



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
ECONOMIA

CICLO XXIII

COORDINATORE Prof. Giovanni Masino

**COMPETENZE PER IL CAMBIAMENTO
ORGANIZZATIVO:
TEORIE, METODI, OPPORTUNITÀ**

Settore Scientifico Disciplinare SECS/P 10

Dottorando

Dott. Domenico Berdicchia

Tutore

Prof. Giovanni Masino

Anni 2008/2010



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
ECONOMIA

CICLO XXIII

COORDINATORE Prof. Giovanni Masino

COMPETENZE PER IL CAMBIAMENTO
ORGANIZZATIVO:
TEORIE, METODI, OPPORTUNITÀ

Settore Scientifico Disciplinare SECS/P 10

Dottorando

Dott. Domenico Berdicchia

Tutore

Prof. Giovanni Masino

Anni 2008/2010

INDICE

Introduzione	5
1 La nozione di competenza	11
1.1 Introduzione	11
1.2 I significati del concetto di competenza	12
1.2.1 La nozione di competenza in diversi ambiti disciplinari	12
1.2.2 Competence e competency	24
1.2.3 Competenze: ruoli, comunità di pratica e processi di lavoro	28
1.3 Conclusioni	34
2 Gestire il personale: il metodo “classico”	37
2.1 Introduzione	37
2.2 L’esigenza di integrare i contributi di ambiti differenti.....	38
2.3 I presupposti fondamentali: codificazione efficace e collocazione del “lavoratore giusto” nel “posto giusto”	39
2.4 La gestione del personale in impresa.....	41
2.5 Una sintesi critica	47
3 Il metodo delle competenze da Boyatzis a Spencer e Spencer.....	51
3.1 Introduzione	51
3.2 Competenze, performance, organizzazione	52
3.3 Identificare le competenze per un job attraverso il metodo induttivo	56
3.3.1 La behavioral event interview	60
3.3.2 Il dizionario di competenze	62
3.4 Estensione del metodo	69
3.4.1 La selezione: valutazione e confronto mansione-persona.....	72
3.4.2 La gestione e la valutazione della performance	73
3.4.3 I piani di successione	74
3.4.4 La formazione	76
3.4.5 La retribuzione	78
3.5 Criticità del metodo	79
3.5.1 “Oggettività” del metodo	79
3.5.2 Coinvolgimento e partecipazione.....	87
3.5.3 Competenze: progettazione del cambiamento e adattamento al cambiamento progettato.....	91
4 L’approccio razionale strategico	99

4.1	Introduzione	99
4.2	Il valore delle competenze distintive	100
4.3	Caratteristiche delle competenze distintive	101
4.4	La gestione delle competenze distintive: aspetti critici	103
4.5	Core competence e cambiamento organizzativo	109
5	Competenze e gestione delle persone nella corrente socio-costruttivista	115
5.1	Introduzione	115
5.2	Obiettivo prioritario: sostenere lo sviluppo degli individui.....	116
5.3	Riconoscere le competenze.....	117
5.4	Competenze e gestione del personale	120
5.4.1	Apprendimento sul lavoro e comunità di pratica	126
5.4.2	Comunità di pratica e cambiamento organizzativo	130
5.5	Costruttivismo, “gestione” delle competenze e cambiamento organizzativo: osservazioni e limiti teorici.....	134
6	L’esigenza di una nuova concezione: l’organizzazione come processo di azioni e decisioni.....	139
6.1	Introduzione	139
6.2	Il quadro concettuale: l’organizzazione come processo di azioni e decisioni e il concetto di competenza.....	140
6.3	Sviluppo delle competenze e cambiamento organizzativo	146
7	I casi studio.....	151
7.1	Introduzione	151
7.2	Scelte metodologiche.....	151
7.3	Il caso omega	155
7.3.1	Il metodo delle competenze in Omega.....	155
7.3.2	L’analisi dei processi di lavoro	158
	Reparto carne e pesce	158
	Reparto pane e pasticceria	166
	Reparto ortofrutta, libero servizio e surgelati.....	172
7.3.3	Considerazioni conclusive	178
7.4	Il caso Zeta.....	180
7.4.1	Il metodo delle competenze in Zeta	180
7.4.2	L’analisi dei processi di lavoro	183
	Reparto fonderia	183
	Reparto trattamenti chimico-fisici	191
7.5	Considerazioni conclusive	199
7.6	Il caso Sigma.....	200
7.6.1	Il metodo delle competenze in Sigma	200
7.6.2	L’analisi dei processi di lavoro	203

Reparto lavorazione stampi	203
7.7 Considerazioni conclusive	219
8 Conclusioni.....	223
Bibliografia	229

INTRODUZIONE

Il termine “competenze” ha ricevuto negli ultimi decenni un’attenzione crescente in settori disciplinari di natura diversa. L’interesse dimostrato in svariati campi (scienza dell’educazione, psicologia e scienze sociali per citarne solo alcuni) per la nozione di “competenza” ha prodotto una considerevole quantità di riflessioni nelle quali i significati, le interpretazioni e gli usi del termine si sono moltiplicati e differenziati molto tra loro.

Nelle discipline dell’economia e dell’organizzazione dell’impresa, nonostante la molteplicità delle definizioni e la varietà delle concezioni e delle logiche ispiratrici sottostanti, il termine “competenze” è stato frequentemente utilizzato per evidenziare una rottura rispetto al passato, per segnare il confine tra un “modo consolidato” (da superare) e un “nuovo modo” (auspicato) di approcciarsi alle cose, per presentare una “evoluzione” rispetto agli assunti precedenti, per cogliere e spiegare fenomeni e dinamiche superando i limiti e le carenze dell’“impostazione tradizionale”.

Nell’ultimo decennio la nozione di competenza (e di conoscenza) ha poi arricchito la riflessione sul valore e sul patrimonio dell’impresa (Luffman *et al.*, 1996); la sopraggiunta necessità di annoverare tra le risorse a disposizione anche i capitali intangibili (*intangible assets*) ha problematizzato la valutazione del “capitale umano” o più generalmente del “capitale intellettuale” nel patrimonio d’impresa (Lev, 2001).

La strategia d’impresa riconosce nelle competenze distintive (*core competence*) e nella loro valorizzazione un nuovo modo per competere (Hamel, Prahalad, 1994; Stalk *et al.*, 1992) e per migliorare la performance, affidandosi non più alle leve tradizionali quali «il posizionamento, le curve dell’esperienza, l’ordine di entrata sul mercato, la determinazione dei prezzi, i costi e la differenziazione» (Hamel, Prahalad, 1994; trad. it., p. 226) ecc. ma piuttosto operando un’adeguata integrazione di «skill, tecnologie e flussi di conoscenze» (ivi, p. 242), ovvero accrescendo e proteggendo le proprie competenze distintive.

Allo stesso modo anche in ambito organizzativo il sistematico riferimento al costrutto di competenza sembra voler rimarcare la necessità di un radicale ripensamento nella progettazione dell’organizzazione del lavoro e delle persone in impresa.

Le imprese, operando in ambienti sempre più instabili e in mercati sempre più estesi, cogliendo nuove opportunità tecnologiche e sviluppando nuove conoscenze, si sono rese protagoniste di un processo di cambiamento continuo di mezzi e obiettivi: nuove modalità di coordinamento e controllo, nuove tecniche di comunicazione, diversi rapporti tra persone, attività e compiti sempre meno ripetitivi sono alla base di una continua e costante ridefinizione delle scelte di strutturazione e con esse delle modalità di organizzazione e di gestione delle risorse umane.

«In un’epoca nella quale l’economia è sempre più aperta, la concorrenza sempre più aspra e lo sviluppo tecnologico sempre più rapido, le nuove realtà economiche tecniche e sociali impongono all’impresa di trasformarsi. Le imprese devono cambiare radicalmente i loro modi di operare»; a tal

proposito «il management delle competenze è diventato una sfida decisiva» (Geffroy, Tijou, 2002; trad. it., p. 29).

Attraverso il ricorso alla nozione di competenza si vuole rimarcare la necessità di abbandonare i tradizionali metodi basati sulla definizione puntuale delle posizioni, sulle prescrizioni rigide, sull'esecuzione acritica, sulla ripetitività delle mansioni e sulla prevedibilità, ispirati da una logica meccanicistica dell'organizzare, in favore di una maggiore discrezionalità attribuita ai lavoratori. A questi è richiesta partecipazione, iniziativa, variabilità di comportamento in relazione a condizioni e obiettivi mutevoli, professionalità, "flessibilità", capacità di aggiornamento per mansioni sempre più "ricche", meno definite e in continua evoluzione di pari passo con le continue trasformazioni alimentate dall'impresa.

È da tempo diffusa l'opinione che «il metodo delle competenze interpreta [...] in modo coerente i grandi cambiamenti dell'organizzazione» (Altomare, Artuso, 1997, p. 95), che «un approccio basato sulla competenza debba essere l'atto finale che integra il cambiamento» (Boam, Sparrow, 1992; trad. it., p. 46), supportandolo (Sanchez *et al.*, 1996).

Il ricorso al costrutto di competenza, lungi dal rappresentare il perfezionamento o la logica continuazione di metodi e di tecniche ereditate dalla tradizione fordista, ha tradizionalmente presentato tutti quegli «elementi di innovazione tali da consentire il superamento concreto di ipotesi di cambiamento fino a prima limitate al miglioramento e alla razionalizzazione efficiente» (Varchetta, 1993, p. 25) di compiti e persone nell'impresa.

Da anni si condivide la possibilità che le competenze possano sostenere ed alimentare le trasformazioni dell'organizzazione (Horton, 2000), la quale può «utilizzare l'approccio per competenze [...] per costruire nuovi modelli di [...] gestione del cambiamento» (Altomare, Artuso, 1997, p. 95).

Oggi la valorizzazione delle competenze assume particolare rilevanza nelle organizzazioni e nei suoi processi di cambiamento (Fabbri, 2010; Gangani *et al.* 2006; Maggi, 2001; Prastacos *et al.*, 2002; Soderquist *et al.* 2009; Vakola *et al.*, 2007).

Attraverso le competenze si promuovono pratiche di selezione, di formazione, di mappatura e valutazione, di sviluppo, di carriera, di retribuzione ecc. che sembrano andare oltre la definizione di posizioni formalmente e rigidamente costituite.

L'importanza percepita in relazione alla valorizzazione delle competenze per il cambiamento organizzativo ha provocato una massiccia proliferazione di teorie diverse (ispirate da concezioni di fondo differenti) che promuovono logiche, metodi e strumenti estremamente eterogenei.

Tuttavia, nonostante la mancanza di una visione unica e condivisa, un'insufficiente chiarezza concettuale e il moltiplicarsi di prassi diametralmente opposte tra loro, l'implementazione di sistemi di gestione basati sulle competenze sembra in ogni caso poter favorire il cambiamento organizzativo.

Nel presente lavoro, attraverso il riesame critico di alcune importanti teorie e dei relativi metodi che connotano la letteratura su questo tema, si cercherà di discutere di volta in volta quali

opportunità di cambiamento il “ricorso alle competenze” può dischiudere per le organizzazioni.

La consapevolezza che impianti teorici e metodologie differenti – oltre ad accogliere significati eterogenei della nozione di competenza – sono ispirati da “punti di vista” diversi, che contraddistinguono in modo altrettanto vario il significato di “organizzazione” (Albano, 2010; Fabbri, 2003, 2010; Maggi, 1984/1990, 2003; Masino 2000, 2005), inevitabilmente porta a riflettere, anche in un discorso sulle competenze per il cambiamento organizzativo, sulla concezione di fondo di volta in volta presupposta agli impianti teorici presentati e discussi.

Ciascuna teoria necessariamente *presuppone* una “visione del mondo”, ovvero una concezione epistemologica che ne caratterizza gli assunti di fondo e ne distingue in modo *tipico* l’impianto di ragionamento (Maggi, 1984/1990, 2003).

Le teorie che trattano il tema delle competenze sono assai numerose e molto diverse tra loro, per area disciplinare, ambito di applicazione, ecc; tuttavia, proprio la postura epistemologica assunta permette di rintracciarne alcuni principi di fondo e alcuni elementi comuni in relazione al significato di competenza, a quello di organizzazione, e al modo in cui il concetto di competenza promette di sostenere il cambiamento organizzativo.

Ciò è chiaramente evidenziato in un’opera di Maggi del 2001 (Maggi, 2001, pp. X-XXIII), da cui questo lavoro muove i suoi passi (il titolo ne costituisce un evidente richiamo), essendo condivisa l’interpretazione relativa ai significati della nozione di competenza e ponendosi la relativa riflessione sulle concezioni di fondo alla base dello sforzo di ricerca effettuato in questo lavoro.

In una prima concezione di fondo (*sistema meccanico*) la competenza è «una “attribuzione”, che precisa il contenuto di ciascuno secondo regole consolidate» (Maggi, 2001, p. XVIII). Il sistema è predefinito rispetto agli attori, concepiti come parti meccaniche del sistema. Il sistema può essere progettato in modo ottimo secondo una razionalità definita a priori, *ex ante*. I compiti sono attribuiti ai soggetti che devono attenersi pedissequamente alle prescrizioni del sistema nel loro svolgimento. In tale concezione, «la competenza [...] è con tutta evidenza un’“attribuzione” che precisa il contenuto di ciascuno secondo regole precise e consolidate (ivi, p. XVIII).

Nel *sistema organico* i soggetti ricoprono ruoli e posizioni predefiniti, esercitando discrezionalità per conseguire gli obiettivi assegnati dal sistema. Piuttosto che l’esecuzione di rigide prescrizioni questi sono chiamati ad attivare le proprie risorse in modo funzionale al conseguimento degli obiettivi stabiliti. Nel sistema organico «la competenza è “saper fare”, un saper fare teso al miglioramento, tramite la mobilitazione dei caratteri personali che si accordano con il ruolo» (ivi, p. XIX).

In una seconda concezione di fondo il sistema è reificato e prodotto da interazioni di individui che in tal modo costruiscono attraverso comportamenti reiterati che si istituzionalizzano: «l’artefatto culturale così prodotto diventa oggettivo e concreto, e necessariamente coercitivo nei confronti degli attori» (*ibid*). La razionalità è *a posteriori* e legata al senso attribuito *ex post* dai soggetti alle loro azioni. «La competenza qui è un “saper comprendere” le contraddizioni e gli effetti controintuitivi del sistema, attraverso la riflessione sul vissuto» (*ibid*).

Infine, in una terza concezione di fondo «il sistema sociale è inteso come processo di azioni e decisioni, dotate di senso, orientate a risultati attesi e a valori» (*ibid*). Il sistema non è reificato né separato dall'attore. Il sistema è concepito come processo di azioni e decisioni, che si auto-produce; l'attore è parte integrante del processo e attraverso le proprie azioni e decisioni contribuisce alla sua regolazione. La razionalità è intenzionale e limitata. «La competenza secondo questo modo di vedere è saper giudicare l'azione in rapporto al processo» ovvero «saper valutare la strumentalità delle azioni, le alternative dei risultati, la regolazione delle azioni, delle loro relazioni, dei loro svolgimenti, e la congruenza reciproca di tutte queste dimensioni del processo (ivi, p. XX).

Proprio a partire dalle diverse visioni del mondo di volta in volta presupposte, ovvero dai significati eterogenei che la nozione di competenza e di organizzazione assumono nelle diverse concezioni, in questo elaborato sono presentate alcune teorie e discussi i relativi metodi al fine di esplicitare le logiche che in modo differente legano la nozione di competenza al cambiamento organizzativo.

In particolare, a partire dal riesame dei principi, delle ipotesi e dei concetti di base, nonché da una riflessione sulle metodologie proposte, si è cercato di descrivere quali dinamiche di cambiamento possano essere promosse, ricercate e auspiccate da teorie che presuppongono concezioni di fondo differenti.

I contributi presentati nelle pagine che seguono sono stati scelti proprio perché connotati da maggiore coerenza epistemologica; ciò ha permesso di distinguere per ciascuno di essi le principali logiche *tipicamente* riconducibili ad una diversa visione di fondo dei fenomeni sociali.

Nel primo capitolo sono commentate alcune riflessioni di importanti studiosi sul tema delle competenze, al fine di illustrare i tanti significati che possono caratterizzare, a volte in modo ambiguo ed estremamente eterogeneo, questo termine.

Nel secondo capitolo si è discusso un contributo “classico” in tema di “gestione del personale” nelle imprese, con l'obiettivo di mostrare su quali criteri e su quali principi, prima dell'“avvento delle competenze”, le più comuni fasi di selezione, di sviluppo e formazione, di valutazione e di carriera delle persone erano strutturate.

Nel terzo capitolo sono presentate le caratteristiche del metodo *mainstream* delle competenze, di derivazione oggettivista, che, a partire dai lavori di McClelland, Boyatzis e Spencer e Spencer, è stato largamente adottato nelle organizzazioni. Sono esaminati i principali limiti, le criticità e le opportunità in relazione al cambiamento organizzativo che dal metodo proposto scaturiscono.

Nel quarto capitolo è illustrata una teoria, sempre di matrice oggettivista, che ha caratterizzato la letteratura sulle competenze a livello d'impresa. Pur essendo in questo caso privilegiata un'altra prospettiva di analisi, la proposta degli autori bene si presta a commentare alcune logiche che caratterizzano i discorsi sulle competenze e che non sembrano mutare radicalmente quando il discorso è trasposto dal livello individuale al livello di impresa.

Nel quinto capitolo si illustrano le categorie tipiche di una teoria di concezione sociocostruttivista. Pur mutando profondamente i significati attribuiti alla nozione di competenza e

di organizzazione, nonché i principali assunti di fondo, anche in queste teorie le competenze assumono particolare rilievo in relazione alle dinamiche di cambiamento; nel capitolo si cerca di presentare la logica che in questa concezione lega le competenze al cambiamento organizzativo.

Nel sesto capitolo, dopo aver presentato gli elementi essenziali di una teoria che abbraccia una concezione del sistema sociale inteso come divenire di azioni e decisioni, si descrive come la valorizzazione delle competenze, al centro della regolazione del processo, possa costituire un'opportunità di cambiamento organizzativo.

Infine, nell'ultimo capitolo, sono presentati alcuni casi studio relativi a diverse imprese che hanno implementato il metodo *mainstream* di gestione del personale per competenze. In un primo momento sono state descritte le principali caratteristiche e le diverse criticità che attengono i sistemi di gestione del personale basati sulle competenze osservati. Successivamente le stesse imprese hanno costituito un "banco di prova" per l'implementazione di una metodologia differente basata su una concezione dell'organizzazione come processo di regolazione.

La discussione dei risultati ha permesso di evidenziare le opportunità che in ciascuna teoria le competenze dischiudono per il cambiamento organizzativo.

Capitolo I

LA NOZIONE DI COMPETENZA

1.1 Introduzione

Il concetto di competenza da decenni ormai attira l'interesse di studiosi di più discipline. La letteratura sulle competenze è estremamente ampia e variegata e continuamente si arricchisce di nuove riflessioni che, lungi dal convergere verso una definizione comune e condivisa, contribuiscono semmai ad alimentare la distanza che intercorre tra i vari significati che questo concetto sembra poter assumere.

Interpretazioni diverse legate a punti di vista epistemologicamente differenti hanno generato grandi ambiguità e hanno alimentato un dibattito ancora acceso in letteratura (Finch-Lees, *et al.*, 2005, Maggi, 2001).

Complice di ciò, non solo i diversi ambiti teorici e le diverse “visioni del mondo” che caratterizzano i molti contributi disponibili, ma anche le differenti aree linguistiche che di volta in volta privilegiano una particolare accezione del termine rispetto ad un'altra.

Mentre in America, nel 1982, Boyatzis, sulla scia di McClelland (1973), dava origine al Competency movement definendo una “competency” «*an underlying characteristic of a person which result in effective and/or superior performance in a job*» (Boyatzis, 1982, p. 21), specificando che «it may be a motive trait, skill, aspect of one's self-image or social role, or body of knowledge which he or she uses» (*ibid*), pochi anni dopo (1988) in Inghilterra la Training Agency esprime con chiarezza che «a competence is a description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do. It is a description of an action, behavior or outcome which a person should be able to demonstrate» (Training Agency, 1988, p. 5).

In alcune ricerche e in alcune applicazioni prevale una visione della competenza esclusivamente basata sul soggetto, *input-based* e *worker-oriented*, in altre si focalizza l'attenzione sulla “posizione lavorativa” *work-oriented* e *output-based*, in altre ancora prevale una dimensione “organizzativa”, con specifico riferimento al “livello aziendale” o ai processi di azione.

Punti di vista di corrente fenomenologica divergono completamente da quelli di tipo oggettivista-funzionalista, offrendo interpretazioni differenti non solo riguardo al significato proprio del termine, ma anche (e conseguentemente) in relazione ad alcune importanti questioni che da sempre caratterizzano il dibattito. Alcuni argomentano come le competenze debbano essere identificate in relazione a specifiche mansioni e come le stesse possano essere codificate e “trasmesse” attraverso la formazione; altri evidenziano che le stesse non possono essere codificate e siano frutto esclusivamente della partecipazione a comunità di pratica. Altri ancora, interpretando i fenomeni sociali come processi di azioni e decisioni, riconducono la competenza al contributo che ciascun attore offre alle dinamiche dei processi, intervenendo in essi.

1.2 I significati del concetto di competenza

Nel paragrafo che segue si cercherà di presentare alcuni importanti lavori che storicamente hanno alimentato il dibattito sulle competenze. Lo scopo non è quello di offrire una review esaustiva di articoli e monografie disponibili in letteratura, ma piuttosto quello di presentare alcuni contributi che bene si prestano a descrivere i diversi punti di vista e i diversi significati che possono caratterizzare tale nozione.

1.2.1 La nozione di competenza in diversi ambiti disciplinari

Già in un lavoro pionieristico ad opera di Charles Babbage (1832) il termine “skill” ricorre in modo sistematico, divenendo un caposaldo alla base di alcune considerazioni sull’organizzazione del processo produttivo. In particolar modo, la ricerca di metodi di ottimizzazione dei costi di produzione, di razionalizzazione dei fattori produttivi utilizzati e del lavoro umano impiegato spinge l’autore a ripercorrere e a riconsiderare in modo critico alcuni postulati relativi alla divisione del lavoro:

the principles usually assigned as the causes of the advantage resulting from the division of labour [sono]: the increase of dexterity in every particular workman; [...] the saving of time, which is commonly lost in passing from one species of work to another; [...] the invention of a great number of machine which facilitate and abridge labour, and enable one man to do the work of many (Babbage, 1832, p. 175).

Babbage nota come limitarsi a considerare la maggiore destrezza sviluppata dai lavoratori, la riduzione dei tempi persi per passare da un’attività ad un’altra e la possibilità di fare maggiore ricorso all’automazione come le uniche cause dei benefici provenienti dalla divisione del lavoro possa essere in realtà riduttivo, essendo in questo modo tralasciata la principale causa dalla quale poi tali vantaggi deriverebbero concretamente:

although all these are important causes, and each has its influence on the result, [...] any explanation of the cheapness of manufactured articles, as consequent upon the division of labour, would be incomplete if the following principle were omitted to be stated.

That the master manufacturer, by dividing the work to be executed into different processes, each requiring different degrees of skill or of force, can purchase exactly that precise quantity of both which is necessary for each process; whereas, if the whole work were executed by one workman, that person must possess sufficient skill to perform the most difficult, and sufficient strength to execute the most laborious, of the operations into which the art is divided (ivi, pp. 175-176).

La possibilità di adoperare l’esatta quantità di forza e di abilità necessaria in funzione delle richieste e delle esigenze del processo produttivo costituirebbe quindi uno dei principali vantaggi della divisione del lavoro.

Alla base di tale ragionamento sussiste l’idea di poter quantificare precisamente le risorse (in termini di forza e di abilità) necessarie allo svolgimento di una determinata (e, evidentemente, abbastanza circostanziata) attività per poi ricercarle nella stessa misura presso i lavoratori ai quali lo

svolgimento di tale attività è demandato: «we have seen, then, that the effect of the division of labour, both in mechanical and in mental operations, is that it enables us to purchase and apply to each process precisely that quantity of skill and knowledge which is required for it» (ivi, p. 201).

La possibilità di misurare la quantità di skill e di knowledge necessarie per lo svolgimento di un'attività permette di associare oggettivamente la professionalità e l'esperienza di un lavoratore al fabbisogno e alle necessità di un lavoro.

La razionalità alla base di tale assegnazione porta inevitabilmente, come osserva Babbage, ad un notevole risparmio di risorse permettendo in effetti di “adibire” i lavoratori più competenti allo svolgimento di attività più complesse e i lavoratori meno abili o forti allo svolgimento di attività più semplici, secondo le specifiche peculiarità del processo produttivo. Il sistema appare tanto più efficiente quanto migliore è l'adattamento delle caratteristiche di una persona al sistema disegnato.

L'impresa non sarebbe l'unica a beneficiare di una tale impostazione del sistema produttivo; anche il lavoratore avrebbe potuto cogliere diverse opportunità legate alla divisione del lavoro: essendo «his attention [...] confined to one operation», sarebbe presto divenuto competente, ovvero abile e capace di svolgere con successo quanto ad egli demandato, da un lato riducendo «the portion of time consumed unprofitably at the commencement of his apprenticeship», dall'altro beneficiando della «facility of acquiring skill in a single process» (ivi, p. 170).

Nell'ottica proposta da Babbage il frazionamento del lavoro accrescerebbe la professionalità del lavoratore, in quanto, considerando la «*skill acquired by frequent repetition of the same processes*», occorre considerare che «the constant repetition of the same process necessarily produces in the workman a degree of excellence and rapidity in his particular department, which is never possessed by a person who is obliged to execute many different processes» (ivi, p. 172).

Babbage offre una visione di *skill* strettamente legata all'esecuzione di un'operazione. La velocità, la rapidità, la possibilità di non commettere errori identificano la competenza, la cui nozione appare imprescindibilmente legata al “fare”.

Nelle parole dell'autore prende vita un concetto di competenza modulabile, discreta, liberamente disponibile, prescrivibile, oggettivamente misurabile secondo criteri di perfezione raggiunti nell'esecuzione, una competenza il cui momento generativo è segnato dall'aderenza dell'azione alla prescrizione e che si manifesta unicamente nella rispondenza dell'attività svolta a quella prescritta.

In tale concezione la competenza ha un'intensità che si misura attraverso la modalità di esecuzione e si colloca in “livelli” sempre più alti fino a raggiungere la sua perfezione, ovvero l'esecuzione impeccabile del compito assegnato.

È una competenza composta da una somma di elementi identificabili e modulabili, da una serie di unità elementari scindibili e organizzabili a piacere, secondo le specifiche esigenze del sistema. Questo è caratterizzato da una razionalità assunta a priori che gli consente, attraverso la conoscenza completa, di gestire ottimamente il processo di lavoro attraverso la regolazione previa del suo intero svolgimento, mediante l'esatta identificazione e programmazione, scomposizione e ricomposizione delle singole fasi e con esse delle competenze necessarie per la loro esecuzione.

Le competenze sono entità ben definite, individuabili, oggettivamente osservabili, riconducibili alla somma delle parti che le compongono e che servono per svolgere l'unità elementare di lavoro assegnata; sono svincolate dal contesto e dal lavoratore e assumono significato esclusivamente nello svolgimento dall'attività programmata che appare completamente indipendente da chi la esegue.

Le competenze così concepite assumono carattere universale, sono facilmente sostituibili e trasferibili all'interno del sistema, sono fungibili e omogenee: saper svolgere lo stesso compito con la stessa destrezza è un indice inconfutabile, necessario e sufficiente, della stessa competenza.

Le competenze sono prescritte e demandate dal sistema e il loro sviluppo risulta facilmente prevedibile e misurabile in quanto semplicemente legato all'esperienza di una pratica lavorativa che induce la *frequente ripetizione* delle operazioni programmate: un più lungo periodo dedicato alla ripetizione delle operazioni prescritte è un indicatore sicuro di maggiori competenze sviluppate, ovvero di *rapidità ed eccellenza* nell'esecuzione.

In questo senso la "quantità di competenze" a disposizione del sistema è oggettivamente misurabile: il sistema le articola, le divide e le assegna, ne dispone senza possibilità né margine di errore dal momento che la loro allocazione segue una logica stringente, inequivocabile, meccanica.

A considerazioni analoghe si può giungere esaminando il pensiero di un altro importante autore ritenuto il padre dell'Organizzazione Scientifica del Lavoro: Frederick Winslow Taylor. In una delle sue più note opere, *The principles of scientific management*, emerge un significato ed una visione di *skill* non troppo dissimili da quella di Babbage: una *skill* ridotta ad esecuzione corretta di una serie di operazioni minuziosamente prescritte.

Gli sforzi di Taylor muovono i loro passi dalla necessità di migliorare l'efficienza e l'efficacia dei processi produttivi, troppo spesso demandate esclusivamente ai lavoratori, unici veri custodi della conoscenza e delle tecniche necessarie per le fasi di lavorazione.

Taylor osserva criticamente il sistema di organizzazione del lavoro fino a quel momento consolidatosi – segnato da una tradizione produttiva di stampo tipicamente artigianale e dalla figura centrale del lavoratore – ritenendolo non più opportuno ed adeguato alla nuova epoca, nella quale industrializzazione e automazione assumevano un'importanza crescente, nella quale il progresso tecnologico iniziava ad esser considerato il motore dello sviluppo economico e sociale.

La produzione industriale e le nuove esigenze di fabbrica non potevano continuare ad ammettere l'occasionalità, l'irregolarità e la soggettività del contributo individuale: dovevano piuttosto affidarsi ad un sistema di organizzazione del lavoro basato su un insieme di regole formali che rimpiazzasse l'iniziativa del singolo, che utilizzasse certo la sua forza lavoro, ma non più vincolato e assoggettato al monopolio della sua conoscenza. Taylor (come già chiaramente esplicitato nell'introduzione dei suoi scritti¹) auspicava la realizzazione di un sistema di produzione che fosse esso stesso depositario della conoscenza, delle tecniche e dei metodi necessari al processo di lavoro.

¹ «In the past the man has been first; in the future the system must be first» (Taylor, 1911, p. 2).

Sono questi i presupposti alla base degli sforzi di Taylor, il quale aveva individuato nell'approccio "scientifico" allo studio del lavoro un possibile percorso di sviluppo di tecniche adeguate, in un primo momento, all'estrapolazione, alla codificazione e alla ritenzione del patrimonio di esperienza degli operai, poi alla gestione efficace ed efficiente dell'intero processo di lavoro: «the development of a science [...] involves the establishment of many rules, laws, and formulæ which replace the judgment of the individual workman and which can be effectively used only after having been systematically recorded, indexed, etc» (Taylor, 1911, p. 28).

La perfetta conoscenza di ogni singola fase, di ciascuna semplice operazione, di ogni elementare gesto necessario alla produzione avrebbe permesso al management e agli ingegneri di identificare il modo migliore di organizzare il processo di lavoro: «the underlying philosophy of the management of "initiative and incentive" [...] necessarily leaves the solution of all these problems in the hands of each individual workman, while the philosophy of scientific management places their solution in the hands of the management» (ivi, p. 81).

È dunque completamente abbandonata l'idea (fino ad allora prevalente) di affidarsi alle capacità e alle competenze dei singoli lavoratori. La soluzione dei problemi di lavoro non è più completamente demandata alla forza lavoro; a quest'ultima era affidato il lavoro manuale e l'esecuzione, al management il lavoro intellettuale e di pianificazione: «under the management of "initiative and incentive" practically the whole problem is "up to the workman", while under scientific management fully one-half of the problem is "up to the management"» (ivi, p. 38).

L'organizzazione scientifica del lavoro presenta quindi degli aspetti fortemente innovativi rispetto ai metodi di gestione tradizionali:

the essential idea of the ordinary types of management is that each workman has become more skilled in his own trade than it is possible for anyone in the management to be, and that, therefore, the details of how the work shall best be done must be left to him. The idea, then, of taking one man after another and training him under a competent teacher into new working habits until he continually and habitually works in accordance with scientific laws, which have been developed by someone else, is directly antagonistic to the old idea that each workman can best regulate his own way of doing the work (ivi, p. 48).

L'idea prevalente sulla quale si fonda il metodo dell'*organizzazione scientifica del lavoro* riguarda la capacità e l'autorità della regolazione del processo di lavoro, non più necessariamente possedute dalla persona che esegue materialmente l'attività lavorativa, ma conquistata dal management, capace di programmare (regolare in modo previo) ottimamente lo svolgimento dell'attività lavorativa:

labour is simply an homogeneous input which can be governed purely by economic controls. Other motivations (such as preferences for work satisfaction), and all other factor affecting worker's capacity to match the set rate (fatigue, boredom, differential physical and intellectual abilities), are simply intrusion which diminish unnecessarily the optimum efficiency of the system (Marshall, 1990, p. 91).

In effetti, l'impostazione concettuale dell'organizzazione scientifica del lavoro si basa su un assunto teorico che ne motiva i principi fondamentali e ne giustifica in qualche modo i presupposti:

lo svolgimento dell'attività lavorativa deve poter avvenire in modo perfettamente conforme a quanto preventivamente stabilito; il sistema è efficiente ed efficace nel momento in cui lo svolgimento e l'esecuzione rimarcano esattamente la programmazione e la pre-determinazione, nel momento in cui la regolazione contestuale dell'attività lavorativa (esercitata dal singolo lavoratore) si annulla o comunque aderisce perfettamente alla programmazione previamente definita dal management.

Tale ambiziosa speranza dovrebbe essere conseguita attraverso la formazione e l'addestramento continuo, evidentemente finalizzate ad indurre i lavoratori a svolgere il lavoro così come loro richiesto e mostrato (nei singoli movimenti), cioè nel modo migliore possibile:

the work of every workman is fully planned out by the management at least one day in advance, and each man receives in most cases complete written instructions, describing in detail the task which he is to accomplish. [...] This task specifies not only what is to be done but how it is to be done and the exact time allowed for doing it (Taylor, 1911, p. 29).

Nel sistema pensato da Taylor, l'origine della competenza è da ricercarsi proprio nel raggiungimento dello standard di esecuzione messo a punto e richiesto, già progettato in modo ottimale e quindi difficilmente migliorabile. La competenza è ben visibile e standardizzata, in quanto si identifica in un "fare" costruito ed insegnato in ogni singolo gesto, senza possibilità di errori, senza possibilità di esercizio di autonomia, né di discrezionalità.

La competenza non implica la comprensione del processo di lavoro, la consapevolezza del proprio operato, la conoscenza di tecniche o metodi non specificatamente richiesti, la valutazione di alternative, la formulazione di giudizi o lo sviluppo di qualche pensiero critico in relazione al progetto definito *ex ante* al quale il soggetto prende parte, ma solo ed esclusivamente l'esecuzione perfetta, rispondente cioè alle *scientific law developed by someone else*.

Un contributo rilevante destinato ad influenzare fino ai nostri giorni il dibattito sul tema delle competenze è dato da Noam Chomsky. Questi, noto linguista di fama internazionale, ha in più opere dedicato la propria attenzione al concetto di competenza e, sebbene ne abbia approfondito e articolato il significato con specifico riferimento al campo linguistico, di fatto la sua interpretazione ha ispirato ed alimentato per anni diverse correnti di pensiero in svariati ambiti di studio.

In un campo di osservazione privilegiato quale quello della linguistica, indagando la capacità del parlante-ascoltatore di produrre e comprendere frasi nuove, Chomsky sviluppa una concezione di competenza decisamente diversa da quelle fino a quel momento consolidate. In tale concezione è negata qualsiasi possibilità di identificare la competenza stessa con la performance e l'esecuzione: «a distinction must be made between what the speaker of a language knows implicitly (what we may call his *competence*) and what he does (his *performance*)» (Chomsky, 1966, pp. 9-10).

L'idea fondamentale di questa impostazione riconosce nella *competenza* la conoscenza che il parlante ascoltatore ha della sua lingua e nell'*esecuzione* l'uso effettivo della lingua in situazioni concrete. In nessun caso tali elementi possono essere tra loro sostituiti, in quanto «only under the idealization set [...] is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously

could not directly reflect competence» (Chomsky 1965, p. 4).

Il motivo per cui la performance di un parlante ascoltatore non possa identificarsi con la sua competenza è attribuito a «false starts, deviations from rules, changes of plans in mid-course, and so on» (*ibid*) che rendono un'esecuzione mai perfettamente assimilabile alla competenza sottostante. Performance e competenza sono concettualmente distanti tra loro perché segnate da una *natura* molto diversa e in nessun caso coincidente: la performance è ciò che si vede ed è altrimenti ravvisabile in un atteggiamento, mentre la competenza sottende il comportamento ma non coincide con esso.

In altre parole la prospettiva dell'autore impone di considerare la competenza come «a mental reality underlying [...] behavior» (Chomsky 1965, p. 4): usi osservati, ipotetiche disposizioni, abitudini e così via possono solo fornire alcune prove della natura di questa realtà mentale sottostante ad un comportamento effettivo; una competenza può reggere un'esecuzione e farle da sfondo ma mai identificarsi con essa, da cui la difficoltà «to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance» (Chomsky, 1965, p. 4).

La competenza in nessun caso può essere riconducibile alla performance, né da essa completamente dedotta: «knowledge of the language [...] goes far beyond the presented primary linguistic data and is in no sense an “inductive generalization” from these data» (Chomsky 1965, pp. 32-33).

Questo è uno dei punti più interessanti della teoria di Chomsky attraverso il quale l'autore prende apertamente le distanze da teorie di stampo behaviorista («the theory of competence is mentalistic») (Chomsky, 1966, p. 91) e con esse da un'idea di apprendimento della lingua (ovvero di sviluppo della competenza linguistica) come successione di condizionamenti. Avendo abbandonato i presupposti semplificatori del behaviorismo, che riducono il comportamento degli organismi viventi a risposte a stimoli esterni, l'interpretazione di Chomsky mostra la verosimile possibilità che un individuo (o meglio la sua competenza linguistica) sia in grado di formulare un numero di frasi di gran lunga superiore a quelle di cui ha esperienza diretta e che tale numero possa essere potenzialmente infinito e quindi completamente indipendente dal numero di enunciati in precedenza già ascoltati: «competence [...] involves the implicit ability to understand indefinitely many sentences and [...] must be a system of rules that can iterate to generate an indefinitely large number of structures» (Chomsky 1965, pp. 15-16).

Questo preclude ogni possibilità di subordinare la competenza ad una particolare situazione, di cercare la sua natura ontologica in una risposta meccanica (comportamento) ad uno stimolo (situazione) che la richiede. Si è in presenza di una nozione di competenza che permette al soggetto di valutare di volta in volta quale soluzione possa ritenersi adeguata così da agire adeguatamente in situazioni anche sconosciute: un essere umano per mezzo della propria competenza (linguistica) è in grado di far fronte non a singole contingenze o a contesti specifici (legati all'uso della lingua), ma ad un numero potenzialmente infinito di situazioni.

Nel 1980 Reboul, studioso di filosofia dell'educazione, retorica e pedagogia, elabora un costrutto di competenza a partire dal concetto di "saper fare" e di "sapere", evidenziando come la competenza non debba ricondursi separatamente e unicamente né all'uno né all'altro, ma piuttosto possa scaturire da un'integrazione dei due.

Le sue considerazioni hanno inizio con alcune riflessioni di tipo etimologico:

in molti casi in cui [il francese] adopera la parola "sapere", la lingua tedesca usa la parola "potere". *Er kann Deutsch*, egli sa il tedesco; *Er kann seine lektion*, egli sa la lezione; *Er kann es auswendig*, egli la sa a memoria. Insomma, il tedesco dice "potere" là dove il nostro "sapere" equivale a un saper fare. Si tratta di un potere sulle cose? Senza dubbio, ma in maniera indiretta. Il saper fare è un potere diretto del soggetto sul proprio corpo [...]. Il saper fare è, in un determinato campo di attività, il potere di disporre a volontà e in permanenza del proprio corpo [per il] compito che ci si è proposto (Reboul, 1980; trad. it., pp. 47-48).

Dalle parole dell'autore emerge un significato di "saper fare" legato al potere di un soggetto di utilizzare quanto a sua disposizione, i propri mezzi, in modo adeguato al raggiungimento di uno specifico obiettivo predisposto. Tale possibilità è permanente e non incontra limiti: dato un determinato campo di attività, un essere umano può organizzare le proprie risorse in vista del conseguimento di un fine. In tale accezione non sembra possibile ricondurre il saper fare ad una mera esecuzione: un saper fare richiede conoscenza, improvvisazione, adeguamento delle proprie azioni agli obiettivi in funzione dei mezzi a disposizione e pieno coinvolgimento della persona;

«ogni saper fare reale impegna la persona tutta intera» (ivi, p. 53), in ogni aspetto del suo essere:

il saper fare non si oppone al sapere puro così come il «manuale» all'«intellettuale», il fisico al morale, il corpo allo spirito. Non esistono attività puramente fisiche e, ogni saper fare, dal nuotare al ragionare, interessa l'uomo nel suo insieme [...]. Certamente [saper fare] non significa agire secondo un modello imposto. Saper fare [...] è adattare la propria condotta alla situazione, far fronte alle difficoltà impreviste; è anche saper dosare le proprie possibilità per trarne il miglior partito, senza sforzi inutili; è infine poter improvvisare là dove gli altri non fanno che ripetere (ivi, p. 48).

Il saper fare non è dunque in alcun modo identificabile con la routine e la ripetizione ma attiene anche alla possibilità di valutare nuove situazioni, nuovi problemi. Il saper fare non è guidato dall'automatismo cieco, non deriva dalla semplice ripetizione che «non è in se stessa causa di progresso» (ivi, p. 37), non è il semplice risultato di un addestramento, che anzi porta al «risultato [...] esattamente opposto: il soggetto non sa che fare una cosa, cioè non sa niente; non ha acquisito alcun potere sulle cose o su se stesso. È stato condizionato a reagire, non ha imparato ad agire» (ivi, p. 35).

Così presentato, il saper fare non è in alcun modo contraddistinto dalla bravura nello svolgimento, dall'abilità dei gesti e dei movimenti, dall'esecuzione perfetta di piani e di programmi prestabiliti: «non appena un saper fare diventa infallibile [...] non è più padronanza, maestria, ma automatismo; non libera più, aliena» (ivi, p. 50). Lo svolgimento impeccabile non è garanzia né indice di saper fare, che piuttosto comporta il potere di «strutturare le proprie azioni» in un'unica attività la cui «sintesi non è riducibile ai suoi elementi» (ivi, p. 49). Il saper fare non è una somma algebrica di elementi discreti e modulabili singolarmente, né deriva dall'unione di "saper fare

parziali” che esprimono una frazione compiuta dell’insieme; ciò che il saper fare rappresenta è da ricercare nell’attività completa e non nell’analisi discreta di ogni sua componente isolata, che perde (o cambia) di significato se estrapolata dal processo nel quale ha origine:

Guillaume (Ed. 68) compara felicemente il saper fare ad una melodia. Ha infatti quelle caratteristiche che fanno della melodia una struttura; la melodia è una tonalità chiusa con un proprio ritmo e una propria tonalità, così che una certa nota o un certo accordo non saranno percepiti, in un’altra melodia, come identici (ivi, p. 49).

Accanto al saper fare, nella definizione della competenza, assume un significato fondamentale il sapere, «il conoscere attraverso le cause» il comprendere: «il saper fare è sempre un knowing-how, un sapere-come. Oltre si pongono il sapere perché, la ricerca dei motivi, delle strutture, dei principi» (ivi, p. 60). La comprensione ed il sapere sono quindi collegati direttamente alla comprensione delle cause: «ciò che distingue il sapere da tutto quanto è routine e saper fare è il bisogno di comprendere, di ricercare la causa e la ragione non soltanto dei propri insuccessi, ma anche delle proprie riuscite» (*ibid*).

L’autore propone una concezione del sapere (puro) come comprensione delle ragioni, dei principi e dei perché²; comprendere è «sfuggire all’irreversibilità del tempo, è poter risalire dal dopo al prima, dall’effetto alla causa, dal “che” al “perché”» (ivi, p. 61).

La conoscenza non coincide con l’informazione né «si riduce mai al possesso di uno stock di dati»; essa «permette di risolvere problemi nuovi e soprattutto di inventarne» (ivi, p. 62). La comprensione comporta una visione d’insieme «*comprehendere*, afferrare insieme: [...] chi comprende il sistema ha sempre la possibilità di ritrovarne le parti partendo dal tutto e viceversa» (ivi, p. 64).

A partire dal significato di saper fare e di sapere (puro) si può arrivare a definire la competenza. A tal proposito Reboul fa espressamente riferimento al pensiero di Chomsky, osservando come, in estrema sintesi, quest’ultimo alluda ad una concezione di competenza altrimenti ravvisabile nella possibilità, a partire da un *codice*³, di valutare le frasi sentite come corrette o meno, ovvero «nella possibilità di giudicarle, di decidere se quella tale esecuzione è accettabile oppure no» (ivi, p. 132). A tal proposito Reboul osserva inoltre che

le regole del codice sono essenzialmente restrittive o negative; non prescrivono, proscrivono. E la competenza si esercita sul margine di libertà da esse definito. Ciò vuol dire che la conoscenza di un codice non è sufficiente a dare la corrispondente competenza; [...] il codice non definisce la competenza, ma soltanto i limiti entro i quali essa si esercita. [...] Ma se le regole fossero sufficienti, non ci sarebbe più bisogno di competenza. [...] La competenza si distingue dal saper fare, attitudine ad agire, e dal sapere puro, attitudine a comprendere, in quanto è un’attitudine a giudicare. Precisiamo subito che questa attitudine non esiste senza contenuti di sapere e di saper fare. Essa però supera gli uni e gli altri per il fatto stesso che li integra (ivi, pp. 132-133).

² È significativo a tal proposito un esempio proposto dall’autore nel tentativo di spiegare la sua concezione di conoscenza e di sapere: «il soggetto che ha imparato ad uscire da un labirinto attraverso prove ed errori non sa percorrerlo a rovescio, non lo comprende; comprenderlo significherebbe avere in mente il piano del labirinto per poterlo percorrere nei due sensi» (Reboul, 1980; trad. it., p. 61).

³ In questo specifico caso trattasi del sistema sintattico della lingua.

Emerge una visione articolata della competenza, difficilmente identificabile esclusivamente come un sapere teorico o come un saper fare. Entrambi sono compresi e integrati nella competenza, qui presentata come un “saper giudicare” in relazione ad uno specifico codice, in relazione cioè ad un insieme di regole previe all’attore, che da un lato vincolano la sua azione, dall’altro la orientano opportunamente dandogli la possibilità di conseguire gli obiettivi preposti.

In tale impostazione, la competenza non è affatto pensabile come un’ esecuzione ottima, né come una notevole conoscenza teorica in uno specifico ambito: potendo i codici variare da una società all’altra, da un’epoca all’altra «la competenza non rientra nel campo del vero, ma in quello del “giusto”» (ivi, p. 132).

Più che la performance, la corretta esecuzione in corrispondenza di una prescrizione, il giudizio di adeguatezza e di coerenza delle azioni tese al conseguimento di un obiettivo, nel rispetto dei vincoli, sembra contraddistinguere e caratterizzare il concetto di competenza proposto da questo autore.

La competenza si manifesta in relazione ad un’attività, e la valutazione che il soggetto fa della stessa (dopo averne compreso per intero la natura, le caratteristiche, le finalità e gli obiettivi) gli permette di giudicare le possibili azioni da intraprendere in relazione a vincoli imposti e opportunità vagliate.

Lo psicologo Bruno Bara riprende la dicotomia già in parte sviluppata da Chomsky in ambito linguistico molti anni prima, soffermandosi sul significato di *competenza*, sul significato di *prestazione* e sulle differenze rilevanti che intercorrono tra i due concetti.

Con il termine *competenza* intendo l’insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine *prestazione* mi riferisco alle capacità dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta (rispettivamente *competenze* e *performance*) (Bara, 1999, p. 239).

Questo implica che «il fatto che un soggetto riesca a fare una certa cosa è certamente indicativo che quella capacità rientra nella sua competenza» (*ibid*), tuttavia il fatto di non aver mai osservato un soggetto dare prova di alcune capacità non è indice che questi non abbia la competenza necessaria: «potrebbe essere in grado di farlo, ma non essersi mai trovato nelle condizioni di attivare tale capacità; in questo caso la competenza c’è anche in mancanza di un dato di prestazione» (*ibid*). Coerentemente con tale impostazione lo psicologo afferma che «se anche un’abilità non è evidente, è sufficiente che sia potenzialmente disponibile perché ricada nella competenza del sistema» (ivi, p. 278), e viceversa che «il non rilevamento di una prestazione, di per sé, non vuol dire nulla: potrebbe essere indice di un deficit competenziale, di un deficit di prestazione o di un deficit di strutture di supporto»⁴ (ivi, pp. 240-241).

⁴ Queste ultime sostengono lo sviluppo o l’emergere della competenza e si sviluppano con il tempo; ad esempio, «la competenza deduttiva si fonda su una serie di abilità fra le quali è compresa una memoria di lavoro ragionevolmente potente; dato che la memoria si sviluppa

L'impostazione di Bara si rifà evidentemente ad una competenza che ha natura astratta e origina prestazioni; sebbene la prestazione sia una manifestazione della competenza sottostante, secondo la logica dell'autore, si deve poter ammettere che l'assenza di una prestazione non è un indicatore sicuro e inequivocabile dell'assenza della rispettiva competenza che può generarla: altri fattori, altri deficit potrebbero incidere sulla prestazione che potrebbe addirittura non prodursi pur in presenza della competenza sottostante.

La corrispondenza tra competenza e prestazione non è univoca e ciò rende complicata l'identificazione della competenza *potenzialmente disponibile* ma non manifesta in assenza delle condizioni adeguate che ne consentano il manifestarsi; essa rimane tuttavia un attributo, una possibilità del soggetto che ne dispone e conserva la possibilità di attivarla nel momento più opportuno, in situazione di bisogno.

La teoria dello psicologo Bara mostra diverse analogie con il pensiero di Chomsky condividendone l'impianto concettuale di fondo; tuttavia quegli elementi appena accennati nelle argomentazioni di Chomsky e presentati come "elementi di disturbo"⁵ nella traduzione della competenza in performance sono invece oggetto di riflessione di Bara, il quale ne riconosce lo stretto legame con la prestazione e la competenza a monte che si manifesterà in modo diverso e variabile proprio in virtù delle differenze cognitive e situazionali di volta in volta presenti.

Attraverso una monografia pubblicata nel 2004, il pedagogista Giuseppe Bertagna offre un'interessante analisi di due coppie di *categorie pedagogiche* costituite rispettivamente da *capacità/competenze* e da *conoscenze/abilità*:

la prima coppia categoriale (capacità/competenze) [...] si riferisce alla persona, e coinvolge il suo essere, il suo vivere unico e irripetibile nei rapporti particolari che instaura, nei luoghi che frequenta, nei problemi che risolve. Coinvolge in ultima analisi ciascuno. La seconda coppia (conoscenze/abilità), invece, coinvolge il di e per tutti. Riguardando il sapere ed il saper fare, ed essendo qualcosa di concettuale, essa astrae per definizione dai casi concreti personali e si propone come universale intersoggettivo indipendente da soggetti, da condividere e da trasmettere a tutti i cittadini (Bertagna, 2004, p. 21).

Attraverso la separata analisi di ciascuna categoria questi evidenzia e distingue puntualmente la natura di ciascuna di esse.

Con riferimento alle conoscenze, l'autore distingue le "conoscenze dichiarative" (*sapere che cosa*) e "condizionali" (*sapere dove, quando e perché*) dalle "conoscenze tecnico-procedurali" (*sapere come si fa*): «le prime e le seconde sono maturate attraverso l'attività teoretica degli uomini, condotta secondo le diverse formule epistemologiche [...]; le ultime, [...] per quanto collegate all'attività teoretica e pratica dell'uomo, sono, più propriamente, espressione e guadagno della razionalità tecnica» (ivi, p. 55).

pienamente solo attorno all'adolescenza, un bambino di sei anni non è capace di risolvere un sillogismo, pur possedendo le abilità primitive specifiche: devono ancora maturare le strutture di supporto al ragionamento» (p. 240).

⁵ Memoria, attenzione, concentrazione, ecc.

Per quanto riguarda invece il concetto di abilità, Bertagna offre un'interessante analisi etimologica del termine, evidenziando come *abile* deriva dal termine *habeo* ed indica un possesso: «*habilis* è detto di chi si impadronisce di qualcosa e poi lo usa, con perizia. *Habitare* si dichiara dell'azione di chi si è impadronito di un territorio sul quale si stabilisce e che continua a presidiare» (ivi, p. 60). Ciò che è interessante osservare è come:

il campo semantico dell'impadronirsi volontario e consapevole, del signoreggiare per merito, del dominare per potenza quasi predatoria lega il termine abilità con quello di *téchne*. La *téchne* è quella particolare forma di razionalità umana attraverso la quale ogni essere umano si rappresenta concettualmente scopi a cui mirare, [...] escogita i percorsi operativi e gli strumenti più adatti per trasferire quanto si è rappresentato concettualmente nella realtà e [...] "fabbrica" i prodotti, le situazioni, i comportamenti le soluzioni pensati (dall'ideale al reale) (*ibid.*).

L'abilità dunque presuppone la conoscenza delle procedure, ma non si identifica con esse: non basta sapere cosa fare e come fare, non è sufficiente conoscere la sequenza delle azioni da mettere in pratica per raggiungere uno scopo che identifica l'essere abili; ma neanche la mera esecuzione non cosciente, il fare legato alla sola esperienza, la ripetizione che ignora la conoscenza delle cause, indica l'abilità: solo la traduzione dei propri intenti in azioni coerenti, adeguate ed efficaci al conseguimento dei propri obiettivi distingue una persona abile e assicura la presenza di un'abilità. La capacità (da *capacitas*, *capax*, *capio*, *capiens*) riguarda ciò che si *può prendere, occupare contenere, soggiogare*: «la capacità, allora, sta nel fatto che ci si possa impadronire di qualcosa, e che si possa occupare, contenere, soggiogare qualcosa. Non sta tanto nel raggiungere questo qualcosa: resta una potenzialità» (ivi, p. 22).

In tale accezione la capacità atterrebbe dunque una possibilità:

la possibilità è un essere: è qualcosa, sebbene non sia attuale e riempita di contenuti concreti. Noi siamo chi siamo; ma nel nostro essere chi siamo è compreso anche ciò che possiamo essere, e che un giorno, forse, nell'interazione sistemica con il nostro ambiente, forse, diventeremo. [...] Per questo per *capacità* si può intendere una propensione attiva della persona umana [...]. Riguarda ciò che una persona *può* fare, pensare e agire senza per questo aver trasformato questa sua *possibilità* (*poter essere*) in una personale realtà esistenziale, storicamente ed operativamente configurata (ivi, pp. 21-22).

Per quanto detto una capacità non può essere considerata come una sostanza autonoma e separata ma un attributo qualitativo dell'intero essere, da cui la difficoltà di tradurre una capacità in una dimensione operativa ben definita, misurabile e osservabile, oggettivabile e invariata da soggetto a soggetto.

Come per il concetto di capacità, anche per quello di competenza Bertagna muove le sue riflessioni a partire dall'etimologia del termine. L'autore trova particolarmente significativo analizzare il verbo latino *cum* (con) *petere* (dirigersi verso, muoversi in maniera orientata) dedicando una particolare attenzione al prefisso *cum* che lascerebbe spazio ad interpretazioni diverse.

In una prima accezione, il termine *cum* potrebbe voler esprimere una prospettiva relazionale e sociale, indicando un «andare di qualcuno verso qualcosa che non si può fare da soli, ma che esige

cooperazione, solidarietà, compagnia. Potremo chiamarla la dimensione sociale di ogni competenza» (ivi, p. 41).

Il prefisso *cum* potrebbe poi voler alludere ad una dimensione oggettiva e «riguardare il fatto che qualsiasi compito (dall'avvitare allo studiare) è sempre un'unità che non bisogna semplificare perché gli elementi che lo compongono si muovono assieme» (ivi, p. 42).

In questo caso l'accento è posto sul soggetto e sulla inscindibilità delle sue risorse.

Da questo punto di vista, competente è non solo chi si muove insieme ad altri (valore sociale della collaborazione e della cooperazione); non solo chi si sforza di guardare l'unità complessa del compito per non tradirla, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione perché coinvolge sempre, momento dopo momento, l'insieme della sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa (*ibid*).

Il continuo riferimento all'unità dell'essere lascia intendere che una specifica competenza può essere individuata e distinta dalle altre solo su un piano analitico: «una nostra competenza particolare è sempre legata a tutte le altre, e non potrà mai essere settorializzata, pur applicandosi *a* e manifestandosi *in* un settore o in un'attività» (ivi, p. 44).

La competenza [...] non è soltanto *theoría* (un sapere: sapere come stanno le cose, e perché: *scienza pura*); nemmeno è soltanto un *téchne* (riuscire, adoperando determinate procedure, a prevedere ciò che si può fare riguardo a qualcosa, e a concretizzarlo mediante opportuni procedimenti operativi: *scienza applicata*); nemmeno soltanto *phrónesis* aristotelica (l'agire in situazione avendo ben visto come stanno le cose e realizzando non tanto ciò che si *potrebbe* tecnicamente realizzare ma *ciò che è bene* realizzare nella situazione data, e con bontà e virtù, come si deve). La competenza è semmai la dimostrazione dell'unità inscindibile di tutti questi aspetti in noi, quando si affronta qualsiasi problema specifico della vita [...], e non solo si è in grado di scegliere le soluzioni da tutti i punti di vista migliori rispetto alla realizzazione del compito che ci è stato affidato, ma si è anche nelle condizioni di modificarle e di sostituirle (*ibid*).

Seguendo la logica dell'autore, dunque, la differenza fondamentale tra una competenza e una capacità è da ricercarsi nella manifestazione e nella realizzazione: una capacità riguarderebbe una possibilità, una forma potenziale dell'essere di un soggetto; le competenze invece si manifestano in un dato momento e date delle contingenze specifiche.

Emerge quindi con chiarezza da un lato, l'impossibilità di ridurre una competenza a semplici algoritmi o a procedure scomponibili a piacere che finirebbero per oscurare il carattere contestuale e situato attribuitole, dall'altro (e conseguentemente), di considerare come eccessivamente semplificatrice l'idea di poter osservare e descrivere le competenze di una persona in modo astratto, prescindendo dalla specifica situazione e dal contesto nel quale si sono attivate:

la competenza non è ricavabile dalla natura del problema o del compito lavorativo da affrontare e neppure dalla definizione di una somma aritmetica di conoscenze e di abilità possedute dal soggetto. Scaturisce invece dall'analisi e dall'osservazione del soggetto in azione, dalla considerazione del tipo di risorse che mettono in campo, dalla modalità con cui le combina per fronteggiare le situazioni più complesse (ivi, p. 48).

Bertagna fornisce una visione articolata della competenza, irriducibilmente legata al giudizio di un'azione in rapporto a un'attività; questa, lungi con l'identificarsi con conoscenze o abilità «strumentali ed oggettivate, [...] *sono* il nostro attuale modo di essere quello che siamo e che

vogliamo liberamente essere nell'affrontare il problema che dobbiamo risolvere, adesso, con i vincoli e le possibilità che ci ritroviamo» (ivi, pp. 44-45).

La competenza è contestualizzata e situata, specifica di una situazione, particolare. Il soggetto affronta una particolare situazione apportando tutte le proprie risorse, che mobilita nel migliore dei modi:

le competenze, sul piano pedagogico, sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinnanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere (ivi, p. 42).

1.2.2 Competence e competency

Nel 1982 Boyatzis, psicologo americano, ispirato da un lavoro precedente di McClelland, sviluppa un concetto di competenza decisamente diverso da quelli fino ad allora delineatisi e definisce la competenza (professionale) come «*an underlying characteristic of a person which result in effective and/or superior performance in a job*» (Boyatzis, 1982, p. 21), specificando che «it may be a motive trait, skill, aspect of one's self-image or social role, or body of knowledge which he or she uses» (*ibid*).

La competenza è quindi presentata come una caratteristica della persona ed ha natura multiforme, potendo difatti configurarsi come:

- una *motivazione*, definita come «a recurrent concern for a goal state, or condition, appearing in fantasy, which drives, directs, and select behavior of the individual» (ivi, p. 28);
- un *tratto*, inteso come «a dispositional or characteristic way in which the person responds to an equivalent set of stimuli» (*ibid*);
- una *skill*, definita come «the ability to demonstrate a system and sequence of behavior that are functionally related to attaining a performance goal» (ivi, p. 33);
- un'*immagine di sé*, identificata come «a person's perception of himself or herself and the evaluation of that image» (ivi, p. 29);
- un *ruolo sociale*, sempre legato alla «person's perception of a set of social norms for behavior that are acceptable and appropriate in the social groups or organizations to which he or she belongs» (ivi, p. 30);
- la *conoscenza (specialized)*, da intendersi come «a usable body of facts and concepts» (ivi, p. 26).

Quella presentata è una nozione di competenza che può caratterizzare una persona a livello conscio o meno, afferendo allo stesso tempo sia ad aspetti profondi, reconditi e soggettivi, nascosti, intrinseci e “sottostanti” alla persona, precedenti all'agire, sia ad aspetti più superficiali, manifesti e oggettivi, osservabili, quali appunto le *skill* e il *behavior* che ne scaturisce: «each competency may exist within the individual at various levels, with motives existing at the unconscious level, self-

image at the conscious level, and skills at the behavioural level» (ivi, p. 27).

Il costante riferimento ad una nozione di competenza intesa per sua specifica natura come insieme di “caratteristiche della persona” impone (almeno a livello concettuale) da un lato di respingere con forza l’idea di identità tra competenza ed esecuzione performante, dall’altro di dover contemplare la possibilità che un soggetto possa non essere in grado di descrivere una propria competenza o addirittura di ignorarne completamente il possesso semplicemente non avendone consapevolezza:

the existence and possession of these characteristics may or may not be known to the person. In this sense, the characteristics may be unconscious aspects of the person (i.e., he or she is not aware of them or is unable to articulate or describe them). Because job competencies are underlying characteristics, they can be said to be generic. A generic characteristic may be apparent in many form of behavior or a wide variety of different actions (ivi, p. 21).

Le stesse competenze in contesti diversi possono dare origine ad azioni e comportamenti completamente diversi; la relazione tra competenze e comportamenti non è univoca, non esiste cioè un’unica esatta corrispondenza tra competenze e comportamenti:

actions, their results, and the characteristic being expressed do not necessarily have one-to-one correspondence [...]: the action, or specific behavior is the manifestation of a competency in the context of demands and requirements of a specific job and particular organizational environment. Given a different job or different organizational environment, the competency may be evident through other specific actions (*ibid*).

In situazioni diverse, in lavori e ambiti diversi la competenza dà origine a comportamenti diversi, e pertanto, dato un comportamento, si può risalire ad una competenza sottostante, ma si deve rinunciare alla pretesa di identificare tutti i possibili comportamenti umani che da una competenza sono generati, in quanto la varietà e la tipologia degli stessi appare di gran lunga superiore alla natura delle competenze dalle quali scaturiscono.

Ciò che qualifica una competenza è il job: l’efficacia nel ricoprire un job identifica le competenze possedute. Così, la comprensione del significato che le competenze assumono necessariamente passa per l’esplicitazione delle caratteristiche di un job e dei suoi requisiti funzionali. «Job demands can [...] be described in term of various roles. The role describes a set of activities and responsibilities expected of a person in the management job» (ivi, p. 17). Un job non è pensabile semplicemente come una lista di mansioni da svolgere, prescritte e demandate con esattezza, né come un elenco stabile di compiti precisi e dettagliati demandati ad un soggetto, ma piuttosto come un insieme di aspettative relative alle attività da svolgere, agli obiettivi da conseguire e ai comportamenti da assumere. Questi sono tutt’altro che stabili in quanto «the strategic position of a company in its industry and the condition of its industry also will affect the internal organizational environment, which in turn will affect managers’ behavior» (ivi, p. 19). Le competenze dunque non possono essere identificate come l’esecuzione (il fare) performante di compiti stabilmente attribuiti e assegnati una volta per tutte nel migliore dei modi, ma come un “saper fare” soggetto a cambiamenti del job e del sistema che a sua volta muta adattandosi

all'ambiente circostante. Le competenze sono quindi richieste da un sistema che è predefinito rispetto ai soggetti e che si presenta organicamente suddiviso in job (funzionali al perseguimento degli obiettivi precostituiti), la cui somma costituisce il sistema stesso: «taken as a whole, the output of the integrated performance of the jobs by all members of an organization yields the performance of organization» (ivi, p. 16).

Un soggetto mobilita le proprie competenze e le proprie qualità per ricoprire al meglio il job a lui demandato e conseguire gli obiettivi prescritti.

Nel 1988, in Inghilterra, al concetto di competenza viene associato un significato notevolmente diverso da quello fino ad allora condiviso in America: la *Training Agency* esprime con chiarezza che «a competence is a description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do. It is a description of an action, behavior or outcome which a person should be able to demonstrate» (Training Agency, 1988, p. 5).

Ad un'apparentemente irrilevante differenza terminologica (piuttosto che il termine *competencies* viene utilizzato il termine *competence-es*) corrisponde una concezione di competenza completamente diversa: è definitivamente abbandonata l'idea di considerare la competenza come una caratteristica della persona e ne viene abbracciata una più legata all'attività svolta e al risultato.

Tale visione emerge all'interno di un processo di riforma delle qualifiche professionali (*National Vocational Qualifications*) già avviato nel 1986 nel Regno Unito in risposta alla necessità avvertita in quegli anni di “innalzare gli standard minimi della performance nella totalità del paese” e di “creare un complesso comune a tutto il paese di qualifiche” atte a coprire “la totalità dei bisogni dell'economia” (Geffroy, Tijou, 2002; trad. it., p. 75).

Questa precisa intenzione emerge con chiarezza anche nel White Paper *Employment for the 1990s* nel quale si può leggere: «there must be recognised standards of competence, relevant to employment, drawn up by industry-led organisations covering every sector and every occupational group, and validated nationally» (Department of Employment, 1988, p. 30).

Al concetto di competenza si accompagna quello di standard che identifica chiaramente il livello di performance e di competenza richiesto: «occupational standards [...] are clear and precise statements which describe what effective performance means in distinct occupational areas. [...] Standards [...] describe what competence means in specific occupations and work role» (Mansfield, 1989, p. 26).

La conformità allo standard condiviso distingue e caratterizza la competenza che appare in tale concezione come un vero e proprio “livello di qualificazione professionale” riconosciuto, piuttosto che come una caratteristica soggettiva: «standards are external reference points to individuals as they are descriptions of what any individual would have to do in order to demonstrate competence in meeting a particular outcome» (Mitchell, 1989, p. 55).

La definizione degli *standard di competenza* è demandata alla NTO (National Training Organisation) composta da rappresentanti dei datori di lavoro, dei sindacati e delle agenzie formative che identificano i bisogni formativi di ciascun settore produttivo.

Ciò che più caratterizza e distingue l'approccio anglosassone è una concezione di competenza basa sull'output, sul risultato e sugli standard minimi da conseguire: «*competences* are about *output* to specified minimum standards while *competencies* are about *inputs* that a person brings to a job, resulting in superior performance; [...] competence is about what you have to be able to do in a job to satisfy specific standards» (Trotter, Ellison, 1997; pp. 39-40).

A tal proposito, diversi autori rilevano la profonda diversità di significato attribuito al termine “competenza” nell'impostazione anglosassone e in quella americana; in particolare, Fletcher osserva che:

competences [...] usually refers to outcome-based occupational competences, such as those developed for National Vocational Qualification (NVQs) in the UK. They define expectation of performance at work in output terms.

Competencies [...] refers to behavioral-based descriptors of performance. They describe the input which help achieve successful performance at work.

[...] The simplest way to describe the difference [...] is:

Competences are about the work and its achievement.

Competencies are about the people who do the work (Fletcher, 1997; p. 10).

L'attenzione si sposta dal soggetto e dal patrimonio che questi apporta al lavoro, al job e alle caratteristiche del lavoro stesso, dalle persone al contenuto e alle peculiarità dell'attività da svolgere, frammentata in competenze e risultati attesi:

contrariamente a Boyatzis, il cui approccio guarda prima di tutto alle caratteristiche personali dell'individuo, l'approccio britannico è focalizzato sulla definizione dei compiti e sui risultati richiesti in una mansione. Questi ultimi sono il più delle volte indicati, anziché dal termine *competencies*, dal termine *competences*. [...] L'approccio britannico, basato sugli standard delle competenze, usa il termine *competent* per indicare ciò che deve essere fatto per ottenere un risultato (*to perform*) corrispondente a quella che normalmente è considerata una buona pratica. Negli Stati Uniti, invece, le *competencies* sono tipicamente percepite come una differenziazione fra una performance “buona” ed una performance “eccellente” (Geffroy, Tijou, 2002; trad. it., pp. 45-46).

Per tali motivi la concezione anglosassone può dirsi *outcome based* e offre, per molteplici aspetti, un riferimento diametralmente opposto a quello americano, come sinteticamente riportato nella tabella seguente (figura 1.1).

Fig. 1.1 – Competencies vs Competences

Origine	Competencies (Stati Uniti)	Competences (Regno Unito)
Scopo	Identificare le competenze dei best performers	Identificare le competenze che definiscono gli standard minimi
Focus su	La persona	La mansione, il ruolo
Basato su	Caratteristiche personali	Compiti/rendimenti
Indagine rivolta prevalentemente a	I manager	Tutti, ma molto meno i manager

Fonte: adattato da Geffroy, Tijou, 2002; trad. it., p. 47.

1.2.3 Competenze: ruoli, comunità di pratica e processi di lavoro

Uno studioso di fama internazionale che ha contribuito in modo consistente al dibattito sulle competenze è Woodruffe. In quella che diverrà una delle più note opere sulle competenze in campo manageriale curata da Boam e Sparrow (1992) è presente un capitolo dell'autore interamente dedicato alla ricerca di un significato di "competenza" che potesse essere trasversalmente condiviso da porre fine all'acceso dibattito internazionale, sempre più accentuato e arricchito da punti di vista e opinioni divergenti sul tema.

Questi, notando come «spesso il termine [sembri] usato per indicare quasi tutto ciò che può influire direttamente o indirettamente sulla prestazione lavorativa» (Woodruffe, 1992; trad. it., p. 49) evidenzia che «la generale confusione che regna sul significato di competenza rende impossibile l'uso efficace di qualunque tecnica di identificazione delle competenze» (*ibid*). Da questa critica muove il suo lavoro di ricerca, rimarcando quanto sia «assolutamente necessario arrivare ad una definizione adeguata ed universalmente accettata» (*ibid*).

A tale proposito, trova utile operare una netta distinzione tra «gli elementi della mansione che debbono essere seguiti in maniera competente» e «ciò che le persone debbono portare alla posizione per poterla presiedere con il necessario livello di competenza» (ivi, p. 50). Ciò premesso, specifica che il suo concetto di *competenza* si allontana dal concetto di *mansione in sé* per abbracciare invece l'idea di *comportamenti*. La differenza fondamentale che l'autore tiene a sottolineare è che «la mansione in sé consiste in un insieme di ruoli, ciascuno dei quali richiede un certo numero di competenze individuali» (ivi, p. 53), mentre «le competenze riguardano il comportamento delle persone [...]; una competenza è una caratteristica del comportamento, ed una caratteristica riferita alla performance in una particolare mansione [...] o per tutte le mansioni» (ivi, p. 50). Secondo l'autore tale distinzione operata è utile per tenere ben distinti «ciò che le persone debbono fare, e ciò di cui hanno bisogno per farlo efficacemente» (ivi, p. 53).

Con questi presupposti l'autore arriva ad affermare che «una competenza è un insieme di modelli di comportamento che il titolare deve possedere in una posizione per eseguire con efficacia compiti e funzioni» (ivi, p. 50)⁶.

Nonostante la significativa differenza presente nella definizione, anche nel pensiero di Woodruffe riemerge con forza il concetto di efficacia nello svolgimento di un compito o nell'assunzione di un ruolo; il concetto di competenza (intesa come modello di comportamento) è ancorato alla performance nello svolgimento di una particolare attività in una posizione lavorativa, ad un "saper fare" che sottende un comportamento performante quale è la competenza.

Nel 1989, Collins, Brown e Newman⁷ affrontano e discutono il tema dell'apprendimento e dello sviluppo delle competenze. Sulla base di una precedente ricerca di Lave svolta in Libia (pubblicata nel 1977), gli autori riflettono sull'importanza dei contesti e delle modalità che portano alla formazione delle competenze. A tal proposito, gli stessi osservano che

sebbene la scuola sia riuscita ad organizzare e veicolare grandi quantità di conoscenze fattuali, le pratiche pedagogiche standard rendono invisibili agli studenti molti aspetti chiave della competenza⁸. [...] Alle attività di soluzione dei problemi [...] di integrare attivamente e applicare adeguatamente capacità elementari e conoscenze concettuali, sono dedicate poche risorse. [...] Per rendere veramente diverse la capacità degli studenti è necessario capire la natura della competenza esperta ed escogitare modi appropriati per impararla (Collins *et al.*, 1989; trad. it., pp. 182-183).

Il problema di fondo che caratterizza i metodi tradizionali di insegnamento sembra essere la decontestualizzazione delle conoscenze e l'impossibilità di preparare gli studenti ad utilizzarle nella soluzione dei problemi concreti di tutti i giorni, nelle pratiche quotidiane. Un'opportunità per ovviare a tale inconveniente è offerta dal concetto di competenza, «laddove per competenza si intendono le pratiche di risoluzione di problemi e di esecuzione di compiti in un dominio» (ivi, p. 223).

Quest'ultima permette di tradurre operativamente le conoscenze decontestualizzate e i saperi appresi e di affrontare e risolvere i problemi concreti che concretamente possono presentarsi sul lavoro o nella vita.

Sulla base di tale presupposto, gli autori sottolineano come proprio la competenza (o meglio lo sviluppo della stessa) debba costituire la principale premura dell'attività d'insegnamento, che per questo deve abbandonare (o perlomeno integrare) gli schemi tradizionali e optare per modalità più

⁶ Nella definizione originale emerge con chiarezza la volontà dell'autore di distinguere la competenza (*competency*) come caratteristica del comportamento, dalla competenza (*competence*) più rappresentativa della performance legata allo svolgimento della mansione: «a competency is the set of behavior patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence» (Woodruffe, 1992, p. 17).

⁷ Il capitolo è intitolato *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics* e riprende un report pubblicato dagli stessi autori nel 1987. Il capitolo è stato successivamente tradotto e pubblicato nel 1995 in un libro a cura di Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio.

⁸ Il vocabolo utilizzato nello scritto originale è *expertise*, tradotto dagli autori in italiano di volta in volta con il termine "competenza" o "competenza esperta".

efficaci a tale scopo.

Così viene evidenziato come «la competenza, essendo dipendente [...] dall'integrazione dei processi cognitivi e metacognitivi, può essere meglio insegnata attraverso metodi che enfatizzano ciò che Lave (in preparazione) chiama approssimazioni successive alla pratica avanzata» (ivi, p. 184).

La pratica e la possibilità di istruirsi sullo svolgimento dell'attività concreta sembrano essere due capisaldi alla base di una visione della competenza che appare situata, inscindibile dalla pratica e, per questo, acquisibile attraverso lo svolgimento di un'attività concreta, ovvero attraverso l'apprendistato. Così gli studiosi specificano che «i metodi di insegnamento dovrebbero essere studiati in modo da permettere agli studenti di osservare, impegnarsi e inventare o scoprire strategie esperte nel loro contesto d'uso, [...] nell'ambiente fisico e sociale in cui si trovano. Questa è l'essenza dell'apprendimento situato» (ivi, p. 214). Lo stesso trova nell'apprendistato una concreta possibilità di realizzazione; questo permette, infatti, la socializzazione delle competenze tra esperti e novizi in una data attività all'interno di certa comunità lavorativa. A questo proposito, occorre rilevare che

un [...] aspetto chiave dell'apprendistato riguarda il contesto sociale in cui l'apprendimento ha luogo. L'apprendistato deriva molte caratteristiche cognitivamente rilevanti dal fatto di essere incluso in una sottocultura in cui la maggior parte, se non la totalità, dei membri possiedono le competenze necessarie per l'attività di interesse. Di conseguenza gli apprendisti hanno continuamente accesso ai modelli di "competenza in uso" (ivi, p. 185).

Questa visione dell'apprendimento rimanda ad una visione necessariamente situata della competenza, ancorata al fare attraverso la partecipazione ad un'attività, in una comunità. Si tratta di una "competenza in atto", che trova compimento fattuale nella pratica contingente e nell'interazione con altri individui. L'apprendimento è qualificato dalla partecipazione reale ad un contesto sociale, e solo la presenza dell'apprendista in quest'ultimo permette lo sviluppo della sua competenza, che per questo motivo è pensabile come un saper essere in un contesto contingente di riferimento.

Nel 2008 Cepollaro descrive le competenze come «un bricolage di saperi e di capacità di agire i saperi in contesti determinati, [...] un esito provvisorio di un processo di apprendimento individuale e collettivo prevalentemente spontaneo» (Cepollaro, 2008, p. 44). Questi sottolinea come «nell'azione dei bricoleur le regole procedurali non sono rigide e stabili ma sono continuamente trasformate nella conversazione con le risorse disponibili, con i vincoli e le possibilità del contesto [e come] l'evoluzione delle competenze è, perciò, frutto di operazioni di ri-significazione in cui nessun elemento viene scartato ma ciò che sembrava più utile in un contesto acquista un nuovo significato attraverso una connessione imprevista con un altro elemento in un altro contesto» (*ibid*).

La competenza non si identifica con l'insieme delle risorse proprie di un individuo, (conoscenza, ecc.), né come una loro somma algebrica; essa è piuttosto derivata da un processo di riorganizzazione delle risorse che un "bricoleur" opera «in un contesto che egli concorre a costruire: [...] la figura del bricoleur che costruisce nuovi mondi con ciò che ha a disposizione, vuole rendere

l'idea di un soggetto che con la sua azione crea il contesto che mentre lo vincola gli fornisce nuove possibilità» (ivi, p. 45).

Attraverso tali parole l'autore respinge chiaramente l'idea di pensare alla competenza in termini di adattamento ad una realtà preconstituita, di risposta ad uno stimolo ambientale, di reazione ad un problema da risolvere:

le competenze non vanno pensate come una risposta in termini di adattamento ad un ambiente, che *out there* preesiste e in qualche modo orienta l'azione alla risoluzione di un problema. Il soggetto, agendo, costruisce se stesso mentre costruisce il proprio contesto, in un'incessante ricorsività che va oltre l'idea di un semplice adattamento a un ambiente separato ed esterno. Si impone, in altre parole, di sostituire una concezione adattazionistica con una costruttivistica e coevolutiva (ivi, p. 49).

Cepollaro evidenzia quindi la necessità di considerare la dimensione soggettiva e la dimensione ambientale «inscindibili», e di pensare ad esse come «un unico sistema» (ivi, p. 47) in continuo divenire. Tale impostazione evidenzia da un lato l'impossibilità di comprendere le competenze semplicemente osservando le sole condizioni ambientali che ne permettono l'espressione, dall'altro di ricondurre le stesse al singolo attore "estrapolandolo" dal contesto sociale nel quale opera. In tal modo le competenze emergerebbero dall'interazione tra attori (in una comunità di appartenenza):

le competenze sono proprietà emergenti in prima istanza relazionali, cioè legate all'uso e ai contesti [...]. Le competenze emergono dall'azione e dall'interazione tra attori ma non sono riconducibili ai singoli attori e nemmeno ad eventuali elementi che le compongono; [...] a elementi soggettivi oppure, in senso opposto, esclusivamente ad elementi di natura contestuale. In questa prospettiva, le competenze sono espressioni frammentarie, disperse tra più individui, che emergono da un processo allo stesso tempo soggettivo e collettivo in cui ogni azione è in relazione con la storia individuale e della comunità di appartenenza (ivi, pp. 46-47).

Le competenze, lungi dall'essere considerate come strutture biologiche, non sono articolate in una dimensione individuale e cognitiva ma piuttosto sociale e relazionale, che le rende identificabili solo all'interno di un sistema di relazioni e di pratiche socialmente e culturalmente riconosciute e necessariamente situate nelle azioni e nelle interazioni di un individuo.

Le competenze sono sempre contestuali e specifiche in quanto manifestano un indissolubile legame con le condizioni contingenti che concorrono al loro manifestarsi, ma non corrispondono ad un adeguamento ad esso, né derivano da una sequenza di adattamenti progressivi verso uno stato ottimale» (ivi, p. 53); esse sono in continuo divenire ed evolvono, retroagendo e trasformando le condizioni iniziali dalle quali hanno tratto origine, ma non per semplice «acquisizione di routine, di tecniche da utilizzare in situazioni consolidate» (ivi, pp. 53-54) ma piuttosto per la continua interazione tra soggetto e contesto in costante divenire.

Nel 1992 Terssac, offre un'interpretazione completamente differente del concetto di competenza. Il campo d'indagine è quello della sociologia del lavoro; lo studioso sviluppa la sua teoria a partire dall'analisi della regolazione dei processi di lavoro nelle organizzazioni. L'assunto che guida le

riflessioni di Terssac è che in ciascuna «situazione di lavoro» coabitano vari insiemi di regole elaborate da gruppi distinti⁹ di individui che «si oppongono o si combinano fra loro in modo da formare un sistema coerente [...] nel processo di lavoro per l'ottenimento di una data produzione» (Terssac, 1992; trad. it., p. 54).

A partire da tale ipotesi Terssac, dichiaratamente ispirato dalla “teoria della regolazione congiunta” di Reynaud, si rende protagonista di un consistente lavoro di ricerca volto appunto ad evidenziare il modo in cui vengono elaborate ed affermate le regole nonché le relazioni tra di esse intercorrenti, in una certa “situazione di lavoro”. Il concetto di “regola” e di “situazione di lavoro” rivestono un'importanza fondamentale in tutta la teoria proposta.

«La nozione di regola può essere intesa, in una prima accezione, come l'insieme delle disposizioni che definiscono il lavoro da svolgere, le competenze per realizzarlo, i mezzi e i metodi da utilizzare, in sintesi, tutto ciò che specifica le istruzioni e l'apporto di ciascuno» (ivi, p. 60). In tal caso «si tratta di regole elaborate, di norma, dalla direzione e imposte al gruppo di esecuzione» (*ibid*). La nozione di regola, tuttavia, può anche «disegnare l'insieme dei modi di agire e le decisioni prese nello stesso senso dal gruppo di esecuzione: sono gli obblighi che pesano sul suo agire, ma che il gruppo di esecuzione elabora in funzione della sua strategia. Si tratta di regole di esecuzione elaborate dal e per il gruppo di esecuzione» (*ibid*).

Ciascun gruppo elabora il proprio insieme di regole, e

il compromesso al quale giungono le parti in causa è una regolazione: esso si traduce in un insieme di regole accettabili per ciascuna delle parti, a formare un “insieme ragionevolmente coerente”. Non si tratta, dunque, di regole che derivano dalla giustapposizione delle opinioni dei singoli o di una loro media, ma di regole che risultano dal confronto di punti di vista differenti e da transazioni da cui ciascuno cerca di trarre vantaggio tenendo conto dei poteri altrui. Il compromesso non sfocia in un sistema ottimale di regole, ma costituisce un insieme soddisfacente per le parti in causa. Non realizza un'organizzazione ideale, ma esprime un processo di ricerca permanente di una soluzione incessantemente rinegoziata. In questo contesto teorico la regola non appare come l'imposizione di vincoli esterni, ma come il risultato di una dinamica congiunta (ivi, p. 57).

Alla base del ragionamento di Terssac vi è dunque la necessità di riconoscere che in ogni organizzazione, e quindi in ogni contesto produttivo, esistono due insiemi di regole:

- un primo insieme è formalmente definito dalla direzione e tende ad “influenzare” il comportamento dei lavoratori, senza però riuscire a “determinarlo” completamente. Si tratta di regole scritte (solitamente definite a livello contrattuale) che fissano i vincoli del lavoro, ne specificano le istruzioni, la retribuzione, ecc;
- un secondo insieme è affermato dagli esecutori. Sono regole non scritte che «corrispondono a soluzioni organizzative che gli esecutori mettono in pratica per realizzare il lavoro richiesto

⁹ Il riferimento è al gruppo dei dirigenti e al gruppo di esecutori. «I termini “esecutori” (*executants*), “gruppo di esecuzione”, e “dirigenti”, “direzione” (*encadrement*) sono utilizzati nel quadro della classica separazione organizzativa fra chi esegue i compiti e chi dirige e emette direttive» (Terssac, 1992; trad. it., p. 55).

[...]: si tratta di scelte e di modi di agire comuni nel gruppo di esecuzione e tacitamente accettati dai suoi membri» (ivi, p. 61).

I due gruppi di regole necessariamente sono complementari, in quanto, congiuntamente, in modo “armonioso”, contribuiscono a conseguire l’esito desiderato. Tali regole, inoltre, non possono mai essere definite una volta per tutte poiché frutto di una contrattazione costante tra attori del processo. «Da ciò dunque, il carattere necessariamente *transitorio* della regola. Facendo della regola il risultato di un compromesso, questa teoria permette di coglierne il carattere *locale*» (ivi, p. 57).

E proprio il carattere locale, proprio della “situazione di lavoro”, costituisce l’altro aspetto fondamentale della teoria di Terssac:

dal punto di vista sociologico, la nozione di situazione di lavoro non indica una realtà che preesiste alle azioni degli individui; essa non indica nemmeno una realtà le cui caratteristiche formali determinerebbero dall’esterno le azioni individuali. La situazione di lavoro è per noi una costruzione sociale, che risulta dalla combinazione dei processi sociali che si sviluppano nel lavoro. Questa posizione teorica [...] ci consente di evitare due insidie metodologiche: quella del determinismo delle strutture sui comportamenti e quella dell’indeterminismo dei comportamenti organizzati sulla sola base dell’interazione tra individui (ivi, pp. 64-65).

Si respinge con forza la possibilità di pre-determinazione del sistema rispetto all’attore e con essa la possibilità che il comportamento di un individuo possa coincidere completamente con le prescrizioni del sistema. Contestualmente, la logica abbracciata è lontana da teorie fenomenologiche, che vedono la realtà come frutto dell’interazione quotidiana degli individui e la razionalità relegata *a posteriori* in base al senso attribuito dagli individui alle proprie azioni. Ciò che assume rilevanza (e che per questo diviene oggetto di indagine) non è il sistema precostituito rispetto all’attore, né l’attore e l’indeterminismo assoluto delle sue azioni, ma l’incessante divenire dei processi sociali di azione e decisione che si sviluppano nel lavoro e che identificano appunto la “situazione di lavoro”.

E proprio nella situazione di lavoro si sviluppano e si realizzano le competenze degli attori. Necessariamente si tratta di competenze non prescritte dal sistema, né sviluppate unicamente a partire dalle interazioni con gli altri individui: le competenze si esprimono nel processo regolazione al quale ogni individuo prende parte e sono legate alla capacità di intervenire nel processo per governarlo. «La nozione di competenza comprende l’insieme delle conoscenze di cui un individuo dispone e la sua capacità di sfruttarle» (ivi, p. 181) all’interno di un processo di lavoro per conseguire il risultato desiderato. Dunque, la competenza in nessun caso è riconducibile all’esecuzione di un compito così come prescritto né può essere demandata dal sistema al soggetto; al contrario, proprio quando «i riferimenti temporali per la localizzazione di un intervento non sono esplicitati, gli scambi di informazioni per la sincronizzazione delle operazioni non sono precisati, [...] *mancono* istruzioni precise» si ha che «il controllo delle incertezze che gravano sui risultati dipende [...] da un lato, dalle *competenze di cui ciascuno dispone* e, dall’altro, dalla capacità (o possibilità) dei singoli di trasferirle nella pratica per l’elaborazione di regole non scritte» (*ibid*).

Le competenze servono a governare il processo nel quale si è coinvolti; questo implica che le

stesse non si sostanziano in un saper fare legato esclusivamente all'esecuzione, né alle conoscenze "astratte" necessarie per svolgere l'attività:

se il saper fare fosse riducibile alla capacità di realizzare il lavoro presentato, sarebbe sufficiente descriverlo per dedurre le competenze [...] necessarie a realizzarlo; un tale approccio non è soddisfacente poiché sottovaluta aspetti importanti dell'attività [...] quali la pianificazione dei compiti, l'elaborazione delle procedure in nuove soluzioni, l'anticipazione o il coordinamento dei compiti. Inoltre, se il saper fare potesse essere limitato alla messa in pratica delle conoscenze assimilate nel corso della formazione, sarebbe sufficiente analizzare i programmi di formazione (ivi, pp. 183-184).

