tomo, ben illuminato dalle lucerne. Sul tavolo giace la *Weltchronik*, ovvero la versione tedesca del *Liber Chronicarum*. Schedel e Alt hanno lavorato giorno e notte con le maestranze di Koberger per accompagnare il grande incunabolo latino con il suo gemello in lingua tedesca. A distanza di soli sei mesi, l'antivigilia di Natale dello stesso 1493, la più grande opera in lingua tedesca era uscita compiuta dall'officina di Koberger.

L'editore si avvicinò a Dürer e l'abbracciò.

– Questo è l'esemplare che ti ho riservato e che noi tutti ti doniamo –.

RECENSIONI E LETTURE

LA SUPERVISIONE D'EQUIPE NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE

EDIZIONI POLISTAMPA, FIRENZE, 2013.

Intervista all'Autore, Antonio Zanardo

L'intervista a seguire risponde alla volontà, da parte della Redazione, di sottoporre alcune domande all'Autore e Collega Antonio Zanardo sul significato della pubblicazione di questo suo recente testo e sulle motivazioni ed esperienze che hanno alimentato le riflessioni.

Quali sono stati i motivi che ti hanno spinto a scrivere questo testo?



«Lo spunto è nato dalla collaborazione con un gruppo di supervisori in una grande organizzazione no-profit dell'Emilia Romagna. A fronte della creazione di un consorzio che ha raggruppato qualche decina di comunità educative sotto lo stesso tetto, vi era la necessità di codificare l'esperienza, le prassi e la metodologia utilizzata per gli interventi di supervisione. Quando parliamo di comunità educative, intendiamo quel genere di strutture che si occupano di accogliere ospiti con varie forme di disagio sociale. La comunità diventa quindi un luogo di cura e di riabilitazione attraverso un progetto specifico. La supervisione si occupa invece di monitorare la qualità del lavoro educativo. Un libro è parso essere il modo migliore per dar voce alle riflessioni maturate in anni di lavoro sul campo e per restituire, almeno in parte, quanto è stato appreso durante l'attività.»

Di cosa si parla esattamente nel libro?

«Il libro ripercorre la collocazione dell'intervento supervisivo come attività che coinvolge l'intero contesto. Ci si distanzia quindi dalla concezione di supervisione come intervento di soccorso, o in ogni caso svincolato dalle dinamiche organizzative, per collocarla su un piano coerente con tutto il sistema. Ho cercato di approfondire il tema prendendo in considerazione diversi elementi; dalla complessità del lavoro educativo al ruolo del supervisore e alle competenze ad esso associate, dalla distinzione fra formazione e supervisione alle regole del setting, dal contratto con la committenza a quello con il gruppo, per terminare con una riflessione sul clima e sull'impatto organizzativo. I capisaldi originari della supervisione come strumento del servizio sociale, o per altri versi della clinica, sono stati rivisitati e adattati alla mission dell'organizzazione. Ne emerge un quadro piuttosto ampio, con specificità che identificano caratteristiche precise dei vari gruppi di lavoro, proprio in funzione della tipologia degli ospiti e delle interazioni quotidiane. Si profila un'idea

di supervisione che prende in considerazione, oltre ai fenomeni relazionali interni all'équipe, le pressioni ambientali esercitate dal tipo di tematiche educative affrontate nella comunità. Vi è, in sostanza, una sorta di filo conduttore che lega reciprocamente il gruppo degli educatori con il gruppo degli ospiti. La supervisione diventa allora anche un luogo in cui riappropriarsi della propria identità, ovvero un modo per distinguersi e rinforzare il proprio ruolo. La valutazione di impatto viene pertanto contestualizzata in parte nell'analisi di clima che l'organizzazione svolge con cadenza annuale e in modo specifico attraverso un apposito questionario sulla supervisione; attività peraltro previste dalle normative vigenti in tema di accreditamento regionale delle strutture.»

È possibile pensare alla supervisione nelle organizzazioni profit?

