

**WORK AS A PROCESS OF PERSONAL DEVELOPMENT**  
**IL LAVORO COME PROCESSO DI SVILUPPO PERSONALE**

**EDITED BY GIOVANNI MASINO**

*Abstract*

This volume introduces a conception of work as a process of personal growth and development. Three fundamental moments of passage are discussed, in which the life and work connection becomes evident: the transition from education to work, the daily relationship between work and extra-work life, the evaluations in the workplace upon which the career paths depend. Critical reflections about mainstream theories, methodologies and practices are suggested. Examples and case studies illustrate their limitations and negative consequences. Finally, alternative organizational choices aimed at improving the work situations and facilitating, in the workplace, the development and well-being of people, are proposed.

*Keywords*

Education, Recruitment, Work-life reconciliation, Competencies, Organizational action.

Work as a process of personal development / Il lavoro come processo di sviluppo personale,  
Masino Giovanni (Ed.). Bologna: TAO Digital Library, 2013.

Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2013 degli autori  
Tutti i diritti riservati

ISBN: 978-88-906740-8-2



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

The contributions published by the TAO Digital Library are legally deposited and receive an ISBN code. Therefore, they are to be considered in all respects as monographs. The monographs are available online through AMS Acta, which is the institutional open archive of the University of Bologna. Their stable web addresses are indexed by the major online search engines.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative papers presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

#### EDITORIAL STAFF

*Editor:* Bruno Maggi

*Co-editors:* Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Giovanni Rulli

#### *International Scientific Committee:*

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faița	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznelwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

ISSN: 2282-1023

[www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org) – [dl@taoprograms.org](mailto:dl@taoprograms.org)  
<http://amsacta.cib.unibo.it/>

Pubblicato nel mese di Giugno 2013  
da TAO Digital Library – Bologna

# **IL LAVORO COME PROCESSO DI SVILUPPO PERSONALE**

**A CURA DI GIOVANNI MASINO**

## *Indice*

**GIOVANNI MASINO, Il lavoro come processo di sviluppo personale - Introduzione**

**GIOVANNI MASINO, Dall'istruzione al lavoro: un'alternativa possibile**

**MASSIMO NERI, FRANCESCA MATTIOLI, MATTEO RINALDINI, La conciliazione vita-lavoro: quali opzioni organizzative?**

**DOMENICO BERDICCHIA, Gestione delle competenze: critica e proposta interpretativa**

## **Il lavoro come processo di sviluppo personale - Introduzione**

*Giovanni Masino, Università di Ferrara*

Si può parlare di lavoro focalizzandosi su una moltitudine di temi, utilizzando una varietà di approcci e rappresentando interessi diversi. Tuttavia, a volte si dimentica che il lavoro costituisce una parte importante del percorso di vita delle persone. Questo per ragioni tanto banali quanto rilevanti: perché nel lavoro le persone impiegano una porzione significativa del loro tempo, e perché in esso trovano senso e identità. In questo volume sono presentati contributi che, pur occupandosi di questioni diverse, prendono avvio da questa semplice ma rilevante premessa di “valore”: il lavoro inteso come processo di crescita e di sviluppo personale. Come vedremo, non è solo una premessa ma anche, e forse ancor di più, un auspicio. È comunque un’impostazione che induce a focalizzarsi su alcune questioni, che non sempre sono al centro dell’attenzione della letteratura. Anzitutto, il fatto che il percorso lavorativo, così come il percorso di vita, è puntuato da passaggi che ne marcano sensibilmente i contenuti e gli esiti.

Vi sono passaggi che avvengono saltuariamente, o anche solo una volta in tutta la vita di una persona. È il caso del passaggio dal mondo dell’istruzione al mondo del lavoro, di cui si occupa Giovanni Masino nel suo contributo. Riguarda principalmente i giovani, i quali si trovano a dover prendere decisioni cruciali riguardanti un futuro difficile da immaginare in base a informazioni ed esperienze che poco o nulla hanno a che fare con quanto si troveranno di fronte una volta immessi nel mercato del lavoro. L’autore evidenzia che la gestione di questa “transizione”, non solo da parte dei soggetti ma anche delle imprese e delle istituzioni che se ne occupano, può avere riflessi notevoli, non solo al

livello individuale ma anche, in aggregato, in termini di capacità dei sistemi economici di produrre ricchezza e, in modo ancor più rilevante, benessere.

Vi sono poi passaggi che, invece, nell'esperienza di ogni lavoratore avvengono tutti i giorni. Si tratta dei passaggi dall'ambito di lavoro alla vita extra-lavorativa. Di questo si occupano Massimo Neri, Francesca Mattioli e Matteo Rinaldini nel loro articolo. La questione è normalmente denominata "conciliazione vita-lavoro", e gli autori ne ripercorrono la storia attraverso una panoramica che riguarda più discipline. In effetti, appare assai utile una visione in grado di mettere a confronto vari contributi disciplinari, perché diversi ambiti - legislativo, organizzativo, economico, sociologico e psicologico - si intrecciano in modo articolato. Affrontare il lavoro come processo di crescita e sviluppo della persona implica, necessariamente, dover allargare lo sguardo oltre il lavoro in senso stretto, includendo il modo in cui l'attività lavorativa è in relazione con le altre attività che, nel loro insieme, definiscono un'esperienza complessiva di vita.

Vi sono inoltre passaggi che avvengono saltuariamente, nel contesto lavorativo, ma che caratterizzano in modo decisivo lo sviluppo professionale e il senso che le persone attribuiscono al proprio lavoro. Si tratta dei passaggi di carriera e di tutti quei momenti valutativi sempre più diffusi nelle politiche e nelle pratiche aziendali. Di questo si occupa Domenico Berdicchia, in un contributo che porta l'attenzione in particolare sulla valutazione e gestione delle competenze. Affermare che le cosiddette "risorse umane", e in particolare le loro competenze, rappresentano l'elemento irrinunciabile per qualsiasi aspirazione di successo da parte delle imprese, è dichiarazione tanto diffusa quanto (forse proprio per questo) vuota di significato. Occorre vedere che cosa succede nella realtà. Occorre capire se e come le persone sono veramente valorizzate, e se i metodi utilizzati mantengono le promesse formulate. L'autore esplora questo tema sia sul piano teorico, sia sul piano pratico, e aiuta a comprendere che i metodi più diffusi di gestione delle competenze risultano antitetici rispetto a una visione del lavoro come percorso di crescita e di

sviluppo della persona, e dunque, paradossalmente, antitetici a una autentica valorizzazione delle sue capacità.

I tre contributi mettono quindi a fuoco diversi momenti di passaggio e di transizione. Essi appaiono particolarmente utili a comprendere il senso del lavoro rispetto a una prospettiva ampia, centrata sulla persona e sul suo benessere. Proprio questa prospettiva ampliata porta i tre contributi a evidenziare un altro filo conduttore comune, di particolare rilevanza. In ciascuno di essi, infatti, si trova l'esigenza di porre questioni di fondo, a monte delle alternative progettuali. Questioni che hanno a che fare con il modo di concepire i temi, le categorie di analisi, gli schemi interpretativi. Secondo quale concezione si adotti, la realtà è osservata e compresa in modo diverso, i problemi sono considerati o ignorati o posti diversamente e, di conseguenza, anche le soluzioni, le scelte concrete, variano in modo sensibile. Giovanni Masino aiuta a capire che la concezione del sistema dell'istruzione e del sistema di reclutamento ha grande influenza sull'esperienza di transizione verso il lavoro da parte dei giovani. Anche attraverso un esempio concreto, l'autore arriva a ipotizzare un modo di concepire, e quindi gestire, tale esperienza in grado di superare l'idea stessa di transizione. Neri, Mattioli e Rinaldini pongono l'accento sulla concezione della conciliazione vita-lavoro, evidenziano i limiti dell'approccio prevalente, e propongono uno schema di analisi che, partendo da una concezione alternativa, può aiutare a identificare e comprendere processi che, trasversalmente ai due "mondi" separati da "conciliare", influiscono sull'esperienza delle persone nel loro percorso complessivo, nient'affatto separabile in parti discrete. Domenico Berdicchia, infine, invita a riflettere sul modo di concepire la competenza e dunque il contributo del lavoratore - a qualsiasi livello si collochi - al cambiamento organizzativo. Anche quest'autore mostra che gran parte delle contraddizioni, delle difficoltà, e anche degli insuccessi, dei metodi tradizionali e più diffusi sono proprio dovuti a una concezione di fondo che finisce per sottovalutare ciò che è più prezioso della persona, ossia la sua unicità, fino a ridurla a dizionari precodificati di "competenze" e comportamenti predefiniti e omologati. Mentre

un diverso modo di concepire le competenze e l'organizzazione permette di conseguire quegli obiettivi che le stesse imprese si propongono.

Complessivamente, questi tre contributi appaiono accomunati non solo da riflessioni critiche su teorie, metodologie e pratiche diffuse, ma anche da una premessa di valore che diventa, alla fine, un auspicio. L'auspicio che la riflessione organizzativa sappia (e debba) interpretare il lavoro attraverso l'uso di concetti e teorie che mettano al centro la persona, e possa aiutare a immaginare modi di progettare e regolare il lavoro come parte di un processo più ampio di crescita, di sviluppo personale e di benessere.

## **Dall'istruzione al lavoro: un'alternativa possibile**

*Giovanni Masino, Università di Ferrara*

*La situazione del mercato del lavoro, particolarmente in Italia e per i giovani, è disastrosa. Indicatori quali il "qualification mismatch" e lo "skill mismatch" testimoniano l'insoddisfacente efficacia della transizione dallo studio al lavoro. In questo contributo si argomenta che in parte il problema è riconducibile al modo in cui le imprese gestiscono i processi di selezione e inserimento dei giovani e al modo in cui il sistema dell'istruzione progetta i percorsi di apprendimento. Si illustra un caso di studio in cui transizione, selezione e inserimento vengono realizzati in base a una differente prospettiva concettuale.*

*Parole chiave: Istruzione, Reclutamento, Transizione, Alternanza studio-lavoro, Apprendimento*

### **Introduzione**

Il fenomeno della disoccupazione giovanile, che in questi anni di crisi economica va assumendo una dimensione allarmante, dovrebbe spingere a una riflessione sul rapporto tra percorsi formativi e inserimento nel mondo del lavoro. Questo è il proposito che anima questo contributo. A partire da dati che evidenziano non solo un problema occupazionale in senso stretto, ma anche limiti qualitativi nei risultati dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro, sosterremo che alla radice di tali problemi vi è il modo in cui la concezione ampiamente dominante dei sistemi di istruzione e di inserimento in azienda informa la progettazione di azioni poco efficaci al fine di favorire la cosiddetta "transizione" dall'istruzione al lavoro. Sosterremo inoltre che è possibile immaginare una concezione alternativa. A suffragio di ciò, descriveremo il caso di un'iniziativa promossa dall'Università di Ferrara che, in quasi tredici anni, ha coinvolto centinaia di imprese e oltre mille studenti. In essa è possibile rintracciare almeno alcuni aspetti riconducibili a un modo radicalmente diverso e più efficace di immaginare i percorsi di transizione. Le questioni concettuali e teoriche, come vedremo, si connettono alla "pratica" in un rapporto stretto e



immediato. Per immaginare soluzioni veramente innovative e risolutive dei drammi della disoccupazione e della “cattiva occupazione” giovanile, occorre partire da una riflessione concettuale, e dalla messa in discussione di alcuni aspetti che, quasi sempre, vengono invece dati per scontati.

### **L'inefficienza dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro**

L'efficienza<sup>1</sup> del mercato del lavoro è assai lontana dalla perfezione teorica. Vi è ampia disponibilità di dati che provano questa affermazione. Vi sono infatti inefficienze di vario tipo. Da un lato, si riscontrano inefficienze di tipo “quantitativo”, illustrate dal riscontro di posti di lavoro disponibili e che restano vacanti. Secondo l'Istat, il tasso di posti di lavoro vacanti<sup>2</sup> nel 2011 era dello 0.8%, in riduzione allo 0.5% nel 2012. Sono numeri importanti perché corrispondono, in valore assoluto, a diverse decine di migliaia di opportunità di lavoro che, evidentemente, l'attuale mercato del lavoro non riesce a mettere a frutto. Sono dati che acquistano ulteriore significato se si pensa che il periodo considerato è caratterizzato da una profondissima crisi economica e occupazionale, che spinge verso il basso le opportunità in essere. Negli anni precedenti la crisi, infatti, il tasso era ancora più alto (0.8% nel 2005, 1.1% nel 2007).

La nostra attenzione è qui orientata anche a una inefficienza del mercato del lavoro che potremmo chiamare “qualitativa”, riguardante la difficoltà delle persone a trovare occupazioni che valorizzino le proprie qualità e, d'altro canto, la difficoltà delle imprese a trovare persone che soddisfino le proprie necessità e aspettative. È un fenomeno di particolare rilievo, anche se spesso sottovalutato. Vediamo i dati disponibili.

---

<sup>1</sup> In questo lavoro utilizzeremo il termine “efficienza del mercato del lavoro” in senso lato, includendo sia questioni relative all'efficienza in senso stretto, dunque relative ai costi associabili con le dinamiche di incontro di domanda e offerta di lavoro, sia l'efficacia, cioè la qualità del risultato di tale incontro.

<sup>2</sup> Il tasso di posti di lavoro vacanti è misurato come il rapporto percentuale fra il numero di posti vacanti e la somma di posti vacanti e posizioni lavorative occupate, con esclusione delle qualifiche dirigenziali.

Nei Paesi OCSE, circa un quarto degli occupati sono oggi sotto-qualificati (ossia possiedono una qualificazione inferiore rispetto a quella necessaria nelle mansioni che svolgono) e circa un quinto sono sovra-qualificati (ossia possiedono una qualificazione superiore a quella necessaria). Questo dato generale va analizzato in maggiore dettaglio per comprenderne il significato e le ragioni.

Anzitutto, occorre distinguere tra qualificazione formale e competenze possedute. Le due variabili sono collegate ma distinte. La qualificazione formale fa riferimento al titolo di studio o comunque ai livelli formali di istruzione e formazione ricevuta. Il livello di competenze invece fa riferimento alle conoscenze e alle abilità effettivamente possedute dai soggetti, indipendentemente dai titoli acquisiti. E' chiaro che soltanto una parte delle competenze vengono a formarsi tramite percorsi di istruzione formale, mentre un'altra parte si forma con l'esperienza lavorativa, oppure si perde o diventa obsoleta, particolarmente durante i periodi di inattività.

La differenza tra i due costrutti (qualificazione formale e competenze possedute) è molto importante. Per esempio, le indagini OCSE mostrano che solo il 40% delle persone sovra-qualificate dichiara di possedere le competenze necessarie per poter svolgere mansioni di più elevato livello, responsabilità o complessità. E che solo il 12% delle persone sotto-qualificate ritiene di avere necessità di ulteriore formazione al fine di poter svolgere efficacemente il proprio lavoro. In altre parole, vi è una sovrapposizione molto parziale tra il livello di qualificazione formale e il livello di competenze possedute. Questo significa, dunque, che il problema noto come *qualification mismatch* - ossia la discrepanza tra qualificazione necessaria e qualificazione posseduta - coincide solo parzialmente con il problema dello *skill mismatch* - ossia la discrepanza tra competenze necessarie e competenze possedute. Naturalmente il *qualification mismatch* è meno complicato da misurare, in quanto la qualificazione viene codificata in base alla formazione istituzionale ricevuta. Tuttavia, lo *skill mismatch*, pur essendo di più difficile misurazione, è più importante dal punto di vista pratico, perché si riferisce all'effettivo patrimonio di capacità esistenti e

male utilizzate da un sistema economico. Entrambi i fenomeni rappresentano, seppure sinteticamente e in modo diverso, l'inefficienza del mercato del lavoro in termini di divario tra le capacità potenzialmente utilizzabili e quelle effettivamente utilizzate. In altre parole, essi rivelano in quale parte, cioè con quale efficienza, un Paese o un territorio utilizza le qualità del proprio "capitale umano". Quanto è serio questo fenomeno?

E' interessante notare che, confrontando questi valori (sia quelli italiani, sia quelli medi a livello internazionale), il fenomeno più significativo sembrerebbe quello dell'*over-skilling* (oltre il 30% è la media dei paesi OCSE), ossia l'insieme di persone che hanno un livello di competenze superiore a ciò che richiede la loro mansione. Inoltre, anche la differenza tra *over-skilling* e *under-skilling* sembra essere particolarmente pronunciata (circa il 20%). Analogamente, la *over-qualification* è superiore alla *under-qualification*, anche se la differenza in questo caso è di pochi punti percentuali. In altre parole, il mondo occidentale sembra caratterizzato da una diffusa difficoltà a utilizzare le capacità possedute delle persone al lavoro, e questo riguarda le competenze effettivamente presenti ancor più delle qualificazioni formali. Il fatto che un lavoratore su tre non trova, sul luogo di lavoro, piena espressione delle proprie qualità è un dato che dovrebbe fare riflettere, così come il fatto che i titoli formali di istruzione non sembrano aiutare a colmare questo divario - anzi, ci si potrebbe chiedere se i percorsi formativi formali non siano in realtà parte del problema invece che parte della soluzione. In effetti, secondo i dati OCSE, il rapporto tra il *mis-match* relativo alla qualificazione formale e quello relativo alle competenze possedute rivela fenomeni interessanti. Per esempio, considerando solo i lavoratori occupati in categorie coerenti con i rispettivi percorsi formativi, si trova che solo il 36% delle persone *over-qualified* sono anche *over-skilled*, e che solo il 12% delle persone *under-qualified* sono anche *under-skilled*. In altre parole, soltanto una piccola parte dei *mismatch* relativi alle competenze sono spiegabili in termini di percorsi formativi formali acquisiti. Cosa significano questi due dati? Proviamo a trarne qualche significato sintetico.

Da un lato, si può evidenziare che la grandissima maggioranza (circa l'88%) delle persone *under-qualified*, cioè coloro che non possiedono un titolo di studio adeguato per la mansione che svolgono, sono comunque in grado di acquisire competenze e abilità necessarie sul luogo di lavoro. Dunque, emerge il grande valore formativo del lavoro, che riesce a compensare, in parte, il difetto di preparazione ottenuto con i percorsi della qualificazione istituzionale e formalizzata.

D'altro lato, è anche vero che una larga parte delle persone *over-qualified* (circa il 63%) non sono *over-skilled*, e questo può significare che esse perdono parte delle competenze acquisite durante la vita lavorativa (per obsolescenza, per insufficiente aggiornamento, etc.) oppure non maturano, nei percorsi formativi, competenze adeguate a ricoprire quelle mansioni per le quali erano state formate. Non è possibile stabilire quale di queste due spiegazioni sia quella più significativa, ma è ragionevole ipotizzare che la seconda abbia un peso rilevante. In ogni caso, entrambi gli elementi rappresentano questioni che dovrebbero interessare le politiche del lavoro: si pone in seria discussione, in altre parole, se il mercato del lavoro è in grado di utilizzare proficuamente le competenze esistenti anziché dissiparle, e se i percorsi formativi istituzionali sono in grado o meno di formare competenze concretamente utili e apprezzate sul mercato del lavoro.

In che modo la crisi economica ha influito su queste dinamiche? E' possibile tracciare qualche ipotesi ragionevole basandosi su dati che, pur non recentissimi, riflettono quelle situazioni che, tipicamente, aumentano di importanza nelle situazioni di crisi o recessive, sintetizzabili nel termine *job separation* (licenziamento, perdita di lavoro per chiusura dell'impresa, allontanamento dal lavoro per ragioni personali). I dati sui licenziamenti sono di particolare interesse. Tra le persone licenziate, aumenta in modo significativo il rischio di *over-qualification* e di *over-skilling*, mentre diminuisce la probabilità di *under-qualification*. Inoltre, all'aumentare del tempo trascorso per cercare un lavoro, aumenta la probabilità di *over-qualification*. Le dinamiche occupazionali tipiche dei periodi di crisi tendono quindi ad acuire il problema, perché da un

lato la lontananza dal lavoro può accelerare l'obsolescenza delle competenze possedute, d'altra parte la ricerca di lavoro costringe le persone ad accontentarsi di occupazioni che non richiedono elevati livelli di qualificazione o di competenze. In effetti, i dati aggregati mostrano una relazione molto chiara tra il tasso di disoccupazione e il grado di *over-qualification* della forza lavoro: tanto più il tasso di disoccupazione in un certo anno è superiore a quello degli anni precedenti, tanto più aumenta il grado di *over-qualification*. A tutto questo va aggiunto un ulteriore aspetto, di enorme importanza, anche se spesso sottovalutato: esiste una chiara (nonché prevedibile) relazione tra la presenza di *over-qualification* e il grado di soddisfazione sul lavoro: all'aumentare dell'uno, diminuisce il secondo.

Dunque, si può concludere che sul mercato del lavoro sono presenti fenomeni negativi (di "inefficienza" allocativa) di tipo quantitativo, ma anche, e soprattutto, di tipo qualitativo. La crisi sembra aggravare il problema, che in termini generali può essere letto come una progressiva erosione della qualità complessiva del capitale umano disponibile, sia in termini di competenze e abilità presenti, sia in termini psicologici e motivazionali. Si tratta di un problema che travalica i confini dell'ambito economico, e riguarda anche la questione, tanto generale quanto importante, riguardante come e quanto l'attuale sistema di "incontro" tra offerta e domanda di lavoro sia in grado di produrre benessere nella società: non solo in termini di ricchezza materiale, ma anche di sviluppo personale, soddisfazione, felicità.

### **La transizione verso il lavoro e il problema dei *mis-match***

Riteniamo che una gestione consapevole e innovativa dei processi di transizione dall'istruzione al lavoro possa aiutare a ridurre i problemi di *mis-match* sopra illustrati.

Va anzitutto evidenziato che l'azione sulla transizione, riguardando per lo più le nuove generazioni, tocca un punto nevralgico della capacità di rinnovamento delle competenze di una società. La crisi economica, come è confermato dai disastrosi dati occupazionali, in particolare in Italia, colpisce

soprattutto i giovani. La crisi rende più difficile per i giovani la transizione dalla scuola al lavoro a causa della riduzione delle possibilità occupazionali. Per questa ragione ci si può attendere un aumento della propensione a prolungare il periodo educativo, in quanto la crisi ne riduce il costo-opportunità. In realtà, la relazione è più complessa, in quanto influenzata da una molteplicità di elementi che includono le politiche dei singoli Paesi e le specificità economico-sociali dei territori. Inoltre, va considerato che all'alternativa scuola-lavoro si aggiunge, anche per i giovani, lo stato di inattività, che come vedremo in alcuni contesti può assumere una rilevanza drammatica.

Se si analizza la tendenza di medio termine (1999-2009), si osserva che nella gran parte dei paesi OCSE il tempo medio di permanenza nella scuola (ai suoi vari livelli) è aumentato di ben 8 mesi. In Italia l'aumento è di poco superiore a tale media. La tendenza all'aumento è proseguita, nei paesi OCSE, anche nel periodo 2008-09, dunque durante la crisi, seppure di poco. Ciò non è vero per l'Italia, paese nel quale si è avuta invece una leggera diminuzione. Questo tuttavia non è un segnale positivo, al contrario: in particolare in Italia, l'alternativa della inattività si incunea pericolosamente tra scuola e lavoro. Nel 2009, il tasso di inattività dei giovani italiani tra i 25 e i 29 anni è decisamente più elevato rispetto alla media OCSE (quasi il 20% contro il 10% circa della media OCSE); una differenza analoga riguarda i giovani dai 20 ai 24 anni. Questo dato non è compensato dalla percentuale di giovani in fase di istruzione, per il quale il valore dell'Italia è sostanzialmente in linea con la media OCSE (circa il 15% per i giovani tra i 25 i 29 anni di età, e circa il 40% per i giovani tra i 20 e i 24 anni), né è compensato dal tasso di occupazione dei giovani, che infatti è sensibilmente inferiore in Italia rispetto alla media OCSE e alla media europea. Peraltro, anche il dato relativo ai giovanissimi (tra 15 e 19 anni) non appare particolarmente favorevole all'Italia. Dunque, la situazione dei giovani italiani di fronte alla transizione verso il lavoro si presenta particolarmente difficile, anche se confrontata con le medie OCSE. Il confronto, evidentemente, appare molto meno favorevole quando il termine di paragone

non è l'ampio insieme dei paesi OCSE, ma i paesi occidentali più virtuosi, che per l'Italia dovrebbero rappresentare un riferimento più naturale e rigoroso.

In questo quadro, emerge la grande importanza dei programmi di transizione finalizzati all'accompagnamento dei giovani in uscita dai percorsi di istruzione e in entrata nel mercato del lavoro, attraverso periodi di apprendistato o comunque attraverso fasi in cui vengono valorizzate le possibili sinergie tra didattica e lavoro. I dati OCSE evidenziano infatti una chiara relazione inversa tra la percentuale di giovani impegnati in questi programmi e il tasso di disoccupazione e il tasso di inattività degli stessi. In quei Paesi in cui questi programmi coinvolgono un maggiore numero di giovani, i tassi di inattività e di disoccupazione sono sostanzialmente più bassi.

Il significato di questi dati è piuttosto chiaro. La difficoltà che i giovani incontrano a inserirsi proficuamente sul mercato del lavoro, particolarmente (ma non solo) in un periodo di crisi, può essere ridotta attraverso programmi che non solo facilitano l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, ma che consentono l'acquisizione di competenze specificamente finalizzate all'inserimento lavorativo. Peraltro, la rilevanza di questo tema è significativa non solo relativamente al problema dell'occupazione giovanile. Lo è anche rispetto alla questione, altrettanto importante, riguardante la possibilità delle imprese di accedere a capacità personali e professionali adeguate alle proprie necessità di sviluppo. Vediamo perché.