Le competenze, lungi dall'essere una risposta alle richieste codificate di un job o l'esito della partecipazione ad una comunità, si formano nell'azione. Proprio perché la competenza è un "saper intervenire" in un contesto d'azione, queste non possono essere reificate e trasmesse attraverso la sola formazione: l'azione di lavoro può sostenere lo sviluppo delle competenze.

1.3 Conclusioni

In questo capitolo sono stati presentati alcuni importanti lavori che storicamente hanno connotato il dibattito a livello mondiale sul tema delle competenze. Sebbene le riflessioni presenti in letteratura siano davvero numerosissime, tanto da rendere estremamente complesso anche solo citarne buona parte, la discussione di alcuni contributi fondativi ha mostrato chiaramente la varietà degli sforzi definitivi e delle finalità che fino ad oggi hanno caratterizzato il discorso sulle competenze.

Già una prima analisi etimologica del termine evidenzia la varietà dei significati del concetto di competenza. Già Maggi (2001) si era soffermato sulle differenze di significato della nozione di competenza che da un'analisi etimologica del termine emergono: nonostante la medesima derivazione (dal verbo latino *competere*), nelle principali lingue europee si sono moltiplicati significati profondamente differenti che pongono alternativamente l'accento sul "fare" - "saper fare" (soprattutto nella letteratura di derivazione anglosassone, recepita poi dalla letteratura di stampo funzionalista e contingentista), piuttosto che sulla "capacità (e sul diritto) di decidere e giudicare" (significato originariamente consolidato in ambito giuridico, tuttora ampiamente utilizzato soprattutto in area francofona) (Maggi, 2001).

Non solo. Proprio in virtù di tale ricchezza di significati, si sono alternate nella storia, in una successione assolutamente priva di ordine, accezioni del termine "competenza" profondamente differenti: diversi ambiti disciplinari, differenti prospettive di analisi hanno contribuito al moltiplicarsi di interpretazioni dalla nozione di competenza anche molto distanti tra loro.

A visioni di derivazione funzionalista, che hanno anteposto il sistema all'attore e hanno adottato il termine competenza per indicare qualità o azioni specifiche richieste al soggetto per il conseguimento dei fini predisposti dall'organizzazione (in tal senso reificata), si sono diametralmente opposte concezioni di stampo socio socio-costruttivista, che vedono il sistema

prodotto a partire dalle relazioni degli attori e riconducono la competenza alla comprensione delle dinamiche proprie della comunità; a queste si è affiancato un terzo modo di vedere la competenza, descritta non come risposta ad una mansione, e neppure come frutto di partecipazione ad una comunità di pratica, ma piuttosto come esito dell'intervento di un soggetto agente in un processo di azioni e decisioni (Maggi, 2001).

In tale quadro variegato, sulla base di premesse epistemologiche differenti, con logiche contrapposte, nei campi più svariati e con le finalità più disparate la nozione di competenza ha assunto un'importanza crescente.

In particolare, nelle discipline economico-manageriali e organizzative, in modo quasi concorde si sostiene che il concetto di competenza offra una concreta opportunità per superare il "modo tradizionale" (e non più efficace) di gestire le persone, ovvero per cambiare e per migliorare l'organizzazione. Le competenze delle persone diventano così esplicito oggetto di "gestione" da parte del management, interessato a guidare, orientare e sostenere il cambiamento organizzativo.

Tuttavia, il fatto che a molteplici "visioni" assolutamente varie della nozione di competenza sia fatta seguire un'idea condivisa circa l'opportunità di adottarla come volano e leva del cambiamento, deve necessariamente indurre a riflettere sulle molteplici modalità e sulle differenti logiche che possono porsi alla base di tale cambiamento, attivandolo e guidandolo.

Perché e in che modo il ricorso alla nozione di "competenza" può sostenere il cambiamento organizzativo? In che modo il concetto di competenza può aiutare a esplicitare l'intenzionalità del cambiamento e aiutare i soggetti a concepire l'organizzazione in modo più strumentale per il conseguimento dei fini desiderati? Quale cambiamento è possibile attraverso la "gestione" delle competenze, e da cosa si cerca di cambiare?

Nei prossimi capitoli si cercherà di dare risposta alle precedenti domande; in particolare, nel prossimo capitolo si cercherà di descrivere il sistema "classico" di gestione delle persone in impresa dal quale il "movimento" delle competenze ha cercato per anni di prendere le distanze.

2.1 Introduzione

La gestione del personale in impresa ha assunto un'importanza sempre maggiore fin dai primi decenni del 1900. Diversi scritti attestano la crescente attenzione storicamente dedicata in più discipline a tale tema, dibattuto da studiosi interessati a osservare molteplici aspetti relativi all'organizzazione del lavoro e dei lavoratori nelle imprese. Tuttavia, proprio perché studi di matrice differente si erano di volta in volta focalizzati su aspetti particolari ma parziali, è mancato per molti anni un approccio unificante che potesse supportare in modo esaustivo le prassi di gestione del personale nelle organizzazioni. Tale problema è colto e discusso in un'importante opera di Pierre Jardillier (1965). Questi, considerando il lavoro come «un aspect important de toute civilisation» (Jardillier, 1965, p. 5), si è dedicato con attenzione all'analisi dell'attività umana nelle imprese di tipo industriale.

Alla base delle pionieristiche riflessioni di Jardillier si pone la necessità di affiancare più apporti provenienti da ambiti disciplinari diversi (fisiologia, psicologia, ecc.) e relativi alla gestione delle persone nell'impresa, in modo da unire in un'unica teoria più contributi eterogenei.

La consapevolezza che solo un'opportuna integrazione di conoscenze differenti avrebbe permesso di organizzare più efficacemente il lavoro e le persone in un contesto produttivo, porta l'autore a riconsiderare i diversi principi e le diverse prassi fino a quel momento consolidate per la selezione, la formazione, lo sviluppo, la carriera e la remunerazione del personale.

Lo sforzo più consistente che caratterizza il lavoro di Jardillier è volto proprio a riunire apporti di differenti discipline in un'unica teoria in grado di soddisfare le esigenze legate all'attività di gestione del personale.

L'assunto fondamentale che sembra orientare le riflessioni di Jardillier è quello di posizionare ciascun lavoratore nel posto a lui più consono, secondo le sue qualità personali e le caratteristiche della posizione lavorativa: un'elevata "rispondenza" delle risorse della persona alle caratteristiche dell'attività da svolgere avrebbe assicurato una più alta produttività del lavoratore e una maggiore efficienza ed efficacia dell'impresa.

La logica che sottende il ragionamento dell'autore si è consolidata negli anni e, seppure con modalità differenti e attraverso forme sempre rinnovate, ha caratterizzato per decenni le prassi di gestione del personale.

2.2 L'esigenza di integrare i contributi di ambiti differenti

Le convinzioni che orientano Jardillier nelle sue riflessioni muovono i passi dalla necessità di non affidarsi esclusivamente ad un unico ambito di analisi tra quelli tradizionalmente consolidati (la scuola di Taylor e l'Organizzazione scientifica del lavoro, la psicologia e la fisiologia) per l'organizzazione e la gestione dei lavoratori (e del lavoro) nell'impresa, ma di unire adeguatamente gli apporti di ciascuno di essi.

Sebbene considerasse importanti alcuni risultati raggiunti nell'ambito dell'"Organizzazione scientifica del lavoro" che vedeva in Taylor, Gilbreth e Bedaux i suoi più autorevoli esponenti e nell'American Management Association (da questi creata) la più grande promotrice di tali metodi (*méthodes*), lo studioso riteneva che «réduire la connaissance du travail à la seule connaissance de mouvements qu'il impose, c'est trop souvent négliger l'activité mentale qui conduit le mouvement» (ivi, p. 9).

Contestualmente, apprezzava le riflessioni di Lehmann e più in generale della fisiologia del lavoro (*physiologie du travail*), che tentava di esplorare alcuni aspetti ignorati dal solo studio dell'economia dei movimenti. Il principale contributo che tale disciplina offriva era quello di cercare «d'établir quelle participation mentale exigent différentes activités manuelles» (*ibid*) e le «conséquences physiologiques» (ivi, p. 10) del lavoro stesso, al fine «de sauvegarder la santé physique et mentale des travailleurs» (ivi, p. 9); tuttavia poteva essere limitativo cercare di definire solo «des dépenses physiques, la pratique d'horaires rationnels, l'aménagement des pauses» (ivi, p. 13).

Infine, riteneva fondamentali gli studi di matrice psicologica che avevano «largement contribué au développement des techniques d'étude du travail» (ivi, p. 10) distinguendosi in modo sostanziale dagli altri approcci in uso:

si, pour les promoteurs de l'économie des mouvements, l'analyse gestuelle constitue un préalable inévitable; si pour les physiologistes, la mesure des dépenses physique du travail représente la première étape de son aménagement; pour les psychologues tout testing se fonde sur une étude préalable du travail et ils accordent dans ces études la toute première place aux conditions psychologiques du travail, c'est-à-dire aux aptitudes et aux connaissances requises (ivi, p. 11).

Ma anche in questo caso il solo riferimento a un'impostazione di matrice psicologica, essenzialmente orientata a «observer le travail et à estimer d'après cette observation les aptitudes qu'il met en jeu» a «partir d'une liste d'aptitudes choisies *a priori*» per la gestione del personale in azienda (*ibid*), risultava essere troppo limitativa e poco adeguata a cogliere la complessità della relazione tra lavoratore e posto di lavoro, tra soggetto ed attività svolta. Sicuramente la psicologia poteva aiutare a «réaliser une certaine harmonie entre aptitudes individuelles et exigences psychologiques des emplois» (ivi, p. 13), ma, in effetti, continuava ad offrire un contributo parziale.

L'eredità di ciascuno dei campi d'indagine considerati poteva dunque arricchire la conoscenza delle condizioni del lavoro e dei lavoratori nelle imprese, spiegandone utilmente alcuni aspetti e svelandone efficacemente alcune dinamiche; tuttavia, l'impianto concettuale di ciascuna singola

disciplina, in quanto focalizzato solo su specifici aspetti, si mostrava incapace di cogliere per intero la complessità dell'organizzazione del lavoro nelle imprese:

le travail humain est trop complexe pour que sa totale expression soit possible en une seule unité. Il ne suffit pas de convertir des mouvements en temps, ou des dépenses physiques en calories, ou des aptitudes en profils [...] pour connaître un travail, parce que ce travail est rarement *cela seulement*, mais parce qu'il est plus souvent *tout cela à la fois* (ivi, p. 19).

Da qui il bisogno di superare la divisione ritenuta di carattere solo teorico tra saperi tendenzialmente diversi, ma aventi come riferimento comune il lavoro umano, e di operare un'integrazione di conoscenze eterogenee. Solo in tal modo si potevano superare i limiti di una visione parziale del lavoro e cogliere i molteplici aspetti e le numerose difficoltà legate all'organizzazione e alla gestione delle persone in impresa:

il est commode sur un plan théorique d'examiner séparément les exigences physiques d'un emploi et ses exigences intellectuelles par exemple. Les études du travail d'un praticien doivent au contraire répondre à des questions globales: comment recruter? Orienter? Affecter? Protégér? Former? Promouvoir? Reclasser? Etc. Il doit saisir toutes les exigences de chaque emploi, toutes à la fois (ivi, p. 14)

Colui al quale fosse demandato il compito di gestire il personale all'interno di un'impresa avrebbe dovuto fornire una risposta a tali interrogativi e proprio la soluzione di tali questioni avrebbe permesso una gestione efficace ed efficiente del personale in ogni suo aspetto, dal reclutamento allo sviluppo, alla retribuzione ecc.

2.3 I presupposti fondamentali: codificazione efficace e collocazione del “lavoratore giusto” nel “posto giusto”

L'integrazione di conoscenze diverse ed eterogenee nella gestione del personale poteva favorire l'incontro fruttuoso tra i fabbisogni dell'impresa e le aspettative dei lavoratori, condizione assolutamente necessaria per garantire un buon livello di produttività.

Questa doveva essere una delle priorità della direzione del personale in azienda: «la gestion du personnel, *c'est l'adaptation permanente des affectations individuelles aux besoins de l'entreprise*» (ivi, p. 83); la collocazione di ciascun lavoratore nel posto a lui più adatto diveniva una delle prerogative del buon funzionamento dell'impresa, la quale avrebbe tratto enormi benefici dal «donner à chacun le travail dans lequel il sera le mieux à même de s'épanouir» (ivi, p. 72). Un lavoratore impiegato per le sue concrete possibilità e opportunamente adibito allo svolgimento delle attività a lui più consone poteva essere non solo più produttivo, ma anche più soddisfatto.

“Disegnare”, “progettare” un incontro perfetto tra posto di lavoro e lavoratore, tra compito da svolgere e risorse del soggetto assume rilevanza strategica e richiede una conoscenza esaustiva e completa sia delle peculiarità e delle specificità delle mansioni, sia delle qualità personali e soggettive del lavoratore.

Diviene così indispensabile analizzare con esattezza ogni singola mansione, al fine di individuarne e renderne noti gli elementi costitutivi per poi individuare il lavoratore “adatto” e “idoneo” allo svolgimento dell’attività programmata e a lui demandata. L’analisi doveva essere puntuale e doveva permettere di identificare «une liste plus o moins développée des actions requises par le travail» (ivi, p. 11), da raccogliere in «*inventaire des opérations de base*» (ibid).

Tale attività di codifica avrebbe successivamente permesso di “definire” gli attributi rilevanti richiesti dal lavoro da occupare e dell’attività da svolgere, (*exigences physiques* e *exigences intellectuelles*) da ricercare nel soggetto.

Anche le *exigences physiques* e le *exigences intellectuelles* richieste dovevano essere raccolte in un *inventaire des exigences du travail* così da poter essere catalogate efficacemente:

- le esigenze fisiche di base (*les exigences physiques de base*), ovvero le capacità fisiche (visive, auditive, motorie, ecc.) richieste ai soggetti;
- gli sforzi (*les efforts*) fisici e mentali da sopportare;
- la nocività (*les nuisances*) del posto di lavoro, in termini di rumore (*bruit*), vibrazioni, fumi, ecc;
- l’ambiente di lavoro (*l’ambiance de travail*), in termini di orario, condizioni climatiche e ambientali (solitudine, oscurità, ripetitività, ecc.);
- le esigenze mentali e le competenze richieste (*exigences mentales et de compétence*), ravvisabili in conoscenze generali (conoscenza della lingua, delle operazioni algebriche basilari, ecc.) o professionali (leggere un disegno industriale, ecc.): «les exigences de compétence peuvent concerner des connaissances générales (comprendre le français, lire un bon de travail, faire une addition) ou professionnelles (conduire un pont roulant, faire une pesée, serrer un écrou, lire un dessin industriel) généralement les unes et les autres» pp. 14-19).
- le responsabilità ricoperte (*les responsabilités du travail*), spesso collegate al grado di dipendenza da altri durante l’esecuzione del compito e alle responsabilità di comando.

La conoscenza puntuale e dettagliata dell’attività da demandare al lavoratore costituiva solo il primo passo di un procedimento più complesso e finalizzato a collocare ciascun lavoratore nel “posto giusto”: «connaître le travail demandé à chacun, c’est réaliser une condition nécessaire, mais non suffisante de l’adaptation au travail. [...] Connaissance du personnel et connaissance du travail sont étroitement complémentaires» (ivi, p. 40).

La logica adottata richiedeva una conoscenza altrettanto puntuale e dettagliata del personale e delle sue risorse psico-fisiche. Nell’accertamento delle capacità fisiche (*capacités physiques*), la medicina del lavoro poteva costituire un valido riferimento, mentre, per apprezzare le qualità psichiche, ci si poteva affidare alla psicologia differenziale (*psychologie différentielle*), particolarmente adatta a rilevare la capacità di «réaction ou d’adaptation à une situation donnée» (ivi, p. 43) di un soggetto.

In particolar modo, attraverso appositi test psicologici, si doveva cercare di conoscere non solo

l'intelligenza, ma anche «les aptitudes», considerate come una «sorte des ressources potentielles que les qualités personnelles valorisent», le qualità personali (*qualités personnelles*), il carattere (*le caractère*) e la personalità¹⁰ (*personnalité*) di ciascun lavoratore (ivi, pp. 57-58).

Ad un'analisi dettagliata dei compiti, delle mansioni e dei processi produttivi è delineato e fatto corrispondere un "profilo" di capacità, competenze e conoscenze necessario per svolgere un determinato lavoro; tale principio sottende tutta l'impostazione del sistema di gestione del personale costruito da Jardillier e ne costituisce un presupposto fondamentale in ogni sua fase rilevante.

2.4 La gestione del personale in impresa

Il cuore dell'attività di gestione del personale è da ricercarsi nella programmazione e nella stima del fabbisogno di personale da parte dell'impresa; la sua principale funzione è quindi quella di garantire la disponibilità (qualitativa e quantitativa) di lavoratori per lo svolgimento delle attività pianificate: «toute gestion du personnel consiste à confronter *prévisionnellement* les besoins et les disponibilités de l'entreprise» (ivi, p. 84). Tuttavia, prevedere e pianificare le esigenze di personale può risultare un compito complesso, soggetto a continue riformulazioni.

L'attività di programmazione non può mai considerarsi definitiva, così come le previsioni e le stime dei fabbisogni di personale. L'estrema incertezza che caratterizza l'azione di un'impresa rende estremamente difficoltosa la gestione delle persone. Frequenti cambiamenti ambientali, consistenti modifiche nella conformazione dell'impresa e nella strutturazione delle funzioni e delle posizioni, importanti variazioni nel volume di attività dell'azienda sono solo alcune delle possibili variabili che interferiscono nell'attività di programmazione. A tale proposito, Jardillier osserva l'utilità di ricorrere a strumenti di organizzazione quali gli organigrammi per cogliere e gestire tale complessità:

la gestion s'aide pour l'établir d'un organigramme qui exprime à la fois le present et l'avenir. L'organigramme est l'expression graphique de la structure. Chaque fonction reconnue nécessaire y figure à sa place, en clair avec sa catégorie et son coefficient. L'organigramme exprime, par exemple, que le service technique comprend un ingénieur, deux techniciens (T218 et 181), deux dessinateurs (D221 et 181), un chef del bureau (E240), une dactylo (E134), et deux agents de maîtrise postès (A.M 300). Cet effectif résulte d'un accord entre le chef du service et son supérieur. Pour les responsables de la gestion du personnel, il est la loi, cela signifie:

- *qu'ils doivent, sans autre ordre, proposer des candidats à toute fonction vacante;*
- *qu'ils ne peuvent aller au-delà* (ivi, p. 86).

L'individuazione esatta di tutte le posizioni lavorative (e la puntuale esplicitazione attraverso gli

¹⁰ Maggiori informazioni sui diversi aspetti del carattere, della personalità ecc. permettono di individuare un "profilo" più adatto allo svolgimento della mansione in funzione della sua specificità; a tal proposito l'autore fa notare come: «recruter pour une usine de France un spécialiste qui logera avec sa famille à proximité est une chose, recruter ce même spécialiste pour une installation éloignée où toute existence familiale est exclue, est un autre. Dans le second cas, il faut pronostiquer non seulement l'adaptation probable à la fonction, mais en plus l'adaptation au dépaysement et à l'isolement qui relèvent non des aptitudes mais des traits de personnalité» (Jardillier, 1965, p. 58).

inventari sopra descritti) nell'organigramma poteva aiutare la funzione della gestione del personale nell'identificare le caratteristiche della persona più adatta al lavoro da svolgere. I codici associati a ciascuna casella dell'organigramma avrebbero consentito una più efficace codifica.

L'organigramma, costituendo "l'espressione grafica della struttura", rifletteva con precisione la configurazione formale dell'impresa e permetteva, di fatto, la quantificazione del numero di lavoratori, offrendo allo stesso tempo un'indicazione della loro collocazione nell'impresa e una descrizione dettagliata del lavoro ad essi demandato: mostrava chiaramente "chi" dovesse fare "cosa". Il compito specifico della direzione del personale era fare in modo che tutte le posizioni delineate e rappresentate nell'organigramma fossero opportunamente e costantemente ricoperte. L'organigramma, in quanto sintesi dell'insieme di posizioni già formalizzate nell'organizzazione, permetteva quindi di identificare per ogni "casella" la persona "giusta", il cui "profilo" fosse adatto alle mansioni da svolgere, le cui qualità caratteriali, esperienza pregressa e competenze fossero quelle necessarie e richieste all'interno della "struttura ospitante".

La codifica efficace delle competenze necessarie per lo svolgimento di una mansione mostrava tutta la sua utilità anche nella prima fase immediatamente successiva a quella della programmazione: il reclutamento e la selezione. L'acquisizione del personale è considerata un momento indispensabile della vita dell'impresa, in quanto, proprio attraverso il reclutamento e la selezione, poteva essere garantito un livello qualitativo dei lavoratori scelti confacente allo standard desiderato e adeguato allo svolgimento delle attività previste.

Naturalmente, la ricerca di personale è funzionale alle esigenze dell'impresa, ovvero alla necessità di ricoprire determinate posizioni rimaste scoperte o appena create:

la gestion donc, après inventaire des besoins et des possibilités, mutations, promotions, reclassement, fait le bilan des vacances d'emploi, et adresse au service de recrutement, à périodicité fixe, une liste des fonctions à pourvoir de titulaires dans les semaines à venir, avec une marge prévisionnelle qui lui permette de travailler proprement (ivi, p. 111).

Attraverso il reclutamento, l'impresa soddisfa la propria domanda di lavoro scegliendo i candidati più "idonei" a svolgere l'attività prescritta.

Tale processo di selezione e reclutamento del personale presuppone naturalmente la conoscenza non solo delle mansioni che il candidato avrebbe dovuto svolgere, ma anche delle competenze necessarie per farlo: «tout recrutement suppose d'abord que l'on sache pour quelle fonction l'on recrute, c'est-à-dire quel genre de compétence on recherche. [...] C'est seulement en fonction des postes à pourvoir que le service de recrutement peut rechercher les candidats convnables» (*ibid*).

Solo la conoscenza completa delle attività all'interno di una funzione e delle qualità necessarie per svolgerla rendono il processo di selezione del personale possibile ed efficace e garantiscono la stabilità e la proficuità del rapporto con il lavoratore.

Difficilmente però la direzione del personale, come osserva Jardillier, riesce a realizzare un incontro perfetto tra le esigenze dell'impresa e le esigenze della persona. Fin troppe variabili intervengono in tale processo; inoltre, alcune posizioni lavorative richiedono attitudini e capacità

difficilmente osservabili in una persona. Spesso la direzione del personale «réalise un certain nombre d'accords, mais constate aussi des impossibilités d'accords, et [...] confrontant l'homme et le travail elle conclut que pour réaliser leur harmonie il faudra modifier l'un ou l'autre» (ivi, p. 125).

L'autore non esclude quindi la possibilità di «modifier le travail» oppure di «modifier l'homme» (*ibid*) per rendere lavoro e lavoratore perfettamente compatibili, quindi perfettamente adatti l'uno all'altro.

Nel primo caso,

modifier le travail, c'est admettre que si une fonction ouvrière ne peut convenir qu'à une proportion infime des salariés, c'est peut-être la fonction qui est boiteuse et non le personnel de l'entreprise tout entier. Bien que cela paraisse évident, cette optique, qui consiste à adapter le travail à l'homme et non le contraire, est récente. Elle est née des erreurs multiples de bureaux d'études et de méthodes qui ont créé des années durant des fonctions excédant largement les aptitudes humaines courantes ou au contraire convenant à des hommes qui n'auraient pas d'aptitudes du tout (*ibid*).

Attraverso la progettazione di mansioni più confacenti alle caratteristiche delle persone si può migliorare il rendimento d'impresa; un disegno migliore delle posizioni può essere più proficuo e può permettere di sfruttare più opportunamente le qualità e le risorse di tutti i lavoratori: gli uffici responsabili devono organizzare e demandare l'attività lavorativa in modo che questa non ecceda le reali possibilità dei lavoratori, pena la riduzione di produttività dell'impresa¹¹.

L'altra possibilità è di «*modifier l'homme*», ovvero avviare un processo di formazione che darà al lavoratore la possibilità di affrontare con più efficacia le proprie mansioni: «*modifier l'homme pour qu'il convienne à un travail, ce n'est pas aujourd'hui lui donner l'entraînement physique qui développera ses muscles, c'est l'enrichir des connaissances nouvelles grâce auxquelles il fera face à sa tâche*» (*ibid*).

A seconda del posto occupato all'interno dell'impresa e dalle mansioni da svolgere è possibile prevedere un percorso formativo differente e finalizzato a far apprendere le tecniche o le conoscenze necessarie allo svolgimento dell'attività prescritta, sia essa manuale o manageriale: «l'enseignement des travaux manuels (différent selon qu'il s'agit de travaux unitaires, de série, ou par processus) se distingue assez nettement des formation aux fonctions de collaborateurs ou de cadre» (ivi, p. 138).

In genere, il programma di formazione poteva essere stabilito a partire da uno studio preliminare della funzione: «les programmes de formation se fondent toujours sur une étude préalable des fonctions» (ivi, p. 144). Tale analisi preliminare mostrava il bisogno di formazione, ciò che un

¹¹ Alla ricerca di un equilibrio e di un'armonia tra lavoratore e posto di lavoro, Jardillier non esclude la possibilità di ricorrere ai principi di ergonomia per progettare mansioni più consone e più confacenti alle esigenze umane o addirittura per adattare completamente il lavoro all'uomo. Sebbene egli stesso consideri tale strada poco percorsa fino a quel momento, ne auspica i possibili sviluppi futuri e questo «pour faire d'un travail humain, un travail plus humain encore» (Jardillier, 1965, p. 178).

lavoratore aveva bisogno di imparare per svolgere efficacemente il suo lavoro.

La critica dell'autore è aspra nel descrivere i sistemi di formazione che, già adottati in America nel 1950 dalla Training Within Industry (T.W.I.), avevano successivamente trovato ampio consenso anche in Europa e in Francia di pari passo con l'avvento delle nuove tecnologie e dei nuovi sistemi di produzione. La necessità di optare per una produzione di massa aveva richiesto nuove ed efficaci tecniche di formazione in grado di rendere un lavoratore produttivo nel minor tempo possibile e così «le T.W.I. [...], traduit et adapté en France sous le sigle de F.P.C., ou Formation Pratique des Chefs [...], largement diffusée dans les entreprises françaises» (ivi, p. 142) aveva perfezionato e diffuso “des règles pédagogiques”:

- *Dans l'étude du travail: diviser la difficulté en analysant l'opération en “phases” [...].*
- *Dans l'enseignement: aller du plus facile au plus difficile, démontrer en joignant le geste à la parole, prévenir les erreurs pour ne pas avoir à les corriger, rechercher la qualité d'abord, le rendement ultérieurement. Procéder par de courtes séances. Situer l'opération dans son ensemble.*
- *Pour le suivi: préférer le progrès lent et continu au record éphémère; sauvegarder les liaisons entre instructeur et élève; prévenir le découragement (ibid).*

I principi alla base di un sì fatto sistema di formazione, come osserva Jardillier, tradizionalmente progettati per operai in industrie con produzione di serie, erano stati ampiamente recepiti e sistematicamente utilizzati anche in imprese strutturalmente diverse da quelle per le quali erano stati pensati, essendo di fatto utilizzati per esigenze di natura diversa: «d'un dressage gestuel, fortement inspiré de l'étude des mouvements, et pour cela, adapté aux travaux de série, nous avons voulu faire une méthode de formation convenant à tous les besoins de toutes les entreprises» (ivi, p. 143).

Spesso tali tecniche di formazione limitavano l'apprendimento a delle semplici operazioni o a delle attività elementari codificate, demandate al lavoratore all'interno dell'impresa, ma non offrivano alcuna opportunità di imparare un mestiere¹², una professione: «la méthode est efficace sur le plan pratique. Elle est incomplètement satisfaisante sur le plan humain» (ibid).

La pratica (o almeno il tentativo) di collocare ciascuno al posto giusto poteva offrire notevoli benefici anche per un'altra importantissima fase di gestione del personale: la regolazione delle carriere. La codificazione delle operazioni e delle attività da svolgere e la formalizzazione delle competenze e delle qualità necessarie permetteva, infatti, un'efficace gestione della carriera di ciascun dipendente in termini di mobilità, promozione o, quando necessario, di licenziamento.

Proprio a partire dalla conoscenza delle caratteristiche di ciascun posto di lavoro all'interno di

¹² A tal proposito l'autore riporta un caso emblematico da lui osservato: «dans une très grande entreprise, le Service F.P.C. a formé a partir de manoeuvre, des électriciens dépanneurs, spécialisés dans certains types d'appareils. Leurs interventions leur sont enseignées par phases et points-clefs. Ils savent d'avance quels types de panne rechercher sur chaque type d'appareil, dans quel ordre les rechercher, et compte tenu de chaque panne prévue, quelles pièces changer pour rétablir la marche. Ils savent aussi qui appeler si l'appareil pousse le vice jusqu'à inventer une panne non prévue au programme. Ce sont des dépanneurs d'appareils électriques qui ignorent tout de l'électricité» (Jardillier, 1965, p. 143).

ogni funzione era possibile definire diversi step di avanzamento di carriera in base alle competenze e all'esperienza maturate. Queste ultime permettevano la progressione all'interno di un percorso standard solitamente predefinito attraverso livelli gerarchici tra i quali i diversi posti di lavoro erano distribuiti:

l'étude des fonctions permet de définir des classes, de I a V par exemple. Si doit se trouver vacante, par exemple, une fonction en IV, il faudra avant de se tourner vers l'embauchage rechercher, parmi les ouvriers occupant une poste en III, ceux qui, au prix d'un perfectionnement bien compris, pourraient accéder à cette fonction supérieure, puis rechercher en II quelqu'un pouvant occuper ce poste en III, etc (ivi, p. 95).

La tecnica segue uno schema di progressione ben definito; un posto vacante in posizioni di classe superiore (gerarchicamente) determina una possibilità di avanzamento di carriera dalle posizioni nelle classi inferiori, sempre sulla base del «confrontation de fiches de personnel et de fiches de fonctions» (ivi, p. 95):

lorsqu'un ouvrier a été affecté par exemple à un poste en III et que les premières notations suivant sa nouvelle affectation sont bonnes, la gestion, consultant sa fiche individuelle et les fiches des fonctions classées en IV, recherche dans quelle emplois il pourrait trouver sa prochaine promotion (*ibid*).

La promozione era quindi legata all'esistenza di un posto disponibile, all'adeguatezza delle risorse e delle qualità personali a quelle richieste dalle mansioni e alla valutazione positiva da parte dei superiori. La promozione non era per tutti: a qualche lavoratore poteva essere preclusa la possibilità di fare carriera data l'«incompatibilité entre les exigences des postes et ses possibilités physique ou ses aptitude» (*ibid*).

La valutazione non era utilizzata solo per decidere le promozioni e la carriera di ciascuno: raffinate e sofisticate procedure di valutazione erano richieste anche per la gestione della remunerazione dei dipendenti. In tale ambito, la difficoltà di costruire un sistema efficace trasversalmente valido e condiviso nelle diverse realtà e nelle diverse tipologie d'impresa aveva generato un continuo proliferare di tecniche e di metodi per il calcolo della retribuzione: «les réformes, en matière del rémunération sont toujours difficiles parce que, précisément, elles abordent un domaine fortement chargé de passion, de subjectivité» (ivi, p. 236).

Tuttavia, come osserva Jardillier, in quegli anni andava sempre più diffondendosi una tecnica di valutazione di origine americana che sembrava cogliere opportunamente i molteplici aspetti di un lavoro, offrendo così ottimi riferimenti per la valutazione dello stesso e la stima congrua della remunerazione: «la seule méthode de calcul des rémunérations qui actuellement gagne du terrain de manière appréciable est le *Job Evaluation*» (ivi, p. 237).

Jardillier descrive quali benefici potevano trarsi da questo nuovo metodo di valutazione del lavoro:

- valorisant une fonction par ces différences composantes, elle permet d'englober dans le salaire de la fonction les multiples "primes" (salissements, chaleur, etc) [...];

- *fondée sur l'observation de faits objectifs et la comparaison des fonctions entre elles, elle permet entre employeurs et salariés des discussions paritaires d'un nouveau genre, beaucoup plus techniques, beaucoup moins passionnelles, beaucoup plus réalistes et fructueuses que les précédentes;*
- *directement applicable aux fonctions ouvrières des fabrications par processus et aux fonctions de collaborateurs et de cadre; adaptable au prix de quelques précautions aux travaux unitaires et aux travaux de série, la méthode permet, si l'entreprise le souhaite, l'établissement d'une charte de rémunération commune à tous, de quelque rang qu'ils soient;*
- *enfin cette méthode, parce qu'elle impose l'étude détaillée de chaque fonction est pour tous une occasion de perfectionnement personnel et de remise en question des conditions et des méthodes de travail* (ivi, p. 238).

I vantaggi presentati dall'adozione di questa tecnica sono molteplici e vanno a beneficio sia del lavoratore, sia dell'impresa.

Attraverso la job evaluation, ovvero attraverso un'analisi dettagliata della posizione di lavoro, si riesce a contemplare nella valutazione ai fini remunerativi aspetti troppo spesso trascurati e legati, oltre che alle mansioni, alle condizioni ambientali nelle quali l'attività lavorativa si svolge. È possibile, inoltre, giungere a misurazioni più obiettive del lavoro, meno legate alla soggettività di chi giudica, ma più basate sulle caratteristiche tecniche del lavoro svolto. Il metodo si presta ad essere utilizzato proficuamente senza alcuna distinzione nei contesti lavorativi più differenti e nelle mansioni più diverse, manuali o intellettuali, in attività ripetitive o meno.

I passaggi obbligati per l'adozione di questo metodo procedono in modo schematico e hanno inizio proprio con l'analisi del lavoro, la cui descrizione puntuale e dettagliata offre anche la possibilità rimettere in discussione i metodi già consolidati, ma non per questo non migliorabili all'interno dell'impresa.

Il procedimento di job evaluation si svolge attraverso alcune fasi standard:

- inizialmente, si procede attraverso un'analisi dettagliata del posto di lavoro da parte di un analista, il quale cerca di rilevarne tutte le caratteristiche fondamentali;
- per ciascuno di essi si formalizzano i compiti da svolgere, i metodi da adottare, le responsabilità da ricoprire, le relazioni che dovranno intercorrere con gli altri, ecc;
- sono successivamente individuate le competenze e i requisiti necessari richiesti dal compito;
- il procedimento termina con la fase di valutazione vera e propria del lavoro¹³.

A questo proposito, le tecniche utilizzate sono molteplici, ma «la méthode d'évaluation la plus fréquemment utilisée [...] est la méthode par points» (*ibid*).

Nel *metodo per punteggio* ogni lavoro viene valutato in modo quantitativo attraverso una scomposizione dei compiti in fattori, rappresentativi dei requisiti professionali necessari per svolgerlo, delle responsabilità assegnate, degli sforzi fisici richiesti ecc. I compiti sono raggruppati in famiglie (*parentè*) e classificati secondo un punteggio. Basterà osservare le caratteristiche di ciascun posto di lavoro per «obtenir [...] la valeur en points de chaque poste [e] établir une

¹³Le fasi sono comunemente indicate in letteratura con i termini *job analysis*, *job description*, *job specification* e *job evaluation*.

correspondance “points-salaires” [...] poste par poste» (ivi, p. 239).

2.5 Una sintesi critica

Il sistema proposto da Jardillier per la gestione delle persone in impresa presenta le prime connotazioni essenziali delle prassi (dal reclutamento, alla formazione e sviluppo, ai percorsi di carriera e alla retribuzione) per anni utilizzate nelle imprese e oggetto di riflessione da parte del mondo accademico e manageriale.

Tutta l'impostazione si basa su un'idea semplice, che orienta gran parte delle riflessioni dell'autore, caratterizzando inequivocabilmente quello che per un lungo periodo successivo diverrà il principio più adottato e condiviso dalle direzioni del personale di molte aziende americane ed europee: “collocare la persona giusta al posto giusto” al fine di ottenere un efficace ed efficiente utilizzo delle “risorse umane”. La “collocazione” efficace della persona nel posto di lavoro che ne consente il pieno utilizzo delle qualità e delle competenze “possedute” avviene attraverso una lunga e complessa analisi: da un lato, sono rilevate le caratteristiche del posto di lavoro, dall'altro, le qualità della persona; l'incontro è successivo ed è frutto di un disegno che promette di collocare ciascuno al posto giusto, di una razionalità che mostra di conoscere quali competenze occorrono per svolgere particolari attività e viceversa.

Tutta l'attività dell'impresa è ripartita e suddivisa preventivamente in posizioni, alle quali sono assegnati specifici compiti da svolgere e sono specificate le competenze necessarie per farlo nel migliore dei modi.

Il contenuto di ciascuna posizione è esplicitato *ex ante*, così come il contributo e le competenze richiesti a ciascun lavoratore.

Di ciascun lavoro, sono descritte ed inventariate non solo le caratteristiche oggettivamente osservabili (contesto ambientale, i compiti, ecc.), ma anche gli elementi legati ad una razionalità organizzativa che si manifesta indipendentemente dalle persone: la collocazione nell'impresa e nella gerarchia, i legami, il potere e la dipendenza verso altri, la responsabilità affidata, le conoscenze, le competenze e altre caratteristiche necessarie per svolgere l'attività lavorativa.

Le parti del sistema, come gli ingranaggi di una macchina, sono collegate da relazioni che rispondono a principi di ottimizzazione di efficienza ed efficacia, secondo leggi note e universalmente valide le quali, una volta delineate e formalizzate, non richiedono ulteriori aggiustamenti.

La gestione razionale di ciascun elemento è una prerogativa indispensabile per il funzionamento efficiente del sistema. Sono classificate le mansioni meramente operative, per le quali è prevista la mera esecuzione di compiti programmati e le mansioni più propriamente manageriali, contraddistinte da una maggiore responsabilità di comando.

Tutte le conoscenze e le competenze indispensabili per svolgere tali mansioni sono conosciute in

anticipo e chiaramente specificate dal sistema che le prescrive ai soggetti: questi saranno in grado di svolgere la propria attività se si dimostrano in possesso di quegli stessi elementi e di quelle stesse risorse (fisiche e mentali) ritenute e giudicate prerequisiti fondamentali¹⁴.

Coerentemente con tale impostazione, a mansioni diverse corrispondono profili diversi, insiemi di conoscenze e competenze differenti: per i livelli esecutivi occorrono (e sono richieste e ricercate) competenze e capacità basilari, per compiti gestionali o direttivi sono “definiti” e specificati altri tipi di competenze, sempre perfettamente conosciuti ed evidenziati dalla razionalità assoluta del sistema.

Le competenze sono quindi “definite” *top-down* in modo deduttivo: a partire dalle caratteristiche oggettive e dalla descrizione del compito è possibile risalire alle risorse soggettive che dovrebbero essere “possedute” per lo svolgimento dell’attività richiesta. L’identificazione delle competenze è possibile solo in seguito alla valutazione di un esperto il quale è il solo a poter giudicare e valutare a quali competenze personali corrispondono le caratteristiche e le specificità di un’attività. In altre parole, è il sistema che demanda ai capi gerarchici la traduzione e la trasposizione delle caratteristiche e degli attributi che descrivono un lavoro in conoscenze, qualità o altre caratteristiche personali “utili o indispensabili” allo svolgimento dell’attività lavorativa.

Il soggetto è parte essenziale dell’“ingranaggio” e deve adattarsi ai compiti disegnati e agli obiettivi dichiarati del sistema. Questo, dopo aver selezionato il soggetto più “adatto” al conseguimento del suo disegno, descrive a ciascuno cosa fare, come farlo e quali mezzi utilizzare.

Tale logica si manifesta con forza in ogni fase del sistema di gestione delle persone, nella preliminare fase di selezione, ma anche nello sviluppo, nella mobilità e nella formazione.

Non sembra fare eccezione neppure la valutazione, basata sulla rigida ripartizione dell’attività aziendale in compiti e mansioni previamente programmabili, su rigide attribuzioni da parte del sistema verso i soggetti, sull’identificazione puntuale del contributo di ciascun lavoratore, elementi che presuppongono una certa stabilità strutturale.

Tutto l’impianto di ragionamento proposto lascia intendere una certa fiducia in tecniche di pianificazione di lungo periodo ed un completo affidamento ad un disegno rigidamente strutturato, capace di prevedere e controllare i continui cambiamenti tecnologici e organizzativi. Gli incessanti sforzi di formalizzazione, di codifica, di fedele rappresentazione e di oggettivazione sono considerati presupposti indispensabili alla base del processo di razionalizzazione ed efficientizzazione dell’attività dell’impresa. È privilegiata una logica di razionalità *ex ante* in ciascun momento di organizzazione e gestione delle persone e dei compiti; questa trova ampia manifestazione nelle fasi di strutturazione delle attività (riassunte e classificate attraverso inventari),

¹⁴ La possibilità che siano “progettate” mansioni più “umane” e più confacenti alle possibilità psico-fisiche dei lavoratori ricorrendo a principi di ergonomia non sembra rispondere ad una logica differente rispetto a quella che associa al “progettista” una razionalità pressoché assoluta ed una conoscenza completa delle “esigenze” del lavoro e dei requisiti necessari per svolgerlo nel modo migliore possibile.

nelle procedure di reclutamento (o verifica di rispondenza dei prerequisiti), nei percorsi di gestione delle carriere (solitamente rigidamente precostituiti) e nella delicata fase di valutazione del lavoro, pressoché trasformata in un procedimento “algebrico” di quantificazione e di calcolo.

Ciascuna di queste fasi deve poter fare affidamento sulla perfetta conoscenza delle relazioni causa effetto, della quale il sistema appare unico depositario; l’“efficacia” dei metodi e delle tecniche proposte appare inoltre inevitabilmente subordinata a improbabili ipotesi di stabilità ambientale e strutturale dell’impresa.

La fiducia riposta nella codifica di ciascuna operazione e negli inventari problematizza qualsiasi ipotesi di cambiamento, che stravolgerebbe inevitabilmente e in continuazione non solo il contenuto di ciascun compito rigidamente definito e i “prerequisiti” necessari per il suo svolgimento, ma anche i legami e le relazioni all’interno dell’impresa, le modalità di coordinamento e controllo, i bisogni di formazione e i piani di carriera, ecc.

Il metodo di gestione delle persone proposto è fedele espressione e manifestazione di un impianto concettuale che si affida ad ipotesi di razionalità assoluta, certezza, prevedibilità e che, lungi dal contemplare fedelmente le condizioni che caratterizzano la vita di un’organizzazione, si dimostra inadeguato a cogliere o guidare opportunamente il cambiamento organizzativo che inevitabilmente caratterizza l’agire di ogni impresa.

Sebbene la logica sottesa all’impianto concettuale descritto in questo capitolo abbia costituito il riferimento principale della maggior parte delle prassi di gestione del personale in impresa, il venir meno delle ipotesi di staticità (che ne costituiscono uno dei principi cardine) ne ha severamente messo in discussione l’ulteriore applicabilità.

La dinamicità e l’incertezza che caratterizzano la vita delle aziende “moderne” hanno richiesto un ripensamento radicale nel modo di gestire le persone, più adeguato ad ipotesi di instabilità, imprevedibilità; la valorizzazione delle competenze dei lavoratori sembra offrire a tal proposito una concreta opportunità.

Manager e accademici sono concordi nel sostenere che una gestione delle persone centrata sulle competenze, superando i limiti dei principi e delle prassi “tradizionali”, possa rispondere adeguatamente alle esigenze di cambiamento organizzativo; le modalità attraverso le quali ciò può avvenire, lungi dall’essere condivise, costituiscono oggi frequente oggetto di dibattito.

3.1 Introduzione

Nel dibattito odierno sul tema delle competenze hanno assunto notevole rilevanza alcuni contributi pionieristici di McClelland, Boyatzis e Spencer e Spencer, considerati alla base del “movimento delle competenze”.

In particolare, un articolo pubblicato su “*American Psychologist*” nel 1973 da McClelland, *Testing for competence rather than intelligence*, al quale “è stato attribuito il merito o la colpa di aver lanciato il movimento delle competenze in psicologia” (Spencer, Spencer, 1993), è divenuto un frequente riferimento di molti studi successivi che hanno ampliato ed approfondito la proposta originariamente espressa dall’autore.

L’idea presentata nell’articolo, innovativa e in netta contrapposizione rispetto alle prassi fino a quel momento consolidate, esprimeva la possibilità di non limitarsi ai test di intelligenza per predire il “Job Success” di un individuo, ma di osservarne invece le competenze, che più efficacemente potevano rappresentare un indicatore della performance futura.

L’assunto di fondo è allo stesso tempo semplice ed intuitivo:

if you want to know how well a person can drive a car (the criterion), sample his ability to do so by giving him a driver’s test. Do not give him a paper-and-pencil test for following directions, a general intelligence test, etc. As noted above, there is ample evidence that tests which sample job skills will predict proficiency on the job. [...] If someone wants to know who will make a good teacher, they will have to get videotapes of classrooms, as Kounin (1970) did, and find out how the behaviors of good and poor teachers differ. To pick future businessmen, research scientists, political leaders, prospects for a happy marriage, they will have to make careful behavioral analyses of these outcomes and then find ways of sampling the adaptive behavior in advance (McClelland, 1973, pp. 7-8).

La possibilità di testare le competenze piuttosto che l’intelligenza, inizialmente molto dibattuta tra gli scettici e i sostenitori dell’idea, si fa presto strada anche nel mondo manageriale, promettendo di sostenere più efficacemente il processo di selezione del personale attraverso l’individuazione e l’allocazione dei soggetti “più adatti” a svolgere una determinata attività.

Nel 1982 Richard E. Boyatzis dà corpo all’intuizione di McClelland, sviluppandone i principi in una monografia – *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Lo sforzo di Boyatzis è duplice e l’obiettivo dichiarato è ambizioso: al tentativo di definire in modo rigoroso la nozione e il significato di “competenze” è fatta seguire la descrizione di un metodo attraverso il quale l’autore cerca di rispondere ad una domanda chiaramente formulata già nelle prime pagine introduttive del testo: «what kind of a person will be effective in our organization in specific management job?» (Boyatzis, 1982, p. 1). La proposta di Boyatzis e la metodologia da questi presentata troveranno larga diffusione nella letteratura sulle competenze di matrice *psicologica-*

individuale.

Circa un decennio più tardi Spencer e Spencer, sulle orme di Boyatzis e di McClelland, offrono un'integrazione e un'applicazione delle precedenti teorizzazioni alla base del "movimento delle competenze", ripercorrendone (seppure con qualche modifica) i postulati e gli assunti fondamentali. Il loro lavoro è sistematizzato in una monografia pubblicata nel 1993 - *Competence at Work: Models for Superior Performance* – attraverso la quale gli autori cercano di «riassumere 20 anni di ricerche sulla JCA (job competency assessment [...]), descrivere lo "stato dell'arte" delle applicazioni della JCA nella gestione delle risorse umane [e] proporre futuri orientamenti e applicazioni della ricerca sulle competenze» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 17).

Nelle pagine successive si cercherà di illustrare le principali caratteristiche del metodo delle competenze che da Boyatzis a Spencer e Spencer ha trovato il suo più florido sviluppo, rappresentando fino ai giorni nostri un riferimento *mainstream* nella letteratura sul tema della gestione delle persone nelle organizzazioni.

3.2 Competenze, performance, organizzazione

Il lavoro di ricerca di Boyatzis è guidato da una domanda che sin dalle primissime pagine è resa esplicita: «what kind of a person will be effective in our organization in specific management jobs?» (Boyatzis, 1982, p. 1).

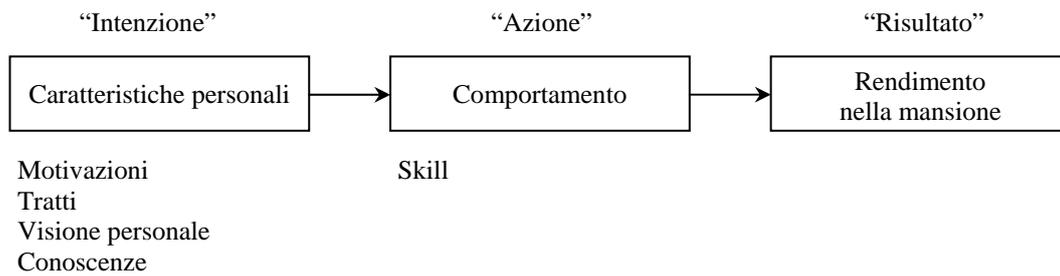
Tale interrogativo, che orienta tutta la riflessione sulle competenze dell'autore, appare in realtà la riformulazione di un problema già noto e molto dibattuto negli studi di psicologia del lavoro, relativo alla collocazione di un soggetto in un ambiente lavorativo in modo tale da consentirne la migliore performance possibile.

Alcuni semplici passaggi mostrano sin dalle prime battute l'impianto logico del ragionamento che caratterizza il metodo delle competenze:

effective performance of a job is the attainment of specific results (i.e. outcomes) [...]; specific actions cause, or lead to, the specific results. [...] Certain characteristics or abilities of the person enable him or her to demonstrate the appropriate specific actions. These characteristics or abilities can be called competencies (ivi, p. 12).

Tale "collegamento causale" è sapientemente illustrato da Spencer e Spencer (figura 3.1), i quali, argomentano come «motivazioni, tratti e immagine di sé predicano le skill di comportamento, che a loro volta predicano i risultati della performance nella mansione» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 34).

Fig. 3.1 – Il modello di flusso causale delle competenze



Fonte: Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 34.

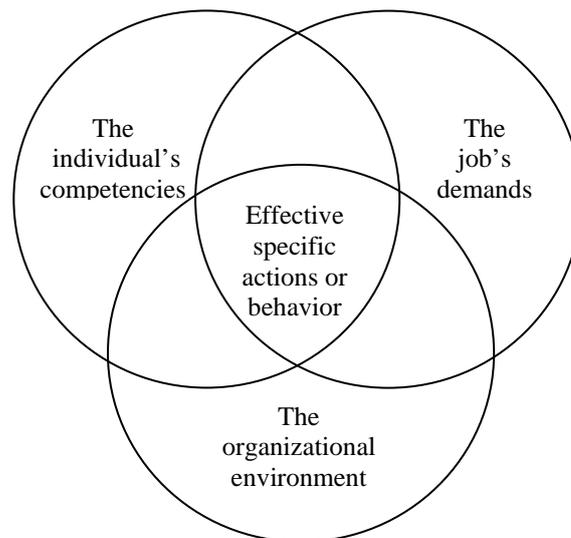
L'assunto di fondo dunque è che determinate caratteristiche psicologiche e particolari qualità soggettive attivano certi comportamenti piuttosto che altri. Il metodo delle competenze è preposto proprio ad individuare quelle caratteristiche e quelle abilità che, attraverso comportamenti opportuni, permettono il conseguimento di specifici obiettivi precostituiti e richiesti da un job, il tutto «*while maintaining or being consistent with policies, procedures, and conditions of the organizational environment*» (Boyatzis, 1982, p. 12).

Il baricentro dell'analisi è spostato dal lavoro, dalle sue connotazioni oggettive e dalle sue prescrizioni in termini di compiti e attività, alle persone e alle loro caratteristiche soggettive ritenute in grado di procurare particolari performance lavorative; il metodo delle competenze è funzionale proprio all'identificazione del legame causale tra caratteristiche soggettive e performance lavorativa.

Models based on task or function analysis focus on the job and do not address the person in the job. In doing so, the models include many specific and detailed descriptions of activities, but no mention is made of the characteristics that enable or increase the likelihood of a person's performing those activities. These models do not establish a causal link between characteristics of people and performance in a job (ivi, p. 8).

Diversi elementi confluiscono nella riflessione e fanno da sfondo al quadro teorico proposto: l'organizzazione e le sue caratteristiche, il lavoro e i suoi prerequisiti, il soggetto e la sua dotazione personale. Quest'ultima in particolare determina o meno la performance in un dato lavoro, in una data organizzazione (figura 3.2).

Fig. 3.2 – Modello per una job performance superiore



Fonte: Boyatzis, 1982, p. 13.

Naturalmente, non tutte le persone risultano in possesso delle caratteristiche necessarie per svolgere in modo performante qualsiasi attività; una corretta gestione del personale, attraverso le opportune scelte di allocazione, deve poter consentire il migliore incontro possibile tra soggetto, lavoro e organizzazione: la performance «will occur when all three of the critical components of the model are consistent, or “fit”» (ivi, p. 13).

Solo un'opportuna integrazione di tali elementi può consentire il raggiungimento della performance, che, in effetti, potrebbe essere compromessa nel caso in cui un soggetto abbia caratteristiche non adatte a svolgere una particolare attività.

Non solo il job e le sue caratteristiche, ma anche l'organizzazione può imporre severe limitazioni in grado di ridurre l'efficacia del soggetto o renderlo completamente inadatto ad essa.

L'organizzazione appare preconstituita al soggetto e a questi si presenta con le proprie regole, le proprie procedure, la propria tradizione e la propria cultura. L'organizzazione è presentata come un sistema dotato di una struttura, di una direzione già intrapresa, di particolari procedure che la contraddistinguono e la identificano concretamente. Come un gioco di scatole cinesi, l'organizzazione è inserita in un contesto di riferimento più ampio e da questo a sua volta ne recepisce i vincoli trasmettendoli ai suoi membri:

the organization has policies and procedures, which are usually reflected in the internal structure and system of the organization. It also has a direction. This may take form of a mission, purpose or corporate strategy. The organization has physical, financial, and technical resources, which include its assets and its products. It also has a tradition and culture. All of these factors contribute to the internal organizational environment. The organization exists in the context of a larger environment. [...] The internal organizational environment transmits and translates the external environment to its members (*ibid*).

L'organizzazione ha delle proprie caratteristiche che il soggetto deve poter recepire al meglio per

una completa valorizzazione delle competenze e per un'elevata performance lavorativa. L'organizzazione è preesistente al soggetto e si presenta come una realtà ben definita, dai contorni chiari ed evidenti, rimarcata da una tradizione e da una "cultura" che di fatto sono abilitanti o meno per le competenze del soggetto.

Questi "entra a far parte" dell'organizzazione con tutta la propria dotazione di competenze e di abilità che saranno richieste e incoraggiate in una "determinata" misura, secondo una performance desiderata e di volta in volta stabilita dal sovrasisistema di riferimento attraverso precise indicazioni relative a ciò che è ammesso e richiesto o viceversa; le qualità non richieste o ritenute inappropriate dall'organizzazione sono scoraggiate o addirittura sanzionate:

if a manager has a competency that includes planning, for example, but neither the organization nor the cultural environment support or encourage looking ahead, assessing risks, and methodically developing a plan of action, this aspect of the manager's competence will not be aroused, stimulated, or called upon in his or her job. If the manager decided to use the competency despite organizational and/or cultural demands against it, he or she would be viewed as demonstrating inappropriate behavior and possibly punished (ivi, p. 20).

Le competenze del soggetto devono "essere adatte" non solo alle richieste funzionali dell'organizzazione, ma anche allo specifico job da svolgere, in termini di attività, responsabilità e risultati richiesti e attesi; l'insieme delle prestazioni individuali in ciascun job costituisce la performance dell'organizzazione: «taken as a whole, the output of the integrated performance of the jobs by all members of an organization yields the performance of organization» (ivi, p. 16).

L'unità fondamentale di analisi in tal senso diviene il ruolo: «job demands can also be described in terms of various roles. The role describes a set of activities and responsibilities expected of a person in the management job» (ivi, p. 17). La razionalità organizzativa trova così piena espressione nell'insieme di ruoli che compongono di fatto l'organizzazione stessa e sono precostituiti rispetto al soggetto.

Questi, attraverso le proprie competenze, ricoprirà al meglio il ruolo a lui demandato e proprio le competenze in suo possesso permetteranno il soddisfacimento delle aspettative funzionali in lui riposte. Nella stessa posizione, persone con competenze differenti daranno origine a comportamenti differenti e migliore è la rispondenza (*fit*) delle competenze possedute a quelle richieste dal job e dall'organizzazione, maggiore sarà il livello di performance ottenibile. Per questo stesso motivo, a persone con competenze simili o analoghe corrisponderanno atteggiamenti e comportamenti simili in situazioni lavorative affini.

Nella logica abbracciata, tale principio può utilmente supportare le scelte di allocazione del personale e non solo.

Il metodo delle competenze proposto si palesa con evidenza fin da subito proprio attraverso il "modello" presentato; alle competenze è affidato il compito di accorciare la distanza che separa due entità concrete e ben distinte da caratteristiche proprie e indipendenti: l'organizzazione (come insieme di ruoli) con le sue richieste funzionali ed il soggetto con la propria "dotazione" individuale di competenze possedute.

3.3 Identificare le competenze per un job attraverso il metodo induttivo

L'idea che sostiene tutto l'impianto teorico è evidente e dichiarata: a comportamenti efficaci, ovvero a performance lavorative superiori, corrispondono specifiche qualità della persona, particolari caratteristiche psicologiche: in una parola, particolari competenze. L'imperativo che ne deriva è rilevare le competenze di un lavoratore e identificare il collegamento, il nesso causale tra performance superiore e competenze possedute nel modo più oggettivo possibile.

Il metodo delle competenze costituisce una profonda rottura rispetto ai metodi di gestione delle persone fino a quel momento consolidati. Le consuete prassi in uso, infatti, erano riconducibili alla job analysis e prevedevano una dettagliata specificazione delle caratteristiche della posizione lavorativa, che veniva analizzata e descritta nel dettaglio in termini di compiti, responsabilità, obiettivi, ecc.

La "traduzione" di tali elementi in capacità, abilità e conoscenze che un soggetto avrebbe dovuto possedere per svolgere efficacemente tale lavoro era affidata a esperti o capi che, a mezzo di un sforzo di analisi e interpretazione, cercavano di ricondurre le peculiarità del lavoro alle qualità di una persona, in modo deduttivo.

In tale difficile procedimento, l'esperienza e le credenze dei supervisori finivano per assumere un ruolo fondamentale nella "definizione" delle competenze necessarie per svolgere bene un lavoro, costruite e scelte a tavolino e unicamente legate alle proiezioni che gli esperti producevano in relazione alle loro soggettive rappresentazioni circa le competenze necessarie.

Le qualità "richieste" erano così, di fatto, frutto di uno sforzo di trasposizione da parte di supervisori o esperti, ma, solo "presumibilmente", queste si sarebbero tradotte in un comportamento performante.

Tale problema è ben descritto da Spencer e Spencer:

il movimento delle competenze ha fatto compiere un bel passo in avanti agli psicologi impegnati nel loro tradizionale compito di mettere la persona giusta nella posizione giusta. In precedenza gli psicologi identificavano i compiti richiesti in una mansione (per esempio condurre l'automobile o pilotare l'aereo) e poi costruivano i test che misuravano le skill necessarie per svolgere questi compiti, ed eseguivano l'analisi fattoriale dei punteggi ottenuti nei test, dopo essersi assicurati della loro attendibilità. Infine cercavano di associare i punteggi dei diversi fattori al successo nella mansione... senza grandissimo successo. In sostanza, la tradizionale psicologia organizzativa eseguiva analisi separate della mansione e della persona, e poi cercava di combinarle insieme (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 29).

Il metodo delle competenze cerca invece di superare tale limite e di liberare definitivamente il delicato procedimento di associazione tra caratteristiche personali e performance lavorativa dalle intuizioni di capi o esperti psicologi, abbracciando una logica di identificazione delle competenze legate a performance superiori, diametralmente opposta al metodo deduttivo fino a quel momento utilizzato.

L'oggetto di analisi non è più il job ma le competenze del soggetto e l'obiettivo del metodo proposto non è più la specificazione puntuale delle caratteristiche e delle peculiarità di un lavoro ma l'identificazione del nesso causale tra performance lavorativa "superiore" (comportamento efficace)

e competenze soggettive a monte che l'hanno attivata e resa possibile. Il metodo delle competenze «differs from task and function analysis in three ways. One, it examines the person in the job, not only the job. Two, it result in a model of competence, not merely a laundry list of characteristic. Three, the model can be validated in term of performance data» (Boyatzis, 1982, p. 43).

Ciò che più sembra contraddistinguere il metodo proposto non è solo un importante e radicale cambiamento dell'oggetto di analisi, ma anche e soprattutto la precisa volontà di eliminare dall'analisi possibili distorsioni legate alla soggettività dei valutatori.

Al fine di identificare le competenze rilevanti ed “effettivamente” attivate e necessarie nello svolgimento di un'attività lavorativa occorre rinunciare all'idea di potersi affidare al giudizio di esperti e alla logica deduttiva, poco affidabile: questa inevitabilmente appare condizionata dall'autorappresentazione del profilo professionale “voluto”, “desiderato” dai supervisori, ma non necessariamente risponde a realtà.

L'adozione di un metodo induttivo consente invece di superare tale limite, in quanto basato non sulla “definizione” delle competenze che permettono (solo presumibilmente) una performance superiore, ma sull'osservazione di un *best performer* al lavoro e sulla successiva “identificazione” di quelle competenze “realmente” agite attraverso un suo comportamento efficace.

Nel metodo delle competenze, l'analisi comincia con la persona già nella mansione, e non presume quali caratteristiche siano necessarie per svolgere bene un certo lavoro; poi determina, attraverso le interviste sui comportamenti in situazioni non strutturate, quali caratteristiche personali sono associabili al successo della mansione (Spencer e Spencer, 1993; trad. it., p. 29).

L'evidenza empirica e la validazione sembrano le novità e i punti di forza introdotti dal metodo delle competenze rispetto al passato; le “liste preconfezionate” di competenze ritenute necessarie in un certo job, ma mai testate empiricamente, sono reputate inaffidabili e il nuovo sistema permette di superare tale limite. Nelle parole di Boyatzis, il metodo delle competenze

overcomes three potential problems of theory or panel methods. First, a theory or panel approach determines what an individual or group of “expert” think is relevant; [...] second, theory or panel methods often result in identification of characteristic, such as courage or dedication, that are not behaviorally specific and are difficult to assess. Third, result from theory and panel methods are often assumed to be related to performance, and not empirically tested against performance data (Boyatzis, 1982, p. 43).

La pretesa di oggettività reclamata dal metodo induttivo impone un radicale ripensamento di alcuni procedimenti da sempre ritenuti attendibili nella definizione delle caratteristiche soggettive (il giudizio degli esperti) e impone anche di rinunciare a qualsiasi interferenza da parte di capi e supervisori nell'identificazione e nella definizione delle competenze davvero necessarie per svolgere una certa attività: queste non sono definibili in nessun modo a priori e sono desumibili solo dall'analisi di azioni concrete che hanno portato ad un risultato notevole.

In nessun caso dunque è possibile esprimersi a priori sulle competenze necessarie per un determinato job, le quali sono sconosciute a chiunque nell'organizzazione e possono essere scoperte, rilevate e codificate solo induttivamente:

il metodo delle competenze attribuisce la massima importanza al criterio della validità (che cosa effettivamente causa la prestazione superiore in una determinata mansione) e non alla ricerca degli aspetti che descrivono in maniera più attendibile tutte le caratteristiche della persona, nella speranza, spesso delusa, che alcune di queste caratteristiche siano associate alla buona performance nella mansione (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 29).

L'estrema scrupolosità richiesta nel procedimento di identificazione e rilevazione delle competenze porta a dubitare non solo dei tradizionali metodi deduttivi, ma di qualsivoglia "riflessione" che conduca all'identificazione delle competenze senza una puntuale validazione empirica, a prescindere cioè da un comportamento effettivo ed osservabile che "dimostri" l'esistenza di una competenza sottostante.

Questa rigida impostazione induce necessariamente a diffidare di qualsiasi proiezione, di qualsivoglia descrizione ipotetica o ragionamento astratto utile al "riconoscimento" di una competenza: solo un comportamento realmente agito può essere un indicatore della competenza che lo ha attivato.

Il procedimento induttivo costituisce una profonda innovazione nella metodologia di identificazione delle competenze necessarie per un job, che quindi differisce sostanzialmente dal procedimento classico di "determinazione" delle competenze richieste a tavolino, mostrandosi senz'altro più articolato, ma allo stesso tempo molto più efficace.

Gli step da seguire per identificare le competenze necessarie per un job sono diversi (figura 3.3). Il primo passo obbligato consiste nel formalizzare quali criteri possono essere adottati per distinguere una prestazione superiore (e quindi un best performer) da una media o di basso livello. Sebbene a tal proposito sia sempre preferibile utilizzare degli *hard data* perché meno sensibili a credenze o a valutazioni soggettive dei capi, ciò non sempre è possibile: in tal caso è necessario ricorrere al giudizio dei supervisor, colleghi o subordinati se necessario. Questa fase è particolarmente importante in quanto «a competency model based on superior performers cannot be any better than the criteria on which these people were selected» (Spencer, Spencer, 1993, p. 96).

Successivamente, sulla base dei criteri stabiliti nella fase precedente, occorre identificare un gruppo di *superstar* e di *average performer* al fine di rilevarne le competenze. Affinché i risultati dell'indagine siano statisticamente significativi (si può utilizzare il test chi-square, oppure il *t*-test, ecc.), il campione scelto si deve comporre di almeno 20 soggetti: 12 *best performers* e 8 *average performers*; il confronto tra i risultati ottenuti per ciascun gruppo serve a distinguere esattamente la tipologia e il livello delle competenze necessarie per svolgere il job in modo performante o meno. Se non si desidera ottenere risultati "statisticamente validabili", «smaller nonstatistical samples (e.g., six superior and three average performers) can provide valuable qualitative data on the expression of competencies in a given organization» (ivi, p. 97).

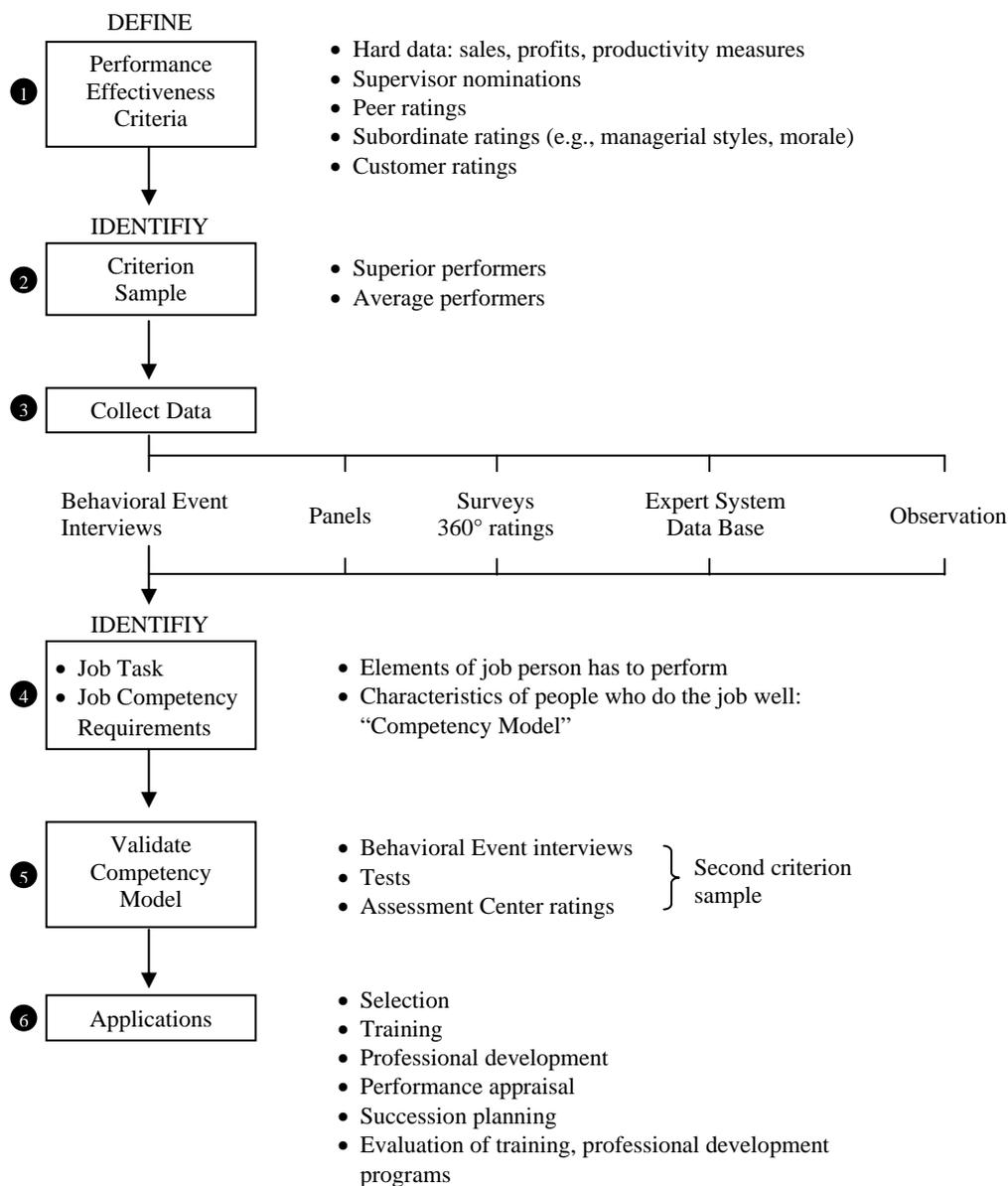
Dopo aver individuato le persone da sottoporre all'indagine, è necessario identificare le competenze di cui queste sono in possesso. Per tale scopo è possibile utilizzare diversi metodi di rilevazione, tuttavia «BEI data are by far the most valuable for validating competency hypotheses generated by other methods and for discovering *new* competencies» (ivi, p. 98).

La quarta fase del procedimento è particolarmente delicata poiché prevede l'analisi dei dati raccolti e la codifica dei risultati, ovvero delle competenze identificate presso i superior e gli average performer. Le difficoltà presenti in questa fase sono molteplici e sono legate soprattutto alla necessità di stimare le differenze tra i due gruppi di lavoratori (in ciò il ricorso al dizionario proposto dai due autori facilita decisamente l'analisi); non aiuta la possibilità che dall'intervista emergano competenze "nuove", non ancora codificate nel dizionario e per questo difficili da riconoscere: «identifying new competency themes in behavioral events is the most difficult and creative step in the analysis process» (ivi, p. 104).

Alla fine di tale laboriosa fase è necessario validare i risultati ottenuti, ovvero testare se le competenze "individuare", necessarie per svolgere bene un job, siano davvero quelle selezionate. Per il test si può ricorrere a differenti metodi di verifica: si può, ad esempio, ripetere la BEI su un secondo gruppo di *best* e *average* performer e osservare se i risultati ottenuti confermano le ipotesi già formulate. Altri sistemi di valutazione sono possibili, tuttavia il modo più efficace per testare un "modello di competenze" costruito per un job è quello di utilizzarlo in azienda e misurare gli eventuali miglioramenti: la «most powerful way to validate a competency model is to select (using tests or data from BEIs) or train people using the competencies and see if these people actually perform better in the future» (ivi, p. 106).

La sesta e ultima fase consiste nell'utilizzare il modello costruito per gli scopi più opportuni: «competency data can be used to design selection interviews, tests, and assessment centers for selection, career pathing, performance management, succession planning, training and development, compensation, and management information system» (*ibid*).

Fig. 3.3 – Job Competency Assessment Process



Fonte: Spencer, Spencer, 1993, p. 95.

3.3.1 La behavioral event interview

L'utilizzo del metodo induttivo richiede alcuni particolari accorgimenti. In primo luogo, l'imperativo di rinunciare a qualsiasi identificazione "astratta" delle competenze (a prescindere cioè dall'analisi di atteggiamenti concreti): non può fare eccezione nemmeno per il soggetto "depositario" di tali competenze.

Boyatzis suggerisce di accogliere con molta cautela la possibilità che un individuo possa conoscere le caratteristiche che gli appartengono e i tratti che lo contraddistinguono, potendo questi

ultimi appartenere alla sfera dell'inconscio ed essere per questo motivo assolutamente ignoti e sconosciuti:

a job competency is *an underlying characteristic of a person* in that it may be a motive, trait, skill, aspect of one's self-image or social role, or a body of knowledge which he or she uses. The existence and possession of these characteristics may or may not be known to the person. In these sense, the characteristics may be unconscious aspects of the person (i.e., he or she is not aware of them or is unable to articulate or describe them) (Boyatzis, 1982, p. 21).

Ciò rende completamente inappropriata qualsiasi descrizione o riflessione di un soggetto in relazione alla propria "dotazione personale" e alla propria sfera soggettiva. La semplice descrizione di caratteristiche soggettive, l'autorappresentazione, la comunicazione dell'immagine che ciascuno ha di sé non è affidabile, in quanto rappresenta già una trasposizione, una proiezione che potrebbe non corrispondere a realtà.

Dubitare dell'attendibilità dei racconti di un individuo che cerca di descrivere se stesso, piuttosto che quello che ha fatto e che ha provato o "sentito", inevitabilmente porta ad esigere un metodo di rilevazione delle competenze che prescindano non solo dal considerare descrizioni soggettive della propria persona, ma anche dall'analizzare comportamenti ipotetici.

In altre parole, la necessità di esplorare solo ed esclusivamente ciò che un soggetto ha fatto in determinate circostanze esclude la possibilità di indagare sue azioni solo eventuali, probabili, presunte, in circostanze immaginate, in contesti prospettati. Questo lo dichiarano esplicitamente gli Spencer in una nota del loro più importante lavoro, nella quale confrontano i diversi risultati ai quali si può giungere valutando comportamenti ipotetici piuttosto che comportamenti reali:

Latham e Sari riferiscono di buoni risultati ottenuti con interviste nelle quali si chiede ai candidati come si *comporterebbero* in determinate situazioni di lavoro. La risposta giusta è quella che richiede il comportamento effettivo dei performer superiori in situazioni analoghe. Gli studi McBer sugli ufficiali (non superiori) della Marina degli Stati Uniti e sui piccoli imprenditori non confermano i risultati di Latham e Sari. Continuiamo ad avere più fiducia nei report sul comportamento effettivo piuttosto che in affermazioni dell'intervistato sul suo ipotetico comportamento (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 224).

Ciò che un soggetto "farebbe" in determinate situazioni non fornisce informazioni attendibili sulle sue competenze; solo le azioni effettivamente svolte durante l'attività lavorativa possono essere considerate un valido rivelatore delle competenze di un soggetto, che per questo è chiamato a raccontare solo ciò che ha realmente fatto in situazioni concrete.

Lo sforzo richiesto al soggetto osservato non è in alcun modo legato ad una riflessione sul proprio comportamento e sulle possibili qualità o competenze attivate: al soggetto, il compito di ricordare nei minimi dettagli ciò che ha fatto o ha sentito, all'analista, l'onere di estrapolare dai racconti le competenze sottostanti.

Nella BEI, ottenere un racconto dettagliato da analizzare è di estrema importanza, perciò l'analista dovrà aiutare il soggetto intervistato a ricordare i dettagli di ciascun episodio raccontato:

To get a complete story, you want the answers to five key questions:

1. “What was the *situation*? What events led up to it?”
2. “*Who* was involved?”
3. “What did you (the interviewee) *think, feel, or want* to do in the situation?” [...]
4. “What did you actually *do or say*?” [...]
5. “What was the outcome? What happened?” (Spencer, Spencer, 1993, p. 124).

Il numero ideale di racconti (“incidenti critici”) è sei, ripartito tra “*high or success incidents e low or failure incidents*” avvenuti negli ultimi dodici – diciotto mesi; tuttavia quattro racconti per una durata complessiva di novanta – centoventi minuti sono già un buon riferimento per identificare le competenze possedute.

A partire dall’intervista comportamentale, le competenze possono essere rilevate in vario modo, semplicemente osservandone la presenza o l’assenza oppure valutando la frequenza e il livello con i quali la competenza si manifesta durante i racconti dell’intervistato: «i dati più durevolmente utilizzabili per le decisioni di valutazione si ottengono calcolando per ciascuna competenza la media dei livelli più elevati codificati in tre episodi diversi» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 225).

Nel caso in cui gli analisti siano più di uno, occorre ricorrere a metodologie statistiche che indichino il livello di affidabilità (ovvero di concordanza) tra valutatori diversi¹⁵.

Quest’ultima fase di codifica è la più difficile e la più delicata perché porta alla formalizzazione delle competenze possedute da un soggetto. I “dizionari di competenze” possono efficacemente supportare questa fase attraverso un elenco di competenze (statisticamente validate) riconducibili a determinati comportamenti dimostrati. Nel caso in cui però si osservino dei comportamenti (e delle competenze) non codificati nel dizionario utilizzato occorrerà ampliare lo stesso in base ai nuovi risultati emersi.

3.3.2 Il dizionario di competenze

La sofisticata tecnica di rilevazione delle competenze attraverso le interviste comportamentali fornisce informazioni significative circa i comportamenti agiti in particolari situazioni. L’identificazione delle competenze richiede tuttavia uno sforzo successivo di rielaborazione dei racconti disponibili e di codifica degli stessi.

La traduzione dei comportamenti in competenze è presentata come un procedimento delicato e articolato, da affrontare in modo scrupoloso e metodico; occorre estrapolare da azioni e atteggiamenti specifiche e “precise” caratteristiche psicologiche sottostanti, assieme a conoscenze ed abilità.

¹⁵ Nel caso i valutatori siano solo due e sia stata rilevata solo la presenza o l’assenza di una competenza può essere utilizzato l’indice di *concordanza semplice* e ritenere affidabili valori compresi tra 0,8 e 0,85; in caso contrario (rilevazione per livelli) si potrà utilizzare il *coefficiente di correlazione standard* oppure altri strumenti statistici utili a tale scopo (Spencer, Spencer, 1993).

Il momento di codifica assume in tal senso un'importanza fondamentale, innanzi tutto perché permette di rivelare la presenza o meno di una competenza, poi perché funge da guida per chi ha il difficile compito di rilevare le competenze.

Così, l'importanza di utilizzare un efficace sistema di codifica è chiaramente rintracciabile già nel primo contributo di Boyatzis: «a coding system is a standardized guide for analysis of interviews. [...] It is essential that the coding system be explicitly defined, so that its application results in highly reliable data and so that two judges applying it to the same interview agree to a great extent on how it is to be coded» (Boyatzis, 1982, p. 51).

La difficoltà legata all'identificazione dei nessi causali tra comportamenti e qualità è accresciuta non solo dall'impossibilità di stabilire con esattezza ed in modo univoco un nesso causale tra azioni e caratteristiche psicologiche a monte, ma anche, come accuratamente sottolineato, dal fatto che “livelli differenti” (o grado di presenza) della stessa competenza possono dare origine ad azioni significativamente diverse.

Da qui l'importanza di elaborare dei *coding manuals* che raccogliessero in modo sistematico e progressivo i risultati di ricerche e di lavori di volta in volta disponibili sulle competenze e sui nessi causali tra comportamenti e competenze stesse.

Tali *coding manuals* potevano essere utilizzati o ampliati opportunamente in funzione delle specifiche esigenze e delle particolari contingenze e potevano offrire un valido strumento di supporto non solo per professionisti impegnati nella rilevazione delle competenze, ma anche per lavori più complessi di analisi e ricerca: «for this study, coding manuals from prior research studies were combined, with minor editing and revision, to incorporate characteristics not adequately addressed in prior studies but hypothesized to be of critical importance» (ivi, p. 52).

Allo stesso modo, diversi anni dopo Spencer e Spencer, elaborano un “dizionario di competenze” nel quale è riportato un consistente elenco di competenze e relativi indicatori comportamentali.

Gli studiosi, “incoraggiati dal successo di Boyatzis”, estendono le sue ricerche a moltissime mansioni (per le quali erano state condotte interviste comportamentali) nel tentativo di definire un linguaggio comune e condiviso e offrire uno strumento facilmente accessibile da chiunque, utilizzabile in organizzazioni di tutto il mondo.

Nel 1981 il nostro collega Richard Boyatzis analizzò i dati originali (i protocolli delle interviste sugli eventi comportamentali) d'un certo numero di studi sulle competenze dei dirigenti, e trovò una serie di competenze che distinguevano regolarmente i migliori in ogni tipo di organizzazione e funzione [...]. Decidemmo nel 1989 di studiare le competenze rilevate nelle oltre 200 mansioni per le quali erano disponibili i modelli di competenza (così chiamammo i report di questi studi) (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 41).

Perfezionare un dizionario a partire da centinaia di interviste raccolte è un proposito ambizioso che subito mostra tutta la sua complessità presentando alcuni problemi di non facile soluzione. Innanzi tutto, i dati disponibili per il perfezionamento del dizionario non sono omogenei: «gli studi esaminati erano stati condotti in un arco di 20 anni da oltre 100 ricercatori differenti, che avevano utilizzato nomi differenti per competenze simili» (ivi, p. 42). Occorreva rendere comparabili le

informazioni rilevanti, cosa che richiede una rielaborazione dei dati relativi alle interviste¹⁶.

In secondo luogo, «la maggior parte dei report include test *t* della significatività di ciascuna competenza, ma non della significatività di ciascun indicatore comportamentale di ciascuna competenza» (*ibid*). Ancora una volta si rendeva necessario analizzare congiuntamente tutte le interviste disponibili, ma «per poter confrontare tutti questi modelli, i risultati dovevano essere tradotti in un “linguaggio comune”. Questo passo è simile alla codifica dei risultati di ciascuno studio in un’analisi non quantitativa» (*ibid*).

Sono diverse dunque le rielaborazioni necessarie per sviluppare il dizionario delle competenze e altrettanto numerosi sono i passaggi fondamentali che hanno portato alla sua definitiva redazione:

è stato compilato l’elenco di tutti gli indicatori comportamentali presenti nei 286 modelli di competenze. Sono stati identificati circa 760 indicatori comportamentali, 360 dei quali definivano 21 competenze che riguardavano dall’80 al 98% dei comportamenti rilevati per ciascun modello. [...] Tutti i modelli di competenza sono stati codificati per tutti gli indicatori comportamentali contenuti nel dizionario (*ibid*).

Le applicazioni del dizionario sono presentate come estremamente utili: un uso sapiente dello stesso «permette di testare le analogie tra i differenti livelli d’una categoria di mansioni, fra differenti tipi di mansione o fra gli studi di mansioni in realtà aziendali differenti» (ivi, p. 43). I vincoli territoriali e la specificità del contesto non sembrano costituire un limite particolarmente vincolante per l’uso del dizionario: «si è rilevato che le competenze necessarie per una performance superiore in mansioni simili sono sostanzialmente le stesse in ogni regione del mondo» (*ibid*).

Nel metodo delle competenze il dizionario rappresenta un riferimento imprescindibile, costituendo strumento essenziale a supporto della procedura di codifica, nella quale l’intero metodo affonda le sue più profonde radici. Il dizionario è un prodotto delle esigenze di codifica che caratterizzano la teoria delle competenze esposta. Questo permette non solo di risalire ad una competenza a monte di un certo comportamento, ma offre anche l’opportunità di analizzare più a fondo le caratteristiche soggettive in funzione di una maggiore o minore intensità del tipo di comportamento osservato.

Il rigore analitico del metodo delle competenze (e del sistema di codifica da questo utilizzato) non si limita alla “semplice” individuazione di un nesso causale tra azioni e competenze, ma propone un’analisi ancora più profonda e meticolosa, che permette un’individuazione più precisa della corrispondenza di qualità e conoscenze personali a comportamenti, distinguendo “il grado di presenza” di una competenza in funzione dell’“intensità” del comportamento rilevato.

Tale ambizioso obiettivo non si discosta dagli assunti di fondo del metodo, esaltandone semmai la logica prevalente; il grado di dettaglio con il quale affrontare l’analisi non incide sulla metodologia proposta: un frazionamento della competenza in gradi e livelli ben definiti e

¹⁶ Maggiori dettagli sono riportati nel testo citato.

perfettamente distinti tra loro è assolutamente compatibile con la metodologia costruita, e una distinzione in diverse “intensità” è auspicabile in quanto permette una codifica più esatta dei comportamenti “reali” e delle differenze soggettive.

Sebbene questo proposito sia più evidente in quella che può essere considerata una fase già avanzata e solida dell’impalcatura costruita sulle competenze (portata agli estremi con Spencer e Spencer), già in fase embrionale è particolarmente sentita la necessità di distinguere in livelli formali il “grado di presenza” di una competenza: «the coding system attempts to explain how an interview should be assessed to determine the presence or absence, or degree of presence, of any particular characteristic» (Boyatzis, 1982, p. 51); al meccanismo di codifica è affidata la sensibilità di percepire e codificare saggiamente le sfumature di comportamento rilevate e trasporle in livelli diversi di competenza.

In tale sofisticato lavoro di associazione, una volta «rilevato che uno stesso tipo di comportamento si presenta con maggiore o minore intensità, completezza o portata in alcuni esempi piuttosto che in altri» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 43), si è reso opportuno classificare i diversi indicatori comportamentali osservati secondo un criterio che permettesse una facile identificazione di altrettanti “livelli di competenze” in essi contenuti.

In fase di codifica «è risultato *che gli indicatori comportamentali hanno proprietà scalari [secondo] una chiara progressione dai livelli più bassi ai più alti, su una o più dimensioni*» (*ibid*): questo ha reso possibile un’efficace elaborazione di vere e proprie “scale graduate di competenze”.

Proprio al fine di distinguere i livelli di competenza trovati secondo intervalli significativamente diversi, una più attendibile gradazione delle competenze ha richiesto successivamente un altro complesso lavoro:

per rendere più significative queste scale graduate di competenza, abbiamo raccolto una gamma abbastanza ampia di mansioni, 50 esempi di ciascuna competenza, che sono stati poi graduati quantitativamente da un certo numero di ricercatori secondo la maggiore o la minore quantità di competenza in essa contenuta. Questi esempi sono stati disposti in matrici a due dimensioni, mediante il confronto tra i relativi pesi ed intensità, e aggiungendo nuove dimensioni quando necessario. [...] In questo modo si arriva alle scale della differenza apprezzabile ($JDN = just\ noticeable\ difference$) per ciascuna competenza (*ibid*).

Nel dizionario è stato così possibile classificare le competenze secondo alcune dimensioni ordinate in scale. Le scale sono state costruite solo per le 21 competenze più comuni sistematizzate nel dizionario. Ciascuna scala riporta i livelli di volta in volta ritenuti opportuni per cogliere l’intensità di competenza. Le scale si basano sull’osservazione empirica, e per questo motivo:

- la loro lunghezza è varia a seconda del tipo di competenze osservata;
- la distanza tra le coppie adiacenti di livelli non è sempre uguale;
- sebbene il sistema di numerazione è progettato in modo tale che il livello “0” costituisca sempre il punto neutro, «alcune competenze hanno anche valori negativi, che indicano comportamenti osservabili nei performer medi ma non in quelli superiori e che sono dannosi per una performance superiore» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 46).

I livelli negativi sono utili ai fini dello sviluppo «come esempi di che cosa si deve evitare» (*ibid*). Sempre i livelli negativi possono essere utili anche nella selezione, poiché costituiscono dei «“segnali d’allarme” che mettono in discussione l’idoneità del candidato ad una posizione in cui quella competenza è critica» (*ibid*).

La gradazione in livelli ed il fedele rispetto dell’articolazione proposta nelle fasi di gestione del personale per competenze torna anche utile per un altro fondamentale motivo: dal momento che le scale sono costruite empiricamente per rispecchiare l’intensità di ciascuna competenza, sebbene «nella maggior parte dei casi una persona capace di ricoprire una posizione di livello superiore nella scala sarà capace di lavorare anche a livelli più bassi» (ivi, p. 57), l’utilizzo del dizionario rende possibile rilevare esattamente la quantità di competenza posseduta dal best performer e necessaria nello svolgimento di un lavoro.

Tale livello rilevato dovrebbe essere rispettato ed esattamente ricercato nella persona demandata a svolgere quel lavoro, in quanto «ciascuna mansione ha un livello ottimale su ciascuna scala. Una persona che ha ottenuto punteggi molto superiori al livello ottimale per una mansione può incontrare altrettanti problemi d’una persona che ha ottenuto punteggi molto più bassi» (ivi, p. 47).