«Quando parliamo di supervisione facciamo riferimento prevalentemente a un'attività di osservazione e codifica dell'esperienza. Non vi sono pertanto grandi differenze concettuali fra profit e non-profit. Prevedere una supervisione in ambiente profit, significherebbe tuttavia occuparsi di meccanismi che sono ovviamente finalizzati al profitto e che esulano da quelli presenti nelle professioni di aiuto, dove la condivisione, l'elaborazione del carico emozionale e la dimensione progettuale sono necessariamente riferite a persone in difficoltà. Giustificare una dimensione di questo genere in azienda parrebbe decisamente forzato e probabilmente poco utile per l'organizzazione. Vi sono tuttavia spazi decisamente aperti al confronto e all'elaborazione del conflitto che sarebbero invece del tutto coerenti. Quando gli individui entrano a far parte di un gruppo, sia esso un team di progetto o un semplice ufficio, iniziano a sorgere discrepanze fra le proprie necessità e quelle dell'azienda, o delle altre persone. L'energia generata dagli attriti o dalla semplice differenza di idee è sempre di dimensioni significative, sottraendo spazio al benessere, alla cooperazione, alla produttività. Parte del tempo viene utilizzata in modo spontaneo a lamentarsi del cattivo clima, del tal collega che ha comportamenti inadeguati, per non parlare del capo che non ascolta o è incompetente. In questo senso la supervisione potrebbe intervenire in modo positivo, suscitando la parola e il desiderio di contribuire al miglioramento dell'ambiente. Il counseling si occupa in parte di questo, nonostante sia ancora più orientato alla sfera personale e privata della persona e venga spesso attuato sotto forma di colloqui e non di gruppi.»

Qual è quindi il ruolo ottimale del supervisore?

«Il supervisore non è necessariamente il massimo esperto tecnico della materia, ma è una figura in grado di sollecitare la partecipazione affinché la partecipazione stessa assuma un valore collettivo. È un esperto di relazione, di conduzione del gruppo, di gestione delle conflittualità e della dimensione socio affettiva. Lavorare con persone in difficoltà non è semplicemente un atto di buon cuore per persone sensibili, ma una professione vera e propria. Ciò che distingue il processo educativo naturale da quello artificiale (professionale) è una condizione oggettiva, ovvero la mancanza di legami parentali o amicali, e di conseguenza ci troviamo di fronte a un carico di aspettative che si fondano su una distanza psicologica del tutto differente. L'educazione interviene proprio laddove quella naturale, in primis in famiglia, non è stata in grado di soddisfare le esigenze evolutive della persona. La comunità ripristina una situazione di dipendenza momentanea finalizzata allo svincolo. È, in sostanza, un lavoro temporaneo orientato al recupero delle abilità necessarie all'autonomia e di riconversione del processo che ha portato alla devianza. Per questo gli operatori sono in prima linea e sono esposti a un carico emozionale rilevante. Ad essi vengono attribuiti, attraverso proiezioni, ruoli diversi, complessi, difficili e a volte del tutto sgradevoli da sopportare. Vi è la necessità di esplorarli, elaborarli e dividerli. Il gruppo di supervisione diventa un territorio di confine, dove poter esprimere e apprendere nuove modalità di risposta. Quando le parole o le emozioni escono dal loro involucro, esse non sono più private; diventano pubbliche e

parte del patrimonio culturale dell'ambiente che le ha suscitate. Entrano quindi a far parte del mondo collettivo, vero nucleo dell'educazione. Il supervisore è colui che favorisce il processo, che stimola, che guarda con occhi privilegiati una realtà che non gli appartiene mai del tutto e che lo riguarda unicamente per un tempo e uno spazio definiti.»

Con che spirito consiglieresti la lettura di questo libro?