Da un lato, vi è la necessità di integrare i programmi educativi con periodi di primo contatto con il mondo del lavoro, appunto al fine di formare, attraverso l'esperienza lavorativa, competenze maggiormente coerenti (rispetto a quanto consentito dai programmi formativi tradizionali) con le richieste effettive delle imprese. Abbiamo già citato la differenza sostanziale che esiste tra il fenomeno della qualificazione formale, e dei relativi *mismatch* esistenti, e la creazione di competenze effettive, che per parte importante si formano e si modellano sul luogo di lavoro, nel corso del tempo. Dunque, le esperienze di studio-lavoro consentono di anticipare la formazione delle abilità pertinenti alle mansioni effettivamente richieste dalle imprese e dunque di ridurre i fenomeni

di *mis-match*. È importante notare l'effetto positivo che queste esperienze possono avere sui giovani dal punto di vista della loro motivazione e consapevolezza. Un primo contatto, impegnativo e realistico, con il mondo del lavoro può quindi sviluppare nei giovani una spinta verso una logica di formazione permanente, di personalizzazione dei propri percorsi formativi e, più in generale, di investimento su se stessi.

D'altro lato, è anche vero che queste occasioni di incontro, di dialogo e di conoscenza reciproca, consentono alle imprese di valutare con maggiore chiarezza il potenziale dei giovani, e di scoprire interessanti possibilità di inserimento che non potevano nemmeno essere immaginate senza, per l'appunto, questi momenti di contatto. È bene ricordare i numerosi studi che mettono in evidenza il grande divario generazionale che esiste tra coloro che appartengono alla cosiddetta generazione dei *millennials* (convenzionalmente, i nati dal 1980 al 2000) e coloro che appartengono alla cosiddetta generazione "X" (convenzionalmente, i nati dal 1960 al 1980) e, ancor più, gli appartenenti alla generazione dei *baby boomers*. Si tratta di un divario che sembra in aumento, e che mette a confronto generazioni con atteggiamenti, aspettative, conoscenze e valori decisamente diversi se non contrapposti. È del tutto plausibile che queste differenze si riflettano anche sul luogo di lavoro - e, ancor più, nei "luoghi" in cui domanda e offerta di lavoro si incontrano, proprio perché domanda e offerta sono tipicamente popolate da soggetti assai distanti sul piano generazionale.

Dunque, se è vero che c'è un problema di comprensione, da parte dei giovani, delle aspettative che provengono dal mondo del lavoro, è anche vero che c'è un problema almeno altrettanto importante di comprensione, da parte delle imprese, di ciò che ad esse possono offrire i giovani delle ultime generazioni. Quindi, i processi di integrazione studio-lavoro della transizione verso l'impresa possono contribuire, anche per questa via, a ridurre quel problema di *mis-match* che abbiamo evidenziato in precedenza: non solo in termini quantitativi - minore disoccupazione, minore inattività - ma anche in



termini qualitativi, ossia migliore corrispondenza tra aspettative dei giovani ed esigenze (più o meno consapevoli) delle imprese.

Occorre specificare che il mondo delle esperienze di transizione e integrazione tra studio e lavoro è estremamente variegato. Si passa da iniziative più tradizionali, come i tirocini e gli *stage* in varie modalità e forme, a esperienze più avanzate in cui la compenetrazione tra didattica e lavoro può diventare assai più profonda e articolata. Di più: vi sono, da un lato, programmi che prevedono un basso grado di personalizzazione, tutoraggio e accompagnamento, e altri programmi che invece investono con forza proprio in tale direzione. Dunque, vi è una grande varietà di esperienze, ed è chiaro che la loro utilità può variare in relazione a tali caratteristiche. I dati OCSE che abbiamo illustrato per evidenziare la relazione positiva tra esperienze di studio-lavoro e occupabilità non discriminano tra diversi tipi di esperienze, dunque è del tutto plausibile che se fossimo in grado di distinguere le diverse forme, osserveremmo in modo ancora più netto l'effetto positivo generato da un approccio genuinamente "integrato" alla transizione. Detto questo, è anche plausibile che qualsiasi esperienza che porti a momenti di contatto e dialogo "anticipato" e "gestito" tra studente in fase d'uscita e impresa, per quanto semplice, possa produrre un effetto benefico di comprensione reciproca e di facilitazione all'ingresso nel mondo del lavoro.

### **Una critica ai sistemi di istruzione e di reclutamento: la questione della separazione**

Gli sforzi per favorire la transizione tra istruzione e inserimento lavorativo operano, per definizione, al fine di creare un "ponte" tra due "mondi": quello del sistema educativo, dalla scuola all'università, e il mondo del lavoro, e in particolare i sistemi di reclutamento e selezione delle imprese. Sono sforzi ammirevoli ma che incontrano spesso grandi difficoltà, e i risultati non soddisfano necessariamente le attese, anche se come abbiamo visto sopra i Paesi in cui queste iniziative sono più consistenti e diffuse ottengono comunque, in aggregato, benefici occupazionali misurabili.

La ragione di tali difficoltà è riconducibile al fatto che tali “mondi” sono troppo distanti tra di loro. Sono mondi che non creano le condizioni per favorire l’attraversamento del “ponte” da parte dei soggetti che, concluso il ciclo scolastico, si immettono alla ricerca di uno sbocco professionale. Si tratta di un problema riconducibile alla concezione di fondo delle attività di istruzione da un lato e di reclutamento e selezione dall’altro. Qui sosteniamo che se si partisse da una concezione alternativa, la “transizione” non dovrebbe neppure essere necessaria, perché è proprio la “separazione” netta tra tali sistemi a costituire il primo e fondamentale (ancorché non unico, come vedremo più avanti) ostacolo a un percorso efficace che porti naturalmente e senza soluzioni di continuità dall’istruzione al lavoro. Dunque, al fine di comprendere in modo più consapevole la questione della “transizione”, occorre chiedersi da che cosa e verso che cosa si “transita”, e in che modo. Bisogna partire da un ragionamento complessivo su come viene concepita l’istruzione, e su come vengono concepite le attività di selezione, reclutamento e inserimento nel luogo di lavoro. In questo e nel prossimo paragrafo parleremo appunto di ciò.

L’istruzione (non solo quella universitaria) è quasi sempre gestita attraverso criteri (progettuali e valutativi) che tendono a limitare o ad eliminare del tutto le reali possibilità di integrazione con i processi di inserimento vero e proprio nel mondo del lavoro. Non bisogna farsi ingannare dalle terminologie: anche le esperienze comunemente chiamate di “alternanza” più avanzate e consolidate (come quella tedesca) in realtà contemplano una sostanziale separazione tra istruzione e lavoro. Questa impostazione è tipica di una visione funzionalista dei sistemi sociali, in cui le logiche progettuali rispondono a requisiti di omogeneità tecnica (la classica idea di “funzione”) secondo principi di netta separazione tra i vari sistemi e sotto-sistemi. Dunque, i singoli “sistemi” vengono progettati e valutati in base a criteri di efficacia e di efficienza “interni”, palesemente auto-referenziali – in altre parole, secondo una logica di “sistema chiuso”. Non si tiene adeguatamente conto delle contiguità di ogni “sistema” con processi che precedono o che seguono, appunto perché non si contempla, di fatto, l’idea e dunque la visione di un “processo” che può

travalicare i confini dei sistemi. Quando si parla di transizione tra istruzione e lavoro, questa logica di sistema chiuso comporta problemi significativi. In particolare, si perdono di vista proprio gli obiettivi più rilevanti, cioè quelli che, per loro natura, sono collegati a esperienze personali che, inevitabilmente, attraversano i confini spaziali e temporali dei due "sistemi" (Zucchermaglio, 2005). Stiamo parlando, naturalmente, delle esperienze degli studenti/lavoratori, che nel loro percorso di vita, vivono (o vorrebbero vivere) i percorsi formativi, di inserimento lavorativo e poi di sviluppo professionale non come momenti separati, ma come un unico processo di crescita e di realizzazione personale, un processo il cui orizzonte dovrebbe essere ampio, ricostruito continuamente, in costante espansione ed esplorazione di ambiti e di attività, nonché orientato anche a prospettive di lungo termine e non solo alla "sopravvivenza" nel breve. Al contrario, una logica di separazione dei vari sistemi impedisce di agire con efficacia attraverso la progettazione di azioni e processi che attraversano i loro confini. Si progettano così attività che trovano ed esauriscono il loro senso all'interno del sistema nel quale vengono svolte. Si confondono fini e mezzi. L'insegnamento, ad esempio, diventa il fine, non più il mezzo per raggiungere l'obiettivo che dovrebbe essere perseguito in un processo di sviluppo personale, ossia l'apprendimento. Il sistema dell'istruzione rischia di diventare un insieme di attività di "insegnamento" senza una vera preoccupazione per l'"apprendimento". Il vero obiettivo perseguito, più o meno implicitamente, è la legittimazione e la perpetuazione di attività (e degli interessi cristallizzati ad esse associati), che non contribuiscono, se non incidentalmente, al fine dello sviluppo personale e professionale degli studenti.

Dunque, nel complesso, il modo in cui istruzione e selezione sono progettati e realizzati sembrano scontare i problemi tipici di una impostazione funzionalista, ossia la chiusura e la separazione tra i due sistemi in nome della loro eterogeneità tecnica, la loro tendenza alla autoreferenzialità e la inevitabile perdita di vista delle finalità riguardanti i processi di apprendimento e di sviluppo personale (e organizzativo) che li attraversano. Se questo è vero, non

dovrebbe sorprendere l'inefficacia della transizione tra i due "mondi" che, inevitabilmente, diventano sempre più distanti e che faticano a comunicare. Le asimmetrie informative tra coloro che escono dai percorsi di istruzione e le imprese rappresentano non solo la causa di un problema, ma il più evidente sintomo.

### **La presunzione di razionalità**

Il problema della "separazione" non è l'unico imputabile alla concezione funzionalista. Un altro aspetto critico riguarda la presunzione di razionalità su cui essa si basa. In particolare, le modalità di selezione e reclutamento più diffuse nelle imprese rivelano, ancora oggi, un chiaro retaggio di stampo taylorista. In questo stesso volume, Berdicchia evidenzia come la gestione delle competenze di tipo *mainstream* utilizza un approccio il cui assunto fondamentale è la capacità (presunta), da parte dell'impresa, di predeterminare con esattezza quali sono le competenze, codificate e definite in grande dettaglio, in grado di garantire le prestazioni desiderate da parte dei soggetti. Un approccio del tutto analogo si trova nelle attività di selezione e reclutamento: l'impostazione classica implica la perfetta capacità dell'impresa di identificare le caratteristiche personali, non solo quelle già in "possesso" da parte del candidato ma addirittura anche quelle future (il cosiddetto "potenziale"), che rispondono alle esigenze di oggi e di domani dell'impresa stessa. È del tutto evidente che in tale presupposto vi è una presunzione di razionalità "forte" (o "assoluta"), nient'affatto distante, come si diceva sopra, dalla visione taylorista del rapporto tra uomo e organizzazione. È anche bene notare che tale presunzione di razionalità riguarda tutti i diversi aspetti dell'attività di selezione: la capacità di conoscere con precisione quali sono i bisogni dell'impresa (attuali e futuri) in termini di capacità e competenze richieste; la capacità di valutare con precisione quali sono le caratteristiche personali (attuali e potenziali) dei soggetti in grado di soddisfare tali esigenze; la capacità di ricercare e identificare, sul mercato del lavoro, soggetti con tali caratteristiche. È una presunzione di razionalità che lascia ben poco spazio al diverso contributo

conoscitivo che potrebbe essere portato da altri soggetti implicati, le istituzioni formative da un lato e, ancor più, i soggetti stessi (i candidati) dall'altro: tanto più la presunzione di razionalità da parte dell'impresa è forte, e tanto meno vi è necessità di confrontarsi con l'esterno. La domanda fondamentale, naturalmente, è la seguente: quanto è giustificata questa presunzione di razionalità? Sul piano empirico, la risposta è nei dati di fatto: le evidenze riguardanti i problemi di *mis-match* del mercato del lavoro, già descritti in precedenza, sembrano suggerire che l'inefficienza/inefficacia delle allocazioni superi nettamente un livello meramente "fisiologico". C'è sicuramente un'insufficiente "valorizzazione" sul luogo di lavoro delle competenze, delle aspirazioni, delle capacità delle persone, e dunque anche del loro "potenziale".

Si può aggiungere un ulteriore tassello alla riflessione critica. Non solo questa presunzione di razionalità forte opera al livello della singola impresa, ma opera anche al livello di sistema nel suo complesso. L'approccio più utilizzato per il reclutamento e la selezione è quello secondo cui si affermano e diffondono le cosiddette *best practice*, ossia pratiche per lo più standardizzate e largamente accettate come il modo "corretto" e "migliore" di fare selezione e reclutamento. Si tratta di approcci di tipo psicometrico, che partendo da una analisi delle mansioni vacanti e delle competenze richieste, valutano la coerenza (il cosiddetto *fit*) tra queste e le caratteristiche dei soggetti attraverso tecniche più o meno complesse (da interviste, strutturate o meno, a test psicologici e motivazionali, a valutazioni di referenze e curricula, fino a strumenti più articolati come i cosiddetti *assessment center*). Queste pratiche sono considerate *best*, dunque si assume la loro superiore razionalità in modo relativamente indipendente dai contesti organizzativi, dalle finalità specifiche, dalle singole persone coinvolte. Il sistema nel suo complesso legittima e impone la sua razionalità ("sistemica", per l'appunto) anche rispetto alla razionalità delle singole imprese. Le critiche possibili sono numerose (Newell, 2009). Da un lato, il problema della staticità di un approccio fortemente basato sul *fit* (adattamento, corrispondenza) tra *job* (mansione) e persona: quando il lavoro cambia non è detto che la corrispondenza ottimale, quand'anche possa essere

identificata, sia sostenibile nel medio-lungo periodo (Judge, Ferris, 1992). D'altra parte, metodi basati su una logica di corrispondenza e di *best practice* inibiscono le possibilità di cambiamento e di innovazione anziché favorirle, poiché non fanno altro che replicare capacità e competenze esistenti, e dunque riproducono la "cultura organizzativa" presente anziché rinnovarla (Newell, 2009). Il problema aumenta ulteriormente se si considera la varietà dei contesti, particolarmente rilevante in imprese multinazionali operanti a livello globale: un approccio unificato non consente l'adeguamento delle "risorse umane" a mercati e contesti variegati, anche perché persone provenienti da culture diverse possono rispondere in modo eterogeneo (e dunque essere valutati in modo diverso) ai medesimi metodi di selezione, e dunque possono risultare svantaggiati per ragioni che non hanno a che fare né con le proprie qualità personali né, paradossalmente, con il potenziale *fit* rispetto al lavoro proposto (Shackleton, Newell, 1994). Infine, se è vero che la letteratura manageriale esalta l'idea del *commitment* (impegno, coinvolgimento personale, dedizione) come requisito fondamentale per l'efficacia dei contributi lavorativi dei soggetti, allora dovrebbe essere chiaro che esso non può costituire un criterio su cui è possibile basare un metodo di selezione, tanto meno se questo è standardizzato, perché è chiaro che il coinvolgimento e la dedizione di una persona al lavoro non è (solo) una qualità personale "intrinseca", ma l'esito di un processo che si sviluppa nel tempo, il quale dipende non solo dal soggetto ma dalla relazione tra questo e l'organizzazione (Newell, 2009): un processo in cui lo sviluppo personale, l'investimento dell'azienda sulla persona, le opportunità interne ed esterne, gli incentivi intrinseci ed estrinseci, e una serie lunga di altri elementi possono avere una influenza decisiva e certamente non prevedibile al momento della selezione. Nonostante l'evidenza di questi e altri aspetti critici, l'approccio più diffuso resta quello descritto, frutto evidentemente di una cultura manageriale complessiva che tende a privilegiare approcci orientati alla generalizzazione, al controllo e alla standardizzazione, e probabilmente anche alla collegata difficoltà di immaginare soluzioni alternative, forse perché la stessa cultura perpetua, oltre ai contenuti, anche un quadro cognitivo secondo

cui si dà per scontato che tali metodi siano, al netto dei difetti, comunque i migliori possibili.

La situazione non è troppo diversa per quanto riguarda il mondo dell'istruzione e la sua presunzione di razionalità. Non ci addentriamo in questa sede in una analisi e riflessione dettagliata, poiché ciò esulerebbe dagli scopi e dall'economia di questo lavoro. Ci limitiamo a riportare le parole di Ken Robinson (2006; 2009; 2010; 2013), una delle più rispettate voci critiche sul sistema educativo occidentale, il quale afferma esplicitamente che tale sistema non è in grado di far prosperare le persone e favorire lo sviluppo del loro talento naturale, perché basato su un modello che egli chiama, in modo appropriato, "meccanicistico". Robinson (2013), in breve, sostiene che il sistema dell'istruzione è fondato su una logica organizzativa simile a quella "industriale-manifatturiera" classica, cioè su criteri di "massificazione" e "standardizzazione" dell'educazione che oggi non sono più desiderabili né efficaci. In particolare, Robinson illustra la contraddittorietà delle condizioni educative prodotte da tali criteri rispetto alle diverse condizioni e ai diversi principi sui quali si basa la possibilità delle persone di prosperare e svilupparsi al massimo del loro potenziale.

Un primo principio è l'enorme *diversità* che caratterizza le persone, fin da bambini: è la diversità dei talenti, delle aspirazioni, delle capacità, delle predisposizioni, delle preferenze. Il sistema educativo, al contrario, spinge fortemente verso il *conformismo*, perché riduce notevolmente la possibile varietà dei percorsi di apprendimento, e dunque frustra fin dal principio le possibilità di pieno sviluppo delle persone in un modo che sia coerente con la loro personalità unica. Occorrono percorsi e curricula che celebrino la grande diversità naturale dei talenti, anziché schiacciarla.

Un secondo principio è la *curiosità*, ossia l'aspirazione che le persone dovrebbero vedere soddisfatta, in un sistema educativo "sano", di poter scegliere percorsi non solo vicini alle proprie predisposizioni, ma che offrano loro la possibilità di sperimentare, di cambiare, di esplorare nel corso della vita alternative e idee diverse. Al contrario, il sistema educativo spinge alla

*compliance*, cioè alla passività e alla linearità, alla sequenzialità, alla canalizzazione delle esperienze formative entro percorsi già predeterminati e da cui, una volta inseriti, è molto difficile uscire senza pagare un prezzo molto elevato.

Un terzo principio riguarda la *creatività*, cioè l'enorme capacità di innovazione, di ideazione, di costruzione personale e di continua re-invenzione che caratterizza le persone. Al contrario, il sistema educativo dominante tende alla *standardizzazione* dei contenuti, per esempio attraverso l'uso dei test di valutazione non come strumento diagnostico ma come strumento per l'omologazione; tende inoltre all'insufficiente valorizzazione del mestiere di insegnante, spesso inteso non come facilitatore di un processo di apprendimento autonomo e creativo, in quanto basato appunto sulla personalizzazione e sulla creazione di condizioni favorevoli a generare e coltivare passioni, ma come mero "trasmettitore" di nozioni a un "pubblico" di "ricevitori" passivi e indifferenziati.

Robinson definisce l'approccio dominante nel sistema educativo occidentale di tipo *command and control* (comando e controllo), cioè fortemente accentrato e standardizzato. Vi sono esempi, purtroppo rari, di esperienze educative alternative e di successo, e queste hanno sempre le stesse caratteristiche: alta personalizzazione, varietà e variabilità dei percorsi formativi, valorizzazione del mestiere dell'insegnante, decentramento decisionale. L'alternativa è quindi, secondo Robinson, una logica organizzativa dei processi educativi ispirata a un "modello agricolo" anziché "manifatturiero", cioè una situazione in cui la leadership viene esercitata non in un'ottica di *command and control*, in cui una razionalità forte, centralizzata ed *ex ante* pretende di realizzare "prodotti" umani standardizzati e pre-disegnati, ma agisce invece per "coltivare", cioè per creare le condizioni favorevoli allo sviluppo autonomo dei talenti e delle capacità, assecondandone le qualità naturali.

La riflessione critica di Robinson sul sistema educativo è del tutto analoga a quella svolta sopra, riguardante i sistemi di reclutamento e selezione,



e rimanda alla concezione del sistema stesso. Una concezione chiaramente funzionalistica, persino meccanicistica, in cui elemento centrale è l'assunzione di una razionalità sistemica in grado di individuare la *one best way* dell'istruzione e di diffonderla attraverso *best practice* codificate e standardizzate.

Per concludere, possiamo dire che una riflessione sul problema dell'inserimento lavorativo deve fare i conti con una concezione (delle attività di istruzione e di reclutamento) che di fatto ostacola la possibilità di immaginare iniziative di transizione genuinamente finalizzate a migliorare l'efficacia della allocazione delle persone sul mercato del lavoro. Una "efficacia" che naturalmente va intesa in relazione agli obiettivi di tutte le parti in causa, non solo di alcune: per le imprese, l'obiettivo di poter inserire persone che rispondono veramente, non solo nel breve ma anche nel lungo termine, alle esigenze di crescita e sviluppo organizzativo e competitivo; per le persone, l'obiettivo di intraprendere un percorso di sviluppo personale (e professionale) autonomo, soddisfacente, coerente con le proprie predisposizioni e che risuona con il proprio spirito e la propria identità più profonda. Ken Robinson chiede una "rivoluzione" del sistema educativo occidentale. Crediamo che una qualsiasi ipotesi di trasformazione profonda del sistema educativo non possa che iniziare dal superamento della visione "separata" dei due sistemi, e debba mettere al centro il processo di gran lunga più importante, quello che taglia orizzontalmente, sia lungo la dimensione temporale, sia nello "spazio" delle discipline e delle professioni, i due ambiti di attività: lo sviluppo e la crescita della persona. Come dare concretezza a questa ipotesi? Non abbiamo una risposta pronta, naturalmente. Abbiamo tuttavia un punto di partenza, che è la necessità di un cambiamento nella concezione di fondo dell'istruzione e dell'inserimento lavorativo. E abbiamo anche un esempio concreto che forse, certo non in modo completo né perfetto, ma almeno per alcuni aspetti, può portare suggerimenti e idee su come sia possibile immaginare e progettare una transizione verso il lavoro di altro tipo, o meglio, una "non-transizione", ossia un percorso che, senza soluzioni di continuità, accompagna le persone nel loro

processo di crescita e sviluppo personale. Nel prossimo paragrafo descriveremo il caso di studio in questione.

### **Il caso del progetto PIL dell'Università di Ferrara: caratteristiche generali**

Il progetto PIL (Percorsi di Inserimento Lavorativo) prende avvio nel 2001 presso la Facoltà di Economia dell'Università di Ferrara. Nell'arco di qualche anno viene esteso a tutte le facoltà dell'Ateneo. E' un percorso di transizione piuttosto articolato basato su una logica di alternanza studio-lavoro, finalizzato a portare alla luce sia il valore formativo dell'attività lavorativa per gli studenti, sia i vantaggi conseguibili dalle imprese, sia la valorizzazione del ruolo attivo, di natura sociale oltre che culturale, da parte dell'Università. La genesi del PIL è precedente al 2001. Esso, infatti, nasce sulla scia di un'esperienza simile nell'impresa multinazionale Montell-Basell iniziata nel 1996 (Flammini, Foschi, Gandini, 1996).

La caratteristica principale del PIL è che si tratta di un progetto formativo. Non è dunque un'iniziativa di *placement* (cioè di "collocamento"), anche se il lavoro ne è parte imprescindibile. Tutto il percorso è pensato come esperienza formativa in cui didattica, lavoro e attività di orientamento e tutoraggio si integrano in modo virtuoso. Nei percorsi formativi tradizionali, le varie fasi sono tipicamente pensate in sequenza: l'istruzione universitaria precede - eventualmente - una formazione di specializzazione post-laurea, e questa a sua volta precede l'attività lavorativa. Le tre fasi sono scarsamente o per nulla integrate. Nel progetto PIL, le tre fasi sono invece fortemente integrate. L'integrazione va intesa non solo in senso temporale, ma anche nel senso che i passaggi da una fase all'altra sono progettati e gestiti in modo unitario e omogeneo. Il candidato "ideale" per il progetto PIL è infatti uno studente cui mancano alcuni esami alla laurea. Quindi, è uno studente che vive l'ultima parte della sua esperienza scolastica sperimentando se stesso (le proprie capacità, le aspettative, i desideri) in un percorso di avvicinamento progressivo e guidato al lavoro.

### **Le fasi del percorso PIL**

Il progetto PIL si articola in diversi momenti successivi. In sintesi, il percorso è il seguente: 1) l'Università, in collaborazione con partner esterni specializzati, ricerca imprese disposte a partecipare al progetto attraverso una convenzione scritta con la quale esse assumono una serie di impegni, il più importante dei quali è la messa a disposizione di almeno un contratto di lavoro annuale per uno studente in una mansione specifica o in una certa posizione organizzativa; 2) gli studenti, una volta iscritti, vengono istruiti (a più riprese e con dovizia di particolari) sulle "regole del gioco", sui vantaggi, sui rischi, sugli impegni; 3) viene svolto un colloquio introduttivo per conoscere, uno a uno, gli studenti iscritti; 4) inizia una fase di aula più tradizionale finalizzata ad aiutare gli studenti nella transizione verso il mondo del lavoro, 5) le imprese partecipanti si presentano agli studenti, una alla volta, in seminari specifici, e illustrano il posto di lavoro offerto; 6) gli studenti si candidano a effettuare colloqui individuali presso le aziende, che quindi vengono realizzati; 7) gli studenti, attraverso una modalità regolata nei dettagli, scelgono l'azienda presso la quale svolgere l'esperienza lavorativa; 8) gli studenti allocati iniziano un periodo di stage di tre mesi circa, preparatorio di un contratto di lavoro di un anno nella stessa azienda, che inizia dopo lo stage senza soluzione di continuità; 9) il percorso lavorativo di 15 mesi (3+12) viene costantemente monitorato dallo staff del PIL attraverso rientri e altre iniziative analoghe; 10) a conclusione del percorso, ogni studente prepara un *report* sull'intera esperienza e la discute oralmente con una commissione apposita.