Per questo motivo «è quindi importante determinare il livello ottimale per ciascuna mansione e non presumere che un livello superiore offrirà una performance migliore» (*ibid*).

In tal senso l’articolazione in dimensioni e in scale di ciascuna competenza può utilmente supportare in modo preciso l’individuazione delle tipologie di competenze e della quantità di ciascuna di esse richieste in ciascuna mansione.

Ciò che diviene davvero importante quindi non è solo poter rilevare la tipologia delle competenze possedute da un best performer, ma anche la quantità esatta di ogni dimensione di ciascuna competenza posseduta. Nel metodo delle competenze la “quantificazione” della competenza è un obiettivo importante e le stime non hanno valore puramente indicativo: nella valutazione dei candidati o dei lavoratori, la misura puntuale della differenza tra competenza richiesta e competenza posseduta può fornire utili suggerimenti sulle strategie più adeguate da adottare (ad esempio) in fase di selezione o di promozione.

Differenze fino al 15% (in più o in meno) fra le competenze d’una persona e i requisiti di competenza d’una mansione sono per definizione una “differenza apprezzabile” e quindi dovrebbero predire il successo d’una promozione o comunque d’un’attribuzione [sic] d’incarico. Differenza del 15-32% (= a 2 “differenze apprezzabili”) annuncia una promozione rischiosa (o una significativa demotivazione). Gli abbinamenti mansione-persona con differenze apprezzabili fra il 32% e il 53% saranno “stressanti” per la persona, con forti rischi di abbandono del posto (ivi, pp. 240-241).

Con questo obiettivo le competenze nel dizionario, identificate e raggruppate secondo l’intenzione (figura 3.4), che costituisce «un livello di analisi intermedio tra le motivazioni profonde e i comportamenti esplicitati» (ivi, p. 45), sono concretamente distinte e rigorosamente misurate secondo alcune dimensioni (e relative scale) ritenute di volta in volta rilevanti.

Fig. 3.4 – Il dizionario delle competenze

Categoria	Nome
Competenze di realizzazione e operative	Orientamento al risultato
	Attenzione all'ordine e alla qualità
	Spirito d'iniziativa
	Ricerca delle informazioni
Competenze di assistenza e servizio	Sensibilità interpersonale
	Orientamento al cliente
Competenze d'influenza	Persuasività e influenza
	Consapevolezza organizzativa
	Costruzione
Competenze manageriali	Sviluppo degli altri
	Assertività e uso potere formale
	Lavoro di gruppo e cooperazione
	Leadership del gruppo
Competenze cognitive	Pensiero analitico
	Pensiero concettuale
	Capacità tecnico/professionale
Competenze di efficacia personale	Autocontrollo
	Fiducia in sé
	Flessibilità
	Impegno verso l'organizzazione

Fonte: Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 34.

Le competenze nel dizionario sono divise in 6 gruppi principali che si ramificano ulteriormente in 20 competenze, alle quali si aggiungono le “altre caratteristiche e competenze personali”. Per ciascuna di esse sono dettagliatamente specificate le scale di ogni dimensione ritenuta rilevante.

«La prima o principale scala della maggior parte delle competenze del dizionario (la scala “A”) misura l’intensità dell’intenzione (o della caratteristica personale) e la completezza delle azioni intraprese per realizzare questa intenzione» (ivi, p. 44). L’intensità è di volta in volta suddivisa in un numero variabile di livelli disposti in ordine crescente che ne esprimono la profondità, la solidità, la misura, la forza con la quale una competenza è radicata in un soggetto¹⁷.

¹⁷ Sebbene non sia possibile nell’economia del lavoro illustrare l’intero dizionario delle competenze proposto da Spencer e Spencer, a titolo esemplificativo, si è scelto di riportarne in breve una relazione riguardante la prima competenza trattata, “orientamento al risultato”, e la relativa scala della dimensione “A” (intensità e completezza dell’azione motivata dal risultato). Ciascun livello è contraddistinto dal relativo indicatore comportamentale e identificato da comportamenti “realmente osservati” nel soggetto per questo in possesso di suddetta competenza:

- A.-1 Mancanza di standard d’eccellenza nel lavoro;
- A.0 Concentrato sul lavoro;
- A.1 Desidera fare un buon lavoro;
- A.2 Lavora per rispettare gli standard fissati da altri;

«La dimensione dell'effetto (o "ampiezza") è la seconda scala: la scala "B"» (*ibid*). Questa descrive il numero e la posizione delle persone coinvolte oppure la dimensione del problema affrontato. Sicuramente alcune attività all'interno di un'impresa producono effetti di maggiore portata rispetto ad altre e, sebbene «l'importanza della mansione/posizione o del livello gerarchico influisce fortemente su questa dimensione» è generalmente vero che «i performer superiori in alcune mansioni affrontano [...] problemi leggermente superiori alle responsabilità formali della loro posizione, mentre i performer medi si concentrano su compiti leggermente inferiori alle loro responsabilità formali» (*ibid*).

Altre dimensioni più o meno frequenti possono di volta in volta caratterizzare alcune specifiche competenze. Ad esempio, le *competenze cognitive* possono essere misurate secondo una scala di complessità in relazione al numero di compiti, persone, dati, concetti o cause affrontate, mentre per la competenza *fiducia in sé* è stato opportuno codificare una scala in relazione all'insuccesso «che descrive come una persona supera un insuccesso senza scoraggiarsi» (ivi, p. 45). Per lo *spirito d'iniziativa* invece è stata appositamente introdotta una dimensione temporale che valorizza i tempi di reazione di una persona: «ai livelli più alti i performer superiori prevedono il futuro con maggiore anticipo e pianificano o agiscono in base alla loro previsione, prendendo iniziative intese a risolvere problemi o a creare opportunità che richiederanno anni per essere realizzate» (*ibid*).

Ciascuna dimensione di ciascuna competenza appare estremamente rilevante per cogliere e codificare con precisione ogni qualità di una persona e valutare, in tal modo, una possibile corrispondenza tra questi e il job da svolgere.

Codificare una competenza è un lavoro difficile, tanto più che «gli esempi di competenza possono presentare qualunque combinazione di intensità in una dimensione e scarso o moderato effetto nelle altre dimensioni» (*ibid*).

Ogni parametro introdotto per meglio cogliere le "sfumature" di ciascuna competenza e le modalità attraverso le quali questa si manifesta deve poter essere considerato in fase di rilevazione, in quanto aspetto integrante della caratteristica e sicuramente utile a predire la performance sul lavoro; tuttavia occorre tener presente che «la maggiore differenza fra performer superiori e medi è rilevabile sulla scala principale, la "A"» (*ibid*).

Un'altra oggettiva difficoltà legata all'uso del dizionario è direttamente derivante dal fatto che non è possibile stabilire un'unica corrispondenza tra comportamento e intenzioni (competenze)

-
- A.3 *S'impone da sé standard d'eccellenza;*
 - A.4 *Migliora la performance;*
 - A.5 *Fissa obiettivi sfidanti;*
 - A.6 *Esegue analisi della redditività;*
 - A.7 *Assume rischi calcolati;*
 - A.8 *Persiste negli sforzi;*

sottostanti:

i comportamenti competenti possono essere ispirati da una o più motivazioni, anche in combinazione. Per esempio, l'intenzione di sviluppare una skill di un subordinato e di prepararlo ad una promozione potrebbe essere desiderio di potere ("Voglio avere un effetto su di lui"), dall'orientamento al risultato ("Se riuscisse a far bene X, Y e Z risparmierei *tot* ore o dollari") o dal desiderio di rapporti cordiali ("Se lo sviluppo e lo promuovo, me ne sarà riconoscente, mi stimerà") o da una combinazione di queste motivazioni (ivi, p. 46).

Nell'effettiva impossibilità di cogliere il legame in modo univoco, e di rilevare deterministicamente il rapporto tra competenza e comportamento, rimane all'analista il "gravoso" compito di "stabilire" quali intenzioni si celano "realmente" dietro un comportamento oggettivamente osservato.

L'analista, attraverso un sapiente uso del dizionario, partendo dai comportamenti e dalle skill, potrà quindi codificare su scale graduate le esatte intenzioni che fanno di un lavoratore un best performer per poi ricercarle in qualunque persona successivamente chiamata a ricoprire la stessa posizione.

3.4 Estensione del metodo

Il metodo delle competenze nasce per dare risposta ad un interrogativo preciso e ben definito già dalle primissime formulazioni di tutto l'impianto concettuale: «what kind of a person will be effective in our organization in specific management job?».

La rilevanza di tale informazione (che il metodo delle competenze promette di fornire), spendibile in fase di selezione del personale o, più in generale, nella valutazione circa l'adeguatezza o meno di una persona a ricoprire una certa posizione, è presto evidenziata attraverso i molteplici utilizzi che di essa un'organizzazione può proficuamente fare:

it is a template which is used for decisions such as selection, promotion, firing, and design o and assignment to management developmental activities. It is used to interpret responsibility for success or failure with respect to accomplishment of performance objectives. It is used as the basis for communicating to managers how they should act and what they should be doing. It is also used as a basis for the design of management jobs and the organization's systems, policies, procedures, and programs (Boyatzis, 1982, p. 1).

Le possibili decisioni che il metodo delle competenze può efficacemente supportare sono tante ed importanti e vanno ben oltre la "semplice" fase di selezione, riguardando in realtà tutti i momenti salienti di gestione del personale: «the concept of competence, specifically job comeptency, can be used as the basis for developing and operating an integrated human resource system» (ivi, p. 248). Lo sviluppo di tale sistema integrato di gestione delle risorse umane è di fondamentale importanza; la gestione delle persone dovrebbe essere oggetto di pianificazione al pari degli altri asset, rivestendo un'importanza strategica: «a human resource system or human resource development plan should become a part of strategic and business plans generated by organizations. The plan would encourage recognition of the importance of the human resources, or asset, of the

organizations» (ivi, p. 248). Lo stesso «would help organization to determine the desired and expected return on human assets. It would also aid organizations in preparing for changes in human resources available in the future [...] in the same way that organization prepare for changes in product technology and market demand» (ivi, p. 249).

Il metodo delle competenze si presta bene a supportare la progettazione di un sistema integrato di gestione delle persone, proponendo un criterio unico ed uniforme per le decisioni relative all'efficiente ed efficace utilizzo di questa "preziosa risorsa dell'impresa".

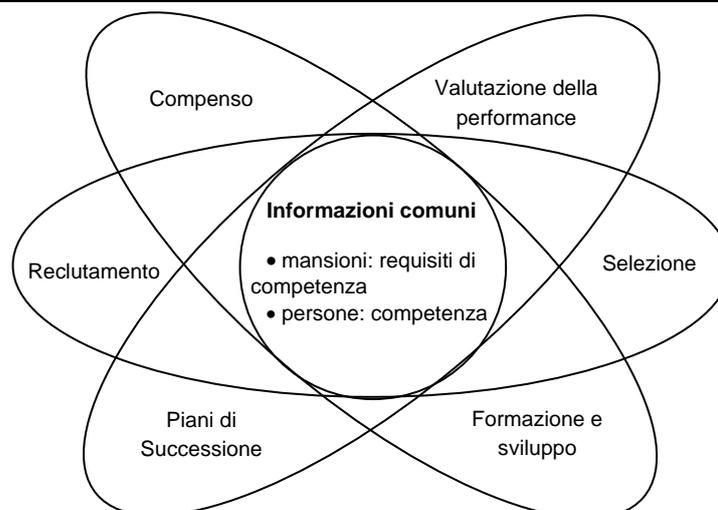
I propositi iniziali di Boyatzis non sembrano essere disattesi né ridimensionati dai contributi successivi, che anzi accrescono ed approfondiscono ulteriormente l'estensione del metodo delle competenze, il quale trova nelle ricerche e nelle applicazioni di Spencer e Spencer fattuale compimento e ampia applicazione.

Lo sforzo di questi ultimi di pervenire ad un sistema davvero integrato di gestione delle persone basato sulle competenze è chiaro sin dalle premesse del loro lavoro: «l'approccio delle competenze offre un metodo di gestione delle risorse umane largamente applicabile alla selezione, ai percorsi di carriera, alla valutazione della performance e allo sviluppo del personale nei tempi difficili che ci attendono» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 29).

Così gli studiosi, fiduciosi delle funzionalità del metodo delle competenze e convinti dell'utilità di poter accogliere le diverse fasi della gestione del personale nell'ambito di un unico sistema integrato di gestione, sviluppano (a partire dalla già consistente eredità ricevuta) un Integrated Human Resource Management Information System (IHRMIS). Questo assume la forma di «un data base comune a tutte le funzioni delle risorse umane che offre un "linguaggio comune" ed integrato di tutti i servizi per le risorse umane» (ivi, p. 300).

L'intero sistema affonda le sue radici nel concetto di competenza che ne costituisce il baricentro, attorno al quale orbitano tutti i principali momenti di gestione del personale (figura 3.5).

Fig. 3.5 – L'utilizzazione integrata del data base della competenza



Fonte: Spencer e Spencer, 1993; trad. it., p. 301.

L'idea appare essenziale ma efficace: le informazioni relative ai requisiti di competenza delle mansioni e quelle relative alle persone sono utilizzate opportunamente per tutte le funzioni relative alle risorse umane, dal reclutamento e selezione, alla formazione e sviluppo, ai piani di successione, retribuzione, gestione della performance, ecc.

La complessità di progettazione del sistema integrato non è eccessiva e può essere facilmente ridimensionata dalla costituzione di un file che, organizzato come un organigramma, contenga un elenco di ciascuna mansione con informazioni dettagliate relative al titolo, al contenuto in termini di compiti e responsabilità, ai criteri di valutazione espressi in standard di performance o obiettivi da raggiungere nonché ai risultati delle misurazioni per determinare la retribuzione. Per ogni mansione devono essere specificate le skill e le caratteristiche richieste per una performance superiore.

Le fasi rilevanti per la costruzione del sistema sono le seguenti:

1. identificazione delle mansioni chiave. Occorre innanzi tutto identificare i ruoli critici da inserire dell'Ihrmis;
2. analisi dei requisiti di competenza delle mansioni chiave, per i quali possono essere utilizzate tecniche di intervista come la BEI;
3. valutazione delle competenze delle persone chiave, attraverso un'analisi delle competenze dei candidati;
4. sviluppo delle applicazioni nella gestione integrata delle risorse umane. «Il programma di abbinamento mansione-persona presente nel sistema esperto è configurato in modo da servire alla selezione e all'orientamento del personale, ai piani di successione, alla valutazione delle necessità di formazione» (ivi, p. 306) e alle altre applicazioni per le quali il ricorso alle competenze può utilmente supportare importanti decisioni relative alla gestione del personale.

I vantaggi derivanti da un sistema integrato di gestione del personale per competenze sono davvero numerosi, ma il principale attiene proprio alla possibilità di poter organizzare, facendo riferimento ad un criterio comune, tutte le fasi salienti di gestione del personale.

Tutte le funzioni usano il linguaggio comune delle competenze: i reclutatori selezionano per le competenze richieste dalle mansioni; la formazione e lo sviluppo sono focalizzati sulle competenze che permettono la performance superiore nelle mansioni specifiche; i piani di successione si basano sul confronto fra le competenze della persona e le competenze richieste dalle future mansioni: la retribuzione contiene elementi del *pay for competency* per incoraggiare le persone ad incoraggiare le competenze necessarie; il sistema di valutazione della performance valuta le competenze della persona almeno una volta l'anno ed inserisce queste informazioni nel data base, in modo da aggiornare continuamente il sistema sulle valutazioni delle competenze individuali (ivi, p. 300).

Il modo in cui ciascuna fase rilevante può essere organizzata e gestita secondo il metodo delle competenze sarà specifico oggetto di analisi dei prossimi paragrafi.

3.4.1 La selezione: valutazione e confronto mansione-persona

«La selezione è il processo inteso a scegliere le persone più qualificate per coprire un posto vacante, attingendo dal mercato del lavoro esterno (selezione e orientamento) o aziendale (nuovi incarichi e promozione)» (ivi, p. 217).

Proprio nella selezione, il metodo delle competenze mostra tutta la sua forza innovativa rispetto alle precedenti tecniche di selezione basate sui test logici o sulle valutazioni curriculari dei candidati: il concetto di competenza permette di accogliere nella valutazione circa l'adeguatezza o meno di una persona a ricoprire un determinato job le caratteristiche e le qualità personali del soggetto reputate rilevanti, o empiricamente rivelatesi tali per lo svolgimento di una particolare attività.

Ciò conduce ad un meccanismo di selezione articolato in alcuni semplici passi finalizzati a incrementare la "corrispondenza" tra caratteristiche della persona e caratteristiche necessarie per svolgere bene un job (presupposto fondamentale per ottenere prestazioni lavorative performanti).

Gli elementi rilevanti da considerare non sono molti e riguardano da un lato il soggetto e il suo apporto personale, dall'altro il job e i suoi prerequisiti (in termini di competenze richieste): «il successo dell'abbinamento mansione-persona dipende quindi da 1) la valutazione esatta delle competenze individuali, 2) i modelli di competenza delle mansioni e 3) un metodo di valutazione della corrispondenza fra mansione e persona» (*ibid*).

Per sviluppare un sistema di selezione basato sulla competenza, il primo passo è proprio quello di sviluppare il "modello di competenza" richiesto dalla mansione. Probabilmente questa è una delle fasi più delicate: un errore potrebbe portare ad identificare, accanto le competenze utili, delle competenze "superflue", non necessarie per svolgere bene un lavoro, oppure (ipotesi sicuramente peggiore) potrebbero essere codificate solo le competenze meno importanti al posto di quelle davvero rilevanti per una determinata mansione.

Sviluppare delle credenze "sbagliate" in termini di competenze necessarie per svolgere delle mansioni potrebbe avere delle conseguenze davvero pessime, come ad esempio la selezione di candidati non adeguati, la progettazione di corsi di formazione inopportuni, ecc.

A rendere tale fase ancora più delicata è il necessario ricorso al metodo induttivo tramite la BEI, che richiede particolari capacità di intervista e codifica dei risultati.

Definito il profilo di competenze richieste, occorre valutare le competenze dei candidati. Per questo scopo si può fare ricorso a tanti metodi: BEI, test e simulazioni in assessment center, notizie biografiche e (nel caso di selezione interna) valutazioni di superiori, colleghi e subordinati. Ogni metodo permette di conseguire specifici vantaggi. Accanto alla BEI (già discussa in precedenza), possono essere proposti ai candidati alcuni test operativi¹⁸ per rilevarne il comportamento alle prese

¹⁸ Tra questi i più comunemente usati sono il Picture Story Exercise, i test di rapidità di apprendimento, i test di analisi tematica, di analisi dell'argomentazione, la valutazione del pensiero critico e i casi programmati.

con problemi simili a quelli che si potrebbero incontrare nello svolgimento dell'attività lavorativa.

3.4.2 La gestione e la valutazione della performance

Il sistema di gestione della performance è in strettissimo collegamento con tutti gli altri momenti salienti di gestione delle persone all'interno di un'impresa; «la valutazione della performance offre informazioni utili alle differenti applicazioni nelle “funzioni del personale”» (ivi, p. 244). Spesso, infatti, decisioni relative a compensi, piani di successione e sentieri di carriera, formazione e sviluppo ecc. sono supportate proprio dalla valutazione dei risultati che un soggetto ha conseguito durante lo svolgimento della sua attività lavorativa.

Secondo la proposta di Spencer e Spencer, la gestione della performance è riducibile a tre fasi:

- la pianificazione della performance, ovvero la definizione delle responsabilità del ruolo e delle aspettative in termini di obiettivi;
- la direzione, anche attraverso momenti di feedback sull'operato;
- la valutazione, che può essere formale e attinente agli obiettivi effettivamente raggiunti.

Tuttavia, sebbene “i classici” sistemi di gestione della performance siano tradizionalmente centrati sui risultati conseguiti, stimati in termini spesso solo quantitativi e unicamente riferiti al passato, focalizzati su «“che cosa” deve fare ed ottenere il titolare del ruolo, [...] attualmente molte organizzazioni sono sempre più interessate alla gestione e alla valutazione della *competenza*, cioè al “come” della performance» (ivi, p. 246).

Il metodo delle competenze può consentire «una valutazione più qualitativa, orientata al *futuro* e focalizzata sullo *sviluppo*» (*ibid.*).

La possibilità che un sistema di valutazione accolga anche la componente “competenza” oltre alla performance passata è ben espressa già da Boyatzis, che sottolinea come «ideally, a performance appraisal process should include two components: (1) assessment of recent performance; and (2) assessment of recent development and identification of future development needs» (Boyatzis, 1982, p. 251). La differenza tra i due momenti è sostanziale e non può essere trascurata: «the assessment of recent performance, which can be considered the performance assessment component, is the determination as to whether the individual has met output objectives or task accomplishment objectives» mentre «the assessment of development, which can be considered the competency assessment component, is the documentation and recognition of competencies that the individual has demonstrated in the recent performance period» (*ibid.*).

Viene quindi proposto un vero e proprio sistema di valutazione “misto” che non trascuri ciò che per l'impresa è rilevante, premiando sicuramente i risultati conseguiti, ma mai abbandonando definitivamente la prospettiva di sviluppo futura.

Contemplare le competenze nei processi di valutazione significa prestare attenzione al “come” la performance è stata ottenuta.

Un'impresa che voglia allo stesso tempo dare rilevanza al *cosa* e al *come* della performance può

ricorrere a “sistemi misti”, adottando un “approccio totale”: «i modelli misti valutano [...] sia il contributo del dipendente agli obiettivi aziendali (il “che cosa” della performance) sia il modo come è stato offerto questo contributo (cioè le caratteristiche espresse che predicono la performance superiore nel ruolo attuale e in quelli futuri)» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 246).

Il modo e le percentuali secondo le quali ripartire la valutazione delle due componenti spettano alla direzione d’impresa che, a seconda del ruolo valutato, può decidere di attribuire maggiore o minore importanza (peso) alla componente performance o alla componente competenza¹⁹.

Un sistema di gestione della performance integrato con la componente “competenza” promette di superare diversi limiti del sistema tradizionale di gestione della performance, unicamente basato sui risultati:

- potrebbe innanzi tutto incrementare l’obiettività della valutazione, dal momento che «i dirigenti e i subordinati considerano come un mero esercizio burocratico la valutazione della performance, e quindi non la prendono sul serio in quanto ha scarso effetto sulla performance e sullo sviluppo» (ivi, p. 247);
- potrebbe costituire un criterio più oggettivo di valutazione, in quanto spesso «le valutazioni della performance sono accresciute. Se il 95% del personale riceve un buon punteggio, le valutazioni non hanno alcuna utilità ai fini della promozione o dei piani di successione» (ivi, p. 248);
- infine, in situazioni di rapido cambiamento e in ambienti esterni incerti, i risultati potrebbero non dipendere unicamente dal lavoratore; la valutazione della produttività perde completamente di significato. «In queste situazioni, la valutazione deve considerare se il dipendente ha fatto tutto il possibile e se ha dimostrato il giusto *comportamento* piuttosto che se ha realizzato gli obiettivi quantitativi» (*ibid*).

Soprattutto in quest’ultima ipotesi, come nel caso di “*cambiamento di strategia, di orientamento o di mercati dell’organizzazione*”, una valutazione basata sulle competenze (e l’orientamento al futuro che essa comporta) può esprimere tutta la sua utilità, aumentando l’efficacia dell’organizzazione e fornendo un valido supporto per la performance futura.

3.4.3 I piani di successione

Il criterio delle competenze può rivelarsi utile anche per la pianificazione delle carriere, attraverso la definizione di dettagliati piani di successione. L’adeguatezza del metodo delle competenze per la regolazione delle carriere è apertamente rimarcata sin da principio: «the findings

¹⁹ Ad esempio, «in un ruolo di linea, i risultati della performance possono contare per il 90% e le competenze esplicitate per il 10%. All’estremo opposto – nella valutazione d’un ruolo di servizio – la competenza può avere un peso anche del 100%. Per il personale di staff, i risultati della performance e le competenze esplicitate possono avere lo stesso peso» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 246).

and model have implications for succession planning and development of a career pathing system» (ivi, p. 252).

Ad uno specifico problema di individuazione della persona più adatta a ricoprire una specifica posizione e ad assumere determinate responsabilità, il metodo delle competenze risponde riproponendo quello che appare a questo punto come un vero e proprio caposaldo dell'intero metodo di gestione del personale proposto: la corrispondenza mansione-persona in termini di competenze necessarie - competenze possedute.

Questo principio rivela tutta la sua utilità non solo nella valutazione circa gli avanzamenti di carriera e le promozioni, ma per qualsiasi decisione di mobilità, anche orizzontale o addirittura attinenti a posizioni di "livello inferiore" rispetto a quello di partenza.

La pianificazione delle successioni è un sistema inteso a selezionare i dipendenti in grado di coprire posizioni chiave eventualmente scoperte: valuta la corrispondenza mansione-persona fra le future posizioni da presidiare e i dipendenti dell'organizzazione. In passato si trattava di solito di posizioni di livello superiore a quello attualmente presidiato. Nella realtà odierna, caratterizzata dalle ristrutturazioni e dal rapido cambiamento, i piani di successione possono riguardare le posizioni chiave non solo superiori ma anche di livello uguale o addirittura inferiori a quello di appartenenza (ivi, p. 257).

La valutazione in relazione ad un possibile avanzamento di carriera basato sulle competenze libera il "capo" dal difficile compito di scegliere quale tipo di responsabilità affidare al candidato scelto per la promozione: il metodo delle competenze può offrire una mappa dettagliata e codificata delle competenze (e quindi delle capacità, di ciò che un soggetto è in grado di fare e può fare) necessarie per le posizioni chiave gerarchicamente ordinate per la stessa famiglia di mansioni.

Anche per quanto riguarda la definizione dei piani di successione, la complessità è solo apparente poiché pochi semplici passi possono utilmente permettere un efficace svolgimento di tale fase.

La prima prevede l'*"identificazione delle posizioni chiave"*. «L'identificazione di queste posizioni nella struttura organizzativa attuale o futura prevede la definizione della strategia aziendale e l'identificazione delle posizioni finali critiche per la redditività, con le relative posizioni intermedie» (ivi, p. 261). Naturalmente questo è un compito difficile e delicato, in quanto moltissime variabili concorrono a caratterizzare un'organizzazione in un dato momento e molteplici dinamiche possono evolvere anche inaspettatamente, condizionando concretamente l'organizzazione in modo difficilmente prevedibile. Tuttavia, «la maggior parte delle organizzazioni possono utilizzare, con qualche adattamento, i 7 livelli delle famiglie di ruoli manageriali» (*ibid*) appositamente individuati per suddividere le responsabilità crescenti e i differenti compiti "usualmente" caratterizzanti "La linea", "lo Staff" e la "Direzione di progetto"²⁰.

²⁰ Ad esempio, per la *Linea* sono individuati 7 livelli gerarchici (con relative responsabilità e compiti): "Tecnico/professionale collaboratore individuale", "Capo di prima linea", "Caporeparto", "Dirigente di più reparti", "Unità di business", "Divisione", "Presidente o amministratore delegato".

La seconda fase consiste nello “sviluppare modelli di competenza per le posizioni chiave finali, con le relative posizioni intermedie”. Per questo scopo può essere utilizzata la BEI al fine di rilevare le competenze di 4 performer superiori e 2 performer medi per ciascun livello.

La terza fase prevede la “valutazione dei candidati (e i correnti titolari delle) posizioni finali”. Per la valutazione possono essere utilizzati gli stessi strumenti utili alla precedente fase di selezione. Nella fase successiva occorrerà “assumere decisioni sui titolari e sui candidati”. La decisione deve essere presa sulla base delle competenze possedute e quelle necessarie.

Infine, attraverso le ultime due fasi si cerca di strutturare un sistema informativo di gestione delle persone nel quale confluiscono sia i requisiti di competenza delle posizioni chiave, sia le competenze dei dipendenti “sotto osservazione”. In tal modo è più facile valutare i possibili abbinamenti mansione-persona.

3.4.4 La formazione

Il metodo delle competenze può utilmente supportare anche il processo di formazione all'interno dell'impresa. Già Boyatzis aveva individuato i possibili benefici che il riferimento alle competenze poteva offrire allo sviluppo e alla formazione dei lavoratori: «the findings and model have implications for the choice of training programs and the design of the training» (Boyatzis, 1982, p. 253). La strutturazione di un processo formativo basato sul metodo delle competenze può risultare particolarmente efficace perché supera alcuni limiti dei sistemi tradizionali, spesso finalizzati a trasmettere solo le informazioni specifiche circa l'attività da svolgere. Questo permette ai partecipanti di sviluppare le competenze ritenute necessarie per un job: «to be effective in competency development, the training must involve far more than teaching participants about the function of management. Evidence indicates that these and other generic characteristics can be developed through specific training and education programs» (*ibid*).

Il processo formativo ha come specifico obiettivo quello di ridurre il divario tra una condizione desiderata (le caratteristiche necessarie e richieste) e una condizione “reale” (le caratteristiche possedute).

L'impianto del ragionamento del metodo delle competenze semplifica non poco la difficoltà nel fissare adeguati obiettivi formativi: questi si identificano con le competenze rilevate presso i best performer, al quale l'intera popolazione aziendale dovrebbe tendere; «the integration of the information on how superior-performing managers think and act (i.e., the ideal) and how the potential manager stands on these competencies (i.e., the real) forms the beginning of a process of self- direct change» (ivi, p. 254).

Le ipotesi di cambiamento e di miglioramento sono date proprio dalla possibilità di colmare un divario che separa il best performer dagli altri; il confronto diretto con una performance ritenuta superiore costituisce l'esempio da seguire e questa rappresenta il riferimento di tutto il sistema di formazione.

La “discrepanza” tra le competenze del best performer e le competenze possedute da chiunque altro segna il tragitto del cambiamento necessario; lo sviluppo delle competenze “ideali” (quelle proprie del più bravo) rappresenta il punto di arrivo del percorso di cambiamento, l’unico apprendimento possibile: «it is through the realization of personal discrepancies between the ideal and the real on such competencies that people can perceive and feel a need for change» (*ibid*).

L’approccio e la logica non cambiano con gli sviluppi del metodo, che anzi trova in Spencer e Spencer un approfondimento degli assunti precedenti e una loro concreta esemplificazione in una strategia di insegnamento-apprendimento della competenza.

Il punto di partenza è il medesimo: «le competenze possono essere insegnate» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 267). Ancora una volta si allude alla possibilità di andare oltre l’insegnamento di conoscenze tecniche e di progettare sistemi di formazione al fine di far «acquisire o modificare i tratti profondi come le motivazioni o la visione personale» (ivi, p. 269).

Il percorso di apprendimento può essere articolato in 6 fasi specifiche le quali, partendo dal riconoscimento della competenza del best performer (che quindi continua ad essere proposta come una best practice da imitare) indicano il percorso da seguire per riprodurre il suo comportamento efficace.

In un primo momento si ha il *riconoscimento*: «l’obiettivo di questo primo passo è fare in modo che i soggetti si convincano personalmente che le competenze che si vogliono loro insegnare esistono e che è importante saperle utilizzare bene» (ivi, p. 272). I modi per far osservare le competenze dei best performer sono differenti, ma sempre riconducibili a simulazione pratiche.

Un caso di “confronto e contrasto” presenta al soggetto episodi critici di performer superiori e medi nel ruolo coperto dal soggetto stesso. Si chiede al soggetto: Qual è la differenza fra queste due persone? Quale delle due è la star? In sostanza, si chiede di analizzare il comportamento delle persone portate ad esempio. [...] I casi di “confronto e contrasto” e le simulazioni mirano a stabilire la credibilità della competenza ed a creare un “divario fra attuale e ideale” tale da motivare il soggetto a volerla imparare” (*ibid*).

Nella successiva fase di *studio* «s’illustra la nuova competenza, in che cosa consiste e come esprimerla. [...] Esempi reali o filmati dimostrano al soggetto come usare la competenza nelle situazioni di lavoro» (*ibid*). Il terzo step chiamato di *autovalutazione* è di fondamentale importanza, in quanto «informa il soggetto sui suoi livelli di competenza confrontati con quelli che predicono la performance superiore» (ivi, pp. 272-273). In questa fase il soggetto può prendere atto del divario tra le competenze ad lui imputate e quelle che, invece, attivano un comportamento efficace, garantendo una performance superiore. Sulla base di questo confronto diretto questi potrà incrementare “la propria energia e l’interesse” ad apprendere.

La quarta fase di *pratica/feedback* è quella che consente il miglioramento e l’apprendimento, ovvero lo sviluppo della competenza.

«Nel quarto passo i soggetti praticano comportamenti competenti in situazioni realistiche; confrontano le loro prestazioni con lo standard della performance superiore, e ricevono dall’istruttore il necessario feedback sul modo di migliorare» (ivi, p. 273); questa fase viene

reiterata fin quando il soggetto non è in grado di tenere un comportamento performante in linea con quello a lui richiesto: «il soggetto ripete i cicli di pratica/feedback fin quando non raggiunge lo standard superiore» (*ibid*). Le ultime due fasi conclusive prevedono che il soggetto si impegni a utilizzare la propria competenza nella vita lavorativa, dapprima dichiarando gli obiettivi che intende conseguire (ciò è fatto al fine di incrementare la produttività, dal momento che «la dichiarazione degli obiettivi si traduce in un aumento della produttività del 19%» (*ibid*) aumentando la probabilità di realizzarli), poi impegnandosi (magari inizialmente aiutati, se necessario, dai supervisori) a conseguirli.

La formazione è presentata dagli autori come un momento di estrema rilevanza; nell'incessante ricerca della migliore corrispondenza tra i requisiti di competenza della mansione e della persona, la formazione offre l'opportunità di “colmare” uno scarto esistente tra una performance superiore desiderata ed uno svolgimento medio o basso, “allineando” i comportamenti di un soggetto qualsiasi a quelli di un best performer.

La formazione permette di “insegnare” quelle competenze “dimostratesi” necessarie per una performance superiore, ma ciò comporta un notevole dispendio di risorse in termini economici e di tempo necessario all'apprendimento.

«Le motivazioni intrinseche e i tratti della personalità come l'orientamento al risultato possono essere insegnati, ma è molto più conveniente selezionare una persona che le possiede già piuttosto che cercare di svilupparle in una persona che non le possiede» (ivi, p. 278).

L'adattamento della persona alla mansione attraverso la sua “formazione” è possibile, ma conviene selezionare un soggetto già in possesso delle caratteristiche necessarie per svolgere in modo performante la sua futura attività; «la regola è: la selezione prevale sulla formazione (“è possibile insegnare ad un tacchino ad arrampicarsi sugli alberi, ma è meglio assumere uno scoiattolo”))» (*ibid*).

3.4.5 La retribuzione

Il ricorso al concetto di competenza può utilmente supportare anche la definizione di politiche retributive del personale: «the findings and model have implications for assessing the utility of the compensation and benefits system» (ivi, p. 257).

Se è vero che le competenze sono espressione della capacità di un individuo di generare (in futuro) performance superiori, allora le stesse devono poter essere equamente remunerate: «i sistemi basati sulla competenza compensano le *caratteristiche individuali*, e la capacità di creare valore economico per l'azienda in un momento futuro» (ivi, p. 290).

Contemplare anche le competenze nel procedimento di determinazione dei compensi aiuta a superare alcuni limiti legati ai tradizionali sistemi di retribuzione. Infatti, «i sistemi retributivi tradizionali pagano per ruolo» ma «sono inadatti quando il cambiamento è così rapido da far perdere ogni significato al ruolo “fisso”»; inoltre, «i sistemi retributivi fortemente strutturati

rafforzano la burocrazia: rigidità delle gerarchie, delle descrizioni delle mansioni e delle classificazioni delle mansioni, tutte cose che riducono la flessibilità aziendale e sono incompatibili con le strutture “piatte” e l’empowering del personale» (ivi, pp. 289-290).

Può servire integrare il sistema retributivo basato sul ruolo con una componente legata alla performance. Si tratterebbe in tal caso di remunerare non solo la posizione, ma anche i risultati conseguiti e la produttività, ovvero i benefici economici apportati all’azienda.

In ogni caso rimarrebbe però non retribuita la potenzialità di un soggetto di apportare benefici futuri.

Questo è presentato come un caso ricorrente; «un esempio è il calcolo che una società sportiva fa al momento d’ingaggiare un campione. La società deve stimare il valore aggiuntivo che il campione porterà in termini d’incassi e di pubblicità» (ivi, p. 292).

Gli autori arrivano così a proporre un sistema di calcolo che tenga conto contestualmente dell’*importanza della posizione*, della *competenza* e della *performance*.

Nel sistema proposto, tutti e tre questi elementi concorrono in percentuali di volta in volta stabilite dall’azienda a formare il totale percepito²¹.

Il sistema retributivo proposto basato sulle competenze non sostituisce dunque i precedenti criteri ma cerca di integrarli, contemplando aspetti meno oggettivi e più legati alle potenzialità del soggetto nell’organizzazione.

3.5 Criticità del metodo

Il metodo delle competenze descritto è caratterizzato da alcune importanti criticità che, non solo sembrano poterne ridurre severamente l’efficacia in fase di implementazione, ma potrebbero anche rappresentare dei limiti teorici difficilmente superabili. Nei prossimi paragrafi si cercherà di discutere le principali problematiche che attengono la teoria delle competenze *mainstream* di matrice psicologico-individuale.

3.5.1 “Oggettività” del metodo

Il metodo delle competenze viene sviluppato nell’ambito di un “modello” di gestione delle persone con un proposito preciso e ripetutamente sottolineato, prima da McClelland, poi da Boyatzis e infine in Spencer e Spencer: quello di basare le scelte di gestione del personale su criteri più oggettivi.

Termini quali validazione, scientificità, attendibilità, ecc. sembrano costituire l’elemento

²¹ Ad esempio, la retribuzione può essere costituita dal 20% a seconda della posizione occupata, dal 30% dai risultati conseguiti e dalla restante parte dalle competenze possedute.

comune, nonché il filo conduttore dei diversi contributi *mainstream*, concordi nel sottolineare l'esigenza di maggiore oggettività e di maggior rigore nella gestione del personale:

because of the commonly held perception that human resource systems and issues are “soft” and difficult to quantify, managers often settle for assessment methods and techniques that do not satisfy the level of rigor and soundness that they apply to assessment methods used in other aspects of organizational functioning, such as financial measurement, product quality measurement, and so forth (Boyatzis, 1982, p. 243).

Proprio nell'oggettività del metodo delle competenze sono riposte le speranze di “superare” i limiti delle prassi tradizionali, ritenute inefficaci, e di poter perfezionare alcune tecniche di gestione del personale più adatte alle nuove esigenze derivanti da un ambiente divenuto più incerto, dinamico e turbolento.

Il bisogno di costruire un impianto teorico solido e basato su presupposti scientifici e validabili empiricamente si avverte già in fase definitoria, durante la quale è elaborato un costrutto di competenza ricco e articolato, proprio al fine di eliminare possibili fraintendimenti o ambiguità.

Così, ad una prima definizione (piuttosto vaga e generale) – *a job competency is “an underlying characteristic” of a person which results in effective and/or superior performance in a job* – che difatti si limita solo ad identificare una competenza come una qualsivoglia caratteristica soggettiva (attivatrice di determinati comportamenti), sono fatte seguire alcune considerazioni che permettono un “inquadramento ontologico” del concetto stesso e ne specificano in modo puntuale la sua natura.

Una competenza può essere una motivazione, un tratto, l'immagine di sé, una conoscenza o una skill. Lo sforzo di identificare, isolare e misurare ogni singolo elemento soggettivo che compone la competenza è dichiarato, ma lo spettro presentato è estremamente ampio ed eterogeneo e racchiude diversi “livelli” ai quali una competenza può essere situata: in profondità ci sono i tratti e le motivazioni, che sono radicate e insite in un soggetto, difficilmente modificabili; in superficie ci sono le conoscenze e le skill, che sono osservabili.

Per sua stessa “natura” quindi la competenza è davvero multiforme e può costituire qualsiasi aspetto più nascosto della personalità oppure, in modo diametralmente opposto, qualunque abilità o conoscenza “palesamente” posseduta.

Riesce davvero difficile immaginare cosa possa restare escluso in un gamma estesa dalle caratteristiche soggettive e recondite di un individuo alle sue conoscenze, incluso la “capacità di eseguire un determinato compito intellettuale o fisico”²². Qualsiasi qualità più o meno pronunciata di un soggetto, qualsivoglia aspetto della sua personalità radicato “a livelli diversi”, qualunque conoscenza o abilità posseduta può assumere la dignità di competenza, a patto che origini una performance di un certo tipo²³.

²² È la definizione letterale di skill offerta dagli autori (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 32).

²³ Questa appare come l'unica condizione davvero “discriminante” affinché si abbia o meno una competenza. Si discuterà più approfonditamente di questo aspetto nelle pagine successive.

In tal senso lo sforzo definitorio, di identificazione della natura e di circoscrizione del significato di competenza – che trova fattuale compimento nell’arcinoto “modello ad iceberg” di Spencer e Spencer²⁴ – non sembra andare oltre la proposta di una “possibile” ripartizione in livelli dell’universo delle caratteristiche, dell’infinità di qualità, di connotazioni soggettive e di abilità proprie di un soggetto che possano “presumersi” a monte di una prestazione performante.

Tale ripartizione peraltro, necessariamente dai confini sfumati, non sembra essere ispirata da criteri rigorosi e oggettivi (vista anche la concreta impossibilità di delimitare scientificamente in modo certo, univoco e inequivocabile un tratto, piuttosto che l’immagine di sé, ecc.) ed aiuta solo relativamente nello sforzo definitorio del concetto di competenza.

A tal proposito Woodruffe, rimarcando la necessità di maggiore rigore nella definizione del concetto di competenza, evidenzia la difficoltà di condividere definizioni che si “limitino” a trasformare un problema concettuale in uno terminologico, aggirando a tutti gli effetti il cuore del problema:

le competenze sono effettivamente aspetti della personalità come i “tratti” e le “motivazioni”, ma su questi termini esiste una tale confusione e discordanza di significati che se affermiamo, ad esempio, che le competenze sono tratti, rischiamo di trasferire sulle competenze la stessa confusione che circonda i tratti (Woodruffe, 1992; trad. it., p. 55).

La definizione del concetto di competenza fornita da questi autori non appare per nulla esente dal rischio sopra esposto e non aiuta assolutamente il tentativo di “estendere” le possibili qualità (caratteristiche o abilità o conoscenze) “eleggibili” a competenza all’intero repertorio del capitale umano, rimanendo i termini del problema invariati.

Ad un più attento riesame della definizione discussa emerge che il solo elemento che permette di stabilire quali, tra le caratteristiche possibili, sono deputabili a competenze è di volta in volta la performance che queste consentono di raggiungere. Questa appare l’unico riferimento “rigorosamente” valido per distinguere quelle qualità soggettive di un individuo configurabili come competenze: riconosciuto un certo livello di performance, necessariamente esistono delle competenze a monte alle quali questa deve essere causalmente collegata.

Le competenze esistono dunque in concomitanza di una precisa manifestazione attraverso un comportamento “oggettivamente” ritenuto performante. Sarebbe quindi la rilevazione di una certa performance a individuare e circoscrivere una competenza.

Ma anche l’identificazione di un best performer e del relativo “comportamento performante” appare tutt’altro che semplice in quanto spesso legata a valutazioni soggettive e personali che ciascun capo può fare in base alle sue preferenze, dettate di “volta in volta” dagli obiettivi aziendali. Questa evidenza è messa ben in luce dallo stesso Boyatzis che evidenzia le difficoltà intrinseche e

²⁴ Nulla cambia se si osserva lo schema originariamente proposto da Boyatzis relativo ai “livelli” della competenza.

pressoché irriducibili legate al processo di valutazione: «some [...] jobs allow for easy measurement of a unit's performance. [...] Other jobs do not provide easy access to nor interpretation of measures of performance, such as a research and development manager, an employee specialist, a product design engineer, or a scientist» (Boyatzis, 1982, p. 11).

Evidentemente nelle organizzazioni non sempre è possibile adottare misure oggettive di misurazione, di rilevazione, soprattutto nella valutazione di comportamenti. Neanche quando la misurazione appare riconducibile a qualche misura predefinita, o al raggiungimento di un obiettivo precostituito e quantificato, la valutazione della performance risulta un'operazione facile ed esente da rischi e ambiguità:

the problem in assessing the performance of a person in a job and determining what constitutes effective and ineffective job performance is that it requires understanding and measuring a number of factors at the same time. [...] For example, a sales manager may have an objective of generating \$10 million in sales in a particular quarter. If his or her sales unit produces that amount of sales but experiences 50 percent turnover of staff in the same quarter, has the sales manager performed his or her job effectively? It is not clear (ivi, pp. 11-12).

Quindi, come sapientemente rimarcato, nel caso in cui «unfortunately, direct output measures often are not available or are difficult to identify, [...] supervisory and/or peer judgements [sic] must be used» (ivi, p. 44).

Si demanda dunque a esperti e supervisori la responsabilità di individuare una buona performance.

Lo spettro di quella stessa soggettività legata ad un giudizio personale, che tutta l'impostazione e la logica del “modello” induttivo di identificazione delle competenze tende accuratamente ad eliminare in ogni sua manifestazione proprio al fine evitare possibili apriorismi, aleatorietà e confutabilità nell'identificazione delle competenze e della loro natura, ritorna prepotentemente proprio nella più critica delle fasi a monte del procedimento di riconoscimento di una performance superiore e quindi delle eventuali competenze che l'hanno generata.

Ora, nel caso in cui un comportamento producesse sempre risultati (o performance) oggettivamente misurabili, il giudizio circa l'esistenza e la natura di una presunta competenza a monte potrebbe forse essere trasversalmente condiviso, sempre nell'ipotesi in cui fosse possibile accordarsi sulla misura esatta degli elementi (output prodotto, obiettivi raggiunti, comportamenti posti in essere, ecc.) che fanno rilevare e distinguono appunto una buona performance da una cattiva performance, indicando in tal modo la competenza.

Tale circostanza è però remota e più spesso è l'esperto (il capo o chi per lui) ad essere chiamato a valutare e a giudicare la prestazione del suo collaboratore.

In buona sostanza, se, da un lato, l'adozione del metodo potrebbe sollevare l'esperto dal gravoso compito di dedurre le competenze utili per svolgere un'attività – riducendo così la probabilità che una competenza possa essere considerata essenziale (per lo svolgimento di un'attività) quando magari non lo è o viceversa – dall'altro, potrebbe chiamarlo in causa per un altro tipo di giudizio decisamente più gravoso, dal quale paradossalmente dipenderebbe il riconoscimento (e quindi, per

l'impostazione concettuale seguita, l'esistenza stessa) di una prestazione superiore e con essa delle competenze che l'hanno generata.

Dunque, dapprima si cerca di sottrarre la scelta di allocazione delle persone a giudizi soggettivi, credenze e preferenze personali dei capi, valutazioni soggettive ecc; successivamente (e inevitabilmente) si ammette di dover ricorrere proprio a quelle misure (precedentemente bandite) nello stabilire se un soggetto è performante o meno.

Ci si può a questo punto interrogare su quale "scientificità" e su quale "oggettività" il "modello" riesca a garantire nel caso in cui siano esaminate le competenze di un individuo in organizzazioni differenti o nella stessa organizzazione che cambia nel tempo²⁵ o nel caso in cui cambi colui al quale è demandata la valutazione di tale individuo o semplicemente mutino le sue preferenze in seguito alla definizione di nuovi obiettivi aziendali.

Proprio riesaminando alcuni passaggi fondamentali nel pensiero di Boyatzis (sopra riportati) relativi alla valutazione del manager, ci si accorge facilmente che lo stesso manager, data una certa attività svolta, può essere considerato un best performer (e quindi in possesso di determinate competenze a quel punto necessarie per svolgere eccellentemente quel lavoro) oppure un incompetente (e quindi non in possesso delle competenze per svolgere lo stesso medesimo lavoro) al variare delle preferenze (e degli obiettivi) dei suoi superiori²⁶.

La promessa di scientificità e di oggettività non solo non risiede nella concettualizzazione o nella definizione data (piuttosto vaga e alquanto "possibilista" in ogni sua parte, a partire dal concetto di competenza fino a quello di performance), ma deve anche cedere il passo ad una necessaria dipendenza dagli obiettivi, i quali però sono poco o per nulla problematizzati nell'impalcatura costruita.

Neanche il procedimento di identificazione delle competenze possedute e necessarie per svolgere una certa attività sembra possedere quel rigore di cui il metodo proposto intende dichiaratamente rivestirsi. Vediamo.

La rilevazione delle competenze, fase assolutamente indispensabile per il buon funzionamento del metodo, nonché a monte di tutte le altre fasi di gestione del personale, dalla selezione alla formazione e sviluppo, alla regolazione delle carriere, lungi dal rivestire un carattere "squisitamente organizzativo", fa capo a ragionamenti di palese connotazione psicologica, di cui il metodo delle competenze è fortemente debitore.

La grande novità sulla quale si basa il metodo costruito, che segna un evidente punto di rottura con le pratiche precedenti di gestione del personale, attiene alla possibilità di respingere con forza l'idea che test "astratti" di logica o psico-attitudinali possano rilevare utilmente le competenze che

²⁵ Si tratterà estesamente questo argomento nei paragrafi successivi

²⁶ In questo caso non è dato sapere se tra le competenze del manager "conta più" l'efficacia, la sensibilità ecc. e in che termini tale valutazione possa ritenersi definitiva e attendibile.

un soggetto dovrà utilizzare in un ambiente lavorativo. Tale sfiducia non è posta solo nelle tecniche di rilevazione, ma in tutto il procedimento deduttivo, che necessariamente deve affidarsi alle rappresentazioni e alle credenze degli individui (il capo che seleziona le competenze necessarie per svolgere l'attività o il soggetto che racconta le proprie competenze attraverso la descrizione della propria persona).

La soluzione viene individuata in un ribaltamento di logica che privilegia il procedimento induttivo; partendo dall'osservazione dei comportamenti è possibile rilevare le competenze di una persona a partire da situazioni lavorative (o di vita) "concrete" nelle quali tali competenze sono effettivamente già state utilizzate. Non solo: l'analisi di un comportamento empiricamente osservato e ritenuto performante indica quali competenze sono necessarie per svolgere bene tale attività.

Tuttavia, sebbene un comportamento sia empiricamente osservabile e il procedimento induttivo (attraverso la BEI e l'analisi rigorosa solo dei comportamenti effettivamente assunti) prometta di coglierne le specificità e di osservarne i particolari dettagli, le cause che lo hanno attivato e le modalità attraverso le quali lo stesso si è esplicato, in pratica i nessi causali che lo collegano a determinate competenze a monte sono tutt'altro che oggettivi e univoci.

Proprio la distinzione in livelli ben definiti, proposta già da Boyatzis e perfezionata in Spencer e Spencer, necessariamente impone di considerare "distinte" le caratteristiche più profonde (di assoluto rilievo per le finalità del metodo e per questo utilmente presentate come cuore del problema) dalle skill. Spencer e Spencer, infatti, evidenziano come

le conoscenze e le skill, poiché parte emersa dell'iceberg, sono relativamente facili da sviluppare; la formazione professionale è il sistema più efficace, in termini di costi, per assicurarsi queste capacità del personale [...]; le motivazioni e i tratti, invece, in quanto parte sommersa dell'iceberg della personalità, sono più difficili da valutare e da sviluppare; è più efficace, in termini di costi, acquisirle attraverso il processo di selezione (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., pp. 32-33).

Ciò porta dapprima a considerare che «è molto più efficace, in termini di costi [...] selezionare in base alle caratteristiche "profonde" (motivazioni e tratti) ed insegnare le conoscenze e le skill necessarie per svolgere le mansioni specifiche» (ivi, p. 33), poi a concludere che «per predire la performance superiore nelle mansioni complesse, le competenze sono relativamente più importanti delle skill» (*ibid*).

Esiste dunque una notevole distinzione tra skill e competenze profonde; gli "sforzi" del metodo sono volti a identificare le competenze profonde, ma queste, al contrario delle skill, non sono empiricamente osservabili: all'analista è demandato il compito cruciale di "determinare" le competenze a partire dai comportamenti osservati attraverso la BEI.

Il lavoro dell'analista che utilizza la BEI alla ricerca delle competenze "più profonde" appare però tutt'altro che un semplice automatismo. Osservare i comportamenti può risultare più facile perché questi sono direttamente osservabili; rilevare le competenze è difficile e richiede un difficile lavoro di estrapolazione da parte dell'analista: «this method of assessment appears to be most useful in determining skill-level competencies. [...] To determine other levels of competencies (i.e.

motives, traits, self-image, or social roles) the analyst of these interviews would have to infer the competencies from the event described» (Boyatzis, 1982, p. 51).

La responsabilità dell'analista è fondamentale dal momento che proprio egli sancisce, attraverso opportune valutazioni, quali competenze sono a monte dei comportamenti. L'analista ha il compito di giudicare quali competenze possono o meno sottostare a certi comportamenti. Gli stessi costituiscono l'unica evidenza empirica in quanto oggettivamente osservabili, ma rappresentano solo la base di partenza e non il punto di arrivo del metodo qui discusso che invece appare estremamente ricco di "interpretazioni" e "rielaborazioni" successive legate alla conoscenza dell'analista.

A responsabilizzare ulteriormente il lavoro di quest'ultimo e a rendere ancora più impegnative e "discrezionali" le sue valutazioni si aggiunge un'altra importante evidenza: «the distribution of critical incidents collected through the Behavioral Event Interview does not necessarily provide enough information to infer motive, trait, self-image, or social-role levels of competencies» (*ibid*).

La BEI non necessariamente fornisce all'analista tutte le informazioni necessarie all'individuazione delle competenze profonde; la loro identificazione non richiede un semplice calcolo o un procedimento automatico di collegamento a prova di errore, ma un giudizio difficile da parte del consulente, basato su informazioni non necessariamente pertinenti o esaustive. Non solo: «because job competencies are *underlying characteristics*, they can be said to be generic. A generic characteristic may be apparent in many forms of behavior, or a wide variety of different actions» (*ivi*, p. 21).

Il collegamento tra competenze e comportamento è tutt'altro che causale; tra questi intercorrono relazioni di possibilità e non di necessità. Dato un comportamento, diverse competenze (o peggio diverse loro combinazioni) possono essere rilevate. Questa "criticità" è presentata senza troppe perplessità già da Boyatzis, il quale descrive come

when a person performs an act (i.e., demonstrates a specific behavior) which has a result or several result (i.e. outcomes), it is also expression of a characteristic or of several characteristics. Actions, their results, and the characteristics being to be expressed do not necessarily have one-to-one correspondence (*ibid*).

Il rigore, la scientificità e l'obiettività del metodo devono piegarsi all'intuito, all'esperienza e alla professionalità dell'analista che possiede la conoscenza necessaria e la capacità di reinterpretazione di cui il metodo sembra necessitare per un'efficace applicazione.

Accanto questa complicazione, che sancisce di fatto l'assoluta impossibilità di associare in modo categorico una o più competenze ad un certo dato comportamento, se ne associa un'altra forse ancora più consistente, relativa all'eventualità opposta, legata cioè all'impossibilità di prevedere in modo sicuro determinati comportamenti a partire da certe competenze:

the action, or specific behavior, is the manifestation of a competency in the context of the demands and requirements of a specific job and particular organizational environment. Given a different job or different organizational environment, the competency may be evident through other specific actions (*ibid*).

Si ammette chiaramente che una certa competenza può dare origine a manifestazioni differenti a seconda del contesto nel quale le azioni sono svolte.

Non basta dunque una semplice azione ad indicare una competenza a monte: la stessa competenza può tradursi in azioni differenti al variare del job e del contesto sociale nel quale il soggetto si trova ad agire. La validità e l'attendibilità dell'inferenza che collega il comportamento alle competenze potrebbero dunque seriamente essere compromesse dalla mancata conoscenza delle "caratteristiche" del contesto organizzativo e dell'attività da svolgere; senza questa conoscenza, in effetti, diverrebbe molto difficile cogliere il senso delle azioni a cui alcune competenze possono dar luogo.

Così, se, da un lato, le caratteristiche soggettive possono indicare il perché sono state intraprese alcune azioni, dall'altro, si rende necessario esplicitare opportunamente le caratteristiche, gli elementi, gli obiettivi, i vincoli e le opportunità dell'organizzazione di cui un individuo è parte, elementi che finiscono per tradurre le competenze di un individuo in "certe azioni, piuttosto che altre".

In assenza di questa conoscenza, infatti, il metodo delle competenze dovrebbe rinunciare completamente alla comprensione dei nessi causali tra comportamento e competenze, proprio perché incapace di cogliere la variabilità delle azioni possibili legate alla medesima competenza.

In questa ipotesi, nell'impossibilità di comprendere le caratteristiche organizzative che possono concorrere ad orientare verso certi comportamenti piuttosto che altri, l'utilità del metodo delle competenze sarebbe limitata alla semplice individuazione di alcune caratteristiche soggettive che (solo plausibilmente) renderebbero un individuo capace di "replicare" alcune azioni di un best performer, ma categoricamente nello stesso medesimo job e nello stesso identico contesto organizzativo.

Tuttavia, l'ampio respiro dato al metodo porta ad escludere che le sua applicabilità sia ridimensionata da ipotesi così stringenti: più volte si auspica il suo utilizzo in situazioni di cambiamento e di instabilità. L'utilizzo che delle competenze è auspicato va ben oltre la semplice opportunità di "replicare esperienze di successo" date condizioni invariate e abbraccia invece la possibilità comprendere il "perché" le persone si possono comportare in un determinato modo: «the individual competencies component reveals what a person is capable of doing, it reveals *why* he or she may act in certain ways» (ivi, p. 16).

Ecco che la comprensione delle dinamiche organizzative diviene indispensabile per un'efficace implementazione del metodo, che da solo, per sua stessa ammissione, non riuscirebbe a comprendere e spiegare la varietà e la variabilità dei comportamenti evidentemente non interpretabili attraverso le sole competenze, prescindendo dalla specificità dell'attività e dall'ambiente che connota l'azione.

Lungi da qualsiasi pretesa di scientificità, i propositi del metodo delle competenze di prevedere i comportamenti dei soggetti al lavoro in funzione delle loro caratteristiche personali vengono fortemente ridimensionati dalla possibilità di distinguere gli stessi in relazione all'attività e al

contesto, che possono caratterizzare e orientare secondo le modalità più svariate e imprevedibili l'insieme di decisioni e di azioni di un soggetto al lavoro.

Ciò porta ad interrogarsi sulla validità del metodo in assenza di un corpo specifico di conoscenza che lo informi adeguatamente delle connotazioni organizzative nel quale lo stesso si appresti ad essere utilizzato.

Tuttavia, la teoria delle competenze appare completamente digiuna di strumenti che permettano di osservare ed interpretare le specificità di un'organizzazione, di spiegarne le dinamiche e di evidenziarne i suoi tratti fondamentali; questa (che in tal senso sconta la sua derivazione di matrice squisitamente psicologica) non indaga in alcun modo le relazioni tra le componenti dell'organizzazione.

Le ipotesi percorribili in questo caso sono due: la prima è che il metodo delle competenze "attinga" dalle job description quella conoscenza "organizzativa" necessaria a carpire i comportamenti delle persone. In questo caso si dovrebbe però assumere che le dinamiche organizzative possano essere colte e sintetizzate esaustivamente attraverso la predisposizione *ex ante* dei job.

L'altra ipotesi è che il metodo delle competenze, in quanto completamente estraneo a qualsiasi strumento di analisi organizzativa, riesca ad attingere le conoscenze relative all'organizzazione attraverso la partecipazione attiva di chi le detiene.

In tal caso, l'integrazione di saperi di natura diversa attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di più soggetti, portatori di conoscenze differenti (relativi alla specificità dell'organizzazione e alla teoria delle competenze) sembra essere l'unica strada percorribile per cogliere la specificità delle dinamiche organizzative nei quali i comportamenti prendono vita.

3.5.2 Coinvolgimento e partecipazione

Il metodo delle competenze soffre dell'impossibilità di stabilire un collegamento univoco e inequivocabile tra competenze e comportamenti. Come discusso nel paragrafo precedente «it would be inaccurate to say that person's competency causes the effective behavior, but that it is *a* cause. The competency is necessary but not sufficient for effective behavior» (ivi, p. 192).

Ciò porta a considerare l'eventualità che una diligente applicazione del metodo, per quanto rigorosa, non sarebbe comunque sufficiente a svelare in modo assolutamente certo quali competenze possono dirsi a monte di un certo comportamento; una competenza può indicare la capacità di un individuo a compiere alcune azioni, ma per spiegare i moventi spesso ambigui e difficilmente prevedibili che possono connotare il comportamento di un individuo in ogni momento occorre "altro".

Nella logica del metodo, i comportamenti assumono carattere di esclusività in funzione delle caratteristiche soggettive, dell'attività da svolgere e dell'ambiente di riferimento, dei quali, a tutti gli effetti, il comportamento (le azioni) è presentato come variabile dipendente: al variare delle

competenze, del job o dell'organizzazione possono essere osservate azioni diverse.

Per questo motivo, proprio la piena conoscenza di suddetti elementi si impone come condizione di efficacia del metodo il quale, vista la sua inadeguatezza a cogliere gli elementi dell'organizzazione e del job, dovrebbe ricercare l'incontro con quei saperi di cui esso stesso si dichiara carente, ad esso preesistenti e necessariamente situati nell'organizzazione.

Un'eventuale estraneità degli analisti imporrebbe necessariamente, in fase di implementazione, il coinvolgimento di quelli che sono depositari della conoscenza dell'attività e del contesto di riferimento all'interno dei quali le azioni sono svolte.

Per la loro stessa impostazione, il coinvolgimento e la partecipazione, finalizzati all'avvicinamento di saperi differenti, dovrebbero quindi essere veri e propri capisaldi del metodo delle competenze, che scontrerebbe, in caso contrario, un "deficit" di conoscenza, vedendo così pesantemente ridimensionata la sua capacità di indagine ed esplicativa.

Tuttavia, il rigore del metodo induttivo impedisce una "consapevole" partecipazione, non solo dei best performer osservati, ma anche di esperti, capi e altri membri che presumibilmente potrebbero integrare l'indagine con alcune informazioni rilevanti per la comprensione di elementi contestuali importanti per l'analisi. Ciò emerge con tutta evidenza soprattutto nella fase più matura del metodo (segnata dal contributo di Spencer e Spencer), arricchito da numerose esperienze consulenziali.

La sfiducia per i racconti e le rappresentazioni dei lavoratori, ovvero di quelli che detengono la conoscenza profonda dell'attività svolta in quanto principali protagonisti, è totale. A questi è richiesto di limitarsi a descrivere ciò che hanno concretamente fatto; solo l'analista ha la conoscenza per interpretare i racconti, le azioni, i vissuti e le motivazioni e risalire così alle caratteristiche soggettive. Il confronto e la discussione sembrano del tutto secondari; l'incontro tra analista e lavoratore non appare finalizzato a far emergere le competenze di quest'ultimo attraverso la riflessione, la reinterpretazione e l'analisi condivisa dell'attività svolta: le valutazioni e i giudizi sono lasciati esclusivamente all'analista, in quanto «the basic principle of the competency approach is that *what people think or say about their motives or skills is not credible*. Only what they actually *do*, in the most critical incidents they have faced, is to be believed» (Spencer, Spencer, 1993, p. 115).

Nel dialogo tra analista e lavoratore è categoricamente esclusa l'eventualità che il lavoratore collabori all'identificazione delle proprie competenze attraverso l'esplicitazione del proprio pensiero e delle proprie considerazioni a riguardo; questi può solo descrivere come ha agito in una particolare occasione, nel modo più oggettivo possibile, anche raccontando al limite i propri sentimenti, ma mai facendo inferenza diretta sulle eventuali competenze.

Descrivere "ciò che è stato realmente fatto" è l'unica forma di collaborazione richiesta al best performer e la tecnica BEI, non a caso centrale in tutto il metodo, («Behavioral Event Interview is the heart of the Job Competency Assessment process») (ivi, p. 114) è esclusivamente preposta proprio a questo scopo: «the purpose of BEI method is to get behind what people say they do to find

out what they *really* do» (ivi, p. 115).

La netta preferenza per la BEI rispetto ad altri sistemi di rilevazione, come ad esempio i racconti autobiografici o altre tecniche che comportino una forma di partecipazione “attiva” del soggetto nell’identificazione delle proprie competenze, è una chiara espressione della logica che pervade la teoria costruita, in alcun modo desiderosa di conoscere, né tantomeno di condividere, il punto di vista del lavoratore sulle caratteristiche, sulle qualità, sulle capacità a questi accreditate.

Così, ritornando all’ipotesi di partenza, relativa alla necessità di conoscere le specifiche caratteristiche dell’organizzazione, la “collaborazione” di chi “il job lo svolge”, seppure best performer, non sembra davvero essere interpretata come una possibilità di acquisire tale base di conoscenza.

L’estrema fiducia riposta nel procedimento induttivo porta a dubitare anche dell’utilità che il management dell’impresa partecipi a tale delicatissimo procedimento di identificazione delle competenze di ruolo.

Ad una dichiarazione iniziale che evidenzia con tutta forza la necessità di coinvolgere almeno i capi e i dirigenti nello sviluppo dei modelli di competenza richiesti in un job, seguono alcune argomentazioni che impongono una seria riflessione sui reali propositi sottesi all’approccio partecipativo auspicato:

è buona regola coinvolgere in questa operazione il maggior numero di persone chiamate a usare questo modello. I dirigenti che hanno condotto, dopo un’opportuna preparazione, le interviste sugli episodi comportamentali (BEI) ed hanno lavorato al fianco degli esperti per identificare le competenze sono convinti della validità del modello e molto più disposti a metterlo in pratica (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 219).

Non si allude alla possibilità che le conoscenze di soggetti che hanno agito per anni nell’organizzazione possano sostenere in modo adeguato la redazione di un “profilo di ruolo”, né all’eventualità che il consiglio e l’esperienza di persone esperte possano integrare anche solo parzialmente i risultati emersi dal procedimento induttivo, magari colmando alcune criticità intrinseche del metodo o riducendo la possibilità di errori (in fase di intervista, rilevazione e codifica) da parte dell’analista.

Il proposito espresso di coinvolgere i dirigenti non è relativo alla necessità di arricchire le conoscenze del consulente, magari ignaro di tutte le informazioni necessarie al lavoro di interpretazione dei comportamenti, magari disinformato di alcune dinamiche particolari che potrebbero distorcere le sue analisi.

Non si allude alla possibilità che la presenza di un esperto, o comunque di un capo, possa render conto di alcuni elementi dell’organizzazione contestuali e fondamentali per le valutazioni dell’analista “estraneo” all’organizzazione, aiutando a capire il perché di alcuni comportamenti e alcune azioni piuttosto che altre.

Nessun bisogno di completezza né alcun bisogno d’integrazione di saperi e conoscenze è legato all’auspicio che analista e capi operino congiuntamente: viene “solo” evidenziata la possibilità che i dirigenti, potendo vedere la tecnica BEI da vicino, ne “apprezzino la validità”.

Non si assume in alcun modo che un'integrazione tra saperi di natura diversa possa supportare un'efficace adozione e implementazione del metodo in modo adeguato nell'organizzazione; non vengono valorizzate né descritte le modalità dell'incontro tra la sensibilità e la professionalità dell'esperto studioso che apporta il suo metodo consolidato con anni di riflessione e il capo che apporta tutta la sua conoscenza personale in quanto facente parte dell'organizzazione; ciò che appare più importante è che, attraverso la sua presenza, il dirigente si "convinca" della tecnica BEI e diventi "molto più disposto a metterla in pratica".

La perplessità che la partecipazione auspicata abbia una valenza esclusivamente "illustrativa", più finalizzata ad indurre il dirigente ad "adottare" la BEI, che richiedere un suo sostanziale intervento a completamento della metodologia progettata²⁷, non viene smentita ma ulteriormente confermata da alcune precisazioni successive presenti nel lavoro di Spencer e Spencer che, rinunciando a qualsiasi spiegazione rigorosa, sembrano voler evidenziare solo i motivi per cui un dirigente dovrebbe avere convenienza ad adottare la metodologia della McBer.

Sono così avanzate argomentazioni di tipo squisitamente utilitaristico (immediatezza, praticità) e di convenienza economica (economicità) al fine di mostrare i vantaggi legati all'adozione della tecnica BEI all'interno del metodo delle competenze:

i metodi più validi (per esempio, l'*assessment center*) possono essere troppo costosi e difficili da usare; altri, per esempio i test, possono essere rifiutati dai candidati o dalla cultura aziendale. In base alle nostre esperienze, possiamo affermare che l'intervista sugli episodi comportamentali è, per la selezione, lo strumento che ha maggiore efficacia di costi. Pur avendo una validità quasi uguale a quella dell'*assessment center*, richiede solo un paio di ore invece di 1-2 giorni, è facile da condurre e accettato da quasi tutti (ivi, p. 220).

Lo stesso "aspetto pratico ed economico" è evidenziato anche nell'evenienza in cui i consulenti "trasferiscano" il loro sapere, la loro metodologia ai membri dell'organizzazione: «abbiamo constatato che alla maggior parte delle persone sono sufficienti 2 o 3 giorni per imparare a condurre una BEI e a codificarla con un'attendibilità sufficiente per assumere decisioni di selezione efficaci» (*ibid*).

La difficoltà e la necessità di favorire l'incontro di saperi differenti non sembra davvero costituire la principale preoccupazione per gli autori, i quali non argomentano in alcun modo l'esigenza di favorire l'incontro tra saperi differenti, essendo privilegiato ancora una volta l'aspetto pratico e utilitaristico²⁸.

Sono dunque davvero molteplici gli indizi che lasciano intendere la pretesa di auto-sufficienza del metodo costruito, che mostra con chiarezza la più estrema delle sue ambizioni (e delle sue

²⁷ Tale ipotesi è per altro coerente con il rigore di cui volutamente tutto l'impianto teorico delle competenze risente. È stato già descritto come eventuali "interferenze" potrebbero limitare l'efficacia del metodo induttivo.

²⁸ Riesce davvero difficile immaginare che "2-3 giorni di formazione" siano sufficienti a far maturare in "chiunque" quella sensibilità e quell'esperienza necessarie per interpretare i comportamenti di un soggetto, soprattutto se completamente digiuno di conoscenze psicologiche o di altri saperi utili per tal scopo.

contraddizioni) proprio nel volersi costituire come un “modello” universale di gestione delle persone in impresa; lo stesso promette incondizionatamente di svelare quali competenze portano a prestazioni superiori, ovvero cosa porta le persone a comportarsi in un certo modo in una realtà organizzata.

Nel far questo, il totale disinteresse nell’indagare le caratteristiche dell’organizzazione nel quale i comportamenti sono stati agiti mostra la completa fiducia riposta nella descrizione del job quale unico e attendibile rilevatore del contesto organizzativo nel quale prendono corpo le azioni di ciascun soggetto.

L’utilizzo efficace del metodo delle competenze per sua natura richiede che il job costituisca una rappresentazione fedele ed assolutamente esaustiva delle “dinamiche” organizzative nel quale un comportamento prende corpo; questo connota le azioni dei soggetti e dovrebbe fornire una ricostruzione minuziosa e particolareggiata dei processi organizzativi che le azioni e le decisioni di ciascuno contribuiscono a formare. Ora, anche nell’inverosimile ipotesi che la complessità di un contesto possa completamente essere colta in tutte le sue sfumature *ex ante*, attraverso la strutturazione completamente previa di un’attività, resterebbe comunque in tal caso problematica qualsiasi ipotesi di cambiamento. Non solo: le competenze mostrate in un’attività svolta in modo ugualmente efficace, ma non pedissequamente conforme alle prescrizioni del job, resterebbero in ogni caso incomprensibili perché fuori dal “contenitore organizzativo” progettato, perché a monte di azioni qualificate da una conoscenza estranea (ma non ricercata) al metodo delle competenze, la cui efficacia in questo caso sarebbe severamente compromessa.

3.5.3 Competenze: progettazione del cambiamento e adattamento al cambiamento progettato

La teoria delle competenze è elaborata per spiegare quali caratteristiche soggettive possono o meno essere collegate ad una performance superiore in determinati job in specifiche organizzazioni. L’autonomia del metodo nel ricercare e nel creare quelle condizioni che permettano una performance superiore nello svolgimento di un’attività lavorativa risulta perciò ridimensionata proprio dalla presenza di elementi assunti come “estranei” e preesistenti al soggetto e alle sue competenze: l’organizzazione e l’insieme dei job dei quali essa si compone.

Una buona prestazione lavorativa necessariamente risulta all’intersezione di questi tre elementi, che per questo motivo devono essere disposti in modo “consistente” l’uno con l’altro: le caratteristiche della persona devono essere adatte al job, i job devono essere ben disegnati per rispondere ai requisiti funzionali dell’organizzazione, i quali sono determinati a loro volta dall’ambiente circostante.

Quest’ultimo è collocato in cima e presenta dei vincoli ineludibili che si ripercuotono in ciascuno degli elementi sottostanti (organizzazione, job e persone): «in a larger context, the economic, political, social, and religious conditions of the culture in which organization exists will affect its

climate and managers' behavior» (Boyatzis, 1982, p. 20).

Ogni impresa deve operare in uno specifico ambiente di riferimento e proprio le caratteristiche di quest'ultimo finiscono per incidere sui tratti dell'organizzazione che ad esso si deve adattare, come le persone che vi lavorano. «The strategic position of a company in its industry and the condition of its industry also will affect the internal organizational environment, which in turn will affect managers' behavior» (ivi, p. 19). Così, ad esempio, «in the public sector, the strategic position of a federal organization, in terms of its relationship to segments of the executive, legislative, and judicial branches of government, will affect the organizational environment, which in turn affect managers' behavior» (*ibid*).

A sua volta l'ambiente organizzativo incide tangibilmente sulle azioni e sulle decisioni dei suoi membri; questo può essere pensato come un insieme eterogeneo di elementi, quali la struttura organizzativa, la cultura o le procedure ormai consolidate, che, congiuntamente, concorrono a determinare o orientare il comportamento dei soggetti che in esso svolgono la loro attività. «The organizational environment can be described in terms of a number of different factors. Organizational climate or culture has been used as a concept to describe the impact of the organization's structure, policies, and procedures on its members» (ivi, p. 18).

L'“impatto” del contesto organizzativo sugli individui è così rilevante da arrivare a sancirne (più o meno direttamente) le condizioni di performance: «whether organizational climate is used as an indicator variable or whether the actual policies, procedures, and structure of an organization are used directly, the atmosphere or environment that organization creates and transmits to its members affects their performance» (*ibid*).

Nell'ambiente organizzativo ciascun lavoratore contribuisce alla performance complessiva ricoprendo i job opportunamente predisposti.

A job is usually described in terms of a title and list of responsibilities that the job occupant is expected to perform, decisions that he or she is expected to make, and outcomes that he or she is expected to produce. Every job can be said to have a set of functional requirements [...]. Taken as a whole, the output of the integrated performance of the jobs by all members of an organization yields the performance of the organization with respect to its mission and objectives (ivi, p. 16).

Il job dunque prescrive e descrive ciò che un soggetto deve fare affinché gli obiettivi dell'impresa possano essere raggiunti; questo non si sostanzia però in un insieme di compiti ben definiti e formalizzati, ma piuttosto nelle responsabilità, nelle decisioni e negli obiettivi demandati ad un soggetto. In tal senso i job non sono pensabili come “mansioni”, bensì come “ruoli”: «job demands can [...] be described in terms of various roles. The role describes a set of activities and responsibilities expected of a person in the [...] job» (ivi, p. 17). Le esigenze dell'organizzazione sono frammentate e ripartite in ruoli, ciascuno specificatamente disegnato in modo funzionale per soddisfare determinati bisogni dell'organizzazione; la loro progettazione è perciò un'attività di fondamentale importanza che porta ad una chiara specificazione dei bisogni dell'organizzazione e dell'attività da svolgere. Ciascun job non può prescindere dalle caratteristiche del contesto

organizzativo nel quale questo prende corpo e non può ignorare le peculiarità dell'organizzazione che anzi in esso necessariamente si riflettono: «for the performance of a job to be effective, the definition states that specific result and action taken to obtain them must “maintain or be consistent with policies, procedures, and conditions of the organizational environment”» (ivi, p. 13).

La possibilità di ottenere una performance superiore nello svolgimento dei job, quindi, risulta inevitabilmente subordinata ad una buona progettazione degli stessi all'interno dell'organizzazione. Questi devono essere ben disegnati e “in linea” con l'ambiente organizzativo: «if the job demands conflict with aspects of the organizational environment, effective performance will either not be forthcoming or it will be costly and highly inefficient» (ivi, p. 14).

Proprio (ed esclusivamente) in tale delicata fase di incontro tra persone e organizzazione il metodo delle competenze mostra tutta la sua efficacia e tutta la sua utilità, facilitando, da un lato, l'identificazione di quelle caratteristiche necessarie per svolgere bene un job, dall'altro, la selezione delle persone in possesso delle stesse.

Gli elementi che consentono una performance superiore in un'attività sono di fatto molteplici, ma molti sfuggono al metodo delle competenze, che per questo è collocato solo a valle di un difficile processo di progettazione organizzativa il cui esito non può che essere recepito e accolto come vincolo nell'identificazione delle competenze necessarie e nella scelta delle persone più adatte a svolgere una determinata attività.

All'interno di un contesto organizzativo la “compatibilità” tra lavoro e persone alimenta la performance lavorativa, ma attraverso le competenze si può intervenire solo sulla “variabile umana”: il metodo delle competenze non ha come obiettivo la progettazione delle posizioni. Questo non costituisce uno strumento atto ad identificare i requisiti funzionali dei job all'interno dell'organizzazione, a specificarne le attività e le responsabilità, né ad identificarne gli obiettivi:

The refinement of splitting the environment into a job demand component and an organizational environment component has been advanced by many authors in the management field [...]. The distinctions of the model from prior research and theory will emerge from the discussion of what constitutes the “individual” component of the model (ivi, p. 16).

Nonostante la teoria delle competenze non sia stata appositamente pensata per fini progettuali di un'organizzazione, né tantomeno per tracciarne eventuali traiettorie evolutive e di cambiamento, sia Boyatzis che Spencer e Spencer alludono all'opportunità di poter cogliere a tal proposito alcuni suggerimenti dall'osservazione del lavoratore durante lo svolgimento della sua attività: «by examining those competencies that effective managers demonstrated but were not particularly demanded by management jobs at their level, guidelines for such redesign could be determined» (ivi, p. 250).

L'idea è estremamente semplice e promettente: se chi occupa un job in modo performante lo fa perché dimostra di possedere certe competenze, questo può essere ampliato per includere altre attività che diano piena espressione alle quelle medesime competenze: «management jobs can be designed to allow manager to utilize the competencies they have» (ivi, p. 249). L'arricchimento del

job può portare notevoli benefici.

For example, effective entry level managers demonstrated more use of socialized power than did their less effective peers. It was suggested that this aided them in coordinating their activities with other entry level managers. To utilize this competency more effectively, such coordination activities could be made a part of the entry level managers' job (*ibid*).

Sebbene il metodo delle competenze non possa sostituire completamente l'attività tradizionale di progettazione in quanto carente di strumenti che permettano di identificare i bisogni funzionali dell'organizzazione per poi dividerli nei vari ruoli, tuttavia lo stesso si dimostra in grado di indicare grazie a quali competenze sono svolte con successo certe attività. Se si scopre che una particolare competenza aiuta a svolgere un lavoro con successo, e tale competenza distingue sistematicamente chi lo svolge in modo performante rispetto a tutti gli altri, allora l'analista avrà maturato una nuova conoscenza relativa al legame tra un job e una specifica competenza. Tale competenza, proprio perché permette di svolgere quel particolare lavoro con successo, sarà costantemente richiesta a tutti quelli che quel ruolo saranno chiamati ad occuparlo; potrebbe per questo motivo essere conveniente arricchirlo con altre attività che si "presume" richiedano la stessa competenza.

In estrema sintesi, la conoscenza maturata in merito alla nuova relazione mezzi-fini (ovvero competenze-performance) può utilmente essere utilizzata da un progettista per disegnare un job più funzionale.

La teoria delle competenze può dunque supportare l'attività di progettazione così come descritta dalla letteratura *mainstream*, con la quale appare fortemente in linea, essendone ricalcati molti assunti di fondo e diversi principi basilari: un progettista in possesso della conoscenza sulle relazioni mezzi-fini, già informato sulle caratteristiche di un ruolo, indica come può cambiare il contenuto dello stesso in termini di attività, processi di lavoro, responsabilità ed obiettivi per migliorarne la prestazione.

A differenza della prassi consolidata, che deriva la conoscenza mezzi-fini necessaria dalla letteratura manageriale, da modelli o da best practice di altre aziende dimostratesi particolarmente efficaci, ciò che appare differente è in realtà soltanto la fonte di tale conoscenza, che è desunta dall'osservazione del best performer nello svolgimento della sua attività lavorativa.

Tuttavia ciò non sembra assolutamente sufficiente a distinguere questo impianto di ragionamento da quello *mainstream*; poco importa "la natura" del modello scelto come riferimento, poco importa quale esempio di performance si cerchi di replicare: l'idea di poter replicare un "modello" in contesti o in momenti differenti ed ottenere gli stessi risultati non cambia, anzi è ancora più evidente.

Anche il modo con cui il progettista interviene sui processi di lavoro modificandoli è di chiara derivazione *mainstream*: questi dapprima esplicita la struttura del sistema, poi, attraverso le opportune modificazioni, giunge ad una nuova rappresentazione dello stesso. Ciò è sapientemente illustrato da Boyatzis il quale chiarisce come «of course, to change the functions and tasks involved in a management job, those that currently exist must be identified and clarified» (*ibid*).

Il processo di cambiamento organizzativo appare così obbligatoriamente scandito da alcune fondamentali tappe:

- chi detiene la conoscenza dell'organizzazione (il progettista) ne rappresenta la "struttura", identificando chiaramente il contenuto di ciascun job;
- successivamente – e il metodo delle competenze può offrire un utile supporto a tal proposito – lo stesso identifica secondo quali presupposti modificare la struttura, ovvero il contenuto dei ruoli predisposti e costruiti, per renderla più funzionale al conseguimento dei fini desiderati;
- infine, si assume che l'organizzazione, così come modificata secondo la razionalità e la conoscenza del progettista, coerentemente con i cambiamenti strutturali disegnati, adotti un nuovo comportamento, più efficace e performante.

Il modo in cui il metodo delle competenze promette di essere utile ai fini progettuali e di sostenere e orientare il cambiamento organizzativo ricalca perfettamente tale logica. L'analista, osserva il sistema e identifica i best performer, presso i quali la relazione *competenze necessarie - performance superiore* trova fattuale compimento. In tal senso i best performer possono essere ritenuti custodi "inconsapevoli" di quella conoscenza che illustra quali mezzi (competenze) siano adeguati per il conseguimento dei fini desiderati (performance in un job). A questo punto l'analista comprende, esplicita e formalizza tale relazione, riproponendola opportunamente come "modello" nella riprogettazione dei job.

Tale procedimento, esteso a più job e reiterato nel tempo, dovrebbe produrre continui cambiamenti strutturali dell'organizzazione che in tal modo trova una concreta opportunità di cambiare, migliorando progressivamente la sua performance nel tempo.

Se si decide di condividere la razionalità sottesa a questo impianto teorico, affinché un cambiamento organizzativo possa essere proficuo, devono ricorrere due condizioni ineludibili: la prima è che il progettista possa davvero identificare senza margine di errore la relazione che intercorre tra competenze e performance²⁹, la seconda è che l'organizzazione possa conformarsi e dare fattuale compimento al disegno del progettista così come recepito³⁰.

Le modalità attraverso le quali la teoria delle competenze può sostenere il cambiamento non sono "limitate" all'eventualità di poter modificare il contenuto dei job, ovvero di progettarne dei nuovi più funzionali.

Il modo in cui le competenze possono più utilmente sostenere il cambiamento è illustrato con chiarezza da Spencer e Spencer attraverso alcune riflessioni, sostenute da numerose esperienze concrete di applicazione e implementazione del metodo, che arricchiscono e consolidano la teoria nella sua fase di maggiore maturità. Queste mostrano senza equivoci quanto utile possa essere il

²⁹ La praticabilità di tale ipotesi è stata già discussa e problematizzata in un precedente paragrafo.

³⁰ Di ciò si parlerà più estesamente in un capitolo successivo.

riferimento alle competenze nei processi di cambiamento organizzativo e quanto, dal metodo delle competenze, possano essere tratti dei benefici concreti:

i cambiamenti organizzativi richiedono dipendenti con tipi di competenza differenti. Le aziende globali necessitano di dipendenti capaci di lavorare nelle diverse parti del mondo. Le organizzazioni privatizzate hanno bisogno di stabilire quali impiegati statali hanno l'orientamento al risultato necessario per lavorare in un'azienda privata. Le aziende stagnanti necessitano di dipendenti dotati delle competenze innovative e imprenditoriali necessarie per sopravvivere in mercati dove i cicli produttivi sono sempre più brevi e la concorrenza estera sempre più aggressiva. Le aziende in via di ristrutturazione devono decidere chi resta e chi deve andarsene: in sostanza quali dipendenti hanno le competenze necessarie per lavorare nelle organizzazioni ridimensionate [...]. La risposta alla domanda "chi resta e chi deve andarsene" dipende dalla scelta dei dipendenti che hanno le competenze necessarie per il successo nei ruoli della nuova organizzazione (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 261).

Il metodo delle competenze svela tutta la sua efficacia e tutte le sue potenzialità nella delicata fase di cambiamento organizzativo mostrando quali lavoratori sono più adatti alla nuova struttura disegnata per il compimento della strategia deliberata. "I ruoli della nuova organizzazione", funzionali al conseguimento di nuovi obiettivi, "richiedono dipendenti con tipi di competenze differenti" e il metodo delle competenze può indicare chi è in possesso delle stesse.

La logica sottesa a questo ragionamento non appare in realtà troppo differente da quella tradizionale, consolidata nella teoria e ampiamente diffusa nella prassi manageriale, che vede la "struttura" dell'organizzazione dipendente dalla strategia e funzionale al conseguimento degli fini desiderati. Ad un cambiamento strategico segue la progettazione di una nuova struttura: il metodo delle competenze aiuta nell'integrazione e nell'adattamento del personale ai nuovi ruoli disegnati attraverso l'identificazione delle competenze necessarie per ciascun job e la ricerca della corrispondenza job-persona.

Il fatto che il cambiamento sia progettato *top-down*, che alla struttura sia richiesto di recepire la nuova strategia e che ciò possa essere facilitato se le persone sono in possesso delle nuove competenze necessarie a svolgere la nuova attività, non esonera dalla più delicata delle questioni (almeno dichiarata come tale in tutto l'impianto del ragionamento): l'identificazione delle competenze necessarie per una performance superiore.

Se si resta fedeli all'impostazione teorica e al metodo induttivo, i passi da seguire sembrerebbero più o meno obbligati: a seguito di un cambiamento "deciso dall'alto" si disegna una nuova struttura e, dopo un opportuno periodo di osservazione atto a indicare i best performer induttivamente si "scopre" di quali competenze questi sono in possesso, ovvero di quali competenze necessita la "nuova organizzazione" per raggiungere gli obiettivi deliberati.

Tuttavia il procedimento sancito dal metodo induttivo appare tutt'altro che immediato; anzi, risulta piuttosto elaborato e artificioso. I tempi necessari a conseguire una performance superiore possono essere variabili e potrebbero allungarsi per quei job ai quali è richiesto il conseguimento di obiettivi di lungo termine (verosimilmente proprio quelli con maggiore responsabilità).

Il metodo induttivo, se "genuinamente" implementato, si presta davvero poco a rapidi e continui cambiamenti; questi costringerebbero di volta in volta ad invalidare le induzioni fatte e a farne di

nuove per scoprire le competenze adatte ai nuovi job.

Il dubbio che le competenze necessarie non siano “scoperte” attraverso il procedimento induttivo, ma siano già ben note all’organizzazione è presto risolto.

ogni cambiamento dell’organizzazione (globalizzazione, privatizzazione, crescita, cambiamento di cultura aziendale o ridimensionamento) richiede il trasferimento di molte persone a nuovi incarichi, e quindi è necessario scegliere le persone più adatte. Le organizzazioni in via di globalizzazione debbono sapere quali addetti hanno le competenze necessarie per lavorare all’estero. Le aziende privatizzate debbono sapere quali burocrati hanno le competenze imprenditoriali richieste dal libero mercato. Le aziende in crescita debbono sapere chi assumere per potere continuare a crescere. Le organizzazioni che decidono di cambiare struttura e/o cultura debbono sapere quali dipendenti posseggono le competenze adatte alle future situazioni. Le aziende in via di ridimensionamento debbono identificare i dipendenti da conservare, cioè quelli che hanno le competenze più adatte alla nuova filosofia del “più magro e più snello” (ivi, p. 219).