«Spesso mi capita di imbartermi in colleghi che vivono all'interno delle quattro mura dell'aula, che stentano a condividere solo un'esercitazione o una pratica ben riuscita, che si confrontano solo quando necessario o che hanno i computer pieni di appunti che nessun altro leggerà mai. La scrittura è un fatto pubblico perché ci espone alla valutazione (reale, non presunta) del lettore che ha aspettative, idee, esperienze a volte del tutto diverse da chi scrive. La maggior parte delle cose che ho scritto sono state lette da qualcuno, proprio perché sono state scritte per essere lette. Mi auguro solo che possano suscitare qualche riflessione, qualche domanda, qualche trasformazione. Per questo consiglieri di consumare le pagine, di sottolineare, di aggiungere altre parole. Le pagine di un libro sono sempre un posto rassicurante in cui lasciare le tracce del proprio passaggio.»

Antonio Zanardo (antonio.zanardo@aziform.com; antonio.zanardo@dialoghi.org) 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.

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

Dello stesso autore:

- *Action methods nella formazione. Approcci e strumenti per la gestione di piccoli e grandi gruppi*, Bologna, Pardes Edizioni, 2007.
- "Abitudini o dipendenze sociali? Educazione e responsabilità", *Siamo Qui, Trimestrale del Centro Italiano di Solidarietà San Crispino (VT)*, Anno VII, n. 20-21, Dicembre 2012.
- "Regia formativa: dinamiche di ruolo e metodologia della formazione", *Dialoghi: rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno II, n.1, Marzo 2010. www.dialoghi.org
- "Andragogia: la scoperta di una scienza in divenire. Apprendere in età adulta", *Dialoghi: rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno I, n.1 Settembre 2010. www.dialoghi.org
- "L'approccio psicodrammatico per la prevenzione del burnout dell'insegnante", *Aipsim*, n. 1-2, Anno XI, Agosto 2009.
- "Il grande perverso: spettacolo e psichiatria", pubblicato su www.aipsimed.org, 2009.
- "Formazione: una cura sociale", *Acca Parlante*, n. 1 Marzo 2009, Trento, Ed. Erickson.
- "La dinamica azione - osservazione nelle organizzazioni", *Aipsim*, n. 1-2 anno IX, Marzo 2007.

**EVENTI ORGANIZZATI DA DIALOGHI:
LE RIFLESSIONI E IL DIBATTITO EMERSI**

IL CONVEGNO DI MILANO DEDICATO ALLA CULTURA DELLA FORMAZIONE

Come già i nostri lettori sapranno, dall'anno scorso abbiamo inaugurato una serie di monografie dedicate ai temi che – in relazione al più ampio quadro della Formazione e dello sviluppo organizzativo – consideriamo di particolare rilievo e importanza nel panorama attuale.

Dopo il primo monografico 2012 dedicato alla Pubblica Amministrazione Territoriale¹, è stata la volta, nel 2013, di "Culture della Formazione. Prassi formative e ruolo della formazione", tema a cui avevamo già dedicato ampio spazio in precedenti articoli apparsi su *Dialoghi*, poi raccolti, suddivisi per riflessioni e strumenti.

Anche a seguito di una prima, felice presentazione della rivista a Lucca², in occasione dell'uscita dei monografici la Redazione di Dialoghi si è impegnata nell'organizzazione di iniziative pubbliche: nel 2012 ne è stata effettuata una a Torino, a Febbraio, a cui poi ha fatto seguito un evento a Milano, a Maggio, patrocinato dal Comune di Milano, intorno al tema "Innovazione amministrativa, ruolo della dirigenza e politiche formative nella PA"³.

Quest'anno abbiamo proseguito in questa direzione, con un Convegno tenutosi nello splendido scenario della Sala Grechetto di Palazzo Sormani, a Milano, dedicato appunto alla Cultura della formazione. Per scelta abbiamo riservato un ampio spazio a testimonianze di esperienze e progetti da parte di importanti organizzazioni coinvolte, in questo caso ASL di Milano e Comune di Milano, ancora una volta Ente patrocinante.

La struttura che abbiamo voluto dare all'iniziativa ha previsto, dopo una parte introduttiva del progetto di rivista e dei Monografici, una serie di "cornici", in forma di brevi sketch, "agiti" a cura di Colleghi Professionisti⁴, per focalizzare il tema e i principali nodi critici in termini di efficacia formativa, rapporto con la Committenza, ruolo del Consulente-Formatore.