Vediamo con qualche dettaglio le fasi più importanti.

La prima parte del percorso mette a disposizione degli studenti una serie di stimoli e di strumenti di apprendimento sia di tipo tradizionale, sia più innovativi, quasi sempre caratterizzati da elevate possibilità di personalizzazione. Vi è anzitutto una fase d'aula, in cui gli studenti, provenienti da facoltà molto diverse tra loro, sono esposti a lezioni di tipo tradizionale finalizzate alla comprensione del mondo del lavoro. Sono perciò trattati, in un numero di ore comunque ridotto, sia temi appartenenti ad ambiti disciplinari

tradizionali (il diritto del lavoro, le forme contrattuali tipiche, la sicurezza sul lavoro, la qualità, l'organizzazione aziendale, ecc.), sia altri temi di natura più specifica (tecniche di comunicazione, preparazione ai colloqui, redazione di un curriculum, ecc.) In questo primo periodo, una parte consistente in termini di ore e, soprattutto, molto importante sul piano formativo, è rappresentata dagli incontri con le aziende partecipanti al PIL. È questo il primo momento in cui gli studenti vengono a contatto con le imprese e i loro rappresentanti. Manager e imprenditori vengono in aula, una impresa alla volta, per incontrare gli studenti in un seminario che dura circa un'ora e mezza, per ogni impresa. L'azienda presenta se stessa e, soprattutto, descrive agli studenti l'opportunità lavorativa (in tutti i suoi aspetti: dalle mansioni alle opportunità eventuali di carriera, dalle conoscenze richieste al livello stipendiale) che offrirà nei mesi seguenti a uno o più studenti partecipanti. Oltre alla presentazione, il seminario prevede un ampio spazio di dialogo tra studenti e rappresentanti aziendali, per domande e risposte in grande libertà. Un "moderatore", appartenente allo staff del PIL, è sempre presente per facilitare il dialogo. In questo modo, gli studenti del PIL incontrano molte decine di imprese. Queste occasioni costituiscono un momento cruciale del PIL, un impegno che ogni azienda partecipante prende formalmente con l'Università. Le aziende coinvolte hanno caratteristiche estremamente variegata, in termini di settore di appartenenza, di dimensioni, di provenienza: non vi sono "filtri" al tipo di impresa che può essere coinvolto. È quasi superfluo sottolineare il grande valore formativo che una iniziativa di questo tipo comporta per gli studenti. È la prima occasione di incontro tra "domanda" e "offerta" di lavoro, che tuttavia avviene in un contesto monitorato, accompagnato e regolato. Gli studenti, alla fine di questi numerosi eventi, maturano un'idea molto più precisa di ciò che chiede il mercato del lavoro e di ciò che potrebbe significare, per loro, una esperienza in ciascuna delle aziende passate in rassegna. Iniziano quindi ad acquisire un senso molto concreto delle possibilità offerte. Iniziano a proiettare e visualizzare se stessi in un contesto lavorativo. Gli incontri, infatti, sono solitamente caratterizzati da una partecipazione molto attenta, sia da parte degli studenti, sia da parte dei

manager, perché gli uni e gli altri hanno un interesse specifico: gli studenti sanno che faranno un'esperienza di lavoro lunga e significativa in una delle imprese presentate, e dunque hanno interesse a cogliere tutti gli aspetti utili per valutare il loro maggiore o minore interesse a scegliere una impresa o un'altra. Le imprese, dal canto loro, sanno che almeno uno dei ragazzi che hanno di fronte passerà 12 mesi di lavoro (remunerato) al proprio interno, sanno che questo rappresenterà per esse un investimento significativo, e dunque hanno un chiaro interesse ad ascoltare, a dialogare e a presentarsi in modo efficace.

La seconda fase cruciale è la "candidatura" degli studenti ai colloqui aziendali. Qui non siamo più in un contesto di "aula" tradizionale, ma il valore formativo di questa fase è comunque significativo, perché gli studenti sono chiamati a valutare e fare scelte concrete che potranno influenzare notevolmente il loro percorso nei successivi 15 mesi. Gli studenti, infatti, devono candidarsi a sostenere colloqui con alcune tra le imprese partecipanti al PIL (non tutte, perché solitamente le imprese partecipanti sono diverse decine, per cui si stabilisce un numero massimo di colloqui che può variare a seconda delle annate, ma che normalmente non supera gli 8-10 colloqui per studente). Gli studenti sono accompagnati ai colloqui da un tutor. Il colloquio, naturalmente, serve anche alle aziende al fine di valutare i singoli studenti. Questo è infatti l'unico momento, in tutto il percorso PIL, in cui l'attività coincide (ma solo in apparenza) con le azioni "tipiche" del processo di selezione e reclutamento tradizionalmente svolto dalle aziende. Va notato che lo scopo e il senso sono del tutto diversi: l'impresa è sì chiamata a esprimere una valutazione sui singoli candidati, che poi viene inclusa nella elaborazione di una "classifica" degli studenti (di cui si dirà tra poco), ma il "peso" di tale valutazione è moderato da due elementi di notevole importanza. Da un lato, questa classifica tiene conto anche di altri aspetti che non sono controllati dall'azienda, dunque la valutazione aziendale, seppure rilevante, non è decisiva ai fini della classifica. D'altro lato, soprattutto, la scelta finale sull'allocazione finale dello studente in azienda non è in capo all'azienda, ma secondo le regole del PIL viene lasciata, deliberatamente, allo studente. Vedremo tra breve come

questo avviene e perché, ma si può già riflettere sul fatto che, nel percorso PIL, il colloquio aziendale non è per l'azienda un momento la cui valenza è principalmente selettiva, ma rappresenta invece la continuazione di quel processo di incontro, dialogo e conoscenza reciproca che è iniziato, collettivamente, con i seminari aziendali e che poi prosegue, individualmente, per l'appunto con i colloqui.

Esauriti i colloqui si svolge la fase denominata "mercantino". Viene stilata la sopra citata "classifica" degli studenti (una lista, dunque null'altro che un ordine di priorità nella scelta, e non certo una valutazione di merito) basata su un semplice calcolo ponderato che tiene conto della media dei voti degli studenti (cioè la valutazione dell'Università) e delle valutazioni dell'azienda nei colloqui individuali. Secondo l'ordine di questa lista, ogni studente sceglie (tra le aziende con le quali ha sostenuto un colloquio, cioè quelle per le quali egli stesso aveva espresso la propria candidatura) in quale azienda proseguire la propria avventura nel progetto PIL, ovvero l'azienda nella quale svolgere uno *stage* di tre mesi seguito da un anno di lavoro contrattualizzato. In virtù di questa regola, non è detto che il "miglior" candidato, secondo la valutazione di una certa azienda, vada necessariamente a svolgere la sua esperienza lavorativa proprio in quell'azienda. Anzi, tipicamente le "allocazioni" possono prendere direzioni molto diverse e variegate. Succede molto spesso che lo studente "preferito" da una azienda non scelga la stessa azienda ma un'altra. Al contrario, succede altrettanto spesso che l'azienda preferita dallo studente non sia disponibile al momento della sua scelta (perché quel posto è stato già scelto da un altro studente che lo precedeva nella lista) e dunque sia costretto a scegliere un'altra azienda, sempre tra quelle per le quali si era candidato e nella quale aveva svolto un colloquio. Dunque, non si tratta di un processo che, regolato in questo modo, ottimizza, in prima istanza, le preferenze reciproche azienda-studente (né potrebbe esistere un algoritmo del genere, semplicemente perché le preferenze reciproche non si distribuiscono in modo simmetrico). Ed è una regolazione che comunque concede il maggior grado di discrezionalità allo studente, e non all'impresa. La scelta, alla fine, spetta agli studenti, nell'ambito

delle regole sopra delineate. Su questo elemento vale la pena soffermarsi, in quanto rappresenta forse uno degli aspetti più originali del percorso PIL, e che in un certo senso genera sia difficoltà sia vantaggi che, in ultima analisi, risultano nettamente prevalenti. Le difficoltà riguardano il fatto che non è facile accettare, da parte delle imprese, di rinunciare alla scelta diretta dello studente da inserire nel proprio organico. E questo costituisce, tra gli altri, uno degli elementi di complessità della gestione del percorso PIL, in particolare per quanto riguarda la ricerca di aziende disposte a offrire un contratto di lavoro di un anno e a sottoporre tale disponibilità a un quadro di regole che, indubbiamente, le priva di una parte importante di discrezionalità. Le aziende che si avvicinano per la prima volta al PIL sono restie ad accettare tutto questo, faticano a comprenderne il senso e temono di dover accettare candidature non soddisfacenti. Le imprese "fidelizzate" invece, quelle che hanno già partecipato al PIL, ne riconoscono il valore, grazie all'esperienza positiva vissuta. Ma è un aspetto il cui valore è tanto difficile da spiegare in anticipo, quanto centrale nella costruzione di un apparato regolativo coerente e, in molti aspetti, innovativo quale tenta di essere il PIL, e dunque irrinunciabile. D'altra parte i risultati concreti, come vedremo, ne provano l'efficacia.

Dunque, concluso il "mercato", gli studenti sono "allocati" in posti disponibili nelle varie aziende. Ogni studente inizia quindi un periodo di *stage*, di circa tre mesi, presso l'azienda. Al termine di tale *stage* segue, obbligatoriamente (nel senso che l'impresa si impegna in tal senso tramite convenzione) un anno di lavoro contrattualizzato secondo le normative e le consuetudini vigenti. Lo *stage* dunque non è un momento valutativo. L'azienda non valuta lo studente in quei tre mesi per decidere se offrirgli il contratto o meno. Lo *stage*, invece, ha una valenza puramente formativa e preparatoria all'esperienza lavorativa. Quest'ultima dovrà riguardare l'ambito di attività e le mansioni presentate agli studenti già durante i seminari collettivi. Tutta l'esperienza lavorativa (sia in *stage*, sia durante l'anno di contratto) è monitorata e seguita dallo staff del PIL, il quale organizza "rientri" periodici, ossia momenti in cui l'esperienza *in itinere* viene appunto verificata, in cui eventuali

problemi vengono discussi e dove comunque si costituisce un momento di socializzazione e scambio tra gli studenti del PIL, e tra loro e lo staff. Va anche notato che nella grande maggioranza dei casi gli studenti studiano durante l'esperienza lavorativa, vuoi per completare gli ultimi esami, vuoi per redigere la tesi di laurea, che spesso riguarda aspetti collegati all'esperienza lavorativa stessa. Alla fine del percorso lavorativo, cioè alla conclusione dei 12 mesi di contratto, gli studenti (che nel frattempo possono non essere più tali, qualora si siano laureati) sono chiamati a scrivere una relazione in cui, secondo una serie di linee guida ben definite, raccontano dell'esperienza, dall'inizio fino agli ultimi momenti, e la interpretano alla luce di quanto vissuto grazie ad essa, anche in chiave critica. Tale relazione viene poi discussa oralmente di fronte a una commissione apposita.

### **Le motivazioni dei partecipanti e i risultati**

In questo paragrafo descriveremo brevemente i risultati ottenuti dal PIL e le motivazioni che spingono aziende e studenti a parteciparvi. Anzitutto qualche dato generale. In oltre 10 anni di sperimentazione, il progetto ha coinvolto circa 1000 studenti dell'Università di Ferrara e oltre 400 aziende. Il risultato principale del PIL, dal punto di vista degli studenti, è un significativo miglioramento della loro occupabilità sul mercato del lavoro. Abbiamo sottolineato che il PIL è un percorso didattico, non un processo di collocamento in senso stretto. Per questo, l'enfasi è su quanto l'esperienza formativa realizzata consenta a laureandi e laureati di potersi collocare sul mercato del lavoro con maggiore efficacia. Infatti, a un anno dalla laurea, l'occupabilità degli studenti PIL è nettamente superiore alle medie comparabili relative a studenti che non seguono il percorso PIL. Tale vantaggio tende a mantenersi anche in seguito, e si traduce anche in una più rapida stabilizzazione del rapporto di lavoro. È bene notare che non si tratta, se non in parte, di una differenza imputabile al fatto che gli studenti vengono poi assunti in via definitiva dalla azienda nella quale hanno svolto l'esperienza PIL, ma al fatto che l'esperienza del PIL accelera il processo formativo e rende questi studenti



più appetibili sul mercato del lavoro per le aziende perché essi possono vantare, a parità di età e di qualificazione formale, una maggiore esperienza e maturità. Tale superiore maturità, d'altra parte, si trasforma in maggiore consapevolezza, da parte degli studenti stessi, di quale possa essere un percorso professionale più adatto e rispondente alle loro preferenze e attitudini. Dunque, una volta esaurita l'esperienza PIL, per questi (ormai ex) studenti la transizione verso il mercato del lavoro diventa un processo molto meno traumatico, che può essere affrontato in modo più consapevole e con un curriculum più ricco.

È interessante notare che esiste una certa varietà di motivazioni che spingono gli studenti a intraprendere il percorso PIL. Da una ricerca svolta dallo staff del PIL, emergono tre motivazioni principali, che sostanzialmente si equivalgono per diffusione. Da un lato, vi è la ricerca di una prima esperienza lavorativa che sia il più possibile coerente con l'ambito disciplinare scelto nel percorso di studio. Quindi, per alcuni studenti, è chiara la voglia di "mettersi alla prova" e di dare un contesto applicativo alle nozioni e ai concetti appresi durante lo studio. Una seconda motivazione riguarda invece un interesse specifico per il "mestiere" proposto dall'azienda durante i seminari. In questo caso, non è l'ambito disciplinare ad essere trainante, quanto l'interesse per il tipo di profilo professionale, o per le attività specificamente richieste dalle imprese che offrono il contratto di lavoro. Una terza motivazione, più generica ma non meno importante, riguarda l'interesse per una prima, piena esperienza lavorativa in sé, in quanto utile e formativa in modo relativamente indipendente dall'ambito disciplinare o professionale nel quale si svolge. Si tratta di motivazioni diverse, anche se non si escludono a vicenda. Ciascuna delle tre motivazioni appare comunque prevalente in circa un terzo degli studenti intervistati.

La comprensione di queste motivazioni è importante perché aiuta a focalizzare l'attenzione su come un processo come quello qui presentato possa aiutare i futuri lavoratori ad acquisire consapevolezza e conoscenze su un "mondo" - il lavoro - che in gran parte ignorano, e dove gli errori di ricerca di un "posto" dipendono in gran parte dalla mancanza di strumenti adeguati a

colmare tale lacuna di conoscenza. Per questo, nel percorso PIL, persino le eventuali esperienze negative da parte degli studenti (che comunque sono largamente minoritarie) producono comunque un valore formativo utile: ciò che gli studenti imparano non è solo un insieme di competenze e capacità relative a quella specifica attività, in una specifica azienda. Imparano, soprattutto, a gestire in modo consapevole il processo di ricerca del lavoro, e imparano, vivendolo, il processo di lavoro stesso (il rapporto con i capi, con i colleghi, il rispetto delle scadenze, le responsabilità, etc.) indipendentemente dai suoi contenuti e dall'ambito disciplinare/professionale nel quale si colloca. In questo senso, la prima delle tre motivazioni (relativa alla coerenza disciplinare) è forse la più "ingenua", perché prefigura l'idea, legittima, forse anche auspicabile ma spesso illusoria, che la formazione accademica sia in grado di preparare per il mondo del lavoro in un modo che connette senza incertezze l'ambito disciplinare di provenienza con l'ambito professionale di destinazione. D'altro canto la terza motivazione (relativa all'interesse per una prima esperienza lavorativa in sé) è invece la più lungimirante, perché lascia aperte tutte le possibilità e coglie appieno il senso complessivo del percorso PIL come esperienza formativa che matura gli studenti e li rende più occupabili nel processo di transizione verso il mondo del lavoro.

I risultati di questo percorso sono importanti anche dal punto di vista delle aziende. Le ricerche effettuate su questa sperimentazione più che decennale mostrano che anch'esse partecipano a proposito di una varietà di obiettivi. Vediamo i principali, illustrati da alcune testimonianze fornite da imprenditori coinvolti a più riprese nel progetto PIL.

Per alcune imprese, il PIL rappresenta principalmente una modalità vantaggiosa di selezione e reclutamento di giovani laureati. Ecco un commento di un imprenditore utile a illustrare la questione: *"il giovane è in grado di mettere in gioco potenzialità spesso inimmaginabili prima dell'immersione nei tanti mestieri necessari a un'azienda [...] il giovane può trarre dall'esperienza un risultato formativo valorizzabile nella stessa azienda o nel mercato del lavoro di riferimento"*.

Per le piccole imprese, in particolare, ricercare e selezionare laureati può essere complicato, perché relativamente inusuale, oppure costoso; appoggiarsi a un percorso come il PIL può rappresentare per esse una facilitazione: *“Noi possiamo avere buone carte per indurre i giovani interessati a sviluppare nuove competenze e, anche, a cambiare il proprio progetto professionale iniziale; questi cambiamenti possono portare alla luce punti di vista e opportunità non conosciuti, ma di grande interesse e valore, sia per noi sia per i giovani”*.

Per le aziende che hanno un marcato interesse a intraprendere o sviluppare programmi di innovazione tecnologica o gestionale, il progetto PIL rappresenta una risorsa interessante nel momento in cui può mettere a disposizione un collegamento stabile con l'Università che vale non soltanto come modalità di selezione ma anche come processo di trasferimento tecnologico: *“Far entrare giovani in questo contesto, a 23-24 anni, per aziende come la nostra è fondamentale: i giovani sono più flessibili, più plasmabili, riescono a vedere con prontezza i risvolti pratici di quello che hanno studiato nella teoria e che continuano a studiare”*.

Infine, per altre aziende, il PIL può rappresentare la possibilità di mantenere una certa flessibilità operativa attraverso il mantenimento di posizioni che vengono coperte, di anno in anno, da nuovi studenti: *“Questi soggetti giovani, con una formazione medio-alta, con un approccio personale, metodologico e mentale diverso, non di rado costringono il gruppo di lavoro in cui vengono inseriti a mettersi in discussione, stimolando a sviluppare modalità di lavoro e di organizzazione interna nuove”*.

Come nel caso delle motivazioni degli studenti, questi obiettivi ben rappresentano il chiaro bisogno di conoscenza riguardante quanto il mondo dei laureandi/laureati possa offrire alle aziende, un bisogno che, evidentemente, il mercato del lavoro e i processi di selezione e reclutamento tradizionali non riescono a soddisfare. L'esperienza aneddotica (che tuttavia è forte di 13 anni di sperimentazione e di una numerosità di casi ormai ragguardevole) ci aiuta a comprendere appunto come il PIL riesca a contribuire a colmare questo divario di conoscenza reciproca tra i due “mondi”. Non è affatto inusuale, durante il

PIL, trovare studenti che all'inizio si mostrano certissimi di una visione nitida circa il loro futuro professionale, ma poi, nel giro di pochi mesi, cambiano completamente idea e trovano un percorso di grande soddisfazione e successo in contesti nei quali non potevano nemmeno immaginare di poter impiegare proficuamente le proprie capacità. Non è nemmeno inusuale il caso di aziende che, arrivate in aula con idee chiarissime su quale tipo di candidato intendono inserire nel proprio contesto lavorativo, poi si accorgono che profili del tutto diversi possono essere ugualmente adatti, o addirittura scoprono, stimolati dal dialogo con gli studenti, di avere "bisogni" di competenze cui non avevano nemmeno pensato. La storia del PIL è ricca di esempi e aneddoti di questo tipo.

Il PIL è un percorso perfettibile, irto di difficoltà e di complessità, spesso di non facile soluzione. Ma non è difficile immaginare che esso possa fornire l'architettura per una metodologia che, con opportune variazioni, può essere applicata proficuamente anche in altre situazioni. È comunque un percorso che ha prodotto, in una storia ormai sufficientemente lunga da potersi considerare significativa, risultati di grande interesse, sia sul piano qualitativo, sia sul piano quantitativo. Con ciò ci riferiamo non solo ai dati sulla occupabilità degli studenti, ma alla qualità del loro inserimento lavorativo, al contributo di nuove idee, nuove conoscenze e nuove energie che portano alle imprese, e anche al fatto che il PIL consente allocazioni tanto "felici" nei risultati quanto inusuali, diverse dai percorsi occupazionali tradizionali, e dunque completamente impreviste dagli stessi partecipanti, studenti e imprese. Allocazioni che il mercato del lavoro non avrebbe potuto generare. Ci si deve dunque chiedere, a questo punto, a che cosa è dovuto questo tipo di risultati e di opportunità che una esperienza siffatta produce. Quali sono le ragioni, e cosa si può imparare da esse.

### **La necessità di un mutamento di concezione**

Abbiamo illustrato il caso del PIL ferrarese perché ci pare possa essere interpretato come un'esperienza di transizione che "rompe" alcuni degli schemi tradizionali di stampo funzionalista. Il PIL tenta di superare proprio quei

problemi di “separazione sistemica” tra mondo dell’istruzione e mondo del lavoro; reinterpreta l’apprendimento e lo declina in una chiave di più elevata personalizzazione e di maggiore attenzione al processo di sviluppo individuale; cerca di sfuggire alla trappola della razionalità previa e assoluta e di costruire, collettivamente e durante il processo d’azione, una soluzione maggiormente soddisfacente grazie al confronto tra i soggetti implicati. Vediamo nel dettaglio ciascuno di questi punti.

Un primo caposaldo del PIL è l’alternanza intesa come vera e propria integrazione, non solo temporale, tra istruzione e lavoro. Altre esperienze di alternanza non rinunciano alla sequenzialità e, soprattutto, alla separazione tra istruzione e lavoro. Il PIL, al contrario, cerca di affrontare il problema della transizione non attraverso la costruzione di un “ponte” più lungo e robusto, ma avvicinando le due “sponde”. Il PIL non è concepito come il “passaggio” tra istruzione e lavoro, ma come una fase di un processo di sviluppo personale che, nel modo più naturale, integra istruzione e lavoro senza soluzione di continuità. Questo aspetto è molto importante perché, se realizzato compiutamente, può portare alla luce sia il valore formativo del lavoro, sia il valore professionalizzante dell’istruzione. Non è cosa semplice, perché le “resistenze” sono molteplici e provengono da ogni parte. Concretamente, il PIL tenta di realizzare tale idea, da un lato attraverso la previsione di contenuti formativi orientati non tanto alla professione futura, del tutto imprevedibile, ma al processo di ricerca e confronto con il mercato del lavoro (con la parte iniziale di didattica in aula, gli incontri con le aziende, la preparazione ai colloqui), d’altra parte integrando l’esperienza lavorativa e lo studio (i rientri in aula, lo studio svolto durante il periodo lavorativo e, soprattutto, le tesi svolte su temi pertinenti all’esperienza di lavoro).

Un secondo caposaldo del PIL è il tentativo di “comporre” in un processo collettivo tutte le “razionalità” coinvolte, inevitabilmente limitate, anziché affidarsi alla presunzione di razionalità “sistemica”, assoluta e previa, che si impone ai soggetti. Questo significa puntare sul dialogo, sull’incontro, sullo scambio di informazioni, e soprattutto su una regolazione del processo

che “incorpora”, necessariamente, una partecipazione concreta alla scelta più importante (l’allocazione di ogni studente in una certa impresa) da parte di ciascuno dei soggetti implicati. La valutazione dell’Università, che pure ha un peso minoritario sulla scelta finale, comunque influisce in tutti i momenti di tutoraggio e supporto agli studenti (e anche di supporto informativo all’impresa). La valutazione dell’impresa trova il suo momento di influenza nella valutazione data ai singoli candidati durante i colloqui. La valutazione dello studente, infine, assume una rilevanza importante sia attraverso le candidature nel “mercato”, sia, soprattutto, nella scelta finale. Si può certamente dire che la discrezionalità dello studente è molto valorizzata nel PIL, pur in un quadro di regole che tenta di contemplare anche le esigenze delle imprese e la capacità di giudizio dell’Università.

Dunque, non è più solo l’impresa a selezionare, con modalità standardizzate e statiche, il personale da inserire nel proprio organico. L’impresa accetta, partecipando al PIL, di mettere in discussione la propria razionalità relativa al reclutamento e, indirettamente, anche quella riguardante i propri bisogni di capitale umano.

Ma non è nemmeno solo lo studente a decidere, in assoluta autonomia e scarsità di informazioni, di candidarsi a un certo posto di lavoro, come accade sostanzialmente per quella grande maggioranza di laureati che, in Italia ma non solo, non sono affiancati in alcun progetto di transizione e accompagnamento verso il lavoro. Lo studente, partecipando al PIL, accetta un sistema di regole che se da un lato gli offre opportunità, d’altra parte lo aiuta a comprendere meglio i percorsi di inserimento lavorativo possibili e lo “spinge” a immaginare in modo meno vincolato il proprio percorso professionale.