Nel caso in cui un’organizzazione abbia pianificato un significativo cambiamento nella sua strategia, che comporti la rivisitazione del proprio disegno e del proprio operato, il metodo delle competenze può efficacemente essere utilizzato per identificare le persone che meglio saranno adatte alle “future situazioni”.

Così, se un’impresa pianifica una sua espansione su nuovi mercati e la contestuale definizione di “nuovi incarichi”, il metodo delle competenze può aiutare nella scelta dei lavoratori che meglio potrebbero svolgere la nuova attività. Similmente, in caso di privatizzazione o di qualsiasi altro evento che comporti una ridefinizione sostanziale dell’attività dell’impresa, attraverso il metodo delle competenze possono essere identificati i soggetti in possesso delle qualità che occorreranno nelle nuove e diverse situazioni lavorative. Anche nell’eventualità in cui si renda necessario un ridimensionamento o una contrazione dell’organizzazione che sancisca la necessità di cambiare “linee d’azione”, il riferimento alle competenze può essere utile per identificare gli individui “più adatti alla nuova filosofia”.

Si tratta di situazioni non troppo inconsuete che, soprattutto nella fase più matura della teoria delle competenze meritano un approfondimento:

Special challenges are posed in determining the competency requirements for *future jobs* and *single incumbent jobs* where there may be only one incumbent or the job being defined does not yet exist. How can competencies for these jobs be determined?

Future jobs

Three approaches for studying future jobs (in inverse order of desirability) are (a) expert panel “guesstimates,” (b) extrapolation from job elements with known competency correlates, and (c) sampling employees doing analogous jobs now [...].

Single-Incumbent Jobs

Competencies for single-incumbent jobs can be determined by assembling data from key people (dependencies) who interact with the person in the job (Spencer e Spencer, 1993, pp. 109-110).

In caso di cambiamento organizzativo sembra doveroso cioè abbandonare il procedimento induttivo, (presumibilmente) adatto a rilevare le competenze in situazioni lavorative già affrontate e

consolidate, ma completamente inadeguato a “scoprire” le competenze necessarie relative ad attività future; del resto, le stesse non sono ancora concretamente e direttamente osservabili e quindi nessuna induzione è possibile.

In questa ipotesi, sembra dominare una logica completamente diversa da quella preminente nel procedimento induttivo, che avvalla la possibilità di definire deduttivamente, *a priori*, le competenze necessarie per svolgere una particolare attività già ben definita. Si allude infatti alla possibilità di utilizzare il metodo in relazione ad attività future, non ancora strutturate, in ambienti nuovi e diversi, o peggio in contesti organizzativi dei quali si prevede un radicale mutamento.

In caso di cambiamento organizzativo, i principi cardine del metodo vengono completamente stravolti, proprio perché poco funzionali a situazioni nuove e inesplorate; relativamente a queste ultime, le opportunità “aperte” dalla teoria delle competenze non sembrano in realtà troppo dissimili da quelle mostrate da criteri deduttivi, largamente criticati in modo puntuale e pervasivo sia da Boyatzis che dagli Spencer.

Dunque, al metodo delle competenze si offre la possibilità di supportare il cambiamento organizzativo in due modi.

Il primo, nella delicata fase di progettazione. In questo caso però la teoria non si mostra sufficientemente dotata degli strumenti necessari per la progettazione del cambiamento, che può essere supportato dal metodo delle competenze in modo molto limitato e circoscritto, sempre conforme alle logiche progettuali *mainstream* e perciò mai immune alle trappole della razionalità *a priori*.

Il secondo, favorendo l’adeguamento dei soggetti ad un nuovo disegno organizzativo. In tal caso, essendo completamente disattesi gli assunti e i principi di partenza, essendo tradito il metodo induttivo (assolutamente centrale e vera novità della proposta teorica), avendo rinunciato a qualsiasi pretesa di cogliere la variabilità nel tempo e nello spazio dei comportamenti individuali, il metodo delle competenze avrebbe la sola funzione di facilitare l’integrazione dei soggetti nella nuova struttura e il loro adattamento ai bisogni funzionali dell’organizzazione, così come espressi nelle sue politiche e nelle sue strategie dichiarate *ex ante*.

In questa ultima ipotesi la teoria dovrebbe abbandonare quei propositi di diversità e di innovatività rispetto alle prassi consolidate *mainstream* – dalle quali dichiara sin dalle prime battute di voler prendere le distanze – e identificare nella linearità della relazione strategia-struttura e nell’adattamento funzionale a cambiamenti del sovrasisistema l’unico volano del cambiamento organizzativo.

4.1 Introduzione

L'ampio dibattito sul tema delle competenze ha visto il progressivo consolidarsi di «una prospettiva significativamente diversa» da quella che riconduce il concetto di competenza esclusivamente alla persona (approccio psicologico/individuale) e propria di «un approccio razionalistico, la cui origine risiede nei modelli di analisi strategica» d'impresa (De Feo, 1996, p. 78).

Ciò che distingue l'approccio individuale o psicologico-culturale da quello razionale-strategico o sistemico è il differente livello di analisi adottato: il primo assume come livello privilegiato di indagine le competenze delle persone, il secondo quello delle imprese. Pur non mancando «alcune interessanti corrispondenze tra dimensione organizzativa e dimensione individuale del concetto di competenza» (Camuffo, 2002, p. 150), i due ambiti di analisi poggiano su presupposti completamente differenti e tali sono gli elementi e gli obiettivi che li caratterizzano.

Più esattamente, nel filone strategico il concetto di competenza assume rilevanza a livello d'impresa ed è legato alla strategia competitiva e alle risorse necessarie per sostenerla. Diversi «contributi del filone di studi strategici detto *resource based*» (*ibid*) evidenziano l'importanza della nozione di competenza (e di capacità) a sostegno della competitività e della redditività aziendale: a tal proposito Hamel e Prahalad (1994) parlano di *core competence*, Grant (1996) di *competenze distintive e di capacità strategiche*, Stalk, Evans e Shulman (1992) di *organizational capabilities*, Kay (1993) di *distinctive capabilities*, Teece, Pisano e Shuen (1997) di *dynamic capabilities*, Sanchez, Heene e Thomas (1996) di *organizational competence*. Seppure con diverse sfumature e accezioni, il comune denominatore alla base delle differenti teorizzazioni è il costante riferimento alla «*resource-based theory*» e l'«*assumption that firms may have different resources and capabilities that can create value in multiple business setting*» (Barney, Clark, 2007, pp. 185-186).

Nell'approccio razionale il tema delle competenze assume notevole rilievo in quanto esse costituiscono un riferimento essenziale per la competizione delle imprese. Queste ultime, nell'impossibilità di continuare ad utilizzare le «tradizionali» leve competitive come fonte di vantaggio verso la concorrenza, basano la loro possibilità di creare valore sullo sviluppo delle competenze e delle capacità distintive, che per questo sono da gestire consapevolmente e in modo efficace:

when the economy was relatively static, strategy could afford to be static. In a world characterized by durable products, stable customer needs, well-defined national and regional markets, and clearly identified competitors, competition was a “war of position” in which companies occupied competitive space like squares on a chessboard, building and defending market share in clearly defined product or market segments. [...] As market fragment and proliferate, “owing” any particular market segment becomes simultaneously more difficult and less

valuable. As product life cycles accelerate, dominating existing product segments becomes less important than being able to create new product and exploit them quickly. Meanwhile, as globalization breaks down barriers between national and regional markets, competitors are multiplying and reducing the value of national market share. In this more dynamic business environment, strategy has to become correspondingly more dynamic. [...] The essence of strategy is *not* the structure of a company's products and markets but the dynamics of its behavior. And the goal is to identify and develop the hard – to – imitate organizational capabilities that distinguish a company from its competitors in the eyes of customers (Stalk *et al.*, 1992, p. 60).

Così, in letteratura si sono moltiplicati i contributi volti ad analizzare il collegamento tra competenze distintive e performance d'impresa³¹, alimentati dalla convinzione che le *core competence* possano, da un lato, costituire un'importante novità nella logica della competizione aziendale, dall'altro, sostenere il cambiamento organizzativo necessario per competere nei nuovi mercati.

4.2 Il valore delle competenze distintive

L'attenzione per il concetto di "competenza distintiva" è presente nella letteratura manageriale già dai primi anni novanta, ad opera di una sistematica riflessione sul tema di due studiosi di management: Hamel e Prahalad. Questi, interessati soprattutto ad indagare le fonti del vantaggio competitivo dell'impresa, avvertono la necessità di "superare" i limiti dei tradizionali studi di strategia d'impresa, che focalizzano l'attenzione prevalentemente sul prodotto o sul servizio quale possibili fonti del vantaggio competitivo: «l'analisi sulle strategie competitive ha preso come unità di misura un particolare prodotto o servizio [...]; le aziende tuttavia entrano in concorrenza fra di loro per un motivo più importante» (Hamel, Prahalad, 1994; trad. it., p. 226). Spesso la competizione tra imprese oltrepassa la possibilità di vendere meglio dei concorrenti un singolo prodotto o un determinato servizio e attiene, più in generale, all'opportunità di sviluppare quell'insieme di skill e tecnologie attraverso le quali affermare la propria leadership in relazione ad «un'ampia gamma di mercati potenziali di prodotti» (*ibid*). Tale mix di skill e tecnologie rappresenta la *competenza distintiva* dell'impresa.

Il valore delle competenze distintive per un'impresa è presto dimostrato: «la sfida decisiva nella competizione per il futuro sta nello sviluppare in anticipo rispetto ai concorrenti le competenze che dischiudono l'accesso alle opportunità di domani e nel trovare nuove applicazioni delle attuali competenze distintive» (ivi, p. 222). Non solo: «ogni azienda cui manca quella capacità è quasi sicuramente destinata a essere rimpiazzata sui mercati del futuro» (*ibid*).

La proposta degli autori è radicale: ciascuna impresa deve poter basare la propria competizione sulla valorizzazione e sullo sviluppo delle proprie *core competence*, pena l'esclusione dal mercato.

³¹ Prahalad e Hamel pubblicano un importante lavoro (1994) nel quale il tema delle competenze distintive è affrontato in modo sistematico. Per questo motivo in questo capitolo si cercherà di ripercorrere il loro contributo al fine di discutere le caratteristiche di un sistema di gestione delle competenze distintive aziendali e l'eventuale relazione con il cambiamento organizzativo.

Con questi presupposti il concetto di competenza distintiva acquisisce un'importanza notevole e, se da un lato chiarisce che «il leader in una competenza distintiva possiede l'opzione di partecipare a una serie di mercati di prodotti finali che si basano su tale competenza», dall'altro, suggerisce che se «un'azienda non riesce a costruirsi una leadership nelle competenze distintive, potrebbe rimanere esclusa non da un mercato di prodotti ma da un'ampia gamma di opportunità di mercato» (ivi, p. 224).

Quindi, vincere o perdere la leadership in una competenza distintiva, può avere per un'impresa effetti molto più ampi e pervasivi di quelli legati alla concorrenza su un singolo prodotto o in un particolare mercato.

Queste precisazioni sono assolutamente rilevanti poiché aiutano a circoscrivere il significato di competenza distintiva dell'impresa, svincolandola di fatto dalla “semplice” capacità di affermarsi in un dato momento in uno specifico mercato attraverso una gamma anche ampia di prodotti o servizi. Ciò che appare più rilevante è il carattere prospettico, legato non ad una semplice opportunità contestuale da poter cogliere, ma piuttosto ad una capacità dell'impresa di soddisfare i bisogni presenti e futuri dei propri clienti: «quando un'impresa si impegna a sviluppare una nuova competenza distintiva, punta a creare o a perfezionare ulteriormente una categoria di benefici a favore dei clienti, non a sfruttare una specifica opportunità di mercati/prodotti» (*ibid*). Ad esempio, «la determinazione di Sony nei confronti della “tascabilità” era precedente all'invenzione del Walkman, del lettore CD portatile e del televisore tascabile» (*ibid*). In tal senso, le *core competence* «rappresentano la fonte eterna da cui ricavare i prodotti futuri. Esse sono [...] le “radici” della competitività, mentre i singoli prodotti e i servizi sono i “frutti”» (ivi, p. 228).

4.3 Caratteristiche delle competenze distintive

Le competenze distintive sono costituite da una pluralità di skill e tecnologie, intersecate tra di loro e, a volte, difficilmente distinguibili singolarmente. La difficoltà di identificare con esattezza una *core competence* non risiede solo nell'isolare una particolare skill dalla competenza distintiva (ovvero capire esattamente da cosa sia formata una competenza distintiva), ma anche nell'individuare ciò che è davvero distintivo rispetto a ciò che invece non lo è. Del resto, rintracciare tutte le capacità di cui dispone un'impresa che possono supportare la sua competizione è dispendioso e può portare ad una lista particolarmente lunga e per questo priva di utilità.

Gli elementi che possono costituire un valido riferimento per valutare se una competenza sia distintiva o meno sono tre: “il valore per i clienti”, la “differenziazione dalla concorrenza” e l’“estensibilità”.

La prima caratteristica che una competenza distintiva deve possedere è quella di avere valore per i clienti. Se una competenza non offre particolari benefici ai clienti questa non può essere considerata distintiva. Il valore percepito dai clienti contribuisce ad indicare se una competenza

debba ritenersi distintiva o meno. È bene però sottolineare che non sempre i clienti sono in grado di valutare con esattezza e precisione il valore di una competenza distintiva di un'impresa: «che una competenza distintiva debba dare un importante contributo al valore percepito dai clienti non significa che questi siano in grado di percepirla o apprezzarla (ivi, pp. 230-231). Ad esempio, «pochi utenti di computer sarebbero in grado di parlare a lungo in merito alle competenze che stanno alla base dell'interfaccia “user-friendly” di Macintosh, ma essi sanno che il computer è rilassante e facile da usare» (ivi, p. 231). La mancanza di un possibile riscontro diretto non si limita a questa ipotesi: «anche le competenze legate ai processi e alla produzione che fruttano consistenti benefici in termini di costi al produttore possono essere definite distintive, anche se ben pochi o nessuno dei benefici in termini di costo vengono trasmessi al consumatore» (*ibid*).

Sebbene quindi una *core competence* sia generalmente in grado di creare valore per i clienti e questo sia presentato come un metro per misurare se una competenza sia distintiva o meno, ci sono importanti “eccezioni” che l'impresa deve di volta in volta valutare.

La seconda caratteristica che distingue una competenza distintiva è la differenziazione rispetto ai concorrenti: «una capacità, per essere qualificata come competenza distintiva, deve essere anche unica sul piano concorrenziale» (ivi, p. 232). Non appare assolutamente opportuno distinguere come distintiva una competenza posseduta da più imprese, o largamente diffusa all'interno di un intero settore. Non si può considerare distintiva neanche una competenza assolutamente “necessaria” per svolgere in modo adeguato una certa attività: «sebbene nessuna società di spedizioni sopravviverebbe senza la presenza di autisti competenti, il comportamento e le capacità di questi non hanno rappresentato fino a questo momento un elemento di distinzione tra le varie imprese del settore» (*ibid*). La competenza deve quindi poter essere esclusiva o “decisamente superiore” rispetto ai principali competitori sul mercato.

Infine, ciò che distingue una competenza distintiva dalle altre competenze di un'impresa è la sua estensibilità. Una *core competence* deve poter offrire un notevole vantaggio competitivo all'impresa non solo ed esclusivamente in una gamma limitata di prodotti, o in un singolo mercato, in un dato periodo di tempo;

ciò significa che i manager, nel momento in cui definiscono le competenze distintive, devono impegnarsi al massimo per spingersi oltre la particolare configurazione dei prodotti in cui attualmente la competenza trova applicazione e immaginare come la stessa potrebbe essere applicata in nuove aree di prodotti (ivi, p. 233).

Una competenza distintiva è da ritenersi tale quando costituisce un valido presupposto per accedere a nuovi mercati o sviluppare nuovi prodotti.

Ecco che la competizione per competenze distintive assume rilevanza fondamentale, superando i limiti di una visione strategica limitata alla conquista di un singolo mercato o alla leadership nella vendita di un particolare prodotto. Il valore potenziale che dalle competenze distintive può essere tratto è enorme e, per questo, ciascuna impresa dovrebbe strutturare un sistema di gestione delle *core competence* volto a valorizzarle e a trarne i massimi benefici.

4.4 La gestione delle competenze distintive: aspetti critici

Le competenze distintive offrono una grande opportunità alle imprese nei mercati presenti e futuri. Tuttavia, la valorizzazione delle competenze distintive è un'attività difficile che richiede

un fondamentale lavoro di gestione suddiviso in cinque fasi: (1) identificazione delle competenze distintive già esistenti, (2) elaborazione di un programma finalizzato all'acquisizione di competenze distintive, (3) sviluppo e (4) distribuzione delle competenze distintive e (5) protezione e difesa della leadership nelle competenze distintive (ivi, p. 253).

L'intero sistema di gestione ha inizio con la rilevazione delle competenze distintive già esistenti presso l'impresa. Questa è un'operazione tutt'altro che facile, infatti, è complicato distinguere esattamente ciò che costituisce una competenza distintiva: «se per definire le competenze distintive di un'azienda di medie dimensioni o di un'unità di business di medie dimensioni i top manager trovano 40, 50 o più “competenze”, probabilmente stanno descrivendo skill e tecnologie fondamentali piuttosto che una competenza distintiva» (ivi, p. 229). Del resto «se individuano solo una o due competenze stanno utilizzando forse un livello troppo ampio di aggregazione per poter fornire indicazioni di particolare interesse. Il livello di aggregazione più utile risulta in genere costituito da un numero di competenze distintive che va da cinque a quindici» (*ibid*).

Anche le altre fasi sono presentate come assolutamente complesse; acquisire e sviluppare nuove competenze distintive può comportare tempi lunghi e impegni notevoli: «tenuto conto del fatto che ci vogliono cinque, dieci o più anni per conquistare la leadership mondiale in un'area di competenza distintiva, il segreto per raggiungere tale obiettivo è lavorare con impegno costante» (ivi, p. 260). Scegliere di sviluppare determinate competenze distintive significa definire un indirizzo strategico dell'impresa, sceglierne un suo orientamento di lungo periodo, «investire fiumi di denaro» in alcune attività invece che in altre (ivi, p. 261).

La stessa distribuzione delle competenze distintive richiede una notevole abilità da parte dell'impresa; la velocità con la quale questa sarà in grado di far circolare le competenze al proprio interno determinerà il suo livello di successo.

Infine, una volta consolidate alcune *core competence*, l'impresa deve adeguatamente proteggerle dal “processo di erosione”. Occorre controllare incessantemente “lo stato di salute” delle stesse e sostenerle con cospicui investimenti.

Le principali criticità legate alla fase di gestione delle competenze distintive non hanno però solo carattere “pratico”; alcuni nodi teorici rendono infatti problematica la gestione delle competenze distintive. Vediamo.

La scelta delle competenze distintive è un'attività complessa che richiede «un profondo consenso in merito a quali competenze sviluppare e sostenere» (*ibid*), dopo averne naturalmente condivisi il significato e la natura. Costruire un significato socialmente condiviso del concetto di competenza distintiva è necessario, ma tutt'altro che facile:

è dunque necessario lavorare con il massimo impegno per separare completamente le competenze dai prodotti e dai servizi che le hanno “metabolizzate”, per distinguere ciò che è distintivo da ciò che non lo è, per riunire e aggregare gli skill e le tecnologie in un’adeguata combinazione e per arrivare a definire delle “etichette” che siano veramente descrittive e promuovano una comprensione condivisa da tutti (ivi, p. 253).

Tale lavoro appare estremamente impegnativo e difficile: «è più probabile che ci vogliano dei mesi, e non delle settimane, prima che una grossa azienda trovi una definizione delle competenze distintive che sia precisa, creativa e condivisa da tutti» (*ibid*).

Così, «se i manager hanno troppa fretta di “finire il lavoro” non possono forse capire esattamente e in modo omogeneo il significato delle “etichette” scelte per le competenze distintive». Lo sviluppo di un significato condiviso è presentato come una questione difficile, ma di fondamentale importanza. Il compito è arduo, ma assolutamente necessario; solo un significato condiviso può designare una certa *core competence* e qualificare le azioni da intraprendere per gestirla al meglio: «la chiarezza con cui un’azienda definisce le proprie competenze distintive e il grado d’ampiezza del consenso che tale definizione raccoglie danno la misura di quanto sia in grado di gestirle» (*ibid*).

Occorre quindi consenso sul significato socialmente condiviso di “competenza distintiva”: «se viene appunto a mancare tale consenso, un’azienda potrebbe frammentare gli sforzi finalizzati allo sviluppo delle competenze, [...] o potrebbe semplicemente non essere in grado di costruirne nuove» (ivi, p. 260). Alla fine di tale complesso percorso di condivisione, «un certo gruppo, sufficientemente ampio, di persone deve essere in grado di descrivere la competenza utilizzando dei termini abbastanza simili e di capire quali abilità formano parte integrante di una competenza» (ivi, p. 254).

Condivisione e consenso sembrano essere i pilastri alla base della selezione e dello sviluppo delle *core competence*; attraverso di essi è possibile convogliare gli sforzi di tutti i membri dell’organizzazione verso l’acquisizione e la valorizzazione delle competenze distintive. Solo un significato realmente condiviso può indicare quali obiettivi perseguire e naturalmente le azioni e le attività più adeguate da intraprendere per gestire al meglio tale preziosa risorsa aziendale; la condivisione deve poter poggiare sulle “solide” basi del consenso, pena la possibilità stessa di sviluppare e gestire le competenze distintive.

La visione consensuale ampiamente promossa e sostenuta dagli autori rischia però di creare un limite difficilmente superabile dovuto ad ambiguità di fondo che rischiano di minare alla base la logica sulla quale è fatto poggiare il processo di acquisizione e sviluppo delle competenze distintive. Vediamo.

La condivisione ed il consenso sono più volte presentati come “circostanze” assolutamente indispensabili per favorire l’acquisizione e lo sviluppo delle *core competence*, tanto da poter ravvisare proprio nel “grado d’ampiezza del consenso circa la definizione individuata” un indicatore della misura di quanto un’impresa possa (o potrà) essere efficace nel gestire le competenze distintive. Necessariamente ciò porta a privilegiare una tesi che fa dipendere l’agire dei soggetti dalla condivisione di valori e di significati. Ciò è ampiamente problematizzato nella letteratura

organizzativa.

Ad esempio Friedberg, «descrivendo i rapporti di lavoro tra attori che operano in uno spazio d'azione», argomenta come, identificando la “comunanza”, il “progetto condiviso” e l’“accordo fondatore” quali condizioni sulle quali basare l’esistenza di un sistema d’azione, «ci si condanna ad una visione che antepone i valori e le spinte all’azione degli attori, cioè, in ultima istanza ad una visione consensuale e/o culturale, in cui è la condivisione dei valori a fondare l’azione collettiva» (Friedberg, 1993; trad. it., p. 212).

Invece i rapporti tra soggetti sono piuttosto legati all’«interdipendenza, da analizzare come un rapporto di negoziazione asimmetrico attraverso il quale avvengono degli scambi di risorse tra attori fondamentalmente diseguali» (*ibid*). Questa «permette a certi “imprenditori sociali” di affermarsi nei confronti di altri e di diventare in tal modo il motore di un processo di aggregazione e di organizzazione di interessi» (*ibid*).

Sarebbe dunque riduttivo e semplicistico ricondurre la possibilità per un’impresa di sviluppare le proprie competenze distintive al necessario consenso tra gli attori. Tale ipotesi, peraltro, si porrebbe in profonda contraddizione con la natura “politica” che “in qualche caso” sembra caratterizzare la delicata fase di identificazione delle competenze distintive. Vediamo.

Identificare le competenze distintive comporta selezionare quelle che possono o meno essere ritenute le attività e le qualità sulle quali l’impresa deve e dovrà basare il proprio vantaggio competitivo.

La procedura di selezione di quelle competenze da elevare a *core*, ovvero delle competenze da preferire, valorizzare e sviluppare (in una parola: premiare) rispetto alle altre appare tutt’altro che semplice e potenzialmente “compromessa” dalle preferenze dei soggetti i quali tendono a privilegiare i propri interessi personali (o della propria categoria) piuttosto che quelli dell’impresa.

Infatti, accade spesso che

anche se la maggior parte dei dirigenti è più o meno consapevole del fatto che “l’azienda è in grado di fare bene alcune cose”, [...] il processo attraverso il quale le aziende cercano di definire le proprie competenze distintive in genere non segue un programma ben preciso e assume un carattere politico. [...] Tutti coloro che prendono parte a tale processo desiderano assicurarsi che le attività di cui sono responsabili vengano considerate “distintive” (Hamel, Prahalad, 1994; trad. it., p. 253).

La scelta di quelle che dovranno ritenersi competenze distintive – e con essa la decisione di quale strategia e quali linee d’azione dovranno essere intraprese dall’impresa – non sembra poter essere immune ad un naturale conflitto che necessariamente segna la relazione di soggetti portatori di interessi differenti all’interno dell’organizzazione. Così, nonostante l’auspicio, senza dubbio condivisibile, di «affidare a più gruppi il compito di definire le competenze distintive, ciascuno dei quali [...] costituito da elementi scelti trasversalmente alla struttura organizzativa e [tale da] comprendere un’ampia sezione rappresentativa di funzioni, aree geografiche e livelli gerarchici» (ivi, p. 254), la scelta delle persone operativamente chiamate ad identificare le competenze distintive dell’impresa appare tutt’altro che facile. Il pericolo insito in questa delicata fase di

selezione delle *core competence* è riconducibile all'eventualità che ciascun gruppo (o categoria professionale) all'interno dell'impresa tenda a proporre le proprie competenze come "competenze distintive" per consolidare in tal modo la propria base di potere a scapito degli altri, privilegiando e antepoendo i propri obiettivi a quelli dell'impresa. Scongiorare tale eventualità è difficile e lo si può fare individuando dei principi che regolino le modalità di costituzione dei gruppi cui demandare l'analisi delle competenze distintive (o che tali potrebbero divenire):

l'esperienza ci insegna che le aziende commettono diversi errori nel momento in cui si apprestano a identificare le competenze distintive. Uno dei più comuni è quello di delegare il compito ai tecnici dell'azienda. Tale approccio è pericoloso, in quanto le competenze distintive sono l'anima dell'azienda e come tali dovrebbero essere parte del processo di general management. Quando è la sola comunità tecnica a sentirsi proprietaria di tali competenze, viene messa a repentaglio l'utilità del concetto nello sviluppo di nuovi business. Troppo spesso il concetto di competenze distintive viene infatti distorto da parte del personale tecnico allo scopo di elevare il proprio ruolo all'interno dell'azienda e ricavarne delle risorse (*ibid*).

Affidare l'identificazione delle *core competence* ai tecnici è pericoloso in quanto facilmente gli stessi potrebbero indirizzare la selezione a proprio vantaggio. Inoltre, la loro valutazione potrebbe risultare inefficace per lo sviluppo di nuovi business. Proprio perché "le competenze distintive sono l'anima dell'azienda" queste devono essere rintracciate dal general management. «I manager non possono quindi delegare il compito di scoprire le competenze distintive di un'azienda» (ivi, p. 255); «i senior manager devono partecipare in modo attivo al processo di identificazione delle competenze distintive» (*ibid*). «I top manager devono avere una propria opinione in merito a quali nuove competenze sviluppare e sapere se le attuali competenze si stanno consumando lentamente o se si stanno rafforzando» (ivi, p. 249). Sempre a loro spetterebbe il difficile compito di «riuscire a comprendere e a far capire anche agli altri quali siano gli skill cui va attribuito l'attuale successo dell'azienda, di spingere lo sguardo oltre il mercato servito, di mettere in evidenza "la proprietà comune" dell'azienda, di indicare la strada verso nuovi business» (ivi, p. 255).

Contrariamente all'ipotesi presentata per i tecnici, la maggiore difficoltà in questo caso sembra essere relativa al fatto che «i manager non si mettono d'accordo su quali competenze dovrebbero costruire» (ivi, p. 260).

Ora, dal momento che l'organizzazione è stata presentata dagli autori come la risultante di sofisticati equilibri di potere, nei quali ciascuno cerca di anteporre e perseguire i propri obiettivi a quelli dell'impresa, non si vede come anche i manager non possano non essere interessati a consolidare la propria posizione rispetto ad altre categorie di lavoratori (oppure rispetto ad altri manager) all'interno dell'impresa.

Semmai, le insidie già rilevate per altri gruppi professionali non possono che moltiplicarsi se legate a soggetti che hanno un ruolo privilegiato nel controllo delle risorse, dei flussi informativi e dei processi decisionali e pertanto verosimilmente interessati a consolidare la propria posizione

nell'organizzazione³².

Il rischio che sottende questa trattazione è immediatamente visibile e va ben oltre la possibilità che la sola comunità tecnica utilizzi il concetto di competenza distintiva in modo funzionale ai propri obiettivi.

Attribuendo la responsabilità di individuare le competenze distintive dell'impresa ai senior manager, semplicemente si delega ad essi la responsabilità di individuare le risorse fondamentali e definire quali attività dovrebbero essere valorizzate nella strategia di un'impresa; non si rimedia però assolutamente all'ipotesi che un gruppo professionale utilizzi il concetto di competenza distintiva per accrescere le proprie responsabilità e il proprio potere all'interno dell'impresa.

In assenza di adeguate regole che garantiscano una partecipazione effettiva e democratica a più livelli da parte di tutti nell'identificazione delle competenze distintive – essendo già stata problematizzata la contrapposizione tra obiettivi individuali e obiettivi d'impresa – necessariamente occorre interrogarsi su come le *core competence* “scoperte” dal top management riflettano le competenze “effettive” di un'impresa piuttosto che quelle “dichiarate tali” esclusivamente per accrescere il potere detenuto all'interno dell'organizzazione.

Del resto, più volte gli autori rimarcano che l'identificazione delle competenze distintive è un'attività che ha una forte connotazione “politica”, e che «tutti coloro che prendono parte a tale processo desiderano assicurarsi che le attività di cui sono responsabili vengano considerate distintive» (ivi, p. 253).

Allora – proprio se si cerca di rimanere fedeli e coerenti con i principi assunti e con l'impostazione teorica di fondo, che vede l'organizzazione come un'arena politica – occorrerebbe interrogarsi sinceramente sulla possibilità di poter rintracciare *ex ante*, attraverso un procedimento di codifica fatto a tavolino da top manager, le competenze distintive di un'impresa (senza che queste siano “travisate” dalle preferenze soggettive degli stessi).

La possibilità che le competenze distintive formalizzate e codificate *ex ante* (con una procedura come quella descritta) identifichino esattamente ciò che l'impresa dimostra successivamente di saper far bene (meglio dei concorrenti) sarebbe subordinata a due ipotesi, entrambe discutibili:

- innanzi tutto alla possibilità che i manager rinuncino ad esercitare le proprie preferenze e a consolidare il proprio potere (cosa in netto contrasto con l'impianto concettuale proposto) all'interno dell'organizzazione;

³² Ad esempio, nella fase di “protezione e difesa delle competenze distintive”, ai top manager responsabili di divisione viene affidato il compito di proteggere le competenze distintive, di rafforzare le skill della propria divisione fissando e proponendo «i livelli di investimento necessari» (p. 265) per coltivarle, svilupparle e difenderle. I vantaggi che il capo di una divisione otterrebbe qualora venissero riconosciute come distintive le competenze da lui gestite sono facilmente immaginabili e il motivo per cui ciascun direttore divisionale debba rinunciare a proporre in ogni caso come distintive le competenze coltivate nella propria divisione è tutt'altro che scontato.

- in secondo luogo alla razionalità assoluta che dovrebbe caratterizzare i processi di decisione e di scelta degli stessi, ovvero alla possibilità che *ex ante* questi riescano ad individuare esattamente quelle che assumeranno valore come competenze distintive dell'impresa.

A considerazioni simili si giunge considerando un'altra fase cruciale sulla quale verte la gestione delle *core competence*: lo "spiegamento" delle competenze distintive.

La capacità di un'impresa di essere più competitiva delle altre è legata alla sua abilità di sfruttare al massimo le competenze di cui è in possesso; uno dei modi per farlo è «ridistribuire internamente la competenza, ovvero passarla da un'unità ad un'altra» (ivi, p. 261).

L'idea che sottende tale proposito è semplice ed intuitiva: «per gestire il capitale di competenze distintive di un'impresa il top management deve essere in grado di scomporle nei vari elementi, fino ad arrivare al livello di individui specifici dotati di particolari talenti» (ivi, p. 229); favorire la mobilità di detti individui facilita la diffusione e la condivisione delle loro competenze a livello aziendale.

La mobilità delle competenze viene inoltre incoraggiata quando i dipendenti che possiedono una particolare competenza si incontrano spesso per scambiare idee ed esperienze. I seminari e le conferenze sono importanti per creare l'idea di far tutti parte di una comunità fra le persone che lavorano alla stessa competenza e la fecondazione incrociata che ne risulta accelera il processo di sviluppo delle competenze. L'obiettivo è di formare un gruppo di lavoro i cui membri riconoscano se stessi come risorsa aziendale e si dimostrino innanzi tutto leali verso l'organizzazione e l'integrità delle competenze distintive della stessa (ivi, p. 264).

Occorre quindi individuare le persone dotate di particolari competenze e riposizionarle frequentemente all'interno dell'organizzazione, così che la stessa possa beneficiare del loro talento e della loro esperienza. Naturalmente, i lavoratori devono essere disposti a condividere le competenze di cui sono in possesso e ciò può avvenire solo se questi "riconoscono se stessi come una risorsa aziendale"; la lealtà verso l'organizzazione sembra essere il presupposto essenziale sulla base della quale ciò dovrebbe avvenire.

Tuttavia, nella descrizione del modo in cui un'impresa sembra potersi avvalere in ogni momento delle competenze dei propri lavoratori, fruendone liberamente e favorendo la loro circolazione semplicemente attraverso la "mobilità" dei soggetti depositari – sempre disponibili a scambiare idee ed esperienze semplicemente perché leali verso l'organizzazione – è trascurato un problema decisamente noto e ampiamente discusso dagli studiosi di organizzazione (ma non solo).

Nella misura in cui una certa competenza assume particolare valore per l'impresa, è alquanto semplicistico ritenere che un individuo che la custodisce sia disposto a condividerla semplicemente perché ad essa è leale (Friedberg, 1993). Piuttosto, possedere certe competenze costituirà «una rendita situazionale difficilmente riducibile o eliminabile. Il che vuol dire che gli attori posti in una simile situazione diventano sempre più insostituibili e potranno disporre della loro rendita ogniqualvolta sopravverranno difficoltà impreviste» (Friedberg, 1993; trad. it., p. 213).

Il fatto che neanche gli autori in realtà si mostrino digiuni circa la problematica relazione che intercorre tra potere e competenze costituisce un'ulteriore contraddizione che caratterizza

l'impianto teorico proposto. Non solo era già stata chiaramente pavimentata la possibilità che qualche categoria usasse il concetto di *core competence* per "elevare il proprio ruolo" nell'impresa, ma molte parole sono state spese per descrivere il carattere politico che spesso il processo di identificazione delle competenze distintive assume. Del resto, se ciascuna categoria professionale ha interesse ad affermare le proprie competenze come distintive, ciò è presumibilmente legato proprio ai vantaggi che ne potrebbero derivare.

Rimangono così inspiegate le modalità, a parte l'ipotesi alquanto semplicistica del senso di lealtà dei dipendenti, attraverso le quali un'impresa può favorire lo "spiegamento" delle proprie competenze distintive.

4.5 Core competence e cambiamento organizzativo

Il concetto di *core competence* costituisce una novità assolutamente rilevante nel modo di pensare alla competizione di un'impresa; questo offre un'estensione, un ampliamento delle tradizionali leve competitive a disposizione di un'azienda per migliorare la sua competitività e costituisce un modo diverso, più completo di considerare la strategia d'impresa. Tuttavia, «non si può pensare in modo diverso alla strategia senza modificare il concetto di organizzazione» (Hamel, Prahalad, 1994; trad. it., p. 323). Infatti,

coinvolgere i dipendenti a tutti i livelli intorno ad un intento strategico, far leva sulle risorse scavalcando le delimitazioni interne, trovare e sfruttare le opportunità degli "spazi bianchi", ridistribuire le competenze distintive, sorprendere continuamente i clienti, esplorare nuovi spazi competitivi attraverso un marketing esplorativo e costruire dei marchi ombrello [...] richiede nuovi modi di pensare all'organizzazione (ivi, pp. 323-324).

Dunque, per migliorare le capacità competitive di un'impresa attraverso lo sviluppo delle competenze distintive è necessaria di un'opportuna trasformazione dell'assetto organizzativo che ne renda possibile la creazione e l'accrescimento. Questa trasformazione deve però avvenire attraverso percorsi completamente differenti da quelli tradizionalmente seguiti, inefficaci per le nuove esigenze di cambiamento: «per affrontare la sfida della competizione per il futuro la terminologia e la prassi corrente della strategia sono inadeguate, così come lo sono la terminologia e la prassi del cambiamento organizzativo» (ivi, p. 324).

Ad un radicale ripensamento dei concetti fondamentali alla base della competizione si deve necessariamente accompagnare un altrettanto importante ripensamento dei principi di organizzazione.

Questi devono essere innovativi rispetto a quelli che hanno segnato il superamento degli «archetipi aziendali degli anni Sessanta e Settanta, caratterizzati da una struttura fortemente centralizzata orientata verso la tecnologia e con una predisposizione verso il controllo, "cervellotica" e dotata di un apparato estremamente burocratizzato» (*ibid*).

Infatti, negli ultimi anni le aziende

hanno delegato alle singole unità di business funzioni – come quelle della pianificazione e della gestione delle risorse umane – tradizionalmente appannaggio della sede centrale; hanno concesso una maggiore libertà d'azione a livello operativo a tutti i dipendenti, [...] hanno tentato di incoraggiare la propensione al rischio del personale; hanno enfatizzato la responsabilità individuale e hanno invertito l'organigramma aziendale, mettendo il cliente al primo posto [...]. Tuttavia, sappiamo oggi che l'antidoto alla burocrazia e all'inutile centralizzazione può essere nocivo quanto il veleno contro cui si presuppone debba agire (*ibid*).

Gli autori evidenziano come i cambiamenti organizzativi che hanno accomunato gran parte delle aziende postfordiste si siano rivelati molte volte inadeguati quanto quelle stesse forme organizzative da cui cercavano di prendere le distanze: «le parole d'ordine per i futuri ingegneri dell'azienda moderna sono delega, empowerment, responsabilità personale e interesse rivolto ai clienti» (*ibid*), ma non è detto che queste “ricette” siano adeguate ad alimentare e consolidare le *core competence* di un'impresa. «Per creare il futuro un'azienda deve riuscire a creare la sintesi di quelle che vengono troppo spesso considerate scelte organizzative antitetiche» (ivi, p. 325).

Un'organizzazione efficiente non è quella che necessariamente abbraccia logiche “diametralmente” opposte a quelle dell'epoca taylorista; i principi promossi dalla (a loro) contemporanea letteratura sul cambiamento organizzativo potevano infatti dimostrarsi altrettanto inefficaci. Occorreva semmai cogliere quanto di positivo poteva offrire il “modello organizzativo” fordista e quello postfordista, operando un avvicinamento e una sintesi proficua tra i due.

Ciò comportava in primo luogo superare la tradizionale antitesi tra “corporate/unità di business” come scelte categoricamente alternative. Sebbene l'evoluzione da “strutture monolitiche” abbia portato alla divisionalizzazione dell'organizzazione, non necessariamente affidarsi all'operosità di unità di business differenti e, a volte, completamente autonome, poteva costituire un reale beneficio per l'impresa: «se i dirigenti delle varie divisioni seguono programmi strategici totalmente indipendenti, le opportunità degli “spazi bianchi” non verranno sfruttate. Le competenze distintive subiranno un processo di frammentazione e di erosione e quelle nuove non verranno sviluppate» (*ibid*). Il rischio descritto dagli autori riguarda la possibilità che un'eccessiva “frammentazione strutturale” possa portare all'analoga lacerazione dell'indirizzo strategico dell'azienda, con conseguente sperpero di risorse in attività disperate. La soluzione proposta è quella di «individuare e sfruttare le connessioni esistenti tra le unità che potrebbero potenzialmente aggiungere valore all'azienda nel suo complesso» (*ibid*).

Gli autori parlano a tal proposito di «un importante “valore nascosto” nelle connessioni che si vengono a creare tra le unità di business» (*ibid*); proprio la valorizzazione di tali connessioni potrebbe utilmente supportare l'azione dell'impresa e costituirebbe la “sintesi” tra *corporate* e *unità di business*.

Riconoscere però i “punti di connessione” è tutt'altro che facile e richiede molto più di un supporto da parte di unità di staff che fungano da collegamento tra divisioni diverse: «identificare e gestire i punti di connessione è possibile, ma non per mezzo di un esercizio della staff [sic] aziendale, bensì attraverso un processo che consenta ai manager di linea di riconoscere il potenziale valore aggiunto dell'azione collettiva» (ivi, p. 326). E proprio tale “azione collettiva” costituirebbe

la sintesi di altre due scelte organizzative tradizionalmente assunte come antitetiche, che vedono nell'accentramento e nel decentramento due modalità opposte di strutturare la configurazione formale dell'impresa. «Le imprese non dovrebbero puntare al decentramento completo della propria attività, né ricorrere ad una strategia *corporate* oppressiva, ma studiare una strategia che potrebbe essere definita come *collettiva* e illuminata» (*ibid*).

Le categorie concettuali dell'accentramento e del decentramento non si prestano, dunque, ad indicare il tipo di cambiamento organizzativo richiesto per sviluppare le *core competence*; il nuovo imperativo è “strategia collettiva” (questa costituisce anche l'unico modo di individuare i *punti di collegamento*, i quali, poiché non identificabili nella strutturazione di gruppi (di staff) che fungano da tramite tra unità divisionali, rischiano di rimanere privi di una specifica connotazione organizzativa).

Quale significato debba rivestire la “strategia collettiva” è presto svelato:

per sviluppare una strategia collettiva è [...] indispensabile che i manager instaurino un rapporto di maggiore collaborazione e non competano con i propri pari. Essi devono accettare il fatto che ogni condivisione di risorse, ogni sostegno reciproco tra le unità, ogni sacrificio per una migliore causa potrebbe non generare un'immediato [sic] *quid proquo* (ivi, pp. 326-327).

Una strategia collettiva è presentata come una strategia di cooperazione tra manager che devono sostenere reciprocamente le rispettive unità, aspettando senza impazienza i risultati e i benefici degli sforzi sostenuti. Se tale importante cambiamento avviene, perde completamente rilevanza il fatto di strutturare l'organizzazione in modo accentrato o decentrato. L'enfasi è posta sulla cooperazione, che deve costituire la caratteristica prevalente della nuova organizzazione: «il valore potenziale derivante dalla gestione delle connessioni fra le unità emerge quando i responsabili prendono parte ad un processo di sviluppo orizzontale della strategia» (ivi, p. 326). Occorre quindi costituire dei gruppi interfunzionali il cui operato attraversi trasversalmente l'organizzazione; non si tratta di un processo di accentramento, ma di valorizzare l'operato dei manager a livello locale che però collaborano e cooperano al sostenimento “orizzontale” della strategia definita; «il loro atteggiamento collaborativo verrà premiato [...] dai progressi compiuti a livello collettivo e dai risultati della propria unità» (ivi, p. 327).

Dunque, se bene si interpreta il discorso degli autori, la valorizzazione delle *core competence* richiede una “struttura organizzativa” improntata alla cooperazione; questo è il principio che sembra dover indirizzare il cambiamento organizzativo necessario e auspicato.

Non si spiega, però, in che termini possa considerarsi superata per questa via l'antitesi tra “centralizzazione e decentramento”. Il carattere estremamente collaborativo nella condivisione di risorse auspicato proprio non può rappresentare una terza modalità di distribuzione del potere decisionale. Tale questione è ampiamente problematizzata da Masino, il quale afferma a tal proposito:

siccome l'oscillazione tra prescrizioni di accentramento e decentramento non ha prodotto buoni risultati, si cerca una variabile aggiuntiva, la cooperazione appunto, per immaginare risultati che coniughino efficienza e

flessibilità. Si tratta di una distinzione criticabile. La dimensione accentrato decentramento fa riferimento alla questione della distribuzione della capacità decisionale. Un processo accentrato è caratterizzato da una capacità decisionale concentrata nelle mani di pochi decisori. Simmetricamente, un processo decentrato è caratterizzato da una capacità decisionale distribuita. La cooperazione – o meglio l'azione cooperativa – fa invece riferimento a una modalità di svolgimento dell'azione: si ha cooperazione quando si ha la condivisione degli obiettivi, e non necessariamente dei mezzi (Barnard, 1938; Simon, 1947; Maggi, 2003). Dunque appare errato presentare il carattere “cooperativo” delle forme organizzative in contrapposizione con la natura accentrata o decentrata dei processi decisionali (Masino, 2005, pp. 171-172).

Un'organizzazione che abbia scelto di valorizzare le proprie *core competence* deve cercare di superare anche un'ulteriore antitesi: quella tra burocrazia ed empowerment.

Gli autori osservano a tal proposito che «la burocrazia e una rigida gerarchizzazione sopprimono lo spirito d'iniziativa e la creatività» (Hamel, Prahalad, 1994; trad. it., p. 327) e che, per ovviare a ciò «i modelli più in voga proposti per la gestione aziendale sono l'abbattimento della macchina burocratica, la delega di autorità e il conferimento dei poteri» (ivi, p. 148). Tuttavia, occorre considerare da un lato che «eliminare alcuni strati manageriali (ovvero ridurre i problemi gerarchici) non equivale a ridurre le conseguenze di disfunzionalità provocate da un comportamento di tipo gerarchico» (ivi, p. 327) dall'altro che «l'empowerment senza un *sensu comune della direzione* [può] condurre all'anarchia» (*ibid.*).

Tale senso della direzione è trasmesso dall'*intento strategico*, altrimenti pensabile come «una particolare opinione in merito alla posizione competitiva a lungo termine» (ivi, p. 146), un «sogno energizzante», «la chiave di volta verso un'architettura strategica [che] può indicare il cammino verso il futuro» (ivi, p. 145).

L'accresciuta dinamicità dei mercati, l'aumento dell'incertezza e la riduzione di margini di prevedibilità richiedono di abbandonare il vecchio “metodo” burocratico e con esso la speranza di una programmazione tipica dell'impresa fordista:

dal momento che è impossibile prevedere tutti gli ostacoli che possono presentarsi lungo il cammino, l'intento strategico deve essere definito in termini piuttosto generici, tali appunto da lasciare un notevole spazio alla sperimentazione dei mezzi che permettono di farci giungere a destinazione. L'intento strategico definisce dunque a grandi linee “dove”, non “come” (ivi, p. 149).

Ora, se bene si interpretano le argomentazioni qui riportate, l'intento strategico e il senso della direzione dovrebbero offrire l'opportunità di superare l'antitesi tra empowerment e burocrazia (rigida gerarchizzazione).

Viene cioè proposta una soluzione organizzativa per la quale, comunicati e demandati gli obiettivi da conseguire (il dove appunto), nell'impossibilità di stabilire apposite procedure dettagliate e “burocratiche” per il loro perseguimento (il come), sia richiesto ai lavoratori iniziativa e mobilitazione delle competenze personali; attraverso di esse l'impresa farà fronte alla sopraggiunta variabilità e l'accresciuta incertezza. Nell'impossibilità di indicare prescrizioni esatte, la comunicazione della visione e degli obiettivi di fondo dovrebbe “energizzare” e orientare l'operato dei lavoratori; questi ultimi devono però accettare che «i dirigenti non possono, tuttavia, rinunciare al ruolo che spetta loro di indicare la direzione, anche se la prospettiva di una totale

autonomia dal basso può sembrare allettante» (ivi, p. 328).

Ciò che sembra emergere con forza nelle argomentazioni proposte è la necessità di far fronte all'incertezza e l'impossibilità di ricorrere a procedure dettagliate. Questo necessariamente implica richiedere iniziativa ai lavoratori, ma un'iniziativa "controllata", strettamente funzionale al perseguimento degli obiettivi "predisposti": «noi crediamo che la creatività funzioni meglio al servizio di un intento strategico definito in modo chiaro. L'immaginazione dovrebbe essere lasciata libera, ma non allo stato brado. L'intento strategico indica in modo specifico i fini, non i mezzi, e consente di seguire sempre la stessa direzione» (ivi, p. 149).

Tale posizione, effettivamente lontana dai principi dell'empowerment, si discosta solo nella forma da quelle organizzazioni "burocratiche" precedentemente criticate, essendone riproposte inalterate le logiche di fondo.

Ciò che appare più evidente, infatti, è un cambiamento palese solo nelle modalità di esercizio del controllo, non più diretto sulle azioni e sul rispetto delle procedure, ma volto a orientare i comportamenti attraverso un'influenza "culturale". Il controllo diviene più implicito e meno formale; l'esame degli obiettivi sostituisce la verifica di ogni singola azione; sono preferite politiche di comunicazione a forme di supervisione diretta per indirizzare i comportamenti delle persone: in ogni caso queste ultime restano prive della possibilità di partecipare alle decisioni rilevanti d'impresa e il controllo non cessa affatto di essere esercitato.

Proprio la condivisione dei valori aziendali, il senso di identificazione con l'impresa, la socialità tra i lavoratori sarebbero la chiave di volta per superare un'altra delle dicotomie che caratterizza l'impresa, spesso costretta a scegliere di assumere (o formare) "cloni" o "ribelli".

Se un'azienda ha alle proprie dipendenze dei "cloni", individui estremamente socializzati e che hanno una mentalità simile, è improbabile che riesca a plasmare il proprio futuro; lo stesso vale per un'impresa piena di ribelli che pensano solo al proprio interesse. Le aziende, al contrario, devono poter contare sulla presenza di *attivisti comunitari*, individui che non abbiano paura di sfidare lo status quo, di esprimersi in modo schietto, ma che abbiano anche un profondo senso della comunità e il desiderio di migliorare non solo la situazione personale, ma anche quella degli altri (ivi, p. 329).

Nella teoria delle *core competence* le persone hanno un'importanza rilevante in quanto apportano il loro contributo e le loro competenze personali al patrimonio dell'impresa. Le competenze individualmente possedute costituiscono una componente fondamentale delle competenze dell'impresa e per questo motivo sono da gestire e da coordinare. Il raggiungimento degli obiettivi comuni richiede la condivisione di queste competenze che per questo motivo sono mobilitate; e proprio la condivisione sembra essere il ponte che lega le competenze delle persone alle competenze distintive dell'impresa, baricentro dell'analisi e della riflessione nella teoria delle *core competence*.

Queste a tutti gli effetti integrano il concetto di strategia, che risulta in tal modo ampliato, arricchito. L'identificazione delle *core competence* si sostanzia nella scelta di ciò che l'impresa potrebbe fare in futuro (a partire dalle proprie capacità e dalle proprie risorse) meglio e in modo

diverso dai propri concorrenti; in ogni caso la stessa (identificazione) definisce e indirizza la futura azione dell'impresa che deve dotarsi di una "struttura" adeguata alla loro valorizzazione.

In tal modo le *core competence* diventano una variabile interpretativa dell'organizzazione, improntata a identificare, acquisire, sviluppare, distribuire, alimentare, proteggere e difendere le proprie competenze distintive attraverso apposite "soluzioni organizzative" che ne facilitino la gestione in ciascuna delle sue fasi: «alcune aziende non potranno sviluppare le competenze se verrà a mancare il supporto diretto di tutta la struttura organizzativa» (ivi, p. 228).

Il percorso di cambiamento organizzativo necessario tuttavia è già tracciato e definito attraverso alcune "soluzioni strutturali" che, costituendo una «riconciliazione fra archetipi aziendali in contrasto tra loro» (ivi, p. 332), indicano quale organizzazione sia "adatta" allo sviluppo delle *core competence*.

In tal senso è possibile identificare un rapporto di dipendenza tra "struttura" e "*core competence*" che sembra riproporre invariati i termini di un problema lungamente dibattuto in letteratura organizzativa e relativo al rapporto tra strategia e struttura.

Il tentativo di identificare una sintesi di forme organizzative assunte come diametralmente opposte conduce alla proposta (peraltro discutibile) di nuovi "modelli organizzativi" e, essendo dichiarato necessario il passaggio ad essi per la valorizzazione delle *core competence*, ripropone con forza la natura deterministica del rapporto *core competence* - organizzazione. La "struttura", reificata e distinta dal momento decisionale/strategico, è ad esso successiva e subordinata; la sua variabilità è funzione della strategia.

Con queste premesse l'adattamento alla strategia deliberata appare l'unico cambiamento organizzativo possibile: "la bontà" della sua natura e l'adeguatezza della sua direzione, entrambe stabilite *ex ante*, sono evidentemente sancite da un principio di causazione necessaria che deve poter confidare nella razionalità assoluta del decisore.

5.1 Introduzione

Nelle pagine seguenti si cercherà di presentare una prospettiva completamente diversa (rispetto a quelle finora discusse) alla base di un modo “alternativo” di concepire la gestione del personale in impresa. Questa si basa sulla centralità della persona e su una «visione delle competenze come fenomeno evolucionistico iscritto dell’apprendimento umano» (Cepollaro, 2008, p. 35)³³.

Alla base di questa impostazione si pone non solo l’esigenza di prendere le distanze da metodi e da prassi di gestione del personale di chiara derivazione meccanicistica, ispirate da logiche di previsione e di controllo, di prescrizione e di rigidità, di standardizzazione, di omologazione e di rigida definizione del lavoro, ma anche «di far evolvere i modelli di gestione del personale da un orientamento funzionale, centrato sull’idea di posizione a uno basato su quello di competenza» (ivi, p. 37).

La proposta è di abbandonare l’idea di centrare l’intero sistema di gestione delle persone sulla definizione di ruoli e posizioni e di abbracciare una visione basata invece sulla valorizzazione delle individualità attraverso lo sviluppo delle competenze. La possibilità di orientare le fasi di selezione, sviluppo e formazione, carriera, remunerazione ecc. sulle competenze e sullo sviluppo delle persone anziché sulla posizione segnerebbe il superamento definitivo di un modo tradizionale di intendere la gestione delle risorse umane basato sulla prescrizione e sul controllo piuttosto che sulla possibilità di favorire i contributi e le qualità individuali.

Nell’impostazione che segue, la soggettività, l’unicità e l’autonomia del singolo e delle sue potenzialità si contrappongono con forza alla prescrizione, all’omologazione, alla staticità e all’etero-determinazione della posizione.

Si rinuncia dichiaratamente alla possibilità di programmare dettagliatamente l’azione dell’impresa attraverso la definizione di ruoli da far ricoprire alle persone e ci si affida piuttosto alle loro capacità e alle loro competenze, in grado di innescare e sostenere il processo di cambiamento organizzativo in atto.

³³ A tal proposito si cercherà di ripercorrere il recente contributo di Gianluca Cepollaro (2008).

5.2 Obiettivo prioritario: sostenere lo sviluppo degli individui

L'assunto fondamentale alla base dell'impianto logico presentato di seguito è che l'organizzazione del lavoro basata su posizioni definite *ex ante* non coglie adeguatamente la variabilità della vita di un'organizzazione; questa è alimentata da continui e profondi cambiamenti (tecnologici e di altro tipo), per cui è necessario abbandonare definitivamente l'idea di poter definire ruoli e posizioni e prescrivere rigidamente l'attività dei lavoratori per sostenere invece il contributo che ciascuno può dare all'organizzazione. Quest'ultima deve la sua stessa possibilità di sopravvivenza al contributo qualificato e competente e all'iniziativa di ogni singolo lavoratore.

In effetti, proprio la necessità di prendere definitivamente le distanze da «approcci riduzionisti fondati su un modello di uomo razionale» (ivi, p. 35) e da una logica «determinista, che propone modelli [di gestione delle risorse umane] centrati sul controllo e sulla prevedibilità» (ivi, p. 30), ha favorito il ricorso sempre più frequente alla nozione di competenza; attraverso di essa, si è cercato di strutturare l'attività di gestione delle risorse umane, capace di superare i limiti evidenti di un'impostazione non più adeguata alle nuove necessità delle imprese, in continua evoluzione:

nelle imprese [attraverso] la diffusione del “metodo delle competenze”, ossia delle corrispondenti prassi operative legate al concetto di competenza, si è proposta la trasformazione dei modelli di gestione ispirati dal paradigma meccanicistico. Le competenze si sono imposte all'attenzione per la necessità di uscire da una gestione dei collaboratori centrata sull'adesione agli standard per approdare a una gestione capace di valorizzare autonomia e discrezionalità. Il “metodo delle competenze” ha dichiarato di connettersi con una rinnovata reciprocità dell'espressione dell'autonomia individuale rispetto al progetto organizzativo, proponendosi di accompagnare il cambiamento con la ricerca dell'efficacia e dell'efficienza mediante la valorizzazione degli individui (ivi, p. 37).

Tuttavia, ad una dichiarata intenzione di sviluppare metodi di gestione del personale capaci provvedere efficacemente ad un superamento dei vecchi principi, non sono seguite prassi troppo lontane da un'impostazione tanto sedimentata quanto non più opportuna di gestione delle persone in impresa.

Cogliamo spesso un paradosso: se da un lato le organizzazioni sembrano riconoscere il valore dei collaboratori in quanto portatori di unicità, dall'altro incontrano difficoltà a far evolvere i modelli di gestione del personale da un orientamento funzionale, centrato sull'idea di posizione, a uno basato su quella di competenza. La dichiarata centralità della persona si scontra con molti orientamenti manageriali che, compiendo forti riduzioni degli aspetti relazionali, arrivano a trattare le competenze come delle “cose” fungibili e di conseguenza prescrivibili. Più semplicemente, non essendo più possibile e conveniente standardizzare le attività e i compiti data la progressiva destrutturazione delle posizioni di lavoro dovuta alle esigenze di flessibilità delle imprese, allora è necessario standardizzare le competenze. [...] Gli esiti sono stati quelli di generare azioni cosmetiche che di fatto hanno confermato e rafforzato le prassi tradizionali appiattite sulla mansione e sulla posizione lavorativa (ivi, pp. 37-38).

Da qui la necessità di ripensare all'approccio basato sulle competenze nella gestione del personale. In alcun caso questo dovrebbe essere ricondotto ad una mera amministrazione dei lavoratori all'interno dell'impresa. Le competenze non possono identificarsi con le richieste funzionali dei job, né assomigliare ad azioni prescritte o a comportamenti desiderati, o a standard precostituiti; queste dovrebbero semmai assomigliare ad «una serie di azioni di sostegno che

incontrano le azioni di altri attori in un contesto organizzativo costituito da uno spazio relazionale di continua ricostruzione di significati» (ivi, p. 108).

Seguendo tale impostazione diviene necessario prendere le distanze da un'idea di competenze prescritte o definite a seguito di un'intensa attività di pianificazione strategica e "calate" *top-down*; le competenze in nessun caso sono definite a priori. La gestione per competenze non dovrebbe porsi come obiettivo la deduzione delle competenze dall'analisi del posto di lavoro né la definizione di profili o dizionari di competenze per eccellere in determinate attività. Questa dovrebbe piuttosto mirare alla costruzione di percorsi di «individuazione, riconoscimento e valorizzazione di ciò che è effettivamente presente nella specifica situazione professionale» (*ibid*). Nella logica proposta «lavorare con le competenze equivale sempre a fare un punto della situazione, su "quello che c'è", attraverso la tensione a comprendere "come vanno le cose" e come è possibile sostenere l'evoluzione» (ivi, p. 114).

5.3 Riconoscere le competenze

L'identificazione delle risorse presenti e la loro valorizzazione appare come uno dei presupposti irrinunciabili di un metodo di gestione delle persone che fa dello sviluppo dell'individuo (e dell'impresa-comunità nel quale questi agisce) il principale obiettivo da realizzare e al quale costantemente tendere:

da un punto di vista operativo, lavorare con le competenze significa attivare azioni di identificazione delle risorse presenti in una comunità di lavoro per poi valorizzarle attraverso la loro combinazione, finalizzandola alla tensione verso obiettivi condivisi capaci di coniugare le aspettative del singolo con quelle organizzative (ivi, p. 75).

In tale prospettiva, ciò che assume maggiore importanza non è identificare le competenze richieste da un lavoro, ma piuttosto osservare quali competenze una persona sa e può attivare nel contesto lavorativo. Individuare le competenze riveste un'importanza cruciale per le successive fasi di gestione, ma è un processo non privo di difficoltà: le competenze «sono refrattarie a una codifica descrittiva perché in continuo divenire» e qualsiasi «tentativo di una loro provvisoria individuazione» richiede necessariamente il ricorso ad «un metodo e una forma in grado di rappresentare la loro dinamicità e la loro natura contingente» (ivi, p. 81).

Dunque, proprio «la rappresentazione delle competenze, per quanto semplificatrice, parziale e provvisoria, costituisce il processo da cui far scaturire ipotesi di lavoro e di sviluppo» (ivi, p. 84).

Attivare un procedimento di rappresentazione efficace diviene quindi uno tra i principali problemi alla base di tale impostazione: occorre pervenire a una rappresentazione dell'insieme di competenze degli individui per poter progettare azioni di gestione (e sviluppo) del personale.

L'approccio per competenze può fare da sfondo e orientare le principali azioni di gestione del personale, ma alla base deve esserci la possibilità di riconoscere le stesse per dare loro visibilità; «il

riconoscimento possiamo dire che è il luogo e la fonte delle competenze» (ivi, p. 90), ciò che dona loro visibilità.

Il tema centrale del processo di individuazione è quello del riconoscimento. Una competenza si rappresenta, e perciò acquista visibilità, solo nel momento in cui è riconosciuta come tale in un contesto. Per avere competenza, quindi, c'è bisogno che ci sia riconoscimento, al punto potremmo dire che ogni descrizione di una competenza è la descrizione di un riconoscimento. Il riconoscimento [...] è quindi costitutivo della competenza (ivi, p. 95).

Il riconoscimento scaturisce dalla descrizione della competenza: «descrivere le competenze significa, in primo luogo, descrivere azioni e pensieri sulle azioni in un contesto: lo sguardo dell'osservatore si orienta verso ciò che il soggetto sta facendo in una comunità di lavoro e nello stesso tempo a come riflette mentre lo sta facendo» (ivi, p. 90). La descrizione in nessun caso è tesa a “spiegazioni molecolari”, parziali e frazionate dell'agire di un lavoratore; non si tratta di rilevare attraverso la semplificazione le parti di un problema complesso, né di analizzare sue frazioni ridotte; in nessun modo si cerca di scomporre la competenza in unità elementari e discrete o di misurare un comportamento di successo, ma piuttosto di osservare e ascoltare un lavoratore all'opera.

Qualsiasi descrizione è lontana dal poter cogliere e dare una perfetta evidenza dei fatti; la maggiore difficoltà in tale momento di descrizione è legata proprio all'impossibilità di considerare le descrizioni sufficientemente esaustive e fedelmente rappresentative della realtà; attraverso le stesse possono essere tracciate delle mappe, ma tali mappe presentano dei limiti difficilmente superabili dei quali occorre essere consapevoli per un lavoro adeguato con le competenze:

la consapevolezza dei limiti propri delle mappe tracciate, la staticità rispetto alla dinamicità dell'evoluzione, così come l'astrattezza rispetto alla storicità e alla contestualità delle competenze, permette un uso delle mappe stesse più appropriato che pone le condizioni per sviluppare azioni non prescrittive (ivi, p. 83).

In tale logica la descrizione equivale a tutt'altro che un tentativo di riproduzione fedele o di comunicazione pedissequa dello svolgimento delle azioni:

descrivere è un atto creativo che equivale a costruire un mondo. [...] Descrivere una competenza non significa nominare qualcosa di già esistente quanto piuttosto istituire qualcosa di nuovo. Dire, da un punto di vista, che “qualcuno fa qualcosa, in quel modo, in quel contesto” equivale a delimitare e costruire un mondo, è un atto nello stesso tempo di scoperta e invenzione (ivi, p. 91).

Per tale motivo, «il problema non è tanto quello di chiederci come fare rappresentazioni più reali, ma come fare delle rappresentazioni plausibili [...]; la qualità delle rappresentazioni dipende [...] dal processo di negoziazione di significato che i soggetti attivano attorno alle rappresentazioni stesse» (ivi, p. 84) a seguito di una narrazione, di una conversazione riflessiva attraverso la quale le competenze sono colte. «La descrizione si origina dall'osservazione e dall'ascolto di una narrazione» (ivi, p. 93).

La narrazione è quindi considerata come il momento privilegiato attraverso il quale è possibile attribuire significato alle cose, alle azioni.

È, infatti, attraverso la narrazione che una situazione acquisisce senso per sé e per gli altri: il narrare ci permette di negoziare e costruire le categorie che danno un significato alle azioni e agli eventi narrati. La narrazione è la forma più adatta per cogliere le competenze; essa ci permette di approssimarci, oltre che ai fatti, ai significati che le azioni hanno in determinati contesti. Essa è quindi la via per ricostruire la frammentazione dell'esperienza [...]. Il raccontare delle storie è forse la principale modalità attraverso la quale possiamo riflettere sull'esperienza. Attraverso la ricostruzione del flusso dell'azione, dello svolgimento degli eventi, attribuiamo significati in modo retrospettivo mediante la riflessione su ciò che abbiamo fatto (ivi, pp. 93-94).

Lo sforzo di riflessione richiesto al lavoratore arricchisce inoltre la sua stessa competenza attraverso una maggiore consapevolezza che egli acquisisce: «si tratta di una consapevolezza compatibile con il permanere di una dimensione tacita che non permette di descrivere ciò che rende competenti mentre qualcuno ci riconosce come tali» (ivi, p. 98).

La relazione tra osservato e osservatore, il dialogo tra i due, la riflessione e la convergenza verso la stessa visione sono alla base di un percorso di costruzione di un significato comune. La partecipazione ad una conversazione, non la mera trasmissione di informazioni rende possibile evidenziare una competenza. Il dialogo e l'accordo, ovvero la negoziazione, sono i momenti fondamentali e costitutivi di un procedimento che porta a riconoscere una competenza.

La descrizione [...] può avvenire attraverso la negoziazione tra un osservatore, un soggetto agente e gli appartenenti a una comunità di lavoro che si impegnano a comprendere e a condividere quali sono le competenze in uso. Per osservatore si intende colui che possiede un punto di vista e una capacità tali da potergli permettere di riconoscere e descrivere una competenza: può essere un ricercatore impegnato nell'analisi e nell'intervento in un'organizzazione attraverso l'approccio per competenze, ma in senso ampio anche un capo del personale o un capo gerarchico con una responsabilità diretta verso i collaboratori (ivi, p. 82).

Assume quindi un ruolo fondamentale colui al quale è demandato il compito di riconoscere la competenza; questi dà vita (partecipandovi) ad una relazione dalla quale, attraverso la negoziazione, la competenza emergerà. La stessa verrà restituita attraverso la descrizione. Costui dovrà avere l'esperienza necessaria che gli permetterà da un lato di riconoscere la competenza, dall'altro di descriverla e restituirla al soggetto attraverso la riflessione:

L'individuazione delle competenze avviene attraverso la negoziazione tra un osservatore, che presenta le sue evidenze osservate e ascoltate, un soggetto e una comunità di lavoro che può riconoscersi o meno nella rappresentazione fatta. La restituzione riguarda una descrizione che è assolutamente parziale, che si presta ad essere negoziata e soprattutto integrata attraverso elementi che emergono dallo scambio. Attraverso la restituzione è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione con l'osservatore. Da questa negoziazione emerge ciò che la competenza è, e che continua a divenire (ivi, p. 96).

Da quanto appena detto emerge l'enorme responsabilità del capo (o chi per lui) in tale processo di riconoscimento; è grazie a costui e alla relazione che questi instaura con il lavoratore osservato che la competenza acquisisce visibilità e valore. «Il riconoscimento è [...] connesso a una responsabilità reciproca. Colui che riconosce, media una responsabilità organizzativa: senza la sua azione la competenza non avrebbe nessuna attribuzione di valore» (ivi, p. 97).

La relazione proficua tra lavoratore e superiore (o altro soggetto incaricato) è ineludibile e si pone alla base di tutto il metodo di gestione per competenze proposto; senza tale relazione

fiduciaria questo non avrebbe possibilità di essere sviluppato: «il riconoscimento da parte dell'organizzazione passa attraverso un atto individuale senza il quale non ci sarebbe nessuna ricaduta in termini di condivisione organizzativa» (*ibid*).

Le applicazioni alle quali tale impostazione promette di dare seguito non possono prescindere da tale relazione, né da un continuo sforzo di riflessione sull'esperienza e comunicazione volti a far emergere le competenze:

la competenza emerge in una relazione di reciprocità nella quale modalità eterovalutative e autovalutative si rafforzano in una continua ricorsività. Riconoscere la matrice relazionale delle competenze [...] comporta scelte capaci di sostenere il riconoscimento, ossia capaci di permettere un'elaborazione riflessiva delle esperienze. Tale elaborazione implica il sostegno di una dimensione autoriferita, attraverso la quale il soggetto è aiutato nella pratica riflessiva, e allo stesso tempo di una dimensione eteroriferita, che si concentra sulla cura dello scambio negoziale, cercando di giungere a consensi provvisori sul valore della competenza. [...] Le competenze non sono oggetti posseduti da qualche individuo, in attesa di essere descritte e riconosciute: esse esistono nella relazione tra osservatore e osservato. [...] La descrizione delle competenze non ha una sua consistenza autonoma ma vive del legame riflessivo con le pratiche da cui non può essere slegata, pena la perdita di significato (ivi, pp. 98-100).

In tutto il percorso di costruzione delle competenze, la descrizione assume un valore fondamentale. «La descrizione svolge una funzione di mediazione tra osservatore e comunità di lavoro» (ivi, p. 100), orientando una più efficace gestione e sviluppo del personale. Tuttavia, per l'impostazione proposta, alla descrizione di una competenza non possono far seguito azioni prescrittive di gestione e sviluppo: come già ribadito, la descrizione non può coincidere con la competenza e per questo non può essere il principio di azioni rigorosamente pianificate di codifica e proceduralizzazione, ma piuttosto «di sostegno alla loro evoluzione, nella consapevolezza che l'esito non è decidibile o programmabile» (ivi, p. 101).

Nella prospettiva presentata, il lavoro con le competenze è caratterizzato dalla ricorsività tra descrizione, riconoscimento e formulazione di ipotesi progettuali: esso si propone come una sorta di piattaforma per la progettazione di azioni di gestione del personale quali la selezione, la formazione, lo sviluppo organizzativo, la valutazione (ivi, p. 104).

5.4 Competenze e gestione del personale

I momenti principali legati alla gestione del personale assumono una forma coerente con la progressiva destrutturazione di ruoli e mansioni. Alle persone non è più richiesto di ricoprire un ruolo nel modo migliore possibile; la rispondenza tra qualità personali e caratteristiche della mansione non costituisce più il principio fondamentale nella gestione del personale. Già la fase di selezione è connotata da caratteristiche completamente differenti rispetto alle impostazioni funzionaliste.

L'attività di selezione si svincola dal paradigma "della persona giusta al posto giusto" per porsi la domanda su come è possibile selezionare in base a un principio che considera le possibilità di espressione individuale rispetto a quelle di sviluppo organizzativo. Si tratta di abbandonare le idee meccanicistiche della progettazione organizzativa che vedono le mansioni e i compiti alla stregua di variabili indipendenti a cui i soggetti devono far corrispondere il proprio comportamento. Dall'idea che la ricerca della corrispondenza fra i requisiti della

mansione e i comportamenti della persona genera maggiore rendimento, il processo di selezione si orienta all'individuazione della coerenza tra aspettative del soggetto e aspettative dell'organizzazione [...]. Dal tentativo di prevedere la capacità di esibire comportamenti, fondati sull'esistenza di determinati attributi psicoattitudinali, la selezione si preoccupa di valutare l'esistenza di spazi di progetto comune esistenti tra individuo e organizzazione (ivi, p. 117).

Si è lontani da qualsiasi tentativo di classificazione del lavoro, del job e dalla conseguente ricerca della persona più adatta a svolgerlo. Perde di significato la prassi di specificare i requisiti necessari allo svolgimento di un'attività, dedotti dall'analisi del lavoro e tradotti in qualità cercate nei soggetti; ciò che conta è la possibilità di cercare spazi comuni di crescita condivisi da individuo e impresa. Solo l'esistenza di un luogo di sviluppo nel quale possano incontrarsi individuo e impresa può facilitare l'incontro e l'avvicinamento tra esigenze e aspettative del singolo e del contesto organizzato nel quale egli andrà ad operare. Coerentemente con tale impostazione, assume rilevanza in fase di selezione cercare di osservare non solo le abilità specifiche lavorative di un soggetto o le sue conoscenze professionali, ma anche le sue possibilità di sviluppo futuro.

Non si tratta di cercare eventuali fattori causali, più o meno individuabili in tratti profondi della soggettività, di un comportamento futuro, di trovare "pezzi" da applicare per far funzionare la macchina organizzativa. Si tratta, invece, di verificare l'esistenza di condizioni per l'inserimento e per l'evoluzione attraverso la valutazione di ciò che un individuo sa, sa fare e può fare all'interno di una reciproca comprensione delle aspettative. La selezione è il tentativo negoziale di giungere ad una promessa condivisa e credibile (ivi, pp. 117-118).

L'accento non è posto esclusivamente su ciò che una persona conosce o ciò che una persona sa fare, ma è rivolto anche a ciò che una persona può fare. È questo che indica un'eventuale riuscita in attività non già prescritte, non interamente programmate, non completamente prestabilite e stabilmente assegnate attraverso l'istituzione di una "posizione". Tale impostazione richiama evidentemente il concetto di potenziale e valorizza ciò che una persona potrà divenire, il suo percorso di sviluppo, di crescita.

L'analisi verte completamente sul soggetto non esclusivamente attraverso la rilevazione di ciò che egli sa fare o la sua qualificazione professionale, ma piuttosto cercando di appurare le sue capacità, ciò che c'è di inesperto e che potrebbe emergere in condizioni di sviluppo futuro.

La voglia di sapersi orientare in situazioni non conosciute o non ancora sperimentate, la capacità di concepire, recepire o dare vita a innovazioni, la possibilità di doversi confrontare con repentini cambiamenti attraverso un continuo percorso di apprendimento e di riqualificazione dovrebbero costituire i presupposti alla base della ricerca e della selezione delle persone, piuttosto che la verifica di loro conoscenze tecniche, delle esperienze consolidate o dei titoli e delle qualifiche possedute.

L'importanza dell'apprendimento come motore del cambiamento è ribadita anche nella successiva fase di formazione, finalizzata a sostenere ed alimentare tale processo:

la formazione deve configurarsi come luogo di facilitazione delle dinamiche di apprendimento. Per facilitazione non si intende la realizzazione di ciò che è stato programmato e che, poiché non si riesce a conseguire, va ottenuto attraverso il "dispositivo" formativo. La facilitazione riguarda l'aiuto all'elaborazione delle risorse e dei vincoli che sono alla base della stessa possibilità di cambiamento (ivi, p. 118).

Seguendo tale impostazione, la “possibilità del cambiamento” è imprescindibilmente legata all’apprendimento e da questo trae le sue dinamiche evolutive; in ogni contesto organizzativo dovrebbe aver luogo un’«azione di apprendimento collettivo finalizzata al cambiamento» (ivi, p. 102). La formazione può facilitare tale apprendimento, ma non attraverso «azioni esogene, che si preoccupano di “aggiungere ciò che manca”» (ivi, p. 102):

una formazione attenta alle competenze dovrebbe saper dialogare con gli apprendimenti spontanei e sedimentati che gli individui fanno nella loro attività quotidiana per comprendere quali sono le possibilità di evoluzione. La formazione può essere efficace solo se entra in sintonia con il contesto e le pratiche esistenti sulla scena, se, attraverso percorsi di esperienza e riflessione è capace di modificare le reti di relazioni all’interno delle quali gli attori agiscono le proprie competenze (ivi, pp. 118-119).

L’efficacia della formazione appare quindi legata al “contesto e alle pratiche presenti sulla scena” e solo la comprensione della relazione tra tale contesto e i soggetti che in esso operano può spiegare «come gli individui apprendono mentre lavorano e [...] come è possibile sostenere i loro processi di apprendimento. [...] L’ipotesi di partenza è che lo studio dell’apprendimento nelle organizzazioni deve fare riferimento ai contesti che sono necessariamente formativi» (ivi, p. 66). Tali contesti derivano «da un processo continuativo di costruzione della realtà attraverso il quale l’individuo crea continuamente i mondi in cui vive» (ivi, p. 67). L’azione stessa dell’attore crea i contesti e questi, «una volta attivati, [...] retroagiscono sugli attori per cui, oltre ad essere il risultato di un processo di attivazione, sono nello stesso tempo l’insieme dei vincoli che gli attori percepiscono come esterni ma che condizionano l’attività» (*ibid*). I contesti dunque non hanno un carattere statico, «co-evolvono con l’individuo: le azioni e le interazioni degli individui sono regolate da fattori contestuali che sono al di fuori del loro diretto controllo e del loro immediato presente ma, nello stesso tempo, quelle stesse azioni e interazioni creano i contesti in cui i soggetti si trovano ad operare» (ivi, p. 66).

Tale impostazione rimanda direttamente alla comunità di pratica quale luogo privilegiato di sviluppo delle competenze dei lavoratori che vi partecipano.

Attraverso il ricorso alle comunità di pratica è valorizzato «il ruolo dell’esperienza nei processi di apprendimento intesa come coinvolgimento attivo in un contesto sociale e relazionale che consente di rielaborare e attribuire senso e significato a ciò che si fa» (ivi, p. 70).

Il riferimento alla nozione di comunità di pratica e la necessità di rintracciare le competenze «nella forma di partecipazione degli individui ad un sapere in azione radicato in un contesto storico, culturale e sociale» (ivi, p. 71) rimandano chiaramente ad «una epistemologia operativa intesa come uno strumento metodologico, attenta ai processi del conoscere piuttosto che ai risultati» (ivi, p. 36) e invita a considerare «l’apprendimento come processo di partecipazione ad un contesto» (ivi, p. 72).

Attraverso l’esperienza i lavoratori sviluppano le proprie competenze: «l’esperienza acquisita con il lavoro è la forma con cui i singoli fanno proprio il sapere di una comunità. La competenza è,

quindi, il risultato di un percorso dove le persone costruiscono la propria capacità di interpretare la realtà e di agire su di essa» (ivi, pp. 72-73).

Le competenze sono incluse nelle pratiche sociali e culturali delle comunità e l'appartenenza ad essa, l'essere riconosciuti come suoi membri ne garantisce l'accesso, a patto che la partecipazione alla comunità sia legittimata; «l'apprendimento si sviluppa attraverso la partecipazione: la legittimità a partecipare è il requisito per poter accedere alla conoscenza, che non è propria di un singolo individuo, ma è distribuita tra quanti sono i membri di una comunità» (ivi, p. 71).

Le comunità di pratica non solo permetterebbero lo sviluppo di competenze, ma costituirebbero l'anello di congiunzione, il ponte tra dimensione soggettiva (individuo e competenze del singolo) e dimensione organizzativa (impresa):

se le competenze hanno carattere situato, per la loro analisi è necessario lo studio dell'intero sistema di relazioni costituito dalla presenza del soggetto in un contesto riccamente strutturato. Un approccio interessante per la comprensione delle relazioni tra individuo e contesto, negli ultimi tempi riconosciuto in particolare per il suo valore euristico, è quello della "comunità di pratica". [...] Attraverso il riferimento alla pratica vi è un tentativo di integrazione del livello di analisi psicologico con quello sociale e culturale. [...] Per questo la comunità di pratica rappresenta un costrutto che oggi riesce a far sintesi rispetto alla divaricazione esistente tra gli studi organizzativi e gli studi sul lavoro attorno al tema della centralità della conoscenza (ivi, pp. 69-70).

Si propone quindi di pensare alle comunità di pratica come momento indispensabile di "avvicinamento" di due dimensioni organizzative separate (individuo e impresa), capace di risolvere la netta contrapposizione tra sistema e persona. Seguendo l'impostazione proposta «il riferimento alla comunità di pratica nell'analisi delle competenze può essere valido per alcune ragioni: la prima riguarda il fatto che [...] l'attenzione alle comunità di pratica permette di qualificare la relazione tra apprendimento individuale e apprendimento organizzativo» (ivi, p. 71); poi, il riferimento alla pratica «permette di considerare le competenze come frutto di processi cognitivi e affettivi inestricabilmente connessi in contesti sociali» (ivi, p. 72); infine «l'uso del costrutto permette di pensare le organizzazioni come "costellazioni di pratica", "comunità di comunità"» (ivi, p. 73) e quindi di «connettere lo sviluppo personale [...] alla strategia dell'organizzazione» (*ibid*).

Infine, il "metodo delle competenze" dimostra la propria efficacia e la propria adeguatezza anche nella delicata fase di valutazione:

un ulteriore ambito di possibile ri-unificazione delle prassi con i soggetti che apprendono riguarda la valutazione. [...] Se l'apprendimento emerge dalla costruzione del significato, allora la valutazione può essere capace di sostenere il riconoscimento dei significati (ivi, pp. 119-120).

La valutazione è presentata come un «momento per riconoscere le proprie risorse e i propri limiti, per individuare ciò che la situazione offre in termini di sviluppo. Per questo la valutazione può considerarsi come un ulteriore luogo per restituire al soggetto spazi emancipativi» (ivi, p. 120). L'accento è evidentemente sempre posto sulla persona e sul suo sviluppo e a questo deve servire la valutazione.

La centralità del soggetto e le sue prerogative di sviluppo orientano e caratterizzano la fase di valutazione, intesa non come verifica della rispondenza dell'operato ad un programma e nemmeno come la rilevazione degli obiettivi raggiunti o come "il possesso" di certe abilità e conoscenze maturate, ma piuttosto come un momento utile all'individuo attraverso la costruzione di percorsi di crescita a partire "da quello che c'è".

Questa delicata fase, lungi dal richiedere procedure standardizzate o procedure formalizzate, deve potersi basare «sulla qualità della relazione e del legame fiduciario», su «un sentimento di reciprocità», su «condizioni di solidarietà», su un'«alleanza» tra attore e sistema, senza i quali qualsiasi possibilità di gestione delle persone e delle loro competenze potrebbe essere seriamente compromessa.

L'impostazione presentata costituisce un chiaro tentativo di abbandonare definitivamente una concezione dell'impresa basata sull'idea di posizione per abbracciare la centralità della nozione di competenza nella strutturazione dell'organizzazione. La nozione di job è fortemente messa in discussione e, in modo diametralmente opposto agli approcci funzionalisti, non è assolutamente considerata come riferimento necessario né per l'organizzazione del lavoro in impresa né per la progettazione di tecniche di gestione del personale.

La logica dello standard, della prescrizione, della rigida definizione delle mansioni, della prevedibilità dei comportamenti, della certezza è respinta con forza in favore della valorizzazione dell'autonomia del soggetto e della sua creatività, delle sue personali capacità per la gestione dell'incertezza, della variabilità, dell'imprevedibilità, mai completamente eliminabili da parte dell'impresa.

Il "passaggio" alla nozione di competenza permette di interpretare il lavoro non più come esecuzione di operazioni perfettamente programmate nel modo migliore possibile, ma piuttosto come espressione di un'autonomia individuale indispensabile per gestire l'ambiguità e l'incertezza associati a qualsiasi agire organizzativo, fornendo la chiave di volta per il cambiamento.

L'organizzazione perde il suo carattere di costrittività e diviene il luogo dove un soggetto può dare adito alle proprie potenzialità, alimentando la propria crescita non secondo programmi e percorsi di carriera prestabiliti, ma secondo le proprie capacità e la propria voglia di condividere la sua esperienza e il suo progetto di crescita con l'impresa.

Attraverso la gestione delle competenze si cerca di concepire dei principi sui quali improntare un sistema di gestione del personale finalizzato alla progettazione di azioni di sostegno per lo sviluppo e la gestione dei collaboratori nell'impresa, mai ridotto ad un insieme di pratiche formali o di stampo prettamente burocratico tendenzialmente volte a ridurre la discrezionalità degli individui o a sostenerla in modo esclusivamente funzionale all'impresa.

Il metodo proposto respinge con forza qualsiasi procedimento analitico o standardizzato di "individuazione" o di "rilevazione" delle competenze; queste sono costruite nella relazione tra osservato ed osservatore ed emergono a seguito di una riflessione, di una narrazione e di una negoziazione che dà vita alla competenza stessa. Le competenze non sono rilevate in dizionari o

elenchi, né attribuite ai soggetti secondo procedure omologate; queste derivano piuttosto da processi di costruzione e concertazione sociale tra individui che apprendono e sono imprescindibilmente ancorate a relazioni interpersonali.

Dunque, si abbandona la pretesa di poter desumere le competenze a partire dal lavoro, né queste possono essere in qualche modo identificate e prescritte da una strategia e neanche si identificano in una combinazione di caratteristiche individuali alla base di un comportamento professionale efficace.

È lasciato così da parte quel determinismo che conduce alla possibilità di identificare categoricamente un set di competenze che sia più funzionale rispetto ad un altro per il conseguimento degli obiettivi di impresa: i tentativi di generalizzazione, di definizione di “modelli” universali, non apprezzano le differenze individuali legate alla storia di una persona.

Del resto, la rappresentazione delle competenze non può che essere sempre parziale, mai perfettamente definita e in ogni caso provvisoria: il riconoscimento in un contesto specifico è il momento fondamentale nel quale queste assumono la propria forma non decontestualizzabile né astratta o generica.

Ciascuna fase rilevante del metodo (o più propriamente dei principi) proposti per la gestione delle persone attraverso le competenze in impresa si pone come obiettivo prioritario lo sviluppo della persona: l'individuo è il motore del cambiamento, la creazione di uno spazio di crescita comune attraverso il quale un individuo sia “disposto” a “condividere” la propria crescita con l'intera organizzazione; questi attiva il cambiamento organizzativo.

Ecco che, a conferma di ciò, già in fase di selezione assumono un'importanza fondamentale la capacità e il potenziale, che dovrebbero assolutamente essere privilegiati nella scelta o meno di un collaboratore rispetto alle abilità già maturate.

Anche le restanti fasi di gestione del personale sono tutte categoricamente indirizzate allo sviluppo della persona, che, se condiviso, permette e alimenta il cambiamento organizzativo.

Questo è il motivo per cui in tale impostazione assume una rilevanza fondamentale il costruito della comunità di pratica, tipico di una concezione «*culturale e situata*».

La stessa si manifesta con tutta evidenza anche nel processo di formazione che, lungi dall'essere «considerata la *trasmissione* di conoscenze astratte ed esplicite dalla testa di qualcuno che le sa a quella di qualcun altro che non le sa in ambienti che escludono appositamente le complessità della pratica e le comunità di praticanti» secondo principi di trasferimento che isolano la conoscenza dalla pratica, abbraccia «una visione dell'apprendimento come costruzione sociale, ricollocando la conoscenza nei contesti dai quali deriva il suo significato» (Brown, Duguid, 1991; trad. it., p. 340).

L'apprendimento si identifica così come il «*partecipare* direttamente ad attività reali, [...] come un processo di apprendistato, cioè una pratica situata, graduata, inserita in un contesto significativo di attività» (Zuccheromaglio, 1996, pp. 63-64).

Apprendimento attraverso la pratica e comunità di pratica, da un lato, segnano il momento fondamentale di sviluppo delle competenze, dall'altro, sembrano costituire un riferimento

concettuale imprescindibile, un presupposto, una condizione vincolante alla quale la concreta realizzabilità di un sistema di gestione delle persone e delle competenze come quello proposto sembra essere inevitabilmente legato.