A seguire, una sintesi di Lauro Mattalucci (riportata nelle pagine successive). Infine, e prima di dedicare uno spazio congruo al dibattito, l'esposizione, come già detto, di progetti in cui la formazione ha avuto un ruolo fondamentale, dalla "voce" dei protagonisti all'interno delle organizzazioni.

È stata sottolineata, in tali esposizioni, la funzione strategica, appunto, della formazione in diverse accezioni:

- in quanto strettamente legata al tema delle competenze e al loro sviluppo in funzione di cambiamenti di ruolo (*Attori per la riconversione professionale. PerCorso di Accompagnamento al Cambiamento del Profilo Professionale*, Dott.ssa Bianca Greco);

¹ Il monografico, curato da Lauro Mattalucci, in seconda edizione aggiornata a Maggio 2102, risponde alla convinzione che la Pubblica amministrazione sia – lo diciamo in modo convinto e non retorico – uno dei principali fattori di sviluppo del Paese: riforma amministrativa, ruolo della dirigenza, politiche formative sono gli aspetti sui quali abbiamo concentrato l'attenzione e in merito ai quali abbiamo voluto aprire un dibattito critico e scevro da pregiudizi con tutti gli Attori interessati.

² Nell'ambito dell'iniziativa "Insieme per la convivenza", organizzata dal Gruppo "Formatori per la Convivenza", coordinato da Elvio Raffaello Martini, in collaborazione con AIF Delegazione Toscana, SIPCO (*Società Italiana di psicologia di Comunità*), Communitas ASDC (*Association for the Study and Development of Community*), con il patrocinio di Comune e Provincia di Lucca. Per una sintetica relazione in merito ved. *Dialoghi*, 2, 2011, pag. 52.

³ Le riflessioni e il dibattito emersi a Torino e Milano sono stati riportati nel n. 1, 2012 di *Dialoghi*.

⁴ Tiziana Teruzzi, Federico Fantacone, Antonio Zanardo.

- come leva per lo sviluppo organizzativo, sia sotto il profilo culturale (innovazione dei modelli gestionali – gestione per competenze, governo del cambiamento), sia per l'impatto sul miglioramento di alcune prassi (*Il processo di valutazione delle performance e il ruolo strategico della formazione in ASL di Milano*, Dott.ssa Sara Rossetti⁵);
- quale “cornice” all'interno della quale valorizzare i saperi e prassi già presenti all'interno dell'amministrazione favorendo la costruzione e il consolidamento di comunità di pratica e apprendimento (*L'albo delle docenti interne e dei docenti interni: saperi in circolo*, Dott.ssa Annamaria Butti).

Ringraziamo per la concessione del Patrocinio comunale e della sala il Comune di Milano, l'Assessora con deleghe al Personale Chiara Bisconti, la Direzione Centrale Risorse Umane e Organizzazione, Settore Organizzazione, Formazione e Qualità, la Direzione Biblioteche e tutto il Personale che ha contribuito a realizzare questa iniziativa.

Per le preziose testimonianze di progetti ringraziamo inoltre ASL di Milano, e in particolare la Relatrice Sara Rossetti, Struttura Semplice Dipartimentale Formazione e Sviluppo delle Competenze del Personale e Valutazione, e Susanna Minghetti, Direttore Struttura Complessa Programmazione e Controllo di Gestione e Struttura Semplice Dipartimentale Formazione e Sviluppo delle Competenze del Personale e Valutazione; Anna Maria Butti, Responsabile Servizio Programmazione e Gestione Processi Formativi, Settore Organizzazione, Formazione e Qualità del Comune di Milano, Bianca Greco, Funzionario Servizio Programmazione e Gestione Processi Formativi, Settore Organizzazione, Formazione e Qualità del Comune di Milano.

Per i feedback Monica Giovinetti, Antonietta Zecchini, Gianni Agnesa, Daniele Milani, Ermanno Tarozzi.

Riportiamo di seguito la relazione di Lauro Mattalucci.