Inoltre, non è più nemmeno solo l’Università a presumere di saper indirizzare con precisione i propri laureandi verso specifici percorsi di carriera, perché il PIL rappresenta, anche per l’Università, una sorta di “ammissione” circa l’inevitabile imperfezione del collegamento tra percorsi formativi e sbocchi professionali; il PIL stesso aiuta a comprendere che la varietà di tali collegamenti non è prevedibile a priori.

Per tutte queste ragioni, il PIL può essere visto come un tentativo, pur perfettibile, di realizzare il percorso di sviluppo personale secondo un approccio fondamentalmente diverso, possiamo dire "epistemologicamente" alternativo rispetto alle esperienze di transizione più tradizionali. In altre parole, troviamo qui il tentativo di superare proprio i limiti fondamentali dell'impostazione funzionalista riscontrabile nei sistemi di istruzione e reclutamento largamente diffusi. Questa "alternatività" dell'approccio riguarda, anzitutto, la rinuncia a ragionare in termini di "sistemi", e quindi il disegno delle iniziative focalizzando l'attenzione sui "processi", e in particolare sul processo di medio-lungo termine che, in questo contesto, è di gran lunga il più importante: lo sviluppo personale e professionale dei giovani.

Il tentativo del PIL costituisce, a parere di chi scrive, un'esperienza che si avvicina a un'idea di percorso di sviluppo personale coerente con i presupposti della Teoria dell'Agire Organizzativo (Maggi, 1984/1990; 2003; 2011). Le stesse caratteristiche del PIL che sopra abbiamo evidenziato sembrano confermare questa ipotesi, peraltro suffragata da ulteriori considerazioni su altri aspetti del programma, tra cui la valutazione e gli incentivi (Masino, 2012). Si può approfondire ulteriormente la riflessione. In questa sede, ci piace sottolineare un aspetto della teoria di Maggi che appare particolarmente rilevante per gli scopi di questo lavoro. In un saggio sull'insegnamento nelle attività di educazione e formazione, l'autore pone un interrogativo volutamente provocatorio: si possono trasmettere saperi e conoscenze? (Maggi, 2010). In tale contributo, egli pone in luce l'impossibilità di "trasmettere" conoscenza. L'insegnamento non è trasmissione da parte del docente, ma creazione delle condizioni favorevoli a una assunzione di iniziativa e responsabilità da parte del discente. L'apprendimento, d'altra parte, non è mera "ricezione" ma è, anzitutto, una scelta del discente, e i risultati dipendono in gran parte dal modo, inevitabilmente soggettivo, in cui egli interpreta il processo di apprendimento stesso. Si sceglie di apprendere o meno, e ciò che viene appreso è frutto di una costruzione di significato fortemente individuale (Maggi, 2010). Non è difficile vedere che si tratta di una posizione in netta contrapposizione con il modo in

cui il sistema della formazione è progettato e realizzato, in tutti i contesti. Si tratta di una concezione di apprendimento (e di insegnamento) radicalmente alternativa a quella dominante. Lo si può verificare anche al livello "macro", quando ci si rende conto che i percorsi formativi sono solitamente pensati come "canali" precostituiti che non prevedono, nella loro architettura generale o nella regolazione di dettaglio, la possibilità di apprendimento personalizzato né, tanto meno, la possibilità di "uscita" e di sperimentazione. Al contrario, tali possibilità vengono solitamente o impedito o sanzionate. Il ruolo attivo del discente rappresenta non il "cuore" del processo di apprendimento, la sua essenza, ma un elemento di "disturbo" della razionalità forte del sistema. Ci si può chiedere allora in che modo l'esempio del programma PIL può aiutare a comprendere la possibilità di realizzazione di un apprendimento basato appunto non sull'ipotesi di "trasmissione", ma sulla creazione di condizioni favorevoli all'attivazione di processo autonomo da parte del soggetto. Pur nella varietà dei processi che anche nel PIL si realizzano - comprese alcune fasi iniziali, di durata comunque ridotta, in cui è utilizzato un approccio di tipo tradizionale - i momenti formativi più significativi e caratterizzanti di questa metodologia sono costituiti da situazioni in cui appare chiara la rinuncia all'idea di insegnamento come trasmissione e di apprendimento come ricezione. Gli studenti sono chiamati a farsi protagonisti, attivamente e, soprattutto, autonomamente, del loro percorso formativo. La regolazione complessiva del processo fornisce loro ampi margini di scelta, di costruzione del percorso, di attivazione della loro esperienza; fino al momento in cui questa impostazione culmina, ossia quando sono gli studenti stessi a scegliere l'impresa nella quale svolgere la loro esperienza di alternanza studio-lavoro. Tutto questo, si noti, non ha a che fare con la flessibilità delle regole del gioco, o con regole "a maglie larghe". Al contrario, il PIL non prevede regole più flessibili o meno pervasive rispetto ad altre esperienze di transizione. E, in ogni caso, non è questo che fa la differenza. È invece rilevante l'oggetto della regolazione: la creazione di occasioni di incontro e di dialogo, il prevedere valutazioni reciproche, l'attenta distribuzione delle capacità decisionali. È questo che rende la regolazione



adeguata a generare un percorso che è di apprendimento non nel senso della "ricezione" di qualcosa di esogeno, ma nel senso della appropriazione e della interpretazione soggettiva di opportunità e, dunque, della costruzione di un proprio percorso. L'architettura regolativa del PIL non vede lo studente come destinatario passivo di un insieme di attività regolate, ma utilizza le attività regolate per indurlo a farsi soggetto attivo, che regola egli stesso, in modo altamente discrezionale, il proprio percorso di apprendimento.

È chiaro che anche il programma PIL soffre di alcuni compromessi, di imperfezioni, e presenta aree di possibile miglioramento. Non è stato qui presentato come "ricetta" o "modello", ma come esempio di un modo in cui un processo formativo alternativo dal punto di vista della sua concezione di fondo può essere immaginato. Un processo in cui le autoreferenzialità e le logiche di "sistema chiuso" vengono rifiutate o quanto meno combattute; in cui viene riconosciuta la razionalità limitata di tutti i soggetti, e si cerca di affrontarla attraverso un elevato grado di partecipazione diffusa; in cui il *focus* dell'attenzione, e dunque l'obiettivo primario, è costituito dal processo di sviluppo della persona, anche, ma non solo, in ottica professionale; in cui si riconosce il valore formativo del fare, dunque del lavoro, ma si cerca anche di portare alla luce il valore professionalizzante dell'istruzione; in cui il ruolo dell'Università, e dunque dell'insegnante, non è quello di costruire canali formativi invalicabili e, in essi, di "trasmettere" conoscenza come si trasmette un segnale radio, ma quello di creare le migliori condizioni possibili affinché le persone siano invogliate a farsi carico del proprio apprendimento e, in ultima istanza, del proprio percorso di crescita personale. Da parte dell'Università, si tratta di una scelta organizzativa. Si tratta di scegliere la regolazione, e dunque anche le finalità, della propria azione formativa. A monte di ciò vi è, inevitabilmente, una scelta epistemologica.

## **Conclusioni**

Il passaggio dall'istruzione al lavoro è uno dei momenti più delicati e importanti nella vita di una persona. Vengono prese decisioni che ne

condizionano in modo decisivo il futuro. La tesi che qui abbiamo sostenuto è che l'efficacia di tale passaggio dipende non solo da come esso è gestito, ma anche e soprattutto da come sono concepite le attività che immediatamente lo precedono e lo seguono, ossia l'istruzione e il lavoro. Abbiamo visto che la concezione largamente più diffusa di tali fasi, chiaramente ispirata a una logica funzionalistica, produce difficoltà e inefficienze. La crisi economica contribuisce non solo ad acuirle, ma anche a portarle alla luce. Perciò il periodo di crisi dovrebbe indurre a sperimentare soluzioni alternative. Si richiede tuttavia un ripensamento radicale, iniziando dalla concezione di fondo dei due "sistemi", o per lo meno della fase finale dell'istruzione e delle fasi di reclutamento da parte delle imprese. La radicalità di tale ripensamento non preclude una possibilità concreta di successo. Il caso del programma PIL, qui descritto e discusso, costituisce un esempio che va nella direzione auspicata. Una alternativa è dunque possibile. In questa sede non abbiamo citato le notevoli difficoltà con cui programmi quali appunto il PIL devono fare i conti, in particolare nel riuscire a far comprendere, in tutti gli ambienti e in particolare nel mondo dell'istruzione e nel mondo dell'impresa, il senso e la necessità del cambiamento. Questo non dovrebbe sorprendere: una delle conseguenze negative dell'auto-referenzialità e della logica di sistema chiuso è la produzione di una sorta di inerzia cognitiva, una difficoltà a mettere in discussione ciò che si è profondamente abituati a dare per scontato. E' difficile pensare, vincolati da tale inerzia, all'istruzione e al reclutamento non come due mondi separati e altamente razionali, ma come un insieme di processi di azioni e decisioni limitatamente razionali e orientate a un obiettivo che "taglia" trasversalmente i loro confini convenzionali: un obiettivo che a sua volta è configurabile come un processo, ossia la crescita personale e professionale dello studente, futuro lavoratore. E' difficile anche perché fare ciò significa ammettere tutti i limiti sopra evidenziati, in particolare il limite di razionalità di sistemi ormai molto consolidati, attorno ai quali sono costituiti interessi che tendono a perpetuarsi e a riaffermarsi. Non è facile nemmeno ragionare sulle attività in termini che dovrebbero essere del tutto ovvi, ma che nell'autoreferenzialità invisibile si

perdono: per esempio, è difficile pensare all'insegnamento come facilitazione all'apprendimento auto-regolato, e non come trasmissione passiva; è difficile pensare al lavoro come percorso formativo e di crescita personale, e non come mera applicazione omologata e standardizzata di capacità preesistenti e indipendenti dal contesto e, soprattutto, indipendenti dalla individualità irriducibile dei soggetti, vero e unico "valore" del cosiddetto "capitale umano"; è difficile pensare al reclutamento come selezione reciproca anziché unilaterale, come dialogo anziché come monologo. E, in ogni caso, la traduzione nella pratica di un modo diverso di pensare a questi processi, ossia la realizzazione di un cambiamento concreto in termini organizzativi, incontra innumerevoli resistenze. Insistere sulla necessità di investire risorse e attenzione politica sulla cosiddetta "transizione" tra istruzione e lavoro è importante per gli effetti concreti sulla occupabilità dei giovani, sulla qualità della loro occupazione e sul beneficio in termini di benessere collettivo e di competitività dei sistemi economici. Ma non solo: una disponibilità a investire e sperimentare in questa direzione potrebbe innescare una riflessione profonda sulla inadeguatezza dei sistemi attuali di istruzione e reclutamento. Si può arrivare alla presa d'atto che il passaggio più importante è, a ben vedere, il superamento dell'idea stessa di "transizione" tra sistemi diversi e separati. Il miglior modo di aiutare le persone ad attraversare i "confini" tra sistemi di fatto incompatibili è quello di eliminare i confini stessi, e di agire sul piano organizzativo chiarendo gli obiettivi e ponendosi nell'ottica di quello che dovrebbe essere il vero e unico protagonista: la persona e il suo processo di sviluppo e crescita.

### **Riferimenti bibliografici**

JUDGE T.A., FERRIS, G.A.

1992 The elusive criterion of fit in human resources staffing decisions, *Human Resource Planning*, 15, 47-67.

FLAMMINI R., FOSCHI P., GANDINI A.

1999 *Apprendere lavorando. Programmi formativi e inserimento dei giovani nelle imprese*, Parma: Diabasis.

MAGGI B.

- 1984/1990 *Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano: Etas Libri.
- 2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse : Octarès Éditions.
- 2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ? / Can we transmit knowledge? / Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.
- 2011 (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*, Paris : PUF; 2011 ed. it., *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, Roma: Carocci.

MASINO G.

- 2012 *Learning in a work-study alternation program: the experience of PIL at the University of Ferrara*, in Maggi B., Prot B. (Eds.), *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

NEWELL S.

- 2009 *Recruitment and selection*, in Bach S. (Ed.), *Managing Human Resources: Personnel Management in Transition*", New York: John Wiley & Sons.

ROBINSON K.

- 2006 *School kills creativity*, TED Speech, [www.ted.com](http://www.ted.com).
- 2009 *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, New York: Viking.
- 2010 *Bring on the learning revolution*, TED Speech, [www.ted.com](http://www.ted.com).
- 2013 *How to escape education's death valley*, TED Speech, [www.ted.com](http://www.ted.com).

SHACKLETON V., NEWELL S.

- 1994 *European Management Selection Methods: A Comparison of Five Countries*, *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 91-102

ZUCCHERMAGLIO C.

- 2005 *PIL e processi di accompagnamento in uscita dall'università: imparare e lavorare sui confini delle comunità*, in Gandini A. (Ed.), *I percorsi di inserimento lavorativo - PIL - dell'Università di Ferrara*, Rapporto di Ricerca, Ferrara: Centro Ricerche Documentazione e Studi.

## La conciliazione vita-lavoro: quali opzioni organizzative?

*Massimo Neri, Francesca Mattioli, Matteo Rinaldini*

*Università di Modena e Reggio Emilia*

*La conciliazione vita-lavoro è uno dei temi più attuali nel dibattito politico e accademico. Questo articolo dapprima descrive l'evoluzione del concetto di conciliazione vita-lavoro attraverso una rivisitazione interdisciplinare della letteratura. In seguito propone una sintesi delle riflessioni e delle pratiche organizzative e manageriali; una interpretazione critica della letteratura di mainstream, e dei risultati controversi riscontrabili nelle pratiche di conciliazione vita-lavoro, conduce alla presentazione di una ipotesi di lavoro che si basa sulla proposta formulata da Masino e Zamarian riguardante l'introduzione di artefatti tecnici nel processo organizzativo. E' quindi proposto uno schema di analisi delle pratiche di conciliazione fondato su categorie concernenti (possibili) scelte di progettazione, adozione e uso, nell'intento di fornire un contributo alla contrattazione di secondo livello.*

*Parole chiave: Conciliazione vita-lavoro, Agire organizzativo, Progettazione organizzativa, Gestione delle risorse umane*

### Introduzione all'attualità del tema

Nell'ultimo quindicennio il tema della conciliazione vita-lavoro ha assunto una posizione rilevante all'interno del dibattito politico, tanto da diventare, nel discorso pubblico, una delle priorità nell'agenda dei governi dei paesi occidentali ed essere considerato uno degli snodi strategici verso cui far convergere politiche del lavoro, politiche sociali e politiche di pari opportunità (Saraceno, 2006). Non a caso il tema è stato (ed è tuttora) oggetto di una corposa produzione normativa, iniziando da quella prodotta dagli organismi sovranazionali. Lo stesso modello sociale europeo cui l'Unione Europea aspira è largamente pervaso dal concetto di conciliazione.

E' possibile delineare sinteticamente i passaggi fondamentali che caratterizzano il percorso normativo europeo sulla conciliazione. Negli anni '60 e '70, la legislazione europea tende a ricercare la parità di trattamento tra uomini e donne sul luogo di lavoro, con il principale obiettivo di favorire la partecipazione di queste ultime al mercato del lavoro (Calafà, 2001), assumendo come dato il loro ruolo di *caregiver*. E' dagli anni '80, tuttavia, che inizia una

politica europea più articolata sul tema, nella quale trova posto la questione relativa alla ripartizione del lavoro di cura, domestico e familiare. Il quadro normativo continua in questi anni a essere orientato principalmente allo sviluppo dell'occupazione femminile, ma in una più accentuata ottica di condivisione dei diritti e delle responsabilità, cominciando dal principio di eguaglianza.

La conciliazione come questione di uomini e di donne emerge in modo palese solo nel 1989 con la Carta comunitaria dei diritti sociali dei lavoratori, e dagli anni '90 si impone come questione ricorrente negli atti normativi e nelle politiche europee che si susseguono, evidenziando un cambiamento nell'orientamento delle strategie comunitarie nei confronti dei temi della famiglia e delle responsabilità familiari. L'attenzione si sposta dalla riduzione delle discriminazioni di genere alla lotta a ciò che ostacola l'integrazione delle donne nel mercato del lavoro (Calafà, 2001), anche attraverso l'introduzione di politiche *family friendly* (Gherardi, Poggio, 2003).

Il trattato di Lisbona del 2000 e il Libro Bianco del 2003 si pongono l'obiettivo di proporre risposte in grado di fortificare il mercato del lavoro europeo per un'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Tali atti assegnano alla conciliazione un ruolo ufficiale e manifesto, assumendola come "uno dei cinque pilastri della strategia dell'Unione nei termini di un'equa ripartizione delle responsabilità familiari" (Trifiletti, 2010: 12). Negli anni successivi sono state generate numerose direttive e raccomandazioni e sono stati stanziati finanziamenti specifici (Fondi Strutturali Europei) che hanno supportato operativamente linee politiche e azioni concrete. Nel tempo si è assistito dunque a un cambiamento di traiettoria: da politiche di tutela del lavoro di cura, i cui principali destinatari erano le donne, a politiche sempre più attente alla redistribuzione dei carichi familiari. Da un certo momento in poi, inoltre, le istituzioni europee hanno inserito la questione della conciliazione all'interno di una più generale strategia di flessibilizzazione del lavoro. Gradualmente il tema

è stato riconosciuto e inserito tra le priorità delle agende di molti Stati membri, i quali hanno predisposto politiche e dispositivi legislativi finalizzati all'implementazione di specifiche strategie di conciliazione e all'introduzione di misure da condividere e discutere in sede di contrattazione collettiva.

L'analisi del percorso europeo evidenzia anche come il tema sia stato promosso e proposto attraverso diverse modalità, alle quali sono corrisposte diverse incisività in termini legislativi. Talvolta la Commissione si è limitata a dare indicazioni, altre volte ha proposto linee guida da seguire e solo in alcuni casi sono state emanate direttive che ciascun Paese membro ha avuto l'obbligo di recepire. Ciascun Paese membro ha declinato gli obiettivi attraverso misure e azioni differenti. L'efficacia delle politiche adottate, dunque, è variata sostanzialmente secondo il paese considerato, il sistema di welfare esistente o la cultura prevalente rispetto alle attività di cura (Donati, 2005; Del Boca, Rosina, 2009). Oggi sembra piuttosto difficile parlare di politiche di conciliazione europee riferendosi a un insieme organico di azioni e strumenti; la complessità dei fattori in gioco e le profonde differenze emergenti dal confronto dei contesti demografici e socio-culturali non consentono, infatti, di individuare né un linguaggio comune in tema di conciliazione, né risposte concrete condivise.

Nel contesto italiano la regolazione giudica si è dapprima concentrata sul diritto di uguaglianza e pari opportunità delle donne. Già la Costituzione introduce nell'ordinamento il principio di uguaglianza, ma solo negli anni '60 e '70 la legislazione si concentra sulla parità di trattamento ed equità tra i generi, sulla visione della maternità come valore sociale e, dunque, sulla tutela di tale condizione. Dalla metà degli anni '80 si verifica un cambiamento delle politiche in tema di conciliazione: da politiche di esclusiva difesa della maternità e parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro (L. 1204/1971 e L. 903/1977) a politiche che promuovono azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro (L. 125/1991 e L. 215/1992). Tuttavia, il punto di svolta normativo per la facilitazione di azioni e misure a supporto della conciliazione tra i tempi di vita e di cura, di lavoro, formazione e di relazione appare con la L. 53 del 2000. Tale legge contiene disposizioni per il sostegno

della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città. Con questa norma la legislazione italiana promuove l'integrazione degli uomini nell'attività di cura, considerando al contempo tutti gli aspetti, i sistemi e gli attori (economici e sociali) che sono o possono essere coinvolti in tale attività affinché vengano realizzate azioni integrate ed efficaci piani di intervento per la conciliazione. All'inizio del nuovo millennio si inaugura un processo di progettazione di politiche specifiche per l'armonizzazione tra tempi di vita e di lavoro, con l'istituzione dei congedi familiari, la piena titolarità del congedo paterno, la nascita del congedo per la formazione, le misure di coordinamento dei tempi di funzionamento delle città e la promozione dell'uso del tempo per fini di solidarietà sociale. La norma affronta il tema, per la prima volta al livello nazionale, in modo esplicito e con l'obiettivo dichiarato di coinvolgere una pluralità di attori economici e sociali. E' un tentativo di promuovere in modo sinergico sia l'aspetto aziendale e di sicurezza sociale della conciliazione (attraverso, ad esempio, i congedi familiari), sia l'aspetto riguardante l'intero sistema sociale<sup>1</sup>. Il presupposto implicito da cui prende le mosse il provvedimento legislativo è che la ricerca dell'equilibrio vita-lavoro, per essere efficace, non debba essere perseguita e messa in atto esclusivamente dagli attori direttamente toccati dalla questione "conciliazione", ma anche da tutti gli attori capaci di favorire e accompagnare l'integrazione tra sfera di vita e sfera lavorativa. La legge individua, infatti, ruoli, azioni e misure d'intervento tanto per i lavoratori e le imprese, quanto per gli enti locali, le istituzioni e le organizzazioni territoriali.

Il dispositivo normativo della L. 53 del 2000, unitamente alla possibilità di utilizzare i fondi comunitari e nazionali stanziati, ha, quindi, stimolato la generazione di una molteplicità di progetti locali, sia al livello territoriale sia al livello aziendale<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Si pensi alle cosiddette "politiche dei tempi" (Bonfiglioli, 2006).

<sup>2</sup> Attraverso la L. 53/2000 si estende e si incentiva l'uso dei congedi parentali alla figura paterna, facilitando un maggior coinvolgimento degli uomini nella suddivisione dell'attività di cura. La norma propone una maggiore flessibilizzazione degli orari di lavoro e la discussione tra le parti sociali della realizzazione di azioni positive per la conciliazione nei luoghi di lavoro, rafforzando quest'ultimo obiettivo con lo stanziamento di finanziamenti diretti



Il parziale spostamento del baricentro legislativo in materia di *welfare* dovuto alla L. Cost. n. 3 del 2001, ha contribuito a far sì che gli interventi di conciliazione vita-lavoro, consistenti in termini numerici, siano stati spesso implementati a discrezione della sensibilità degli attori di volta in volta coinvolti (Sindaci, Consiglieri di Parità, attori politici, imprenditori, ecc.) e siano altrettanto spesso stati costruiti sulla base delle specifiche caratteristiche dei singoli contesti locali (Bifulco, 2005; Balbo, 2008; Trifiletti, 2010). In Italia, le politiche di conciliazione, in linea con quelle di *welfare*, infatti, hanno raggiunto dimensioni, caratteristiche e risultati diversi “tanto a seconda delle condizioni di contesto, quanto in rapporto alle capacità e alle possibilità che gli attori locali hanno di leggere, amministrare, orientare, lo sviluppo del territorio” (Ranci, 2005: 18). Tutto ciò ha, da una parte, garantito la possibilità di affrontare, attraverso interventi di conciliazione calibrati *ad hoc*, un contesto italiano particolarmente eterogeneo (evitando, quindi, di calare sul territorio interventi troppo astratti e decontestualizzati), dall’altra parte ha prodotto un ventaglio di provvedimenti in relazione debole con le linee politiche nazionali e soprattutto una frammentazione territoriale delle politiche di conciliazione vita-lavoro, dando luogo a un vero e proprio processo di “geopardizzazione”<sup>3</sup> (Lodigiani, Riva, 2010).

---

all’implementazione di azioni di riorganizzazione aziendale (art. 9 L. 53/2000, recentemente modificato dall’art. 38 della L. 69/2009, che pone l’accento sulla creazione di reti territoriali per la conciliazione). Infine, viene sottolineato il ruolo che gli enti locali possono esercitare attraverso le politiche dei tempi e degli orari.

<sup>3</sup> Non a caso negli ultimi anni, il Piano ITALIA 2020 e la L. n. 92 del 2012, benché molto contestati e discussi (Gottardi, 2010; Del Boca, 2010), hanno riproposto il tema all’interno delle linee di *policies* nazionali, puntando su una maggiore disponibilità dei servizi e/o degli interventi di cura alla persona e sul potenziamento dei supporti finalizzati a consentire alle donne la permanenza, o il rientro, nel mercato del lavoro. Le norme hanno soprattutto voluto stimolare l’attenzione delle parti sociali e incentivare la proposizione del tema come oggetto di contrattazione collettiva in linea con la tradizione di altri paesi europei (ISFOL, 2011) e supportati da una riflessione della letteratura in merito alla necessità di affrontare il tema anche in sedi differenti da quelle normative (Piazza, 2007; Murgia, Poggio, 2007; Calafà, 2006). La contrattazione si pone, infatti, come strumento di mediazione tra “le due polarizzazioni di iniziative unilaterali delle imprese da un lato e l’individualizzazione del rapporto di lavoro dall’altro” (Murgia, Poggio, 2007).

## **Le linee di sviluppo generali del dibattito sulla conciliazione vita-lavoro**

Al di là del recente processo di regolamentazione normativa in materia di conciliazione, dell'accelerazione di tale processo e dei risultati frammentati e non sempre soddisfacenti cui si è pervenuti fino ad oggi, la questione della conciliazione vita-lavoro è oggetto di dibattito all'interno delle scienze sociali ed economiche italiane fin dagli anni '70 e appare trasversale a diversi campi disciplinari. Non s'intende in questa sede ripercorrere esaustivamente l'articolazione del dibattito che si è sviluppato negli ultimi quaranta anni<sup>4</sup>. E' utile, tuttavia, mettere a fuoco almeno due linee di sviluppo generali della riflessione sulla conciliazione vita-lavoro, peraltro fortemente collegate<sup>5</sup>.