5.4.1 Apprendimento sul lavoro e comunità di pratica

L'apprendimento sul lavoro attraverso il fare ha ricevuto negli anni un'attenzione crescente da parte di molti studiosi di diversi ambiti disciplinari, interessati alle importanti applicazioni e implicazioni ad esso legate. Già nel 1977 alcune ricerche svolte da Lave mostravano come "l'apprendimento attraverso l'esperienza guidata" (prassi originariamente indicata con il termine di apprendistato) conduceva a risultati sorprendenti nell'insegnamento di attività lavorative da parte di esperti lavoratori a novizi inesperti (Lave, 1977).

Questi, analizzando l'attività di una comunità di sarti in Libia, trovò che gli apprendisti sarti passavano molte ore a guardare gli esperti mentre operavano, osservando l'intero processo produttivo degli abiti e il prodotto risultante; in seguito, cimentandosi essi stessi nella produzione, passavano progressivamente dal praticare alcune azioni relativamente semplici, come tagliare, usare la macchina da cucire ecc. ad attività sempre più complesse, ripetendo più volte il compito fino a padroneggiarlo completamente. Questo portava l'apprendista a sviluppare sempre più le proprie capacità e a produrre inizialmente capi semplici, poi abiti sempre più complessi, sotto la guida dei propri maestri, i quali si limitavano occasionalmente ad impartire istruzioni o a indicare errori riscontrati.

L'efficacia formativa dell'apprendistato è stata ribadita da diversi importanti autori (Collins *et al.*, 1989; Resnick, 1987), che hanno mostrato come, attraverso l'osservazione iniziale, l'assistenza e la pratica, possano essere sviluppate competenze crescenti.

Ciò che più appare significativo di questa pratica situata e graduata di apprendimento, rispetto ad altri metodi di formazione teorici basati sull'insegnamento d'aula, è la partecipazione diretta da parte del novizio all'attività reale (e non ricostruita o simulata) sotto la supervisione, la guida e la costante assistenza dell'esperto. I vantaggi dell'apprendistato nell'insegnamento di «abilità complesse» sono da ricercarsi nelle seguenti ragioni:

la prima è che fornisce a chi impara un principio organizzatore per i loro tentativi di mettere in pratica una capacità complessa, permettendo così di dedicare all'esecuzione un'attenzione maggiore di quanto sarebbe possibile altrimenti. In secondo luogo, il modello fornisce una struttura interpretativa per comprendere i suggerimenti, le valutazioni e le correzioni dell'esperto nel corso delle fasi interattive di assistenza. Terzo, il modello fornisce una guida interna nel periodo di pratica relativamente indipendente. Inoltre, la costruzione di un modello concettuale che può essere continuamente aggiornato attraverso osservazioni ulteriori e valutazioni, incoraggia l'autonomia nella riflessione (Collins *et al.*, 1989; trad. it., p. 185).

In tale percorso la riflessione costituirebbe un aspetto chiave, in quanto la stessa «è il processo sottostante l'abilità di chi impara di confrontare la sua prestazione, sia a livello micro che macro, con quella degli esperti» (*ibid.*). Tali confronti aiuterebbero nel «diagnosticare le difficoltà e ad

aggiustare in modo graduale la prestazione fino al raggiungimento della competenza» (*ibid*).

La forma tradizionale di apprendistato sopra descritta, seppure efficace in molti contesti, spesso è stata oggetto di critiche, attraverso le quali è stato evidenziato il carattere eccessivamente concreto, imitativo, contestuale di questa pratica di formazione che poco incentiva i novizi a sviluppare creatività (o metodi innovativi) in relazione all'attività svolta.

Tali limiti, tuttavia, sembrano poter essere superati da una nuova strategia di formazione, sviluppata sempre nell'ambito della pratica dell'apprendistato, ma più adeguata a favorire lo sviluppo di capacità di diversa natura negli apprendisti. Questa, prescindendo dalla semplice imitazione o ripetizione, facilita lo sviluppo di capacità di riflessione, di argomentazione e di pensiero critico in merito al lavoro eseguito. Questa tecnica prende il nome di *apprendistato cognitivo* (*ibid*). Tale metodo, incoraggiando la riflessione sulle differenze tra l'esecuzione dell'apprendista e dell'esperto, attraverso l'alternanza delle prestazioni dei due soggetti e la descrizione verbale dell'attività svolta, promuove lo sviluppo di capacità legate alla soluzione di nuovi problemi e non più alla mera ripetizione di quanto osservato:

rispetto alle conoscenze fattuali e concettuali, l'apprendistato cognitivo ne sottolinea la funzione nel risolvere i problemi ed eseguire i compiti: ovvero esemplifica e colloca queste conoscenze nel loro contesto d'uso. Le conoscenze fattuali e concettuali sono pertanto imparate in relazione ai loro usi in una varietà di contesti, dando luogo ad una comprensione più profonda del significato degli stessi fatti e concetti e a una ricca tessitura di associazioni facilmente ricordabili tra essi e il contesto del problema (*ivi*, p. 186).

L'apprendistato cognitivo rispetto a quello tradizionale attribuisce maggiore rilevanza alla dimensione meta cognitiva, facendo seguire alle fasi di *modellamento-assistenza-fading* le fasi di articolazione, riflessione ed esplorazione:

i sei modelli di insegnamento [...] possono dividersi grossomodo in tre gruppi: i primi tre (modellamento, assistenza e *scaffolding*) costituiscono il nucleo dell'apprendistato cognitivo, e hanno la funzione di aiutare gli studenti [leggi: i novizi] ad acquisire un insieme integrato di capacità cognitive e meta cognitive attraverso l'osservazione e la pratica assistita. Altri due (articolazione e riflessione) sono pensati per aiutare gli studenti a focalizzare le loro osservazioni sul *problem solving* esperto ed ad acquisire consapevolezza (e controllo) sulle proprie strategie. L'ultimo metodo (esplorazione) è finalizzato a promuovere l'autonomia di chi impara, non solo nell'esecuzione competente delle attività ma anche nella definizione o formulazione di problemi da risolvere (*ivi*, p. 214).

La fase iniziale di formazione e "modellamento" «prevede l'esecuzione di un compito da parte di un esperto in modo che gli studenti possano osservare e costruire un modello concettuale dei processi coinvolti in quel compito» (*ibid*); questa prima fase vede l'apprendista osservare l'esperto (maestro) che esegue l'attività di interesse, dimostrando al novizio le fasi dell'esecuzione del lavoro. In questa fase, l'esteriorizzazione dei processi svolti dall'esperto permette all'apprendista di creare un modello concettuale dell'attività eseguita.

Segue la fase di "assistenza", «che consiste nell'osservazione degli studenti mentre eseguono un compito e nell'offrire suggerimenti [...] finalizzati ad avvicinare la loro prestazione a quella dell'esperto» (*ivi*, p. 215).

Tale fase è fondamentale in quanto «è diretta alla messa in atto e all'integrazione delle capacità al servizio di scopi definiti, attraverso valutazioni e suggerimenti altamente interattivi e situati, [...] collegati a eventi o problemi specifici sorti durante lo svolgimento dei compiti» (*ibid*).

Lo “scaffolding”³⁴ «si riferisce al sostegno fornito dall'insegnante [leggi: dall'esperto] sia nella forma di suggerimenti o aiuto [...] sia in quella di supporti materiali» (*ibid*). L'esperto affianca l'apprendista nell'esecuzione del lavoro, fornendogli aiuto, sostegno e continui feed-back in relazione all'attività svolta. Attraverso lo *scaffolding* diventa possibile, per il novizio, superare gli ostacoli richiesti dal compito attraverso l'assistenza progressivamente ridimensionata (*fading*). «Il *fading* consiste nella rimozione graduale del sostegno fino a che lo studente non riesca a completare il compito da solo» (ivi, p. 216).

L'“articolazione” «si riferisce a qualsiasi metodo che induca gli studenti ad articolare le conoscenze, i ragionamenti o i processi di *problem solving* messi in atto in un dominio» (*ibid*): consiste in qualsiasi tecnica che incentivi e incoraggi i novizi ad esprimere i propri pensieri durante l'esecuzione del compito, articolando e dichiarando le conoscenze mobilitate, i ragionamenti fatti ed i processi di *problem solving* utilizzati.

La “riflessione” consente al novizio di «confrontare la propria prestazione con quella di un esperto» (*ibid*). La riflessione è favorita dalla replica dell'esecuzione del novizio e dell'esperto o dall'uso di molteplici tecnologie di riproduzione nella quale vengono evidenziate le caratteristiche essenziali delle due prestazioni e i racconti (esplicitazione del pensiero) del novizio e dell'esperto.

«L'“esplorazione” consiste nell'incentivare l'apprendista a risolvere i problemi per conto proprio, [...] a formulare domande o problemi interessanti da poter risolvere» (ivi, p. 217), esplorando nuovi compiti in diversi “domini”. Questo spinge i novizi, oltre che alla risoluzione dei problemi, alla loro formulazione.

Il concetto di “apprendistato” (*apprenticeship*) fornisce un modello *dell'attività* socioculturale congiunta: questa implica la partecipazione attiva dell'individuo, insieme ad altri, ad attività organizzate culturalmente; tale partecipazione ha come obiettivo quello di raggiungere modi di partecipazione più esperti all'attività. L'idea di apprendistato concentra l'attenzione sul dominio dell'attività congiunta, sottolineandone le relazioni con le altre attività del contesto in cui avviene (Zuccheromaglio, 1996, p. 70).

Ripercorrendo le varie fasi dell'apprendistato emerge come l'apprendimento da parte del novizio sia legato ad un progressivo sviluppo di competenze che lo rendono gradualmente più autonomo nello svolgimento dell'attività lavorativa: «coloro che devono apprendere [...] hanno bisogno di cominciare dalla periferia dell'attività autentica e di muoversi poi progressivamente, all'aumentare delle capacità, verso una piena partecipazione all'attività stessa» (ivi, p. 64), guidati e supportati dai

³⁴ Il termine scaffolding compare già in una pubblicazione di Wood, Bruner e Ross pubblicato dal Journal of Child Psychology and Psychiatry nel 1976. Nell'articolo gli autori descrivono le modalità di interazione tra un adulto ed un bambino impegnato nella costruzione (attraverso dei blocchi di legno) di una piramide tridimensionale, descrivendo le strategie con le quali un esperto (l'adulto) aiuta un novizio (bambino), altrimenti impossibilitato, senza tale assistenza, nella risoluzione del problema, nell'assolvimento di un compito (Wood, Bruner, Ross, 1976, pp. 89-90). Il ruolo dello scaffolding è quello di creare un ambiente adatto all'apprendimento di nuove competenze.

più esperti (in un contesto ben definito). Nelle fasi iniziali il bisogno di supporto è notevole; al crescere dell'esperienza dell'apprendista tale supporto si riduce fino a svanire del tutto e quest'ultimo si dimostra in grado di svolgere in completa autonomia l'attività appresa; da una partecipazione inizialmente marginale e "periferica", il soggetto diviene in grado di padroneggiare tale attività sviluppando competenze crescenti e divenendo egli stesso un esperto.

Tale procedimento assume nella formulazione originaria il nome di *Legitimate Peripheral Participation*³⁵ (Lave, Wenger, 1991). La nozione di partecipazione periferica legittimata indica la possibilità che un novizio sia coinvolto in misura crescente nelle pratiche proprie di una comunità, apprendendole e divenendone parte integrante in quanto riconosciuto dai membri della comunità stessa. Quest'ultima specificazione non si contrappone ad un'ipotesi di partecipazione illegittima, ma evidenzia esclusivamente l'importanza che i membri di una comunità siano disposti a condividere le proprie tecniche e i propri metodi con l'apprendista, che solo in tal caso ha la possibilità di imparare e apprendere. Allo stesso modo il "posizionamento" (inizialmente) periferico non si contrappone ad un partecipazione centrale, ma indica piuttosto la progressività e la continuità dell'apprendimento, all'inizio necessariamente ridimensionato dalla totale inesperienza e dalla estraneità del novizio alla comunità, poi crescente di pari passo con l'esperienza, l'autonomia e la consapevolezza acquisite dal nuovo membro della comunità.

Queste costituiscono il luogo privilegiato dell'apprendimento attraverso la pratica, il quale «deriva molte caratteristiche cognitivamente rilevanti dal fatto di essere incluso in una sottocultura in cui la maggior parte, se non la totalità, dei membri possiedono le capacità necessarie per l'attività di interesse» (Collins *et al.*, 1989; trad. it., p. 185). In esse «gli apprendisti hanno continuamente accesso ai modelli di "competenza in uso"» (*ibid.*).

Le comunità di pratica sono quindi costituite da persone le cui relazioni sociali (lavorative) sono strettamente interconnesse, le quali condividono modi di fare le cose, di agire, i valori, le credenze, le tradizioni ecc.

L'utilità di abbracciare l'idea delle comunità di pratica potrebbe risiedere nella possibilità che lo stretto rapporto e la continua relazione tra i membri della comunità stessa potrebbe consentire la condivisione anche di competenze tacite, favorita dall'adozione di un unico lessico e di un modello interpretativo comune e condiviso.

Non si tratta quindi di acquisire un'abilità decontestualizzata, né conoscenze teoriche; «l'apprendimento, dal punto di vista della LPP, prevede essenzialmente che si diventi "membri". Le persone che imparano non ricevono né costruiscono conoscenze astratte, "oggettive", e individuali: piuttosto imparano a comportarsi come membri di una comunità» (Brown, Duguid, 1991; trad. it., p. 340). La disponibilità da parte degli altri membri della comunità favorisce lo sviluppo di

³⁵ Da qui in poi LPP.

competenze e abilità (altrimenti inaccessibili) e l'apprendimento di pratiche situate nella comunità; «ciò che si impara, quindi, non sono le conoscenze esplicite “da esperti” ma le abilità, spesso implicite, per comportarsi come membri di una comunità» (*ibid*).

Attraverso la partecipazione, il praticante si appropria delle conoscenze condivise da una comunità, ma le stesse non esistono a priori dalle pratiche sottese che danno loro un senso: «le persone arrivano a sviluppare e a condividere modi di fare le cose, modi di parlare e pensare, credenze, valori – in breve pratiche – proprio in funzione della loro partecipazione ad attività comuni» (Zucchermaglio, 1996, p. 75). L'attività contraddistingue una comunità di pratica: «tali aggregazioni, anche informali, vengono chiamate comunità di pratiche, proprio per sottolineare il fatto che esse sono definite proprio in base ai modi condivisi con cui svolgono specifiche attività, più che in base alle caratteristiche dei loro membri» (*ibid*).

5.4.2 Comunità di pratica e cambiamento organizzativo

Le comunità di pratica originariamente definite da Lave e Wenger (1991) come “un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratiche”, sono presentate come il luogo (metaforico) privilegiato nel quale la costruzione di conoscenza e lo sviluppo di competenze possono avvenire attraverso la partecipazione, il lavoro e l'apprendimento. Nelle comunità di pratica tali processi sono strettamente connessi tra di loro e inevitabilmente danno origine a “dirompenti ma necessari” cambiamenti e innovazioni.

Si può [...] comprendere meglio l'apprendimento sul posto di lavoro in relazione alle comunità alle quali si partecipa e alle modifiche che ne conseguono in termini di identità personale. La questione centrale dell'apprendimento è *diventare* un praticante e non imparare “*sulle*” pratiche. Questo approccio sposta l'attenzione dalle conoscenze astratte e dai processi intraindividuali alle pratiche e alle comunità dove la conoscenza assume significato (Brown, Duguid, 1991; trad. it., p. 341).

Lavoro, apprendimento e innovazione sono forme strettamente collegate di attività umana convenzionalmente considerate in conflitto tra di loro. Generalmente si ritiene che la pratica lavorativa sia conservatrice e resistente al cambiamento, l'apprendimento distinto dal lavoro e problematico rispetto al cambiamento e l'innovazione come dirompente, ma necessaria, imposizione di cambiamenti ai primi due. C'è bisogno di uno slittamento concettuale per accorgersi che lavoro, apprendimento e innovazione sono forze interrelate e compatibili, quindi complementari e non conflittuali (*ivi*, p. 327).

Il momento generativo della costruzione di conoscenze e dello sviluppo di competenze, ovvero del cambiamento, è segnato dalla partecipazione dell'individuo alla comunità, in modo prima marginale e “periferico”, poi sempre più “centrale”. La possibilità di apprendimento è legata alla comunità di pratica e la partecipazione alle pratiche culturali diviene un “principio epistemologico dell'apprendimento” (Lave, Wenger, 1991). L'adozione di un lessico comune, di strumenti, tecniche e metodi attraverso le quali svolgere l'attività, una stretta rete di relazioni tra i membri della comunità, la continua circolazione di informazioni, modi di intendere le cose, la costante

interazione e socializzazione permettono un'ampia condivisione (apprendimento e sviluppo) di conoscenze e competenze all'interno della comunità.

Ciò che più contraddistingue tale prospettiva di apprendimento tuttavia è il «carattere costruttivo, sociale, interattivo, negoziale e situato delle pratiche di socializzazione» (Zuccheromaglio, 1996, p. 92):

da una parte c'è un'organizzazione che più o meno esplicitamente e consapevolmente persegue i suoi obiettivi socializzanti, dall'altra c'è comunque un individuo che non semplicemente si adatta, ma piuttosto interagisce costruttivamente con l'organizzazione nella condivisione (o costruzione) di pratiche lavorative comuni (*ibid*).

Le dinamiche che spiegano lo sviluppo delle competenze all'interno di una comunità di pratica mostrano che il modo in cui le stesse sono distribuite al suo interno è rilevante in quanto da esso dipendono sia le modalità attraverso le quali l'attività è svolta sia le condizioni dell'apprendimento da parte dei novizi. Le competenze necessarie per lo svolgimento dei compiti più semplici sono distribuite tra più membri, mentre quelle per svolgere i compiti più difficili sono detenute solo dai più esperti; l'interazione, l'affiancamento e la comunicazione con questi permettono al novizio di maturare nuove competenze e proprio tale disparità nell'esperienza maturata dai diversi membri attiva e sostiene continuamente i processi di apprendimento all'interno della comunità da parte del novizio attraverso la partecipazione.

Tuttavia, in nessun modo tale partecipazione è riconducibile all'«internalizzazione di conoscenze che vengono dall'esterno» (ivi, p. 66) o di «qualcosa di statico [...] portato dall'esterno all'interno», ma «è la partecipazione stessa che costituisce il processo di appropriazione; [...] la partecipazione attiva [è] la pratica essenziale attraverso la quale si raggiunge la competenza nello svolgimento di un'attività» (ivi, p. 71).

La partecipazione (e l'attività cognitiva sottostante) dunque non deve essere intesa come un'appropriazione di pensieri, rappresentazioni, racconti ecc. ricondotti a oggetti immagazzinati da un individuo: «la persona che partecipa ad un'attività è parte di quell'attività e non può essere considerata separata da essa. In questo senso l'attività non è esterna alla persona e non esiste un confine al di qua del quale le acquisizioni vengono portate dentro l'individuo» (ivi, pp. 71-72).

In tale impostazione l'apprendimento non è un problema di trasferimento di conoscenze, non si identifica in un travaso di competenze in un contenitore (che è la persona), né è pensabile come un processo che permette l'acquisizione di conoscenze che “sono già da qualche parte”: l'apprendimento è una pratica sociale, «è il modo in cui le persone diventano membri di una comunità e partecipano alle sue attività» (ivi, p. 76). Analogamente, «la conoscenza può quindi più utilmente essere considerata come la comprensione di cui abbiamo bisogno per fare le cose, per realizzare dei compiti, per operare all'interno dei vincoli e delle richieste del mondo» (*ibid*). In tal senso «l'apprendimento è proprio lo sviluppo dei mezzi per agire in un particolare contesto di attività» (*ibid*), e per questo «ogni atto di apprendimento porta [...] un cambiamento nella propria identità» (*ibid*). «L'apprendimento è [altresì] un atto di appartenenza [che] permette alle persone di

entrare e partecipare alle attività di una comunità di pratiche e [di] modificare continuamente il ruolo e il contributo che ogni individuo dà alla comunità stessa» (*ibid*).

Attraverso la partecipazione ad una comunità di pratica l'individuo apprende e per questo si rende protagonista di un cambiamento che inevitabilmente investe la comunità di pratica.

«Il costrutto LPP è da intendersi come il ponte che lega i processi di cambiamento della persona ai cambiamenti nelle comunità di pratiche» (ivi, p. 67).

In tale impostazione la comunità di pratica è vista e considerata come luogo privilegiato nei quali frequenti cambiamenti avvengono in continuazione, alimentati proprio dall'attività stessa della comunità, che, a “dispetto” della staticità dell'organizzazione, apprende e cambia man mano che il fare, le azioni e la pratica formulano e impongono nuovi problemi da risolvere.

Dunque, «uno dei vantaggi principali di queste piccole comunità auto costituite risiede nella loro possibilità di superare la tendenza alla staticità delle grandi organizzazioni» (Brown, Duguid, 1991; trad. it., p. 345); la partecipazione di nuovi praticanti contribuisce ad attivare il processo di cambiamento: «i comportamenti reali delle comunità di pratiche cambiano costantemente sia con la sostituzione dei lavoratori anziani con i nuovi arrivati sia con le nuove esigenze nate dalla pratica che forzano la comunità a rivedere la sua relazione con l'ambiente» (*ibid*).

Alla pratica è così attribuita un'importanza fondamentale, perché solo attraverso di essa emergono gap tra le competenze necessarie per svolgere un'attività di cui una comunità ha già esperienza e quanto necessario per affrontare un nuovo problema. È da questo divario che si sviluppano costantemente nuove competenze: «le comunità di pratica [...] sviluppano continuamente nuove visioni del mondo ricche, fluide e non canoniche, proprio per colmare lo scarto tra la visione statica e canonica della loro organizzazione e i problemi posti da una pratica che cambia. Questo processo di sviluppo è intrinsecamente innovativo» (*ibid*).

La riflessione sull'esperienza è il momento fondamentale attraverso il quale la competenza si sviluppa «attraverso esperimenti che si verificano spontaneamente e che l'esperienza allo stesso tempo crea e corregge» (*ibid*).

Per queste ragioni le comunità di pratica rivestono ai fini del cambiamento organizzativo un'importanza fondamentale:

comunità “brade” di questo tipo offrono alle organizzazioni un mezzo e un modello per esaminare il potenziale di visioni alternative della loro attività attraverso esperimenti che si verificano spontaneamente e che l'esperienza allo stesso tempo crea e corregge. Questi esperimenti spingono verso l'innovazione permettendo a parti di un'organizzazione di superare la visione del mondo inevitabilmente limitata dei nuclei delle organizzazioni e di sperimentare qualcosa di nuovo (*ibid*).

I cambiamenti legati alla comunità di pratica non si sostanziano in un “semplice” adattamento efficiente ad un ambiente precostituito; in nessun modo questi costituiscono delle risposte corrette a circostanze prestrutturate, «l'innovazione [...] non è semplicemente una risposta basata sulle osservazioni empiriche dell'ambiente [...]; il processo di innovare comprende la costruzione attiva di un quadro concettuale, l'imposizione di esso all'ambiente e la riflessione sulla interazione che

segue» (ivi, p. 346).

In tale processo di cambiamento non si esclude, quindi, nemmeno la possibilità di intervenire sull'ambiente: «trasformare l'ambiente è una potente fonte di innovazione» (*ibid*).

Quello proprio delle comunità di pratica è un cambiamento che ridefinisce continuamente la strutturazione della comunità, ovvero la sua identità e il suo ambiente, essendo i due “mutualmente costitutivi”.

Il cambiamento fa parte della natura della comunità di pratica, in quanto «proprio le pratiche reali non canoniche delle comunità interstiziali sviluppano nuove interpretazioni del mondo» attraverso «una connessione pratica piuttosto che formale» con esso (ivi, 347).

Ciò porta a dover ammettere che

le visioni del mondo alternative non si trovano dunque soltanto nei laboratori o negli uffici di pianificazione strategica, condannando chiunque lavori in un'organizzazione a sottomettersi ad una cultura unitaria. Le alternative sono inevitabilmente distribuite in tutte le diverse unità che formano l'organizzazione in quanto sono le comunità, a tutti i livelli, ad essere in contatto con l'ambiente e ad essere impegnate nell'attribuzione di senso interpretativa, nella ricerca della congruenza e nell'adattamento (ivi, p. 349).

Le comunità di pratica sono un vero e proprio volano per il cambiamento dell'organizzazione, che perciò le deve necessariamente sostenere e proteggere in tutti i modi, pena la sua stessa possibilità di sopravvivere.

Un'organizzazione [...] ignorando o distruggendo la comunità di pratiche [...] mette a repentaglio la sua stessa sopravvivenza, in almeno due modi: non solo rischia di distruggere proprio quelle pratiche di lavoro e apprendimento alle quali, che lo sappia o no, deve la sua sopravvivenza ma si esclude da sola da una delle principali fonti di potenziali innovazioni quali quelle che sorgono inevitabilmente nel corso del lavoro (*ibid*).

Tuttavia, rimane aperta la questione centrale: come si realizza il cambiamento organizzativo? Nell'impostazione presentata, l'interazione tra le diverse comunità in un'impresa può attivare ed alimentare di riflesso il cambiamento dell'intera organizzazione.

«Le comunità emergenti [...] possono essere quindi considerate come possibili canali per portare all'interno dell'organizzazione punti di vista esterni e innovativi» (ivi, p. 351). Un'apposita rete di interconnessioni dovrebbe favorire la comunicazione tra le diverse comunità di pratica all'interno di un contesto organizzativo, condizione imprescindibile per diffondere e socializzare l'innovazione o il cambiamento in atto: «all'interno di un'organizzazione percepita come una collettività di comunità e non solo di individui [...], si possono amplificare le prospettive nate in comunità diverse attraverso l'interscambio tra esse» (ivi, p. 350).

Seguendo tale logica, un'efficace interazione e un'intensa comunicazione tra le comunità di pratica assicurerebbe il superamento del dibattuto e controverso passaggio da sfera soggettiva a dimensione collettiva. Il singolo, partecipando alla comunità di pratica, può rendersi motore di innovazione e di cambiamento per l'intera impresa, apportando le sue idee e favorendo lo sviluppo di nuove competenze in comunità (passaggio assicurato dalla partecipazione), la quale “automaticamente” le “condivide” con le altre comunità, e quindi con l'intera impresa, attraverso un

processo di socializzazione.

Nel momento in cui è possibile pensare l'organizzazione come una «comunità di comunità» (ivi, p. 349) il divario tra singolo e impresa appare superato e le due dimensioni definitivamente ricucite.

5.5 Costruttivismo, “gestione” delle competenze e cambiamento organizzativo: osservazioni e limiti teorici

Nell'approccio presentato il soggetto e le sue competenze assumono un ruolo fondamentale: tutte le fasi di gestione, fin dal reclutamento, sembrano centrate sul lavoratore, sulle sue potenzialità e sulla valorizzazione delle sue risorse, il cui sviluppo, se opportunamente “condiviso” con l'intera impresa, può efficacemente sostenere il processo di cambiamento dell'organizzazione.

Tale impostazione assume maggiore evidenza proprio per il modo in cui si propone di strutturare il processo di formazione e (annessi) sviluppo delle competenze in impresa, “fiduciosamente” affidato alle comunità di pratica, luogo privilegiato sia per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze, sia perché terreno fertile per l'innovazione e il cambiamento, sia (e soprattutto) perché luogo di ricongiunzione tra livelli organizzativi tradizionalmente separati e distanti tra loro.

Coerentemente con l'impostazione proposta, il cambiamento di un'organizzazione dipende allo stesso tempo dallo sviluppo dell'individuo all'interno di una comunità di pratica e dalla strutturazione delle varie comunità di pratica, ovvero dall'efficacia delle dinamiche ad esse legate (la socializzazione, la condivisione, l'interazione ecc.).

Ora, concordando sull'idea che «il tema dello sviluppo delle competenze, della relazione tra competenza e apprendimento quale processo dinamico di acquisizione e trasformazione, si sovrappone [...] a quello della relazione tra apprendimento individuale e apprendimento organizzativo, tra competenza e conoscenza organizzativa» (Cepollaro, 2008, pp. 63-64), e ancora sul fatto che «il tentativo più florido di connettere gli approcci individuali con quelli organizzativi è probabilmente avvenuto ad opera degli studi sull'apprendimento» (ivi, p. 63)³⁶, si dubita che «tra [questi] si collochi il costrutto della comunità di pratica» (*ibid*).

Alcuni presupposti relativi alle dinamiche iter-intra comunità sembrano basarsi su assunzioni che non solo distano dal riflettere comportamenti e fatti empiricamente riscontrabili, ma, al di là di questo, lasciano irrisolti importanti interrogativi relativi proprio a ciò a cui più preme dare risposta, attinente al definitivo superamento della contrapposizione tra livello individuale e livello organizzativo. Vediamo.

Una prima osservazione riguarda il processo stesso di apprendimento all'interno delle comunità: è spesso analizzata «troppo poco approfonditamente la non scontata “felicità” sul piano

³⁶ Si veda a tal proposito Fabbri, 2003.

dell'apprendimento delle pratiche di partecipazione» (Zucchermaglio, 1996, p. 67).

L'assunzione che un novizio, in quanto partecipante ad una comunità di pratica, sia automaticamente "legittimato" (presupposto indispensabile per la partecipazione e di conseguenza per l'apprendimento) è tutt'altro che ovvia:

nella realizzazione reale di condizioni di apprendistato e di accesso di nuovi membri in specifiche comunità di pratiche possono esistere problemi di controllo sulle risorse per apprendere pratiche legate alla conservazione del potere che impediscono il raggiungimento della partecipazione piena ad una comunità: si pensi ad esempio a circoli esclusivi, all'aristocrazia, a sedi di controllo del potere economico o di accesso alle sedi di produzione delle notizie, ai gruppi chiusi di amici; in modo specifico nei contesti lavorativi possono esistere ad esempio cattive relazioni con i capi, modalità di ipercoinvolgimento nel lavoro, non efficaci modalità di organizzazione spaziale e temporale delle attività, pratiche più simili alla servitù che alla partecipazione. Tali condizioni possono di fatto distorcere completamente le possibilità di apprendere attraverso la partecipazione (*ibid*).

La legittimazione di nuovi membri, lungi dall'essere automatica o dall'avvenire spontaneamente, appare nella realtà difficoltosa e ostacolata dalla strutturazione stessa delle comunità di pratica: «le comunità di pratica non sono sempre "automaticamente" buoni contesti di apprendimento, non tutte le realizzazioni di apprendistato sono ugualmente efficaci» (*ibid*). Occorre cioè considerare che «una semplice esposizione al lavoro [...] può non ottenere risultati formativi, se non viene gestita come occasione di apprendimento» (ivi, p. 69).

Seguendo tale logica, appare inevitabile intervenire nella strutturazione della comunità di pratica per attivare e sostenere ciò che "spontaneamente" potrebbe non avvenire: occorrerebbe cioè "convincere" gli esperti a legittimare la partecipazione di un novizio (socializzando con questi la propria esperienza) e "indurre" i novizi ad assumere la "posizione" più consona nella comunità. Nell'ipotesi contraria l'apprendimento potrebbe essere compromesso.

Ma l'impostazione teorica a monte delle comunità di pratica ammonisce qualsiasi tipo di "intervento dall'alto", che finirebbe per trasformare una comunità (per definizione informale) in un gruppo canonico, compromettendo proprio quelle dinamiche essenziali alla base dell'apprendimento. Il costrutto delle comunità di pratica si differenzia non poco da quello dei tradizionali gruppi di lavoro, essendo questi ultimi appositamente creati nel contesto lavorativo per svolgere una specifica attività i cui obiettivi sono prescritti e predefiniti; al contrario, le comunità di pratica sarebbero invece "situate" nel contesto aziendale e, a differenza dei gruppi, costituirebbero il naturale ambiente di apprendimento dell'individuo in azienda.

La teoria dei gruppi generalmente si concentra sui gruppi come entità canoniche e delimitate che si trovano all'interno di un'organizzazione e sono organizzate, o perlomeno sanzionate, da quella stessa organizzazione e dalla sua immagine del compito lavorativo, [...] mentre le comunità che noi abbiamo identificato sono spesso non canoniche e non riconosciute dall'organizzazione. Sono più fluide che delimitate e spesso oltrepassano i restrittivi confini dell'organizzazione per incorporare persone dall'esterno. [...] Le comunità sono un dato emergente, nel senso che la loro forma e le appartenenze che le riguardano emergono nel corso dell'attività, a differenza dei gruppi creati appositamente per portare avanti un compito (Brown, Duguid, 1991; trad. it., pp. 341-342).

Nell'impostazione originaria è da respingere con forza la possibilità di disegnare formalmente

una comunità di pratica e di strutturare “funzionalmente” ruoli e posizioni al suo interno in modo tale da favorire l’apprendimento.

Quest’ultimo, se legato al lavoro e alla pratica, non avviene in gruppi previsti come tali, formalizzati, ben identificati o previamente e appositamente disegnati all’interno dell’impresa. La costituzione di tali gruppi, infatti, in realtà di sovente riflette la medesima configurazione dell’organizzazione, delle dinamiche di potere e delle prassi già in uso e consolidate presso i gruppi dominanti:

l’osservazione limitata ai gruppi canonici, la cui configurazione spesso cela comunità interstiziali estremamente influenti, non è sufficiente a fornire un quadro di come il lavoro o l’apprendimento sono effettivamente organizzati ma riflette semplicemente le assunzioni dominanti del nucleo dell’organizzazione (ivi, p. 342).

L’“organizzazione” dovrebbe così optare per una scelta difficile:

- costituire *top-down* dei gruppi all’interno dei quali poter controllare (e favorire) lo sviluppo delle competenze. In questo caso, però, nonostante la possibilità di un intervento attivo dall’alto volto a promuovere e “direzionare” l’apprendimento, questo ugualmente potrebbe non avvenire: sono infatti stravolte le caratteristiche fondamentali delle comunità di pratica, che costituiscono una condizione ineludibile alla base della partecipazione periferica legittimata e della socializzazione delle competenze;
- sostenere lo sviluppo delle comunità di pratica. In tal caso le dinamiche dell’apprendimento proprie delle comunità sarebbero fatte salve, ma l’organizzazione dovrebbe affidarsi speranzosa all’apprendimento dei singoli soggetti membri delle comunità, che potrebbe non avvenire o avere una natura differente da quella sperata. In tal caso la direzione del cambiamento organizzativo sarebbe completamente imprevedibile e ingestibile, completamente affidata ai soggetti.

In quest’ultima ipotesi sarebbe doveroso interrogarsi sulla possibilità e sul senso della progettazione organizzativa. Questa necessariamente dovrebbe identificarsi come un’azione a sostegno dell’apprendimento e dello sviluppo, ma in ogni caso sarebbe priva di qualsiasi “traiettoria” definita *ex ante*. Si capiscono bene, dunque, le riflessioni di Cepollaro il quale, coerentemente con la concezione epistemologica abbracciata, nel commentare la relazione tra progettazione e competenze, specifica che «le competenze non si progettano, così come non è possibile decidere il loro apprendimento: ciò che è possibile fare è progettare azioni di sostegno alla loro evoluzione, nella consapevolezza che l’esito non è decidibile o programmabile» (Cepollaro, 2008, p. 101).

Non risolve tale problema neanche il pensare all’organizzazione come “comunità di comunità”, per il quale si ripropongono le stesse criticità riscontrate a “livello” inferiore.

Un primo problema attiene alla possibilità di comunicare le nuove competenze sviluppate (non necessariamente legate a pratiche canoniche, non necessariamente esplicite e magari affatto esplicitabili) da una comunità all’altra. Infatti «le narrazioni [...] sono incorporate nel sistema

sociale in cui nascono e sono usate, e non possono essere semplicemente sradicate e confezionate per la circolazione senza che si presentino proprio gli stessi problemi osservati nelle vecchie e astratte descrizioni canoniche» (Brown, Duguid, 1991; trad. it., p. 352). Non solo:

l'assunzione dell'organizzazione che, dato il mezzo "giusto", le persone scambieranno liberamente informazioni non considera il modo in cui determinate organizzazioni, gruppi e in particolare compagnie, trattano implicitamente l'informazione come un bene da accumulare e scambiare. [...] *All'interno* di queste comunità le notizie viaggiano rapide; le conoscenze della comunità sono prontamente disponibili per i suoi membri, ma le comunità devono funzionare dentro a compagnie che trattano l'informazione come un bene e che hanno un potere contrattuale superiore nel negoziare i termini dello scambio. In tali condizioni di ineguaglianza non ci si può ragionevolmente aspettare che le comunità interne cedano gratuitamente le loro conoscenze (*ibid*).

Non si vede il motivo per cui una comunità depositaria un'informazione, una nuova tecnica, ecc. dovrebbe essere disposta a cederla gratuitamente e spontaneamente alle altre comunità limitrofe, rinunciando spontaneamente alla possibilità di sfruttare il vantaggio detenuto in quel momento. Ciò appare come un limite davvero insormontabile, ancor più se si respingono ipotesi (semplicistiche e affatto verosimili) di "alleanza" o di "collaborazione sinergica", o di interazione spontanea, di assenza di competizione, di apertura fra i membri, ecc. che permetterebbero forse una disinteressata socializzazione e condivisione fra le diverse comunità di conoscenze e competenze.

Del resto, gli stessi autori affermano che spesso «i gruppi sono organizzati per definire chiaramente la responsabilità di ognuno; le organizzazioni sono obbligate a favorire il concetto di competizione; le periferie sono sbarrate per tenere il segreto e la privacy» e che, per giunta «cambiare il modo in cui queste cose sono predisposte può provocare problemi oltre che benefici» (ivi, p. 353).

Di nuovo, occorrerebbe incentivare le comunità a condividere, disponendole in modo tale da favorire l'interazione, condizione alla base dello sviluppo di competenze a livello di impresa.

Tuttavia, il tentativo di guidare e orientare l'operato delle comunità di pratica al fine di favorire l'apprendimento, potrebbe comportare la perdita di efficacia (nel processo di apprendimento) o addirittura la distruzione della comunità: i «tentativi di introdurre "squadre" o "gruppi di lavoro" nelle sedi lavorative per migliorare l'apprendimento o la pratica» attraverso un «incoraggiamento dall'alto» o «la riorganizzazione del lavoro in gruppi canonici può volontariamente o involontariamente distruggere queste comunità altamente funzionali, ma non canoniche e pertanto invisibili» (ivi, p. 342).

Per favorire il lavoro, l'apprendimento e l'innovazione un'organizzazione deve [...] legittimare e sostenere la miriade di attività innovative messe in atto dai suoi membri. Questo sostegno non deve essere intrusivo altrimenti rischia semplicemente di sottoporre i potenziali innovatori alla restrittiva influenza della visione canonica esistente (ivi, p. 350).

Seguendo questa logica, un'organizzazione deve potersi totalmente "affidare" all'energia innovativa delle comunità di pratica e la sua «architettura dovrebbe preservare e migliorare la salutare autonomia delle comunità costruendo al tempo stesso delle interconnessioni attraverso cui diffondere i risultati e gli esperimenti condotti in unità separate» (ivi, p.251), senza però prescrivere

azioni specifiche di qualsivoglia natura che facilmente finirebbero per minare alla base le comunità esistenti.

Nuovamente, spetta alle singole comunità, in virtù dell'autonomia da esse posseduta, attivare circuiti di socializzazione del sapere e delle competenze che da un lato segneranno il definitivo "passaggio" dal livello personale al livello organizzativo, dall'altro alimenteranno e sosterranno un continuo e opportuno processo di cambiamento dell'intera organizzazione.

Il sistema di gestione delle competenze presentato, fortemente centrato sul soggetto e sullo sviluppo delle competenze individuali, ricerca in uno spazio di crescita comune (individuo e impresa) il presupposto del cambiamento organizzativo. Così, partendo dalla gestione e dalla valorizzazione delle competenze del singolo soggetto, affidandosi alle sue capacità e alle sue potenzialità, si sforza successivamente di ricucire artificialmente i due livelli e di costruire quello spazio di crescita condiviso alla base del cambiamento organizzativo, innescato e alimentato dallo sviluppo del singolo e dalla sua "successiva" condivisione con l'organizzazione.

Si cerca pertanto di costruire un luogo comune che deve necessariamente costituire il momento privilegiato di incontro nel quale l'individuo può trainare l'organizzazione e senza il quale ogni possibilità di cambiamento sembra a quest'ultima preclusa. La crescita e lo sviluppo dell'individuo potrebbero innescare e sostenere il cambiamento organizzativo, ma solo se esiste un luogo comune di incontro nel quale le due dimensioni possano ricongiungersi.

Tuttavia, non solo la "delimitazione" di tale luogo appare eccessivamente complessa e artificiosa, ma anche una sua "improbabile" realizzazione porterebbe, di fatto, a vedere la possibilità e l'efficacia del cambiamento organizzativo completamente dipendenti dal soggetto e strettamente legati rispettivamente alla sua volontà di partecipare e di socializzare le sue capacità e le sue competenze.

Capitolo VI

L'ESIGENZA DI UNA NUOVA CONCEZIONE: L'ORGANIZZAZIONE COME PROCESSO DI AZIONI E DECISIONI

6.1 Introduzione

Le teorie che evidenziano l'utilità di adottare e utilizzare la nozione di competenza nell'organizzazione per sostenerne e indirizzarne il cambiamento sono molteplici e presentano caratteri estremamente vari.

L'eterogeneità delle teorie presenti in letteratura non ha impedito, tuttavia, di distinguere ed esaminare i principali contributi teorici in relazione non solo alla derivazione etimologica del termine, ma soprattutto alla postura epistemologica adottata, che inevitabilmente ne caratterizza e ne accomuna le logiche, gli strumenti, le metodologie, le modalità di implementazione e gli obiettivi di fondo di volta in volta promossi.

Sono state così presentate e discusse alcune teorie *tipicamente* di matrice oggettivista e sociocostruttivista, al fine di evidenziare le opportunità e i limiti che, nelle diverse concezioni epistemologiche, possono emergere nel valorizzare la relazione tra competenza e cambiamento organizzativo.

In particolare, sono emerse alcune criticità riconducibili³⁷ ad un'idea di organizzazione reificata, alla conseguente contrapposizione tra soggetto-sistema e al tentativo (risultato problematico e improficuo) di attribuire all'uno o all'altro l'iniziativa e la responsabilità del processo di cambiamento organizzativo.

Così, la nozione di competenza, lungi dall'essere recepita come quell'opportunità (a lungo ricercata³⁸) per ridurre la distanza che tradizionalmente separa soggetto e organizzazione, diviene piuttosto un ulteriore "strumento" attraverso il quale ribadire, secondo punti di vista diametralmente opposti, il primato del soggetto o del sistema.

Nei paragrafi che seguono si cercherà di offrire una differente interpretazione della nozione di competenza, tematizzata nell'ambito di una diversa concezione di organizzazione. In particolare, si farà riferimento alla Teoria dell'Agire Organizzativo (d'ora in poi TAO), proposta da Bruno Maggi (1984/1990). Sulla base di tale proposta teorica, si cercherà di argomentare in che modo e a quali condizioni il concetto di competenza può sostenere il cambiamento organizzativo.

³⁷ In entrambe le visioni oggettivista e costruttivista.

³⁸ Si pensi agli innumerevoli sforzi fatti per progettare "modelli integrati" di gestione del personale basati appunto sulle competenze.

6.2 Il quadro concettuale: l'organizzazione come processo di azioni e decisioni e il concetto di competenza

Il significato del concetto di competenza e le opportunità che esso dischiude mutano profondamente se ci si allontana da concezioni “reificanti” e si abbraccia l’idea di organizzazione come processo di azioni e decisioni, declinata nella “Teoria dell’Agire Organizzativo”, proposta da Bruno Maggi (1984/1990, 2003).

Questa è elaborata a partire dal riesame di diverse teorie di autori considerevoli (tra i quali Weber 1922, Barnard 1938, Simon 1947, Thompson 1967, Touraine 1973, Giddens 1984, Reynaud 1989) e dall’analisi di alcuni importanti temi affrontati da questi autori. Ciò che accomuna i diversi argomenti analizzati – tra i quali la razionalità limitata, la natura dei processi decisionali, il concetto di azione cooperativa, il problema dell’incertezza, le scelte di strutturazione e altre ancora, classiche della letteratura organizzativa – successivamente accolti in una teoria sull’azione sociale e organizzativa, è la medesima postura epistemologica di fondo, che Maggi ritiene coerente con quella delineata da Weber e indicata come “terza” rispetto a quella positivista e soggettivista³⁹.

La terza via epistemologica, attraverso la logica della “causazione adeguata”, costituisce un modo di interpretare i fenomeni sociali a partire dalla “spiegazione condizionale” del loro corso e dalla “comprensione” del senso intenzionato dei soggetti agenti⁴⁰.

È abbandonato sia il determinismo oggettivista⁴¹, alla costante ricerca di leggi generali e universali causa effetto, sia il relativismo soggettivista, che si oppone a qualsivoglia generalizzazione, privilegiando la specificità, il carattere situato e l’irripetibilità di ogni singolo accadimento, in favore della “possibilità oggettiva”⁴².

³⁹ Ciò che sembra distinguere la Teoria dell’Agire Organizzativo rispetto ad altre teorie che si compongono di una “semplice aggregazione” di categorie analitiche, concetti e schemi interpretativi derivati dal pensiero di autori classici della letteratura organizzativa è proprio la coerenza epistemologica di fondo, alla luce della quale i diversi contributi analizzati sono reinterpretati e rielaborati in modo organico.

⁴⁰ «La scienza sociale, quale noi vogliamo promuoverla, è una scienza della realtà. Noi vogliamo intendere la realtà della vita che ci circonda, e nella quale noi siamo inseriti, nel suo proprio carattere – noi vogliamo intendere cioè da un lato la connessione e il significato culturale dei suoi fenomeni particolari nella loro odierna configurazione, e dall’altro i fondamenti del suo essere storicamente divenuto così-e-non-altrimenti» (Weber, 1922; trad. it., p. 84).

⁴¹ Weber, lungi dal sostenere tesi interazionistiche e fenomenologiche, respinge la possibilità di affidarsi a logiche di “causazione necessaria” per spiegare il divenire dei fenomeni sociali. A tal proposito osserva come, sebbene il “metodo” delle scienze naturali fosse quello di «pervenire sulla via dell’astrazione generalizzante e dell’analisi del dato empirico nelle sue connessioni legali ad una conoscenza di tipo monistico dell’intera realtà che fosse puramente “oggettiva”, cioè sciolta da tutti i valori e allo stesso tempo razionale, cioè liberata da ogni “accidentalità” individuale, [sia] impossibile seguire [...] le forti influenze di questa fiduciosa disposizione al monismo naturalistico sulle discipline economiche» (Weber, 1922; trad. it., pp. 102-103). «È priva di senso una trattazione “oggettiva” dei processi culturali, per la quale debba valere come scopo ideale del lavoro scientifico la riduzione a “leggi”» (ivi, p. 95). A tal proposito Weber osserva: «La questione causale, allorché si tratta dell’individualità di un fenomeno, non è una questione di leggi bensì una questione di concrete connessioni causali; non è una questione relativa alla formula sotto la quale può venir collocato il fenomeno come esempio specifico, ma una questione relativa alla connessione individuale a cui esso può venir collegato come suo risultato – è cioè una questione di imputazione» (Weber, 1922; trad. it., p. 93).

⁴² «Noi isoliamo astrattamente una parte delle “condizioni” ritrovate nella “materia” del divenire e le facciamo oggetto di “giudizi di possibilità”, in modo da penetrare, con l’aiuto di regole empiriche, il “significato” causale dei singoli elementi del divenire» (Weber, 1922; trad. it., p. 229). «Il giudizio oggettivo di “possibilità” ammette quindi, per la sua essenza, delle gradazioni; e ci si può raffigurare questa relazione logica in appoggio a principi che vengono impiegati nell’analisi logica del “calcolo delle probabilità”, in maniera da poter pensare quelle componenti causali, al cui “possibile” effetto si riferisce il giudizio, isolate nei confronti di tutte le rimanenti condizioni che si possono in genere concepire come cooperanti, ed in maniera da poterci chiedere come l’ambito di quelle condizioni, insieme alle quali quelle componenti concettualmente isolate erano “adatte” a produrre la conseguenza “possibile”, si comporta rispetto all’ambito di quelle altre, insieme alle quali non lo avrebbe

A partire dalla TAO, e dalla trattazione di Maggi relativa al concetto di competenza, nelle righe che seguono proporrò una nostra riflessione su tale concetto. Tale riflessione costituirà il quadro concettuale di riferimento per il lavoro di interpretazione dei casi empirici esaminati nel prosieguo del lavoro.

La TAO abbandona la concezione di organizzazione come insieme di job. Di qui, si può affermare che emerge la necessità di ricercare la competenza non più nella conformità delle azioni alle aspettative di un ruolo, ma nell'adeguatezza delle scelte, che a livelli diversi, caratterizzano in ogni momento il divenire di ciascun piano dell'organizzazione analiticamente distinguibile.

In tal senso la competenza (che connota un agire sociale) è «saper valutare la strumentalità delle azioni, le alternative di risultati, la regolazione delle azioni, delle loro relazioni, dei loro svolgimenti, e la congruenza reciproca di tutte queste dimensioni del processo» (Maggi, 2001, p. XX). La competenza si esprime nell'adeguatezza delle scelte che nel tempo, in ogni momento, caratterizzano il dipanarsi di ciascun piano analiticamente distinguibile del processo di azione.

Il divenire del processo attiva lo sviluppo della competenza che è relativa al divenire di azioni e decisioni; la competenza sottende e accompagna le azioni, connotate da un contesto specifico, da attori, da artefatti e da scelte che si susseguono in ciascun processo organizzativo.

La competenza non è decontestualizzabile perché è intrinseca al processo organizzativo e alla sua regolazione, che ne ordina mezzi e fini.

«La competenza così intesa non può che formarsi e riformarsi nel processo. Ma questo non esclude che attinga a conoscenze acquisibili, a saperi disciplinari che possono essere coltivati e arricchiti» (ivi, p. XXII), all'esperienza personale, ai valori, ecc; tuttavia solo il recupero di un agire sociale inteso come processo di azioni e decisioni (e il superamento della contrapposizione tra soggetto e organizzazione che ne deriva) può render conto di come tali elementi eterogenei possano mobilitarsi e combinarsi tra loro nella valutazione della regolazione, traducendosi in azione.

La competenza sottende qualsiasi corso d'azioni volto al perseguimento di obiettivi desiderati, orientando variabilmente le scelte secondo razionalità limitata; essa caratterizza in ogni momento l'agire (organizzativo) e pertanto è azione, anche inconscia, di valutazione delle scelte relative a ciascun piano dell'organizzazione. In tal senso la mutevolezza dell'organizzazione è espressione della competenza, che trasforma il processo e in esso si sviluppa (in un rapporto circolare e ininterrotto di apprendimento e cambiamento), orientandone il divenire in modo strumentale alle scelte tecniche e istituzionali; queste ultime sono a loro volta vagliate nel processo organizzativo secondo razionalità limitata e intenzionale, a ogni livello, nell'intreccio di catene mezzi fini, spesso non completamente integrate, che compongono il corso d'azioni.

prevedibilmente prodotto. Naturalmente non si ottiene in nessun modo, mediante questa operazione, un rapporto tra due "possibilità" da calcolare "numericamente". Un rapporto siffatto esiste soltanto nel campo del "caso assoluto" [...], per esempio nel gioco dei dadi» (ivi, pp. 224-225).

Le competenze sottendono il senso intenzionato dell'azione e perfezionano il rapporto tra soggettività e processo sociale: queste qualificano le scelte e le modalità di azione e intervento secondo razionalità intenzionale e limitata di ogni attore nel processo organizzativo e in tal modo contribuiscono a modificarne la regolazione attraverso un nuovo ordine provvisorio. L'intenzionalità, guidata da valutazioni soggettive, caratterizza l'azione dei soggetti che scelgono e agiscono nel processo, il cui ordine riflette l'esito dell'insieme di scelte ai vari livelli.

Per questa via è possibile affrontare alcuni nodi concettuali in modo diverso da quelli che si possono ritrovare nella letteratura *mainstream*, nodi che hanno caratterizzato il dibattito sulle "competenze condivise", la "capitalizzazione delle competenze" e tutte le altre riflessioni che in qualche modo hanno problematizzato, da un lato, la contrapposizione tra soggetti e organizzazione e il relativo "trasferimento" delle competenze tra i due, dall'altro, il passaggio delle competenze tra soggetti differenti. In un'organizzazione concepita come processo di azioni e decisioni guidate da razionalità limitata e intenzionale, ciascuna azione che struttura il processo organizzativo è frutto di una scelta di regolazione, di un giudizio di adeguatezza che ne caratterizza il suo divenire e, in quanto tale, è espressione di una competenza; ciascun corso di azioni, con il proprio ordine (sempre provvisorio e soggetto ai limiti della razionalità umana) attraverso obiettivi e mezzi specifici concorre a costituire il processo organizzativo e solo un esercizio di distinzione (analitica) tra processi, livelli e piani di analisi (che congiuntamente concorrono a costituire l'organizzazione) permette di identificarne le valutazioni e le conseguenti scelte relative ad obiettivi, mezzi e modalità di coordinamento e controllo di volta in volta operate, espressione appunto delle competenze "sottese" alle azioni.

In particolare, la nozione di "competenza organizzativa", spesso utilizzata in letteratura al fine di distinguere la dimensione dell'impresa dalla dimensione individuale⁴³, trova una differente concettualizzazione se si concepisce l'organizzazione come divenire di scelte tecniche, istituzionali e strutturali: questa, infatti, può utilmente identificare la capacità di valutazione delle scelte specificatamente attinenti al piano analitico strutturale.

Oltre alla riconcettualizzazione della nozione di competenza, il riferimento alla TAO proposta da Maggi richiede un contestuale ripensamento degli obiettivi, delle logiche e degli strumenti, attraverso i quali la stessa può essere proficuamente utilizzata. Tentiamo quindi una riflessione ulteriore su questo tema.

In un'organizzazione concepita come corso d'azioni, la "gestione delle competenze" non può essere finalizzata a supportare l'azione di comunità di pratica, né a facilitare l'adattamento del soggetto ad un job predisposto in un sistema reificato: non è l'integrazione tra elementi discreti e la

⁴³ La nozione di "competenza organizzativa" costituisce forse il più evidente esempio di reificazione presente nella letteratura funzionalista: da un lato è infatti evidenziata la distanza tra soggetto e organizzazione, dall'altro il termine organizzazione è utilizzato come sinonimo di impresa.

loro funzionalità ai bisogni del sovrasisistema che “determina” il buon funzionamento dell’organizzazione (in tal senso reificata), ma l’adeguatezza dei processi di azioni e decisioni. Queste ad ogni livello concorrono a scegliere mezzi e obiettivi e a ordinarli secondo valutazioni di coerenza; chiunque agisca nell’organizzazione è necessariamente coinvolto in tale processo di scelta, non limitata alla selezione tra opzioni date ma alla creazione di alternative possibili, in ciascun piano d’azione. Alla “funzionalità” dei job si sostituisce la “strumentalità” dei processi organizzativi e l’adeguatezza delle scelte; per questo motivo ciò che assume maggiore rilevanza, non è “utilizzare” le competenze (così come codificate) per favorire l’integrazione tra elementi al sovrasisistema (rispettivamente persone, job, organizzazione, ambiente) secondo logiche di adattamento, ma migliorare la capacità di valutazione e di scelta (appunto favorire lo sviluppo e la trasformazione delle competenze) di chiunque sia coinvolto nell’organizzazione, ovvero nella regolazione del processo di azione.

La “politica delle competenze”, lungi dal promuovere l’accesso a specifiche comunità di pratica nella speranza che queste “offrano” il loro contributo alla “comunità di comunità”, non può essere finalizzata alla formalizzazione delle caratteristiche di job e soggetti, né alla ricerca del miglior *matching* tra attori e ruoli. Piuttosto, il supporto dei processi di analisi e di riflessione sulle scelte compiute e sui corsi d’azione possibili, nonché la predisposizione di momenti di partecipazione (in relazione ai diversi livelli di decisione analiticamente distinguibili) per la valutazione e la regolazione degli stessi, dovrebbero costituire lo scopo principale di un ricorso alla nozione di competenza nelle organizzazioni.

Lo sviluppo e la trasformazione delle competenze, nonché la loro valorizzazione attraverso la partecipazione, costituiscono pertanto l’obiettivo principale che un approccio per competenze, in un processo di azione, può perseguire.

Una teoria delle competenze sorta con il preciso scopo di identificare cosa porta ad agire in un certo modo in un’organizzazione non può interpretare il senso delle azioni osservate a partire dalle sole caratteristiche soggettive dell’attore⁴⁴, non può spiegare le scelte indagando esclusivamente le sue qualità personali (o peggio, comportamenti osservati in passato⁴⁵), tralasciando il divenire che

⁴⁴ Nella teoria *mainstream* l’insieme delle azioni compiute all’interno di un’organizzazione trova spiegazione nelle richieste della specifica posizione lavorativa (attraverso l’esplicitazione di obiettivi, responsabilità, ecc.) e nelle caratteristiche soggettive dell’attore. È con estrema chiarezza che Boyatzis chiarisce come (reso noto l’insieme di prescrizioni, di un job) le competenze costituiscano l’altra variabile interpretativa dell’insieme di azioni intraprese nello svolgimento dell’attività lavorativa: «the specific results required by the job occur because “specific actions” have been taken. [...] The important point is that specific actions cause, or lead to, the specified results» (Boyatzis, 1982, p. 12). «Certain characteristics or abilities of the person enable him or her to demonstrate the appropriate specific actions. These characteristics or abilities can be called competencies» (*ibid.*). «Motivazioni, tratti e immagini di sé predicano le skill di comportamento-azione, che a loro volta predicano i risultati di performance nella mansione» (Spencer, Spencer, 1993; trad. it., p. 34): dato un insieme di regole prescritte da un job, specifiche azioni rivelano competenze a monte che a loro volta spiegano, interpretano (e quindi aiutano a prevedere) le scelte e le azioni che saranno intraprese.

⁴⁵ In modo per nulla immune da rischi tautologici è stato già illustrato come tutto l’impianto di ragionamento induttivo si basi sull’assunto che le azioni esplicite siano manifestazione di competenze a monte e come proprio da queste ultime (assieme alle caratteristiche dell’ambiente) dipenda il comportamento futuro. A tal proposito, già Maraschini (2004), analizzando con estrema accuratezza l’impianto logico della teoria *mainstream* delle competenze, identifica alcuni principi che sembrano reggere tutto l’impianto di ragionamento e, tra questi, uno in particolare: «solo il comportamento predice il comportamento» (Maraschini, 2004, p. 12).

necessariamente connota l'agire dei soggetti, le loro scelte e le loro azioni:

dans l'ensemble d'actions intentionnellement dirigées vers un résultat désiré qui constitue le processus de travail, ces actions seront très variables, connotées de manières différentes selon les cas. Ce qui nous aide à comprendre leur présence dans le processus, et leurs rapports réciproques vers le résultat, ce n'est pas la spécificité de ces actions, mais justement la régulation qui les met en ordre dans l'unité du processus, qui leur donne un sens vers l'atteinte du résultat qu'on désire (Maggi, 2003, p. 141).

Il *criterio delle competenze* non può trovare il suo momento culminante nell'esplicitazione di comportamenti desiderati (o osservati), codificati con procedimenti basati su principi di razionalità assoluta, ricercati nelle fasi di selezione, indotti attraverso la formazione e archiviati attraverso la descrizione su dizionari, ma nell'analisi della *regolazione*, volta ad evidenziare le caratteristiche del processo indagato e il divenire delle sue regole, al fine di sostenerlo e migliorarlo attraverso la riflessione sulle sue dimensioni analitiche e l'esplicitazione sulle alternative d'azione possibili, ad ogni livello contemplate.

La competenza è relativa ai giudizi che sottendono il formarsi e il riformarsi delle scelte e accompagnano le azioni di cui l'organizzazione si compone; questa guida il processo di azione, ne contraddistingue le scelte, ne giudica la coerenza del rapporto tra mezzi e fini e ne valuta la strumentalità della struttura.

Lo sviluppo della competenza si presenta come un processo ininterrotto di valutazione della regolazione che in ogni momento orienta il divenire del corso d'azioni; in nessun modo coincide con l'incremento della destrezza nell'esecuzione di compiti e mansioni, né con il perfezionamento di abilità richieste dal ruolo, e neppure con la comprensione di specifiche dinamiche e relazioni che caratterizzano una certa porzione di realtà sociale, ma riguarda l'incessante ri-formulazione di giudizi di coerenza tra corsi d'azione possibili.

Lo sviluppo della competenza non si sostanzia in un percorso di adattamento e integrazione al job, né nel progressivo recepimento di regole e aspettative funzionali del sistema, e neppure nell'attività di riflessione su una realtà costruita, sulle abitudini istituzionalizzate, i vincoli, i rapporti di potere e gli spazi di incertezza al suo interno; questo è piuttosto un processo alimentato dal susseguirsi di scelte guidate da razionalità limitata nel quale mezzi e obiettivi sono incessantemente vagliati e continuamente regolati in un corso d'azioni.

Il divenire di quest'ultimo incoraggia nuove scelte, attiva nuovi momenti di valutazione e in tal modo sviluppa nuova competenza; si tratta di un processo ininterrotto di valutazione della regolazione che caratterizza *tutti* i possibili ambiti decisionali analiticamente distinguibili nell'organizzazione.

Infatti, «il processo organizzativo [...] non si risolve nelle decisioni e nelle strutture di governo. Il quadro d'incontro delle ragioni di incertezza nei rapporti tra piani di decisione e d'azione organizzativa concerne ogni livello del processo» (Maggi, 1984/1990, p. 98); inoltre, proprio l'aver accolto la prospettiva di organizzazione come processo di regolazione porta a riflettere sulla possibilità che le azioni siano regolate anche in modo contestuale e dunque necessariamente

autonomo.

Ciascun soggetto agente, certamente a livelli distinti e in spazi d'azione diversamente regolati, ha opportunità di giudizio e di regolazione; in tal modo accresce la propria competenza: nello stesso momento in cui dà vita ad azioni e decisioni, indaga incessantemente la relazione tra mezzi e fini e la loro strutturazione, ricercando alternative di volta in volta ritenute più adeguate, o formulandone di nuove.

Tale indagine, che prelude allo sviluppo della competenza, non appare dunque esclusiva prerogativa del "decisore" (come emerge dalla letteratura funzionalista), e neppure, in modo diametralmente opposto, dell'"esecutore" (in accordo con la visione soggettivista)⁴⁶, ma accompagna l'azione di ciascun soggetto agente, che proprio nel momento in cui decide e agisce, non può sottrarsi ad essa.

L'attività di comparazione, di valutazione e di scelta che identifica la competenza e il suo divenire è frutto dunque di uno sforzo di analisi del processo attraverso il quale, a partire dall'interpretazione di corsi d'azione già in essere, ad ogni livello è valutata l'adeguatezza delle soluzioni temporaneamente adottate e sono contemplate le alternative d'azione possibili. Per questo motivo l'interpretazione del processo organizzativo appare un momento fondamentale che attiva la formazione della competenza e la arricchisce nel tempo; la descrizione del processo e l'analisi delle sue dimensioni analiticamente distinguibili mostrano, infatti, possibili alternative d'azione e alimentano il processo di valutazione, rendendo le scelte più informate e consapevoli e favorendo in tal modo lo sviluppo della competenza.

La variabilità delle scelte osservate e gli sforzi nella definizione di alternative possibili sono frutto di un processo di valutazione di coerenza che è a sua volta l'esito di un'attività di *interpretazione* del processo organizzativo in continuo divenire: «la comprensione del senso delle scelte» articolate su ogni livello di cui il processo si compone e la «spiegazione del loro corso in relazione alle reciproche condizioni di variabilità» (ivi, p. 112) costituiscono dunque momento irrinunciabile che alimenta il processo di valutazione e scelta, ovvero lo sviluppo della competenza.

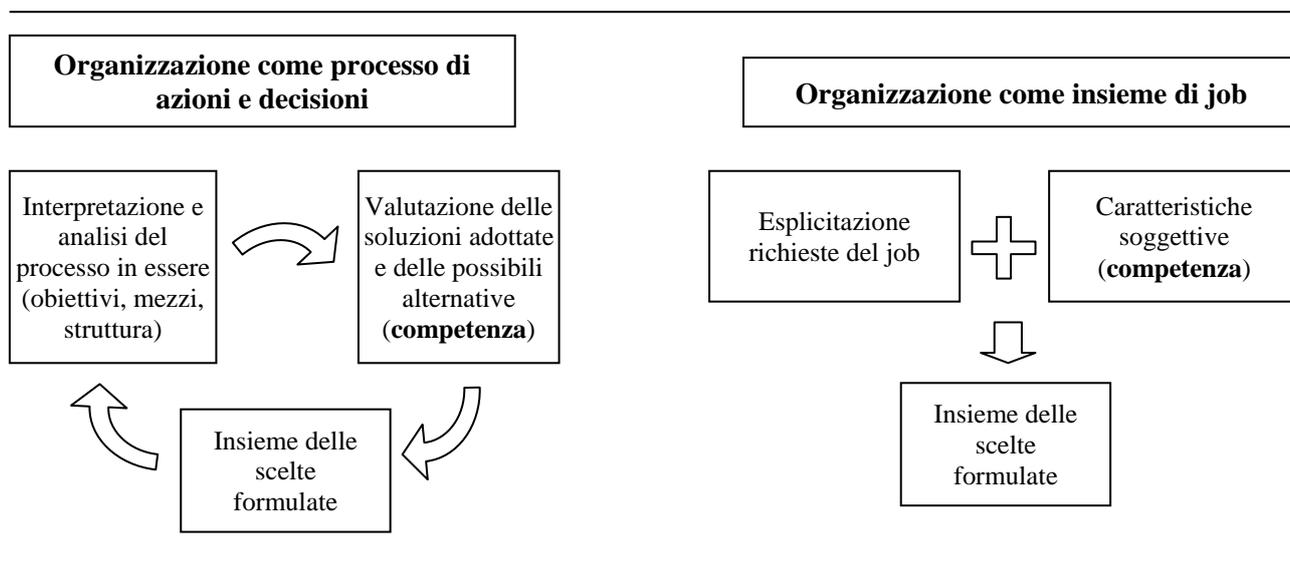
Anche nella letteratura *mainstream* si suppone che le scelte e i comportamenti seguano ad una competenza a monte e allo stesso modo si assume che un intervento a sostegno delle competenze non possa prescindere dall'interpretazione delle scelte osservate; tuttavia alcuni assunti tipicamente oggettivisti di base e la matrice squisitamente psicologica di tutto l'impianto teorico producono un concetto di competenza e ne promuovono una metodologia di sviluppo decisamente diversa da quella che, a partire dalla TAO, proponiamo in questa sede.

⁴⁶ È possibile distinguere analiticamente, ma non separare concretamente il momento di decisione e quello di esecuzione per identificarne uno come privilegiato o precedente rispetto all'altro. Nella concezione di *mainstream* la decisione è formalizzata nelle prescrizioni che precedono l'azione individuale. Queste identificano l'organizzazione formale attraverso organigrammi, procedure, ecc. Viceversa, nella concezione socio costruttivista, la pratica, lo svolgimento, l'azione, primeggiano sulla decisione e identificano l'organizzazione informale, caratterizzata da strategie individuali e obiettivi personali non necessariamente coincidenti con quelli organizzativi.

6.3 Sviluppo delle competenze e cambiamento organizzativo

Secondo la proposta funzionalista il job è assunto come *unico* insieme *esaustivo* e *stabile* di regole che orientano le azioni e le decisioni in un'organizzazione; così, esplicitate le prescrizioni della posizione lavorativa, le qualità personali del soggetto non possono che costituire l'unica altra variabile interpretativa delle scelte effettuate e dei comportamenti espliciti in risposta alle regole del job. Le scelte sono quindi deterministicamente indotte da regole eteronome e qualità individuali; queste ultime contribuiscono alla variabilità del comportamento, ma sempre in uno spazio d'azione completamente regolato e delimitato dal job⁴⁷. Seguendo questa logica, risulta che, nell'interpretazione delle scelte osservate, da un lato, l'esplicitazione delle caratteristiche del job dovrebbe offrire la possibilità di *comprendere* a priori la razionalità organizzativa e delle scelte effettuate, dall'altro, le competenze dovrebbero *spiegare* la variabilità di ogni scelta, riconducendola deterministicamente a caratteristiche soggettive (figura 6.1).

Fig. 6.1 – La competenza nelle concezioni di organizzazione



Fonte: nostre elaborazioni.

Sulla base di tale semplificazione, che di fatto trascura il processo di azioni e decisioni nonché il continuo divenire dell'organizzazione, si assume che qualsiasi analista, informato relativamente alle prescrizioni della posizione lavorativa indagata, a partire dall'interpretazione delle scelte e dei comportamenti espliciti, possa risalirne alle competenze a monte e codificarle in elenchi fruibili a piacimento dell'organizzazione (in tal senso reificata).

Successivamente, l'attività di sviluppo delle competenze è fatta coincidere con una periodica "manutenzione" degli elenchi formalizzati: dapprima sono rilevate le nuove "soluzioni" adottate, le

⁴⁷ Si ammette dunque la discrezionalità, ma non l'autonomia alla base dell'agire di un soggetto.

nuove scelte formulate, i “nuovi comportamenti” osservati (evidentemente differenti da quelli prescritti); poi gli stessi sono successivamente ricodificati in elenchi più “aggiornati” di competenze, capitalizzate in appositi *database* e demandate dall’organizzazione ai soggetti, ovvero ricercate in fase di selezione e “trasmesse” attraverso la formazione.

Diversamente, nella proposta socio-costruttivista, la possibilità da parte dell’organizzazione di sviluppare le competenze è interpretata attraverso il costruito della comunità di pratica, descritta come luogo privilegiato nel quale le competenze possono essere appunto sviluppate. La comunità si consolida nell’organizzazione, ma mantiene una propria identità da essa distinta, alimentata dalla condivisione da parte dei membri di specifiche pratiche in uso.

L’accesso a tali pratiche, se “legittimato” dagli altri membri del gruppo, permette di sviluppare le competenze. Queste hanno carattere situato: possono essere socializzate tra individui attraverso il ricorso a categorie linguistiche e significati condivisi, ma in nessun modo possono essere codificate o trasmesse al di fuori della comunità che le ha coltivate. Seguendo tale impostazione concettuale, il processo di sviluppo delle competenze non può che identificarsi con il supporto all’azione delle comunità di pratica: le forme di sostegno programmate, lungi dall’interferire con le dinamiche da esse (e in esse) spontaneamente prodotte⁴⁸, dovrebbero mirare alla valorizzazione delle sue iniziative e al riconoscimento delle sue potenzialità. In ogni caso le competenze sviluppate in quanto contestuali, situate e non trasferibili, costituiscono un patrimonio gelosamente custodito dalla comunità di pratica che ne rimane unica depositaria.

In un’organizzazione intesa come processo di azioni e decisioni, invece, lo sviluppo della competenza non è circoscritto alla trasmissione di nozioni o regole di comportamento modellizzate e mostrate dal sistema ai soggetti, e neppure dal sostegno ad una comunità di pratica; lo sviluppo è alimentato dall’analisi di obiettivi, mezzi e regole analiticamente distinguibili in un processo, dalla riflessione sulle relazioni tra essi intercorrenti e dalla valutazione delle possibili alternative d’azione ad ogni livello contemplate.

Certamente è una valutazione limitata, [...] ma è una valutazione che può riguardare le scelte di azione organizzativa, strutturali, tecniche e istituzionali, che può accompagnare quindi la costruzione del processo organizzativo, nel suo continuo prodursi e modificarsi, al variare delle conoscenze e dei valori (ivi, p. 94).

Lo sviluppo delle competenze può trovare fattuale compimento in specifiche azioni di supporto ai processi decisionali che, a partire dall’interpretazione delle scelte compiute, portino alla valutazione di possibili alternative d’azione coerenti con l’insieme di vincoli e opportunità, regole eteronome e spazi di iniziativa, prescrizioni e possibili cambiamenti che solo l’analisi del processo, a livelli differenti, può mostrare, e che solo la mobilitazione di conoscenze eterogenee permette di giudicare.

⁴⁸ Si è argomentato nel quinto capitolo come qualsiasi tentativo di “orientare” dall’“esterno” le scelte e l’operato della comunità potrebbe minarne l’efficacia dell’azione o addirittura la sopravvivenza stessa.

Si tratta di favorire la riflessione dei soggetti agenti nel processo i quali, attraverso la mobilitazione sia di conoscenze tecniche e istituzionali (che informano le scelte di mezzi e obiettivi), sia di conoscenze organizzative⁴⁹ (strumentali alla descrizione e all'analisi di qualsiasi corso d'azione), giungano alla descrizione e all'interpretazione del processo in essere e alla valutazione di possibili corsi d'azione alternativi⁵⁰, sviluppando in questo modo la competenza⁵¹ (Albano, 2010; Fabbri, 2003; Maggi, 1984/1990, 2003). L'attività di descrizione, analisi e interpretazione del processo in essere, e dunque di giudizio circa l'adeguatezza delle scelte compiute e delle alternative possibili, deve avvalersi del contributo che, a diversi livelli di analisi, ciascun soggetto agente può offrire: questi, attraverso la propria iniziativa, le proprie scelte autonome e il proprio intervento, apporta continue modifiche alla regolazione dei corsi d'azione che, se contemplate⁵², possono migliorare la descrizione del processo e arricchirne l'interpretazione, accrescendone la sua adeguatezza al futuro⁵³.

La competenza che si sviluppa nel processo d'azione è unicamente ad esso relativa, e con esso si trasforma: non è in alcun modo codificabile, in quanto il processo muta in ogni momento, così come l'adeguatezza delle scelte che possono caratterizzarlo. Dunque, sebbene per la valutazione di un processo d'azione sia possibile avvalersi dell'esperienza maturata nell'interpretazione di altri corsi d'azione⁵⁴, dei saperi disciplinari già acquisiti o di una metodologia di analisi già consolidata, la competenza in sé non è decontestualizzabile, né tantomeno trasferibile, poiché sottesa alle scelte che compongono un particolare processo e pertanto in esse situata.

La descrizione e l'analisi del processo di azione sviluppano la competenza attraverso la riflessione sulla congruenza reciproca delle sue componenti analiticamente distinguibili. La valutazione degli effetti delle scelte implica la comparazione tra processi d'azione alternativi, ovvero tra corsi d'azione "eventuali"; in tal senso si configura come attività di progettazione il cui

⁴⁹ Si condivide in questo lavoro la definizione di conoscenza promossa da Fabbri, 2003.

⁵⁰ Nel caso in cui le conoscenze strumentali alla valutazione di ciascun piano dell'azione organizzativa non siano disponibili tutte presso lo stesso soggetto impegnato nella valutazione del corso d'azione è possibile arricchire le conoscenze dello stesso attraverso periodi di formazione oppure operare una ricomposizione analitica di ambiti disciplinari e campi di conoscenza attraverso la costituzione di gruppi di studio eterogenei. Per un approfondimento metodologico si veda Maggi, 1984/1990 e Albano, 2010.

⁵¹ È bene ribadire che la competenza in alcun modo coincide con la somma discreta delle conoscenze strumentali alla descrizione del processo: queste ne permettono la descrizione e in tal senso possono informare le scelte che lo costituiranno; tuttavia anche altri fattori quali preferenze soggettive, valori, esperienza, ecc. si combinano variabilmente (e secondo razionalità limitata) nei processi decisionali e concorrono a caratterizzare le scelte che ne scaturiscono e la loro adeguatezza in relazione al processo di cui sono parte.

⁵² In tal senso è possibile affermare che le regole eteronome non possono che descrivere parzialmente il divenire di un corso d'azione, offrendo per questo un supporto limitato alla sua interpretazione. Per una trattazione esaustiva dei concetti di autonomia, eteronomia e discrezionalità in un processo di regolazione si rimanda alle riflessioni di Maggi (1984/1990, 2003).

⁵³ L'identificazione del processo analiticamente individuato per l'analisi e l'interpretazione dei soggetti chiamati a svolgere tale attività dipende dagli obiettivi dell'indagine.

⁵⁴ Non perché attraverso l'esperienza possono essere formalizzate alcune leggi (o soluzioni) universalmente valide nell'ambito di qualsiasi processo d'azione, ma perché essa attiva il confronto con altri processi d'azione, stimolando la riflessione sulle possibili condizioni di adeguatezza che hanno caratterizzato scelte passate e che potrebbero caratterizzare quelle future. Ciò è possibile in quanto il processo d'azione è una costruzione ideal-tipica. Per questo è possibile il confronto di ogni processo concreto con l'ideal-tipo (Maggi, 1984/1990, 2003) oppure con altri processi d'azione osservati o ipotizzati.

esito è l'ipotesi di disegno di un nuovo processo d'azione composto da nuovi obiettivi e differenti mezzi, diversamente strutturati. L'analisi di un processo coincide dunque con la ricerca delle condizioni di adeguatezza e con un contestuale intervento nella sua regolazione, al fine di migliorarlo e renderne gli esiti soddisfacenti.

L'attività di analisi non si sostanzia con la revisione di un piano "per l'azione" così come formulato volta a formalizzare un nuovo piano: non si tratta di svolgere un'attività volta a prescrivere *top-down* nuovi comportamenti (o competenze che dir si voglia) che orientino il cambiamento organizzativo nella direzione desiderata, secondo gli assunti di una razionalità "olimpica" a priori; né si tratta di attribuire senso *ex post* alle azioni intraprese dai singoli individui in specifici contesti di riferimento, "constatando" il cambiamento avvenuto, originato "dal basso". L'analisi del processo accompagna il suo costante divenire e continuamente produce la sua regolazione, lo ri-progetta, attraverso l'affermazione di regole (eteronome o autonome, previe o contestuali) definite a qualsiasi livello d'azione e di decisione analiticamente distinguibile e sempre secondo razionalità limitata.

Il processo di analisi (e progettazione) è pervasivo e costante, in quanto ciascuna azione di cui l'organizzazione si compone è intrapresa a partire da una valutazione tra alternative possibili, necessariamente formulate tra opportunità, preferenze e vincoli (siano autonomi ed eteronomi, precedenti all'azione o ad essa contestuali) espressi in relazione a obiettivi e mezzi dati o possibili, ad ogni livello contemplati.

Da tale valutazione – ovvero dalla competenza che guida l'azione – scaturisce il cambiamento dell'organizzazione in senso lato (di mezzi obiettivi e loro ordine) e in senso stretto (della sua strutturazione).

Continuamente l'organizzazione cambia, orientando il proprio divenire attraverso un processo di pre-ordinazione di mezzi e fini; in ogni momento l'organizzazione si trasforma attraverso un processo di analisi, riflessione e ri-progettazione che non può non sottendere ogni singola scelta compiuta, o solo ipotizzata e (per questo) non può non attenere e al giudizio e alla valutazione di ciascun soggetto agente nell'organizzazione. In tal senso l'analisi del processo e lo sviluppo della competenza possono aiutare a interpretare il cambiamento e orientarlo attraverso scelte più consapevoli, ispirate da criteri di coerenza, di adeguatezza e di ricerca di esiti soddisfacenti, necessariamente guidate da razionalità limitata. Naturalmente, solo attraverso la partecipazione l'organizzazione potrà cogliere le opportunità di cambiamento che la riflessione di ciascun attore, ad ogni livello, continuamente dischiude.

Capitolo VII

I CASI STUDIO

7.1 Introduzione

Al fine di supportare la riflessione teorica, in questo capitolo sono riportati i risultati di alcuni casi studio elaborati in tre grandi organizzazioni, due attive nel settore manifatturiero, una nella grande distribuzione.

Attraverso la discussione degli stessi si cercherà di mostrare le principali caratteristiche che connotano i sistemi di gestione del personale per competenze “tipicamente” ispirati dalla teoria *mainstream*. Inoltre, si illustreranno le opportunità che un differente ricorso alla nozione di competenza, ispirato da una concezione di organizzazione come processo di azioni e decisioni guidato da razionalità intenzionale e limitata, possono derivare.

7.2 Scelte metodologiche

I sistemi di “gestione” delle competenze, nonostante i diversi quadri teorici e i molteplici livelli di analisi che ne hanno segnato lo sviluppo con specifico riferimento alle persone o alle “organizzazioni”, sembrano essere accomunati da un obiettivo che prevale su tutti: migliorarne l’azione. L’interpretazione delle scelte compiute, proprio al fine di individuare cosa può supportarle e guidarne efficacemente il loro divenire nel tempo, sembra per questo costituire uno dei momenti fondamentali dal quale un “metodo” basato sulle competenze non può prescindere.

Con specifico riferimento alla teoria che caratterizza il metodo *mainstream*, è stato già argomentato in che modo le competenze rappresentano una possibilità per comprendere le scelte di ciascuno: esplicitate alcune aspettative che connotano il job, le caratteristiche personali di un soggetto spiegano la varietà e la variabilità dei comportamenti assunti in qualità di risposta alle stesse. Dalla riflessione teorica è emerso che tale impostazione è però caratterizzata da alcune criticità, riconducibili ad alcuni assunti basati su logiche di causazione necessaria e su principi di razionalità assoluta. Questi sembrano costituire il più grosso limite alla possibilità di utilizzare le competenze per il cambiamento organizzativo.

La nostra proposta interpretativa abbraccia una differente concezione di organizzazione – non più reificata ma intesa come processo di azioni e decisioni guidato da razionalità intenzionale e limitata – nel tentativo di valorizzare il contributo di ciascun soggetto agente, non più inteso come soddisfacimento delle aspettative del job, né inteso come “risposta” a prescrizioni organizzative, ma caratterizzato da autonomia e capacità di intervento nella regolazione del processo di azione.

Il superamento di una visione statica imposta dal job e il recupero della dimensione processuale

dell'organizzazione (con ciò si intende il riferimento all'idea di organizzazione come processo di azioni e decisioni), assieme al riconoscimento e alla valorizzazione dell'autonomia che caratterizza l'azione di ciascun attore, portano a considerarne l'attività svolta come un insieme di azioni e decisioni ordinate verso risultati attesi e connotate da regole previe e contestuali, autonome ed eteronome, che congiuntamente concorrono a orientare le scelte in un corso d'azione.

Seguendo tale logica, la competenza è legata alla valutazione (sempre basata su razionalità limitata e intenzionale) di tali scelte e della loro regolazione, ovvero della loro coerenza e della loro adeguatezza in relazione a ciascuna dimensione analitica del processo che alimentano, e che momento per momento diviene nel tempo.

Sulla base di tali presupposti è stato ipotizzato che lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze – che per questo, lungi dai tentativi di codifica e dalla ricerca della sovrapposizione mansione persona, divengono gli obiettivi principali degli sforzi da sostenere – possono dischiudere opportunità utili alla guida del processo di cambiamento organizzativo.

A supporto di queste riflessioni teoriche, sono di seguito riportati tre casi studio, attraverso i quali da un lato si è cercato di offrire un riscontro delle caratteristiche (e dunque anche delle criticità) tipiche dei sistemi di gestione del personale basati sulle competenze, “tipicamente” strutturati secondo i principi e le logiche *mainstream*; dall'altro si è cercato di illustrare le opportunità che dalla strutturazione di un diverso “criterio delle competenze” potrebbero derivare.

La necessità di discutere le opportunità che dall'adozione di diversi sistemi per competenze scaturiscono, ha portato alla scelta di imprese che avessero già implementato, da tempo e in modo sistematico, un metodo di gestione delle competenze fedele a quello descritto nella letteratura *mainstream*. Dunque, proprio il rigore nell'implementazione del metodo ortodosso delle competenze (così come descritto nel capitolo terzo) ha costituito il criterio prevalente nella selezione delle imprese per i casi studio.

In particolare, è stato verificato che:

- le imprese si fossero strutturate attraverso un insieme di job ben identificati ed individuati da job description formali (nelle quali fossero esplicitati gli obiettivi, le responsabilità, le aspettative le attività da svolgere, ecc.);

- per ciascun job fossero codificate le competenze necessarie, la cui definizione, modalità di codifica, mappatura, articolazione in livelli, legame con indicatori comportamentali, valutazione, formazione e manutenzione nel dizionario, fossero coerenti con quelli proposti nel metodo ortodosso;

- la logica prevalente di utilizzo delle competenze, nelle fasi di gestione del personale in tal senso strutturate, si sostanziasse nella costante ricerca della corrispondenza “competenze necessarie per il job - competenze possedute dal soggetto”.

In seguito, le fasi che hanno portato alla costruzione di ciascun caso studio sono state comuni: dapprima si è cercato di descrivere le caratteristiche generali del metodo già adottato, la sua estensione, l'articolazione del dizionario delle competenze e il suo utilizzo. Per questo, oltre

all'analisi documentale, sono state effettuate alcune interviste aperte rispettivamente al direttore generale e al responsabile organizzazione/risorse umane.

Successivamente l'analisi è stata approfondita con specifico riferimento ad un particolare job, così come formalmente definito nell'organizzazione: sia l'impianto logico del metodo (e il suo "funzionamento"), sia le opportunità e le criticità che in relazione al cambiamento organizzativo esso dischiude non cambiano in relazione ai differenti job, né a livelli di analisi differenti.

In particolare, si è scelto di approfondire l'analisi relativamente alla figura del caporeparto.

L'analisi è avvenuta attraverso interviste comportamentali a capireparto indicati dalla direzione come best performer (e dunque presumibilmente in "possesso" delle competenze già codificate nel dizionario in uso) nonché ai loro diretti superiori. Questo ha aiutato ad evidenziare le principali criticità che caratterizzano il metodo e le opportunità che dal suo utilizzo derivano.

Le ragioni per cui, tra i job definiti nelle imprese, si è scelto di indagare sempre la figura del caporeparto è da ricercarsi in due motivi prevalenti: innanzi tutto, in tutte e tre le imprese, la figura del caporeparto è stata presentata come quella per la quale il metodo è più estesamente e utilmente applicato. Si tratta, di «Una figura fondamentale, attraverso la quale le strategie del vertice e le indicazioni delle direzioni si traducono nell'attività di tutti i giorni» (Direttore del personale, caso Omega) e dunque di assoluto rilievo. In secondo luogo, tutte e tre le imprese osservate (come del resto tutte quelle del più ampio gruppo dal quale sono state selezionate) non hanno implementato il metodo delle competenze per ciascun job nel quale l'impresa è articolata: dalle interviste è emerso che, in ciascuna delle imprese osservate, proprio a partire dalla posizione del caporeparto in su le complicazioni nell'adozione del metodo si moltiplicano.

Infine, nell'ultima fase, sono stati predisposti ulteriori incontri con gli stessi capireparto in precedenza intervistati, con lo scopo di evidenziare le opportunità che, da un differente ricorso alla nozione di competenza nei processi organizzativi, possono scaturire.

In questa fase è stata abbandonata l'ipotesi di poter interpretare le scelte (e dunque estrapolare e formalizzare le competenze ad esse sottese) a partire dalle sole caratteristiche soggettive e dalle prescrizioni del job e si è focalizzata l'attenzione sulle valutazioni che connotano e caratterizzano l'azione nel processo di lavoro, al fine di supportarla, renderla più consapevole, e in tal modo favorire lo sviluppo della competenza che la sottende.

Non si è proceduto in un tentativo di codifica delle competenze necessarie per un job, né la ricerca della migliore sovrapposizione mansione persona è stato il principio alla base dello sforzo interpretativo qui proposto: se l'organizzazione è intesa come processo di azioni e decisioni, lo sviluppo (attraverso la valutazione) e la valorizzazione (attraverso il riconoscimento dell'autonomia nella regolazione delle scelte nel processo di lavoro, dunque la partecipazione alle scelte di strutturazione dello stesso) della competenza non può che essere l'obiettivo ultimo di un "criterio delle competenze".

Sono stati così predisposti diversi incontri finalizzati non a trasmettere le soluzioni adottate da altri best performer, né a mostrare comportamenti ritenuti adeguati, ma ad osservare, descrivere e

interpretare i corsi d'azione (analiticamente distinguibili) del processo di lavoro di cui gli attori intervistati, giorno per giorno, si rendono protagonisti.

Attraverso l'interazione tra ricercatore e soggetto coinvolto nell'analisi si è cercato di comprendere e interpretare il processo di lavoro che vede quest'ultimo protagonista; l'analisi della sua regolazione, basata sulla descrizione che i soggetti stessi hanno dato delle loro azioni e delle loro decisioni, guidata da saperi metodologici di natura organizzativa apportati dal ricercatore, hanno permesso l'esplicitazione (seppure provvisoria, dunque necessariamente in continuo cambiamento) dei vincoli che caratterizzano l'azione, delle regole (autonome ed eteronome, formali o informali) che, momento per momento, la connotano e la orientano.