E. S.

⁵ In rappresentanza della Ssd Formazione e Sviluppo delle Competenze del personale e Valutazione, diretta dalla Dott.ssa Susanna Minghetti, Responsabile Scientifico del progetto.

CULTURE DELLA FORMAZIONE: I TEMI CHIAVE E IL DIBATTITO

Relazione di Lauro Mattalucci, Milano, 1 luglio 2013

Il dibattito sul ruolo e sulle metodologie della formazione del personale è sembrato, per molti anni, un dibattito fuori dal tempo; tutto interno alle riflessioni e alle proposte di nuovi quadri concettuali e nuove metodologie provenienti dalla comunità dei formatori. Come se tali riflessioni, assieme alla possibilità di far valere identità professionali molto legate a specifiche metodologie (AT, PNL, Outdoor training, Teatro d'impresa, etc.), fossero estranee alle dinamiche economiche che si andavano registrando sul mercato della formazione. Come se i crescenti budget per la formazione nelle aziende che ritenevano di doversi preparare alla *knowledge economy*, nelle amministrazioni pubbliche attraversate dalla così detta "emergenza formativa", ed anche le cospicue risorse per la formazione continua derivanti dal FSE o derivanti dai fondi interprofessionali, dovessero essere un processo irreversibile.

La esplosione di una crisi di cui non si vede la fine ci costringe oggi a ripensare le nostre idee sulla formazione. Qualcuno per il vero spera di vedere quanto prima la luce in fondo al tunnel e di tornare agli "antichi fasti". Altri pensano che al contrario la crisi rappresenti una possibilità di operare una svolta, quanto meno nei criteri di selezione dei progetti prioritari di valutazione di costi e benefici. Non si ricorda forse in questi casi che l'etimo della parola crisi è "selezione", "scelta" e quindi anche discernimento, valutazione ...?

Nascono allora alcune domande chiave. Siamo di fronte ad un mutamento diffuso della cultura delle formazione? Se sì, il mutamento chi coinvolge? Gli Uffici Formazione? Le funzioni Personale e Organizzazione? Il management di linea? I sindacati? Le società di formazione e consulenza? La comunità dei formatori? Ed ancora viene da chiedersi se si sta producendo nelle aziende (e anche nella comunità dei formatori) una qualche convergenza verso una idea di "buona cultura della formazione" (che è anche il titolo – certamente troppo impegnativo – del mio intervento).

Non dispongo di dati empirici per tentare di dare una risposta a queste domande. È stata condotta abbastanza di recente da Domenico Lipari un'interessante ricerca etnografica sulla comunità dei formatori, comunità che l'autore connota come "arcipelago professionale", fatto di tante identità professionali distinte. Ho l'impressione – come ho scritto nella recensione al libro pubblicata su *Dialoghi* che ritrovate nel numero monografico 2013 – che il panorama identitario presentato dalla ricerca sia ancora figlio degli anni del *boom* del mercato della formazione.

Cercherò allora di dire la mia sulle questioni sollevate dalla crisi e mi permetterò anche di tracciare alcune ipotesi di lavoro.

Ho menzionato il termine “cultura della formazione”. Bisogna secondo me partire di lì, cercare di darne una definizione, altrimenti ognuno dice quello che vuole.

Parlando di cultura della formazione presente in una azienda, la definizione che suggerisco è quella che viene proposta nel primo articolo (scritto in collaborazione con E. Sarati) che trovate nel monografico dedicato al tema:

«l'insieme di convinzioni, di idee generali, di pratiche e di valori che – in un dato momento della storia aziendale – legittimano, danno senso, indirizzano le prassi formative all'interno di un'organizzazione e che sono utilizzati per giudicarne l'efficacia».