La prima tendenza della riflessione sulla conciliazione vita-lavoro è definibile come quella della "degenderizzazione" del tema (Riva, Zanfrini, 2010; Sabbadini, 2004). Tale tendenza si è presentata principalmente attraverso la progressiva inclusione del genere maschile all'interno della questione conciliazione vita-lavoro. Contemporaneamente è emerso l'orientamento a comprendere all'interno del tema della conciliazione altre categorie di attori sociali, come disabili, stranieri, giovani, ecc. Ripercorrendo il dibattito che si è sviluppato in ambito sociologico, economico e organizzativo, dunque, è possibile individuare la propensione a emancipare la questione della conciliazione vita-lavoro dal ristretto ambito femminile e a ricondurla in un alveo *bipartisan* rispetto al genere e più articolato rispetto alle categorie di soggetti coinvolti o coinvolgibili. Alla base di tutto ciò sta evidentemente

---

<sup>4</sup> Per una esaustiva rassegna sul tema, si vedano Trifiletti, 2010; Naldini, Saraceno, 2011. Per un approfondimento rispetto all'evoluzione del concetto nella normativa europea si veda Carparelli, Tassa, 2011. Il tema è stato affrontato in modo particolare dal punto di vista delle politiche della famiglia e del *welfare* da: Bould, Crespi, 2008; Donati, 2005; 2008; Donati, Prandini, 2008.

<sup>5</sup> Nel glossario contenuto nella pagina web [www.donne-lavoro.bz.it](http://www.donne-lavoro.bz.it), la conciliazione è definita come "un tema che non è più solo un problema individuale delle donne, ma sta diventando un tema sociale, che può coinvolgere anche gli uomini e le organizzazioni. La vita e il tempo quotidiano sono composti da molteplici occupazioni per tutti, a seconda dei cicli di vita e delle situazioni familiari, ma anche dei bisogni di studio, di tempo libero e di altre attività. La conciliazione è un concetto che coinvolge molti soggetti in una specie di ecosistema (individui, aziende, sistema sociale) e che sta entrando nella cultura di chi opera per il miglioramento dei sistemi lavorativi e sociali".

L'assunzione delle profonde trasformazioni sociali e culturali che negli ultimi decenni hanno investito l'Italia, e non solo. La tendenza alla "degenderizzazione" della riflessione sulla conciliazione, naturalmente, non significa che la questione femminile si sia esaurita o sia stata relegata a questione marginale all'interno del dibattito scientifico e culturale (Piazza, 2001; Naldini, Saraceno, 2011). I contributi teorici, le ricerche e le proposte progettuali relative alla conciliazione vita-lavoro continuano ad avere come oggetto prevalente la condizione femminile, se non altro perché una delle più radicali trasformazioni sociali cui si è accennato sopra è stata proprio la femminilizzazione del mercato del lavoro e della struttura occupazionale (anche se non nelle misure auspicate, né in modo omogeneo in tutto il territorio italiano) e perché ancora oggi non si possono ritenere esaurite le criticità riguardanti l'accessibilità delle donne al lavoro e alla carriera lavorativa femminile. E' innegabile, tuttavia, che, rispetto agli anni '70, si sia logorato il "monopolio femminile" sul tema della conciliazione vita-lavoro (Bombelli, 2003; Piazza, 2006; Biancheri, 2006). Il concetto di conciliazione vita-lavoro è passato così dal rappresentare la premessa per l'inclusione e la qualità della vita e del lavoro delle donne a rappresentare la premessa fondamentale della qualità del vivere sociale di tutti i cittadini (Trifiletti, 2010). Le ricadute progettuali di questo spostamento (o estensione) del tema conciliazione vita-lavoro non sono di poco conto. In molti, infatti, hanno evidenziato che con il passare del tempo gli interventi di conciliazione vita-lavoro hanno coltivato la tendenza alla fuoriuscita dai confini delle politiche di genere, allargando il proprio raggio d'azione nell'ambito della gestione delle risorse umane (Bombelli, 2004; Cuomo, Mapelli, 2007; Piazza, 2007; Castellucci *et al.*, 2009).

La seconda linea di sviluppo del dibattito sulla conciliazione - come già detto, strettamente collegata alla prima - è quella definibile come tendenza alla "defamilizzazione". Il tema della conciliazione si è, infatti, presentato inizialmente come conciliazione tra tempi di cura familiare e tempi di lavoro. L'entrata in crisi del "sistema famiglia-lavoro" (Pleck, 1977) - affermatosi parallelamente al processo di industrializzazione delle società occidentali e

della rispettiva allocazione del lavoro remunerato e non remunerato in base al genere (separazione tra famiglia e mercato del lavoro) - ha indubbiamente rappresentato lo stimolo principale per mettere a fuoco il problema della conciliazione in termini di tempi da dedicare alle responsabilità familiari e tempi di lavoro (Saraceno, 2006). La crisi del sistema suddetto e la presenza sempre più importante delle donne nel mercato del lavoro, infatti, rimettono in discussione il sistema di conciliazione precedente, in cui la donna, con il ruolo di responsabilità che le era assegnato nella famiglia, rappresentava il principale punto di riferimento del processo di conciliazione famiglia-lavoro (Crouch, 1999; Saraceno, Naldini, 2004; Reyneri, 2007). Con tutto ciò si impone l'esigenza di riflettere sulla conciliazione tra tempi di cura della famiglia e tempi di lavoro, che (forse anche per inerzia) ha continuato a esprimersi per molto tempo come un problema esclusivamente femminile. Negli ultimi anni, tuttavia, le trasformazioni culturali e sociali, unitamente ai cambiamenti della domanda di lavoro, hanno determinato un graduale spostamento del *focus* della conciliazione, dall'esclusivo ambito dei tempi di cura della famiglia<sup>6</sup> (che a loro volta si sono ulteriormente estesi e articolati e hanno ampliato il loro significato) all'ambito dei tempi di cura di sé, sia nella gestione quotidiana, sia nella gestione delle fasi che attraversano la vita intera (Ghislieri, Piccardo, 2003; Haas, 2005; Pfau-Effinger, 2005; 2006; Hobson *et al.*, 2008). In sostanza, in accordo con Naldini e Saraceno (2011: 14) si sostiene che "sia gli uomini che le donne [...] finiscono per avere meno tempo per sé. Ciò non significa solo il tempo per il riposo o per le attività ludiche. Significa anche [...] tempo per la partecipazione sociale e politica e per la vita di relazione al di fuori della famiglia". Non a caso la terminologia ufficiale - sia in ambito di analisi sia in ambito progettuale - è mutata e oggi si tende a parlare di equilibrio tra tempi di vita e tempi di lavoro (*work-life balance*) e sempre meno di conciliazione tra tempi di cura della famiglia e tempi di lavoro (Lewis, Campbell, 2008; McGinnity, Whelan, 2009).

---

<sup>6</sup> La psicologia e la sociologia della famiglia statunitensi hanno a lungo approfondito il problema esclusivamente come conflitto fra la vita lavorativa e vita familiare. Per una rassegna esaustiva in merito si veda Perry-Jenkins *et al.*, 2000; Greenhouse, Sing, 2003.

L'accezione terminologica non è irrilevante e riflette in un qualche modo l'evoluzione del concetto nel dibattito culturale. Infatti, benché nel linguaggio corrente e in quello legislativo si tenda a trattare di conciliazione vita-lavoro ed equilibrio vita-lavoro in modo indifferenziato, è stato rilevato (Carparelli, Tassa, 2011) che queste espressioni implicano concetti distinti. Il primo, "conciliazione vita-lavoro", enfatizza la possibilità di adattare la sfera lavorativa alla sfera di cura della famiglia assumendo i rispettivi ambiti di vita come definiti e riconosciuti socialmente; il secondo, equilibrio vita-lavoro, enfatizza invece la possibilità di adattare la sfera lavorativa alle esigenze soggettive, le cui caratteristiche non possono essere rilevabili a priori.

La tendenza a emancipare il tema della conciliazione dall'ambito familiare e di genere rappresenta peraltro un risultato attribuibile (in che misura rimane oggetto di dibattito) alle istanze che di volta in volta i movimenti femministi hanno posto. Come anticipato, non è questa la sede per proporre un approfondito commento su queste dinamiche: qui si vuole solo sottolineare il fatto che il processo di "de-ideologizzazione" (e di inevitabile "re-ideologizzazione"), che emerge dalla messa in discussione delle relazioni "conciliazione/ambito femminile" e "conciliazione/ambito familiare", si presenta oggi come un potenziale elemento di rottura con il passato. Tutto ciò può, tuttavia, declinarsi in una sorta di processo di individualizzazione (o personalizzazione) della questione conciliazione vita-lavoro che inevitabilmente richiama la questione delle relazioni di potere nei luoghi di lavoro (e quindi della contrattazione a livello aziendale) e nella società in generale. Non si può trascurare, inoltre, il dato da cui si è partiti, ovvero che alcune specifiche categorie (*in primis* le donne) continuano a rappresentare, come molte ricerche rilevano, fasce svantaggiate (o per lo meno vulnerabili) sia nell'accesso al lavoro, sia nella possibilità di gestire i tempi famigliari e i tempi di lavoro.

Inoltre, può essere altrettanto ragionevole affermare che la tendenza a ricorrere a categorie e relazioni non pre-costituite rappresenti un movimento emancipatorio. Tuttavia, la discussione dei precedenti assunti inerenti alla conciliazione come armonizzazione tra tempo familiare e tempo di lavoro (ad

esempio l'assunzione dei tempi di vita come tempi di cura della famiglia; l'assunzione dei tempi di cura della famiglia come tempi di genere; l'assunzione di confini netti tra tempi dell'ambito produttivo e tempi dell'ambito riproduttivo) e la riformulazione del tema della conciliazione come armonizzazione tra tempo di vita e tempo di lavoro, espongono la questione al rischio di nuove reificazioni, cominciando dalla collocazione del tempo di lavoro al di fuori dei tempi vita e viceversa.

In questo articolo si è comunque scelto di utilizzare l'espressione "conciliazione vita-lavoro" (e non, quindi, equilibrio vita-lavoro), nella convinzione che, al di là della terminologia utilizzata, né in letteratura, né nella prassi si sia verificata una autentica rottura concettuale.

Nelle pagine seguenti desideriamo illustrare come la riflessione e la prassi organizzativa hanno affrontato le questioni sopra delineate.

### **La conciliazione negli studi organizzativi**

Senza ambizione di esaustività, esponiamo in modo schematico le interpretazioni più diffuse in campo organizzativo riguardanti il tema della conciliazione vita-lavoro.

*La conciliazione come attenuazione del conflitto di ruolo.* In una prospettiva tipicamente funzionalista, la questione della conciliazione è stata interpretata in relazione alle potenziali forme emergenti di conflitto inter-ruolo, che in questo caso sarebbe determinato da richieste provenienti dal ruolo di lavoro e da un ruolo non di lavoro (famigliare o altro) che possono essere, per alcuni aspetti, incompatibili (Greenhouse, Beutell, 1985). Ipotizzato (e in alcuni casi misurato con strumenti di rilevazione psicometrici) l'effetto disfunzionale che questo conflitto tra tempi di vita e tempi di lavoro ha sulla prestazione lavorativa e sullo stress individuale, si propone di circoscriverne l'impatto negativo, identificando quali condizioni e risorse possano rendere più sinergica la partecipazione degli attori ai ruoli potenzialmente confliggenti. Il tutto chiaramente all'interno di una cornice di soddisfacimento di bisogni di

integrazione e di adattamento del sistema organizzativo (attraverso il buon funzionamento delle sue parti) all'ambiente.

*La conciliazione come strumento di competitività.* Un ulteriore impulso all'interesse delle discipline organizzative per il tema della conciliazione vita-lavoro appare nella sottolineatura, proposta da alcune riflessioni teoriche, di due fattori strettamente collegati tra loro: il cambiamento della domanda di lavoro da parte delle imprese e la crescente importanza attribuita, dagli anni '80, allo *strategic human resource management* (Scapolan, 2008). Rispetto alla prima dimensione, si sostiene che l'affermazione e l'estensione di una logica di *market oriented governance of labour* (Alves et al., 2007), unitamente al modello di concorrenza iper-competitiva che si accompagna ai processi di globalizzazione, ha determinato cambiamenti profondi nella domanda di lavoro da parte delle imprese.

Tra i cambiamenti più significativi della domanda di lavoro si trova senz'altro la ri-articolazione della richiesta dei tempi di lavoro, che ha seguito diverse traiettorie, talvolta contraddittorie (frantumazione dei confini tra i tempi di lavoro e di non lavoro, estensione del tempo di lavoro, aumento dei ritmi lavorativi, estemporaneità dei periodi lavorativi, ecc.). In questa accezione, la questione si pone quindi nei (soliti e abusati) termini della esaltazione della nozione di flessibilità. Allo stesso tempo, nelle discipline organizzative si è insistito sull'idea che le risorse umane rappresentano un ruolo chiave per il successo dell'organizzazione. Ne consegue che l'attrazione e il mantenimento dei talenti sul mercato, la valorizzazione del capitale umano presente nell'organizzazione, la valorizzazione delle diversità presenti all'interno dell'organizzazione, lo sviluppo delle diverse competenze e soprattutto la combinazione di tutto questo con altri *asset* materiali e immateriali dell'organizzazione possono rappresentare la chiave per il successo dell'impresa<sup>7</sup>. La *resource based view* (Barney, 1991) è spesso la proposta teorica

---

<sup>7</sup> Si veda, rispetto all'approccio in termini di incremento della produttività o delle *performance* aziendali, Bevan et al., 1999; Chincichilla et al., 2011; Konrad, Mangel, 2000; De Biase, 2002; Castellucci et al., 2009; Bombelli, 2010; sul miglioramento della motivazione dei lavoratori, Coccozza, Ciloni, 2011; sull'incremento delle *performance* aziendali e dell'attrattività del

di riferimento. La conciliazione è qui proposta come funzionale alla “estrazione” di valore competitivo dalle risorse umane inserite nell’organizzazione. In questa prospettiva, dunque, la ricerca di una migliore conciliazione tra vita e lavoro è finalizzata all’acquisizione degli (ipotizzati) vantaggi enunciati dalla letteratura.

*La conciliazione come vincolo sociale.* Negli ultimi anni l’istituzionalismo (o neo-istituzionalismo) di matrice sociologica ha prodotto diversi contributi sul tema della conciliazione anche in ambito organizzativo, ove si inserisce l’approccio alla “organizzazione sociale totale del lavoro” (Borghì, Rizza, 2006; Glucksmann, 1995; 2005). In questa prospettiva, la ricerca di legittimazione istituzionale è per l’impresa una linea guida imprescindibile per la propria sopravvivenza. Per utilizzare una terminologia coerente con l’approccio istituzionalista, i mutamenti che si verificano all’interno dell’ambiente istituzionale dell’organizzazione, una volta riconosciuti e, dunque, costituenti e strutturanti il campo organizzativo, non possono che esercitare una spinta al cambiamento dell’organizzazione stessa. L’analisi di qualsiasi attività lavorativa e la modalità in cui essa si forma o si riproduce attraverso le persone deve necessariamente mettere in relazione tutte le diverse forme di lavoro e le trasformazioni che intercorrono nell’istituzione lavoro (Borghì, 2007). In altri termini, i cambiamenti degli stili di vita delle donne e in generale di tutti i cittadini, i mutamenti sociali e culturali, i cambiamenti normativi di diverso tipo e livello, le trasformazioni dell’istituzione familiare, del *welfare*, delle istituzioni regolatrici dei mercati e in generale di tutte le istituzioni *hard* e *soft* non possono che esercitare una pressione orientata all’attivazione di pratiche di conciliazione vita-lavoro. Le azioni progettuali in termini di conciliazione vita-lavoro riconducibili a questa prospettiva partono dall’assunzione delle rigidità organizzative nel riconoscimento di vincoli sociali (istituzionalizzati o quanto meno a uno stadio di elevata istituzionalizzazione) e sono orientate alla

---

personale aziendale nella fase di *recruitment*, Beauregard, Henry, 2009; sulla valorizzazione delle competenze delle risorse umane, Piazza, 2007; sul *commitment* dei lavoratori, Roehling *et al.*, 2001; sulla gestione e la limitazione di stress e fatica, Tausig, Fenwick, 2001; Halpern, 2005.



trasformazione delle organizzazioni per attenuare le criticità di conciliazione di cui i soggetti e le loro famiglie si fanno carico. Si tratta, dunque, di una sorta di invasione del campo organizzativo per orientare la strutturazione dello stesso.

In sostanza, alla luce di questo quadro dei contributi che hanno affrontato la questione della conciliazione, appare che le prospettive teoriche di *mainstream* - riconducibili alla logica del sistema predeterminato rispetto ai soggetti - sono quelle che più hanno ispirato la trattazione. E' possibile, infatti, identificare come tratto comune ai percorsi citati il tentativo di superamento della impostazione fordista a favore della cosiddetta rivoluzione post-fordista, trainata, comunque, dalla logica del sistema predeterminato rispetto ai soggetti nella declinazione organicista. Allo stesso tempo, non sembra sostanzialmente il caso di affidarsi alla distinzione tra approcci alla gestione delle risorse umane cosiddetti strumentali e approcci alla gestione delle risorse umane cosiddetti costitutivi (Costa, Giannecchini, 2005).

Se, infatti, l'impostazione che abbiamo presentato sotto il titolo di conciliazione come attenuazione del conflitto di ruolo rientra pienamente in una logica di strumentalità funzionale delle risorse alle esigenze del sistema, non si ritiene sufficiente la dichiarazione d'intenti contenuta nell'impostazione *resource-based*, relativa alla valorizzazione delle persone, per riconoscere a tale approccio un carattere costitutivo della realtà organizzativa, alla luce della declinazione che di questo approccio (e di altri contigui, come quello delle competenze) è stata estesamente offerta (Neri, 2008).

Non a caso, per quel che riguarda le soluzioni riconducibili alla visione della conciliazione come strumento di competitività, si osserva come la prevalenza delle proposte messe in campo ha riguardato interventi di riprogettazione a livello micro (che tanto ricordano la progettazione organizzativa di matrice socio-tecnica), spesso accompagnati da politiche di supporto psicologico (*counseling, coaching, ecc.*) e di (ri-)addestramento e formazione; qualora si siano proposte riflessioni su casi specifici lo si è fatto, comunque, al fine di individuare le *best-practice* della conciliazione.

Quando invece la conciliazione è stata assunta come vincolo sociale e la prospettiva teorica di ispirazione ha riconosciuto i debiti nei confronti della fenomenologia organizzativa (come il neo-istituzionalismo di matrice sociologica di cui si è detto), traducendosi in un “funzionalismo debole” (Vaira, 2010), gli interventi si sono qualificati prevalentemente come pressioni situabili al livello dell’ambiente istituzionale (ad esempio la generazione di normative al livello europeo, nazionale o locale; specifici accordi quadro tra le parti sociali; innovazioni diffuse da comunità epistemiche e/o imprenditori istituzionali) che hanno una potenziale capacità di impatto sulle dinamiche organizzative interne solo indiretta.

Tutto questo insieme di riflessioni ha indubbiamente fatto crescere l’attenzione sulla conciliazione e ha svolto una funzione sensibilizzante rispetto al tema. Tuttavia, i risultati in termini di aumento della conciliazione vita-lavoro all’interno delle organizzazioni non sono stati quelli sperati. Sia sul piano nazionale sia europeo, le ricerche evidenziano la permanenza di uno stato di difficoltà maggiore per le donne nella ricerca di equilibrio tra tempi di vita e tempi di lavoro e soprattutto l’emergenza dello squilibrio esistente nella ripartizione delle responsabilità e delle attività di cura, che ricadono prevalentemente sul genere femminile (Eurostat, 2008; ISFOL, 2009; OECD, 2010; ISTAT, 2010; 2011; Eurofound, 2011). La Commissione Europea stessa, attraverso l’analisi dei dati nazionali sottolinea che la conciliazione continua ad essere nei fatti una questione prevalentemente femminile. La partecipazione delle donne al mercato del lavoro risulta, infatti, influenzata negativamente dalla presenza di figli o dall’investimento in attività di cura familiari (media EU27 -11,3%; EU15 -10,9%), mentre al contrario, la presenza di bambini nelle famiglie incide anche sull’incremento della partecipazione maschile (media EU27 +7,7%; EU15 8,8%) (Eurofound, 2011). In Italia, le donne che decidono di interrompere il lavoro dopo la nascita dei figli continua ad attestarsi al 20% circa, e riguarda sia le donne più giovani sia quelle meno giovani (ISTAT, 2010). E’ stato peraltro osservato (Saraceno, 2006) che in un mercato del lavoro profondamente trasformato, dove i giovani accedono in larga parte con

contratti atipici, la legislazione vigente in materia di maternità si rivolge alle sole lavoratrici dipendenti e a tempo indeterminato. Il 43% delle donne italiane con età inferiore ai 40 anni, non rientrando nel *target* di riferimento della L. 53/2000, non accede alla tutela della maternità garantita alle lavoratrici "standard" (Ponzellini, 2010). Inoltre, occorre aggiungere la presenza di un modello di *welfare* di tipo mediterraneo, e una scarsa offerta di servizi per l'infanzia nella maggior parte del territorio.

La scelta di avere uno o più figli da parte delle donne in Italia induce forti cambiamenti nell'ambito lavorativo e tra questi l'abbandono del posto di lavoro è solo quello più manifesto (Rondinelli, Zizza, 2010). Le donne, infatti, sono portate a scegliere un impiego in settori più femminilizzati, come ad esempio il terzo settore, dove è più diffusa una gestione flessibile dell'orario di lavoro; all'interno delle organizzazioni rischiano l'isolamento già nel periodo pre-parto (Todisco, 2010); al rientro dalla maternità si devono confrontare con culture maschili del *face-time* (Fuchs *et al.*, 1998; Pogliana, 2009) e vedono sfumare le possibilità di crescita professionale; spesso a parità di ruolo e responsabilità ricevono emolumenti inferiori rispetto ai colleghi maschi.

Al livello aziendale, infine, si contano numerose iniziative di pari opportunità e diverse misure di conciliazione, ma tutto ciò non sembra avere scalfito il "soffitto di vetro", ovvero una vera e propria barriera nell'accesso alle posizioni organizzative di vertice per le donne (Bombelli, 2000; Connell 2002; Sestito, 2002; Garofalo, 2002). Questo porta a esasperare la tradizionale dicotomia tra produzione e riproduzione, lavoro e famiglia e soprattutto l'assenza di cittadinanza della maternità all'interno delle organizzazioni (Gherardi, Poggio, 2003; Saraceno, 2008; ISFOL, 2009).

### **Critica allo stato dell'arte della riflessione e della pratica sulla conciliazione**

Come già ricordato, la riflessione sul tema e la diffusione di pratiche e strumenti di conciliazione hanno accresciuto la sensibilizzazione, portando la questione all'attenzione di tutti gli operatori socio-economici ma, allo stesso tempo, non è ragionevolmente possibile considerarsi completamente soddisfatti

rispetto allo stato dell'arte della riflessione teorica e rispetto ai risultati raggiunti.

Per quanto riguarda la riflessione, si può osservare che nell'impostazione riferibile al *mainstream* economico-organizzativo la progettazione di strumenti per la risoluzione del conflitto vita-lavoro si è risolta perlopiù nell'implementazione di misure che presuppongono un'ottica "curativa", ovvero che tendono ad alleviare le conseguenze derivanti dalla mancata conciliazione più che agire sulle cause. Come si è già detto, congedi familiari<sup>8</sup>, *part-time* e implementazione di *best practices* risultano le misure più utilizzate. I primi due strumenti rispondono a un'impostazione della risoluzione del problema che è possibile definire "normativa"; tali strumenti sono introdotti nell'organizzazione prevalentemente da prescrizioni legislative (sia nazionali sia europee) alle quali corrisponde una riprogettazione "adattativa" e, nella maggior parte dei casi, temporanea. L'implementazione delle *best practices* rientra, invece, in ciò che possiamo definire un'impostazione "imitativa" della risoluzione del problema. Secondo questa impostazione si determina uno o più modelli di supporto alla progettazione e si individuano buone pratiche sulla base dei risultati ottenuti e considerati ottimali, sia nel caso in cui essi rispondano a criteri di incremento dell'efficienza marginale, sia nel caso in cui rispondano ad altri criteri di legittimazione. Successivamente, se ne prevede la riproduzione sistematica e l'applicazione, scegliendo in base alla migliore corrispondenza ai requisiti funzionali dei modelli stessi. Spesso, inoltre, in seguito a indagini psicometriche (studi di clima, analisi motivazionali, misurazione dello stress da lavoro, ecc.) si propongono interventi di riprogettazione micro che ripercorrono la tradizione che va dalla scuola socio-tecnica fino alle proposte di Hackman e Oldham (1980). In ogni caso, è possibile affermare che nel *mainstream* organizzativo la conciliazione si riduce a una "banale" questione di progettazione micro-organizzativa, assimilabile a quella,

---

<sup>8</sup> Una recente ricerca dell'IZA (Lalive *et al.*, 2011), condotta in Austria, ha evidenziato che i congedi parentali rappresentano un ottimo strumento per la tutela del lavoro e il mantenimento del reddito in occasione della nascita del figlio, ma allo stesso tempo possono portare a un significativo allontanamento e ritardo nel rientro al lavoro.

altrettanto dibattuta, della flessibilità del lavoro<sup>9</sup>, riproponendo le criticità - più volte evidenziate da Maggi (1984/1990; 2003; 2011)<sup>10</sup> - dell'azione di *design*, cui né la riflessione teorica né la prassi tradizionale sono riuscite (sinora) a trovare e proporre rimedio.