Assieme ai principi di fondo, agli obiettivi, alle logiche, al significato stesso della nozione di competenza, anche le responsabilità degli attori coinvolti risultano radicalmente cambiati e distanti da quelli proposti nel metodo *mainstream*: i soggetti, prima "spettatori" di analisi e riflessioni altrui, partecipano in ogni fase di descrizione e analisi del processo. Assumere che il processo di lavoro possa connotarsi come un corso di azioni e decisioni in continuo divenire in relazione non solo a regole esplicite, o prodotte da terzi, o precedenti all'azione, ma anche in relazione a contributi autonomi e contestuali ha reso necessaria la partecipazione "attiva" alla descrizione, all'analisi e alla valutazione del processo di chi, momento per momento, si rende protagonista delle scelte che lo alimentano; pena, l'impossibilità di cogliere ed interpretare esaurientemente il divenire del corso d'azioni e di giudicarne opportunamente la sua adeguatezza.

La stessa descrizione e analisi possono costituire un punto di partenza per un ulteriore momento di giudizio e di riflessione su scelte alternative, ovvero per lo sviluppo delle competenze e con esse per la ri-progettazione del cambiamento.

Lo sforzo di avviare attività di analisi volte a facilitare l'interpretazione dei processi organizzativi e la valutazione di possibili alternative d'azione non può certo esaurirsi in archi di tempo relativamente brevi⁵⁵, né può prescindere da un ulteriore impegno volto a valorizzare le competenze in tal modo sviluppate, magari istituendo dei momenti di partecipazione (ai diversi livelli) alla valutazione e alla progettazione del cambiamento.

Per questo motivo il presente lavoro non può che essere considerato come un punto di partenza di un più ampio lavoro di ricerca volto a mostrare le opportunità che, dall'attivazione di un'azione di sostegno ad un processo di azione sociale basata sull'analisi della sua regolazione, possono derivare.

⁵⁵ Come quelli disponibili per questo lavoro di ricerca.

7.3 Il caso omega

7.3.1 Il metodo delle competenze in Omega

Omega è un'impresa da tempo operante nel settore della grande distribuzione; da diversi anni ha scelto di implementare un sistema di gestione del personale basato sulle competenze, soprattutto al fine di supportare e rendere più efficienti alcune importanti scelte di selezione (prevalentemente interna) e formazione.

L'obiettivo principale perseguito attraverso il metodo delle competenze è stato quello di giungere all'identificazione di un elenco di competenze per i diversi ruoli definiti in azienda, al fine di migliorare e rendere più obiettiva la valutazione del personale, soprattutto per stabilirne adeguati percorsi di crescita e stimarne i fabbisogni formativi.

L'impianto del sistema utilizzato ricalca nelle sue parti essenziali quello proposto in letteratura⁵⁶, dalla nozione di competenza alle principali modalità di utilizzo: codificato un dizionario di competenze articolato in livelli identificati da indicatori comportamentali (che appunto riprende in larga misura quello già proposto da Spencer e Spencer), sono state identificate le competenze necessarie per ciascun job. I sistemi seguiti sono stati eterogenei, ma essenzialmente basati su *panel* di esperti.

Allo stesso modo si procede alla "manutenzione" del dizionario o all'identificazione delle competenze necessarie in caso di formalizzazione di nuovi job.

Il dizionario costituisce un utile riferimento per i processi di valutazione del personale durante i quali si confrontano le competenze possedute da un soggetto con le competenze che il suo ruolo prescrive. Da tale valutazione emergono dunque le opportunità di mobilità orizzontale o verticale⁵⁷ e gli eventuali gap formativi, dati dalla differenza tra competenze necessarie e competenze possedute e colmati attraverso percorsi formativi standard (in relazione alla natura delle competenze da colmare) già predefiniti dall'azienda.

La valutazione avviene periodicamente, ed è fatta generalmente dal diretto superiore e da un responsabile del personale, sulla base di colloqui o osservazione diretta su archi temporali relativamente estesi.

Il metodo delle competenze è applicato con successo soprattutto relativamente alla figura del caporeparto. Si tratta di una figura assolutamente importante, investita di molte responsabilità, tra le quali, prime tra tutte, il fatturato del reparto, la qualità del servizio offerto, la gestione degli ordini e degli stock, il controllo dei costi e la gestione e lo sviluppo del personale del proprio reparto.

⁵⁶ Si fa riferimento a Spencer e Spencer, 1993.

⁵⁷ Soprattutto per quest'ultima è prevista l'attribuzione di un punteggio non solo in base alle competenze possedute, ma anche in base agli obiettivi conseguiti durante l'arco dell'anno. Si tratta dunque di un sistema a tutti gli effetti misto.

In particolare, la *mission* definita per il ruolo del caporeparto, indipendentemente dal tipo di reparto affidato, è quella di garantire il conseguimento degli obiettivi economici fissati per il reparto e specificati nel budget, nel rispetto delle politiche aziendali. Si tratta di presiedere ciascuna voce del conto economico di cui egli è responsabile, attraverso la verifica della congruità degli ordini e delle promozioni in relazione ai consumi. Deve prestare particolare attenzione alla rotazione dei prodotti prevenendo scarichi, scaduti, overstock e monitorando le giacenze. In particolare, deve mostrare un costante impegno ad individuare le necessarie azioni di miglioramento per aumentare i ricavi e ridurre i costi di sua competenza a parità (o con incremento) di qualità del servizio offerto.

La gestione del personale assume particolare rilievo tra le mansioni previste: questi deve stimare l'organico necessario, sceglierlo, formarlo e motivarlo. Ciò da un lato impone la padronanza di conoscenze tecniche relative alla contrattualistica (deve conoscere ed applicare le normative di legge e quelle del CCNL), dall'altro spiccate abilità gestionali: occorre effettuare la pianificazione annuale degli organici e organizzare i turni, il tutto cercando di ridurre il costo del lavoro. Anche la formazione e la motivazione del personale assumono tra i suoi compiti particolare rilevanza: il caporeparto deve saper qualificare i propri collaboratori, individuando e soddisfacendo i loro fabbisogni formativi, anche attraverso l'indicazione di specifici corsi di formazione. Sempre al caporeparto spettano le attività di valutazione dei propri collaboratori, compresi i nuovi assunti.

Inoltre, anche la tenuta dell'area di vendita costituisce un impegno di assoluto rilievo. Questa deve essere sistematicamente controllata secondo i tempi e ritmi ritenuti adeguati. Occorre garantire la qualità dell'assortimento nelle giuste quantità. Devono essere rispettati precisi criteri espositivi e di comunicazione al consumatore. Anche il controllo dell'igiene e della pulizia, della temperatura dei diversi banchi e dell'integrità delle confezioni rientra tra i suoi compiti.

Infine, il caporeparto è tenuto ad informarsi sui principali concorrenti presenti nel mercato e sulle loro politiche competitive.

Per svolgere con successo queste attività e conseguire al meglio gli obiettivi affidati, i capireparto devono sviluppare certe caratteristiche personali, certe competenze. Il processo di codifica delle competenze è stato lungo e laborioso e ha visto coinvolte, oltre i capi diretti (ovvero i direttori dei centri commerciali), figure manageriali a vari livelli e di varie funzioni, compresi i responsabili del personale in quanto esperti della materia. Essenzialmente il lavoro si è basato sull'analisi della posizione: a partire dalla riflessione sull'attività che il titolare del ruolo avrebbe dovuto svolgere, si è arrivati a definire le competenze necessarie per eseguirla⁵⁸.

Questi sforzi hanno portato all'identificazione di una serie di competenze che devono accomunare i capireparto, indipendentemente dai reparti assegnati. Tra le altre, vi sono:

⁵⁸ Lo stesso procedimento è seguito in caso occorra aggiornare il dizionario, anche per la definizione di ruoli nuovi. In questo caso, non potendo fare affidamento all'esperienza diretta di chi in passato ha svolto il ruolo, si procede essenzialmente per analogia. Sono pienamente accolte le proposte.

- Orientamento al cliente (sia esterno, sia interno), ovvero saper lavorare in una logica cliente/fornitore, assumendo in prima persona la responsabilità di risolvere i problemi del servizio al cliente;
- Gestione e sviluppo dei collaboratori, ovvero saper gestire il proprio gruppo di lavoro, facendolo crescere e motivare, delegando quando necessario, incoraggiando e motivando gli altri, curando la trasmissione delle informazioni e il feed-back;
- Autorevolezza e influenza, ovvero sapersi porre come punti di riferimento, con autorevolezza verso i propri collaboratori, saper persuadere, orientando gli altri verso gli obiettivi predisposti;
- Flessibilità, ovvero saper recepire idee nuove, sapersi adattare facilmente ai cambiamenti sul lavoro;
- Produzione dei risultati, ovvero saper essere orientato a raggiungere il risultato e gli obiettivi assegnati;
- Gestione dello stress, ovvero saper conservare determinazione ed efficacia in situazioni stressanti, mantenendo la calma e la lucidità, e reagendo in modo propositivo di fronte a difficoltà e insuccessi.

Il dizionario rivela tutta la sua utilità in fase di selezione (prevalentemente interna) e in fase di formazione: nel momento in cui si renda necessario individuare qualcuno per ricoprire una posizione da caporeparto, attraverso una fase di valutazione delle competenze individuali (delle figure intermedie) si cerca un profilo “compatibile” con quello richiesto dal ruolo.

Individuato in tal modo il potenziale candidato e “quantificate” le sue competenze, lo stesso riceverà un’adeguata formazione (teorica e pratica) volta a far acquisire le competenze necessarie. Alla fine del “periodo di prova”, nel caso in cui il candidato abbia colmato i propri gap, ovvero abbia raggiunto il livello minimo di ciascuna delle competenze prescritte⁵⁹, sarà idoneo a rivestire formalmente il ruolo di caporeparto.

Ciascun caporeparto è costantemente valutato dal relativo direttore e, nelle occasioni previste, dal responsabile del personale, oltre che sugli obiettivi conseguiti, anche sulle competenze che possono essere ulteriormente sviluppate. La valutazione avviene essenzialmente attraverso il confronto tra comportamenti osservati e comportamenti desiderati e prescritti; per colmare gli eventuali gap possono essere “suggeriti” degli appositi corsi di formazione, che sono standard e già predisposti dall’azienda.

Al fine di osservare più da vicino le opportunità e i limiti che da tale metodo derivano, sono state effettuate in impresa diverse interviste comportamentali a capireparto indicati come best performer, e dunque giudicati in possesso delle competenze definite nel dizionario secondo livelli

⁵⁹ Su una scala generalmente definita da uno a sette, il livello minimo è stabilito pari a quattro.

soddisfacenti.

Le interviste comportamentali hanno permesso di trovare un riscontro delle competenze prescritte nel dizionario e complessivamente ne hanno confermato l'articolazione: i best performer assumono comportamenti che le competenze elencate nel dizionario prescrivono.

Tuttavia, come già desunto nella riflessione teorica, alcuni limiti sembrano caratterizzare la metodologia presentata. La discussione delle principali criticità che caratterizzano tale metodo sarà approfondita nel paragrafo successivo, assieme all'analisi dei processi di lavoro⁶⁰.

7.3.2 L'analisi dei processi di lavoro

Di seguito sono presentati i principali risultati che, dall'analisi dei processi di lavoro dei best performer intervistati, sono emersi. Gli stessi mettono in luce le caratteristiche del metodo *mainstream* implementato e le opportunità legate all'adozione di una prospettiva teorica basata su una concezione di organizzazione come processo di regolazione.

Reparto carne e pesce

Anche per la figura del caporeparto “carne e pesce” la competenza “lavoro di gruppo e cooperazione” sembra assumere un peso specifico per il successo nello svolgimento dell'attività lavorativa. Durante l'intervista numerosi episodi hanno rivelato tale competenza. Questa si è manifestata secondo diversi indicatori comportamentali, che vanno dalla cooperazione attraverso un buon “gioco di squadra”⁶¹ fino alla “soluzione dei conflitti all'interno del gruppo”⁶². Anche la “condivisione con colleghi e collaboratori delle informazioni in relazione ai processi di gruppo”⁶³ e i continui sforzi sia nel “sollecitare gli altri membri del gruppo ad esprimere opinioni utili per assumere decisioni o per programmare” sia nell’“invitare tutti i componenti del gruppo a dare il loro contributo al processo”⁶⁴ sono indicatori della competenza “lavoro di gruppo e cooperazione” più volte emersi durante l'intervista.

Il caporeparto Verdi ha maturato un'esperienza ventennale nello stesso reparto “carni e pesce”; partendo dal livello più basso di addetto, è diventato caposquadra, poi ordinatore e infine caporeparto. Nella sua brillante carriera ha visto mutare progressivamente e costantemente le caratteristiche del reparto, vivendo in prima persona molti cambiamenti significativi. Diverse

⁶⁰ Si veda a tal proposito il paragrafo relativo alle scelte metodologiche.

⁶¹ Questo indicatore comportamentale è rivelatore di un'intensità bassa della competenza nel dizionario di Spencer e Spencer (1993). La scala nella quale si articola questa competenza, compreso il livello negativo e quello neutro, ha 9 livelli (da A.-1 a A.7, A.0 compreso).

⁶² Questo indicatore costituisce il livello più elevato (A.7) nella scala del dizionario utilizzato.

⁶³ È un indicatore del livello A.2.

⁶⁴ Sono indicatori del livello A.4.

responsabilità, diversi obiettivi e nuovi compiti hanno privilegiato in misura maggiore il lavoro di squadra, che si è andato sempre più sostituendo ai singoli contributi individuali, l'interazione tra tutti i membri del reparto è diventata molto frequente ed è ritenuta indispensabile.

«Se questo reparto vanta il miglior risultato di tutti i reparti “carni e pesce” di tutte le Coop a livello nazionale», il merito è anche di come gli addetti del reparto riescano a coordinarsi a livello di gruppo. La spiegazione del caporeparto è dettagliata e articolata, ma, a suo parere, solo l'esplicitazione degli obiettivi, dei vincoli e di tutte le caratteristiche dell'attività da svolgere e dell'ambiente di lavoro può aiutare a comprendere il perché delle scelte del reparto e l'importanza di fare un lavoro di squadra.

È con un certo orgoglio che Verdi subito evidenzia ciò che distingue il suo reparto da tanti altri: «A tagliare la carne si impara un mestiere; [...] se una persona si impegna e sta lì con la testa, per imparare a fare tutto quello che si fa in una macelleria giù da noi ci vogliono almeno tre o quattro anni. [...] Se tu poi non hai voglia di lavorare non imparerai mai. Se uno è in gamba, sveglio, ecc., nel giro di tre, quattro anni comincia già a cavarsela. Qui non è che uno fa l'allestitore. [...] Se io mi metto ad allestire una marmellata, a meno che non abbia il tappo aperto, non devo far altro che controllare la scadenza, ma quando parliamo di frutta, verdura, carni, pesce e gastronomia devo anche sapere quali sono le caratteristiche del prodotto e di conseguenza se quel prodotto è idoneo o non idoneo alla vendita; potrebbe non essere scaduto, ma avere dei “flop”. Anche lì è conoscenza, conoscenza vuol dire esperienza e questo vuol dire che è necessario che ti insegni il mestiere e che stia sul campo del tempo. Per imparare ci vuole del tempo. [...] Qui il problema è che se non sei portato e non sei in grado di tenere in mano un coltello io non posso più insegnarti niente. Io inizialmente ti insegno a tenere in mano un coltello; se tu non sei in grado di gestire un coltello, come faccio ad insegnarti a tagliare la carne? Devi prima acquisire la padronanza dello strumento; non è che impari in un attimo a saperlo affilare, ecc; ci vuole tempo. Se nei primi quindici giorni noi recepiamo che questa persona non riesce a tenere in mano il coltello non la facciamo andare avanti. Se sei capace, inizi con i lavori pratici; si va avanti e poi dopo vengono tutte le altre cose. [...] Prima però devi saper usare il coltello e tutte le attrezzature. Non devi farti male. Poi ti ci vuole uno che ti insegni e che sia lì con te a farti imparare. E per imparare devi ripetere, ripetere, ripetere; devi tagliare di continuo. Se io ti insegno a pulire e preparare quel pezzo di carne, tu ne devi pulire almeno 100 prima di poter dire di saper capire un pezzo e saperlo riconoscere. Tanto per farti un esempio, una singola coscia ha sei pezzi; devi pulire seicento cosce per avere un po' di dimestichezza con una sola coscia. E così via. Questo è un lavoro difficile. Qui si tocca della carne, e la carne ha un “certo colore” e fa un “certo odore”. Ci sono le celle frigorifere. [...] Non solo; qui si comincia a lavorare alle cinque del mattino e si finisce alle dieci di sera. Si lavora anche la domenica».

Nel reparto descritto si svolgono una serie di attività difficili da gestire. È un reparto adibito alla trasformazione e vendita di carne, che richiede la padronanza di un mestiere complesso e lungo da apprendere. Si utilizzano strumenti pericolosi, che non tutti sono in grado di maneggiare. Le

lavorazioni possono essere varie e di vario tipo e sono legate alla capacità di “riconoscere” le carni ed eseguire i tagli più adeguati in funzione delle caratteristiche (sempre variabili) del pezzo da lavorare; il riconoscimento della qualità del prodotto costituisce un’ulteriore difficoltà e, come in tutte le altre attività svolte nel reparto, richiede esercizio ed esperienza. Si tratta di un’attività non semplice che si può apprendere solo praticando, necessariamente affiancati (almeno nei primi periodi) da un esperto che conosca bene il mestiere. Anche l’ambiente e le condizioni di lavoro sono “molto particolari” e contribuiscono a rendere l’attività ancora più difficoltosa.

Per svolgere in modo adeguato il lavoro all’interno del reparto occorre insomma una certa professionalità, e disporre di certe professionalità appare una delle principali premure di Verdi. Tuttavia, come egli precisa, si tratta di competenze difficili da sviluppare all’interno (per il lungo periodo di formazione necessario), e ancora più difficili da acquisire dall’esterno: «Se ti occorre e devi trovare una certa professionalità è logico che è faticoso. Se pure trovi una persona che sa fare quel lavoro, accetterà solo a determinate condizioni contrattuali. Purtroppo con la contrazione che c’è (soprattutto oggi), la gestione del personale è una cosa molto difficoltosa. Alle volte possiamo offrire solo un inquadramento part-time, di conseguenza [di macellai esperti] non ne trovi neanche uno. Troverai un ragazzo giovane su cui investire».

Il costo del lavoro è un vincolo di cui Verdi non può non tener conto nella scelta del personale del reparto: forse disporre di un gruppo di macellai tutti ugualmente esperti comporterebbe minori sforzi nella progettazione e nella ripartizione dei compiti; magari farebbe risparmiare molto tempo investito nella formazione dei più giovani; probabilmente la qualità del servizio migliorerebbe, ma, sicuramente, sarebbe compromessa la possibilità di rispettare alcuni parametri legati al costo del lavoro e il conseguente raggiungimento di specifici obiettivi di costo. Del resto, dotarsi di un gruppo formato prevalentemente da giovani e apprendisti farebbe forse risparmiare alcune risorse economiche, ma impedirebbe lo svolgimento stesso dell’attività del reparto e il raggiungimento degli obiettivi di qualità del servizio, ai quali Verdi sembra essere personalmente molto sensibile⁶⁵. Ancora, adibire stabilmente il personale più esperto allo svolgimento di compiti più qualificati e quello più giovane allo svolgimento di compiti più semplici sarebbe certo facile e produrrebbe probabilmente buoni risultati nel breve termine, ma potrebbe forse compromettere la possibilità di perpetrare le competenze del personale senior qualificato; inoltre, da un lato potrebbe minare alla base la sopravvivenza stessa del reparto in caso di pensionamenti improvvisi, dall’altro contrasterebbe con le preferenze e l’etica professionale di Verdi: «Noi dobbiamo insegnare, come a noi è stato insegnato da chi c’era prima; penso che sia il minimo che possiamo fare; [poi] se uno ti chiede ed è interessato, dà anche soddisfazione».

⁶⁵ A tal proposito Verdi, stimando cosa una politica di taglio dei costi troppo spinta potrebbe comportare per la qualità del servizio, esprime le proprie preoccupazioni precisando: «La professionalità, la competenza non è una cosa che si forma in dieci minuti, ma ci vuole del tempo. Se tu cominci a tirare, ti scopri ed arrivi ad un certo punto che dici “adesso cosa faccio”? Con il tempo succede che perdendo in professionalità la fettina non è più tagliata perfettamente».

Tuttavia, le risorse da dedicare alla formazione degli apprendisti sono limitate: «Sarebbe bello che uno entrasse in macelleria e nel giro di anni gli si potesse insegnare tutto e formarlo alla perfezione. Chi ce l'ha questa possibilità? Quando ti insegno devo mettere uno a fianco a te. Come faccio? [...] Prima venivi a lavorare, avevi più tempo per chiacchierare e potevi svolgere questa attività a livello artigianale. Arrivava uno e gli insegnavi tutto, adesso non hai più la possibilità di dire “ti insegno tutto”».

I vincoli e gli obiettivi da rispettare sono tanti; alcuni sono imposti dalla direzione e sono formalizzati, altri sono più impliciti e riuniscono preferenze, credenze e motivazioni anche personali e soggettive.

Queste assieme confluiscono nelle scelte che il reparto continuamente opera e congiuntamente contribuiscono a strutturare l'attività dello stesso, modificandola di continuo. Il caporeparto ha molta libertà di scegliere come gestire il proprio reparto; non c'è una regola fissa, né una procedura stabilita e sempre valida per tutti i centri commerciali. Lo stesso Verdi, proprio a voler rimarcare l'unicità e l'esclusività che caratterizza l'organizzazione di ciascun singolo reparto, in relazione alle finalità perseguite, ai compiti da svolgere, ai possibili modi per farlo, alle conoscenze tecniche e ai mezzi a disposizione, alle regole e ai vincoli che si possono incontrare, tiene a precisare: «Noi abbiamo⁶⁶ creato un'organizzazione nostra; è una cosa a cui siamo arrivati poco alla volta». In effetti, l'organizzazione del reparto è del tutto particolare.

Il reparto carni risulta attualmente costituito da trenta persone. L'età anagrafica varia dai venticinque anni fino ai cinquantotto anni. L'età media è circa quaranta anni. «Alcuni (sei o sette) sono esperti, hanno sempre fatto quel lavoro; il resto è personale che è dentro da qualche anno o pochi mesi, ma non è detto che rimarrà qui a vita, si tratta di personale part-time che ha un certo turn-over. [...] Negli ultimi 20 anni in macelleria son passati più di trentacinque persone. [...] Però se io ho poche persone e non riesco ad insegnar a tutti a fare tutto, come si fa? Noi non ci saltavamo fuori e non eravamo in grado di insegnare tutto a tutti. Se avessi dovuto insegnare a tutti sarebbe stato impossibile. Non solo, sapendo che quando tu insegni tutto poi se ne vanno subito⁶⁷, a questo punto abbiamo dovuto pensare bene il “da farsi”. Devi cercare di trovare degli *escamotage*. Abbiamo analizzato l'attività e l'abbiamo tutta “spacchettata”».

Sono stati cioè individuati alcuni gruppi di compiti fondamentali il cui svolgimento è stato adeguatamente ripartito tra tutti gli addetti del reparto, anche in base alle competenze tecniche possedute. Le modalità di svolgimento sono diverse e seguono particolari logiche di accorpamento in gruppi, su turni differenti e tra persone diverse, non solo in relazione a vincoli specifici e contestuali (tipologia di prodotto, orari di apertura e chiusura, gestione delle code, delle promozioni, programmi di vendita, ecc.), ma anche in relazione sia ad obiettivi di produttività sia ad obiettivi di

⁶⁶ Tutte le volte che Verdi usa il plurale si riferisce a decisioni discusse e concertate con il gruppo di addetti più anziani.

⁶⁷ Nella sua lunga esperienza lavorativa Verdi ha osservato che molti “giovani”, appreso il mestiere, si sono messi in proprio.

formazione (ovvero di affiancamento tra novizi ed esperti). La stessa individuazione dei compiti ha richiesto una valutazione congiunta delle effettive possibilità del reparto in termini di mezzi, personale, conoscenze tecniche “disponibili” e possibili modalità di svolgimento delle lavorazioni.

Il principio seguito non è quello di una semplice divisione del lavoro in compiti elementari, come potrebbe essere tipico di una catena di montaggio, che favorisce la specializzazione di ognuno in mansioni elementari e ripetitive stabilmente demandate. I compiti sono stati progettati e ripartiti in modo da favorire il continuo e progressivo apprendimento (e contestuale svolgimento) da parte di ogni apprendista di un pezzo di attività del reparto. I compiti insegnati ed assegnati sono tutt’altro che elementari o marginali e, tra le altre cose, prevedono il graduale sviluppo di una competenza nella lavorazione e nel taglio della carne (che è il compito più difficile che un macellaio possa svolgere).

Nel reparto ci sono due grosse aree. «Per quanto riguarda gli articoli “di produzione esterna”, si tratta di prodotti pronti: si fa ricevimento e allestimento, controllando date, ecc., analogamente a quanto avviene negli altri reparti. Si tratta di controllare la rotazione delle date, l’allestimento, la collocazione, ecc. Certo, anche lì un poco di formazione ci vuole; devi saper dare dei consigli al consumatore».

Per quanto riguarda invece l’area della “produzione interna”, «Questa costituisce la parte più difficile e consiste nella lavorazione dei prodotti. Ti arriva un prodotto e occorre trasformarlo. Successivamente si fa il confezionamento e il preincarto. Si tratta di trasformare le materie prime in prodotti finiti. Lavoriamo il manzo, il suino e l’equino per ottenere le nostre referenze, che possono essere fettine, involtini, fiorentine, bocconcini, ecc. [...] Per farlo, abbiamo deciso di organizzarci in questo modo: abbiamo diviso tutto quello che c’è da fare in diversi gruppi di attività. Ogni “gruppo di attività” si compone di un certo insieme di compiti (taglio, ecc.) che servono ad ottenere una certa varietà e una certa quantità di referenze. I compiti sono stati raggruppati essenzialmente in modo da osservare una certa omogeneità di lavorazione per tipologia di carne (per esempio “insaccati e macinati”, “banco assistito”, “suino”, “chiusura”, ecc.) Tuttavia, nel raggruppare i compiti e costituire i gruppi di attività, abbiamo tenuto in considerazione sia la durata necessaria per svolgere un gruppo di attività, sia la durata di un turno di lavorazione. Mi spiego. Disponiamo di una forza lavoro di circa cento ore al giorno da gestire; queste cento ore sono suddivise mediamente tra ventiquattro persone (sono meno di trenta perché hai le ferie e le malattie, ecc.). Di queste ventiquattro persone circa otto hanno una certa professionalità e sanno fare tutto; i restanti stanno imparando.

Gli otto che sanno fare tutto sono disseminati in tutte le fasce orarie, dalla mattina alle sei alla chiusura alle nove e quarantacinque, così in ogni turno ho sempre uno che sa fare tutto e sono tranquillo; agli altri stiamo insegnando ad occuparsi di due gruppi per volta. [...] Per portare a termine la lavorazione di un gruppo occorre un tempo sempre superiore al singolo turno di lavoro di un novizio non ancora assunto a tempo pieno (che dura mediamente quattro ore). In questo modo un novizio non saprà fare tutto, ma nel tuo turno di lavoro c’è sempre qualcosa da fare che lui sa e può

fare, ed è sempre superiore (di durata) a quello che può essere il tuo turno di lavoro. Tu non ti trovi mai nella condizione di dire: «C'è da fare il frigo, ma io non l'ho mai fatto il frigo». Ad ogni "ragazzo" insegnamo all'inizio due gruppi di attività, così siamo più flessibili. Le competenze di un giovane sono parzialmente sovrapposte con quelle di qualche altro giovane. Così, se per esempio per lavorare il gruppo "insaccati e macinati" occorrono cinque ore al giorno di lavoro, un novizio lo fa per tutto suo il turno di quattro ore, l'altra ora restante necessaria per finire il gruppo di attività la farà un altro ragazzo, il quale al termine farà poi tre ore di un altro gruppo e così via.

[...] Se io inizio specializzandoti in un pezzo di quel lavoro vuol dire che ho impiegato meno risorse per insegnartelo perché ti ho insegnato a fare sono alcune cose fondamentali, tu hai fatto prima ad apprendere perché non devi apprendere tutto e su alcune cose fondamentali ed importanti diventi autonomo prima e più velocemente».

Il lavoro di gruppo e la cooperazione in ogni momento sono auspicati da Verdi, sono da questi promossi e personalmente ricercati.

Durante l'intervista Verdi ha illustrato come essere capaci di fare un "gioco di squadra" può fare la differenza e perché la condivisione con colleghi e collaboratori delle informazioni di tutto quello che può riguardare l'attività che il gruppo deve svolgere può consentire il conseguimento di obiettivi considerevoli.

«Non puoi pensare di arrivare qua e farti i fatti tuoi. Sei all'interno di un'organizzazione; tutto quello che fai è legato a quello che fanno gli altri e tutto quello che fanno gli altri è legato a quello che fai te. Se tu fai una cosa fatta male, quello che viene dopo di te la deve sistemare e viceversa. Il risultato è del gruppo. Quello che faccio io è legato a quello che fai tu perché quando io vado a casa tu devi prendere il lavoro da dove l'ho lasciato io; per questo io ho il dovere di lasciarlo in un certo modo. Io mi devo far carico di fare ordine e lasciarti segnato quello che ho fatto, così tu arrivi, prendi le consegne e procedi. Ma quando tu vai a casa devi sistemare tutto in modo che io quando arrivo la mattina sono facilitato perché trovo le cose sistemate in un certo modo. [...] Io lo dico sempre: invece di chiacchierare di tutt'altro parliamo ogni tanto di lavoro. Siamo qui 5 ore, tutti vicini "gomito a gomito", scambiamoci informazioni su quello che stiamo facendo, su quello che ci è scappato o ci siamo dimenticati, o su quello che potremmo scordarci».

Anche il modo in cui le persone sono incentivate e portate di fatto ad aiutarsi l'un l'altro è evidente nel reparto: «Quando ci sono delle persone alle prime armi bisogna loro insegnare e per questo nel reparto c'è sempre quello bravo, quello che segue quello meno bravo, quello che può darti una mano su un'altra cosa e quello che invece è inesperto ed è seguito e quello che è a metà». Il lavoro di gruppo e la collaborazione sono quanto mai necessari; tutti devono poter conoscere il modo in cui il reparto ha scelto di strutturarsi e solo la collaborazione può permettere il conseguimento dei risultati desiderati. La solidarietà nel gruppo è auspicata: «Quando c'è uno che sai che a volte gli può scappare qualcosa, devi dargli un'occhiata».

Mentre la strategia di Verdi, il suo comportamento nella gestione del reparto, le sue decisioni e le sue azioni, nella prospettiva "psicologico-individuale" sono frutto di attitudini personali, di

preferenze soggettive, del «genuino desiderio di lavorare in collaborazione con gli altri»⁶⁸, in una concezione che lega la competenza al processo di regolazione queste sono interpretabili invece come l'esito di incessanti valutazioni di numerosissimi elementi, in continuo mutamento, che comprendono obiettivi eterogenei e mutevoli, vincoli sopraggiunti, possibilità e opportunità emerse nel corso della gestione, divisione dei compiti, conoscenze tecniche e possibili svolgimenti.

Già la fase “iniziale” di identificazione dei compiti e loro raggruppamento ha comportato una riflessione congiunta sia delle conoscenze tecniche necessarie – ovvero della conoscenza delle tipologie di carni (oggetto della trasformazione), dell'utilizzo vari strumenti di taglio (mezzi di trasformazione) e delle lavorazioni necessarie (del processo di trasformazione) – sia delle possibili modalità di svolgimento, legate soprattutto alla valutazione del tempo in relazione a turni fissi di lavoro e alle conoscenze delle persone disponibili nel reparto e relative alla lavorazione della carne.

Verdi non sa spiegare con esattezza se ci sia stato un elemento che più di ogni altro ha condizionato gli altri; «Semplicemente è stata fatta una valutazione di ciò che c'era da fare, degli obiettivi e dei mezzi» e, cercando di mantenere una certa coerenza tra questi, è stato strutturato il reparto: «Sei te che devi cercare di trovare le combinazioni migliori per poter arrivare all'obiettivo che vuoi raggiungere».

In realtà, il modo in cui i compiti sono stati pensati (la struttura dei compiti) sembra essere stato influenzato allo stesso tempo sia dai tempi e dai possibili modi per svolgerli (ovvero dalla struttura sociale), sia dalla conoscenza delle diverse lavorazioni (scelte tecniche), sempre in relazione a specifici obiettivi demandati e desiderati, secondo rapporti di reciproca influenza. In particolare, sono stati identificati compiti eterogenei ed indipendenti⁶⁹ che sono stati connessi in successione (in tal senso si capisce bene il perché Verdi abbia affermato: «Abbiamo creato una catena di montaggio»); per portare a termine i compiti di un raggruppamento così come definito, occorre un tempo di lavorazione che generalmente supera il turno di un apprendista. Questo, da un lato, permette il rispetto di alcuni vincoli di costo imposti dalla direzione, dall'altro, facilita la formazione degli apprendisti (che su specifici tagli diviene completa ed esaustiva) voluta da Verdi che in tal modo vede soddisfatti anche i propri obiettivi di qualità. Tuttavia il modo in cui si è scelto di raggruppare i compiti fa sì che in molte lavorazioni si susseguano almeno due persone, il cui lavoro può essere regolato solo parzialmente da un programma che stabilisca l'esatto contributo di ciascuno. In realtà, nel reparto ognuno inizia là dove l'altro finisce: «Se due addetti si susseguono nella lavorazione di un gruppo, il secondo deve iniziare “a tagliare” dal punto in cui l'altro ha finito»; persino nel turno di chiusura, dove confluiscono e vengono portate a termine tutte le lavorazioni iniziate durante la giornata «Se si riesce a fare tutto, si ha già un programma per avvantaggiare il programma del giorno dopo». Ecco perché chiunque faccia parte della squadra ha

⁶⁸ Si giunge a questa considerazione attraverso il collegamento causale proposto nel dizionario, Spencer e Spencer, 1993; trad. it., p. 87.

⁶⁹ Da una tipologia di carne sono tagliati diverse specie di pezzi.

bisogno di interagire con gli altri membri e, in tal senso, facilitare il gruppo. Il coordinamento tra persone è strettamente indispensabile e l'interazione (che si traduce nella valorizzazione del gruppo) è quanto mai necessaria. Così, "mantenere le persone informate e aggiornate sui processi del gruppo e condividere tutte le informazioni rilevanti o utili" (indicatore comportamentale della competenza di gruppo nel dizionario di Spencer e Spencer) più che una qualità personale sembra essere una scelta operata in relazione ad una possibile (evidentemente giudicata valida) modalità di svolgimento dei compiti, per come questi sono stati strutturati in relazione a vincoli e opportunità del reparto.

Il fatto che tutti conoscano ciò che gli altri sanno fare nella prospettiva psicologico-individuale può essere ricondotto ad uno sforzo di Verdi. Mentre attraverso l'utilizzo del dizionario, lo stesso è frutto di una "disposizione a condividere informazioni sul gruppo" propria del caporeparto e di tutti gli altri membri, dall'adozione di una prospettiva che privilegia la natura del lavoro come processo di regolazione, e la competenza come azione di giudizio dello stesso, si può giungere a conclusioni diverse.

Quanto osservato può essere ricondotto ad una valutazione in relazione alla particolare composizione del reparto; il fatto che tra gli addetti ci siano sempre più persone in apprendimento comporta da, un lato, che gli esperti capiscano di volta in volta "cosa insegnare a chi" durante il proprio turno di lavoro e, dall'altro, che gli apprendisti sappiano a chi rivolgersi nel momento del bisogno.

Probabilmente, se tutti conoscessero tutte le lavorazioni nel reparto, ciò non sarebbe necessario. Lo stesso Verdi, in relazione alla necessità di comunicare con gli altri precisa: «Se il tuo lavoro lo sai fare, puoi anche lavorare in autonomia, se non hai nessuno a cui insegnare. A me non interessa se durante il lavoro stai zitto». L'interazione e il lavoro di gruppo non sono strategie giudicate vincenti a priori, in ogni caso: sono una scelta operata in relazione alle risorse disponibili, ad alcune preferenze, ad alcuni vincoli contestuali. Ciò può cambiare.

Il modo stesso in cui nel reparto si è scelto di svolgere l'attività è frutto di un apprendimento continuo e di una riflessione costante da parte del caporeparto (ma non solo) sugli obiettivi e sui possibili modi di conseguirli. L'attuale strutturazione alla quale si è giunti non è considerata un "modello" valido o replicabile in altri reparti, né è statica o definitiva, ma è frutto di una serie di scelte e di valutazioni operate in condizioni di incertezza e incessantemente rivalutate; in questo ciascun membro dell'organizzazione in quanto tale può offrire suggerimenti utili.

«È vero, comanda il caporeparto, però il metodo è condiviso, perché è riconosciuto il migliore. Con tutti vale una regola che non è scritta: se qualcuno conosce un metodo per fare le cose nello stesso tempo, con meno fatica ma con lo stesso risultato, non c'è problema, lo si applica. Se qualcuno ha la possibilità di fare gli orari che portino allo stesso risultato in modo più equo per le chiusure ed aperture me lo dica che lo facciamo. Se si trova un altro modo per dare lo stesso servizio, la stessa copertura, con la stessa professionalità, problemi zero. Portatemelo. Io accetto qualsiasi proposta. L'approviamo se tutti siete d'accordo. Dove ci sono indicazioni aziendali, dove

le cose vanno fatte in quel modo viene spiegato alle persone che c'è un motivo aziendale; dove invece vi è una scelta del caporeparto o caposquadra, io dico sempre il motivo per cui è stata fatta. Hai un'idea migliore per arrivare lì? La presenti e l'approviamo».

Verdi evidenzia come il delicato processo di strutturazione dell'attività del reparto coinvolga in realtà una pluralità di attori e come, necessariamente, tale processo si svolga secondo regole eterogenee. Ciascuno può offrire il proprio contributo: alle direttive della direzione si aggiungono "indicazioni" del caporeparto, dei capisquadra, ecc. Il processo è regolato da regole scritte e formali, ma a queste si aggiungono quelle "non scritte", che sembrano "valere" allo stesso modo tra gli addetti del reparto.

Inoltre, emerge con chiarezza anche il modo in cui Verdi, dall'alto della sua ventennale esperienza, ritiene possa essere migliorata l'azione e la regolazione del reparto: attraverso la riflessione sugli ingredienti tipici dell'organizzazione (compiti, conoscenze, metodi e tempi per farli, obiettivi e risultati), la formulazione di alternative possibili e il giudizio sulle conseguenze di ciascuna di esse. Verdi ritiene che ciascuno nel reparto possa avere una responsabilità in questo, offrendo il proprio contributo.

Del resto, più volte durante l'intervista Verdi ha descritto le tante difficoltà incontrate durante l'analisi dell'organizzazione e i tanti errori compiuti per arrivare a quel punto poco alla volta. Gli strumenti di analisi organizzativa affinati da Verdi si basano solo sull'esperienza e, nonostante i venti anni e una conoscenza approfondita del mestiere, non riescono ad eliminare del tutto l'incertezza legata alle scelte ogni giorno operate.

Ancora una volta, le scelte di Verdi possono essere interpretate in modi diversi. Le scelte volte a favorire una concreta partecipazione da parte di più persone al delicato momento di strutturazione dell'attività del reparto possono essere viste come il frutto di una sua personale attitudine a "facilitare e consolidare il gruppo", come dalla prospettiva psicologico-individuale emerge. Oppure, ciò può essere ricondotto al suo tentativo di estendere ed approfondire il più possibile l'analisi di quegli elementi ritenuti rilevanti per il successo dell'organizzazione, aumentandone, attraverso una valutazione congiunta, il grado di dettaglio e di significatività, come l'analisi dei processi di regolazione suggerisce.

Reparto pane e pasticceria

Nell'intervista comportamentale fatta al caporeparto del "pane-pasticceria" è emersa con forza la presenza della competenza "lavoro di gruppo e cooperazione", legata soprattutto alla capacità di apprezzare il contributo degli addetti al reparto e di imparare da loro quanto necessario a svolgere con maggiore efficacia ed efficienza i compiti del caporeparto. Più volte, nel suo racconto, Tizio ha evidenziato quanto per lui sia importante interagire frequentemente con i propri collaboratori e

quanto frequentemente questo avvenga⁷⁰. «Attraverso la squadra⁷¹ si ha la possibilità di apprendere» le connotazioni specifiche del reparto che informano le decisioni e le valutazioni successive. Ciò è tanto più importante quanto più ci si trova a dover gestire frequenti cambiamenti all'interno del reparto (collaboratori, prodotti e produzioni, ecc.); nel caso in cui venga affidata la gestione di un nuovo reparto⁷², diviene assolutamente indispensabile.

Tale consapevolezza, maturata attraverso diversi anni di esperienza nella gestione di reparti anche molto differenti tra loro per dimensioni, localizzazione geografica, tipologia di punto vendita e di merce trattata, nonché di composizione del personale, risulta ancor più accresciuta in relazione all'attività svolta dai primi mesi dell'anno nel nuovo reparto affidatogli "pane-pasticceria".

A tal proposito, Tizio evidenzia quanto sia indispensabile essere disposti ad imparare dagli altri: «Bisogna entrare con i piedi di piombo perché il primo a dover imparare sono io; [...] l'attività del caporeparto, in realtà, sin dalle prime ore della mattina, è tutto un apprendimento».

Nel motivare le proprie convinzioni a riguardo e nel descrivere le proprie "strategie di gestione del reparto" (rivelatrici della "competenza" emersa) Tizio ha illustrato in dettaglio la propria attività, soffermandosi su obiettivi, prescrizioni, compiti da svolgere, mezzi a disposizione, persone coinvolte, preferenze personali, conoscenze tecniche necessarie, vincoli e opportunità contestuali che in ogni momento hanno connotato le scelte fatte.

Sin dalle prime parole del racconto emerge subito la difficoltà di gestire un reparto complesso come "pane-pasticceria": «Qui vengono svolte attività anche molto eterogenee e per questo occorre conoscere l'organizzazione della produzione del mattino, forni e fornai, quante ore ci servono per produrre, quante ore ci servono per chiudere quel pane che produciamo, le coperture ai banchi e la gestione delle code e tanto altro ancora».

Tizio evidenzia come per gestire un reparto occorra in genere integrare le capacità manageriali, necessarie per organizzare i mezzi a disposizione per conseguire gli obiettivi economici demandati con una conoscenza approfondita dei processi produttivi e dei prodotti caratteristici del reparto che permetta un presidio puntuale e consapevole delle attività quotidianamente svolte. Il reparto "pane-pasticceria" non fa certo eccezione: «Su Ferrara la coppia è una cosa sacra e deve avere certe caratteristiche. Per dichiararla coppia ferrarese, facciamo parte di una cooperativa IGP e garantiamo certe caratteristiche. Quella persona che fa gli impasti e decide di chiudere il rubinetto del sale deve essere una persona che lo fa con cognizione di causa. La mia attenzione è di prevedere puntualmente degli assaggi. [...] Fare delle attività per ottenere un prodotto certificato è diverso da

⁷⁰ È un comportamento che, nella teoria di Spencer e Spencer, fa denotare la competenza "lavoro di gruppo e cooperazione".

⁷¹ Apprendere dai collaboratori nella teoria di Spencer e Spencer è un comportamento sotteso dalla competenza, "lavoro di gruppo e cooperazione".

⁷² Tale evenienza è assolutamente ricorrente nella carriera di ciascun caporeparto. Coop per propria politica interna ha previsto una sistematica rotazione di tutti i capireparto tra reparti differenti, al fine di favorirne una più completa e ampia formazione. La rotazione avviene in tempi anche relativamente brevi, a volte limitati a due anni.

quello che può essere richiesto ad un caporeparto dei generi vari. Qui non si tratta di riempire degli scaffali e di preoccuparsi che vengano sempre riempiti, a prescindere che i prodotti siano belli, brutti, ecc. Noi i nostri prodotti li produciamo con le nostre mani e la complessità cresce. Gli accorgimenti da avere sono molteplici e vanno dalla conoscenza degli impasti, delle esatte quantità di sale piuttosto che di acqua, di farina di un certo tipo, al funzionamento delle celle di abbattimento, di lievitazione, ai forni e alle cotture, sempre avendo come “faro illuminante” l’attenzione all’igiene. Qui maneggiano e producono merce che deve essere mangiata e quindi è necessario conoscere tutto quello che è la normativa sulla sanificazione, le pulizie. Ci vengono fatti i tamponi una volta alla settimana e non possiamo pensare di avere batteri o cariche batteriche alte; se io non sanifico 5 minuti dopo la produzione, quel banco è contaminato ed io non posso pensare che possa succedere questo. [...] Non posso dire “non spazzo oggi lo faccio domani”. Questo può succedere in un magazzino, dove se non si spolvera un ripiano lo si può fare il giorno dopo. La stessa movimentazione del prodotto richiede particolari attenzioni: indossare sempre guanti e toglierseli ogni volta che si ha un contatto con qualcosa che può contaminarla, mettere il berretto, ecc. Dobbiamo anche garantire delle qualità organolettiche di un certo tipo: non possiamo mettere in lievitazione il prodotto e cuocerlo dopo anche mezz’ora in più rispetto a quello che deve essere, perché quel prodotto non ha più quelle caratteristiche e dobbiamo buttarlo assolutamente. Sono tutti aspetti da presidiare con puntualità e precisione. Per questo motivo non ci si può permettere la non professionalità; l’attenzione del caporeparto in termini di presidio forte è fondamentale».

Sviluppare una certa “professionalità” in relazione alle peculiarità del reparto è uno tra i possibili modi ritenuti opportuni da Tizio per “presidiare” (ovvero per gestire, coordinare e controllare) nel migliore dei modi il proprio reparto.

Si tratta di una scelta, una tra le tante ritenute possibili: «La conoscenza del prodotto non è richiesta ma è fondamentale anche perché io per poter svolgere il mio lavoro bene ne sento la necessità. È una presa di coscienza, se vuoi lavorar bene te la devi fare. [...] Nel mansionario del caporeparto ci sono delle implicazioni che poi dopo non vengono “sviscerate”; [...] ci sono degli obiettivi da garantire, ma per garantire quegli aspetti io devo conoscere davvero tante cose. Per alcuni di essi siamo formati, ad esempio per assicurare una certa incidenza del costo del lavoro io so come intervenire. Le leve per questo tipo di gestione io le ho e sono le stesse che mi trovo all’”ortofrutta” e al “bazar”; non cambia niente. Però, per garantire la gestione puntuale e il presidio costante, occorre anche la conoscenza tecnica e la competenza tecnica di quello che accade nel reparto, altrimenti ti trovi sempre a doverti appoggiare agli ordinatori, ai capisquadra, ecc; se cambiano può essere davvero un problema». Sono molteplici dunque i motivi che portano Tizio a valutare la conoscenza profonda dei prodotti e dei processi del reparto come un mezzo indispensabile per lo svolgimento efficace ed efficiente della propria attività.

Nei reparti adibiti a particolari produzioni, oltre alla conoscenza del prodotto, anche quella del processo produttivo sembra avere fondamentale importanza; questo è scandito da tempi e da modalità la cui conoscenza è custodita all’interno del reparto e ancora una volta è il personale più

esperto ad esserne depositario.

Sviluppare tali conoscenze però è tutt'altro che facile o immediato. Tizio racconta come, pur essendo previsto un periodo di formazione teorica iniziale, teso a far acquisire una conoscenza “generica” relativa ai compiti, agli obiettivi e alle responsabilità di un caporeparto, al quale si aggiunge un periodo di affiancamento al responsabile dello stesso reparto (eventualmente anche presso un altro centro commerciale), gestire un reparto sia una cosa complessa che prevede una profonda comprensione di elementi e dinamiche specifiche del contesto, in continua evoluzione. «Sono cose che non possono essere colte “una volta per tutte” in modo completo attraverso un periodo di formazione teorica, né attraverso un periodo di affiancamento: occorre apprendere facendo esperienza, “sul campo”. Ho fatto molte ore di affiancamento [...], ma da lì a gestire poi la cosa passa decisamente tanto. Te ne accorgi quando non hai la situazione sotto controllo; quando ti fai delle domande e ci sono troppi “non so”».

In questa azienda, nel caso in cui un caporeparto avverta la necessità di allungare il proprio periodo di formazione, può farne espressa richiesta alla direzione che, generalmente, tende a soddisfare il fabbisogno formativo attraverso specifici corsi o prolungando il periodo di affiancamento, ma Tizio preferisce affidarsi al proprio gruppo di collaboratori, nei quali riversa grande fiducia nel quale ripone grandi opportunità di apprendimento.

Se da un lato l'interpretazione di questa scelta (utilizzando il dizionario di Spencer e Spencer) è da ricondursi al *possesso* della competenza “lavoro di gruppo e cooperazione”, ovvero ad un'innata disposizione a fidarsi degli altri, ad una propensione all'interazione, abbracciando una diversa prospettiva teorica e interpretativa (che vede la competenza come il “saper valutare in un processo di azione”), la stessa può essere interpretata come una decisione sottesa da un giudizio di adeguatezza. Tizio, potendo giudicare le modalità formative ritenute più adeguate, in modo autonomo ha deciso di migliorare la sua conoscenza apprendendo dal personale più esperto.

Dal racconto emerge come, la possibilità di focalizzare la propria attenzione sull'apprendimento attraverso l'osservazione e l'interazione con il gruppo è stata legata al riconoscimento da parte di Tizio di una grande opportunità che la storia e la tradizione stessa del reparto gli offrivano. Il reparto aveva affrontato un lungo periodo senza una guida e il personale aveva imparato a gestirsi in modo abbastanza autonomo. Questo, da un lato, «Limitava la necessità di intervenire per correggere delle cose dal momento che, fortunatamente, la situazione “andava abbastanza da sé”», dall'altro, offriva anche la possibilità di valutare l'attività di un gruppo già strutturato abbastanza capace di gestirsi. Ciò non sempre è possibile: «In molti altri reparti ho incontrato delle grandi problematiche; lì la situazione diventava difficile e ho agito diversamente». La strategia elaborata da Tizio non è frutto di un piano precostituito, non è premeditata nel dettaglio, né è statica o sempre uguale a se stessa. Tizio non ha un piano che ritiene universalmente valido e perfettamente ripetibile, non risponde a procedure predefinite, ma si rende protagonista di una contestuale e autonoma creazione di alternative d'azione. La scelta tra tali alternative non è legata solo ad un'opportunità individuata da cogliere incondizionatamente, ma è piuttosto correlata ad una valutazione di tutti gli elementi

giudicati rilevanti, anche in relazione a vincoli e obiettivi la cui fonte e la cui natura appaiono eterogenee.

Chiedere un periodo di formazione più lungo avrebbe forse permesso a Tizio di maturare una maggiore consapevolezza dei compiti ed una maggiore padronanza delle attività di un caporeparto “pane-pasticceria”, aumentando forse le probabilità di successo. Tuttavia, nonostante il reparto “difficile”, prolungare il periodo di affiancamento oltre il tempo previsto dall’azienda avrebbe potuto compromettere seriamente non solo la sua immagine nei confronti dei colleghi, ma anche gli obiettivi di produttività del reparto. La decisione è difficile e gli esiti non sono certi. La strategia seguita permette però di rispettare sia vincoli autoimposti al fine di salvaguardare l’autostima e la considerazione di sé, («Non è che mi piaccia essere affiancato al mio collega per anni»), sia i vincoli legati alla produttività che impongono di ottimizzare l’uso delle risorse («Se adesso io vado là [in affiancamento] so che quelle ore [...] vanno a pesare sul raggiungimento del mio obiettivo di produttività; se io faccio 38 ore affiancato ad un altro queste si aggiungono alle mie 38; come faccio a star dentro il mio obiettivo di produttività? [...] Dovrei mettere in ferie un addetto che magari mi deve allestire per recuperare le mie mentre io son in aula a far un’altra cosa. Ma se lasci a casa un addetto non fai le vendite perché non hai il banco pieno»). Tizio evidenzia come ogni scelta comporta dei rischi mai perfettamente conoscibili a priori; le informazioni sono spesso incomplete e gli effetti delle scelte non sono mai esattamente quantificabili *ex ante*.

Gli stessi obiettivi sembrano molteplici: accanto ad obiettivi economici demandati dalla direzione, Tizio ne definisce di propri, coerenti con la sua attività, ma solo in parte legati al perseguimento dell’efficienza. Più volte ha dichiarato: «Il mio obiettivo è imparare quel mestiere [tecniche di lavorazione del pane e altri prodotti del reparto] nel più breve tempo possibile, e qui non si scappa», ma il fine ultimo non sembra solo quello di poter organizzare al meglio il lavoro nel reparto. Un’altra grande preoccupazione spinge Tizio a ritenere essenziale la conoscenza dei processi produttivi del reparto: la valutazione degli addetti.

«Io devo portare ogni anno una valutazione alla direzione dei mie collaboratori. È una questione di grande responsabilità perché io, per mettere una valutazione in una scheda, non posso farlo se non ho elementi di conoscenza all’interno del tuo lavoro; senza quegli elementi avrebbe poco significato la mia valutazione». Tizio avverte una grande responsabilità per la valutazione degli addetti del reparto e respinge con forza l’idea di poter valutare senza conoscere a fondo il lavoro che dovrebbe essere svolto. La più grande premura, ancora una volta, è conoscere a fondo le modalità e le tempistiche di esecuzione delle lavorazioni, nonché la qualità del prodotto ottenuto. «Per valutare, la conoscenza del prodotto conta ed è fondamentale [...]. A noi teoricamente non è richiesta questa cosa però è chiaro che serve se io devo valutare il lavoro di quelle persone, se io devo valutare uno specialista, o l’addetto di sala se parliamo di ortofrutta». L’obiettivo di conoscere a fondo il lavoro sembra essere essenzialmente legato ad una specifica premura espressa da Tizio e alla sua etica personale che gli impedisce di valutare senza avere tutte le informazioni necessarie. L’acquisizione di tale conoscenza, dichiarata come un obiettivo assolutamente personale, diviene a

sua volta un mezzo anche per il processo di valutazione, per esprimere giudizi più equi sul proprio personale.

A tal proposito Tizio dichiara: «La mia prima difficoltà quando sono arrivato a pane e pasticceria era dare una valutazione di una persona (che avrebbe avuto un peso importante e discriminante per il suo collocamento o meno nel reparto) in relazione ai tempi di chiusura del pane. Noi sappiamo che una certa quantità di pane si può chiudere in n ore ma questa persona lo faceva in $n+n$ o n alla n . Io sono arrivato lì e mi han detto che, in effetti, quella persona forse avrebbe fatto meglio in altri reparti. Visto il peso della decisione io non mi sentivo tranquillo: siamo sicuri che n è proprio il tempo che serve? Ci sono le condizioni affinché tutti impieghino n ? Io non ne avevo la certezza e la squadra la conoscevo da poco. Per una settimana sono andato ad imbustare il pane con il cronometro. Se io, che ho fatto tutt'altro nella vita, riesco ad imbustare n kg di pane in quel tempo ci può riuscire anche un altro, a meno che non abbia prescrizioni particolari o limitazioni fisiche. Io ci ho messo molto meno tempo rispetto ad n che è un tempo medio, così ero molto tranquillo nel momento in cui ho chiamato l'ufficio del personale e ho spiegato loro il problema. Non lo sarei mica stato se non avessi provato io a fare quel tempo».

Quando alla valutazione è legata la decisione importante relativa al futuro lavorativo di una persona, le modalità di acquisizione delle informazioni necessarie cambiano ulteriormente. Tizio non si basa più sulle informazioni che gli addetti più esperti forniscono, né si fida più del gruppo, ma preferisce fare esperienza diretta. Lo stesso mezzo (conoscenza tecnica di prodotto e di processo) è acquisito in modo diverso (esperienza diretta piuttosto che esperienza e informazioni del gruppo) se l'obiettivo cambia (non più organizzazione e attribuzione dei compiti, ma valutazione dei collaboratori).

Quella stessa "competenza", qualificata da un comportamento tenuto per acquisire determinati mezzi per il conseguimento di certi obiettivi, cambia profondamente se quegli stessi mezzi diventano strumentali al conseguimento di altri obiettivi.

Tizio ha dato vita ad un comportamento (che ha fatto seguito ad una decisione) completamente differente; egli ha scelto di ridurre l'incertezza legata alla decisione di licenziare o meno non utilizzando informazioni prodotte da altri, ma avvalendosi di esperienza diretta, proprio perché ha avvertito una grande responsabilità e la propria moralità gli impedisce di giudicare senza essere assolutamente certo.

Quello stesso tratto profondo che sembrava poter in ogni caso orientare il comportamento del caporeparto verso scelte analoghe e basate costantemente sull'interazione con i colleghi, "produce" in questo caso valutazioni diametralmente opposte.

Risulta così davvero difficile stabilire se quelle decisioni che connotano la sua fiducia nei propri collaboratori e la tendenza ad affidarsi al gruppo per apprendere informazioni rilevanti (con le quali migliorare la propria azione nel reparto) siano frutto di una preferenza che rimane costante e invariata poiché legata ad attitudini e tratti personali.

A conclusioni diverse si giunge se si interpretano le scelte di Tizio come esito di un processo di

valutazione attraverso il quale sono incessantemente valutate le possibilità di scelta in relazione ai vincoli e alle opportunità ritenute rilevanti nel corso dell'azione. In quel caso, specifiche valutazioni di adeguatezza orientano Tizio di volta in volta verso scelte differenti. In questo caso, solo l'analisi del processo di regolazione di azioni e decisioni può aiutare nell'interpretazione e nella valutazione di tali scelte.

Reparto ortofrutta, libero servizio e surgelati

Nell'intervista fatta al caporeparto dell'"ortofrutta, libero servizio e surgelati" è emersa con forza la presenza della competenza "lavoro di gruppo e cooperazione", legata a indicatori quali la "condivisione con colleghi e collaboratori delle informazioni rilevanti o utili"⁷³, il "riconoscimento del lavoro e dei meriti dei collaboratori"⁷⁴ e soprattutto i continui sforzi fatti per "consolidare il gruppo e creare un ambiente cordiale per rafforzare il morale e la cooperazione"⁷⁵.

Quest'ultimo aspetto in particolare sembra essere quello di maggiore importanza. Per il conseguimento degli obiettivi di un reparto di vendita creare un gruppo può fare la differenza: «La squadra è fondamentale».

Durante la sua brillante carriera lavorativa, Celeste ha avuto modo di gestire più reparti anche molto differenti tra loro per area geografica e settore merceologico. Dalle parole di Celeste emerge chiaramente che ogni reparto ha presentato difficoltà sempre nuove da affrontare attraverso l'elaborazione di strategie adeguate agli obiettivi, anch'essi sempre differenti. In particolare, nel reparto ortofrutta, ciò che sembra rivestire una particolare importanza è la necessità di costituire con le figure intermedie e gli altri collaboratori un gruppo di lavoro coeso e unito. È con estrema chiarezza che a tal proposito Celeste dichiara: «Una volta che hai creato il gruppo e gli hai dato degli obiettivi ben precisi, ti puoi sedere e restare a guardare; i risultati arrivano da soli. [...] Se tu non crei un gruppo di lavoro non arrivi da nessuna parte; [...] è importante il dialogo, perché in un gruppo di persone non ci stiamo simpatici tutti: io lavoro meglio con uno piuttosto che con un altro e sono più contento se sono in turno con questo piuttosto che con quell'altro. È più un lavoro di conoscenza e gestione dell'organico: lo devi gestire e capire e devi fargli capire quali sono gli obiettivi. [...] L'importante è riuscire a crearsi un proprio gruppo, a crearmi delle persone di cui mi fido, perché hai bisogno di persone di cui ti fidi».

Naturalmente lei è consapevole che «Non tutti i capireparto la vedono allo stesso modo e che alcuni hanno un'impostazione della gestione completamente diversa»; tuttavia ritiene che fare leva sulla squadra sia una questione di fondamentale importanza. Nel descrivere i successi che un

⁷³ Indicatore del livello A.2 della competenza "lavoro di gruppo e cooperazione".

⁷⁴ Indicatore del livello A.5 della competenza "lavoro di gruppo e cooperazione".

⁷⁵ Indicatore del livello A.6 della competenza "lavoro di gruppo e cooperazione".

caporeparto può ottenere attraverso la propria squadra Celeste si sofferma a descrivere l'attività svolta alla guida del reparto ortofrutta, da lei supervisionato da ormai cinque anni.

Si tratta di un reparto complesso da gestire, in quanto sono commercializzati prodotti alimentari ad alta deperibilità; occorre molta attenzione per garantire in ogni momento una certa varietà dell'assortimento e la qualità dei prodotti offerti.

Già la mattina, nel momento in cui è fatto l'ordine d'acquisto per i giorni successivi, è necessario prendere alcune decisioni importanti dalle quali, di fatto, dipende l'efficienza dell'intero reparto. A partire dalla qualità e dalla quantità delle rimanenze in magazzino e dalla referenze già presenti in reparto dai giorni precedenti, occorre quantificare la merce da ordinare in base alla stima dei consumi previsti per giorni successivi; questi possono variare durante l'arco dell'anno e della settimana.

La scelta dell'esatta quantità di merce per tipo di prodotto da ordinare è fondamentale: un quantitativo superiore al necessario potrebbe comportare il deterioramento e lo scarto della merce invenduta; nel caso contrario, il reparto potrebbe non avere quantità sufficienti da soddisfare la domanda, con gravi riduzioni (in entrambi i casi) di profitto.

Occorre dunque prestare molta più attenzione rispetto a reparti dove sono commercializzati prodotti più a lunga scadenza.

Proprio a garanzia della qualità dell'assortimento, si rendono necessari, inoltre, frequenti controlli durante tutto l'arco della giornata volti a ripristinare la qualità dell'offerta. Disporre i prodotti nella giusta posizione può fare la differenza nel reparto ortofrutta: la merce deve essere ricollocata in continuazione, i prodotti più attraenti devono essere sempre ben visibili e l'esposizione, a prescindere dai consumi della giornata, deve sempre essere curata e conservare la sua esteticità, anche fino alla chiusura del centro commerciale se possibile.

A differenza di altri reparti nei quali sono formalizzate specifiche procedure per il controllo delle scadenze e per la rotazione delle referenze, bisogna ispezionare frequentemente lo stato dell'assortimento. A tal proposito Celeste specifica: «Altrove si sa che un prodotto viene tirato giù 3 giorni prima se è di un certo tipo, 6 se è di un altro tipo, ecc. C'è già una procedura da seguire. Nei freschissimi, come in pasticceria, in cucina, nell'ortofrutta, o nel reparto carni la qualità la vedi sul momento, per cui occorre la presenza di addetti, e che siano attenti; in reparti come questi è fondamentale».

Occorre infine una specifica conoscenza dei prodotti, sia per valutarne la freschezza e dunque quantificare gli scarti, sia per la collocazione della merce in area di vendita. Sviluppare una conoscenza di prodotto è una cosa allo stesso tempo necessaria e difficile nel reparto ortofrutta: «In generi vari non si ha bisogno di conoscere la merceologia perché l'organizzazione dei generi vari volendo o no è standard: occorre un certo numero di persone alla mattina per caricare i banchi e farsi trovare pronti all'apertura, un certo numero di persone di copertura il pomeriggio ed un certo numero di persone in chiusura. [...] Anche se non conosco tutte le referenze del banco è uguale, non cambia nulla». In alcuni reparti [...] tu devi avere maggiore conoscenze tecniche per riuscire a

gestire il gruppo; [...] devi avere più conoscenze di loro altrimenti sono loro che gestiscono te: possono venirti a raccontare qualsiasi cosa, tanto non si è in grado di valutare».

Le difficoltà presentate dal reparto sono dunque molteplici ed eterogenee; tuttavia Celeste sembra aver trovato una strategia che più di ogni altra cosa le permette di essere efficace nel suo lavoro e di conseguire in ogni caso obiettivi ragguardevoli: motivare i propri collaboratori, consolidarli in un gruppo coeso e responsabilizzare le proprie figure intermedie.

Nonostante i maggiori sforzi in termini di tempo investito che possono incontrarsi nel breve termine, Celeste ritiene di poter trarre maggiori benefici dalla costruzione di un rapporto solido con i propri collaboratori, basato sulla responsabilizzazione e sul continuo scambio di informazioni e sulla comunicazione e condivisione degli obiettivi da perseguire.

Si tratta di avere una certa delicatezza nel rapporto con gli altri e di improntare le relazioni interpersonali in modo da far sentire tutti parte di un gruppo. Una gestione autoritaria del personale, basata sull'impartizione di ordini e di prescrizioni piuttosto che sullo scambio di informazioni, sulla comunicazione, sulla partecipazione e sulla collaborazione, potrebbe essere controproducente e intaccare lo spirito di squadra: «Non serve dare indicazioni precise; è sbagliato dare degli ordini, bisogna dare dei consigli e sentire cosa ti dicono loro perché sono loro le persone che lavorano giù, e sono loro le persone che hanno più esperienza; tu devi capire da loro cosa si può fare per arrivare ad un obiettivo comune. [Nel momento in cui] li metti a conoscenza degli obiettivi, sono loro che spingono per arrivare al risultato; ma se tu non crei un gruppo di lavoro in questo modo non arrivi da nessuna parte». In effetti, la strategia implementata da Celeste sembra dare i suoi frutti.

Tuttavia questa non è assolutamente condivisa da tutti i capireparto: «Io ho delle priorità diverse da quelle di un altro capo; [...] Io il tempo che ho lo dedico di più alle mie persone; poi al pc magari le cose le faccio di corsa e mi capitano gli errori. [...] A me piace molto il contatto con loro. Ho dei colleghi che non ce l'hanno; non hanno dialogo e non li vedi mai neanche in area di vendita. Sono sempre chiusi davanti al pc». Celeste non è interessata ad una gestione "burocratica" del proprio personale, che pure in alcuni reparti affidati ad altri suoi colleghi sembra poter dare i propri frutti; preferisce instaurare rapporti personali basati sulla fiducia e sul continuo scambio di informazioni, ma questa non è presentata assolutamente come una scelta obbligata e non è certo se ciò sia frutto di una sua incondizionata preferenza soggettiva.

Nell'interpretazione "psicologico-individuale", la decisione di "mantenere le persone informate e aggiornate sui processi del gruppo", di favorire in ogni modo la "condivisione di tutte le informazioni rilevanti o utili", di "sostenere la cooperazione", scaturisce *necessariamente* da una "genuina disposizione" di Celeste ad interagire con i propri collaboratori, o da una sua "incondizionata propensione" a cooperare con gli altri, da una sua "naturale predilezione" a fidarsi del prossimo. Abbracciando una concezione di organizzazione come processo di regolazione la causa delle scelte di Celeste è da ricercarsi nei lunghi processi decisionali attraverso i quali sono stati vagliati, per quanto possibile, gli effetti e le conseguenze di ogni alternativa d'azione individuata.

Effettivamente, è con estrema chiarezza che Celeste evidenzia come «Dedicandosi di più alle persone, si lasciano indietro le vendite, gli obiettivi di costo, la produttività, gli scarichi e tutti gli altri obiettivi che settimanalmente si devono raggiungere. O si guarda una cosa, o se ne guarda un'altra». Per gestire un reparto occorre dunque scegliere tra vincoli e opportunità che quotidianamente si ri-presentano in relazione agli obiettivi, anch'essi continuamente riformulati in relazione alle effettive possibilità del reparto.

Ciò emerge con maggiore evidenza da alcune riflessioni che Celeste, ripercorrendo alcune sue scelte, condivide durante l'intervista.

Uno dei nodi considerati critici nella gestione del reparto è il perfezionamento degli ordini di acquisto. È un'attività delicata che comporta molte responsabilità, affidate nel reparto ad alcune figure intermedie; di queste Celeste si fida e con esse lei stessa ha dichiarato di aver costruito un ottimo rapporto basato sulla condivisione di obiettivi e delle principali linee d'azione.

Per effettuare gli ordini d'acquisto occorre un mix di elevate conoscenze tecniche ed esperienza: bisogna essere in grado di riconoscere la qualità e lo stato dei prodotti.

Si tratta di un'attività le cui esigenze di programmazione si scontrano con la necessità di rilevare la disponibilità della merce rimasta al momento dell'ordine; non c'è un sistema "matematico" per scegliere, né possono essere date delle indicazioni precise e dettagliate a riguardo: si tratta di una decisione che dipende dall'esperienza dell'ordinatore che valuta cosa e quanto ordinare e soprattutto dalla situazione del magazzino e delle corsie rilevata al momento dell'ordine. Sarebbe importante dunque per un caporeparto poter presiedere questa attività in prima persona o, perlomeno, poter supervisionare direttamente il lavoro dell'addetto all'ordine in tale delicata fase; ma questa si esplica in un momento che precede l'apertura dell'area di vendita, alle 5.30 di mattina. Il fatto che l'operatività del reparto si estenda lungo un arco temporale che supera quello di un qualsiasi turno lavorativo costituisce per il caporeparto un vincolo difficilmente eludibile: «Non si può gestire tutti, tutte le mattine dalle 5 alle 22». Nell'impossibilità di poter supervisionare direttamente le sue figure intermedie nelle prime ore della mattinata, Celeste potrebbe cercare comunque di orientare in modo consistente le loro scelte d'acquisto attraverso una programmazione più dettagliata e indicazioni più precise. Del resto, spesso accade di comunicare all'ordinatore alcune previsioni personali o certe informazioni relative a promozioni future, sulla base delle quali calibrare l'ordine; tuttavia gran parte delle informazioni per svolgere adeguatamente tale attività si rende disponibile solo nel momento dell'ordine.

Celeste è pienamente consapevole di ciò ed evidenzia lei stessa quali rischi, in un reparto come quello a lei affidato, si correrebbero nel tentativo di governare il processo di acquisto, ovvero di scegliere quanto e cosa acquistare, senza avere accesso a quelle informazioni contestuali e rilevanti per la decisione.

Così, eliminata la possibilità di supervisionare direttamente l'attività, l'alternativa di regolarla in modo previo e demandarla attraverso indicazioni più rigide (orientando in modo più prescrittivo le decisioni dell'addetto agli ordini) cede il passo ad un'opportunità giudicata più conveniente:

riconoscere una maggiore autonomia alle figure intermedie del reparto al fine di rendere le decisioni di acquisto più consapevoli e dunque (presumibilmente) più adeguate.

Questo però impone di rinunciare all'idea di poter orientare in modo preciso e prescrittivo l'operato delle figure intermedie in questa fase di approvvigionamento e di comunicare piuttosto la quantità di scarti accettabile e gli obiettivi di vendita del reparto, "orientativamente" da tenere in considerazione nelle scelte di acquisto. Sembra questo il motivo più evidente per cui Celeste molte volte ha sottolineato la necessità di non essere prescrittivi, evidenziando la sua premura nel condividere le "informazioni rilevanti" con i propri collaboratori per apprendere da loro cosa si può fare; a questi è riconosciuta una certa autonomia nello svolgimento del loro lavoro, ma anche una certa responsabilità sia in relazione agli errori commessi, sia in relazione agli obiettivi raggiunti.

Questo vale anche per i collaboratori più esperti, la cui presenza è assicurata attraverso un'adeguata ripartizione dei turni durante tutto l'arco della giornata. Per gli stessi motivi, Celeste, piuttosto che essere prescrittiva nel predisporre controlli e verifiche periodiche sull'assortimento, ha preferito comunicare gli obiettivi di qualità del reparto; i suoi collaboratori sanno che il comune impegno nel rispetto delle linee d'azione che il reparto si è dato comporta la possibilità di conseguire dei premi al termine dell'anno. Certamente si possono programmare i controlli, ma spesso occorre intervenire quando lo stato della merce esposta nelle corsie lo rende necessario. Rilevarlo di continuo imporrebbe una presenza assidua tra le corsie con un notevole dispendio di tempo per Celeste. I collaboratori, informati di ciò, partecipano all'azione di controllo per quanto possibile: «Il rapporto che hai con loro diventa un rapporto di collaborazione perché la segnalazione te la fa l'addetto che ti chiama e ti dice che c'è dell'insalata che è da buttar via». In tal modo Celeste, piuttosto che ispezionare frequentemente in prima persona le corsie, può dedicare il suo tempo ad altro.

Naturalmente, i meriti del conseguimento degli obiettivi sono condivisi da Celeste con tutto il reparto: «La soddisfazione più grande è quando vai giù, li guardi negli occhi e gli dici: "Ragazzi ce l'abbiamo fatta". È una cosa spettacolare».

Se da un lato, nella prospettiva psicologico-individuale, il contenuto "strategico" (relativo cioè alle politiche del reparto in termini di vendita, scarti, ecc.) e la modalità spesso informale di trasmissione delle informazioni scambiate da Celeste con i suoi collaboratori possono essere interpretati come una disposizione a fidarsi degli altri, a condividere il più possibile con i collaboratori tutte le informazioni in nome di uno spirito di squadra, dall'altro, intendendo il lavoro come processo di azioni e decisione, tale scelta può essere interpretata come azione di regolazione attraverso la quale si ritiene possibile controllare e coordinare gli addetti del suo reparto⁷⁶.

⁷⁶ «Va tolto di mezzo un doppio equivoco, che si tramanda dalle Human Relations alle correnti di neo-relazioni umane. L'informalità non è qualcosa di contrapposto alla logica organizzativa, e la formalizzazione non è biunivocamente associata all'imposizione. Già Simon, e anche Bernard, si sono soffermati sulla compresenza di formalità e informalità in ogni struttura e sull'importanza delle comunicazioni informali. I reciproci rapporti tra comunicazioni formali e informali sono uno degli elementi di variabilità della struttura, e quindi in ogni caso specifico un

Del resto, molte delle informazioni particolari per lo svolgimento di specifici compiti sono prodotte dai suoi stessi collaboratori; in tal senso Celeste ritiene più efficace orientare il loro operato attraverso indicazioni meno specifiche, giudicate però più utili nel costruire una base decisionale comune. Inoltre, non occorre assolutamente che le stesse siano formali, o abbiano forma scritta, o abbiano valenza impositiva, affinché possano orientare l'azione di ciascuno: nel reparto ortofrutta essere prescrittivi in modo formale su tempi e modi di svolgimento è giudicato poco utile e il coordinamento delle persone può attuarsi attraverso informazioni più generali, di guida.

Ciò avrebbe inoltre l'effetto di creare una base decisionale comune per ciascun collaboratore, ritenuta assolutamente indispensabile in quel reparto.

A tal proposito Celeste ripercorre i suoi primi mesi di attività in ortofrutta, descrivendo la situazione del reparto nel momento in cui le era stato affidato: «Quando sono arrivata è stata una tragedia perché non c'era gruppo, le persone erano stanche, demotivate ed ho fatto molta fatica. Abbiamo cambiato le figure intermedie, capisquadra e ordinatore. Avevo un caposquadra che non era in grado di farlo in ortofrutta e aveva delle grosse difficoltà a rapportarsi con gli altri, perché è sempre stata una persona abituata a lavorare da sola; non sapeva interagire e relazionarsi con gli altri. Lui non parlava, arrivava la mattina che neanche salutava; insomma tu sei un caposquadra e devi fare gruppo. Inoltre, le persone non avevano una linea, non avevano degli obiettivi. C'era chi lavorava in un modo, chi lavorava in un altro modo. Gli scarichi della merce che tu recuperavi dall'area di vendita non avevano degli obiettivi di qualità: uno guardava il prodotto e diceva questo non va bene e metteva via; poi arrivava l'altro e diceva questo va bene e lo rimetteva su. Non avevano una linea da seguire e per quanto avessero molta esperienza non riuscivano a metterla a frutto. Quello è stato il momento più difficile perché dovevo capire come mai non avessero una linea. Il problema è che se le tue figure intermedie hanno lo stesso obiettivo e cercano di lavorare tutte allo stesso modo, il gruppo lavora nello stesso modo. Se invece un capo dice una cosa, poi arriva l'altro che dice il contrario loro non sanno più cosa fare. È fondamentale che loro abbiano un punto di riferimento: gli obiettivi devono essere noti a tutti».

Dalla riflessione di Celeste emerge con maggiore chiarezza che la strategia da lei costruita nel tempo è in qualche modo legata anche alla valutazione di alcune caratteristiche che connotavano il reparto al momento del suo ingresso: giudicate quelle condizioni la principale causa di insuccesso del reparto, Celeste ha scelto di cambiarle nel modo ritenuto più adeguato, ovvero cercando di intervenire sulla frequenza e sulla natura delle informazioni scambiate con i propri collaboratori. Si tratta di una scelta di regolazione, una tra le possibili, formulata a partire dall'analisi di altre scelte e dall'interpretazione dei relativi effetti. Ogni giorno Celeste è chiamata a scegliere, e lo fa proprio a partire da valutazioni che ogni giorno richiedono “analisi sul campo”: «Corsi di formazione ne

aspetto della realtà da spiegare. È incredibilmente grossolano sia proporre tali rapporti come criterio interpretativo, sia confonderli come scostamenti dell'esecuzione dalle regole di esecuzione, le quali possono essere tanto formali quanto informali» (Maggi, 1990, pp. 64-65).

abbiamo fatti; ai corsi stai seduto e c'è una persona che ti insegna, però l'esperienza te la fai sul campo. I corsi ti danno degli spunti, ma non è che una volta che hai fatto il corso sai fare quella cosa, è impossibile. La impari facendo. [...] Il corso di formazione ti può insegnare come si legge un conto economico; è importante saper leggere il conto economico, ma il numero che fa il conto economico lo devi fare tu e questo lo impari guardando chi ha fatto questo prima di te, come lo ha fatto, cosa ha valutato e quali sono gli item che ha analizzato per poterlo fare. Poi è logico che [...] man mano ognuno si farà la sua esperienza».

Affidandosi alla logica che riconduce la competenza alle caratteristiche soggettive, la performance di Celeste sul lavoro, in parte legata al modo in cui lei dimostra di saper gestire i suoi collaboratori, è largamente riconducibile a certi suoi tratti caratteriali, al “possesso” della competenza “lavoro di gruppo e cooperazione”, ovvero al suo modo di essere comunque aperta, comunicativa e disponibile al confronto.

Volendo invece condividere una visione della competenza legata alla capacità di intervenire nel governo del processo di strutturazione è possibile giungere a differenti conclusioni. In tal caso, infatti, le scelte che hanno in parte contribuito ad accrescere il successo del reparto – nel quale il personale è protagonista di alcune importanti decisioni, impegnato a regolare i tempi e i ritmi di alcuni processi fondamentali, chiamati ad intervenire attivamente nelle scelte di gestione – sono riconducibili ad un'azione di riflessione che Celeste incessantemente opera sulla natura dei compiti, dei possibili svolgimenti, dei vincoli, dei mezzi a disposizione, degli obiettivi e delle opportunità che essi, momento per momento, dischiudono.

7.3.3 Considerazioni conclusive

I risultati emersi pongono alcuni interrogativi sul concetto di competenza e sul modo in cui questo può essere utilizzato per migliorare i processi di azione degli attori, nonché sulle opportunità di cambiamento e miglioramento per l'organizzazione che esso dischiude.

In primo luogo, dal caso studio emergono alcune criticità interne al metodo *mainstream* delle competenze.

Il concetto di competenza diffuso nella letteratura *mainstream* elegge a “competency” qualsiasi caratteristica, conoscenza o abilità della persona in grado di dar vita a comportamenti e azioni all'origine della performance lavorativa. Il collegamento causale tra caratteristiche delle persone e comportamento fa sì che quest'ultimo sia un efficace rivelatore delle competenze; così, sebbene sia ribadito come «it would be inaccurate to say that person's competency causes the effective behavior, but that it is *a* cause» (Boyatzis, 1982, p. 192) da un lato gli strumenti a disposizione privilegiano l'analisi del comportamento quale efficace espressione delle competenze a monte, dall'altra l'intera impostazione vede nel “possesso delle medesime competenze” una condizione per “porre in essere comportamenti analoghi” (ugualmente performanti).

Sebbene l'analisi dei relativi episodi comportamentali raccolti abbia evidenziato azioni simili da

parte dei capireparto in ciascuno dei reparti osservati, nel corso delle interviste sono emerse motivazioni di fondo, valori, preferenze personali e valutazioni degli attori assolutamente eterogenee. In particolare, dai casi studio è evidente che i comportamenti dei capireparto, anche quando apparentemente somiglianti, possono essere legati a intenzioni di fondo sostanzialmente diverse e mirare a risultati completamente differenti; le conseguenze di azioni simili sono valutate in modo eterogeneo non solo da individui diversi, ma anche dallo stesso soggetto in circostanze e in tempi differenti. Questo perché

i fini da raggiungere per mezzo della scelta di una particolare alternativa di comportamento sono spesso espressi in modo incorretto ed erroneo a causa della mancata considerazione di fini alternativi che si potrebbero raggiungere mediante la selezione di un altro comportamento. [...] Un processo di decisione razionale impone sempre il confronto dei mezzi alternativi in rapporto ai fini cui essi rispettivamente conducono (Simon, 1947; trad. it., p. 121).

L'idea di poter racchiudere e spiegare (e quindi predeterminare) la varietà e la variabilità dei comportamenti umani identificando un inventario di "motivazioni" dalle quali questi direttamente scaturiscono incontra dei limiti difficilmente superabili legati alla natura della razionalità umana, limitata.

Così, sebbene un dato comportamento possa effettivamente essere rivelatore di una competenza a monte, l'ipotesi che ad azioni simili possano essere sottese motivazioni completamente differenti costituisce un nodo interpretativo di non facile soluzione; questo, a dispetto dell'oggettività reclamata dal metodo, non può che essere superato attraverso la "sensibilità", gli accorgimenti e l'esperienza, (in pratica la visione personale e il giudizio soggettivo) dell'analista chiamato a svolgere le interviste.

Nello svolgimento di un'attività lavorativa, in un processo di azioni e decisioni, la competenza può portare gli attori a comportarsi in un certo modo, a preferire alcune opzioni, a scegliere determinate alternative di azione o crearne altre.

Anche attraverso una rilettura della teoria *mainstream* si potrebbe qualificare la competenza come il momento generativo delle scelte di un attore (non a caso le motivazioni costituiscono il livello più profondo delle competenze); tuttavia quell'impostazione, spogliata della connotazione organizzativa e impoverita della dimensione processuale, si mostra incapace di cogliere la varietà e la variabilità del piano degli obiettivi attesi, del piano delle conoscenze tecniche strumentali rispetto ai fini e del piano delle modalità/regole di coordinamento e controllo che possono caratterizzare le scelte di ciascun soggetto orientandole secondo criteri di adeguatezza.

"Alleggerito" dalla riflessione sulla congruenza tra "piani dell'azione organizzativa", che invece accompagna e orienta le decisioni di ciascuno a tutti i livelli dell'organizzazione, il metodo *mainstream* non sembra consentire l'interpretazione del nesso tra competenza e variabilità delle scelte organizzative e per questo non appare adeguato nel guidare e sostenere le decisioni che a ogni livello e in ogni momento caratterizzano il divenire dell'organizzazione.

L'attivazione di un processo basato sulla riflessione, sulla descrizione dei processi di regolazione

e sull'analisi delle scelte che a ogni livello li caratterizzano da un lato può aiutare nell'interpretazione dei corsi di azione e favorire la valutazione di possibili alternative, dall'altro può più adeguatamente sostenere, ad ogni livello analiticamente distinguibile, lo sviluppo della competenza e in tal modo guidare il cambiamento organizzativo secondo criteri di coerenza.

Si tratta di attivare un processo in effetti non troppo dissimile da quello di cui i capireparto osservati si sono già inconsapevolmente resi protagonisti, basato sulla descrizione delle scelte compiute, sull'analisi delle regole che ne hanno orientato il divenire, sulla valutazione degli esiti prodotti e la contestuale riflessione sulle possibili alternative d'azione.

I capireparto, attraverso la riflessione sulle esperienze pregresse, la pratica lavorativa, il confronto con altri colleghi più esperti, hanno mostrato grande impegno e iniziativa sia nel cercare di valutare (e cambiare opportunamente) la strutturazione dei compiti, l'attribuzione delle mansioni e le modalità di coinvolgimento e incentivazione dei collaboratori, sia nello sviluppare le conoscenze tecniche ritenute strumentali al governo del reparto.

Essi si sono resi protagonisti di scelte le quali, lungi dal costituire l'esito di una selezione tra alternative date, possono essere interpretate come l'espressione dell'autonomia che in molte occasioni hanno saputo affermare intervenendo nell'organizzazione del reparto; e lo hanno fatto proprio a partire dall'analisi e dall'interpretazione delle sue regole, dei vincoli e delle opportunità che esse potevano dischiudere.

Tale analisi potrebbe costituire il cuore di un "criterio delle competenze".

Un sistema di sviluppo e valorizzazione delle competenze dovrebbe dunque da un lato aiutare nell'esplicitazione e nell'analisi delle caratteristiche, sempre cangianti, del processo di lavoro (ovvero le sue dimensioni analitiche) che ciascun soggetto è chiamato a presiedere attraverso scelte di regolazione, dall'altro prevedere dei momenti di incontro a diversi livelli (analiticamente distinguibili) durante i quali, tali valutazioni possano diventare una base comune per l'azione di progettazione e cambiamento strutturale e, per questo, sostenere il processo di cambiamento

In tal senso la valorizzazione delle competenze può sostenere il cambiamento.

7.4 Il caso Zeta

7.4.1 Il metodo delle competenze in Zeta

Zeta è una grande impresa affermata nel settore della meccanica di precisione, con numerose filiali produttive in tutto il mondo. L'esigenza di gestire il personale in modo più efficace e più flessibile ha portato Zeta a dotarsi di un sistema di gestione del personale per competenze, che trova la sua più utile applicazione nelle scelte di mobilità interna, oltre che nella formazione del personale.

Fino ad oggi, il metodo ha mostrato la sua più grande efficacia soprattutto per la figura del

caporeparto, da sempre considerata di estrema importanza per le sue funzioni, allo stesso tempo manageriali e operative.

Le responsabilità che investono un caporeparto in Zeta sono molteplici, così come le attività che egli deve presiedere. Questi è impegnato quotidianamente nel conseguimento degli obiettivi di produzione a lui demandati, nel rispetto degli standard qualitativi e quantitativi definiti in fase di programmazione. È dunque responsabile della continuità del ciclo produttivo all'interno del reparto di produzione: spetta al caporeparto assicurare un'efficace ed efficiente gestione del materiale e delle attrezzature presenti nel reparto, ricorrendo se necessario al supporto di attrezzisti e manutentori, soprattutto nelle attività relative al mantenimento degli impianti di produzione. Il caporeparto deve in sostanza proporsi come portavoce del livello di efficienza e dello stato dei macchinari presenti nel reparto.

L'attività di feedback che egli svolge nei confronti della direzione è ampia e articolata. L'azienda si aspetta che chi riveste questo ruolo costituisca un vero e proprio tramite tra la direzione e il reparto stesso, informandola dell'attività svolta, dello stato di avanzamento dei programmi e delle eventuali variazioni che le lavorazioni possono subire a seguito di imprevisti.

È preciso ruolo del caporeparto riportare sistematicamente lo stato di avanzamento della produzione rispetto ai piani di produzione elaborati dall'azienda.

Oltre alla gestione delle attrezzature, anche la gestione del personale rientra nelle specifiche responsabilità attribuite a tale figura. Il caporeparto è il principale referente anche in relazione al personale del reparto, di cui egli ha la supervisione; questi è chiamato a coordinare il lavoro del personale, organizzandone i turni e i compiti a seconda delle necessità produttive. È altresì responsabile della "formazione sul campo" del personale, con particolare riferimento all'addestramento dei nuovi addetti, dei quali ne cura l'inserimento.

L'adeguata assunzione di tali responsabilità, oltre alla padronanza di alcune conoscenze tecniche che, chi lavora nel settore della meccanica di precisione, deve sviluppare, comporta "essere in possesso" di alcune competenze.

Si è cercato così di favorire la corrispondenza "competenze richieste dal job-competenze possedute dal soggetto" attraverso una logica non dissimile da quella che caratterizza il metodo ortodosso: il sistema implementato in Zeta ne condivide i principi di fondo, in tutte le caratteristiche essenziali (definizione del concetto di competenza, metodo di codifica, formalizzazione di un dizionario articolato in livelli e in indicatori comportamentali, principali modalità di utilizzo).