Come si vede la definizione di cultura della formazione di una azienda non fa riferimento a un paradigma di buone prassi, né a valori che si suppongono condivisi da tutti coloro che si occupano di formazione. Pone invece in evidenza il carattere dialettico e contingente dei *frames* cognitivi e valoriali con cui, in un dato periodo, una azienda legittima le proprie politiche e le prassi formative adottate, dovendo confrontarsi (in maniera più o meno aperta) con i quadri di riferimento (*frames*) diversi dei vari attori coinvolti. È a tutti noto infatti come spesso, nelle aziende, non esista una cultura della formazione condivisa; si sentono giudizi assai discordanti sul valore della formazione. Diventa allora evidente come discutere del valore della formazione risulti difficile e, al limite, assuma le caratteristiche di un “dialogo tra sordi”: si preferisce rifugiarsi nelle retoriche della valorizzazione del capitale umano oppure (assai spesso) si preferisce non parlarne, magari ritenendo tacitamente che la formazione non sia un vero investimento.

Bisognerebbe quanto meno che ogni Ufficio Formazione si chiedesse periodicamente se – attraverso i progetti che ha messo in campo – sta dando un contributo a consolidare o a cambiare la cultura della formazione della sua azienda.

Questo – della presenza di *frames* diversi riguardanti la formazione nell'ambito della propria organizzazione – mi sembra il dato da cui partire: sottolinea infatti l'importanza di acquisire consapevolezza dei diversi punti di vista esistenti e di farne oggetto - per così dire - di “dibattito pubblico”. È la prassi valutativa che alcuni autori francesi chiamano *Audit de la formation*, dove il termine *audit* si rifà all'etimo latino del “mettersi in ascolto”.

Ricostruire i punti di vista significa chiarire i criteri ovvero gli “standard” che – secondo il parere dei diversi attori (policy maker, servizio personale, ufficio formazione, dirigenti di linea, utenti dei progetti formativi, etc.) – dovrebbero portare a definire, per le varie tipologie di intervento, se esistono ragioni valide per promuovere una iniziativa formativa, quali aspettative è corretto avere, quali impegni si assumono e così via.

Le diversità di opinioni sulle questioni riguardanti la “produttività della formazione” nelle pratiche di *audit* della formazione vanno registrate e ricondotte a *cluster* significativi, in modo da provocare il confronto tra i punti di vista. Si arriva così – attraverso una sorta di dibattito pubblico – a costruire un quadro allargato che, senza negare la legittimità dei diversi punti di vista, ne riduca la portata, consenta di parlare produttivamente di formazione adottando, se non una cultura della formazione condivisa, almeno un linguaggio comune.

Mi pare questo un passaggio necessario per affrontare un nodo critico di cui si continua a dibattere a proposito di politiche formative, quello del così detto “superamento della formazione apparente” racchiudendo in questo termine le tante iniziative formative che magari incontrano un ampio favore tra i partecipanti, garantiscono buoni livelli di apprendimento, ma che non hanno la capacità di incidere nei processi reali di lavoro, perché – a differenza di quanto avviene più di frequente per i programmi di addestramento tecnico – non sono date le condizioni di contesto che consentono facilmente di trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative corsuali. Penso in particolare ai corsi dell'area comportamentale, ma non solo ad essi ...

Non si può in generale sperare di produrre cambiamento solo facendo leva sulla buona volontà dei discenti a farsi parte attiva per mettere in valore quanto appreso, quando esistono fattori ostativi all'interno dell'organizzazione. Così come si dice che non si cambiano le cose solo attraverso nuove norme (e si parla di "delusione del legislatore"), dobbiamo dire che non le si cambia solo mettendo in atto iniziative formative. Mi sembra allora che una buona cultura della formazione non possa non assumere come caposaldo il superamento della formazione apparente. Si tratta pertanto di considerare la formazione innanzi tutto per l'utilità che essa può produrre per l'azienda. So che questa affermazione può sollevare obiezioni. Non significa negare la soggettività di chi deve essere formato. Tutti ormai pensiamo alla formazione non come trasferimento di contenuti, ma come apprendimento (vale in qualche misura anche per l'addestramento) e che non si possono obbligare le persone ad apprendere.. L'affermazione vuole semplicemente dire che – visto che chi investe è l'azienda – questa deve poter ricavarne una visibile utilità, impegnandosi a rimuovere i fattori ostativi rispetto all'utilizzo delle competenze apprese.