Un ulteriore aspetto rende complessa l'analisi e la proposta di efficaci interventi a supporto delle possibilità di conciliazione vita-lavoro: l'aspetto attinente la questione dei confini organizzativi. La maggior parte degli studi empirici realizzati fino ad ora sul tema si è prevalentemente limitata a esplorare i fabbisogni in termini di flessibilità e servizi di un *target* di lavoratori appartenenti alla stessa azienda e ha confinato le necessità o gli ostacoli alla soddisfazione all'interno delle mura aziendali. Analizzando il *mainstream* organizzativo descritto nei paragrafi precedenti, in altre parole, il campo di azione organizzativa si risolve all'interno della singola azienda. Alcune recenti ricerche (Mattioli, 2012) mostrano al contrario l'opportunità di ampliare l'analisi del fabbisogno di conciliazione oltre i confini aziendali, a maggior ragione quando si considera la dimensione piccola e media delle aziende che caratterizzano il territorio italiano ed europeo<sup>11</sup>.

L'opportunità di esplorare un approccio di *governance* territoriale (Piazza, 2005; Calafà, 2006) prevede la cooperazione tra le parti sociali nell'individuazione di bisogni, interessi e responsabilità di conciliazione e nella definizione di soluzioni derivanti dallo scambio tra tutti gli attori coinvolti (individui, famiglie, istituzioni, operatori pubblici e privati erogatori di servizi, aziende, organizzazioni sindacali e associazioni datoriali). Tale approccio favorisce la costruzione di *network* che si aprano allo studio del problema non per la singola azienda (come avviene ora nelle multinazionali) o per il singolo

---

<sup>9</sup> Non a caso nel sito del Ministero del Lavoro, si propone una guida per presentare progetti utili a "Incrementare la conoscenza degli strumenti a disposizione delle aziende per favorire la conciliazione tra esigenze di lavoro e impegni familiari". Tali progetti sono definiti come progetti di flessibilità per la conciliazione.

<sup>10</sup> Sul tema si veda anche Masino, 2005; Fabbri, 2010.

<sup>11</sup> Potenzialmente, l'ottica di analisi territoriale può rappresentare un esempio di forma dialogica che porta a uscire dai confini organizzativi, a trattare la conciliazione come tema condiviso e discusso tra diverse parti al di fuori della stessa organizzazione e che può dare luogo ad azioni sinergiche che tengano conto della molteplicità di fattori di cui si compone (Mattioli, 2012).

lavoratore (ad esempio il sistema dei *voucher*), ma per i bisogni dell'intero tessuto sociale (Eurofund, 2007; Murgia, Poggio, 2007; Commissione Europea, 2008; Saraceno, 2009). Tutto ciò fa emergere l'*impasse* che la letteratura *mainstream* mostra allorché il livello di analisi eccede quello intra-organizzativo. Sono, infatti, noti i limiti degli approcci che negli ultimi vent'anni hanno monopolizzato la riflessione sulla progettazione inter-organizzativa, reificando l'organizzazione e i suoi confini<sup>12</sup>.

Le critiche rivolte per altro verso agli approcci di *mainstream* da parte dei sostenitori della prospettiva soggettivista (basata, *intra alias*, sul rifiuto della generalizzazione delle nozioni di famiglia, diversità ecc., e fondata sulla convinzione che tali nozioni siano costrutti socialmente costruiti), non riescono a incidere sulla realtà organizzativa. Le teorie proposte in questa prospettiva, sostanzialmente ancorate a una critica anti-manageriale, tendono, infatti, a rinunciare più o meno esplicitamente a indicazioni di progettazione organizzativa, delegando l'intervento di conciliazione a soggetti esterni all'impresa (il legislatore, l'innovatore istituzionale, la comunità epistemica, ecc.).

### **Una proposta di riflessione sul tema**

Secondo la ricerca effettuata da McKinsey & Company (Rizzi *et al.*, 2013), l'implementazione di servizi di sostegno e assistenza in azienda potrebbe generare benefici netti pari a due volte gli investimenti sostenuti, aumenterebbe l'*engagement index* del lavoratore, ridurrebbe le assenze e in generale si concretizzerebbe in minori costi a carico dell'impresa.

In un recente convegno nel quale, alla presenza dell'allora Ministro del Lavoro Fornero, è stato presentato il *Gender Gap Report 2012* (nel quale si evidenzia il cronico ritardo del nostro paese nello sviluppo e nella gestione del lavoro di genere), si è sostenuto che "oggi molte aziende hanno messo in atto interventi a favore della conciliazione o dell'*empowerment* delle donne, ma la

---

<sup>12</sup> Ci si riferisce in particolare all'impostazione dell'economia organizzativa di Williamson (1985), in relazione alla quale, a parere di chi scrive, le più incisive critiche sono formulate da Maggi, 1988.

sostenibilità e qualità di questi interventi è garantita solo se le politiche di genere sono introdotte trasversalmente nei processi e procedure organizzative”<sup>13</sup>.

Da più parti, iniziando dai vertici istituzionali, si condivide l’idea che la conciliazione sia una questione da affrontare in termini prevalentemente organizzativi, ed è paradossale che proprio nel momento in cui alla scienza organizzativa è attribuita ampia legittimazione in materia, la stessa non sia apparentemente in grado di proporre soluzioni sufficientemente adeguate. Si tratta, quindi, di capire quale opzione si ritiene praticabile, nel tentativo di fornire un valido supporto a operatori pubblici e privati che si concentrano sulla questione in oggetto e di produrre spazi di riflessione sul lavoro utili anche al fine di evitare possibili distorsioni nei processi di contrattazione (in particolare di secondo livello). Si ritiene necessario rivolgersi a una prospettiva di studio che permetta di evitare l’*impasse* delle impostazioni illustrate nelle pagine precedenti, derivante dall’assunzione del soggetto e dell’organizzazione come due entità separate e contrapposte, e del sistema come entità predeterminata. Inoltre si sostiene la necessità di superare la passività dei soggetti coinvolti nel processo organizzativo che gli approcci di *mainstream* (più o meno implicitamente) presuppongono.

Appare utile affidarsi ad approcci che si oppongono sia al *mainstream* oggettivista sia alla prospettiva soggettivista, e in particolare alla teoria dell’agire organizzativo proposta da Maggi (1984/1990; 2003; 2011): essa fornisce un contributo fondamentale alla comprensione del fenomeno organizzativo, e si è distinta per una rilevante produzione scientifica sul tema dei rapporti tra lavoro e benessere.

Tra i tanti aspetti che si ritengono utili al fine della riflessione sulla questione della conciliazione vita-lavoro, si vuole sottolineare come questa teoria aiuti a sviluppare il tema del coordinamento anche a partire dal processo che caratterizza un solo soggetto “per poi passare sia all’azione congiunta di

---

<sup>13</sup> Da [www.repubblica.it](http://www.repubblica.it), 21 novembre 2012. Il virgolettato è da attribuire a Roberta Bortolucci, presidente del Centro Studi Progetto Donna e *Diversity Management*.

più soggetti in un processo, sia infine al coordinamento tra processi d'azione, di uno o più soggetti" (Maggi, 2011: 77); si vuole inoltre evidenziare (altro aspetto fondamentale in tema di conciliazione) come questa teoria sviluppi il tema della cooperazione, offrendo una lettura che permette di evitare di confondere la finalizzazione dell'azione cooperativa con la sua regolazione (ivi: 80). E, soprattutto, secondo questa teoria i soggetti sono parte attiva (dunque, anche responsabili) del processo organizzativo, e la fonte del potenziale cambiamento non si colloca al di fuori del processo stesso. Ci si è quindi chiesto quali contributi coerenti con questa impostazione possano aiutare chi si occupa di presidiare pratiche di conciliazione, fuori e dentro i confini dell'impresa. In prima istanza si è scelto di utilizzare - in modo consapevolmente arbitrario - un lavoro proposto da Masino e Zamarian (poi perfezionato dallo stesso Masino)<sup>14</sup> allo scopo di "contribuire alla costruzione di un quadro concettuale e teorico per l'interpretazione delle opportunità di cambiamento dei processi di regolazione derivanti dall'uso di artefatti (semplici o complessi)"; gli autori, proponendo il loro contributo, esplicitano chiaramente la sua coerenza "in particolare, con la proposta teorica di Maggi" (Masino, 2011: 164). A titolo esemplificativo, scegliamo il caso del telelavoro, opzione che, da Tofler (1980) in poi, è stata prevalentemente interpretata come una soluzione in grado di aumentare contestualmente la produttività dell'impresa e la soddisfazione dei lavoratori<sup>15</sup>.

Molti, anche recentemente, sono gli studi che hanno invece messo in discussione gli effetti del telelavoro, ed evidenziato alcuni aspetti negativi, non solo in termini di processi di isolamento e di integrazione, apprendimento organizzativo e innovazione aziendale, ma anche in termini di stress e di

---

<sup>14</sup> Il contributo, inizialmente proposto da Masino e Zamarian (2003), è stato in seguito ripreso in Masino, 2005. Di seguito ci si riferisce anche a Masino, 2011.

<sup>15</sup> I vantaggi, oltre che sul piano della soddisfazione personale (sostanzialmente connessa alla possibilità di conciliazione vita-lavoro) e dei risparmi aziendali (in termini di *recruitment*, assenteismo, gestione delle emergenze, ottimizzazione dei locali e di altri costi fissi di funzionamento, ecc.) si dovrebbero concretizzare anche a livello di sistema sociale, relativamente a riduzione di traffico e inquinamento.



conflitto di vita-lavoro<sup>16</sup>; infine non sembra da trascurare l'impatto che l'introduzione del telelavoro in azienda ha su coloro che non sono direttamente interessati dall'intervento. Come affrontare quindi la questione dell'introduzione di pratiche di telelavoro e dell'interpretazione degli effetti attesi?

Masino (2011: 168-169) afferma che quando si ragiona sul cambiamento organizzativo trainato dall'introduzione di un artefatto - si pensi nel nostro caso all'introduzione di un'applicazione di telelavoro - l'influenza della stessa "applicazione" non è spiegabile in base alle sue caratteristiche intrinseche e oggettive, ma dipende dalle scelte dei soggetti agenti. Trovare categorie di analisi che permettano di non banalizzare questa scelta di applicazione che implica cambiamento (nei termini di Masino, occorre non reificare l'interpretazione del fenomeno) è ciò che permette di evitare grossolani errori di interpretazione: per esempio ipotizzare che l'introduzione di un processo di telelavoro/*part-time* si risolva in una radicale trasformazione delle modalità di coordinamento. Questa introduzione può invece produrre nella situazione di lavoro un rafforzamento dello *status quo* (nei termini delle politiche di genere: esiti di ulteriore segmentazione nel mercato del lavoro di genere o la conservazione nel tempo di condizioni di subordinazione femminile).

Masino (2005; 2011) propone tre categorie analitiche, relative (in successione esclusivamente nella catena logica) alle decisioni di progettazione dell'artefatto, di adozione, d'uso (Fig. 1), nella convinzione che il cambiamento non possa essere compreso "a meno di analizzare l'evoluzione degli artefatti, e il loro rapporto con la regolazione, in termini di scelte, analiticamente identificabili e interpretabili" (Masino, 2011: 169). Desideriamo impiegare tali categorie nell'esempio del telelavoro (Fig. 2).

---

<sup>16</sup> Dal contributo "classico" di Cowan, 1984, gli effetti del telelavoro sono stati studiati in innumerevoli lavori di ricerca e interpretati in maniera controversa. Qui ci si limita a citare l'interessante e recentissimo studio di Bloom *et al.*, 2013.

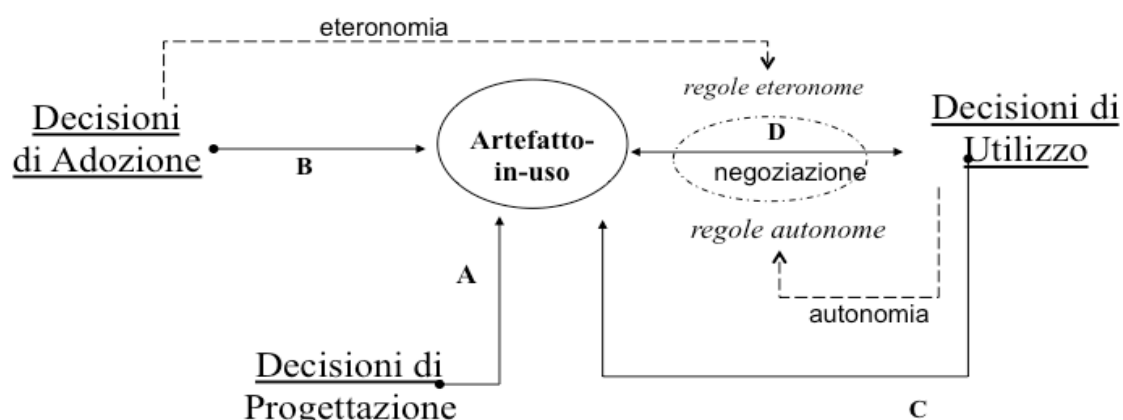


Figura 1 – L'artefatto-in-uso nella regolazione organizzativa (Masino, 2005: 144)

E' importante ricordare quanto Masino (2011: 167) sottolinea, in coerenza con la teoria dell'agire organizzativo, e cioè che si tratta di categorie analitiche, che quindi non devono essere confuse con le azioni concrete e con i soggetti agenti; e inoltre che le sovrapposizioni e le sequenzialità che si possono presentare in concreto sono illimitate: è possibile che "lo stesso soggetto agente, nello stesso momento, ponga in essere azioni interpretabili analiticamente in termini di progettazione e/o di adozione e/o d'uso, e non necessariamente in quest'ordine" (*ibid.*).

Inoltre va tenuto presente che lo schema analitico di Masino, proposto per l'interpretazione del cambiamento derivante dall'uso di artefatti, è nel nostro esempio esteso all'interpretazione di una modalità di coordinamento dei processi di lavoro, quale è il telelavoro, che può impiegare diversi artefatti.

### 1. SCELTE DI PROGETTAZIONE

*Quali caratteristiche tecniche ha il software / la soluzione tecnica prescelta?*

- quali sono le funzionalità, quale il grado e il tipo di *user-friendliness*, quali le possibilità di personalizzazione, le caratteristiche dell'interfaccia, ecc.?
- ognuna di queste caratteristiche implica vincoli e opportunità per gli utilizzatori (e per il management) e la scelta - intenzionale - di progettazione richiede una teoria dell'uso da parte dei soggetti agenti.

### 2. SCELTE DI ADOZIONE

*Come viene integrato il telelavoro nei processi dell'impresa?*

- quali persone e ruoli sono legittimati a utilizzarlo? esso sostituisce completamente l'attività "in presenza" o solo in parte? per quali attività viene utilizzato? come si rapporta l'attività di telelavoro con altre attività? ecc.
- tutte queste scelte sono in parte vincolate dalle caratteristiche tecniche del software/soluzione tecnica (scelte di progettazione), e a loro volta implicano vincoli e opportunità per gli utilizzatori (scelte di utilizzo).

### 3. SCELTE DI UTILIZZO

*Come viene effettivamente utilizzato il telelavoro dagli operatori / dalle operatrici?*

- quali funzionalità vengono usate e quali vengono ignorate? quali funzionalità vengono usate per scopi e/o con modalità non previste dalle istruzioni? quanto e come vengono sfruttate le possibilità di personalizzazione? ecc.
- ognuna di queste scelte è in parte vincolata dalle scelte di progettazione e di adozione, e nel contempo è espressione di affermazioni di autonomia.

*Figura 2 - L'applicazione delle categorie di analisi delle azioni e decisioni di progettazione, di adozione e di utilizzo, all'esempio del telelavoro.*

Questo contributo di Masino alla riflessione organizzativa - in particolare un contributo alla riflessione sul cambiamento organizzativo - ci appare importante in quanto, senza "forzare la mano" in una direzione normativa, permette di riconoscere in modo sufficientemente semplice e al tempo stesso

concreto la complessità che caratterizza il processo di introduzione di nuove soluzioni organizzative; permette inoltre di rifuggire dalla semplificazione che, reificando gli elementi che compongono questo processo (persone, sistemi, tecniche), porta inevitabilmente a ragionare in termini di “adattamento” di una componente rispetto a un’altra, e conseguentemente di intendere questo processo in termini di “questo regola, quest’altro subisce”. La distinzione analitica tra decisioni di progettazione, decisioni d’adozione e decisioni d’uso permette l’affrancamento dal determinismo fondato sul rapporto causale tra strumenti adottati e risultati ottenuti.

Presentando il caso del telelavoro abbiamo desiderato fornire un esempio di applicazione della proposta interpretativa di Masino e Zamarian che riteniamo coerente, poiché nel caso scelto è forte l’impronta tecnologica; ma crediamo che sia possibile utilizzare questo impianto logico all’analisi di situazioni nelle quali la conciliazione assume forme meno caratterizzate tecnologicamente, ove si possano apprezzare le potenzialità di estensione del raggio d’azione interpretativo. Si pensi, come altro possibile esempio, all’introduzione di servizi orientati alla conciliazione quali *disbrigo pratiche, banca delle ore o spesa/acquisti in azienda*. In particolare, ci si propone di applicare prossimamente la proposta interpretativa di Masino e Zamarian agli interventi di riorganizzazione che originano dai fabbisogni di *part-time*, di congedi parentali, in generale da ciò che la vulgata organizzativa ha individuato come esigenza di “flessibilità reciproca soggetto-organizzazione”.

Il quadro analitico proposto potrebbe inoltre essere utile per interpretare interventi di conciliazione vita-lavoro sviluppati al livello territoriale e che si concentrano sul livello inter-organizzativo. Si pensi ad esempio a servizi di conciliazione (come gli asili) messi a disposizione (o supportati) dalle istituzioni locali e coinvolgenti più imprese della stessa area. Interventi come questi possono essere molto frequenti in realtà come quella italiana, in cui le piccole imprese, che sono la grande maggioranza, non hanno spesso le risorse e le competenze per agire individualmente. In queste situazioni, una chiave di lettura alternativa a quella deterministica, come quella prevalentemente

utilizzata nell'attività di *policy-making*, potrebbe rivelarsi più utile per interpretare i processi di definizione degli obiettivi e di scelta degli strumenti ritenuti più adeguati al contesto di riferimento.

### **Considerazioni conclusive**

Da più parti del mondo politico, imprenditoriale, sindacale, ecc. giunge lo stimolo a intendere la questione della conciliazione vita-lavoro anche come questione organizzativa, presentando istanze che al ricercatore non *fashion-victim* richiama precise domande di ricerca. Rispetto a quali elementi dell'organizzazione del lavoro le nuove pratiche di conciliazione hanno rilevanza? Come cambiano le modalità di coordinamento e controllo all'interno dell'organizzazione e tra organizzazioni? Come cambia la produzione e la diffusione di informazione e conoscenza? Come si interpretano i processi di valorizzazione/dequalificazione delle competenze e di cambiamento delle mansioni?

Non appare né onesto né utile provare a rispondere a queste domande con quadri interpretativi che hanno già dimostrato la loro inefficacia. Qui si è provato a estendere il fecondo lavoro di Masino alla questione dibattuta, con l'impegno di approfondire l'analisi in tale direzione per vagliare opportunità e limiti di questa - che speriamo accettabile - estensione.

### **Riferimenti bibliografici**

ADDABBO T.

2005 *Genitorialità, lavoro e qualità della vita: una conciliazione possibile?*, Milano: FrancoAngeli.

ALVES P., BOUQUIN S., POCAS L.

2007 Working Time in European SME, *European Review of Labour and Research*, 13: 75-93.

BALBO L.

2008 *Il Lavoro e la cura: imparare a cambiare*, Torino: Einaudi.

BARNEY J. B.

1991 Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, *Journal of Management*, 17, 1: 99-120.

BEAUREGARD T. A., HENRY L. C.

2009 Making the Link between Work-Life Balance Practice and Organizational Performance, *Human Resource Management Review*, 9, 1: 304-316.

BEVAN S., DENCH S., TAMKIN O., CUMMINGS J.

1999 *Family Friendly Employment: the Business Case*, London: Institute for employment studies.

BIANCHERI R.

2006 Mercato del lavoro, famiglia e politiche sociali: un'analisi sociologica delle carriere femminili, *Diritto e Lavoro*, XX, 4: 581-610.

BIFULCO L. (Ed.)

2005 *Le politiche sociali: prospettive emergenti*, Roma: Carocci.

BLOOM N., LIANG J., ROBERTS J., YING Z.J.

2013 Does Working from Home Work? Evidence from a Chinese Experiment, *Stanford working papers*.

BOMBELLI M. C.

2000 *Soffitto di vetro e dintorni*, Milano: Etas

2003 Il lavoro e la vita: alla ricerca di un nuovo punto di incontro, *Sviluppo e Organizzazione*, 199: 69-77.

2004 Diversity Management: motivazioni, problematiche e prospettive di utilizzo, in Mauri L. e Visconti L. M. (Eds.), *Diversity management e società multiculturale. Teorie e prassi*: 31-46, Milano: FrancoAngeli.

2010 *Management Plurale. Diversità individuali e strategie organizzative*, Parma: Etas.

BONFIGLIOLI S.

2006 Politiche dei tempi urbani in Italia: per una conciliazione fra tempi di vita e di lavoro, in Simonazzi A. (Ed.), *Questioni di genere, questioni di politica*: 279-300, Roma: Carocci.

BORGHI V.

2007 L'isola che non c'è - Pratiche di genere nella pubblica amministrazione tra carriere, conciliazione e nuove precarietà, *I quaderni del gelso*, 8.

BORGHI V., RIZZA R.

2006 *L'organizzazione sociale del lavoro: lo statuto del lavoro e le sue trasformazioni*, Milano: Bruno Mondadori.

BOULD S., CRESPI I. (Eds.)

2008 *La conciliazione famiglia-lavoro in Europa, Sociologia e Politiche Sociali*, 1, Milano: Franco Angeli.

CALAFÀ L.

2001 *La conciliazione tra incentivi e azioni positive, commento all'art. 9 L. 53 del 2000*, in Del Punta R., Gottardi D. (Eds.), *I nuovi congedi*: 187-309, Milano: Il Sole 24 Ore - Pirola.

2006 *Linee Guida. Progetto P.A.R.I. Padri Attivi nella Responsabilità Interna alla Famiglia*,

[http://www.retepariopportunita.it/rete\\_pari\\_opportunita/userfiles/progetti/pari/analisi\\_legislazione\\_tutela\\_maternita\\_paternita\\_rapporto\\_finale.pdf](http://www.retepariopportunita.it/rete_pari_opportunita/userfiles/progetti/pari/analisi_legislazione_tutela_maternita_paternita_rapporto_finale.pdf).

CARPARELLI A., TASSA E.

2011 *La conciliazione tra vita professionale e vita privata e familiare nelle politiche europee, Conciliazione vita-lavoro. Politiche, servizi e strumenti*, Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

CASTELLUCCI P., MARTONE A., MINELLI E., REBORA G., TRAQUANDI L.

2009 *Diversity Management. La diversità nella gestione aziendale*, Milano: Ipsos-Gruppo Wolters Kluwer.

CHINCICHILLA N., LAS HERAS M., MASUDA A. D.

2011 *Balancing Work and Family: A Practical Guide to help Organizations Meet the Global Workforce Challenge*, Amherst: HRD Press Inc.

COCOZZA A., CILONA C.

2011 *Il diversity management. La nuova sfida per l'innovazione e la personalizzazione delle politiche di gestione delle risorse umane*, *Dossier Adapt*, 2: 13-21.

COMMISSIONE EUROPEA

2008 *La parità tra le donne e gli uomini. Relazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni*, COM(2008) 10.

CONNELL R.W.

2002 *Questioni di Genere*, Bologna: Il Mulino

COSTA G., GIANNECHINI M.

2005 *Risorse Umane. Persone, relazioni e valore*, Milano: McGraw-Hill.

COWAN R.S.

1984 *More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave*. New York: Basic Book.

CROUCH C.

1999 *Sociologia dell'Europa occidentale*, Bologna: Il Mulino.

CUOMO S., MAPELLI A.

2007 *Diversity Management*, Milano: Guerini e Associati.

DE BIASE F.

2002 *Diversity Management: Case History di Ikea*, in Grechi A. (Ed.) *Diversity management. Valorizzare le differenze: nuovi modelli di pari opportunità*: 21-45, Milano: FrancoAngeli.

DEL BOCA D.

2010 *Di madre in nonna. Il governo ha un piano*, *In genere*, <http://www.ingenere.it/articoli/di-madre-nonna-il-governo-ha-un-piano>

DEL BOCA D., ROSINA. E.A.

2009 *Famiglie sole*, Bologna: Il Mulino.

DONATI P. P.

2005 *Per un nuovo welfare locale "family friendly": la sfida delle politiche relazionali*, in AA.VV. *Famiglie e politiche di welfare in Italia: Interventi e pratiche*, *Osservatorio nazionale sulla famiglia*, 1: 169-197, Bologna: Il Mulino.

2008 *Postfazione. Ripensare la conciliazione famiglia-lavoro nell'ottica della sussidiarietà*, in Faldetta G. (Ed.) *Corporate family responsibility e work life balance*: 93-108, Milano: FrancoAngeli.

DONATI P.P., PRANDINI R.

2008 *La cura della famiglia e il mondo del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

EUROFOUND

2007 *Work-life Balance Attitudes and Practices in British Workplaces*, Dublin: Eurofund.

2011 *Links between Quality of Work and Performance*, Dublin: Eurofund

2011 *Reconciliation of Work, private and Family Life in the European Union*, Dublin: Eurofund.

EUROSTAT

2008 *The Life of Women and Men in Europe. A Statistical Portrait*, Bruxelles: Eurostat.