Attraverso uno sforzo di codifica che ha visto coinvolti, di volta in volta, uno o più esperti dell'ufficio del personale, il responsabile di stabilimento e alcuni capireparto ritenuti particolarmente performanti ed esperti, le competenze sono state formalizzate in un dizionario, che costituisce un utile riferimento per i processi di selezione e di sviluppo relativi alla figura del caporeparto.

Ciascuna competenza, al fine di rendere più attendibile le valutazioni, ovvero di ricercare una corrispondenza più oggettiva tra competenze desiderate e competenze possedute, è stata suddivisa

in livelli, identificati da indicatori comportamentali⁷⁷. Con specifico riferimento alla figura del caporeparto, tra le competenze⁷⁸ più importanti, sono elencate:

- Orientamento ai risultati, che si sostanzia nel saper conseguire gli obiettivi assegnati nei tempi e nelle modalità previste; si tratta di saper ottimizzare l'uso delle risorse attraverso una corretta pianificazione, stimando i fabbisogni produttivi e impegnandosi al massimo per poter conseguire gli obiettivi predisposti;
- Assunzione di responsabilità, ovvero il sapersi adoperare per conseguire gli obiettivi demandati anche oltre i confini conosciuti del proprio ruolo; assumendosene la piena responsabilità;
- Flessibilità, ovvero il saper adeguare il proprio pensiero ai cambiamenti organizzativi e il proprio comportamento alle nuove situazioni di lavoro;
- Lavoro in gruppo, che si traduce nel saper contribuire attivamente alla produttività del proprio gruppo di riferimento. Si tratta di saper informare i propri collaboratori in relazione all'attività del gruppo, condividendo tutte le informazioni rilevanti o utili;
- Leadership, ovvero saper indirizzare gli altri verso il conseguimento di obiettivi prefissati, motivando i propri collaboratori nei modi ritenuti adeguati e formandoli progressivamente per le mansioni del reparto.

Il dizionario viene aggiornato periodicamente attraverso la collaborazione di *panel* di esperti. Le nuove competenze inserite nel dizionario sono “trasmesse” a ciascun caporeparto attraverso periodi di formazione. Il sistema di valutazione utilizzato per ciascun caporeparto è misto e associa a competenze possedute obiettivi conseguiti. Tuttavia, l'esplicitazione delle competenze di ciascuno, attraverso il confronto tra comportamenti richiesti e codificati per il ruolo e comportamenti osservati, aiuta, da un lato, nella definizione di percorsi formativi dei capireparto volti a colmare eventuali gap rilevati in fase di valutazione, dall'altro, nell'individuazione di quelle figure intermedie potenzialmente in grado di ricoprire la posizione.

I capireparto sono valutati dal direttore di stabilimento, il quale, pur facendo ricorso alla sua esperienza e alla conoscenza spesso diretta del caporeparto da valutare, cerca di attenersi alle schede di valutazione già formalizzate attraverso l'esplicitazione delle competenze da rilevare e quantificare secondo i differenti livelli. Al fine di osservare in modo più approfondito la struttura del dizionario “perfezionato”, assieme ai limiti e alle opportunità che da un suo utilizzo possono derivare, sono state effettuate alcune interviste comportamentali a diversi best performer⁷⁹.

Sebbene le interviste comportamentali abbiano dato evidenza delle competenze codificate,

⁷⁷ È stata seguita un'articolazione simile a quella proposta da Spencer e Spencer (1993).

⁷⁸ Si tratta di competenze definite dall'azienda come “trasversali” e dunque caratterizzanti ciascun ruolo di caporeparto istituito in azienda, a prescindere dal tipo di reparto supervisionato.

⁷⁹ Individuati a partire da indicazioni della direzione.

alcune criticità sembrano emergere da una fedele implementazione del metodo ortodosso. Le stesse sono di seguito approfondite.

7.4.2 L'analisi dei processi di lavoro

Nei paragrafi successivi sono discussi i risultati emersi in seguito all'analisi dei processi di lavoro nei quali alcuni best performer sono coinvolti. Gli stessi permettono di riflettere sulle opportunità che dall'adozione del metodo *mainstream* o da un diverso ricorso alla nozione di competenza, basato sulla centralità del processo di regolazione, possono derivare.

Reparto fonderia

Nell'intervista comportamentale fatta al caporeparto fonderia più volte si è delineata la presenza della competenza "Leadership del gruppo"; questa si è manifestata con un'intensità molto elevata, agli ultimi livelli della scala proposta nel dizionario di Spencer e Spencer⁸⁰. Molto spesso, durante l'intervista, Neri ha descritto gli sforzi da sempre compiuti (quasi dieci anni) per accertarsi che gli altri seguano la missione, gli obiettivi, i programmi, il clima, il tono e la politica promossi dall'azienda e da lui sistematicamente riproposti in reparto. Più volte Neri ha ribadito la necessità, in un reparto come la fonderia, di doversi porre come "figura credibile" per ciascun addetto al reparto, come riferimento per ciascun suo collaboratore, "dando l'esempio in prima persona". La fonderia è descritta da Neri come un reparto difficile, che necessita di un "capo carismatico", in grado di porsi come modello per gli altri («Non vado mai a casa meno sporco degli altri») e in grado di affrontare i problemi con sicurezza, senza indugiare («Non ho mai detto a nessuno nel mio reparto "non so", oppure "vedremo"»).

Si tratta di un reparto complesso posto a monte dell'intero ciclo produttivo: «La fonderia è il cuore della fabbrica; qui si dà forma all'alluminio. Facciamo fondere l'alluminio e poi attraverso le macchine di pressofusione forgiamo i pezzi spingendo l'alluminio fuso nelle camere di colata. Siamo l'inizio, il punto zero della produzione».

Essere il primo stadio del processo produttivo comporta particolari responsabilità: «Gli altri trasformano quello che io creo; creare un pezzo sbagliato produce complicazioni per le lavorazioni degli altri reparti, è una cosa a catena. Riuscire ad avere per quanto possibile la migliore qualità all'inizio aiuta e crea meno problemi agli altri reparti». La tipologia della produzione (componenti per caldaie) impone una particolare attenzione durante tutto il ciclo produttivo: «Attraverso queste macchine diamo vita ai corpi valvola che poi montiamo per le caldaie; [...] credo che sia di estrema

⁸⁰ Nel dizionario questa competenza è articolata in sette livelli di intensità crescente; il sesto livello è quello rintracciabile con maggiore frequenza nell'intervista comportamentale fatta a Neri.

importanza parlare la stessa lingua ed essere rivolti ad unico obiettivo che è quello di far bene le cose, perché io faccio sempre l'esempio che se facessimo panettoni, inserire l'uvetta più a destra che a sinistra non sarebbe un problema; facendo un componente per una caldaia che potrebbe essere montata da mio padre, tuo fratello, lo zio, bisogna cercare di fare le cose fatte bene». Un errore in questo primo stadio della produzione potrebbe portare a difetti di fabbricazione con gravi conseguenze sulla riuscita del prodotto e con conseguenze davvero pessime per l'utilizzatore finale.

La fonderia ha assistito nel tempo ad una progressiva automazione, che ha cambiato il contenuto delle mansioni, rendendole meno faticose, ma comunque molto ripetitive, spesso unicamente basate sulla verifica del buon funzionamento dei macchinari presenti nel reparto: «Il reparto è quasi tutto meccanizzato, c'è la prevalenza della tecnologia spinta. I robot fanno quasi tutto e gli operatori sono a sedimento delle macchine, nel momento in cui c'è un problema devono farla ripartire [...]; sono operazioni abbastanza semplici».

Gran parte del lavoro è coordinato attraverso programmi; ci sono procedure rigide la cui conoscenza e il cui rispetto sono assolutamente indispensabili per il buon funzionamento del reparto: «Ci sono delle procedure ben definite che tutti quanti devono conoscere, tutto il personale è stato addestrato per la parte tecnica, per la parte della sicurezza e per la parte ambientale, tutti quanti sanno quando vanno all'interno del reparto come devono vestirsi, cosa devono usare, come devono comportarsi e quando devono controllare i pezzi; il robot può far tutto, ma non riesce a controllare i pezzi».

Le cose da sapere per lavorare bene nel reparto non sono tantissime, tuttavia occorre conoscerle bene perché in fonderia non si può improvvisare, né lavorare senza conoscere alla perfezione tutte le procedure in uso: «Ogni caporeparto ha la responsabilità di addestrare bene le persone del reparto. Quando le persone vengono spostate da un reparto all'altro, il responsabile schedula il nuovo personale informandolo dei rischi, delle nuove precauzioni che devono usare, le nuove mansioni che devono fare; c'è un periodo che noi chiamiamo di addestramento e di formazione dopo di che la persona viene lasciata abbastanza da sola in modo da dargli anche un po' di responsabilità. Fatto poi un cammino di quattro o cinque settimane (c'è un mentore che ti aiuta, ti dice come devi comportarti, cosa devi premere, girare, ecc.) il personale è idoneo ad andare alle macchine da solo. Nel reparto fonderia una persona deve capire il processo della macchina, e non è proprio semplice. Sulla tastiera ci sono più di quaranta bottoni da premere per ogni situazione anomala. Una persona deve riuscire a far andare al meglio la macchina, (adesso un operatore ne fa tre di macchine). Dopo il periodo di affiancamento io chiamo l'operatore e gli chiedo se è stato addestrato in maniera esaustiva, oppure se c'è qualcosa da migliorare; poi assieme facciamo una settimana durante la quale io cerco di metterlo in difficoltà per capire quale sia stato il suo grado di apprendimento.

Passati due o tre mesi la persona è autonoma nella gestione delle quattro macchine. Poi c'è la sezione tecnica. I prodotti cambiano, ma il cartiglio è uguale per tutti quanti i prodotti. Alcuni apprendono molto velocemente perché vengono da realtà simili: come si inietta l'alluminio

all'interno della camera di colata è identico qua, in Belgio, in Olanda, ovunque. Anche la formazione dei capituorni è fondamentale; questi sono determinanti all'interno del processo, in quanto devono gestire non solo le persone ma anche le macchine (rottura dello stampo, gestione dei robot, ecc.).

La fase di addestramento vera e propria che è sul campo più di un mese non dura, e se qualcuno dopo un mese ha ancora qualche perplessità sulla macchina o abbiamo sbagliato persona, o c'è qualche altro problema, ma solitamente non succede».

Sebbene relativamente semplici, le procedure del reparto vanno conosciute e implementate pedissequamente; a differenza di altri reparti, dove si è più "flessibili", non si può prestare manodopera nella fonderia senza conoscere bene i macchinari, le fasi del processo produttivo e tutte le norme comportamentali che sono indispensabili per la sicurezza di ognuno e per la qualità della produzione. Questo crea dei vincoli nel momento in cui si verifica, ad esempio, carenza di personale, dal momento che, a differenza di altri reparti, è impossibile impiegare temporaneamente addetti di altre aree produttive: «Si potrebbe chiamare qualcuno da altri reparti, ma questo avviene poco perché semmai dalla fonderia si spostano ad altri reparti e non viceversa, causa l'addestramento necessario».

Neri evidenzia più volte che, in un reparto fonderia, solo la conoscenza e l'esatta implementazione delle procedure permette il rispetto del programma, condizione necessaria per la performance: «I tempi produttivi sono molto scanditi, i turni sono tirati, i tempi ciclo sono tirati, tutto è al limite; il processo per produrre un pezzo ormai è portato all'esasperazione come velocità, per cui una persona nuova crea sempre dei rallentamenti, quindi il rallentamento crea un'inefficienza del reparto che deve essere compensata da uno sforzo maggiore del capoturno e del caporeparto: ci sono non poche difficoltà.

L'azienda ha un servizio tecnico che ha valutato il tempo necessario per fare un pezzo, ogni macchina ha un tempo ciclo di un certo numero di secondi e sappiamo che la macchina deve fare seimila pezzi al giorno per dodici macchine. Questo è il vincolo per gli operatori: loro in realtà timbrano alle sei ed escono alle due, però vengono valutati sul numero che fa la macchina. È ovvio che se la macchina funziona male e loro non riescono a farla andare, ciò si ripercuote su di loro; è come un circolo vizioso, la valutazione di quanti pezzi fare viene fatta con uno studio di tempi macchina. [...] Ho degli strumenti che sono i rapporti di produzione che mi permettono di capire come è andata la macchina più che la persona».

L'automazione che negli anni ha caratterizzato la fonderia, l'importanza crescente che la tecnologia e la robotizzazione hanno assunto nel reparto hanno progressivamente cambiato il modo in cui Neri ne concepisce la gestione. A tal proposito questi sottolinea come «La gestione del reparto non è solo la gestione delle persone, ma è anche la gestione dei numeri. Se l'azienda chiede cinquantamila pezzi al giorno, io devo dare cinquantamila pezzi al giorno. All'azienda non interessa se io qui in reparto ho cinque donne e sei maschi o dodici maschi, oppure dodici donne, ecc. A loro interessa che io faccia cinquantamila pezzi ed io devo far di tutto per mettere loro nelle condizioni

di fare cinquantamila pezzi, gli stampi di fare cinquantamila pezzi e ogni cosa nel reparto di far cinquantamila pezzi».

All'interno di tempi così scanditi e di ritmi così serrati, non solo la mancata o la parziale conoscenza delle procedure, ma anche qualsiasi forma di imprevisto può creare rallentamenti; qualsiasi accadimento inatteso che porti a deviare dal programma costituisce una causa di inefficienza.

L'ufficio programmazione formula periodicamente dei programmi di produzione che trasmette al caporeparto e che costituiscono delle vere e proprie "tabelle di marcia", la cui osservanza decreta la performance del reparto.

È con la massima chiarezza che Neri sottolinea come in fonderia, «Stabilito il programma di produzione, meno imprevisti ci sono, meglio è». E di fatti nel reparto tutti gli sforzi sono volti a ridurre il più possibile gli imprevisti, che «Certo ci sono», ma ormai «Hanno carattere solo accidentale». I macchinari presenti nel reparto hanno bisogno di continuità; questa sembra essere una delle maggiori premure di Neri. La logica che pervade il modo in cui si cerca di organizzare il reparto è di evitare il più possibile interruzioni o sospensioni del programma che definisce il flusso di produzione. «Se noi in una macchina inseriamo uno stampo che ha un milione di battute con materiali ad alta temperatura, possiamo incappare in rischi di rottura. Certo, possiamo sostituirli frequentemente ma lo stampo ha un costo e quindi deve durare. Se lo stampo ha duecentomila battute, è ovvio che all'inizio avrà un rendimento, poi verso la fine avrà lo stesso rendimento come numero di pezzi ma il risultato sui pezzi cambia, perché a furia di sfregare si consuma e quindi i pezzi diventano più grandi, perciò bisogna limarli, ecc. Ci sono delle variabili sul processo che possiamo controllare. [...] Per questo la pianificazione della manutenzione preventiva è utile; l'ottimizzazione del processo è una cosa importante e centrale del nostro lavoro: gli imprevisti che succedono sono di carattere accidentale, tipo l'energia elettrica che va via o la persona che rimane a casa, ecc.».

Proprio la gestione dei collaboratori rappresenta per Neri una delle maggiori difficoltà da affrontare in un reparto nel quale la massimizzazione del funzionamento dei macchinari, la continuità della produzione e la riduzione dei tempi di sosta sembrano costituire un riferimento imprescindibile nella strutturazione di compiti e persone.

Neri è a conoscenza di quanto possa essere logorante svolgere attività lavorative che prevedano mansioni molto ripetitive e compiti così rigidamente strutturati con pochissimo spazio di iniziativa personale; è con una certa rassegnazione che a tal proposito evidenzia come, per certi aspetti, sarebbe necessario «Andare verso una robotizzazione sempre più spinta in modo da ridurre gli imprevisti perché la ripetibilità del robot è quasi perfetta: il fatto di avere il robot che fa sempre lo stesso movimento sarebbe sicuramente meglio».

Invece, non sempre tutti riescono ad assicurare l'efficienza sperata e questo costituisce un punto critico del reparto: «Nella fonderia se qualcuno non è in grado di operare nei tempi previsti può essere un problema; [...] bisogna dare continuità alla macchina».

Le cause per le quali, a volte, i collaboratori non riescono a svolgere le loro mansioni nei tempi o nei modi previsti possono essere davvero tante e possono cambiare con il tempo, ma il logorio legato alla ripetitività delle mansioni, ai tempi serrati e ai ritmi scanditi dalle complesse tecnologie presenti in fonderia ne costituisce, secondo Neri, la causa principale.

Neri conosce bene ogni suo collaboratore, i tipi di tecnologie utilizzate nel reparto e la natura dei compiti da svolgere; per questo è in grado di riflettere sulle principali criticità del reparto e sui modi ritenuti adeguati per affrontarle; egli sa che nel “suo” reparto non vengono svolte mansioni eccessivamente complesse, che i tempi di apprendimento non sono così lunghi e che i compiti, una volta appresi, possono generalmente essere ripetuti con facilità e senza margine di errore; il problema principale è costituito dalla scarsa motivazione che rappresenta un problema da sempre presente in fonderia: «Ormai i processi sono standardizzati, i consigli dal basso sono pochi per il logorio fisico delle persone nel reparto e per la poca volontà ad emergere; è l’aspetto più negativo del mio reparto». Dalle sue riflessioni emerge come il contesto, la natura dei compiti e il modo in cui sono organizzati, i ritmi serrati rendono la fonderia un ambiente di lavoro estremamente duro, per certi aspetti alienante, in grado di privare le persone che vi lavorano di qualsiasi stimolo, rendendole granitiche e poco partecipative.

Costruire relazioni umane nel reparto è una cosa davvero complessa; le interazioni sono ridotte al minimo non solo tra Neri e i suoi collaboratori, ma anche tra collaboratori stessi: «Qui l’ambiente di lavoro ha creato solamente colleghi e non amici; perfino gli attriti che ci possono essere all’interno sono quasi del tutto azzerati, se non per il fatto che qualcuno “non fa quello che faccio io”; tuttavia, sia il tempo ristretto dei cicli (in realtà in un turno sono veramente pochi) sia per il fatto che ognuno ha già la sua mansione e sa già quello che deve fare, c’è poco tempo per il contatto umano, c’è poco di cui parlare e soprattutto poco di che interagire con le persone se non per una riparazione o un intervento sulla macchina stessa».

Neri tiene a precisare che la ridotta possibilità di comunicazione con gli operatori, e tra operatori stessi, è dovuta non solo alla rigida strutturazione dei compiti e alle modalità di svolgimento che impediscono momenti di socializzazione, ma anche all’obbligatorietà dei tappi, che, di fatti, isola ciascuno durante tutto il turno di lavoro: «Le comunicazioni sono poche non per la non volontà di parlare, ma per la velocità dei processi. [...] Ci sono alcune componenti che fanno in modo che le comunicazioni siano scarse; il rumore stesso non permette di comunicare. Ad esempio, l’obbligatorietà dei tappi, sembrerà una banalità, ma impedisce le comunicazioni».

La maggior parte dei suoi collaboratori, per giunta, ha diversi anni di esperienza nello stesso reparto e per questo ha maturato esperienza in condizioni ancora più difficili, portando con sé abitudini e modi di vedere difficilmente modificabili. «La maggior parte delle persone ormai sono decenni che lavorano in fonderia. Adesso le cose sono cambiate, ma una volta era un lavoro molto pesante: c’era un logorio fisico inimmaginabile; molti avevano come unica preoccupazione quella di finire il prima possibile il loro turno di lavoro. La maggior parte delle persone qui sa che lo standard è produrre cinquanta pezzi in un’ora e sa che se farà bene cinquanta pezzi in un’ora

nessuno potrà dirgli nulla; è l'unica preoccupazione che ha un operatore [...]; il sistema produttivo ha preso il sopravvento su tutto e anche le persone ormai si sono standardizzate. [...] Una volta qualcuno mi ha detto: “non chiedermi di fare un minuto di straordinario, non chiedermi nulla più di quello che faccio”. C'è veramente il vizio di farsi chiedere il minimo possibile».

Si tratta di lavoratori che nel tempo hanno maturato una concezione del lavoro inteso come fatica, costrizione e rispetto delle regole, demandando tutto ciò che esula dalla stretta esecuzione dei compiti routinari al “capo”, considerato un esempio da seguire. Si tratta di persone da sempre valutate secondo la capacità di rispettare il programma e per questo non stupisce la logica che pervade tutto il reparto, secondo la quale «L'efficacia di una persona è legata all'osservanza delle regole», che devono essere certe e chiaramente comunicate. «Stampare una valvola o una pentola per gli operatori è indifferente, però devono sapere cosa io gli dico di stampare; questo è quello che loro sentono maggiormente, il fatto di avere regole certe, come è certo che la loro macchina chiude e apre per cinquantadue secondi. Loro si tarano attraverso le mie indicazioni; per loro è importante sapere che arrivano e che devono controllare certe macchine. Se arrivano e non sanno cosa controllare, per loro è una giornata che incomincia già con qualcosa che non va. [...] Chiedergli di pensare di far qualcosa per il loro posto non è concepibile, hanno una visione distorta del capo, cioè deve pensarci lui a come migliorare [le cose] e hanno ragione perché il capo serve anche a questo, nel cercare di migliorare il posto di lavoro per quanto possibile. [...] Se chiedi ad un operatore un'opinione su un lavoro, lascia stare! Sei il capo e ci pensi tu. Se però gli dici che una cosa deve essere fatta in cinquantadue secondi, lui si metterà in moto per farlo in cinquantadue secondi».

È un reparto difficile da governare, ma Neri sembra aver trovato una strategia che gli permette di gestire i complicati rapporti con i suoi collaboratori per migliorare la performance il più possibile: «Occorre essere risolutivo nei problemi; questo è quello che si aspettano. Vogliono sempre e comunque delle risposte certe e tempestive, correlate da [...] una spiegazione che deve essere chiara e comprensibile», che dunque bisogna dar loro. Neri non è convinto che in fonderia le parole abbiano maggiore efficacia dell'esempio pratico, concreto e tangibile che un capo può (e deve) dare: «In fonderia, se l'operatore riesce a fare cento, il responsabile del reparto deve fare almeno centocinquanta, altrimenti non si pone un esempio da imitare; ci vuole calma e tranquillità, idee chiare e sempre delle risposte, sempre e subito, perché tutti si aspettano che il problema, di qualsiasi natura sia, venga risolto dal capo». È con un certo orgoglio che questi afferma: «Non vado mai a casa meno sporco degli altri; quando entro in reparto la mattina sono pulito, ma la sera vado a casa sporco più di tutti messi assieme. La mattina timbro prima degli altri, la sera vado a casa dopo gli altri e cerco di fare al meglio quello che fanno loro».

Probabilmente Neri ha intuito che la condivisione dello sforzo, della fatica, o più generalmente del modo di intendere quel lavoro, può avvicinarlo ai suoi collaboratori e può renderlo credibile come capo, elemento assolutamente indispensabile in reparto come quello.

Abbracciando la visione psicologico-individuale prevale, nell'interpretazione del modo in cui Neri dimostra di gestire i suoi collaboratori, l'importanza dei suoi tratti caratteriali e delle sue

disposizioni personali. Attraverso l'utilizzo del dizionario di Spencer e Spencer emerge la sua "intenzione ad assumere il ruolo di leader del gruppo", un "desiderio di guidare e trascinare gli altri", una "disposizione ad imporsi come capo".

Volendo interpretare invece le scelte di Verdi come l'esito di un processo decisionale nel quale sono stati vagliati vincoli e opportunità, l'attenzione si sposta sulle valutazioni che Verdi incessantemente compie in relazione all'organizzazione del reparto, ovvero ai possibili obiettivi da perseguire, ai mezzi a disposizione, ai compiti da svolgere e soprattutto alle possibili modalità di coinvolgimento delle persone. Vediamo.

Nel reparto sono distinguibili compiti eterogenei connessi in successione; la forma di coordinamento prevalente è il programma e i compiti sono disposti in modo sequenziale; sono altresì distinguibili più soggetti tra loro impegnati nello svolgimento dei compiti.

Al processo di coordinamento dei compiti si affianca il processo di coordinamento delle persone che svolgono i compiti [...]. Nel processo di strutturazione sociale, come in ogni processo di coordinamento, si identificano attività di governo e attività di regolazione. Il governo è assicurato dalle informazioni sui modi e sui tempi di svolgimento dei compiti, sulle loro relazioni, e sulle relazioni tra i soggetti agenti. La regolazione è assicurata dalle informazioni di verifica e di correzione delle esecuzioni dei compiti, e delle relazioni tra i soggetti agenti. [...] Appare evidente che sempre, inevitabilmente, l'attività dei singoli soggetti può discostarsi sia dalle regole di coordinamento dei compiti sia dalle regole di strutturazione sociale. [...] Questi scostamenti non [sono] addebitabili soltanto alla volontà di opporsi all'organizzazione, ma [sono] riferibili più generalmente alla complessità degli atteggiamenti e dei comportamenti umani. Nel tentativo di ridurre tali scostamenti, ove si presupponga che i compiti siano strutturati in modo adeguato al conseguimento del risultato, la struttura sociale deve assicurare tutte le informazioni necessarie all'esecuzione ritenuta corretta e al coinvolgimento dei soggetti (Maggi, 1990, p. 61),

ed è precisamente ciò che Neri cerca di fare secondo la propria capacità di intervento nel processo di regolazione sociale.

Neri sa quanto possa essere faticoso implementare con modi e tempi prescritti i rigidi programmi formalizzati dall'ufficio schedulazione. Egli sa che la propensione individuale a cooperare può essere compromessa dal logorio che quotidianamente mette a dura prova la motivazione di ciascuno nel reparto, complici l'ambiente di lavoro e il tipo di mansioni svolte. Nonostante un comportamento visibilmente caratterizzato da autorevolezza e assertività, Neri non sembra in realtà interessato ad affermare alcuna leadership: semplicemente immagina che motivare i propri collaboratori, soprattutto in un reparto come la fonderia, sia indispensabile e che la presenza di un capo, di una figura autorevole, che condivida le faticose pratiche di lavoro al pari di un qualsiasi addetto al reparto, possa fungere da stimolo e da incentivo per tutti. Si tratta di una scelta, tra le altre, relativa al coordinamento e al controllo delle persone, coerente con i vincoli stringenti che sia la strutturazione dei compiti, sia l'adozione di quelle specifiche tecnologiche hanno contribuito a delineare.

I vincoli maggiori della struttura dei compiti sulla struttura sociale, d'altronde, non vengono tanto dalle scelte di divisione, di fatto reversibili, quanto dall'impossibilità di divisione. I processi non scomponibili, attuabili solo con compiti associati, i processi non arrestabili nel tempo, i compiti cognitivamente complessi, riducono grandemente le alternative di coordinamento delle persone (ivi, p. 68),

e questo è quello che sembra implicitamente orientare le scelte e l'azione di Neri nel reparto.

Non solo. L'azione del reparto sembra essere regolata prevalentemente in modo eteronomo attraverso un programma emesso dall'ufficio produzione, che oltre a costituire una "tabella di marcia" per il reparto stesso, coordina l'operato dell'unità produttiva con le altre aree di produzione. La programmazione aziendale può subire nel complesso variazioni dovute a imprevisti, ritardi, che si accumulano e si moltiplicano durante tutto il processo produttivo, ma la fonderia, essendo a monte del processo produttivo, non è condizionata dall'azione delle altre unità produttive, e l'approvvigionamento di materie prime non sembra costituire una consistente fonte di incertezza. Il programma di produzione costituisce un riferimento valido per un periodo di tempo relativamente lungo in termini di obiettivi di produzione. Da ciò deriva che, una volta strutturati compiti, persone e mezzi in modo ritenuto adeguato al conseguimento degli obiettivi, non occorre modificare frequentemente le modalità di coordinamento e controllo scelte.

Ora, con specifico riferimento alle scelte di strutturazione sociale, come per quelle relative alla strutturazione dei compiti, le condizioni di variabilità delle informazioni di governo e di regolazione attengono il modo in cui tali informazioni variano secondo la specie (omogeneità-eterogeneità) e nel tempo (stabilità-mutevolezza).

Si riconferma per la struttura sociale la tipologia delle soluzioni di coordinamento, secondo regole standardizzate, secondo programma, e secondo mutuo adattamento. Quanto più sono sufficienti informazioni uniformi e tempi stabili, tanto più il coordinamento delle persone può essere affidato a semplici regole omogenee e routinarie. [...] Quanto più, invece, sono necessarie informazioni diverse (per fonte, modalità di produzione, di trasmissione), anche con stabilità, oppure v'è mutevolezza, anche per le stesse informazioni, tanto più il coordinamento delle persone deve essere assicurato da un programma, con articolazione di regole e spazi di retroazione. Quando infine sono necessarie informazioni continuamente diverse e in continua mutevolezza, il coordinamento delle persone non può che procedere per reciproci adattamenti, che sono al tempo stesso momenti privilegiati di produzione e di trasmissione di nuove informazioni (ivi, pp. 67-68).

In fonderia, una volta formalizzate le istruzioni per lo svolgimento dei compiti, queste non cambiano né frequentemente, né repentinamente per un periodo di tempo considerevole; le informazioni relative a tempi, i modi e i luoghi di esecuzione dei compiti, sono soggette a bassa variabilità di specie e di tempo e per questo possono essere coordinate per programma, la cui efficacia si protrae per un certo periodo di tempo. Per quello stesso periodo di tempo ciò che importa non è essere pronti a cambiare quelle informazioni, ma trasmetterle con chiarezza, semmai rimarcandole se necessario attraverso le modalità ritenute più adeguate.

Questo spiega in parte perché Neri sia quotidianamente impegnato (per sua scelta personale) nel mostrare tempi e modi di svolgimento dei compiti attraverso l'esempio personale.

Questi sa che i suoi collaboratori conoscono ormai molto bene le modalità di svolgimento delle loro mansioni, ma dare l'esempio pratico di come i compiti possono essere adeguatamente svolti nei tempi previsti e prescritti può costituire un modo per informare e orientare l'azione di ciascuno nel reparto in modo forse più efficace di quanto lo possano fare indicazioni scritte o semplicemente trasmesse verbalmente. Poco importa che Neri non comunichi così frequentemente con i suoi

collaboratori. La comunicazione verbale o la forma scritta non costituiscono l'unica forma di produzione e trasmissione delle informazioni che guidano l'azione di ciascuno in un'organizzazione. Neri produce e trasmette informazioni relativamente a tempi e modi di svolgimento dei compiti in modo informale, tacito, non scritto, perché questo è quello che "più funziona" in fonderia secondo la sua esperienza, le sue valutazioni, i vincoli e le opportunità da egli individuati⁸¹.

È impossibile stabilire con esattezza se le decisioni che hanno portato Neri a "dare il buon esempio" e "mostrare il comportamento desiderato", denotano (e derivano unicamente da) una sua qualità personale, se siano frutto di una caratteristica soggettiva (codificata come "leadership del gruppo"), se siano "dettate" da disposizioni personali riconducibili alla "volontà di imporsi come leader", come la prospettiva psicologico-individuale porta ad interpretare, oppure se siano frutto di una decisione di regolazione adeguata alle altre scelte di strutturazione che caratterizzano l'organizzazione di cui Neri è parte, come dall'analisi della regolazione emerge.

Reparto trattamenti chimico-fisici

Anche nell'intervista comportamentale fatta al caporeparto trattamenti chimici è emersa molto spesso la competenza "Leadership del gruppo"; questa si è manifestata (secondo i livelli nei quali si articola il dizionario di Spencer e Spencer) con elevata frequenza, ma con un'intensità più bassa rispetto al caporeparto fonderia.

Gli indicatori comportamentali che in misura maggiore hanno fatto rilevare la presenza della competenza "Leadership del gruppo" sono relativi al modo in cui Rossi si relaziona con i propri collaboratori: questi più volte ha evidenziato la necessità di "avere attenzione per i propri collaboratori", di "difendere il gruppo e la sua reputazione".

Rossi ha più volte sottolineato quanto in un reparto sia importante da un lato "ottenere il personale, le risorse e le informazioni di cui il gruppo ha bisogno", dall'altro "soddisfare le necessità pratiche del gruppo"; per Rossi, "avere cura del proprio gruppo di collaboratori" è una cosa che può migliorare le prestazioni di tutti e denota una competenza nella gestione del personale che ciascun caporeparto dovrebbe sviluppare.

È con estrema chiarezza che Rossi evidenzia come, se un gruppo di collaboratori vede nel responsabile del reparto una persona aperta e disponibile, la performance dell'intero reparto può avvantaggiarsene.

Ciò che sembra rivestire maggiore importanza è saper costruire una leadership senza imporsi,

⁸¹ A proposito della comprensibilità e dell'adeguatezza delle informazioni strutturali Maggi, citando Barnard, ha osservato come «le informazioni riguardanti lo svolgimento dei compiti e le relazioni tra le persone, perché siano raggiungibili gli obiettivi voluti, debbono essere comprensibili e apparire appropriate, debbono essere adeguate alle capacità dei soggetti, e infine debbono essere compatibili con gli interessi personali. Un'elevata discrezionalità che disattende queste informazioni non è utile per l'organizzazione ed è dannosa per i soggetti» (Maggi, 1990, p. 70). In effetti, gli sforzi di Rossi a questo sembrano essere rivolti.

basandosi sul dialogo e sulla comunicazione; si tratta di costruire relazioni avendo rispetto delle reciproche esigenze.

Il dialogo sembra più di ogni altra cosa ispirare il rapporto di Rossi con i propri collaboratori; la comunicazione avvicina un caporeparto a ciascun addetto; attraverso l'interazione si riesce a costruire un gruppo solido e motivato: ascoltare le esigenze di tutti e manifestare le proprie con rispetto è assolutamente rilevante; aiuta a far percepire il capo sempre presente e disposto a dare una mano quando serve, anche nei momenti in cui questi non può essere fisicamente presente in reparto. Rossi a tal proposito ha adottato due strategie diverse ma ugualmente efficaci. Innanzi tutto, mostrando grande apertura nei confronti dei suoi collaboratori, ha comunicato il suo numero ai capituono in reparto, in modo da essere sempre raggiungibile in ogni momento, così da poter dare il proprio aiuto all'occorrenza, anche fuori dai propri orari lavorativi. È con un certo orgoglio che ricorda anni addietro di aver detto ai capituono dopo aver dato il suo numero di cellulare: «Se avete qualche problema quando io sono a casa, contattatemi pure. Certo, [egli continua] loro sanno che non deve essere un'abitudine e chiamano quando serve. Io ci tengo ad essere informato anche se accade qualcosa alle macchine, voglio essere sempre al corrente di tutto quello che succede qua dentro. [...] Io ho sempre cercato di avere un dialogo aperto con i miei capituono».

Inoltre, Rossi riesce a comunicare con i propri collaboratori e a far sentire la propria presenza e la propria vicinanza anche fuori dal proprio turno di lavoro in un altro modo, insegnatogli dal caporeparto che c'era prima di lui: «Io ogni sera sono abituato a (oltre che spiegare bene cosa devono fare) fare una lista con i codici prioritari e tutto quello che serve. [...] Spiego per bene quello che c'è da fare, poi lascio dei biglietti scritti. È una mia iniziativa che mi ha tramandato il mio caporeparto. Del resto, l'azienda mi lascia carta bianca relativamente a quello che scelgo di fare con i miei collaboratori ed io preferisco scrivere così che le cose possano rimanere impresse. [...] Sai, non puoi rimanere qua ventiquattro ore e io mi sento più tranquillo se la sera quando vado via lascio una lista con le priorità, in modo che se anche i capituono si dimenticano di passare qualche informazione perché sono stanchi, nel reparto si sa cosa deve essere fatto».

In tal modo Rossi comunica con i propri collaboratori e ha cura che non manchino mai le informazioni che occorrono al gruppo per essere efficace. Egli non ha mai dubitato della buona volontà dei propri collaboratori, ma spesso l'efficienza del reparto non è legata solo a questo; occorre mettere i propri collaboratori nelle condizioni di far bene quello che c'è da fare e aver premura di fornire loro tutte le informazioni necessarie è assolutamente indispensabile.

È così che, secondo Rossi, un buon capo dovrebbe dirigere i propri collaboratori. Tuttavia, coordinare un gruppo di persone con accortezza, disponibilità e dialogo, non è una cosa molto frequente, soprattutto negli ambienti di fabbrica: «Noto che c'è parecchia superficialità da parte dei capireparto con i propri collaboratori. Superficialità e mancanza di rispetto. Io cerco di curare molto quello che può essere il rapporto, ci tengo molto, ci tengo perché se riesci a recuperare questa cosa è decisamente utile. Io normalmente cerco di accontentare tutti se hanno bisogno di un permesso o se hanno imprevisti. Poi quando sei in difficoltà ti dà soddisfazione quando sono loro a chiedere se hai

bisogno». È con una certa soddisfazione che, a tal proposito, Rossi ricorda diversi episodi piacevoli: «Due settimane fa ad esempio una ragazza era presente durante il lavoro, ha notato che ho avuto problemi con la macchina e che sono rimasto indietro con la produzione. Eravamo a metà settimana, così io ho detto dentro di me, ok recupererò. Dopo un paio di ore la ragazza mi ha detto “ho visto quello che è successo, se hai bisogno mi rendo disponibile io”. Visto che tu mi sei sempre venuto incontro quando io ti chiedevo qualcosa, se hai bisogno basta solo che me lo dici. [...] È successo anche con un'altra persona che adesso non è più qui e anche con un'altra ancora che a volte, spontaneamente, faceva il giro del reparto per vedere com'ero messo, pensa. Mi dice, guarda che se hai bisogno questo sabato vengo ben volentieri. Questo poi dà soddisfazione, cioè, se tu tratti bene l'operaio, con rispetto riesci a creare un gruppo».

E questo vale con tutti in fabbrica: «Ieri pomeriggio è successo che i robot non funzionavano più. Allora ho fatto in modo di procurarmi due persone (sono quelle che occorrono) per lavorare sull'isola manuale. Io ne avevo una, così mi sono fatto in quattro per trovare un'altra persona che da un altro reparto venisse a darmi una mano per far fronte alle esigenze di produzione». Ci è riuscito grazie alla disponibilità che ha sempre mostrato nei confronti di tutti.

«Il mio modo di fare con le persone mi porta dei risultati. Un caporeparto non deve essere bravo solo a lavorare; devi capire un po' tutto. Non devi essere bravo solo perché sai aggiustare una macchina o perché sai lavorare duramente; occorre sapersi comportare, sapersi relazionare con le persone». È questo che, nell'esperienza di Rossi, sembra assumere maggiore rilevanza se si lavora con altre persone in fabbrica, soprattutto in reparti come il suo.

“Trattamenti chimico-fisici” è un'importante unità produttiva nella quale confluiscono tutti i pressofusi per essere lavati. Le lavorazioni fatte sono molteplici ed eterogenee e hanno come risultato finale la sgrassatura del pezzo e l'eliminazione delle bave. Il reparto non presenta compiti particolarmente faticosi da svolgere e i ritmi di lavoro non sono eccessivamente serrati. «Nel reparto ci sono due lavatrici termiche attraverso le quali sono polverizzate le micro bave che si formano nei fori inclinati delle valvole che necessitano del trattamento. Dapprima i pezzi vengono chiusi in una camera stagna e trattati con una miscela di idrogeno e ossigeno; successivamente confluiscono in vasche per i trattamenti di sbavatura». Non tutte le lavorazioni svolte avvengono attraverso macchine robotizzate: il reparto ha conservato un'isola di lavoro presso la quale parte delle lavorazioni sono ancora svolte manualmente, soprattutto per quanto riguarda la “minuteria”, lavorata nel reparto per conto terzi.

Questa costituisce una peculiarità di “Trattamenti chimico-fisici”; a tal proposito Rossi osserva: «Per quanto riguarda il mio reparto, oltre a ricevere i prodotti pressofusi qui in azienda, io ho anche due terzisti che mi portano valvole. Qui, quando la programmazione mi dà un indirizzo, lo fa sui codici urgenti. Poi, avendo altre aziende che ti forniscono il materiale su cui lavorare lo hai disponibile a “spot” e le priorità cambiano continuamente».

Nel reparto sono lavorati dei pezzi che necessitano di specifici trattamenti che l'azienda esegue per conto di altri committenti e che, assieme ai pressofusi prodotti internamente, confluiscono

sistematicamente nel reparto di Rossi.

«A me non puoi dare un piano e dirmi, bene, hai questi codici da lavorare in questa quantità per quella data. Non è così: ci sono tanti altri lavori da incastrare in base alle esigenze, per cui è una cosa non semplice».

Questi, dunque, è quotidianamente impegnato non solo a seguire un programma “interno” di produzione, formulato dall’ufficio programmazione con cadenza quotidiana o infrasettimanale e volto a coordinare l’attività di tutti i reparti, ma anche a rispettare le “urgenze” dei terzisti, così come a lui comunicate da un altro ufficio programmazione situato non presso lo stabilimento produttivo, ma presso la direzione centrale.

Non sempre i due uffici riescono a coordinarsi in tempo reale, per cui è possibile che Rossi abbia due programmi da seguire e che le indicazioni di uno non siano concordi con le priorità stabilite dall’altro. Inoltre, il materiale da lavorare non arriva sempre nello stesso giorno, né sempre alla stessa ora, e neppure è certo che sia presente Rossi quando il materiale arriva in reparto; «Il terzista lo può portare alle cinque e mezzo della sera, alle sette del mattino, ecc. Ogni mattina arrivo e trovo del materiale in più. Ecco perché, oltre a rispettare le urgenze, devi guardare in giro cosa c’è da fare. Poi mi confronto con la programmazione e inizio a lavorare i codici che servono».

Rossi evidenzia quanto possa essere complesso lavorare dovendo modificare continuamente le proprie urgenze e cosa, di fatto, questo possa comportare per la gestione del reparto. Non si tratta di gestire alcuni imprevisti che possono succedere ogni tanto, ma di abituarsi a lavorare facendo continuamente fronte all’incertezza, legata ai repentini e frequenti cambiamenti delle priorità (ovvero degli obiettivi di produzione): «Ieri mi è arrivata una mail e mi dicevano che mi stavano per arrivare sessantamila pezzi dei quali avrei dovuto fare le sbavature. Praticamente, li volevano per le dieci del mattino. Io avevo già il mio programma, avevo già fatto la lista dei miei codici, ma il codice che stava arrivando era più urgente. Per lavorare questo codice avrei dovuto utilizzare la macchina manuale, che per la lavorazione di alcuni codici necessita di due persone mentre per altri (come quello) solo di una.

Pur avendo già fatto il programma per queste due persone che stavano di notte, mi sono trovato a dare priorità al materiale che richiedeva solo una persona e ho dovuto cambiare tutto quanto. Mi avanza un operatore e ho dovuto fare in modo di organizzare il suo lavoro. Io questo lo devo trasmettere al capoturno che sta qua di notte. Ora, o lo chiamo a mezzanotte quando arriva, o lo aspetto a mezzanotte e gli dico che ha tre ore di tempo per fare quel codice urgente e che alla persona che recupera dalla macchina deve fargli fare un altro lavoro, o gli scrivo un bigliettino. Spesso e volentieri queste cose qua mi succedono di notte. Ecco perché devo scrivere.

La minuteria la gestisco solo con una macchina, che è quella manuale; le altre due sono robotizzate. Praticamente, se ho delle priorità (in base alle esigenze della programmazione) per la macchina manuale le indico come priorità e come urgenze e lascio scritto un biglietto; se invece non ho priorità non scrivo nulla, così se arriva della minuteria il capoturno sa che dalle dieci di sera alle sei di mattina può gestirla come meglio crede, frapponendola tra un codice e l’altro».

Rossi, molte volte impossibilitato a seguire un programma che prescriva gli obiettivi di produzione del reparto per un arco temporale più lungo di un giorno, ha spesso bisogno di rivisitare e comunicare le modalità di coordinamento di compiti, mezzi e persone da lui scelte e ritenute più strumentali per il conseguimento di specifici obiettivi, meno di altri.

Ciò avviene molto spesso e questo spiega l'importanza che la comunicazione riveste per Rossi e contestualmente i continui sforzi volti a "procurare al gruppo le informazioni di cui necessita".

Se Rossi è presente nel reparto nel momento in cui occorre riformulare le scelte, può comunicare direttamente l'esito delle sue decisioni ai propri collaboratori, altrimenti dovrà delegare la responsabilità di scegliere a qualcuno, oppure dovrà fare in modo di comunicare con gli operatori del reparto anche non essendo presente in fabbrica, ed è esattamente quello che lui fa, attraverso i bigliettini o servendosi del cellulare.

Sono differenti modalità di comunicazione, a volte scritte e informali (come i biglietti), a volte neanche scritte e trasmesse fuori dagli orari di lavoro, quasi fossero consigli piuttosto che prescrizioni, ugualmente strumentali ad informare l'operato dei suoi collaboratori. La frequenza e l'informalità delle comunicazioni possono essere spiegate da uno "stile di leadership permissivo" con il quale Rossi preferirebbe, per sua natura o per sua disposizione caratteriale, orientare il proprio gruppo, oppure possono essere l'esito di valutazioni che lo hanno portato ad intervenire nella regolazione della struttura sociale in modo (da lui giudicato) coerente con gli obiettivi del reparto e, soprattutto, con il modo e la frequenza con i quali questi cambiano.

Del resto, la scelta degli obiettivi di produzione del reparto, caratterizzata dall'opportunità di soddisfare simultaneamente le esigenze produttive, costituisce un vincolo nel momento in cui impedisce di preordinare per periodi di tempo relativamente più lunghi le modalità l'utilizzo di macchine e l'attribuzione dei compiti, le cui scelte devono essere ogni volta ritrasmesse con tempismo (che a questo punto sembra la vera causa della scelta delle modalità e della frequenza con le quali Rossi ritiene opportuno interagire con i propri collaboratori).

È con una certa franchezza che Rossi ammette di dover gestire un reparto particolare, che impone accorgimenti specifici nelle scelte quotidiane, sicuramente differenti da quelle di reparti caratterizzati da un'organizzazione differente: «La fonderia ha dodici presse che lavorano in serie. Hanno un programma e lo seguono; finito un codice, parti con l'altro. Il piano è lanciato direttamente dalla programmazione, così come il reparto "Lavorazioni meccaniche". Anche loro hanno un programma da seguire al quale si attengono molto. Lì, una volta che il caporeparto ha programmato cinque o sei codici a macchina, è a posto; in quei reparti la cosa è più semplice. Controllare l'avanzamento di un programma è relativamente facile; anch'io quello lo faccio sempre nello stesso modo. Prima guardo cosa è stato fatto, poi guardo quale materiale è rimasto ancora da lavare e poi quello proveniente dall'altro precedente al mio. Per quello che viene da fuori la situazione è molto più difficile».

Le scelte organizzative di cui Rossi si è reso protagonista sono adeguate alla natura dei vincoli e delle opportunità che egli stesso ha saputo distinguere nel reparto, non rappresentando una

soluzione trasversalmente valida.

I cambiamenti repentini di programma per il giorno successivo sono impegnativi e comportano una certa competenza nelle scelte organizzative, ma non rappresentano la difficoltà maggiore che il reparto spesso si trova a dover affrontare; frequentemente si presentano situazioni ancora più critiche da gestire.

«A volte anche la programmazione fa fatica a capire cosa manda il terzista. A volte mi scrivono una mail e mi dicono “tra due ore ti arriva quel pezzo, domani mattina mi serve”». Altre volte ancora, sembra davvero che Rossi sia chiamato ad “improvvisare”: «A volte mi trovo di fronte a del materiale che non si aspettava neanche la programmazione e di cui non ho le informazioni. In quel momento mi interesso e chiedo; sono io a dover prender l’iniziativa. [...] Qua ogni giorno può essere una sorpresa. Le informazioni mancano o arrivano strette; a volte addirittura ti arriva prima il materiale, poi la telefonata, con la richiesta: “quando me lo fai”? [...] Spesso mi accorgo di ciò che c’è da fare solo quando arrivano, mi danno il materiale e mi danno la bolla in mano. In quel caso devo confrontarmi con la programmazione e sentire se loro hanno delle urgenze».

Tuttavia, rispettare le urgenze della programmazione (o delle programmazioni) non sembra essere sempre la soluzione migliore in termini di efficienza del reparto. Rossi al termine dell’anno non è valutato solo in relazione al rispetto delle priorità soddisfatte, ma in base alla produttività dei macchinari presenti nel suo reparto e rispettare pedissequamente le cronologia delle urgenze può ridurre drasticamente l’efficienza della produzione.

Si tratta di trovare un “compromesso” tra le esigenze di efficienza produttiva del reparto (rapporto tra mezzi impiegati e persone, tempo di funzionamento delle macchine, ecc.) che Rossi tende comunque a salvaguardare poiché valutato in modo oggettivo su specifici parametri a fine anno e le richieste degli uffici programmazione che, siccome più “sensibili” alle preferenze di clienti, tendono ad orientare l’azione di Rossi secondo priorità commerciali.

È con franchezza che Rossi, a tal proposito commenta «Ci sono almeno tre uffici che cercano di programmare il mio lavoro, [...] ma io ho anche altre priorità»; queste, assieme agli obiettivi specificatamente demandati agli uffici programmazione, sembrano orientare alcune importanti scelte di strutturazione che Rossi quotidianamente compie. Mediare tra le diverse priorità non è una cosa affatto semplice; si tratta di sfruttare la conoscenza approfondita dei processi produttivi, ovvero dei mezzi, dei compiti e delle persone che li connotano, per cogliere alcune opportunità, certo nel rispetto di alcuni vincoli, che permettano, da un lato, di mantenere alta l’efficienza del reparto, dall’altro, di rispettare le esigenze della programmazione.

«In tutta sincerità», Rossi afferma: «La programmazione non ha idea di quanto io riesca a fare. Sono io che comunico loro quanto io riesca a fare in un certo arco di tempo. [...] Il tempo lo decido io; sono io che conosco i tempi e quindi posso stimare cosa riesco a preparare in due ore. [...] A volte, per far fronte agli imprevisti, occorre frenare con certi codici, oppure stimare nei propri piani un tempo di lavorazione superiore a quello realmente necessario. Spesso la programmazione ignora tutto ciò che può succedere in reparto e, nel comunicarti le priorità, non tiene conto delle varie

evenienze. Per questo è necessario che un caporeparto a volte consideri nei suoi piani di lavoro dei tempi di lavorazione superiori a quelli strettamente necessari. Se poi si finisce prima del previsto, nel tempo che avanza si possono concludere altre lavorazioni già iniziate. Poi c'è sempre la minuteria che bisogna avere il tempo di fare e cerco di incastrarla quando più conviene al reparto, ritagliandomi spazi di tempo qua e là. La programmazione non sempre conosce la condizione reale del reparto e le priorità della programmazione non sempre favoriscono l'efficienza del reparto o massimizzano il tempo di funzionamento delle macchine».

Nel momento in cui il reparto si rendesse incapace di far fronte alle urgenze, o semplicemente seguisse incondizionatamente la cronologia delle priorità, la performance sarebbe gravemente compromessa; per questo «Occorre a volte prendere più tempo perché c'è sempre l'imprevisto: l'assente, l'urgenza, ecc., cui tu devi fare fronte. Freno con un codice per dare spazio ad un altro codice, più urgente. Lì gioca tanto la tua esperienza. Sono cose che bisogna aver passione per fare».

Rossi specifica più volte che non si tratta di disattendere prescrizioni, né di anteporre le proprie preferenze a quelle di altri uffici; semplicemente è possibile strutturare macchine, compiti e persone in modo tale da perseguire più obiettivi⁸² allo stesso tempo e, per quanto riguarda le macchine a disposizione, Rossi è condizionato da alcuni vincoli: «Noi non abbiamo il magazzino e per questo occorre rispondere in tempo reale»; inoltre, «I cestoni, cioè i contenitori nei quali vanno i pezzi dopo il trattamento, costituiscono un ulteriore limite, perché se rimango senza contenitori devo fermare le macchine». Non è possibile dunque regolare i tempi di produzione (rispettare le priorità e aumentare il più possibile i tempi di funzionamento delle macchine) producendo scorte. Tuttavia, la tecnologia utilizzata nel reparto offre una grande opportunità: essendoci più isole di lavoro potenzialmente indipendenti non si è costretti a lavorare in linea, cioè a rispettare una certa sequenzialità delle lavorazioni. A tal proposito, costituisce un grande vantaggio il fatto che non tutti i pezzi presenti in reparto devono ricevere lo stesso trattamento, «Alcuni materiali che vengono da fuori non necessitano di sbavatura termica; [...] gli faccio una cromattazione e poi lo spedisco fuori.[...] Di solito alla minuteria si fa un trattamento che può essere l'ultima lavorazione richiesta oppure ci sono altri tipi di minuteria la cui lavorazione viene completata all'esterno».⁸³

La possibilità di poter strutturare compiti paralleli, eterogenei e indipendenti (cromattazione, lavaggio, sbavatura, ecc.) aumenta le alternative di scelta di regolazione della struttura sociale, che a questo punto, sembra porre vincoli maggiori nelle scelte complessive di strutturazione del reparto. Emerge chiaramente che in questo reparto

⁸² «Un mio importante obiettivo è formare i miei collaboratori. Ricavo tempo anche per questo. All'inizio comporta fatica ed è un investimento di tempo, ma dopo la produttività se ne avvantaggia».

⁸³ A tal proposito Rossi specifica: «Questo potrebbe essere un motivo per cui è necessario far correre un materiale; affinché il suo ciclo venga chiuso quanto prima. Si tratta di fasi di lavoro che vengono completate da terzisti e per questo prima escono meglio è, perché so che loro sono sempre in linea».

la struttura sociale influenza la struttura dei compiti sia perché possono essere affidati a persone diverse compiti svolgibili dalla stessa persona, sia perché possono essere affidati congiuntamente a due o più persone compiti separabili. In tali casi le scelte di coordinamento delle persone condizionano le accumulazioni, e le associazioni dei compiti (Maggi, 1990, p. 68).

Ciò non significa che le scelte relative al coordinamento delle persone si impongono sulla strutturazione dei compiti e sulla scelta dei mezzi, ma semplicemente che i piani dell'azione organizzativa analiticamente distinguibili si influenzano a vicenda attraverso rapporti non deterministici di condizionamento reciproco.

Dunque, molto di quello che Rossi riesce a fare, ovvero parte della sua performance e di quella del reparto, è legato al modo in cui questi riesce a coordinare il lavoro dei collaboratori, che per questo vanno incentivati a collaborare.

«Io in dieci anni che sono qui ho sempre avuto bisogno di disponibilità, cambi turno, flessibilità, ecc.

Io ho bisogno di andare in cerca di personale per le urgenze e molto altro ancora. Ho avuto bisogno di recuperare, di far fare i sabati, ecc. Ho sempre avuto codici dell'ultimo minuto e ho sempre avuto bisogno di persone disponibili. Con le persone con le quali ho un buon rapporto non ho problemi e loro ti ricambiano».

Contrariamente a quello che avviene in altri reparti, non si tratta di chiedere loro di svolgere con diligenza mansioni faticose, nei tempi e nei modi previsti, ma di rendersi disponibili all'occorrenza; questa è una delle più consistenti difficoltà che il reparto presenta, perciò a questo è rivolta l'azione di motivazione che Rossi esplica quotidianamente, nei modi ritenuti opportuni, coerenti con le altre scelte di regolazione che caratterizzano il reparto.

Se "la cura" che Rossi ha del gruppo, d'accordo con la prospettiva psicologico-individuale, scaturisce da una disposizione caratteriale, l'analisi della regolazione mostra che questa può essere una modalità di azione giudicata opportuna, una scelta ragionata e adeguata a vincoli e opportunità valutati con attenzione. La "premura" che questi ha nel soddisfare il più possibile le esigenze del gruppo, la disponibilità che contraddistingue il rapporto che egli ha costruito con ciascuno – che si sostanzia nella comprensione delle esigenze, nel soddisfacimento di richieste quando possibile, nella concessione di permessi, ecc. – assomigliano in effetti all'esito di un processo di negoziazione continuamente in essere nel reparto, strumentale ad assicurare il consenso di ciascuno alla cooperazione organizzata.

«Il coordinamento delle persone si attua, come si è già detto, attraverso informazioni che sono informazioni di guida, o di governo, e di regolazione [...]; valutazioni e compensi sono mezzi di attivazione e di sostegno delle comunicazioni che costituiscono il processo» (ivi, p. 62). Entrambi sono parte del processo di strutturazione sociale e sono pertanto frutto di scelte giudicate adeguate e coerenti con quelle relative agli altri piani dell'azione organizzativa.

7.5 Considerazioni conclusive

Il caso studio presentato mette in luce alcune principali logiche che caratterizzano il metodo *mainstream* delle competenze e quelle che attengono ad una teoria ispirata da una concezione di organizzazione (e di lavoro) come processo di regolazione.

Dall'analisi delle interviste sono in primo luogo emersi alcuni limiti intrinseci alla prospettiva psicologico-individuale legati all'esigenza di identificare e formalizzare un inventario di competenze da attribuire (demandare) a ciascuna figura professionale. Tale prassi porta ad operare alcune semplificazioni e alcune generalizzazioni che minano alla base la possibilità di utilizzare proficuamente la nozione di competenza nelle organizzazioni.

Una fedele implementazione del metodo *mainstream* comporta non solo l'individuazione e la codifica delle competenze che si presumono necessarie per un ruolo formalmente definito in azienda, ma anche la definizione di una precisa articolazione di ciascuna di essa in "livelli", volti a misurare l'intensità con la quale una competenza può essere "posseduta".

La piena fiducia riposta nella razionalità "olimpica" che guida e ispira la tecnica di rilevazione e attribuzione delle competenze (in realtà poco importa che sia scelto un metodo induttivo o deduttivo per la codifica) porta poi individuare con estrema esattezza i diversi indicatori comportamentali che distinguono ciascun livello della competenza, con un'"accuratezza" che può arrivare fino alla specificazione delle singole azioni.

Gli stessi livelli costituiscono un riferimento fondamentale sia in fase di selezione – assicurando una più "oggettiva" sovrapposizione job/persona – sia (e soprattutto) in fase di formazione e sviluppo: sviluppare una specifica competenza significa acquisirla secondo un livello più elevato della scala ed essere in grado di modificare il proprio comportamento in modo conforme a quello descritto (ovvero prescritto) dal nuovo e più alto livello.

Nella teoria delle competenze l'articolazione in livelli spiega la varietà e l'eterogeneità dei comportamenti che dalla stessa competenza possono derivare: da un diverso "radicamento" di tratti, motivazioni, ecc., scaturiscono azioni differenti.

Sebbene tale semplificazione prometta di aiutare nell'interpretazione del comportamento dei soggetti, dal caso studio emerge con chiarezza quanto possa essere riduttivo imputare deterministicamente azioni osservabili a (presunte) competenze a monte; in realtà, azioni e decisioni che, secondo la teoria *mainstream* delle competenze, dovrebbero denotare semplicemente due livelli contigui della stessa competenza, possono scaturire da motivazioni completamente differenti.

Emerge dal caso studio che quelle (in seguito agli sforzi di codifica legati al ruolo) azioni in teoria accomunate da una stessa competenza diversamente radicata, in realtà possono risultare frutto di strategie di azione quasi diametralmente opposte, per nulla "dettate" da simili tratti caratteriali, né da analoghe disposizioni soggettive, e neppure da motivazioni equivalenti.

Il modo di agire dei due capireparto, ritenuti allo stesso modo best performer dall'azienda, non sembra poter essere descritto, né tanto meno accomunato, dalla stessa competenza così come

definita e formalizzata nel dizionario, semplicemente facendo ricorso alla logica dei livelli. Allo stesso tempo non sono facilmente prevedibili gli esiti che lo “sviluppo” al livello successivo della competenza osservata potrebbe avere. Se, ad esempio, attraverso un’attività di formazione, si portasse il caporeparto trattamenti chimici a sviluppare la competenza “leadership di gruppo” al livello superiore, pari a quello del caporeparto fonderia, inducendolo pertanto ad implementare quelle stesse azioni nella gestione dei collaboratori, gli esiti (in termini di performance sul lavoro) sarebbero tutt’altro che scontati.

Ciò porta a riflettere seriamente su quali opportunità di cambiamento un metodo delle competenze così impostato dischiude: per ogni ruolo (e dunque, coerentemente con i presupposti teorici abbracciati, per l’intera organizzazione) sono rimarcate le fasi di un percorso di cambiamento già tracciato e predisposto, la cui adeguatezza al futuro sembra poter essere valutata *ex ante* e a prescindere dalle condizioni che, variabilmente e in modo anche contestuale, connotano l’azione di ciascuno e ne orientano il divenire.

Proprio la coerenza di tali azioni e la loro adeguatezza su ciascun piano analiticamente distinguibile del processo organizzativo costituiscono d’altro canto l’oggetto di una teoria delle competenze interessata a migliorare l’azione di ciascun soggetto agente nell’organizzazione.

L’analisi dei processi decisionali degli attori coinvolti ha evidenziato che i comportamenti espliciti, le scelte operate, oltre a preferenze soggettive e valori personali, sono frutto di una costante attività di riflessione che incessantemente accompagna l’azione.

Ciascuno, in base alla propria capacità di analisi dei processi di azione nei quali è coinvolto, ha cercato di operare le scelte ritenute più opportune, valutando di volta in volta le varie alternative di azione. Continuamente sono state vagliate, sempre secondo razionalità limitata, le possibili soluzioni; costantemente sono stati giudicati gli eventuali esiti di ciascuna alternativa perseguibile, facendo ricorso a conoscenze tecniche e istituzionali e conoscenze organizzative (strumentali alla descrizione e all’interpretazione del processo in essere) nel quale le scelte si sono innestate.

Lo sviluppo di tale insieme eterogeneo di conoscenze dovrebbe essere la principale premura di una teoria delle competenze che trova non nella prescrizione dei comportamenti desiderati, ma nel supporto alla valutazione dell’azione il suo momento culminante; i soggetti agenti nel processo non possono che essere i protagonisti, a diversi livelli, di tale valutazione; gli stessi dovranno avere accesso all’insieme delle conoscenze eterogenee strumentali alla valutazione del processo, sviluppandole in prima persona o attingendole attraverso l’incontro di poli disciplinari differenti.

7.6 Il caso Sigma

7.6.1 Il metodo delle competenze in Sigma

Già da diversi anni, Sigma, un’azienda leader nel settore metalmeccanico, ha scelto di

implementare il metodo delle competenze per la gestione del personale.

I motivi che hanno spinto in tale direzione l'azienda sono stati molteplici; primo tra tutti, la possibilità di migliorare il processo di formazione e sviluppo del personale. Da sempre in azienda è stata avvertita l'esigenza di implementare dei metodi che permettessero sia di rilevare più obiettivamente i fabbisogni formativi, sia di individuare più accuratamente le persone in grado di rivestire un dato ruolo, e il metodo delle competenze sembrava offrire questa possibilità. Dunque, proprio il superamento di criteri esclusivamente soggettivi nella definizione dei bisogni di formazione e nell'individuazione dei candidati atti ad occupare una posizione ha spinto l'impresa a optare per un metodo basato sulle competenze.

L'approccio utilizzato ripropone nelle sue parti essenziali il metodo *mainstream*⁸⁴, dal significato associato al termine, alle modalità di codifica e di utilizzo. Sono ripercorse fedelmente tutte le fasi che definiscono il metodo: sono definiti i criteri di performance, sono costituiti *panel* di esperti per l'identificazione delle competenze necessarie, le competenze formalizzate sono raccolte in un dizionario e suddivise in livelli identificati da indicatori comportamentali, tutto al fine di ricercare la corrispondenza mansione - persona.

Molti dei ruoli formalmente definiti in azienda sono tuttora soggetti alle procedure di mappatura, descritte come particolarmente lunghe e complesse⁸⁵; per la posizione del caporeparto, invece, gli sforzi si sono concretizzati in un dizionario molto dettagliato di competenze.

Proprio la natura delle attività svolte dal caporeparto ha portato ad individuare un insieme di competenze estremamente eterogeneo: la figura del caporeparto in Sigma è molto importante. Questa, frapponendosi tra le direttive della direzione e l'attività svolta nei reparti ogni giorno, facilita il recepimento e l'implementazione delle strategie definite dal vertice dell'azienda. Il caporeparto è una figura con qualità gestionali, ma anche in possesso di specifiche competenze tecniche necessarie per supervisionare un reparto di produzione.

Egli alterna a specifiche abilità tecniche, che lo rendono in grado di presiedere il ciclo produttivo, particolari abilità manageriali, attraverso le quali coordina un gruppo di persone.

Con specifico riferimento alle lavorazioni che quotidianamente avvengono nel reparto, egli supervisiona e controlla il flusso produttivo, il rispetto dei tempi e degli standard previsti dalla programmazione aziendale.

Il caporeparto è responsabile dell'efficienza e dell'efficacia del processo produttivo che avviene nell'area di produzione a lui affidata; ha il compito di verificare sistematicamente la presenza di eventuali anomalie ai macchinari di cui dispone, provvedendo direttamente alle richieste di intervento in caso di malfunzionamenti. Oltre a controllare lo stato delle attrezzature, questi verifica

⁸⁴ Si fa riferimento ai contributi di Boyatzis (1982) e a Spencer e Spencer (1993).

⁸⁵ Durante l'intervista è stato evidenziato che le fasi di mappatura in genere si rilevano estremamente complesse per le posizioni di maggiore responsabilità.

altresì la disponibilità dei materiali necessari alla produzione.

Uno dei compiti più difficili affidati al caporeparto è la gestione dei propri collaboratori. A ciascun caporeparto è affidato un gruppo di persone che egli coordina. Si tratta di assicurare la presenza di forza lavoro adeguata alle esigenze produttive, strutturare i turni accertandosi che gli addetti abbiano le conoscenze e le competenze necessarie per eseguire i compiti loro assegnati. I capireparto valutano il personale nel reparto e offrono un feedback alla direzione aziendale.

Per soddisfare l'insieme delle aspettative che l'azienda ripone in questa figura, colui che riveste il ruolo di caporeparto deve essere in possesso di alcune competenze ritenute indispensabili. Tra le altre, nel dizionario sono riportate:

- Orientamento al risultato, che consiste nel saper organizzare la propria attività in modo efficace ed efficiente, definendo le priorità e misurandosi in ogni momento con standard ottimali. Chi possiede questa competenza ai livelli più elevati effettua sempre un'analisi costi benefici e tende al miglioramento della propria prestazione, fissando obiettivi ottimali anche per i propri collaboratori;
- Persuasività, ovvero saper influenzare e saper implementare strategie negoziali adeguate a conseguire il proprio fine organizzativo. La persuasività comporta il riuscire ad ottenere l'assenso delle persone, calcolando l'effetto di parole e azioni, adeguandoli al livello e all'interesse di chi ascolta;
- Sviluppo degli altri, che consiste nel saper stimolare i propri collaboratori, adoperandosi nella loro formazione e avendo premura del loro sviluppo nel breve e nel lungo termine. Chi è in possesso di questa competenza sa motivare e orientare il personale, avendo cura della crescita professionale; mostra inoltre una particolare attenzione a fornire adeguati feedback volti a migliorare le prestazioni dei propri collaboratori;
- Attitudine al comando (assertività), che si traduce nel sapersi imporre con autorità e autorevolezza, facendosi rispettare senza prevaricare. Chi esercita questa competenza sa affrontare gli altri direttamente e con franchezza per risolvere problemi di rendimento, spingendo a prestazioni elevate e rifiutando le richieste irragionevoli; sa inoltre gestire situazioni complesse con fermezza;
- Leadership, che consiste nel saper costituire per i collaboratori un punto di riferimento, una figura carismatica in grado di comunicare una visione trascinante. Un leader assume una completa responsabilità nella conduzione di un gruppo e riesce ad ottenere il contributo degli altri creando un buon clima di lavoro. Chi possiede questa competenza è in genere carismatico e sa suscitare entusiasmo e impegno. Sa scegliere il giusto modo di condurre gli altri, delegando quando opportuno.

Essendo le competenze appena elencate trasversali, esse sono richieste a ciascun caporeparto, indipendentemente dalla specificità dell'area supervisionata. Il dizionario è utilizzato in fase di valutazione e costituisce un riferimento indispensabile per ciascun capoarea o responsabile del personale chiamato a quantificare le competenze dei propri collaboratori per stabilirne le promozioni,

percorsi di crescita e incentivi. Attraverso il confronto tra i comportamenti prescritti e i comportamenti osservati si ritiene possibile perfezionare adeguati percorsi formativi volti a colmare i gap rilevati. Allo stesso modo è possibile individuare con più esattezza le persone in grado di coprire il ruolo così come formalizzato.

Dalle parole del responsabile del personale emerge come il ricorso ad un dizionario per la valutazione dei capireparto abbia permesso di superare alcuni limiti legati a giudizi esclusivamente soggettivi.

Al fine di approfondire la natura e la specificità delle competenze formalizzate nel dizionario, sono state fatte diverse interviste comportamentali ad alcuni capireparto indicati dalla direzione come best performer. Se da un lato la codifica delle interviste non ha fatto emergere competenze apprezzabilmente differenti da quelle già formalizzate, altri limiti sono emersi in fase di intervista. Gli stessi saranno discussi assieme all'analisi del processo di lavoro nei paragrafi che seguono.

7.6.2 L'analisi dei processi di lavoro

Si cercherà in seguito di illustrare le principali opportunità che dall'implementazione di due metodi differenti, uno ispirato dalla teoria *mainstream*, l'altro da una concezione di organizzazione come processo di azioni e decisioni, possono derivare.

Reparto lavorazione stampi

Durante l'intervista fatta al signor Bianchi la competenza emersa più frequentemente è "persuasività e influenza". Questa si è manifestata a vari livelli attraverso diversi indicatori comportamentali. Bianchi è il responsabile del reparto "costruzioni stampi". Questi negli anni ha maturato una notevole esperienza in azienda, assumendo responsabilità crescenti: «Io sono caporeparto dal 1999; prima lavoravo all'ufficio tecnico, mi occupavo di attrezzature. Quando mi hanno fatto la proposta [di divenire caporeparto], l'ho colta al volo. Io prima facevo un lavoro da solo, come programmatore; facevo programmi per le macchine. Ora ho la possibilità di gestire più persone, più macchine, più problemi; mi piace, mi stimola».

Nel reparto supervisionato da Bianchi si svolge una tra le prime fasi dell'intero processo produttivo: «Questo è il reparto "lavorazione stampi", qui si costruiscono le attrezzature. Le attrezzature sono quei particolari che compongono, completano le macchine per eseguire il processo di stampaggio. Il reparto viene dopo l'ufficio tecnico. Lì si prepara il progetto, il disegno degli stampi. L'ufficio tecnico si occupa della progettazione, prepara tutta la parte di documentazione per eseguire i particolari che compongono le attrezzature. Noi fisicamente lavoriamo i blocchi d'acciaio per costruire gli stampi e le attrezzature di tranciatura; queste compongono le attrezzature primarie della pressa, per eseguire il processo di stampaggio. Poi dallo stampaggio il materiale stampato subisce dei trattamenti termici. Diciamo che qui gestiamo la parte di preparazione delle linee dalla

quale nascono i pezzi per essere lavorati. [...] Il reparto è a monte di tutto il processo produttivo; siamo noi che diamo l'input alle altre parti».

Si tratta dunque di un reparto adibito alla fornitura di attrezzature necessarie per stampare i pezzi prodotti in azienda. Tali attrezzature sono montate in sofisticate presse e ne costituiscono un particolare necessario per dare fisicamente la forma ai pezzi stampati che subiranno successivamente ulteriori trattamenti.

L'azione dei reparti "lavorazione stampi" e "stampaggio" è strettamente interconnessa e necessita perciò di particolare attenzione in fase di coordinamento: «L'azienda è molto grande, e per questo la pianificazione è una cosa importante. Occorre organizzare e coordinare il lavoro di tutti, dal ricevimento dell'acciaio fino alla distribuzione del prodotto finito, e non è facile. L'ufficio pianificazione stila un programma che viene recepito da ciascun reparto. In particolare, noi serviamo il reparto stampaggio, in quanto ne curiamo il flusso delle attrezzature. A partire dal programma del reparto stampaggio, è possibile stimare il fabbisogno di attrezzature che noi prepariamo. [...] Il nostro reparto e quello degli stampaggi dipendono comunque dalla stessa direzione. Ci coordina la stessa direzione e l'obiettivo finale è fare lavorare lo stampaggio nel migliore modo possibile. È come se noi offrissimo un servizio e il reparto stampaggio fosse un nostro cliente».

Il reparto tuttavia non è adibito solo alla costruzione delle attrezzature nuove, ma anche al ripristino delle attrezzature già utilizzate e dunque logorate dai cicli di lavorazione. Il ripristino delle attrezzature è un'attività importante quanto la costruzione di nuove attrezzature e costituisce l'attività prevalente del reparto: «Nel 99% dei casi lavoriamo su attrezzature già fatte, che devono solo essere ripristinate; raramente facciamo anche attrezzature nuove, con nuovi particolari».

Il rinnovo delle attrezzature è un'attività di fondamentale importanza: «Queste, una volta montate sulle presse, sono soggette ad un elevato tasso di usura e per questo necessitano di frequenti rilavorazioni. [...] Le attrezzature sono abbastanza complesse e, dopo molti cicli di lavorazioni, si usurano e non sono più disponibili per ulteriori lavorazioni. Per essere riutilizzate devono essere riviste. Le ripristiniamo e le rendiamo di nuovo agibili. Le figure vengono reincise, ripassate e rinnovate: dopo queste lavorazioni le componenti diventano praticamente nuove».

Dunque, «Le attrezzature nuove vengono montate sulle linee; [una volta usurate] vengono smontate dalle macchine e vengono rimontate qua da noi. Quando arrivano dobbiamo verificarle, cioè cerchiamo di capire quanto e quale lavoro c'è da fare». Naturalmente, è estremamente importante restituire l'attrezzatura riparata o ripristinata nel più breve tempo possibile, per dare continuità al flusso di produzione.

Appena un'attrezzatura è logora, questa immediatamente deve essere mandata al reparto lavorazione stampi per essere rinnovata; in caso contrario un ulteriore utilizzo ne comporterebbe la rottura e imporrebbe al reparto "stampaggio" un cambiamento dei piani di produzione, con gravi perdite di tempo. «Le attrezzature hanno un giro abbastanza lungo nel senso che, oltre al ripristino, una volta che vengono montate sulle linee devono essere poi riscaldate. Per lavorare a caldo

l'acciaio deve essere portato ad una temperatura di 180/200 gradi quindi tutte le attrezzature hanno bisogno di un minimo di tempo per essere riscaldate. Quindi ogni cambio di lavoro di linea costa del tempo. Ecco perché cerchiamo di dare risposte veloci e continuità, che è il nostro obiettivo».

Può succedere che, durante tutto il tempo necessario per riparare o ripristinare le attrezzature rotte o logore, nell'attesa che i particolari ripristinati siano restituiti, alcune macchine siano costrette a fermarsi, impedendo il funzionamento di intere linee dello "stampaggio", con gravi conseguenze non solo sul programma di produzione del reparto, ma anche dell'intera azienda.

E questo non avviene solo nei casi più gravi: «Un problema può essere piccolo o grande; il pezzo che serve può essere una vite oppure uno stampo da un metro, dipende. La linea comunque rimane ferma, sia per l'uno che per l'altro».

Quindi, dalla capacità del reparto di soddisfare rapidamente le esigenze dello "stampaggio" dipende l'efficacia e l'efficienza di questa prima fase produttiva che inevitabilmente si ripercuote su tutte le altre fasi successive: «È molto importante far girare le attrezzature per dare continuità poi alle linee. Cerchiamo di dare un servizio completo non creando problemi perché sappiamo benissimo che ogni volta che ci sono ritardi per colpa di nostre difficoltà, queste inevitabilmente si ripercuotono sui reparti successivi al nostro. Cerchiamo di essere più versatili possibile: [...] loro ci dicono quale attrezzatura occorre e con quale urgenza; noi prendiamo in carico quell'attrezzatura, la verifichiamo e poi comunichiamo in quanto tempo riusciamo a renderla disponibile».

È con tutta sincerità che Bianchi afferma: «La parte grossa del lavoro è proprio garantire continuità alle attrezzature».

Soddisfare tempestivamente tutte le domande che quotidianamente confluiscono nel reparto però è tutt'altro che facile e le difficoltà sono dovute non tanto all'ingente mole di lavoro (che pure impone di assegnare specifiche priorità e ritardare i lavori meno urgenti), quanto all'impossibilità di prevedere e programmare compiutamente l'attività del reparto durante l'arco della settimana. Quotidianamente nuove e imprevedute urgenze stravolgono il programma del reparto; gli obiettivi sono rivisti di continuo e con essi l'organizzazione di macchine, compiti e persone. «Molto spesso organizziamo il ciclo di lavoro al volo: se ci sono delle difficoltà, se si rompe un'attrezzatura e la macchina ha dei problemi, ce la mandano e noi cerchiamo di sistemarla subito per cercare di dare continuità alle macchine».

Dalle parole di Bianchi emerge chiaramente che "lavorazione stampi" è un reparto davvero particolare e alquanto differente dalle altre aree produttive: sebbene non sia specificatamente adibito alla costruzione né alla lavorazione dei pezzi fabbricati, rende un servizio indispensabile alla loro realizzazione. È un reparto la cui azione, poiché legata a esigenze difficilmente prevedibili di altri reparti, è solo in parte programmabile "centralmente": «I reparti più a valle hanno cicli di lavoro più definiti che affrontano in tempi prestabiliti; [...] noi, non avendo cicli ed essendo un reparto di servizio, gestiamo ciò che facciamo abbastanza autonomamente».

Tuttavia, se da un lato l'impossibilità di seguire un programma di produzione ben definito libera il reparto dalla difficoltà di rispettare tempi e scadenze prestabiliti, dall'altro «Se ci fosse un

programma rigido, si lavorerebbe molto più tranquillamente e l'efficienza sarebbe molto più alta perché comunque un lavoro si inizia e si finisce senza imprevisti». È con poche semplici parole che Bianchi riesce a descrivere l'incertezza che caratterizza l'azione del suo reparto: «Qui, generalmente, il telefono squilla ogni dieci minuti e ci dicono “ho rotto questo pezzo, mi serve questo pezzo, mi occorre quel particolare”».

Sono richieste che non possono essere accolte in coda alle priorità già definite da Bianchi e che concorrono a ridefinire di continuo l'organizzazione del reparto, stravolgendo continuamente i programmi precedentemente elaborati: «Ci sono situazioni che non possono essere programmate; improvvisiamo, siamo un supporto anche dal punto di vista dell'emergenza; [...] occorre dare continuità il più possibile alle linee».

In un reparto come quello, essere capaci di dare risposte immediate costituisce l'obiettivo prioritario e rappresenta la difficoltà maggiore. Nel tempo, Bianchi ha dovuto elaborare diverse strategie per riuscire a migliorare l'efficacia e l'efficienza del reparto, ma non si tratta di soluzioni perfezionate una volta per tutte, né sembrano replicare “modelli” appresi durante i numerosi corsi di formazione seguiti: «Sono trascorsi ormai dieci anni da quando faccio questo lavoro. Qui non c'è niente di matematico, è tutto un viverla giorno per giorno. [...] Ho seguito molti corsi ma la teoria rispetto alla pratica è un'altra cosa, viverla è un po' diverso».

È con un certo orgoglio che Bianchi racconta le numerose difficoltà affrontate durante gli anni trascorsi come responsabile di quel difficile reparto, che hanno caratterizzato la sua crescita professionale arricchendo negli anni la sua esperienza. Certo gli sforzi sono stati molteplici; sono state intraprese iniziative in più direzioni e tanti cambiamenti sono stati fatti ma, negli anni, il servizio offerto dal reparto è migliorato e questo anche grazie alla sua personale iniziativa: «Quando sono entrato io il reparto lavorava in un certo modo; io prima ho cercato di capire come lavoravano, ho cercato di capire i problemi e poi ho cercato di cambiare alcune cose per dare delle risposte più veloci.

Appena entrato nel reparto la vecchia direzione mi aveva informato sull'andamento delle linee: erano stati suddivisi i vari problemi in tre tipologie prevalenti: meccanico, elettrico e di attrezzatura. I problemi relativi alle attrezzature avevano una notevole incidenza, intorno al 30-35%. Abbiamo lavorato su questo. Abbiamo raccolto le informazioni in vari stabilimenti, parlando con i vari capireparto, verificando quali erano le situazioni critiche per cercare di arginarle e affrontarle rapidamente. La riduzione dei tempi di risposta da parte del nostro reparto fa aumentare l'efficienza delle linee degli altri reparti. Ho sviluppato dei programmi, ho coinvolto delle persone in accordo con la direzione e siamo arrivati ad avere dei risultati soddisfacenti: sono diminuiti i tempi di fermo macchina dovuti a problemi con le attrezzature. È diminuita nell'azienda l'incidenza dei problemi dovuti ad attrezzature».

Gran parte dei risultati conseguiti dal reparto sono da ricondursi proprio al costante impegno che Bianchi, con l'aiuto dei suoi collaboratori, ha dedicato al perseguimento di un obiettivo giudicato assolutamente prioritario: ridurre i tempi di risposta e accorciare la durata degli interventi di

ripristino delle attrezzature.

Nel farlo, il reparto adotta metodi completamente differenti da quelli che, a detta di Bianchi, sembrano garantire l'efficacia e l'efficienza negli altri reparti, basati sulla capacità di programmare con esattezza compiti, turni e tempi di funzionamento delle macchine per produrre la quantità e la tipologia di pezzi desiderati.

Ciò che più conta nel reparto lavorazione stampi è sia di riuscire a prevenire in qualche modo l'arresto delle presse "a valle", sia di essere in grado di ripristinarne velocemente la funzionalità in seguito ad un arresto (per un problema alle attrezzature): in quest'ultimo caso si tratta da un lato di riconoscere rapidamente la natura del danno subito dai particolari e la tipologia di manutenzione necessaria, dall'altro di strutturare rapidamente compiti, persone e mezzi per riparare il prima possibile il pezzo danneggiato.

Prevenire l'arresto delle macchine è possibile, ma tutt'altro che facile e alquanto dispendioso. Per farlo, occorre fornire una scorta dell'attrezzatura in modo tale da averla già disponibile in caso di segni di logorio o rottura: «Tendenzialmente noi cerchiamo di dare anche una scorta. Per alcuni particolari che sappiamo essere i più delicati, che possono facilmente avere dei problemi, tendiamo a fornire un secondo particolare in modo da dare continuità al lavoro. Se succede un problema hanno subito la scorta. Non è sempre possibile prevedere tutto ma cerchiamo di farlo. Questo è l'obiettivo. In ciò conta tanto l'esperienza.

Sappiamo che è preferibile costruire qualche particolare in più di alcune attrezzature per avere la garanzia di rispondere in tempi brevi. Sappiamo quando dobbiamo fare un particolare in più di un certo pezzo perché potrebbe essere un pezzo critico. Noi stessi come reparto definiamo quando un pezzo è critico. Molte volte suona il telefono e ci dicono: "abbiamo rotto uno stampo". Noi rispondiamo: "lo abbiamo già, ve lo mando"».

Attraverso anni di pratica Bianchi ha imparato a distinguere le attrezzature che presentano maggiori criticità e che per questo necessitano di maggiore attenzione in fase di costruzione e manutenzione. In realtà, «Allo stampaggio tendenzialmente conviene chiedere sempre e comunque l'attrezzatura doppia perché è un loro vantaggio», ma i mezzi a disposizione di Bianchi non sono tali da assicurare una scorta di ciascuna attrezzatura fornita. Ciò costituirebbe in effetti la soluzione definitiva dei principali problemi del reparto: al riparo da incertezza e imprevisti cui dover quotidianamente fare fronte, Bianchi potrebbe coordinare più facilmente persone e mezzi del reparto, migliorando la produttività del lavoro, i tempi di funzionamento delle macchine, ecc., ma ciò non è possibile⁸⁶.

⁸⁶ Sebbene questi "in via generale" sembrano costituire, tra gli altri, gli obiettivi principali di molte delle aree produttive dell'impresa, non sembrano tuttavia costituire la principale preoccupazione del caporeparto. Del resto, più volte Bianchi ha evidenziato la natura "non produttiva" del suo reparto e il principale contributo da questo fornito all'azienda, non misurabile attraverso la quantità dei pezzi prodotti ma attraverso la qualità del servizio offerto. È emblematica a tal proposito una frase attraverso la quale Bianchi cercava di descrivere gli ottimi risultati raggiunti negli ultimi tempi dal suo reparto e riconosciuti dall'intera impresa: «In relazione a quello che facciamo, i benefici non possono misurarsi oggettivamente; si vedono ma è difficile valutarli».

«Generalmente si dovrebbe sempre costruire l'attrezzatura doppia, così da poter assicurare, oltre al pezzo che va su, un pezzo di scorta, ma sappiamo che lavorare come indiretto costa. Noi abbiamo dei limiti come anche personale, non possiamo disporre di tutto quello che vorremmo».

Il contributo che il reparto offre all'azienda è considerato indiretto (rispetto alla produzione): in "lavorazione stampi" non si fabbricano pezzi da lavorare e destinare al mercato, ma si offre un servizio ad altri reparti di stampaggio. Il fatto che da sempre, in azienda, si sia preferito destinare maggiori risorse e maggiori investimenti a reparti specificatamente produttivi impedisce a Bianchi di disporre di tutti quei mezzi che (a suo parere) consentirebbero a "lavorazione stampi" di offrire un servizio di maggiore qualità e lavorare in condizioni migliori⁸⁷.

Non disponendo di collaboratori e macchinari a sufficienza per garantire in ogni caso una scorta dell'attrezzatura, Bianchi ha cercato nel tempo di affinare altre strategie che gli permettessero di far fronte alle difficoltà del reparto.

Alcune prime importanti scelte hanno riguardato la strutturazione e l'attribuzione dei compiti nel reparto. Il lavoro che viene svolto in "lavorazione stampi" si basa su conoscenze tecniche eterogenee e particolarmente complesse da sviluppare. Individuare un problema presente in un'attrezzatura è complesso e richiede molta esperienza; i danni che un'attrezzatura può subire sono di diversa specie e assumono dimensioni sempre differenti. Non esiste un inventario delle problematiche che possono affliggere i pezzi, né il logorio che essi subiscono produce sempre gli stessi guasti. L'azione di ripristino di un pezzo è legata a valutazioni spesso soggettive del gruppo chiamato ad intervenire sull'attrezzatura.

Solo una profonda conoscenza dei pezzi da riparare permette di individuarne i problemi e le lavorazioni necessarie per recuperarli e rinnovarli in tempi rapidi. Con questa consapevolezza Bianchi ha deciso di favorire la specializzazione dei propri collaboratori su specifiche aree di produzione: «Ho suddiviso il reparto in due sezioni; una segue la parte di alcune linee di tornitura, l'altra di fresatura. L'ho fatto per cercare di ridurre le problematiche nell'analisi dei problemi e per diminuire in tal modo i tempi di risposta. Loro sono più specializzati nell'affrontare specifici problemi.

È una mia iniziativa. Sono ormai un paio di anni che siamo organizzati in questo modo. Prima c'era una persona che doveva sapere un po' di tutto. Analizzando un po' i compiti, i problemi, le richieste e le differenti situazioni da gestire ho pensato di dividere le due cose per avere migliori risposte in tempi più ridotti».

Attraverso una costante riflessione sugli obiettivi, sulla natura dei compiti, sulle possibili modalità di attribuzione e sugli svolgimenti, nonché sulle conoscenze tecniche strumentali al conseguimento degli esiti desiderati, Bianchi ha contribuito alla strutturazione del reparto attraverso

⁸⁷ Questo aspetto verrà approfondito successivamente.

la definizione di due differenti aree di responsabilità. Nel reparto i compiti dell'area tornitura e quelli dell'area fresatura sono distinti e sono eseguiti da gruppi di persone differenti. Non è “soluzione strutturale obbligata”, ma solo una scelta tra le possibili:

possono essere affidate a persone diverse compiti svolgibili dalla stessa persona [...]; possono essere affidate a due o più persone compiti separabili. [...] Le scelte di coordinamento delle persone condizionano le connessioni, le accumulazioni, e le associazioni di compiti. I vincoli maggiori della struttura dei compiti sulla struttura sociale, d'altronde, non vengono tanto dalle scelte di divisione, di fatto reversibili, quanto dalle impossibilità di divisione. I processi non scomponibili, attuabili solo con compiti associati, i processi non arrestabili nel tempo, i compiti cognitivamente complessi, riducono grandemente le alternative di coordinamento delle persone (Maggi, 1990, p. 68).