Il tema del superamento della formazione apparente è troppo ampio perché io possa trattarne in questo breve intervento. Nell'articolo scritto con E. Sarati che apre questo numero monografico della rivista trovate la indicazione – riassunte in una apposita tabella – di alcune prassi formative che ci paiono quanto meno promettenti nella prospettiva del superamento della formazione apparente, e dunque della istituzione di una buona cultura della formazione.

In un articolo che ho avuto modo di scrivere per FOR (la rivista dell'AIF) ragionando di formazione nella P.A., mi permettevo di indicare – visto anche i vincoli sulle risorse finanziarie disponibili – tre piste di lavoro di cui forse si potrà meglio discutere dopo aver sentito gli interventi in programma. Posso tentare di schematizzarle nei seguenti termini.

- A. Assegnare una elevata priorità ad iniziative formative (magari poche) che siano funzionali a progetti di *change management* in campo organizzativo e gestionale cui l'azienda tiene particolarmente, iniziative formative che vedono dunque la formazione come una delle leve del cambiamento (ovviamente non la sola), sapendo che è necessario che tali iniziative ricevano un forte *commitment* da parte dei *decision maker* (penso che sarà particolarmente interessante a questo riguardo la testimonianza di ASL Milano).
- B. Considerare le competenze interne alle amministrazioni pubbliche come "bene collettivo", saldando in qualche modo la politica formativa con il knowledge management. Questo è particolarmente importante nelle amministrazioni pubbliche che sono organizzazioni ad alta intensità di lavoro intellettuale e nelle quali il bene collettivo delle competenze è spesso dissipato o mortificato. Occorre invece valorizzare nei programmi formativi le competenze interne all'amministrazione e questo può avvenire – oggi più che ieri – anche attraverso l'uso di piattaforme e strumenti software *open source* che possano abilitare la espressione, conservazione e circolazione del know-how interno (mi sembrano qui pertinenti i resoconti delle esperienze che avremo dal Comune di Milano).
- C. Valorizzare la formazione a supporto della *governance territoriale*, ovvero attivare progetti di "formazione condivisa" (e costi ripartiti) con le diverse espressioni del territorio (organizzazioni pubbliche, private e del privato sociale) a supporto della costruzione di *policy network* impegnati nello sviluppo del politiche sociali e di *welfare* della comunità¹.

Ho detto in breve la mia su cosa penso sia buona cultura della formazione. Naturalmente, come dicevo prima, possono esistere (ed è bene che esistano) anche quadri di riferimento diversi nella comunità dei formatori. Ad es. si possono, legittimamente, sollevare obiezioni riguardo a un collegamento troppo stretto tra iniziative formative e progetti di cambiamento in cui la formazione

¹ In questo numero di *Dialoghi* si parla di welfare e fondazioni di comunità (nota della Reazione).

si pone, per così dire, al servizio dell'organizzazione ancor prima che a quello delle persone, ed in cui il ruolo del formatore si salda con quello del consulente per la gestione del cambiamento. Una diversa prospettiva individua come campo prioritario di azione quello dei soggetti, in una relazione di aiuto riguardante il modo di vivere il proprio ruolo lavorativo, reso spesso problematico da un'insufficiente consapevolezza del contesto socio-organizzativo in cui si è inseriti, senza strumenti critici per riconoscere le logiche plurali e talvolta contraddittorie che lo percorrono. Di questo si può sicuramente discutere; ma devo fermarmi qui.

Non voglio però chiudere questo mio intervento senza – come si dice di solito nei convegni – lanciare una provocazione per il dibattito.

Mi chiedo se noi formatori siamo sempre disposti alla riflessione critica ... Come pensiamo – sempre noi formatori – di aiutare le organizzazioni clienti a sviluppare la loro cultura formativa se non mettendo in luce e sottoponendo noi per primi ad un “dibattito pubblico” i nostri *frames*, in modo che le diverse identità professionali diventino ricchezza e non una sorta di Babele fatta di una overdose di proposte metodologiche e di affermazioni poco verificate.