FABBRI T.M.

2010 *L'organizzazione: sistema predeterminato, entità emergente, processo di azioni e decisioni*, in Fabbri T.M. (Ed.), *L'organizzazione: concetti e metodi*: 15-35, Roma: Carocci.



MASSIMO NERI, FRANCESCA MATTIOLI, MATTEO RINALDINI, CONCILIAZIONE VITA-LAVORO: QUALI OPZIONI ORGANIZZATIVE?

FUCHS E., SERON C.C., OGLENSKY B., SAUTE R,  
1998 *The Past-time Paradox: Time Norms, Professional Life, Family and Gender*,  
New York: Routledge.

GAROFALO M. (Ed.)  
2002 *Lavoro delle donne e azioni positive. L'esperienza giuridica italiana*. Bari:  
Cacucci Editore.

GHERARDI S., POGGIO B.  
2003 *Pratiche di conciliazione: tra fluidità del lavoro e trappole di genere*  
(working paper), Convegno *Che genere di conciliazione? Famiglia, lavoro e*  
*genere: equilibri e squilibri*, Università di Torino.

GHISLIERI C., PICCARDO C.  
2003 *La conciliazione tra lavoro e non lavoro: una prospettiva psicologica*  
*Sviluppo e organizzazione*, 199: 55-68.

GLUCKSMANN M.  
1995 *Why "Work"? Gender and the "total social organization of labour"*,  
*Gender, Work and Organization*, 2, 2: 63-75.  
2005 *Shifting Boundaries and Interconnection: Extending the Total Social*  
*Organization of Labour*, *Sociological Review*, 53, 2: 19-36.

GOTTARDI D.  
2010 *Chiacchiere 2020. Dal governo un documento senza progetto*, *In genere*,  
[http://www.ingenero.it/articoli/chiacchiere-2020-dal-governo-un-](http://www.ingenero.it/articoli/chiacchiere-2020-dal-governo-un-documento-senza-progetto)  
[documento-senza-progetto](http://www.ingenero.it/articoli/chiacchiere-2020-dal-governo-un-documento-senza-progetto)

GREENHOUSE J. H., BEUTELL N. J.  
1985 *Sources of Conflict Between Work and Family Roles*, *Academy of*  
*Management Review*, 10: 76-88.

GREENHAUSE J. H., SINGH R.  
2003 *Work-Family Linkages*, in *Sloan Work and Family Encyclopaedia*,  
<http://workfamily.sas.upenn.edu>

HAAS B.  
2005 *The Work-Care Balance: Is it Possible to Identify Typologies for Cross-*  
*national Comparison?*, *Current Sociology*, 53, 3: 487-508.

HACKMAN J. R., OLDFHAM G. R.  
1980 *Work Redesign*, Reading (MA): Addison- Wesley.

HALPERN D. F.  
2005 *How Time-Flexible Work Policies can Reduce Stress, Improve Health and Save*  
*Money*, Claremont: Berger Institute for Work, Families and Children.

HOBSON B., DUVANDER A. Z., HALLDEN K.

2008 La conciliazione degli uomini e delle donne, *La rivista delle politiche sociali*, 2: 79-117.

ISFOL

2009 *Differenziale salariale di genere e lavori tipicamente femminili*, Roma: Collana Studi Isfol.

2011 *Mercato del lavoro e politiche di genere 2009-2010*, Roma: Collana Studi Isfol.

ISTAT

2010 *Esame sui disegni di legge nn.784-1405-1718 in tema di partecipazione delle donne alla vita economica e sociale*, Roma: Audizione dell'Istituto Nazionale di statistica.

2011 *Come cambiano le forme familiari*, Roma: Istat.

KONRAD A., MANGEL R.

2000 The Impact of Work-Life Programs on Firm Productivity, *Strategic Management Journal*, 21: 1225-1237.

LALIVE R., SCHLOSSER A., STEINHAEUER A., ZWEIMULLER J.

2011 Parental Leave and Mothers' Careers: The Relative Importance of Job Protection and Cash Benefits, *IZLA Discussion Paper 5792*, Bonn: IZLA.

LEWIS J., CAMPBELL M.

2008 What's in a Name? Work and Family or Work and Life Balance in the UK since 1997 and the Implications for the Pursuit of Gender Equality, *Social Policy and Administration*, 42, 5: 524-541.

LODIGIANI R., RIVA E.

2010 Le politiche di work-life balance. Dall'attivazione alla capacitazione, *Third Annual Conference of ESPAnet Italia 2010, Session 1A*. [http://www.espanetitalia.net/conferenza2010/programma/edocs/1A/1A\\_LODIGIANI\\_RIVA.pdf](http://www.espanetitalia.net/conferenza2010/programma/edocs/1A/1A_LODIGIANI_RIVA.pdf)

MAGGI B.

1984/1990 *Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano: Etas Libri.

1988 L'azione organizzativa in Thompson e oltre, in Thompson J.D., *L'azione organizzativa*, Torino: ISEDI.

2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être l'apprentissage*, Toulouse : Octarès Editions.

2011 Théorie de l'agir organisationnel, in Maggi B. (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*: 69-96; 2011 ed. it., *Teoria dell'agire organizzativo*, in Maggi B. (Ed.), *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 67-88, Roma: Carocci.

MASINO G.

2005 *Le imprese oltre il fordismo*, Roma: Carocci.

2011 *La technologie comme rationalité technique*, in Maggi B. (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*: 183-201, Paris : PUF; 2011 ed. it., *La tecnologia come razionalità tecnica*, in Maggi B. (Ed.), *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 159-174, Roma: Carocci.

MASINO G., ZAMARIAN, M.

2003 *Information Technology Artefacts as Structuring Devices in Organizations: Design, Appropriation and Use Issues*, *Interacting with computers*, 15, 5: 693-707.

MATTIOLI F.

2012 *Conciliazione vita-lavoro. L'analisi dei fabbisogni a livello territoriale*, tesi di dottorato in Relazioni di lavoro, Modena: Scuola internazionale di dottorato, Fondazione Marco Biagi.

MCGINNITY F., WHELAN C. T.

2009 *Comparing Work Life Conflict in Europe: Evidence from the European Social Survey*, *Social Indicators Research*, 93, 3: 433-444.

MURGIA A., POGGIO B.

2007 *L'integrazione delle politiche di genere della contrattazione sindacale*, *I quaderni del Gelso*, 14.

NALDINI M., SARACENO C.

2011 *Conciliare famiglia e lavoro*, Bologna: Il Mulino.

NERI M.

2008 *Risorse umane e relazioni di lavoro. Note Introduttive su teoria e pratica*, in Neri M. (Ed.) *Studi e ricerche sul tema delle relazioni di lavoro*: 9-20, Bologna: Pitagora Editrice.

OECD

2010 *Gender Brief*, Paris : Oecd

PERRY-JENKINS M., REPETTI R. L., CROUTER A. C.

2000 *Work and Family in the 1990s*, *Journal of Marriage and the Family*, 62, 4: 981-998.

PFAU-EFFINGER B.

- 2005 Development Paths of Care Arrangements in the Frame Work of Family Values and Welfare Values, in Pfau-Effinger B., Geissler B. (Eds.), *Care and Social Integration in the European Societies*: 321-347, Bristol: Policy press of university of Bristol.
- 2006 Cultures of Childhood and the Relationship of Care and Employment in European Welfare States, in Lewis J. (Ed.), *Children, changing families and welfare states*: 137-153, Cheltenham: Edward Elgar.

PIAZZA M.

- 2001 Il concetto di conciliazione tra vita e lavoro, *Cosa vogliono le donne. Cosa fanno le donne per conciliare lavoro e famiglia*, Milano: Regione Lombardia-Pari opportunità.
- 2005 La conciliazione come elemento chiave nella costruzione di un nuovo welfare: uno studio di caso, *La rivista delle politiche sociali*, 2, 3: 261-276.
- 2006 La conciliazione, in Golfarelli L., Piazza M. (Eds.), *Battere il tempo*: 19-43, Milano: Franco Angeli.
- 2007 Il circolo virtuoso tra carriera e conciliazione nelle organizzazioni. Analisi e proposte emerse nella ricerca-azione, *I quaderni del Gelso*, 4.

PIAZZA M., PONZELLINI A.M.

- 2010 Per un assegno di maternità uguale per tutte, *In genere*, <http://www.ingenero.it/articoli/un-assegno-di-maternit-uguale-tutte>

PLECK J. H.

- 1977 The Work-Life Role System, *Social problems*, 24, 2: 417-427.

POGLIANA L.

- 2009 *Donne senza guscio. Percorsi femminili in azienda*, Milano: Guerini e Associati.

RANCI C.

- 2005 Le sfide del welfare locale. Problemi di coesione e nuovi stili di governance, *La rivista delle politiche sociali*, 2: 9-26.

REYNERI E.

- 2007 *Il lavoro delle donne*, Roma: Rapporto Cnel.

RIVA E., ZANFRINI L.

- 2010 *Non è un problema delle donne. La conciliazione lavorativa come chiave di volta della qualità della vita sociale*, Milano: Franco Angeli.

RIZZI F., MARRACINO L., TOIA R.

- 2013 Il welfare sussidiario: un vantaggio per aziende e dipendenti, [http://www.mckinsey.it/storage/first/uploadfile/attach/143539/file/sintesi\\_ricerca\\_mckinsey\\_il\\_welfare\\_sussidiario.pdf](http://www.mckinsey.it/storage/first/uploadfile/attach/143539/file/sintesi_ricerca_mckinsey_il_welfare_sussidiario.pdf)

ROEHLING P. V., ROEHLING M. V., MOEN P.

2001 The Relationship between Work-Life Policies and Practices and Employee Loyalty: A Life Perspective, *Journal of family and economic issues*, 22, 2: 141-170.

RONDINELLI C., ZIZZA E.R.

2010 (Non)persistent Effects of Fertility on Female Labour Supply, *Working paper 783*, Roma: Banca D'Italia.

SABBADINI L.

2004 *Come cambia la vita delle donne*, Roma: Ministero per le pari opportunità-ISTAT.

SARACENO C.

2006 Introduzione. Usi e abusi del termine conciliazione, *Economia e Lavoro*, 40, 1: 31-34.

2008 *Tra uguaglianza e differenza: il dilemma irrisolto della cittadinanza delle donne*, Modena: Fondazione Ermanno Gorreri per gli studi sociali.

2009 Lectio magistralis del 26 maggio 2009, IRSDe - Centro Interdisciplinare di Ricerche e Studi delle Donne.

SARACENO C., NALDINI M.

2004 *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.

SCAPOLAN A.

2008 La relazione tra pratiche di gestione delle risorse umane e la performance negli studi di human resource management, in Neri M. (Ed.) *Studi e ricerche sul tema delle relazioni di lavoro: 97-126*, Bologna: Pitagora Editrice.

SESTITO P.

2002 *Il mercato del lavoro in Italia. Com'è e come sta cambiando*, Roma: Laterza.

TAUSIG M., FENWICK R

2001 Unbinding Time: Alternate Work Schedules and Work-Life Balance, *Journal of Family and Economic Issue*, 22, 2: 101-119.

TODISCO A.

2010 *La conciliazione famiglia-lavoro*, Milano: Regione Lombardia.

TOFLER A.

1980 *The Third Wave*, New York: William Morrow.

TRIFILETTI R.

- 2006 Il concetto di conciliazione e le pratiche quotidiane: un'analisi comparata in cinque paesi europei, in Simonazzi A. (Ed.), *Questioni di genere, questioni di politica: 27-50*, Roma: Carocci.
- 2010 I temi della conciliazione vita-lavoro, dal margine al centro del modello societario e dei contratti di genere, *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza*, 10, 4: 5-43.

VAIRA M.

- 2010 La prospettiva neoistituzionalista. Le organizzazioni e l'azione organizzativa come costruzioni istituzionali, in Fabbri T.M. (Ed.), *L'organizzazione: concetti e metodi: 155-174*, Roma: Carocci.

WILLIAMSON O.E.

- 1985 *The economic institutions of capitalism: firms, markets, relational contracting*, New York: Free Press; 1987 ed. it., *Le istituzioni economiche del capitalismo. Imprese, mercati, rapporti contrattuali*, Milano: Franco Angeli.

## Gestione delle competenze: critica e proposta interpretativa

*Domenico Berdicchia, Università di Ferrara*

*Questo articolo contribuisce al dibattito sulla gestione delle competenze in relazione al cambiamento organizzativo. Nella prima parte, le prospettive oggettiviste e socio-costruttiviste vengono discusse attraverso una disamina delle teorie disponibili e dei loro limiti, sia sul piano concettuale sia empirico. Successivamente, si esplorano le possibilità interpretative offerte da un differente concetto di competenza, coerente con un approccio teorico nel quale l'organizzazione è concepita come regolazione del processo d'azione. Infine, si illustra un caso di studio riguardante una impresa multinazionale, allo scopo di mostrare come diverse teorie portano a differenti modi di comprendere la gestione delle competenze e la sua relazione con il cambiamento organizzativo.*

*Parole chiave: Competenze, Gestione delle risorse umane, Agire organizzativo, Cambiamento organizzativo, Processo di regolazione*

### **Introduzione**

Da oltre un trentennio, nella letteratura manageriale e organizzativa, il tema delle competenze nelle pratiche di gestione del personale viene visto e affrontato come un'opportunità per migliorare la competitività delle imprese e per sostenere e guidare i processi di cambiamento organizzativo. Sin dai suoi primi passi, il metodo delle competenze è presentato come una possibilità di superare i modi tradizionali di intendere e gestire l'organizzazione (Boyatzis, 1982), basati sulla definizione rigida di posizioni, sulla prevedibilità dei contributi individuali, in favore di una maggiore discrezionalità riconosciuta ai lavoratori, coerente con le accresciute esigenze di flessibilità delle imprese. Rapidamente nella pubblicistica sul tema matura la convinzione che "un approccio basato sulla competenza debba essere l'atto finale che integra il cambiamento" (Boam, Sparrow, 1992; trad. it. 1996: 46). Si moltiplicano i contributi che evidenziano come "il metodo delle competenze interpret[i] in modo coerente i grandi cambiamenti dell'organizzazione" (Altomare, Artuso, 1997: 95) e come: "In un'epoca nella quale l'economia è sempre più aperta, la

concorrenza sempre più aspra [...] il management delle competenze [sia] diventato una sfida decisiva” (Geffroy, Tijou, 2002; trad. it. 2002: 29). Pur con alti e bassi, la retorica che accompagna la rapida e pervasiva diffusione di contributi scientifici e prassi manageriali basate sulle competenze non muta la sua influenza nel tempo, trovando proprio recentemente la sua massima diffusione. Il rinnovato interesse che oggi si nutre per questo tema è ampiamente testimoniato da autorevoli contributi scientifici (Campion, *et al.*, 2011; Sanchez, Levine, 2009), conferenze (“Competence Modeling for European HR and Policies Bridging Business, Education, and Training” promossa nel 2011) e numeri tematici di riviste accademiche sulle quali si può leggere di “*rise, fall, and rebirth of competence approaches*” (Sultana, 2009). Contestualmente i sistemi di gestione delle competenze hanno trovato recentemente la loro massima diffusione non solo in aziende, ma anche in organizzazioni militari (Tian, *et al.*, 2009; U.S. Government, 2011; Young, Dulewicz, 2009), istituti ed enti di ricerca (CERN Bulletin, 2011; Frank, 2012).

Tuttavia, le logiche che legano la gestione delle competenze alle opportunità di cambiamento organizzativo, nonostante l’accettazione quasi dogmatica di tale relazione da parte di manager e studiosi d’impresa, sono tutt’altro che condivise, e interpretazioni assolutamente distanti tra loro alimentano un dibattito internazionale ancora irrisolto. Teorie molto diverse, ispirate da concezioni differenti, promuovono spiegazioni discordi. Perché, in che modo e a quali condizioni il “ricorso alle competenze” nei sistemi di gestione del personale può alimentare e supportare il cambiamento organizzativo?

### **Competenze e cambiamento organizzativo secondo diverse concezioni**

Per rispondere al nostro interrogativo di ricerca ci sembra opportuno partire dalla proposta di Maggi (1984/1990; 2001; 2003). Questo autore, dopo aver evidenziato i molteplici significati che la nozione di competenza assume non solo nelle molte letterature interessate, ma anche nelle diverse lingue (a seconda delle differenti origini etimologiche), evidenzia come in ambito



organizzativo qualsiasi sforzo volto a esplorare la relazione tra competenze e cambiamento organizzativo non possa prescindere da una contestuale riflessione sulle concezioni di organizzazione, che circoscrivono diversamente non solo il significato che essa riveste e il modo in cui il cambiamento organizzativo può essere interpretato, ma anche quello di competenza. L'autore propone di distinguere tre fondamentali concezioni di organizzazione. A queste associa diverse concezioni di competenza. Ripercorriamo brevemente tale proposta.

In una prima concezione l'organizzazione può essere vista come *sistema meccanico* o come *sistema organico*. Se si ragiona in termini di *sistema meccanico*, la competenza è "una 'attribuzione', che precisa il contributo di ciascuno secondo regole esplicite e consolidate" (Maggi, 2001: XVIII). Gli attori sono visti come parti meccaniche del sistema che è progettato *ex ante*, secondo razionalità assoluta. I compiti sono demandati ai soggetti, che devono attenersi alle prescrizioni del sistema. Nel *sistema organico* i soggetti rivestono ruoli predefiniti; non è richiesta l'esecuzione di rigide prescrizioni, ma piuttosto l'esercizio della discrezionalità per conseguire gli obiettivi richiesti dal sistema. In questa concezione "la competenza è 'saper fare', un saper fare teso al miglioramento, tramite la mobilitazione dei caratteri personali che si accordano con il ruolo" (ivi: XIX).

In una seconda concezione il sistema emerge dalle interazioni di individui attraverso la reiterazione dei comportamenti che si istituzionalizzano. La razionalità è *a posteriori* ed è 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, "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 separato dal soggetto, ma è concepito come divenire di azioni e decisioni che ciascun soggetto agente alimenta intervenendo nella sua regolazione. Sono rifiutati i presupposti della razionalità assoluta: la razionalità che guida il processo 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: XX).

Ciascuna concezione di organizzazione, oltre a connotare diversamente il significato di competenza, naturalmente porta a diversi modi di intendere il cambiamento organizzativo (Maggi, 2003). Tradizionalmente, i contributi di matrice oggettivista hanno ricondotto i cambiamenti organizzativi a uno sforzo di integrazione (condizionato dalle funzioni svolte) di un certo sotto-sistema in un sistema più ampio (Parsons, 1951) o ad un tentativo di migliore adattamento a vincoli ambientali (Lawrence, Lorsch, 1967) o tecnologici (Woodward, 1965). Sebbene con alcune differenze, "les approches objectivistes traitent du changement organisationnel en termes de relations déterministes entre les modifications structurelles et des contraintes exogènes, environnementales et technologiques" specificando che quindi "la notion de changement qui en résulte n'est alors pas différente de celle d'adaptation passive" (Maggi, 2003: 82).

Al contrario, gli approcci soggettivisti e sociocostruttivisti vedono il cambiamento come un fenomeno erratico e largamente imprevedibile in quanto emergente dalle interazioni dei soggetti che attraverso la propria azione ridefiniscono il sistema sociale in continua trasformazione. Importanti contributi di autori come Weick (1995) descrivono la realtà come costruita dalle relazioni tra gli attori e interpretabile nei suoi cambiamenti solo *ex post* a partire dai loro vissuti soggettivi. Un'altra prospettiva è offerta dalle teorie istituzionaliste (DiMaggio, Powell, 1983). Greenwood e Hinings (1996) evidenziano come "Institutional theorists declare that regularized organizational behaviors are the product of ideas, values, and beliefs that originate in the institutional context" (Greenwood, Hinings, 1996: 1025) e come "to the institutional school [...] the prevailing nature of change is one of constant reproduction and reinforcement of existing modes of thought and organization (i.e., change is convergent change)" (ivi: 1027). Il cambiamento è dunque interpretabile in base alla

tensione all'isomorfismo che caratterizza le organizzazioni.

Infine, se si condivide una visione di organizzazione come processo di azioni e decisioni, il cambiamento si configura come un processo euristico di mutamento guidato da razionalità intenzionale e limitata. Tale mutamento è orientato non da sforzi di adattamento, ma piuttosto da processi di apprendimento innescati dalla riflessione sulla strumentalità delle azioni in relazione agli obiettivi desiderati (Maggi, 2003). Il cambiamento in questa concezione è costante e pervasivo: continuamente l'organizzazione cambia, orientando il proprio divenire attraverso un processo di preordinazione di mezzi e fini. Tale cambiamento è intrinseco al corso di azioni, ed è attivato e sostenuto attraverso un processo di analisi, riflessione e ri-progettazione alla base di ogni singola scelta compiuta, o anche solo ipotizzata. Si tratta di un cambiamento alimentato dalle valutazioni di ciascun soggetto agente nell'organizzazione. L'analisi del processo è progettazione del cambiamento e costituisce un tentativo di orientarlo attraverso scelte più consapevoli, ispirate da criteri di coerenza, di adeguatezza e di ricerca di esiti soddisfacenti, necessariamente guidate da razionalità limitata.

In questo articolo - che trova nella riflessione di Maggi il presupposto fondamentale, sia in relazione al significato della nozione di competenza nelle diverse concezioni, sia per l'impostazione relativa alla necessità di interpretare la relazione tra competenze e cambiamento organizzativo in modo non disgiunto dalla visione del mondo adottata - sono presentate e analizzate alcune teorie sul tema delle competenze al fine di riflettere sulla diversa natura delle dinamiche di cambiamento di volta in volta proposte e auspiccate.

La tesi sostenuta è che il metodo *mainstream* delle competenze sia criticabile in quanto poco strumentale agli obiettivi di cambiamento che sembra voler promuovere. L'obiettivo è duplice. Dapprima, attraverso l'analisi della teoria e la discussione di uno studio di caso, si evidenzia come il metodo *mainstream* delle competenze, nonostante dichiaratamente volto a promuovere dinamiche di cambiamento legate alla centralità della persona, al riconoscimento della sua iniziativa, delle sue potenzialità e della sua capacità di

valutazione, riproponga in realtà quelle stesse logiche di integrazione e adattamento a stati progettati che tradizionalmente hanno ispirato le logiche di cambiamento nella teoria oggettivista. Successivamente si propone in che modo e a quali condizioni la valorizzazione delle competenze, in una logica di regolazione del processo, possa costituire un'opportunità di cambiamento organizzativo.

### **La concezione *mainstream* e la concezione sociocostruttivista**

Le teorie che trattano la nozione di competenza, argomentandone la strumentalità nelle pratiche di gestione del personale a supporto del cambiamento organizzativo, sono assai numerose e concettualmente anche molto distanti tra loro; tuttavia è possibile circoscrivere e distinguere i principi e le logiche che tipicamente accomunano quelle coerenti con la concezione oggettivista da principi e logiche tipiche della visione sociocostruttivista.

I contributi di matrice oggettivista, decisamente più frequenti in letteratura e ampiamente recepiti nelle prassi aziendali, trovano nelle pionieristiche riflessioni di McClelland (1973), e nei successivi lavori di Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993) i riferimenti più comuni. Nell'ambito di un pluriennale lavoro di ricerca che trova sistematizzazione in due monografie spesso definite, nella letteratura *mainstream* sul tema, i "pilastri" del "movimento delle competenze", questi autori propongono una visione della competenza quale insieme di caratteristiche individuali alla base di una *performance* lavorativa superiore in una mansione. Più esattamente, la competenza è definita come quell'insieme di motivazioni e tratti che, assieme all'immagine di sé, predicono le *skill* di comportamento-azione di un soggetto al lavoro, causalmente legate a una *performance* superiore (Spencer, Spencer, 1993). Questa concettualizzazione promette - nella proposta degli autori - di superare uno dei più grandi limiti che tradizionalmente ha caratterizzato gli sforzi di organizzazione e gestione del personale in impresa: "*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"* (Boyatzis, 1982: 8).

L'idea, che costituisce la pietra miliare del "metodo delle competenze" e ne sintetizza con tutta evidenza il criterio di fondo, è semplice e intuitiva: si tratta, da un lato, di esplicitare e formalizzare per ogni mansione l'elenco delle competenze necessarie, ritenute cioè a monte di una buona prestazione lavorativa; dall'altro lato, di ricercare un soggetto in *possesso* delle medesime, al fine di favorire il miglior incontro possibile tra persona e ruolo, e migliorare in tal modo la *performance*. In teoria, più il profilo di competenze individuali si avvicina a quello richiesto dalle mansioni da svolgere, più la persona sarà *adatta* al ruolo predisposto, essendo in grado di assumere i comportamenti richiesti. Le competenze possono essere codificate e mansioni uguali richiedono competenze omogenee. La costante ricerca della corrispondenza tra competenze richieste e competenze possedute può, nel metodo *mainstream*, supportare ciascuna fase di gestione del personale, dalla selezione (aiutando a individuare chi può ricoprire al meglio il ruolo), alla predisposizione di percorsi di formazione (volti a colmare eventuali lacune di competenze), alla definizione dei piani di carriera e degli incentivi, stabiliti sempre in base alla "corrispondenza fra mansione e persona". Ciò che in letteratura è individuato come fondamentale novità dell'approccio proposto dagli autori è la tecnica di definizione delle competenze necessarie per ciascun ruolo, tecnica che adotta una logica induttiva. A partire dall'osservazione delle azioni svolte dai *best performer*, e attraverso l'utilizzo di appositi "dizionari" che indicano i nessi causali tra comportamenti e caratteristiche a monte, possono essere formalizzate tutte le qualità di chi ha già ottenuto un'ottima prestazione lavorativa in un particolare ruolo. Le stesse costituiranno dunque le competenze necessarie per una *performance* superiore in tutti i ruoli analoghi.