Gli interventi relativi all'area fresatura e all'area tornitura sono eterogenei ed indipendenti; possono essere eseguiti in parallelo e si basano su conoscenze tecniche differenti. Sono serie di compiti che Bianchi ha scelto di dividere e attribuire a gruppi differenti di persone in modo tale da favorirne l'apprendimento.

L'analisi dei compiti e la valutazione delle possibili modalità di svolgimento ha consentito a Bianchi di riflettere sull'adeguatezza delle possibili scelte strutturali in relazione agli esiti desiderati, ai vincoli e alle opportunità contemplate. Le risorse limitate, la necessità di dare risposte efficaci in tempi brevi hanno orientato alcune scelte organizzative: l'individuazione di aree di intervento differenti, da un lato, permette un'agevole formazione del personale in tempi più brevi, dall'altro, consente ai tecnici di circoscrivere in modo più efficace i problemi da valutare.

Non solo: l'attribuzione di compiti differenti a gruppi diversi di persone permette anche una più agevole comunicazione tra i reparti che necessitano di un intervento su un pezzo specifico e l'area del reparto “lavorazione stampi” che può eseguire tale intervento: «Negli altri reparti sanno chi si occupa di cosa; quando lo stampaggio ha un problema, sa chi deve chiamare». Favorire una rapida e diretta comunicazione tra chi ha un problema e chi ha le competenze per risolverlo rende molto più veloci i tempi di risposta.

Anche le modalità attraverso le quali Bianchi cerca di intervenire nel processo di strutturazione sociale sembra coerente con gli obiettivi del reparto e con la specifica necessità di far fronte alle urgenze in tempi brevi. Questi è impegnato di continuo ad orientare l'azione dei propri collaboratori attraverso informazioni di guida sugli obiettivi da perseguire, i compiti da svolgere e le modalità degli stessi.

Le informazioni relative al governo del processo di strutturazione sociale sono rivolte a far conoscere a ogni soggetto ciò che gli altri soggetti da lui si attendono. Il contenuto di tali informazioni riguarda [...] il compito, e inoltre i modi e i tempi di svolgimento del compito, ma riguarda anche ciò che un soggetto deve poter attendere dagli altri, con cui è in relazione all'attività organizzata (ivi, p. 63).

“Lavorazione stampi” è un reparto particolare nel quale gli obiettivi divengono continuamente; tale variabilità si riflette non solo sui compiti, strutturati in modo sempre diverso e mutevole nel tempo, ma anche sulle informazioni di guida per l'esecuzione degli stessi, altrettanto eterogenee e in continuo divenire.

Nell'impossibilità di affidarsi ad un programma di produzione, Bianchi ha bisogno di interagire frequentemente con i propri collaboratori in relazione alle nuove esigenze e alle nuove priorità che modificano obiettivi, compiti e svolgimenti: «Il nostro, non essendo un reparto produttivo, non ha cicli standardizzati; ci sono dei programmi predefiniti per alcuni particolari che hanno un loro flusso, ma abbiamo molta iniziativa su quelle situazioni che sono da gestire al volo, che non sono previste, ma che devono essere fatte. La velocità di analisi dell'attrezzatura che ha dei problemi permette di dare una risposta rapida e una soluzione veloce.

Se noi seguiamo un flusso preimpostato di un'attrezzatura per completarla magari arriviamo il giorno dopo. Invece occorre risolvere il problema il prima possibile».

Si tratta dunque naturalmente di essere in grado di sospendere momentaneamente alcuni lavori e strutturare nuovi compiti, da eseguire in modi e tempi differenti, utilizzando macchine e conoscenze tecniche diverse.

Guidare i collaboratori in tali cambiamenti, spesso repentini, non è facile. La durata e la frequenza delle informazioni è variabile e pertanto costituisce un impegno costante per Bianchi. Ad aumentare la complessità dell'azione di governo del processo di strutturazione sociale si aggiunge (alla variabilità dei tempi di produzione) la variabilità dei modi di produzione delle informazioni. Spesso le informazioni scritte e formali trasmesse ad inizio giornata non sono sufficienti ad orientare l'operato di ciascuno durante tutto il turno e per questo devono essere integrate attraverso indicazioni informali, comunicate a voce. Nel farlo, Bianchi evidenzia quanto sia opportuno scegliere le modalità giuste: «Agli addetti al reparto dà molto fastidio cambiare attrezzatura; quando si esegue un lavoro e la macchina sta già funzionando, riattrezzare la macchina comporta una perdita di tempo. Occorre fermarsi, attrezzare e ripartire a lavorare. Ogni volta che c'è un'emergenza il lavoro aumenta, nel senso che devi mollare quello che stai facendo, tirar giù tutto e cambiare attrezzatura per lavorare quel pezzo lì che è urgente.

Nel momento in cui lo spiego lo fanno più volentieri, ma certo non è una cosa che recepiscono positivamente. Se capiscono il problema e lo fanno più volentieri, lo affrontano meglio. Prima il reparto non veniva gestito così; questa gente si sentiva dire: "tira giù tutto e cambia", senza neanche ricevere delle informazioni: "è il tuo compito, lo fai e basta". Le persone tendevano a irrigidirsi un po', facevano resistenza, facendo perdere tempo ai reparti.

Ora sanno che siamo un reparto assistente ad altri reparti; ogni qualvolta si presenta un problema si cerca di spiegarlo e di dividerlo. Ora quando c'è una situazione particolare da gestire la si affronta meglio. Ripeto, quando uno sta facendo il suo lavoro, cambiare bruscamente tutto comporta fatica; però spiegandolo vedo che lo affrontano in modo più positivo e si fa molto prima rispetto al solito».

Sebbene non si possa prescindere da specifiche prescrizioni che costituiscono un vincolo per l'operato di ciascuno nel reparto, l'imposizione non è giudicata da Bianchi una modalità utile di trasmissione delle informazioni; se il reparto è così efficiente è perché le possibili alternative di strutturazione di compiti e svolgimenti sono discussi tra Bianchi e i suoi collaboratori; queste

scaturiscono da un'analisi di quelle che sono le possibilità del reparto in termini di mezzi e persone, da una riflessione degli obiettivi perseguibili e da un confronto dal quale emergono vincoli e opportunità che possono caratterizzare le scelte strutturali, non imposte da Bianchi ma concordate con gli addetti al reparto⁸⁸.

Nel tempo, Bianchi ha sviluppato altre strategie per migliorare l'azione del reparto. Poco alla volta questi ha cercato di infittire le relazioni con i reparti serviti in modo da sviluppare una maggiore conoscenza dei loro processi produttivi. Ciò non solo gli ha permesso di valutare l'utilizzo che delle attrezzature è fatto nei successivi cicli produttivi, ma anche di stimarne il logorio al quale sono sottoposte e le possibili criticità. È con un certo orgoglio che Bianchi afferma: «Io conosco le problematiche dei reparti che servo». Aver sviluppato una profonda conoscenza dei cicli produttivi più a valle, dei macchinari presenti nello stampaggio e del tipo di attività svolta permette a Bianchi di comprendere al volo la natura dei problemi che si manifestano o che potrebbero manifestarsi. Per questo «Occorre conoscere anche i processi degli altri reparti»; in tal modo «È possibile capire le loro esigenze, quali possono essere le loro mancanze. [...] Molte volte cerchiamo anche di capire il tipo di intervento da fare anche a fronte della semplice descrizione di un problema; in tal modo verificiamo se è un problema che si può risolvere direttamente là o qui in reparto». La “vicinanza” di Bianchi ai reparti serviti permette a “lavorazione stampi” di essere più efficiente sia nell'inquadrare i problemi, sia nel risolverli.

Bianchi sa bene che l'azione del suo reparto e quella dei reparti di stampaggio sono strettamente connesse e che per questo l'efficienza e l'efficacia delle due aree produttive molto dipende da come le stesse riescono a coordinarsi. Da un lato, i risultati che il suo reparto può conseguire sono strettamente legati all'operato dei reparti di stampaggio e alla velocità con la quale gli stessi riescono a comunicare la necessità di intervenire su un pezzo logoro: la qualità del servizio offerto da “lavorazione stampi” è valutata in relazione alla riduzione dei tempi di fermo delle macchine dello stampaggio per problemi alle attrezzature, ovvero alla velocità con la quale il pezzo logoro è ripristinato; ciò molto dipende dalla celerità e dall'accuratezza con la quale lo stampaggio riesce a comunicare il problema. Viceversa, i reparti di stampaggio non possono che avvantaggiarsi delle qualità del servizio offerto da “lavorazione stampi”: prima il particolare usurato è rinnovato e restituito, prima le presse possono riprendere a funzionare. Fino al momento in cui non è reso il pezzo rinnovato, lo stampaggio dovrà utilizzare un'altra attrezzatura e seguire altri programmi, oppure arrestarsi completamente. Di fatto, ciascuna di queste unità organizzative regola la propria azione in relazione all'operato delle altre, dalle quali risulta in qualche modo dipendente.

La specie, la durata e la frequenza degli interventi è di fatto imprevedibile; condiziona ed è allo

⁸⁸ «Si possono avere, pertanto, comandi personali e ordini scritti; confronti interpersonali e formalizzazione di accordi. [...] Si intende una cruciale differenza tra prescrizione organizzativa e imposizione. Tutte le informazioni di governo, in quanto tali, possono essere chiamate prescrizioni, ma in tal caso bisogna accettare che le prescrizioni organizzative non sono sempre espressione di imposizione» (Maggi, 1990, p. 64).

stesso tempo condizionata dall'azione di ciascuno dei reparti che per questo risulta legato agli altri da relazioni di reciprocità.

Ciò impedisce di affidarsi a regole di coordinamento standardizzate elaborate, routinarie ed omogenee; inoltre, come più volte evidenziato da Bianchi, neppure la formalizzazione di programmi da parte della direzione centrale sembra poter risolvere le esigenze di coordinamento che questi avverte con i reparti di stampaggio: occorre intervenire quando occorre, con le modalità di volta in volta ritenute più adeguate; per questo, Bianchi dichiara di preferire “osservare da vicino” i reparti da lui serviti, addirittura con la propria presenza fisica quando necessario: «A volte vado allo stampaggio se hanno dei problemi; vado di là, vado a vedere». Sicuramente questo comporta enormi sforzi e un ingente impiego di tempo, ma sembra poter essere una scelta adeguata per fronteggiare l'incertezza che caratterizza l'azione del suo reparto, coerente con i difficili obiettivi che caratterizzano l'azione di quel reparto. Il rapporto tra questi reparti è molto complesso e pertanto occorre scegliere un criterio di controllo e di regolazione di tale rapporto coerente con la complessità ad esso sottesa: si tratta di effettuare delle scelte di strutturazione tra vincoli e opportunità che caratterizzano l'azione di questi reparti, dalle quali dipende gran parte del successo degli stessi.

Sebbene l'efficacia del reparto “lavorazione stampi” sia in parte legata all'azione dei reparti di stampaggio⁸⁹, Bianchi evidenzia come, di fatto, i risultati che questi può conseguire “dipendono” anche dall'operato di un'altra particolare area aziendale: la manutenzione.

È con tutta sincerità che Bianchi racconta: «La manutenzione è fondamentale perché è quella che garantisce la funzionalità degli impianti anche nostri e quindi ci dà la continuità di lavoro. Ci sono tanti problemi anche nel nostro reparto e quindi anche noi possiamo segnalare delle difficoltà. Anche noi nel reparto possiamo avere delle difficoltà con delle macchine che non funzionano. [...] Questo è un reparto che deve dare delle risposte veloci e a volte non ci riusciamo per quel motivo. Se io ho una macchina che deve fare un lavoro e quella macchina non funziona, io devo verificare se quelli della manutenzione sono disponibili altrimenti devo pensare di spostare il lavoro da un'altra parte. Spostarlo da un'altra parte significa riverificare tutti gli attrezzaggi, rivedere i programmi di lavoro di quella macchina e così via, sempre sperando che nel frattempo non ci siano cose urgenti da gestire».

Durante l'intervista Bianchi ha più volte evidenziato che la qualità del servizio che “lavorazione stampi” offre agli altri reparti è strettamente legata alla prontezza con la quale si riescono ad individuare i problemi e si riesce ad intervenire sull'attrezzatura rinnovandola. Nell'impossibilità di prevedere i guasti e senza i mezzi necessari per creare delle scorte, una delle condizioni di efficacia

⁸⁹ È stato già illustrato come Bianchi individui nella velocità con la quale lo stampaggio comunica eventuali problemi, nell'accuratezza della descrizione del problema, nella tempestività delle richieste di intervento, nonché nel corretto utilizzo delle attrezzature gran parte del successo del suo reparto.

del reparto risiede proprio nella capacità di individuare i problemi con velocità e intervenire prontamente. Per questo sono stati intensificati i rapporti con i reparti serviti, è stata infittita la comunicazione con essi, è stata sviluppata la conoscenza tecnica relativa ai loro processi, sono stati strutturati compiti e svolgimenti in modo tale che ciascuno fosse specializzato nel proprio lavoro e motivato nell'eseguirlo. Ma tutti questi sforzi, senza dei macchinari affidabili sui quali contare, risultano però essere vani. Così come compiti e svolgimenti sono strutturati per fronteggiare le molteplici fonti di incertezza che caratterizzano l'azione del reparto, allo stesso modo lo dovrebbero essere i macchinari utilizzati; essi devono poter essere affidabili e in nessun modo dovrebbero costituire a loro volta un'ulteriore fonte di incertezza in un reparto che già per sua stessa natura quotidianamente si trova costretto a dover far fronte a molti imprevisti. Nel momento in cui si rende necessario intervenire con prontezza e molteplici sforzi sono stati sostenuti per farlo, l'azione del reparto non può fermarsi per un guasto alle proprie macchine. Bianchi evidenzia come già troppe variabili complichino l'organizzazione di "lavorazione stampi" e come già si debba far fronte a troppe fonti di incertezza apparentemente ineludibili; se si avesse l'opportunità di controllare con facilità qualcuna di queste occorrerebbe assolutamente farlo per scongiurare il rischio di gravi inefficienze del suo reparto e, a cascata, di tantissimi reparti successivi al suo che dal suo dipendono.

Il servizio di manutenzione quindi è assolutamente indispensabile in un reparto come "lavorazione stampi".

Per decisione della direzione, il servizio di manutenzione è gestito a livello centrale. L'azienda dispone di un gruppo di manutentori e le procedure dispongono che è possibile ricorrere al servizio nel momento in cui si presenta un guasto: «Si tende a far manutenzione quando la macchina ha dei problemi; questa è una decisione della direzione generale».

Di prassi, dunque, non appena in un reparto si rompe un macchinario, ciò dovrebbe essere comunicato al servizio manutenzione il quale, compatibilmente con i lavori già avviati, con la disponibilità dei propri mezzi e con la gravità e l'urgenza del guasto, interviene il prima possibile a risolvere il problema.

Se una tale procedura può creare problemi anche a quei reparti che lavorano con programmi di produzione predefiniti e che per questo riescono a far fronte in modo efficace al guasto semplicemente attraverso un nuovo programma di produzione che escluda temporaneamente il macchinario guasto, nel reparto di Bianchi ciò non è possibile. «Se io avessi più macchine e più persone avrei la possibilità di spostare da una parte all'altra le lavorazioni e dare risposte più veloci, anche in assenza di manutenzione; però questo costerebbe troppo. È chiaro che avere una macchina di scorta costituirebbe un costo importante; anche persone in più costano di più; tutto il servizio costerebbe di più».

Bianchi non può ripiegare su un altro programma di produzione, perché ciò che (generalmente) il suo reparto fa non è produrre componenti, ma aggiustare attrezzature logore, e lo fa con urgenza nel momento in cui occorre. In "lavorazione stampi", il macchinario fermo è spesso sinonimo di

inattività.

È con una certa convinzione che Bianchi afferma: «Occorrerebbe una manutenzione programmata; si dovrebbe fare una manutenzione prima che la macchina si rompa. [...] Attraverso la manutenzione preventiva si eviterebbe proprio di incappare in queste situazioni. Gestirle preventivamente vuol dire dare efficienza e continuità».

Prevenire i guasti ai macchinari in “lavorazione stampi” attraverso una manutenzione ciclica ridurrebbe guasti e rotture improvvise e permetterebbe di essere più efficaci nell’affrontare le urgenze degli altri reparti. Invece, non solo ciò non avviene, ma ulteriori problemi rendono il tutto ancora più complicato.

«Noi indiretti siamo considerati un po’ come una palla al piede, perché indiretto vuol dire non produttivo e quindi meno indispensabile. Noi siamo un servizio, come la manutenzione; essendo un servizio siamo considerati non produttivi e quindi dal punto di vista dei costi siamo un peso. Detto così sembra banale, ma ci sono importanti ripercussioni: [...] la manutenzione ha l’input di seguire più i reparti produttivi rispetto ai reparti di servizi. [...] Questo comporta che quando mi si ferma una macchina, non sempre c’è la persona disponibile per venire a verificare i problemi. Non hanno tempo, sono impegnati da un’altra parte e quindi noi siamo lì, in balia della manutenzione; a noi questa crea dei problemi perché la macchina che si rompe può essere quella meno importante, ma può essere anche quella che sta facendo un lavoro importante».

In alcuni reparti considerati assolutamente critici in azienda è stato istituito un’apposita sezione di manutentori, proprio per velocizzare gli interventi ed evitare l’arresto della produzione in seguito a guasti. Altri reparti, sebbene privi del servizio interno al reparto, beneficiano comunque di maggiore “considerazione” da parte dei manutentori, in quanto considerati “produttivi” e quindi bisognosi di particolare supporto. Altri reparti ancora, come quello di Bianchi, poiché giudicati “indiretti” rispetto alla produzione (evidentemente attraverso l’adozione di criteri che privilegiano esclusivamente aspetti contabili), ricevono minori “attenzioni” da parte dei manutentori. «Il problema è che la manutenzione, essendo un reparto esterno al nostro, ha degli obiettivi che a volte vanno in conflitto con i nostri»: l’assegnazione della priorità da assegnare all’intervento è «A discrezione dei manutentori» i quali, orientati in tal senso dalla direzione, finiscono spesso per privilegiare in ogni caso gli interventi in reparti specificatamente produttivi.

Questo provoca dei disagi a tutti i reparti giudicati “indiretti” nell’azienda. Con specifico riferimento al reparto di Bianchi poi, le difficoltà risultano accresciute proprio in relazione al tipo di attività che il reparto svolge: «Già affrontare le tante problematiche di questo reparto non è facile; se poi in mezzo ci mettiamo anche situazioni che non riesco neanche a gestire perché non so nemmeno se c’è qualcuno disponibile o meno a mettere a posto le macchine, i problemi si moltiplicano».

A dispetto del costante impegno, degli sforzi e dell’entusiasmo che caratterizzano sia Bianchi, sia i suoi collaboratori nel cercare di offrire un servizio valido e di qualità, le conseguenze di tale situazione sono facilmente immaginabili: «Ci si arrabbia perché c’è la macchina ferma, non produce

e la manutenzione non ha personale disponibile. Succede sempre questa cosa qua». Nel tempo questo problema, sempre trascurato e mai affrontato con la dovuta attenzione, ha assunto dimensioni notevoli e ha prodotto effetti davvero poco desiderabili che ormai accompagnano costantemente il lavoro di Bianchi: «Quello che mi fa più arrabbiare è che delle volte non riusciamo neanche a disporre di una diagnosi del problema, per capire se il problema è grave o no. Non riesco neppure a sapere se la macchina deve star ferma un giorno, due giorni, una settimana, dieci giorni e così via. Conoscere i tempi di sosta per me vuol dire organizzare il lavoro in modo diverso; se almeno mi facessero in fretta la diagnosi del problema potrei organizzarmi meglio».

Bianchi non ha l'autorità formale per modificare le prescrizioni che orientano il comportamento dei manutentori né per intervenire nell'organizzazione del servizio manutenzione; il modo e le condizioni con cui il servizio manutenzione deve interagire con gli altri reparti è stabilito «Altrove» nell'azienda; pur trattandosi di problemi che lo riguardano direttamente e incidono in modo consistente sulla propria attività e sull'efficienza del suo reparto, sono analizzati, discussi e affrontati ad “altri livelli decisionali”. Per questo a Bianchi non resta che “sensibilizzare” i propri superiori e i manutentori stessi al problema: «Io ho maturato un bel po' di esperienza nella mia area e cerco di rispondere per quello che seguo e che conosco bene. Nella valutazione dei problemi che gestisco ogni giorno cerco di portare a galla tutte quelle situazioni che vengono comunque analizzate, anche se dopo alla fine non sono io che decido».

Gli sforzi compiuti da Bianchi in questa direzione sono incessanti, descritti come una costante attività di “persuasione” attraverso la quale egli riesce almeno in parte, con la propria iniziativa e con molti sforzi, ad arginare gli effetti davvero sfortunati della dis-organizzazione che lo vede coinvolto.

Si tratta innanzi tutto di sensibilizzare sistematicamente i singoli manutentori (chiamati in seguito ad un guasto) relativamente all'entità del danno e agli effetti che sta producendo, questo al fine di ottenere il prima possibile un loro intervento; poi, di convincere sia i responsabili del servizio manutenzione, sia il suo capo diretto, dell'importanza della manutenzione preventiva.

Il repertorio di strategie utilizzate a tal proposito è davvero notevole: più volte Bianchi ha descritto il problema, lo ha esemplificato, ha cercato di mostrarne le dimensioni, ne ha raccontato gli effetti, ne ha proposto le possibili soluzioni. Molte volte Bianchi ha organizzato incontri e indetto riunioni al fine di argomentare le sue esigenze, ricorrendo anche a documenti da lui prodotti e mostrati al fine informare su questa criticità i responsabili, sperando di creare le opportune “premesse decisionali” per affrontare adeguatamente questo grave problema⁹⁰.

Per quanto riguarda i manutentori, la soluzione più comunemente seguita dal reparto consiste nel sollecitare il più possibile l'intervento, descrivendolo come urgente e necessario e argomentando di

⁹⁰ Sono tutte azioni che, nella teoria *mainstream*, fanno denotare la competenza “persuasività e influenza”.

volta in volta la gravità del guasto subito dal macchinario. Si tratta di ricercare in qualche modo la loro “collaborazione”, magari cercando di convincere il personale della manutenzione che è già stato fatto il possibile dal reparto per non far perdere loro tempo e che per questo il loro intervento è assolutamente indispensabile: «Noi possiamo gestire la parte di corredo dell’impianto, il cambio dell’olio, la pulizia esterna della macchina o la verifica di alcune parti; ma tutto quello che riguarda i motori e gli impianti movimentazione non possiamo gestirla noi direttamente come reparto».

L’opera di persuasione che Bianchi sistematicamente si trova costretto a dover intraprendere a volte supera la semplice descrizione del problema ed è volta a far riflettere “quelli della manutenzione” sulla rilevanza dei problemi che un loro mancato intervento nel reparto “lavorazione stampi” può causare anche ad altri reparti “produttivi”.

Bianchi conosce bene le direttive che essi ricevono dalla direzione centrale e per questo cerca di far leva su argomenti verso i quali loro sono particolarmente sensibili in modo di ri-orientare la loro scelta, coerente non più con le prescrizioni a questi demandate, ma guidata dalle informazioni loro fornite: «Capisco che gestire tutti gli impianti di tutta l’azienda non è una cosa semplice e che bisogna dare delle priorità. [...] Se la “lavorazione stampi” fa un servizio che funziona, ha dei problemi, ma comunque sia riesce a lavorare lo stesso, [l’intervento può essere rinviato]; ma se la “lavorazione stampi” ha due macchine ferme e non riesce più a dare il lavoro alle linee di stampaggio, cosa facciamo?».

Inoltre, parlando con il personale della manutenzione, più volte Bianchi ha manifestato la necessità di ripensare le modalità e le condizioni di erogazione del servizio, cercando di convincere anche loro di questo. Molte volte Bianchi ha evidenziato non solo le tante opportunità delle quali i reparti serviti potrebbero beneficiare, ma anche i vantaggi che loro stessi potrebbero ottenere dalla strutturazione di un servizio di manutenzione basato su interventi preventivi: «Con il personale della manutenzione con cui collaboriamo li facciamo questi discorsi e loro sono pienamente d’accordo con me sul fatto di fare manutenzione preventiva, perché comunque anche per loro un lavoro gestibile e programmato diventa meno complicato. Non si troverebbero più a essere chiamati da tre persone contemporaneamente. [...] La manutenzione preventiva sarebbe più facile, ne abbiamo parlato molte volte, ma questo è un cambiamento un po’ delicato»⁹¹.

Proprio la criticità dell’argomento ha portato Bianchi a cercare di sensibilizzare, oltre che tutto il personale della manutenzione, il proprio capo nella speranza che, almeno questi, riesca a informare adeguatamente i vertici dell’azienda in relazione ad un problema che lo tocca da vicino e da cui

⁹¹ Bianchi conosce bene cosa significhi lavorare dovendo fare fronte costantemente agli imprevisti. Del resto, l’attività del suo reparto per alcuni aspetti non è troppo differente da quella che svolgono i manutentori e per questo riesce ad immaginare le criticità che possono derivare da un servizio strutturato in quel modo. Sebbene ciascun processo sia organizzato e divenga in modo mai identico ad altri processi – poiché necessariamente caratterizzato da attori e condizioni differenti, da obiettivi e mezzi diversamente ordinati ed eterogenei – attraverso anni di esperienza, di analisi e di riflessione sull’azione del proprio reparto Bianchi si è reso partecipe di un processo di produzione di significato che gli permette di interpretare almeno in parte altri processi caratterizzati da elementi simili (per un approfondimento teorico si veda Albano, 2010).

l'efficienza del suo reparto in particolare è molto condizionata.

Le modalità attraverso le quali Bianchi ha cercato di influenzare il suo capo, sperando in un suo sostegno alla soluzione di un problema che lo tocca da vicino sono molteplici e non si fermano ad azioni di convincimento basate sulla descrizione dei fatti: «Noi carichiamo le nostre ore, cioè giornalmente tutti gli impianti tutte le persone compilano delle bolle dove viene indicato il tipo di lavoro che fa e le ore per quella commessa; noi carichiamo a sistema tutto quanto, tutto quello che spendiamo per fare le lavorazioni sulle varie linee. Questo comporta che chi valuta ha la possibilità di vedere quali possono essere le problematiche maggiori, cioè le ore in cui si spende di più e quelle in cui abbiamo grosse perdite. Si capisce chiaramente se [il problema della manutenzione] è una cosa che si può gestire in questo modo oppure se si deve intervenire per migliorare la situazione. Io che la vivo, cerco di portarla a galla per renderla visibile [...]».

Ho lottato molto per avere la manutenzione preventiva. La persona che era il mio direttore precedente l'aveva recepita in modo positivo e stava lavorando per portare avanti questo problema. A un certo punto in passato sembrava che la nostra esigenza fosse recepita in modo positivo dalla nostra direzione, ma poi sono cambiati gli obiettivi ed è cambiato tutto. Io sto cercando comunque di portare avanti il problema, però adesso vedo che non è preso come primario».

I tentativi di Bianchi di cambiare le cose sono descritti ormai come una vera e propria “lotta”, che assume ogni giorno dimensioni maggiori e a volte conflittuali: «Quei problemi lì ci hanno portato quasi alla disperazione. Succede che uno ha bisogno di una cosa, io gliela devo fare, però non la posso fare perché c'è la macchina rotta e quelli della manutenzione non vengono ad aggiustarmi la macchina rotta. Molte volte questo discorso qua è sfociato in discussioni abbastanza accese».

In effetti, con specifico riferimento al dizionario di Spencer e Spencer, le azioni che fanno denotare in Bianchi una spiccata competenza di “persuasività e influenza” sono davvero molteplici e indicano un “radicamento profondo” della stessa. Diversi indicatori comportamentali riconducibili alla competenza sono più volte emersi durante l'intervista: i tentativi di convincere, persuadere ed influenzare sono costanti e molteplici. Bianchi quotidianamente cerca di perseguire gli scopi del reparto “condividendo consapevolmente le informazioni per ottenere gli effetti specifici desiderati”, sia con i suoi collaboratori, sia con il personale della manutenzione. Per lo stesso motivo, frequentemente ricorre alle “skill di conduzione del gruppo”. Spesso usa “fare ricorso a esempi concreti e sussidi documentali e dimostrazioni”, “facendo appello alla ragione, ai dati di fatto e alle cifre” per cercare di influenzare soggetti da lui ritenuti rilevanti; ha persino cercato di “raccogliere coalizioni politiche per trovare un sostegno alle proprie idee”⁹², cercando di sensibilizzare il suo capo diretto sul problema, nella speranza che lo stesso fosse affrontato dalla direzione generale

⁹² Per una più accurata specificazione degli indicatori comportamentali che denotano la competenza “persuasività e influenza” si veda Spencer e Spencer, 1993.

dell'azienda.

Ora, la teoria “ortodossa” delle competenze suggerisce di ricercare l'interpretazione e la spiegazione dell'agire di un soggetto, in risposta alle prescrizioni di un job, nelle sue motivazioni interiori, nei suoi tratti profondi e nelle sue naturali disposizioni: in tale interpretazione la disposizione a “persuadere” e “influenzare” sono da ricercarsi in un'attitudine di Bianchi, e dovrebbero riflettere il «desiderio d'avere un'influenza o un effetto specifico sugli altri», ossia quell'«interesse personale, noto anche come desiderio di potere» (Spencer e Spencer, 1993; trad. it., p. 69)⁹³.

Del resto, sono comportamenti e azioni spesso ricercate da Bianchi, grazie alle quali questi (seguendo la logica *mainstream*) ottiene di essere performante.

Eppure dal racconto di Bianchi appare evidente che quegli stessi comportamenti che la teoria ortodossa delle competenze fa scaturire da tratti soggettivi, come disposizioni, in realtà sono tutt'altro che frutto di “desideri” o “motivazioni” personali: in qualche occasione i tentativi di “influenzare e convincere” sono sfociati in “discussioni accese”, stati ansiogeni, “arrabbiature” e altre situazioni descritte come insostenibili.

L'interpretazione delle scelte compiute da Bianchi cambia se si condivide un'altra impostazione concettuale, che privilegia l'analisi del processo di regolazione. In tale prospettiva, le scelte di Bianchi sono da ricondursi al suo tentativo di porre rimedio a delle incongruenze strutturali sulle quali, attraverso molti anni di esperienza, ha avuto modo di riflettere.

Le stesse sono esaurientemente descritte durante l'intervista. Il modo in cui il servizio di manutenzione assiste gli altri reparti non è regolato attraverso un programma che stabilisca degli interventi ciclici e periodici; le procedure aziendali dispongono che il servizio sia erogato nel momento in cui il guasto si presenta sul macchinario e la discrezionalità sulle priorità da assegnare agli interventi sono affidate al personale della manutenzione. Se, da un lato, ciò permette di ridurre in parte alcuni costi del servizio, dall'altro, finisce per condizionare pesantemente l'azione di molti reparti, spesso costretti (non senza inefficienze) a ripiegare temporaneamente su programmi alternativi di produzione, attraverso la strutturazione di altri obiettivi di produzione, altri compiti, altri svolgimenti e diversi macchinari.

Il reparto di Bianchi non gode della stessa opportunità. La variabilità che caratterizza l'azione del reparto “lavorazione stampi”, per natura specifica dei compiti che esso assolve, è già elevatissima ed è a sua volta condizionata dall'azione, spesso imprevedibile⁹⁴, di altri reparti. I modi e i tempi attraverso i quali è previsto che lo stesso goda del servizio di manutenzione non tiene conto della elevata mutevolezza dei compiti, degli obiettivi e degli svolgimenti che lo caratterizzano. Così, le fonti di incertezza cui il reparto “lavorazione stampi” deve far fronte si moltiplicano e si

⁹³ È ciò che identifica la competenza “persuasività e influenza”.

⁹⁴ È stato già illustrato che i guasti alle attrezzature sono difficilmente prevedibili.

sovrappongono in un modo che, di fatto, rende molto difficile, quando non impossibile, farvi fronte. Le scelte strutturali attraverso le quali Bianchi cerca nel proprio reparto di affrontare l'incertezza sono davvero particolari e sono premiate a livello aziendale, ma non bastano. Infatti, spesso il reparto di Bianchi è protagonista di inefficienze causate in realtà da scelte di strutturazione compiute ad un "altro livello", che però lo riguardano da vicino, giudicate inadeguate. Bianchi non ha l'autorità formale per modificarle: i capi reparto non hanno l'opportunità di partecipare "attivamente" alle riunioni durante le quali sono prese alcune importanti decisioni per l'organizzazione dell'azienda. Il modo in cui cerca di rimediarevi è presto svelato: da un lato, cerca ogni volta di orientare informalmente la scelta dei manutentori (facendola comunque ricadere sul proprio reparto), dall'altro, cerca di partecipare ai processi decisionali di livello superiore attraverso il proprio capo.

Bianchi cerca di intervenire nella strutturazione del suo reparto, e nella relazione tra questo e gli altri, in modo ritenuto adeguato agli obiettivi, ai vincoli e alle opportunità che dalla sua analisi sono emersi. Senz'altro egli è costretto a svolgere (non senza difficoltà) un insieme di compiti non espressamente previsti nella sua posizione. Di continuo egli cerca di affermare la propria autonomia intervenendo nella regolazione dell'organizzazione con scelte ed "azioni correttive", giudicate adeguate. A questa sua continua iniziativa, diretta espressione delle sue "competenze", sembrano essere legati i risultati del reparto.

7.7 Considerazioni conclusive

Il caso studio presentato impone una seria riflessione in relazione alle opportunità che possono essere colte dalla teoria *mainstream* e da una differente impostazione (basata su una visione dell'organizzazione e del lavoro come processo di azioni e decisioni) della teoria delle competenze.

Nella prospettiva psicologico-individuale, come più volte sottolineato da Boyatzis e, successivamente, da Spencer e Spencer, la principale finalità legata all'adozione di un metodo di gestione del personale basato sulle competenze è quello di far fronte all'accresciuta incertezza che caratterizza il lavoro di ciascuno nell'organizzazione. Nell'impossibilità di regolare esaustivamente in modo previo l'azione di ogni attore, ai soggetti è chiesto di attivarsi per far fronte alle necessità, di ricorrere alla propria iniziativa per fronteggiare gli imprevisti.

Il modo in cui questi possono farlo è presto svelato: "utilizzando le proprie competenze".

Ecco che le competenze diventano un modo per supportare i processi decisionali e la formulazione di scelte in condizioni di incertezza, ma sempre nell'ambito di regole predisposte nel momento in cui "l'organizzazione" e i job sono stati concepiti, e per questo previe ed eteronome; necessariamente si tratta di scelte discrezionali che proprio attraverso il ricorso alla nozione di competenza si cerca di valorizzare.

Non solo. Dal momento che nell'impianto teorico che guida "il metodo delle competenze" si

assume che il job sia predisposto ed esista in modo formale, al di là e a prescindere dall'azione del soggetto che lo riveste, necessariamente qualsiasi iniziativa individuale, lungi dal poter essere interpretata come un tentativo del soggetto di cambiare l'organizzazione nella quale egli agisce (o il suo "job"), ovvero di concorrere e partecipare alla definizione delle regole che essa prescrive, migliorandole, non può che essere espressione dell'adattamento ad un sistema ben disegnato.

Seguendo tale logica, in effetti, l'azione di Bianchi non può che essere interpretata come un modo, tra quelli ammessi (qualsiasi scelta i cui esiti siano funzionali al sistema è ammessa e valorizzata), di conseguire gli obiettivi a lui demandati nell'ambito di vincoli prestabiliti, derivanti da scelte (di strutturazione) già effettuate, sulle quali al soggetto non è dato intervenire. Nell'ambito dei vincoli che la strutturazione dei reparti e il job stesso pongono a Bianchi, il suo modo di affrontare e risolvere i problemi quotidiani non può che essere la diretta espressione delle sue preferenze personali, delle sue disposizioni interiori, delle sue caratteristiche soggettive.

Il metodo *mainstream* delle competenze propone di focalizzare l'attenzione sulle sole preferenze soggettive nel ricercare la motivazione dei processi di scelta *all'interno di un job* e per questo qualsiasi affermazione di autonomia del soggetto non può che essere interpretata come una forma di discrezionalità "concessa".

Per lo stesso motivo nella prospettiva psicologico-individuale risulta estremamente difficile cogliere il fatto che Bianchi possa attivarsi "spontaneamente", sviluppando forme di conoscenza che prescindono il suo specifico job e intervenendo nella strutturazione dei compiti e degli svolgimenti nel suo reparto in modo assolutamente "innovativo" (non prescritto), per far fronte ad un'incertezza profusa derivante da scelte strutturali di "livello superiore" giudicate inadeguate.

La condivisione di una diversa prospettiva teorica, che interpreta il lavoro come processo di azioni e decisioni, porta a ipotizzare che la competenza sviluppata da Bianchi possa non essere legata ad una sua azione di adattamento, né a questo è strumentale, né la sua "performance" sia *necessariamente* legata a ciò.

Le scelte di Bianchi, sottese dalla sua competenza, non sono un modo possibile di agire in un quadro regolato, dunque espressione di discrezionalità: Bianchi cerca semmai di affermare costantemente la propria autonomia, ad esempio, cambiando le regole a cui i manutentori rispondono, o cercando di cambiare la strutturazione di un intero reparto-servizio. L'impostazione concettuale seguita offre gli strumenti per indagare questa eventualità, semplicemente perché la possibilità che un soggetto agisca per cambiare la strutturazione dell'organizzazione di cui è parte non è tra i presupposti dell'impianto teorico. L'analisi dei processi di lavoro offre anche l'opportunità di valutare il fatto che Bianchi di continuo debba assumersi delle responsabilità non previste, rendendosi "di fatto" protagonista di azioni di regolazione con le quali cerca di ovviare ad alcune scelte organizzative che da un lato costituiscono la più frequente fonte di inefficacia di molti reparti, dall'altro finiscono per produrre stati ansiogeni e fattore di stress per tutti quei soggetti "costretti" a recepirle.

La condivisione delle analisi e delle riflessioni che a ciascun livello guidano l'azione

organizzativa e ne costituiscono presupposto di cambiamento potrebbe costituire parte integrante di una teoria delle competenze interessata ad istituire momenti attraverso i quali i soggetti possano beneficiare di tutti i saperi indispensabili per migliorare la conoscenza del processo organizzativo dei quali sono parte, favorendo la partecipazione “attiva” degli stessi al processo di strutturazione.

In tal modo può essere valorizzato il grande contributo che ciascuno può offrire al processo di cambiamento in essere.

Occorre però prima riconoscere che nell’organizzazione il contributo di ciascun attore è regolato in modo sia previo, sia contestuale, sia eteronomo, sia autonomo e che ogni azione è sottesa da una valutazione; quest’ultima dovrebbe essere sostenuta e premiata.

Si tratta, da un lato, di favorire lo sviluppo della competenza attraverso l’attivazione di un processo di analisi e riflessione sui corsi d’azione, dall’altro, di valorizzarla attraverso il confronto, la condivisione e la partecipazione alle scelte strutturali.

Il riconoscimento dell’autonomia, l’istituzione, il sostegno e la condivisione di momenti di analisi e di riflessione, ovvero lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze di ciascuno, possono davvero supportare il divenire delle organizzazioni e orientarlo secondo criteri di adeguatezza, di coerenza, nel rispetto del benessere dei soggetti coinvolti.

CONCLUSIONI

Negli ultimi decenni, la letteratura sull'organizzazione dell'impresa si è arricchita di contributi che hanno posto una grande enfasi sul tema del cambiamento e sulla necessità di valorizzare le competenze per sostenerlo e guidarlo.

La tesi largamente condivisa è che l'incertezza – che in modo sempre più consistente caratterizza la vita delle organizzazioni in mercati globali segnati da rapidi mutamenti – impone capacità di anticipazione, rapidità di risposta, velocità di trasformazione, di cambiamento e che, solo attraverso la valorizzazione della persona, della sua professionalità, della sua iniziativa individuale, del suo contributo personale, in una parola, delle sue competenze, tale sfida può essere accolta.

Da una review della letteratura sono emerse molte ambiguità e tanti fraintendimenti che sin da principio hanno caratterizzato il dibattito sulle competenze, in relazione non solo alla loro natura e al loro significato, ma anche e soprattutto al modo in cui queste debbano (o possano) caratterizzare i “sistemi di gestione delle risorse umane”: riflessioni eterogenee, di volta in volta ispirate da concezioni diverse, hanno promosso logiche e metodologie anche molto distanti tra loro, tutte però ugualmente centrate sull'idea di poter “utilizzare” le competenze per governare il processo di cambiamento organizzativo.

Nonostante la numerosità e la varietà dei contributi che, con prospettive differenti, hanno alimentato in modo controverso questo tema, l'analisi della letteratura ha permesso di distinguere una concezione prevalente, di matrice oggettivista, che non solo permea il dibattito teorico, ma accomuna “i modelli di gestione per competenze” più frequentemente implementati nelle imprese.

Le teorie, principalmente di derivazione funzionalista, che poggiano su tale concezione riconducono la competenza ad un insieme di caratteristiche della persona alla base di una performance superiore in un certo job. Si tratta di qualità eterogenee che possono caratterizzare un soggetto sia a “livelli” profondi (tratti, motivazioni, immagine di sé) sia livelli posti più in superficie (conoscenze, abilità): tali caratteristiche si traducono in comportamenti “performanti”, ovvero funzionali al ruolo rivestito; si promuove cioè una concezione di competenza intesa come “saper fare” in relazione a specifiche richieste del job.

Quest'ultimo, inteso come frazione discreta dell'organizzazione (in tal senso reificata) è identificato non più attraverso elenchi di compiti rigidamente definiti, né attraverso un insieme circoscritto di task, e neppure da dettagliate attribuzioni formalizzate e prescritte, ma da un insieme di aspettative, di comportamenti desiderati, di obiettivi demandati al soggetto chiamato a ricoprire il ruolo. Lunghe liste di mansionari lasciano così il posto a schede di job description, che riportano le principali responsabilità da assumere e le competenze necessarie per farlo.

Il principio comune alla base di queste teorie delle competenze è che più il comportamento assunto da un soggetto si avvicina a quello desiderato (cioè ritenuto necessario per svolgere con successo le attività previste nell'ambito del job), più egli otterrà buoni risultati sul lavoro. Così, migliorare il *matching* tra “competenze richieste” e “competenze possedute” diviene lo sforzo da

perseguire in ogni fase di gestione del personale, dalla selezione, alla formazione, alle scelte di mobilità verticale o orizzontale. Diverse metodologie sono a tal proposito elaborate, ma tutte ugualmente volte da un lato a codificare le competenze necessarie per un job, dall'altro a valutare (formalizzare) e codificare quelle "possedute" da un soggetto, al fine di stimarne l'eventuale "idoneità": questo è il principio che distingue il "metodo delle competenze".

Attraverso un'analisi dell'impianto teorico e metodologico *mainstream* è emerso che, con specifico riferimento alle possibilità di cambiamento, l'implementazione di sistemi di gestione delle risorse umane così strutturati, basati su siffatta nozione di competenza e di organizzazione, non sembra mutare (neanche parzialmente) il principio di fondo, prevalente nella concezione oggettivista, che riconduce i cambiamenti della "struttura organizzativa" a cambiamenti di strategia. Il "passaggio alle competenze" lascia completamente invariati i presupposti che guidano il cambiamento organizzativo, che continua ad essere inteso come adattamento a fattori contingenti, come sforzo di migliore integrazione del sistema al sovrasisistema.

A margine della riflessione resta allora da chiedersi in che modo l'"avvento" delle competenze nella gestione del personale possa effettivamente sostenere il cambiamento, quale novità esso introduca. La tesi sostenuta in questo lavoro è che, nelle teorie funzionaliste, il ricorso al "metodo delle competenze" ripropone, rafforzandola, la logica che privilegia l'integrazione del sistema e nel sistema (in questo caso, delle persone al job).

Semplicemente, nell'impossibilità di prescrivere dettagliatamente le mansioni e di ricercare nella loro pedissequa esecuzione la performance di un soggetto nell'organizzazione, si indicano attività e comportamenti – il job appunto – che mostrano (o meglio impongono) alternative d'azione per fronteggiare l'incertezza di compiti divenuti discrezionali. Il fatto che ciascun job continui a essere strutturato secondo una razionalità assoluta *ex ante*, che precede l'incontro tra organizzazione e soggetto, e da esso prescinde, anche nella valutazione e nella strutturazione del cambiamento, riduce qualsiasi iniziativa di quest'ultimo a semplice esercizio di discrezionalità, ovvero di scelta tra opzioni possibili, ma date.

Ciò porta a concludere che le competenze in tale concezione costituiscono un'opportunità per favorire un migliore adattamento dello stesso all'organizzazione e ad un cambiamento già progettato, essendo ribadito, attraverso il "ricorso le competenze" il primato del sistema. In sintesi, la mobilitazione delle competenze facilita l'adattamento del soggetto ad un organizzazione (in questa concezione reificata) che cambia: quest'ultima attiva e governa il processo di cambiamento, indicandone la direzione.

A conclusioni diametralmente opposte si è giunti ripercorrendo le proposte teoriche di derivazione socio-costruttivista. Queste promuovono un concetto di competenza come prodotto locale di un contesto sociale specifico, unico, irripetibile, costruito a partire dall'interazione di più soggetti.

Un'analisi dei principali contributi presenti in questa letteratura ha evidenziato la distanza che separa questo impianto concettuale da quello *mainstream*: si respinge con forza quel determinismo

che avvalga la possibilità di formalizzare un elenco di competenze funzionale allo svolgimento di un job predeterminato e si critica aspramente qualsiasi tentativo di generalizzazione, di definizione di “modelli” universali, che non valorizzano le differenze contestuali, le storie specifiche, i vissuti particolari.

Nella concezione socio costruttivista perde di significato pensare alla competenza come insieme di qualità, di conoscenze, di abilità che conducono a comportamenti “performanti” formalizzabili e trasmissibili a piacere, né ha senso indagare quale somma di elementi discreti la componga: la competenza si esprime nelle pratiche condivise in una certa comunità, nei modi di fare le cose, di agire, nei valori, nelle credenze, nelle tradizioni la cui condivisione ne costituisce il momento genetico. È una competenza in uso, che emerge nella pratica, nel “fare” e si sviluppa divenendo membri di una comunità, partecipando in essa. Non si tratta di dunque di sviluppare abilità astratte, funzionali allo svolgimento di compiti, ma piuttosto di imparare a comportarsi come membri di una comunità; in tal senso la competenza è pensabile come un “saper essere” in un contesto sociale.

Diventare praticanti è l’unico modo per sviluppare le competenze, in nessun modo “trasportabili” al di fuori della comunità che le produce: «la questione centrale [...] è *diventare* un praticante e non imparare “*sulle*” pratiche» (Brown, Duguid, 1991, p. 341).

La comunità di pratica è attraversata da un processo di cambiamento continuo che si manifesta nell’azione e nell’interazione dei membri. Il cambiamento riguarda propriamente i singoli, ma attraverso il costrutto della partecipazione si riflette sull’intera comunità: «il costrutto [della partecipazione periferica legittimata] è da intendersi come il ponte che lega i processi di cambiamento della persona ai cambiamenti nelle comunità di pratiche» (Zucchermaglio, 1996, p. 67).

Sono presto svelate le modalità attraverso le quali le proposte teoriche di matrice sociocostruttivista vedono nelle competenze una possibilità di cambiamento organizzativo: dopo aver concepito l’organizzazione come comunità di comunità, si tratta, di favorire da un lato il costituirsi di questi gruppi non canonici, dall’altro la partecipazione dei soggetti ad essi.

Tuttavia, nell’impianto teorico si evidenzia con rigore che le comunità di pratica non sono gruppi formali: esse sorgono spontaneamente, non sono “canoniche”, e qualsiasi intervento “dall’esterno” vanifica la capacità innovatrice della comunità, compromettendone l’esistenza stessa. Questo, in effetti, preclude all’organizzazione (sempre reificata, questa volta a partire dall’interazione dei membri delle comunità, e delle comunità stesse) di intervenire nell’operato delle comunità e di indirizzarne l’azione di cambiamento.

Ciò ha portato a concludere che nell’impostazione sociocostruttivista l’attenzione alle competenze è fondamentale per i processi di cambiamento; il legame tra competenze e dinamiche di cambiamento è esplicitato; tuttavia quest’ultimo è concepito come fenomeno spontaneo, non programmabile, erratico, attivato a partire dai soggetti che attraverso l’azione sviluppano le competenze.

In modo diametralmente opposto alla riflessione di matrice oggettivista, dunque, le teorie basate

sulla concezione socio-costruttivista sembrano voler ribadire attraverso il concetto di competenza il primato dell'attore sul sistema: quest'ultimo può godere dei processi di cambiamento che i soggetti attivano ma deve rinunciare a governarne il districarsi nel tempo. Si tratta di un cambiamento erratico, inintenzionale in quanto esito dell'interazione dei singoli soggetti e dunque valutabile solo *ex post*.

Infine, sono state abbandonate le concezioni reificanti dell'organizzazione e se ne è condivisa una che vede l'organizzazione come processo di azioni e decisioni guidate da razionalità intenzionale e limitata.

In questa concezione non c'è separazione o contrapposizione tra attore e sistema, né prevale un'idea di organizzazione disegnata *ex ante* attraverso un insieme di ruoli o individuata *ex post* a partire da comportamenti ricorrenti e istituzionalizzati: l'organizzazione è intesa come processo organizzativo in continuo divenire, orientato da azioni e decisioni attraverso le quali catene di mezzi e fini sono incessantemente ri-ordinate. Risultati attesi, azioni tecniche e loro regolazione costituiscono le componenti analitiche di processo: la loro reciproca coerenza e la loro adeguatezza al futuro sono valutate a ciascun livello (ambito di decisione) dell'organizzazione analiticamente distinguibile. A tale azione di giudizio si associa il concetto di competenza, per questo concepita appunto come "saper valutare" l'azione in relazione al processo.

Nella valutazione sono mobilitate tutte le risorse a disposizione del soggetto, la sua esperienza, le sue abilità, le sue conoscenze, la sua cultura, e tutte si traducono nelle azioni che compongono il processo sociale, necessariamente in relazione con altre azioni, anche di altri soggetti, in processi differenti.

L'enfasi non è però posta sull'identificazione e la misurazione delle singole caratteristiche soggettive a monte di certi comportamenti, né si condivide l'idea di poter codificare e "utilizzare" le competenze funzionali a prestazioni lavorative "performanti", magari per poterle trasferire attraverso percorsi formativi volti a mostrare comportamenti desiderati.

Ancora, non è nella partecipazione ad una specifica comunità di riferimento che si esauriscono le possibilità di un soggetto di sviluppare le proprie competenze, divenendo appunto un praticante.

Ciò che assume maggiore rilevanza in tale concezione è il contributo che ciascun attore può dare al processo di azione intervenendo adeguatamente in esso, contribuendo cioè alla definizione delle sue regole: queste non sono altro che l'esito di un complesso processo di valutazione che, ai diversi ambiti decisionali (analiticamente distinguibili) accompagna e orienta l'organizzazione.

Ciascun attore coinvolto nel processo è protagonista di tale valutazione e attraverso di essa interviene nella sua strutturazione, non semplicemente operando secondo regole imposte da altri, o scegliendo tra alternative predefinite, ma creandone di proprie, secondo l'autonomia che egli riesce ad affermare, preordinando le proprie azioni secondo razionalità intenzionale e limitata. Appare evidente che, in questa concezione, l'organizzazione non è mai completamente progettabile *ex ante*, né è rintracciabile esclusivamente *ex post*, ma è frutto di un continuo processo di valutazione che ne caratterizza la strutturazione, ovvero ne definisce le regole autonome ed eteronome (dipende dal

livello di analisi dell'osservatore), previe e contestuali all'azione, formali e informali, orientandone il divenire nel tempo.

Le competenze, in tale concezione legate proprio al processo di valutazione di azioni e decisioni, possono supportare il cambiamento organizzativo, favorendo la formulazione di giudizi di coerenza espressi in relazione sia ai diversi piani che lo compongono, sia all'adeguatezza delle alternative percorribili, ad ogni livello contemplate.

Si tratta di un cambiamento non inintenzionale e in nessun modo preordinabile, né completamente predeterminato, ma alimentato a partire dal contributo di ogni attore coinvolto nel processo di azione.

Ancora, non si tratta di un cambiamento situato nelle pratiche di una singola comunità e neppure relativo al ridisegno formale di una configurazione organizzativa: riguarda piuttosto il cambiamento della regolazione del processo.

Se si concepisce l'organizzazione come processo di azioni e decisioni guidato da razionalità limitata e intenzionale, se si riconosce che esso diviene nel tempo secondo regole di varia natura, che ciascun attore contribuisce a definire secondo propri giudizi di adeguatezza e secondo l'autonomia che egli riesce ad affermare nel processo, allora il cambiamento organizzativo può essere guidato e sostenuto attraverso lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze che gli attori apportano al processo e che proprio operando in esso maturano.

Si tratta, da un lato, di supportare lo sforzo di interpretazione del processo che caratterizza le scelte autonome ed eteronome di ciascun soggetto agente, arricchendo la sua capacità di analisi della regolazione, dall'altro, di strutturare dei momenti di confronto e di riflessione che preludano, attraverso la sua valutazione, allo sviluppo delle competenze e ad una contestuale (possibile) riprogettazione.

In tal modo si può innescare un processo di sviluppo delle competenze e cambiamento organizzativo.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1959), *Problemi di sociologia*, Taylor, Torino.
- Ajello, A. M., Meghnagi, S. (a cura di) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione: il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Franco Angeli, Milano.
- Albanese, R. (1989), *Competency-based Management Education*, in "Journal of Management Development", 8(2), pp. 66-76.
- Albano, R. (2010), *La ricerca-intervento*, in T. M. Fabbri (a cura di), *L'organizzazione: concetti e metodi*, Carocci, Roma, pp. 285-310.
- Altomare, P., Artuso, P. (1997), *Competenze e comprensione*, in "Sviluppo e Organizzazione", 163, pp. 94-109.
- Alwis, R. S., Hartmann, E. (2008), *The use of tacit knowledge within innovative companies: knowledge management in innovative enterprises*, in "Journal of Knowledge Management", 12(1), pp. 133-147.
- Antonacopoulou, E. P., FitzGerald, L. (1996), *Reframing competency in management development*, in "Human Resource Management Journal", 6(1), pp. 27-48.
- Argyris, C. (1957), *Personality and organization; the conflict between system and the individual*, Harper & Row, New York.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978), *Organization learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Athey, T. R., Orth, M. S. (1999), *Emerging competency methods for the future*, in "Human Resource Management Journal", 38(3), pp. 215-226.
- Babbage, C. (1832), *On the economy of machinery and manufactures*, New York, Kelley.
- Bara, B. G. (1999), *Pragmatica cognitiva: i processi mentali della comunicazione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Barbier, J. M. (a cura di) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.
- Barbini, F. M. (2007), *L'impresa virtuale. Teoria e Pratica*, Isedi, Torino.
- Barnard, C. I. (1938), *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Barnes-Nelson, J. (1996), *The boundaryless organisation: Implications for job analysis, recruitment, and selection*, in "Human Resource Planning", 20(4), pp. 39-49.
- Barnett, R. (1994), *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society (Society for Research Into Higher Education)*, Open University Press, Buckingham.
- Barney, J. B. (1991), *Firm resources and sustained competitive advantage*, in "Journal of management", 17(1), pp. 99-120.
- Barney, J. B., Clark, D. N. (2007), *Resource-Based theory: Creating and sustaining competitive advantage*, Oxford University Press, New York.
- Bell, D. (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
- Bellucci, A., Pero, L. (1997), *Organizzazione, personale e competenze*, in "Sviluppo e Organizzazione", 16, pp. 51-66.
- Benadusi, L., Di Francesco, G. (a cura di) (2002), *Formare per competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Berdicchia, D. (2009), *Il prolungamento della vita lavorativa: le pratiche di age management e la valorizzazione delle competenze*, in D. Berdicchia, R. Fornasiero, G. Masino, M. Zambelli (a cura di), *Soluzioni organizzative per il prolungamento della vita lavorativa. Il lavoratore senior nell'impresa e nella società*, Grafiche Editoriali La Press, Fiesse d'Artico, Venezia, pp. 17-68.

- Berdicchia, D., Fornasiero, R., Masino, G., Zambelli, M. (a cura di) (2009), *Soluzioni organizzative per il prolungamento della vita lavorativa. Il lavoratore senior nell'impresa e nella società*, Grafiche Editoriali La Press, Fiesso d'Artico, Venezia.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966), *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Anchor Books, Garden City, NY.
- Bertagna, G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia.
- Bertagni, B., La Rosa, M., Salvetti, F. (a cura di) (2006), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Blackler, F. (1995), *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation*, in "Organization Studies", 16(6), pp. 1021-1046.
- Blanchard-Fields, F., Camp, C. J. (1990), *Affect, individual differences, and real world problem solving across the adult life span*, in T. Hess (a cura di), *Aging and cognition: Knowledge organization and utilization*, North Holland, Amsterdam, pp. 461-497.
- Blau, P. M., Scott, R. W. (1962), *Formal Organizations*, Rotledge & Kegan Paul, London.
- Blumer, H. (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice-Hall, Engelwood Cliffs, NJ.
- Boam, R., Sparrow, P. (a cura di) (1992), *Designing and Achieving Competency: A Competency Based Approach to Developing People and Organisations*, McGraw-Hill, London.
- Bock, G. W., Kim, Y.-G. (2002), *Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing*, in "Information Resources Management Journal", 15(2), pp. 14-21.
- Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Boyatzis, R. E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Wiley, New York.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1991), *Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation*, in "Organization Science", 2(1), pp. 40-57.
- ID. (2001), *Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective*, in "Organization Science", 12(2), pp. 198-213.
- ID. (2002), *Local knowledge: Innovation in the networked age*, in "Management Learning", 33(4), pp. 427-437.
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir Faire, Savoir dire*, PUF, Paris.
- Burns, T., Stalker, G. M. (1961), *The Management of Innovation*, Tavistock Publications, London.
- Campbell, J. P. (1990), *Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology*, in M. D. Dunnette, L. M. Hough (a cura di), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol 1*, Consulting Psychologists Press, Inc, Palo Alto, CA, pp. 687-732.
- Camuffo, A. (1995), *La gestione delle risorse umane basata sulle competenze: moda o rivoluzione?*, in "Sviluppo e Organizzazione", 151, pp. 123-126.
- ID. (1998), *Piccoli grandi capi: competenze per la produzione flessibile*, Etas, Milano.
- ID. (2000), *Il valore delle competenze*, in "Sviluppo e Organizzazione", 178, pp. 21-36.
- Cappelli, P., Crocker-Hefter, A. (1996), *Distinctive Human Resources are a firm's core competencies*, in "Organisational Dynamics", 28(2), pp. 7-21.
- Capperucci, D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Capucci, U. (a cura di) (2003), *Business, strategia, competenze: un modello di gestione delle risorse per lo sviluppo della competitività aziendale*, Guerini e Associati, Milano.
- Cavaliere, V. (1999), *Le competenze come strumento di valutazione dei differenziali di competitività. Un caso concreto*, Cedam, Padova.

- Cepollaro, G. (a cura di) (2001), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, Milano.
- ID. (2008), *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Guerini e Associati, Milano.
- Chandler, A. D. (1962), *Strategy and Structure, Chapters in the History of the Industrial Enterprise*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Cheetham, G., Chivers, G. (2005), *Professions, competence and informal learning*, Edward Elgar, Cheltenham, England.
- Chi, M. T. H., Glaser, R., Farr, M. J. (1988), *The nature of expertise*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, (Mass.).
- ID. (1966), *Topics in the Theory of Generative Grammar*, Mouton & Co.
- Ciborra, C., Lanzara, G. F. (a cura di) (1985), *Progettazione delle nuove tecnologie e qualità del lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Civelli, F., Manara, D. (2002), *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*, Guerini e Associati, Milano.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000), *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*, in "Travailler", 4, pp. 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000), *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*, in "PISTES", 2(1), pp. 1-7.
- Clot, Y., Leplat, J. (2005), *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail*, in "Le travail humain", 68(4), pp. 289-316.
- Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990), *Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation*, in "Administrative Science Quarterly", 35(1), pp. 128-152.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. (1989), *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, in L. B. Resnick (a cura di), *Knowing, Learning and Instruction. Essay in Honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 453-494.
- Colonia-Willner, R. (1998), *Practical intelligence at work: relationship between aging and cognitive efficiency among managers in a bank environment*, in "Psychology and Aging", 13(1), pp. 45-57.
- Cook, S. N., Brown, J. S. (1999), *Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing*, in "Organization Science", 10(4), pp. 382-400.
- Cortellazzi, S., Pais, I. (a cura di) (2001), *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano.
- Costa, G. (1990), *Economia e direzione delle risorse umane*, UTET, Torino.
- Crozier, M. (1963), *Le Phénomène Bureaucratique*, Seuil, Paris.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.
- Cyert, R. M., March, J. G. (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Daft, R., Weick, K. (1984), *Toward a model of organizations as interpretation systems*, in "Academy of Management Review", 9(2), pp. 284-295.
- Davenport, T. H., Prusak, L. (1998), *Working Knowledge, How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Davis, L. E., Cherns, A. B. (a cura di) (1975), *The Quality of Working Life*, Free Press, New York.
- De Feo, G. (1996), *Le competenze delle risorse umane e quelle organizzative*, in "Sviluppo e Organizzazione", 157, pp. 77-87.

- Demsetz, H. (1991), *The theory of the firm revisited*, in O. E. Williamson, S. G. Winter (a cura di), *The Nature of the Firm*, Oxford University Press, New York, pp. 159-178.
- Department of Employment (1988), *Employment for the 1990s (White Paper)*, HMSO, London.
- Di Francesco, G. (a cura di) (2004), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Drucker, P. (1954), *The Practice of Management*, Harper, New York.
- Durkheim, É. (1893), *De la division du travail social*, F. Alcan, Paris.
- Emerson, R. M. (1962), *Power-Dependence Relations*, in "American Sociological Review", 27(1), pp. 31-41.
- Emery, F. E., Trist, E. L. (1960), *Socio-technical Systems*, in C. W. Churchman, M. Verhurst (a cura di), *Management Science, Models and Techniques*, Pergamon, Oxford, pp. 83-97.
- Ericsson, A., Charness, N. (1994), *Expert performance: Its structure and acquisition*, in "American Psychologist", 49(8), pp. 725-747.
- Etzioni, A. (1961), *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Free Press, New York.
- Fabbri, T. M. (2003), *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*, Carocci, Roma.
- ID. (2004), *L'apprendimento organizzativo – un esperimento di progettazione*, in A. D'Atri (a cura di), *Innovazione organizzativa e tecnologie innovative. Strategie e tecnologie per un'organizzazione di successo in un futuro imprevedibile*, Etas, Roma, pp. 113-122.
- ID. (a cura di) (2010), *L'organizzazione: concetti e metodi*, Carocci, Roma.
- Faïta, D., Maggi, B. (2007), *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Octarès, Toulouse.
- Falconer, L. (2006), *Organizational learning, tacit information, and e-learning: a review*, in "The Learning Organization", 13(2), pp. 140-151.
- Fayol, H. (1911), *Administration industrielle et générale*, Dunod, Paris.
- Finch-Lees, T., Mabey, C., Liefoghe, A. (2005), *In the name of capability: a critical discursive evaluation of competency-based management development*, in "Human Relations", 58(9), pp. 1185-1222.
- Fletcher, S. (1997), *Analysing competence: Tools and techniques for analyzing jobs, roles and functions*, Kogan Page, London.
- Fontana, A. (2004), *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni: imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*, Mondadori Education.
- Fontana, A., Varchetta, G. (2005), *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e Associati, Milano.
- Fornasiero, R., Berdicchia, D., Zambelli, M., Masino, G. (2009), *Methodologies for Active Aging in the Manufacturing Sector*, in L. M. Camarinha-Matos, I. Paraskakis, H. Afsarmanesh (a cura di), *Leveraging Knowledge for Innovation in Collaborative Networks. 10th IFIP WG 5.5 Working Conference on Virtual Enterprises, PRO-VE 2009, Thessaloniki, Greece, October 7-9, 2009. Proceedings*, Springer Boston, Boston, pp. 733-741.
- Foss, N. J. (1996), *Knowledge-Based Approaches to the Theory of the Firm: Some Critical Comments*, in "Organization Science", 7(5), pp. 470-476.
- Frensch, P. A., Sternberg, R. J. (1989), *Expertise and intelligent thinking: When is it worse to know better?*, in R. J. Sternberg (a cura di), *Advances in the psychology of human intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 157-188.
- Friedberg, E. (1993), *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, Seuil, Paris.
- Friedmann, G. (1946), *Problemes humains du machinisme industriel*, Gallimard, Paris.
- Gangani, N., McLean, G., Braden, R. (2006), *A Competency-Based Human Resource Development Strategy*, in "Performance Improvement Quarterly", 19(1), pp. 127-139.

- Geffroy, F., Tijou, R. (2002), *Le management des compétences dans les entreprises européennes. Les différentes approches*, INSEP Consulting, Paris.
- Giddens, A. (1976), *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Hutchinson, London.
- ID. (1984), *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.
- Gillet, P. (1998), *Pour une écologie du concept de compétence* in R. Wittorsky (a cura di), *La compétence au travail*, Education permanente, pp. 23-32.
- Goffman, E. (1956), *The Presentation of the Self in Everyday Life*, Doubleday, Garden City, NY.
- Gouldner, A. W. (1954), *Patterns of Industrial Bureaucrasy*, The Free Press, New York.
- Grandori, A. (2007), *Discovery in natural selection and knowledge processes: a commentary on 'an agent-based model of exaptive processes'*, in "European Management Review", 4(3), pp. 153–156.
- Grant, R. M. (1996), *Towards a knowledge-based view of the firm*, in "Strategic Management Journal", 17(Winter Special Issue), pp. 109-122.
- Gulick, L., Urwick, L. (a cura di) (1937), *Papers on the Science of Administration*, Institute of Public Administration, New York.
- Gupta, A. K., Govindarajan, V. (2000), *Knowledge flows within multinational corporation*, in "Strategic Management Journal", 21(4), pp. 473-496.
- Hamel, G., Prahalad, C. K. (1994), *Competing for the Future. Breakthrough Strategies for Seizing Control of your Industry and Creating the Markets of Tomorrow*, Harvard Business School Press, Boston.
- Hannan, M. T., Freeman, J. (1977), *The Population Ecology of Organizations*, in "American Journal of Sociology", 82(5), pp. 929-964.
- ID. (1988), *Organizational Ecology*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Harlow, H. (2008), *The effect of tacit knowledge on firm performance*, in "Journal of Knowledge Management", 12(1), pp. 148-163.
- Herzberg, F. (1966), *Work and the nature of man*, World Publishing Company, Cleveland.
- Horton, S. (2000), *Competency management in the British civil service*, in "International Journal of Public Sector Management", 13(4), pp. 354-368.
- Hutchins, E. (1991), *Organizing work by adaptation*, in "Organization Science", 2(1), pp. 14-38.
- ID. (1993), *Learning to Navigate*, in S. Chaiklin, J. Lave (a cura di), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 35-63.
- ID. (1995), *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Iles, P. (1992), *Centres of excellence? Assessment and Development Centres, Managerial Competence, and Human Resource Strategies*, in "British Journal of Management", 3(2), pp. 79-90.
- Jardillier, P. (1965), *L'organisation humaine des entreprises*, PUF, Paris.
- Katz, D., Kahn, R. (1966), *The social psychology of organizations*, John Wiley & Sons, New York.
- Kay, J. (1993), *Foundations of Corporate Success: how business strategies add value*, Oxford University Press, Oxford.
- Kogut, B., Zander, U. (1992), *Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology*, in "Organization Science", 3(3), pp. 383-397.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
- Lanzara, G. F. (1993), *Capacità negativa: competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.

- Lave, J. (1977), *Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship Training in West Africa*, in "Anthropology and Education Quarterly", 18(3), pp. 177–180.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Lawrence, P. R., Lorsch, J. W. (1967), *Differentiation and Integration in Complex Organizations*, in "Administrative Science Quarterly", 12(1), pp. 1-47.
- ID. (1967), *Organization and environment. Managing differentiation and integration*, Harvard Business School Press, Boston.
- Le Boterf, G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive: agire e riuscire con competenza le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli.
- Lehmann, G. (1955), *Physiologie pratique du travail*, Editions d'Organizations, Paris.
- Leonard-Barton, D. (1995), *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*, Harvard Business School Press, Cambridge, MA.
- Leplat, J. (1992), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Octarès, Toulouse.
- ID. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, PUF, Paris.
- ID. (2002), *De l'étude de cas à l'analyse de l'activité*, in "PISTES", 4(2), pp. 1-31.
- Lev, B. (2001), *Intangibles. Management, Measurement, and Reporting*, Brookings Institution Press, Washington, D.C.
- Levitt, B., March, J. G. (1988), *Organizational Learning*, in "Annual Review of Sociology", 14, pp. 319-340.
- Lévy-Leboyer, C. (1996), *La gestion des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Likert, R. (1961), *New Patterns of Management*, McGraw-Hill, New York.
- Lindkvist, L. (2005), *Knowledge communities and knowledge collectivities: a typology of knowledge work in groups*, in "Journal of Management Studies", 42(6), pp. 1189-1210.
- Lorsch, J. W. (1970), *Introduction to the structural design of organizations*, in G. W. Dalton, P. R. Lawrence, J. W. Lorsch (a cura di), *Organization Structure and Design*, Irwin-Dorsey, London, pp. 1-16.
- Lubit, R. (2001), *Tacit Knowledge and Knowledge Management: The Keys to Sustainable Competitive Advantage* in "Organizational Dynamics", 29(4), pp. 164-178.
- Luffman, G., Lea, E., Sanderson, S., Kenny, B. (1996), *Strategic Management: An Analytical Introduction*, Blackwell, Oxford.
- Maggi, B. (1990), *Razionalità e benessere: studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Etas, Milano (ed. riv. e ampl. di: Questioni di organizzazione e sociologia del lavoro, Tirrenia Stampatori, Torino 1984).
- ID. (a cura di) (1991), *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano.
- ID. (a cura di) (1998), *L'Officina di organizzazione: un osservatorio sui cambiamenti nelle imprese*, Carocci, Roma.
- ID. (a cura di) (2001), *Le competenze per il cambiamento organizzativo: casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Etas, Milano.
- ID. (2003), *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Octarès, Toulouse.
- Maggi, B., Masino, G. (a cura di) (2004), *Imprese in cambiamento: Officina di organizzazione, 20 anni: casi e dibattiti 2000-2003*, Bononia University Press, Bologna.
- Mansfield, B. (1989), *Competence And Standard*, in J. Burke (a cura di), *Competency Based Education and Training*, Falmer Press, London, pp. 26-38.
- Maraschini, F. (2004), *Gestire le competenze: perché e come*, Giappichelli, Torino.

- March, J. G. (1991), *Exploration and exploitation in organizational learning*, in "Organization Science", 2(1), pp. 71-87.
- ID. (1994), *A Primer on Decision making. How Decisions Happen*, The Free Press, New York.
- March, J. G., Simon, H. A. (1958), *Organizations*, Wiley, New York.
- Marchiori, M. (2009), *Le competenze: misurazione e valutazione di risorse intangibili ai fini di valorizzazione e sviluppo*, paper presented at 32° Convegno AIDEA, "Le risorse immateriali nell'economia delle aziende", Ancona, 24-25 settembre.
- ID. (2010), *La progettazione dei sistemi sociotecnici*, in T. Fabbri (a cura di), *L'organizzazione: concetti e metodi*, Carocci, Roma, pp. 311-346.
- Marshall, G. (1990), *In Praise of Sociology*, Unwin Hyman, London.
- Marshall, K. (1991), *NVQs: An assessment of the "outcomes" approach in education and training*, in "Journal of Further and Higher Education", 15(3), pp. 56-64.
- Mascitelli, R. (2000), *From experience: harnessing tacit knowledge to achieve breakthrough innovation Export*, in "Product Innovation Management Journal", 17(3), pp. 179-193.
- Masino, G. (1997), *Nuove regole di progettazione: opportunità tecnologiche e scelte organizzative*, NIS, Roma.
- ID. (1999), *Information technology and dilemmas in organizational learning*, in "Journal of Organizational Change Management", 12(5), pp. 360-376.
- ID. (2000), *Nuove tecnologie e azione organizzativa: riflessioni teoriche e casi aziendali*, Isedi, Torino.
- ID. (2004), *Cambiamento della progettazione organizzativa e progettazione del cambiamento*, in B. Maggi, G. Masino (a cura di), *Imprese in cambiamento. Officina di organizzazione, 20 anni: casi e dibattiti 2000-2003*, Bononia University Press, Bologna, pp. 17-28.
- ID. (2005), *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*, Carocci, Roma.
- Masino, G., Berdicchia, D., Fornasiero, R. (2010), *Senior Workers, Knowledge Transfer And Icts: Combining Change And Tradition*. Atti di EURAM Conference 2010, Roma, p. 419.
- Masino, G., Zamarian, M. (2003), *Information technology artefacts as structuring devices in organizations: design, appropriation and use issues* in "Interacting with Computers", 15(5), pp. 693-707.
- Maslow, A. (1954), *Motivation and Personality*, Harper, New York.
- Mayo, E. (1933), *The Human Problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press, Cambridge.
- McClelland, D. C. (1961), *The Achieving Society*, Van Nostrand, Princeton.
- ID. (1973), *Testing for competence rather than intelligence*, in "American Psychologist", 14(1), pp. 1-14.
- McGregor, D. (1957), *The human side of the enterprise*, in "The Management Review", 46(11), pp. 22-28.
- Mead, G. H. (1943), *Mind, Self and Society*, University Press, Chicago.
- Merton, R. K. (1949), *Social Theory and Social Structure*, The Free Press, New York.
- Mintzberg, H. (1980), *Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design*, in "Management Science", 26(3), pp. 322-341.
- ID. (1983), *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Mitchell, L. (1989), *Definition of Standards and their Assessment*, in J. Burke (a cura di), *Competency Based Education and Training*, Falmer Press, London, pp. 54-64.
- Morgan, G. (1986), *Images of Organization*, Sage Publications, Newbury Park.
- ID. (1989), *Riding the Waves of Changes: Developing Competences for a Turbulent World*, Jassey Boss, San Francisco.

- Nelson, R. R., Winter, S. G. (1982), *Evolutionary Theory of Economic Change*, Belknap Harvard University, Cambridge, Mass.
- Neri, M., (2010), *Introduzione alla progettazione organizzativa*, in T. Fabbri (a cura di), *L'organizzazione: concetti e metodi*, Carocci, Roma, pp. 347-400.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York.
- Olian, J. D., Rynes, S. (1991), *Making total quality work: Aligning organizations, performance measures, and stakeholders*, in "Human Resource Management", 30(3), pp. 303-333.
- Orr, J. (1996), *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, IRL Press, Ithaca, NY.
- Parsons, T. (1937), *The Structure of Social Action*, McGraw-Hill, New York.
- ID. (1951), *The Social System*, Free Press, Glencoe (Ill.).
- ID. (1956), *Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations*, in "Administrative Science Quarterly", 1(1), pp. 63-85.
- Penrose, E. T. (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*, Blackwell, Oxford.
- Pentland, B. T., Feldman, M. S. (2005), *Organizational routines as a unit of analysis*, in "Industrial and Corporate Change", 14(5), pp. 793-815.
- Perlmutter, M., Kaplan, M., Nyquist, L. (1990), *Development of adaptive competence in adulthood*, in "Human Development", 33(2-3), pp. 185-197.
- Perrow, C. (1967), *A Framework for the Comparative Analysis of Organizations*, in "American Sociological Review", 32(2), pp. 194-208.
- ID. (1972), *Complex Organizations. A Critical Essay*, Scott, Foresman & C., Glenview, Random House, New York.
- Pfeffer, J., Salancik, R. (1978), *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, Harper and Row, New York, NY.
- Pievani, T., Varchetta, G. (1999), *Il management dell'unicità. Organizzazione, evoluzione, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Polanyi, M. (1962), *Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy*, in "Reviews of Modern Physics", 34(4), pp. 601-616.
- ID. (1966), *The Tacit Dimension*, Doubleday and Co, Garden City, NY.
- Porter, M. E. (1985), *Competitive Advantage. Creating and Sustaining Superior Performance*, The Free Press, New York.
- ID. (1994), *Toward a dynamic theory of strategy*, in R. P. Rumelt, D. E. Schendel, D. J. Teece (a cura di), *Fundamental issues in strategy*, Harvard Business School Press, Cambridge, MA, pp. 423-461.
- ID. (1998), *On Competition*, Harvard University Press, Boston, MA.
- Powell, W. W., DiMaggio, P. J. (a cura di) (1991), *The new institutionalism in organizational analysis*, University of Chicago Press, Chicago.
- Prahalad, C. K., Hamel, G. (1990), *The Core Competence of the Corporation*, in "Harvard Business Review", 68(3), pp. 79-91.
- Prastacos, G., Söderquist, K., Spanos, Y., Van Wassenhove, L. (2002), *An integrated framework for managing change in the new competitive landscape*, in "European Management Journal", 20(1), pp. 55-71.
- Qu, H., Cheng, S. Y. (1996), *Attitudes towards utilizing older workers in the Hong Kong hotel industry*, in "International Journal of Hospitality Management", 15(3), pp. 245-254.
- Raelin, J. A. (1997), *A Model of Work-based Learning*, in "Organization Science", 8(6), pp. 563-578.

- Ranieri, A. (a cura di) (1999), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Ranson, S., Hinings, B., Greenwood, R. (1980), *The Structuring of Organizational Structures*, in "Administrative Science Quarterly", 25(1), pp. 1-17.
- Ratti, F. (1989), *La sfida delle competenze*, in "Sviluppo e Organizzazione", 115, pp. 23-31.
- ID. (2001), *Competenze e talenti. Lavoro, persone, organizzazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Reboul, O. (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, PUF, Paris.
- Resnick, L. B. (1987), *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", 16(9), pp. 13-20.
- Rey, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.
- Reynaud, J.-D. (1989), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Colin, Paris.
- Rosenberg, N. (1982), *Inside the Black Box*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rossi, A. (2000), *Il bilancio di competenze*, in "Sviluppo e organizzazione", 182, pp. 19-36.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano.
- Rullani, E. (2001), *Lavoro e sindacato nella società postfordista*, in A. Ninni, F. Silva (a cura di), *Evoluzione del lavoro, crisi del sindacato e sviluppo del paese*, Franco Angeli, Milano, pp. 115-148.
- Ryle, G. (1949), *The Concept of Mind*, Hutchinson, London.
- Sanchez, R., Heene, A., Thomas, H. (1996), *Towards the Theory and Practice of Competence-Based Competition*, in R. Sanchez, A. Heene and H. Thomas (a cura di), *Dynamics of Competence-Based Competence: Theory and Practice in the New Strategic Management*, Elsevier, London, pp. 1-35.
- Schein, E. H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Schenkel, A., Teigland, R. (2008), *Improved organizational performance through communities of practice*, in "Journal of Knowledge Management", 12(1), pp. 106-118.
- Schmidt, F. L., Hunter, J. E., Outerbridge, A. N. (1986), *The impact of job experience and ability on job knowledge work sample performance, and supervisory rating of performance*, in "Journal of Applied Psychology", 71(3), pp. 432-439.
- Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Schwartz, Y. (1990), *De la qualification à la compétence*, in "Société Française", 37, pp. 19-25.
- ID. (1997), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*, PUF, Paris.
- Scott, R. W. (1995), *Institutions and Organisations*, Sage, London.
- Selznick, P. (1948), *Foundations of the Theory of Organization*, in "American Sociological Review", 13(2), pp. 25-35.
- ID. (1949), *TVA and the Grass Roots: A Study in the Sociology of Formal Organization*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Senge, P. M. (1990), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Currency Doubleday, New York.
- Simon, H. A. (1947), *Administrative Behavior*, Mcmillan, New York.
- ID. (1982), *Models of Bounded Rationality*, MIT Press, Cambridge.
- ID. (1983), *Reason in Human Affairs*, Stanford University Press, California.
- ID. (1987), *Making management decisions: The role of intuitions and emotions*, in "Academy of Management Executive", 1(1), pp. 57-64.
- ID. (1991), *Bounded rationality and organizational learning*, in "Organization Science", 2(1), pp. 125-134.

- Söderquist, K., Papalexandris, A., Ioannou, G., Prastacos, G. (2009), *From task-based to competency-based: A typology and process supporting a critical HRM transition*, in "Personnel Review", 39(3), pp. 325-246.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Wiley & Sons, New York.
- Spender, J. C. (1994), *Knowing, Managing and Learning: A Dynamic Managerial Epistemology*, in "Management Learning", 25(3), pp. 387-412.
- Stalk, G. J., Evans, P., Shulman, L. E. (1992), *Competing on Capabilities: The New Rules of Corporate Strategy*, in "Harvard Business Review", 70(2), pp. 57-69.
- Sternberg, R., Caruso, D. (1985), *Practical modes of knowing*, in E. Eisner (a cura di), *Learning the ways of knowing*, University of Chicago Press, Chicago, IL, pp. 133-158.
- Storey, J., Barnett, E. (2000), *Knowledge management initiatives: learning from failure*, in "Journal of Knowledge Management", 4(2), pp. 145-156.
- Taylor, F. W. (1911), *The Principles of Scientific Management*, Harper & Bros, New York.
- Teece, D. J. (1986), *Profiting from technological innovation: Implications for integration, collaboration, licensing, and public policy*, in "Research Policy", 15(6), pp. 285-305.
- ID. (2000), *Managing Intellectual Capital: Organizational, Strategic, and Policy Dimensions*, Oxford University Press, New York.
- Teece, D. J., Pisano, G., Shuen, A. (1997), *Dynamic Capabilities and Strategic Management*, in "Strategic Management Journal", 18(7), pp. 509-533.
- Teece, D. J., Rumelt, R., Dosi, G., Winter, S. (1994), *Understanding corporate coherence: Theory and evidence*, in "Journal of Economic Behavior and Organization", 23(1), pp. 1-30.
- Terssac De, G. (1992), *Autonomie dans le travail*, PUF, Paris.
- ID. (1996), *Savoir, compétences et travail*, in J. M. Barbier (a cura di), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, pp. 223-248.
- ID. (2003), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, La Découverte, Paris.
- Terssac De, G., Friedberg, E. (a cura di) (1996), *Coopération et conception*, Octarès, Toulouse.
- Thompson, J. D. (1967), *Organizations in Action*, McGraw-Hill, New York
- Touraine, A. (1973), *Production de la société*, Seuil, Paris.
- Training Agency (1988), *The Concept of Occupational Competence*, Training Agency, Sheffield.
- Trotter, A., Ellison, L. (1997), *Understanding competence and competency*, in B. Davies, L. Ellison (a cura di), *School Leadership for the 21st Century*, Routledge, London, pp. 36-53.
- Vakola, M., Söderquist, K., Prastacos, G. (2007), *Competency management in support of organizational change*, in "International Journal of Manpower", 28(3/4), pp. 260-275.
- Varchetta, G. (1993), *Il metodo delle competenze*, in "Sviluppo e organizzazione", 140, pp. 23-33.
- Von Hippel, E. (1994), *'Sticky information' and the locus of problem solving: Implications for innovation*, in "Management Science", 40(4), pp. 429.
- Weber, M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen.
- Weick, K. (1969), *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- ID. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, New York.
- Wenger, E. C., Snyder, W. M. (2000), *Communities of practice: The organizational frontier*, in "Harvard Business Review", 78(1), pp. 139-145.

- Williamson, O. E. (1981), *The economics of organization: The transaction cost approach*, in "The American Journal of Sociology", 87(3), pp. 548-577.
- Willmott, H. (1981), *The Structuring of Organizational Structure: a Note*, in "Administrative Science Quarterly", 26(3), pp. 470-474.
- Winter, S. G. (1987), *Knowledge and competence as strategic assets*, in D. J. Teece (a cura di), *The Competitive Challenge: Strategies for Industrial Renewal*, Ballinger Publishing, Cambridge, MA, pp. 159-184.
- Wittorsky, R. (1998), *De la fabrication des compétences*, in "Education Permanente", 135, pp. 57-69.
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem-solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17(2), pp. 89-100.
- Woodruffe, C. (1992), *What is meant by competency?*, in R. Boam, P. Sparrow (a cura di), *Designing and Achieving Competency: A Competency Based Approach to Developing People and Organisations*, McGraw-Hill, London, pp. 16-30, (trad. it. La competenza nel lavoro, in R. Boam, P. Sparrow (a cura di), *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 49-69).
- Woodward, J. (1965), *Industrial Organization: Theory and Practice*, Oxford University Press, London.
- Zamarian, M. (2004), *Cambiamento della gestione delle risorse umane e dei sistemi informativi*, in B. Maggi, G. Masino (a cura di), *Imprese in cambiamento. Officina di organizzazione, 20 anni: casi e dibattiti 2000-2003*, Bononia University Press, Bologna, pp. 29-42.
- Zuccheromaglio, C. (1996), *Vygotskij in azienda: apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.



Your E-Mail Address

domenico.berdicchia@unife.it

Subject

Dichiarazione di conformità

Io sottoscritto Dott. (Cognome e Nome)

Berdicchia Domenico

nato a

Grottaglie

Provincia

Taranto

il giorno

16/04/1980

avendo frequentato il corso di Dottorato di Ricerca in:

ECONOMIA

Ciclo di Dottorato

XXIII

Titolo della tesi in Italiano

Competenze per il cambiamento organizzativo: teorie, metodi, opportunità

Titolo della tesi in Inglese

Competencies for organizational change: theories, methods, opportunities

Titolo della tesi in altra Lingua Straniera

Tutore - Prof:

Masino Giovanni

Settore Scientifico Disciplinare (SSD)

SECS-P/10

Parole chiave (max 10)

Cambiamento Organizzazione Competenze Personale Change Personnel Competencies Organization

Consapevole - Dichiaro

CONSAPEVOLE --- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decade fin dall'inizio e senza necessità di alcuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni; -- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere al deposito di legge delle tesi di dottorato al fine di assicurarne la conservazione e la consultabilità da parte di terzi; -- 3) della procedura adottata dall'Università di Ferrara ove si richiede che la tesi sia consegnata dal dottorando in 4 copie di cui una in formato cartaceo e tre in formato .pdf, non modificabile su idonei supporti (CD-ROM, DVD) secondo le istruzioni pubblicate sul sito : <http://www.unife.it/dottorati/dottorati.htm> alla voce ESAME FINALE – disposizioni e modulistica; -- 4) del fatto che l'Università sulla base dei dati forniti, archiverà e renderà consultabile in rete il testo completo della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione attraverso l'Archivio istituzionale ad accesso aperto "EPRINTS.unife.it" oltre che attraverso i

Cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze. --- DICHIARO SOTTO LA MIA RESPONSABILITÀ --- 1) che la copia della tesi depositata presso l'Università di Ferrara in formato cartaceo, è del tutto identica a quelle presentate in formato elettronico (CD-ROM, DVD), a quelle da inviare ai Commissari di esame finale e alla copia che produrrò in seduta d'esame finale. Di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi; -- 2) di prendere atto che la tesi in formato cartaceo è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a mia richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie; -- 3) che il contenuto e l'organizzazione della tesi è opera originale da me realizzata e non compromette in alcun modo i diritti di terzi, ivi compresi quelli relativi alla sicurezza dei dati personali; che pertanto l'Università è in ogni caso esente da responsabilità di qualsivoglia natura civile, amministrativa o penale e sarà da me tenuta indenne da qualsiasi richiesta o rivendicazione da parte di terzi; -- 4) che la tesi di dottorato non è il risultato di attività rientranti nella normativa sulla proprietà industriale, non è stata prodotta nell'ambito di progetti finanziati da soggetti pubblici o privati con vincoli alla divulgazione dei risultati, non è oggetto di eventuali registrazioni di tipo brevettale o di tutela. --- PER ACCETTAZIONE DI QUANTO SOPRA RIPORTATO

Firma Dottorando

Ferrara, li 20/01/2011 Firma del Dottorando

Firma Tutore

Visto: Il Tutore Si approva Firma del Tutore