NOTIZIE SUGLI AUTORI

Gianni Agnesa

Laureato in ingegneria, ha svolto attività di ricerca e didattica presso l'Università di Cagliari. Nel campo della formazione ha curato progetti di supporto allo sviluppo organizzativo, all'inserimento o al cambio di ruolo. Si è anche occupato di sviluppo locale, valutazione di impatto ambientale, progettazione e gestione di aree protette. Ha curato un complesso di programmi internazionali e nazionali rivolti allo sviluppo della funzione formazione, alla formazione dei formatori e alla messa a punto di strumenti per la rilevazione dei fabbisogni e la programmazione formativa. È stato responsabile della formazione formatori junior di AIF dal 2008 al 2012.

Attualmente è project manager presso Formez PA.

gagnesa@formez.it

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

Mauro Bini (da Modena)

Mauro Bini, classe 1940, laurea in Scienze Politiche all'Università di Bologna con una tesi sul processo di indipendenza dei paesi afro-asiatici, è stato dirigente nella pubblica amministrazione fino al 1985, con prevalenti specializzazioni in materia socio-sanitaria e di gestione del personale e del bilancio. A 45 anni si è dimesso dal pubblico impiego per intraprendere un'attività privatistica che gli consentisse di dedicarsi full time ai suoi interessi dominanti: la cultura e l'arte. Fondata la casa editrice Il Bulino, per un decennio si è occupato di arte contemporanea, intrattenendo rapporti editoriali e mercantili con alcuni dei maggiori artisti italiani del secondo Novecento: Murer, Mattioli, Veronesi, Sassu, Ferroni, Vangi, Morlotti, Gruccione, ecc. Dagli anni Novanta ha rivolto la sua attenzione alla storia del libro illustrato fino a specializzarsi nella produzione di facsimili di codici miniati e di libri rari e, in parallelo, di divenirne uno studioso, attivando relazioni professionali con le biblioteche storiche e i musei nazionali e internazionali – dove ha promosso e curato numerose mostre od eventi artistici - e con il mondo accademico. Ha al suo attivo un centinaio di pubblicazioni (curatele, saggi, schede, articoli).

maurobini@ilbulino.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 nella P.A. ed anche 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*, rivista per la quale ha pubblicato diversi contributi.

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

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*.

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

Augusto Vino

Augusto Vino, svolge attività di consulenza e formazione in tema di analisi, progettazione e valutazione delle organizzazioni, con particolare riferimento alla Pubblica Amministrazione. È partner della società ALea srl, e, a partire dalla edizione 2006, Direttore del MAPP - Master in Analisi delle Politiche Pubbliche, presso il Corep di Torino. I suoi interessi di ricerca riguardano in particolare i processi di cambiamento ed apprendimento organizzativo ed i processi di innovazione della Pubblica Amministrazione.

Ha pubblicato diversi saggi, tra cui *Patti territoriali e progettazione istituzionale*, in "Nord-Sud", settembre 1998; *Il Direttore generale negli Enti Locali: una risorsa per il cambiamento* (con L. Belloi), in "Il Nuovo Governo Locale", n. 2, 1998; *Uscita e voce per l'innovazione della Pubblica Amministrazione*, in "Studi Organizzativi" nuova serie, n.1, 2000; *Progettazione delle politiche pubbliche e progettazione istituzionale: su di alcune competenze emergenti della dirigenza pubblica*, in "Materiali", Formez 2003, *Politiche pubbliche e innovazione amministrativa. Indizi di un paradigma emergente* in "Rivista Italiana di Politiche Pubbliche" n. 3/2007.

Ha pubblicato inoltre i volumi *L'Information Technology nella P.A. Ostacoli organizzativi e culturali* (curato con L. Mattalucci), Franco Angeli, Milano, 1993; *Sviluppo e competenze* (con F. Botta), Cacucci Editore, 1999; *Sapere pratico*, Guerini e Associati, 2001; *Per fare sviluppo. Piccolo manuale sulle competenze per lo sviluppo locale* (con P. Andriolo, G.F. Pomatto, P. Saroglia), Donzelli, 2007.

vino@alea-srl.it