Nonostante una netta presa di distanza dalle teorie fino a quel momento consolidate, gli assunti che ispirano questo approccio alla gestione delle competenze rimangono fedeli a una concezione oggettivista, che individua nelle

leggi deterministiche dell'adattamento i principi cui l'organizzazione (reificata) deve ispirarsi: *"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"* (Boyatzis, 1982: 12-13). Le esigenze dell'organizzazione, dettate da contingenze esterne, sono ripartite in ruoli che descrivono e prescrivono il contributo atteso da ciascuno e lo articolano in specifiche attività da svolgere: *"The role describes a set of activities and responsibilities expected of a person in the [...] job"* (ivi: 17). Il disegno dei ruoli non può prescindere dalle caratteristiche del contesto organizzativo e non può ignorarne le specificità, che anzi vincolano deterministicamente la progettazione: *"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"* (Boyatzis, 1982: 13). Anche i soggetti chiamati a ricoprire i ruoli predisposti non sfuggono alla logica dell'adattamento: *"The internal organizational environment transmits and translates the external environment to its members"* (ibid.). Ciascuno è ritenuto competente quando *sa fare* ciò che il ruolo gli richiede.

Quella che sembra essere la principale novità introdotta dal "metodo delle competenze", ovvero la tecnica induttiva utilizzata per identificare le competenze necessarie e spostare il focus dalla posizione all'individuo, non sembra in realtà poter raggiungere tale obiettivo. La "centralità" del soggetto nell'organizzazione, auspicata in tutto questo impianto e ancora oggi reclamata dalla maggior parte delle teorie *mainstream* sul tema, svanisce proprio nel più rilevante momento del processo organizzativo: la progettazione. Questa continua a essere demandata a un analista che, dapprima osserva il sistema e identifica i *best performer*, presso i quali la relazione competenze necessarie -

*performance* superiore trova fattuale compimento<sup>1</sup>; successivamente comprende, esplicita e formalizza tale relazione (sempre in termini di competenze e comportamenti) e la ripropone, generalizzandola, come “modello” per tutti i ruoli uguali nell’organizzazione. La distanza che intercorre tra competenze possedute e competenze necessarie indica il percorso e l’orizzonte del cambiamento richiesto a ogni lavoratore e, di riflesso, all’intera organizzazione quale somma di ruoli. Non senza contraddizioni rispetto a tutto l’impianto di ragionamento, gli autori (Spencer, Spencer, 1993) specificano che qualora non sia disponibile in impresa un gruppo di *best performer* da osservare (nel caso cioè di *single-incumbent jobs*) o nel caso in cui si debbano progettare nuovi ruoli, ad esempio per l’implementazione di una nuova strategia (*future jobs*), occorre abbandonare il metodo induttivo e stabilire *ex ante* le competenze necessarie per il nuovo ruolo. Il criterio rimane lo stesso: favorire una migliore “corrispondenza mansione/persona”. La specificazione *ex ante* o *ex post* delle caratteristiche necessarie non sembra cioè mutare la logica di fondo del “metodo delle competenze”, basata sul tentativo di arricchire, articolare e dettagliare le *job demands* (ora anche di tipo “psicologico-comportamentali”) da un lato e, dall’altro lato, di indagare le caratteristiche personali, al fine di migliorare le possibilità di integrazione e adattamento della persona al ruolo che gli è affidato. Proprio questa sembra essere dunque la chiave interpretativa delle opportunità che il metodo *mainstream* dischiude per il processo di cambiamento: favorire un’efficace integrazione e un miglior adattamento del soggetto al cambiamento progettato, attivato, orientato e governato dal sistema.

I limiti di questa impostazione sono molteplici, essenzialmente riconducibili a contraddizioni interne alla costruzione teorica. Infatti, sebbene si auspichi invarianza di comportamento a parità di competenze nello stesso ruolo (presupposto fondamentale in tutto l’impianto di ragionamento) gli stessi autori riconoscono che “*it would be inaccurate to say that the person’s competency causes*

---

<sup>1</sup> 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 ruolo).

*the effective behavior, but that it is a cause*" (Boyatzis, 1982: 192). La possibilità di interpretare i comportamenti dei soggetti al lavoro in funzione delle sole caratteristiche personali appare cioè fortemente ridimensionata dalla variabilità di un contesto in divenire (che concorre a orientare le scelte e i comportamenti osservati) e che le teorie di matrice psicologico-individuale non sono attrezzate a cogliere.

Alle teorie oggettiviste si oppongono quelle di derivazione sociocostruttivista. Anche in queste il tema delle competenze è centrale nelle dinamiche di cambiamento organizzativo, ma i presupposti sono diametralmente opposti a quelli delle teorie *mainstream*. Il punto di partenza è una concettualizzazione dell'organizzazione e del rapporto tra soggetto e organizzazione profondamente differente. Si rifiuta l'idea di poter pre-definire posizioni che circoscrivano e prescrivano il contributo di ciascuno e qualsiasi tentativo di classificazione *ex ante* del lavoro: gli individui non occupano dei ruoli previamente costruiti e ad essi demandati, ma, al contrario, costruiscono e assumono dei ruoli da cui "risulta" il contesto organizzato. Questo è caratterizzato in modo univoco dalle relazioni che si consolidano a partire dalle interazioni tra soggetti. Non ha alcun significato qualsiasi tentativo di formalizzare i requisiti necessari per lo svolgimento di un'attività, dedotti dall'analisi del lavoro e tradotti in qualità cercate nei soggetti. Non è la collocazione della persona giusta nel posto giusto che migliora l'efficacia dell'organizzazione, ma la possibilità di realizzare uno spazio comune di crescita nel quale l'individuo possa condividere i suoi vissuti, le sue esperienze, le sue pratiche professionali (in una parola, le sue competenze) con il contesto a lui circostante. Tale luogo (metaforico) è la comunità di pratica (Brown, Duguid, 1991). Si tratta di gruppi non canonici formati a partire da un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratiche (Lave, Wenger, 1991). L'individuo, attraverso la partecipazione legittimata alla comunità, ne diviene membro e attraverso la condivisione sviluppa le competenze situate nelle pratiche in uso. La partecipazione, lungi dall'essere riconducibile



all'“internalizzazione di conoscenze che vengono dall'esterno” (Zucchermaglio, 1996: 66) o di “qualcosa di statico [...] portato dall'esterno all'interno, [...] 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: 71). Si tratta per questo di competenze non codificabili, ma sviluppabili esclusivamente attraverso la pratica, lo svolgimento dell'attività, il *fare*; la comunità ne è unica depositaria e solo la condivisione legittimata da parte dei membri del gruppo può favorire la socializzazione delle stesse. Qualsiasi tentativo di orientare “esternamente” l'operato di tali comunità non solo non sarebbe proficuo, ma addirittura arriverebbe a compromettere l'esistenza stessa del gruppo non canonico: “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 (Brown, Duguid, 1991: 350).

Liberata da vincoli, la comunità diviene il luogo privilegiato nel quale si producono frequenti cambiamenti sospinti dallo svolgimento dell'attività, dalla pratica, che formula nuovi problemi da risolvere e propone nuovi modi alternativi di fare le cose. Nelle parole degli autori, “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 [...]. Uno dei vantaggi principali di queste piccole comunità auto-costituite risiede nella loro possibilità di superare la tendenza alla staticità delle grandi organizzazioni [...]; 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” (ivi: 345). Dunque, se lo sviluppo delle competenze attraverso la partecipazione e la pratica alimenta l'azione della comunità, e con essa il suo

potenziale trasformativo, all'organizzazione interessata ad attivare e alimentare il processo di cambiamento non resta che, da un lato, sostenere lo sviluppo delle competenze dei suoi membri favorendone la partecipazione a gruppi informalmente costituiti, dall'altro lato condividere con le diverse comunità i cambiamenti prodotti. L'interazione e la comunicazione tra i gruppi informali estenderebbe il cambiamento dalla singola comunità al livello propriamente organizzativo, essendo in questo caso concettualizzata l'organizzazione come "comunità di comunità" (Cepollaro, 2008).

La relazione tra competenze, comunità di pratica e cambiamento organizzativo di matrice sociocostruttivista presenta alcuni limiti e contraddizioni interne. Una prima osservazione riguarda l'"automatismo" che, nel costrutto teorico della partecipazione, lega l'ingresso in una comunità di pratica allo sviluppo delle competenze attraverso l'acquisizione delle pratiche in uso. Diversi autori (Zucchermaglio, 1996) hanno descritto come in qualsiasi gruppo possano esistere "problemi di controllo sulle risorse per apprendere o pratiche legate alla conservazione del potere che impediscono il raggiungimento della partecipazione piena a una comunità [...]; 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" (Zucchermaglio, 1996: 67). La relazione tra partecipazione, legittimazione e sviluppo di competenze è quindi inevitabilmente mediata da diversi fattori che allontanano la comunità di pratica dall'assomigliare a un contesto "necessariamente formativo". Tale problema appare difficilmente superabile proprio nel momento in cui, in modo coerente con la proposta sociocostruttivista, si nega la possibilità di "gestire dall'esterno" le dinamiche di ingresso, legittimazione, condivisione e sviluppo proprie della comunità. L'organizzazione si troverebbe così di fronte a una scelta difficile:

- disegnare *top-down* dei gruppi all'interno dei quali controllare e favorire lo

sviluppo delle competenze: il concetto di comunità di pratica sarebbe però snaturato e il potenziale delle comunità di pratica inevitabilmente compromesso;

- sostenere incondizionatamente lo sviluppo delle comunità di pratica. In tal caso le dinamiche di cambiamento proprie delle comunità sarebbero fatte salve, ma l'organizzazione dovrebbe affidarsi speranzosa all'apprendimento dei singoli membri delle comunità, che potrebbe non avvenire o comunque avere una natura molto differente da quella sperata. La direzione, o l'attivazione stessa del cambiamento organizzativo sarebbe del tutto imprevedibile e ingestibile, esclusivamente affidata ai soggetti.

Un secondo limite insito nella proposta sociocostruttivista attiene al modo con cui estendere il cambiamento prodotto da una comunità al livello propriamente "organizzativo". Anche concettualizzando l'organizzazione come comunità di comunità, il processo di scambio tra comunità, e la socializzazione dei cambiamenti prodotti, restano problematici: se infatti si cerca di rimanere coerenti con la logica sociocostruttivista, "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: 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.*).

Nella concezione sociocostruttivista lo sviluppo delle competenze per il

cambiamento organizzativo può trovare fattuale compimento: si tratta necessariamente di un cambiamento promosso dalle comunità di pratica attraverso lo sviluppo dei singoli che volontariamente possono scegliere di dividerlo o meno; in ogni caso si tratta di un cambiamento non progettabile, la cui natura e direzione possono essere semmai razionalizzate solo *ex post*, dopo che la pratica lo ha spontaneamente prodotto.

### **Competenze e cambiamento nell'organizzazione intesa come processo di azioni e decisioni**

Le teorie oggettiviste e le teorie soggettiviste non esauriscono il corposo dibattito sulla relazione tra competenze e cambiamento organizzativo. In diverse discipline si trovano contributi che poggiano su categorie analitiche profondamente distanti rispetto a quelle tipiche delle teorie positiviste e antipositiviste. Costituiscono esempi i contributi di Maggi, nell'ambito della disciplina organizzativa (Maggi, 2003), di Clot, nell'ambito della psicologia del lavoro (Clot, 1995) e di Terssac, nell'ambito della sociologia del lavoro (Terssac, 1992). Ciò che accomuna queste proposte è l'opposizione sia al determinismo oggettivista, che abbraccia la logica della causazione necessaria e l'universalità delle leggi causa/effetto, sia all'indeterminismo soggettivista, che rifiuta qualsiasi generalizzazione, privilegiando il carattere situato e l'irripetibilità di ogni singolo accadimento. Ciò che assume maggiore rilevanza è il processo organizzativo e il soggetto che in esso agisce, orientandolo attraverso la propria azione. A tal proposito, Terssac definisce la competenza come "l'insieme delle conoscenze di cui un individuo dispone e la sua capacità di sfruttarle" nella situazione di lavoro, essendo quest'ultima "una costruzione sociale, che risulta dalla combinazione dei processi sociali che si sviluppano nel lavoro [...] lontana da due insidie metodologiche: quella del determinismo delle strutture sui comportamenti e quella dell'indeterminismo dei comportamenti organizzati sulla sola base dell'interazione tra individui" (Terssac, 1992; trad. it. 1993: 64-65).

Maggi, con la teoria dell'agire organizzativo - d'ora in poi TAO -

(1984/1990; 2003) propone una riflessione sul concetto di competenza in relazione all'organizzazione intesa come processo di azioni e decisioni guidate da razionalità intenzionale e limitata. In particolare, nel già ricordato contributo del 2001, la competenza è definita come "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: XX). Qui l'unità di analisi cui la nozione di competenza si riferisce non è la mansione o la comunità di pratica, ma il processo di regolazione.

Secondo tale logica, la competenza si esprime nell'adeguatezza delle scelte che caratterizzano e orientano il divenire di ciascun piano analiticamente distinguibile del processo di azione, necessariamente connotato da un contesto specifico, da soggetti agenti, da artefatti che con esso mutano nel tempo. Non si tratta di assumere comportamenti la cui adeguatezza è valutata *ex ante*<sup>2</sup>; è la valutazione nel corso dell'azione a costituire di per sé la competenza.

Necessariamente si tratta di una competenza non decontestualizzabile perché intrinseca al processo organizzativo e alla sua regolazione, che ne ordina mezzi e fini, e dunque "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" (Maggi, 2001: XXII).

In base a tale concettualizzazione è possibile avanzare alcune riflessioni sul rapporto tra processo d'azione, competenza e cambiamento organizzativo.

Lungi dal rivendicare il primato del soggetto o del sistema, la competenza perfeziona il rapporto tra soggettività e processo sociale: questa qualifica, attraverso la valutazione non disgiunta dall'azione, le scelte e le modalità di intervento (sempre guidate da razionalità intenzionale e limitata) di ogni soggetto agente nel processo organizzativo. A ogni livello analiticamente distinguibile dell'organizzazione, valori e credenze si "incontrano" con esperienze e conoscenze nello sforzo di valutazione di mezzi e obiettivi, vincoli e opportunità, che concorrono a delineare e modificare le scelte che

---

<sup>2</sup> Per questo eletti a competenze.

costituiscono il processo, in tal senso espressione diretta delle competenze.

Partendo da differenti presupposti, la TAO propone un diverso modo in cui l'organizzazione può trarre beneficio dalla valorizzazione delle competenze.

Anzitutto è diverso il fine ultimo: non si tratta di preservare la "funzionalità" del ruolo o alimentare la potenza generativa delle comunità di pratica, ma di perfezionare la "strumentalità" dei corsi d'azione; pertanto, lungi dal promuovere un migliore adattamento alle mansioni da parte del soggetto, o al contrario un sostegno incondizionato all'azione di quest'ultimo già per conto proprio organizzatosi in gruppi non canonici, la teoria delle competenze nella TAO identifica e analizza la coerenza tra piani dell'azione organizzativa.

Poi, appare profondamente diversa la logica di fondo. Anche nella TAO il punto di partenza è l'analisi e la comprensione delle scelte e delle azioni che possono portare a risultati sperati, tuttavia tale sforzo non è ridotto all'indagine di comportamenti deterministicamente indotti da regole previe ed eteronome sancite dal ruolo e qualità psicologiche in un corso d'azione, ma riguarda l'analisi della sua regolazione: *"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: 141).

Allo stesso tempo, tale sforzo di analisi alimenta la formazione delle competenze, ma non perché porti all'individuazione e alla formalizzazione di lunghe liste di comportamenti desiderati altrimenti identificabili come competenze; è piuttosto l'analisi e la valutazione del processo in sé e della sua regolazione, la riflessione sugli esiti attesi e sulle diverse possibilità di azione, che costituisce il momento propriamente genetico della formazione della competenza e ne alimenta lo sviluppo.

Infine, anche le opportunità che l'organizzazione ha di favorire lo sviluppo delle competenze risultano assai diverse; queste non si concretizzano

nella trasmissione di *skills* individuate come indispensabili e richieste dal ruolo, o ancora in un'azione finalizzata a favorire la comprensione di specifiche dinamiche e relazioni che caratterizzano una certa porzione di realtà sociale, ma attengono al tentativo di migliorare l'analisi e la valutazione della regolazione del processo organizzativo.

In particolare, si tratta di sostenere nell'analisi e nella valutazione ciascun soggetto che a vario titolo opera e agisce nei processi di azione, ai diversi ambiti decisionali analiticamente distinguibili nell'organizzazione: "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: 98).

Ciascun soggetto agente, certamente in spazi d'azione diversamente regolati, ha necessariamente opportunità e responsabilità di valutazione e regolazione e, pertanto, inevitabilmente contribuisce con la propria competenza a orientare il processo organizzativo nel quale opera. L'apprendimento sia di conoscenze tecniche e istituzionali (che informano le scelte di mezzi e obiettivi), sia di conoscenze organizzative e metodologiche, può favorire la descrizione e l'interpretazione del processo, facilitare in tal modo la valutazione di possibili corsi d'azione alternativi (Maggi, 1984/1990; 2003; Albano, 2010). L'organizzazione può dunque trarre beneficio dall'istituzione di momenti di partecipazione<sup>3</sup> all'analisi e alla valutazione dei processi di azione: da un lato ciò supporta lo sviluppo della competenza di ogni singolo soggetto che prende parte a tale attività; dall'altro lato accresce l'opportunità di interpretazione del processo stesso.

Infatti, data la natura autonoma ed eteronoma, previa e contestuale delle regole di ogni processo organizzativo (Maggi, 2003), lo sforzo di descrizione e analisi si completa attraverso il contributo che ciascun soggetto, a diversi livelli,

---

<sup>3</sup> Sia l'identificazione del processo analiticamente individuato per l'analisi e l'interpretazione, sia l'individuazione dei soggetti chiamati a svolgere tale attività dipendono dagli obiettivi dell'indagine.

può offrire: questi, attraverso la propria iniziativa, le proprie scelte autonome e il proprio intervento, apporta di continuo modifiche alla regolazione del processo attraverso azioni e decisioni che possono migliorare la descrizione del processo e arricchirne l'interpretazione, migliorandone l'adeguatezza al futuro.

Coerentemente con i presupposti della TAO, dunque, l'analisi della regolazione attraverso una piena e consapevole partecipazione a ciascun livello dei diversi soggetti coinvolti incarna il "criterio delle competenze" e identifica il processo fondamentale nel quale valorizzazione e sviluppo delle competenze convergono e trovano congiuntamente e simultaneamente fattuale compimento.

Si tratta di un processo di supporto che può essere attivato e coltivato attraverso la predisposizione sistematica di momenti di formazione, analisi e confronto sulle regole del processo organizzativo, e sulla coerenza e adeguatezza delle stesse in relazione agli esiti attesi.

Le opportunità che da tale azione deriverebbero per il cambiamento organizzativo sono facilmente intuibili: la riflessione sulla congruenza reciproca delle componenti analiticamente distinguibili dell'organizzazione, e la valutazione degli effetti delle scelte, implicano la comparazione tra processi d'azione alternativi, ovvero tra corsi d'azione possibili; in tal senso si configura una attività di progettazione, il cui esito è l'ipotesi di disegno di un nuovo processo d'azione composto da nuovi obiettivi e differenti mezzi, diversamente strutturati. L'analisi della regolazione e la riflessione sui corsi d'azione comportano la ricerca delle condizioni di adeguatezza e la valutazione dei cambiamenti possibili. Sviluppo e valorizzazione delle competenze innescano e alimentano così il cambiamento organizzativo, che a sua volta "richiederà" nuovi sforzi di interpretazione e valutazione, alimentando, in un processo ininterrotto, lo sviluppo di nuove competenze.

### **Uno studio di caso**

Al fine di illustrare la proposta interpretativa, in questo paragrafo si fa riferimento a uno studio di caso riguardante una grande impresa multinazionale che opera nel settore meccanico e che da anni ha implementato



in modo fedele ai principi *mainstream* un metodo di gestione per competenze.

Si tratta di un'impresa che utilizza con rigore il metodo ortodosso delle competenze così come descritto in letteratura (Spencer, Spencer, 1993). In particolare:

- l'impresa ha identificato ciascuna posizione attraverso una descrizione formale degli obiettivi, delle responsabilità, delle aspettative, delle attività da svolgere, ecc.;
- per ciascuna posizione sono state codificate le competenze necessarie. Modalità di codifica, mappatura, articolazione in livelli, legame con indicatori comportamentali, valutazione, formazione e manutenzione nel dizionario sono coerenti con quelli proposti nel metodo *mainstream* (Spencer, Spencer, 1993);
- la logica prevalente di utilizzo delle competenze, nelle fasi di gestione del personale, si sostanzia nella costante ricerca della corrispondenza "competenze necessarie per la posizione - competenze possedute dal soggetto".

L'analisi del sistema osservato (approfondita attraverso l'esame di documenti e intranet aziendali, interviste in profondità a capireparto e responsabili di stabilimento) ha permesso di rilevare e descrivere le principali caratteristiche e i principali limiti dell'approccio oggettivista alle competenze e allo stesso tempo di evidenziare le opportunità che una differente concettualizzazione di competenza, nell'ambito di un quadro teorico in cui l'organizzazione è intesa come agire organizzativo, può offrire anche in relazione ai processi di cambiamento.

#### *Reparto fonderia*

Neri è responsabile del reparto Fonderia ed è individuato dall'impresa come uno dei migliori capireparto, non solo perché riesce a ottenere ottimi risultati nel suo lavoro, ma perché è in possesso delle competenze richieste per il suo ruolo, codificate attraverso uno dei dizionari più diffusi e utilizzati nella letteratura manageriale sulle competenze<sup>4</sup>. Tra queste spicca "*Leadership del gruppo*", competenza che, come confermato dal responsabile di stabilimento,

---

<sup>4</sup> Il dizionario adottato dall'impresa è quello di Spencer e Spencer, 1993.

“È ampiamente sviluppata da Neri e probabilmente costituisce uno dei principali motivi del suo successo nella guida del reparto”<sup>5</sup> (Verdi, Direttore di stabilimento).

La Fonderia è un reparto difficile e svolge la prima delle fasi lavorative dell'intero ciclo produttivo. Neri e gli addetti del reparto avvertono la responsabilità di essere a monte della produzione e sono consapevoli che i loro errori inevitabilmente si ripercuotono nelle seguenti fasi di trasformazione dei semilavorati che ottengono: “Creare un pezzo sbagliato produce complicazioni per le lavorazioni degli altri reparti”. Il fatto che si tratti di componenti per caldaia impone la maggiore attenzione nella realizzazione dei pezzi, in quanto le conseguenze di un difetto di produzione potrebbero essere davvero gravi.

La Fonderia presenta un ambiente molto automatizzato. Il lavoro è coordinato attraverso rigidi programmi di produzione e i tempi di lavorazione sono spesso scanditi dai macchinari: “Nel reparto Fonderia una persona deve capire il processo della macchina [...]. Una persona deve riuscire a far andare al meglio la macchina. [...] 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'exasperazione 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

---

<sup>5</sup> Questa competenza di Neri è valutata secondo il livello A 6 della scala in uso.

persona. [...] 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 e 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" (Neri).

Solo il rispetto dei programmi di produzione permette al reparto di conservare il suo livello di efficienza in quanto, dati i tempi stretti con i quali opera, qualsiasi deviazione da esso facilmente comporta un rallentamento della produzione. Tutti gli sforzi di Neri sono infatti volti a evitare deviazioni dal programma e quindi a minimizzare i tempi di interruzione nel funzionamento dei macchinari; a tal proposito non nasconde che un livello di robotizzazione ancora superiore sarebbe auspicabile, data la natura dei compiti che devono essere svolti in quel reparto. Questi sono altamente ripetitivi e per questo logoranti, anche perché scanditi da tempi stretti ai quali non ci si può sottrarre: la tecnologia che è necessario utilizzare in quel reparto non lo permette. Lo spazio per l'iniziativa personale è ridotto al minimo: "Ormai i processi sono standardizzati, i consigli dal basso sono pochi per il logorio fisico delle persone nel reparto e per la poca volontà a emergere; è l'aspetto più negativo del mio reparto. [...] Una volta qualcuno mi ha detto: 'Non chiedermi di fare un minuto di straordinario, non chiedermi nulla più di quello che faccio'. Anche il rapporto umano è a livelli bassissimi, non solo per i ritmi incessanti ai quali non si può derogare, ma anche per l'ambiente fisico che caratterizza il reparto; i grossi macchinari sono molto rumorosi e impongono l'uso di tappi che rendono difficile l'interazione" (Neri).

Il tipo di mansioni e l'ambiente del reparto hanno contribuito a diffondere una percezione del lavoro come fatica, come sforzo, come costrizione, e questo è evidente nei comportamenti che molti dei collaboratori di Neri assumono: "Qui il sistema produttivo ha preso il sopravvento su tutto e anche le persone ormai si sono standardizzate". Il rispetto delle regole è la principale cura del personale della Fonderia: "L'efficacia di una persona è

legata all'osservanza delle regole; [...] 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 a 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. [...] 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" (Neri).

Spesso dare l'esempio è la strategia migliore: "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. [Per questo] 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" (Neri).

Il comportamento di Neri, nel modello adottato dall'impresa, è coerente con l'impostazione psicologico individuale, riflette la competenza "Leadership del gruppo" e dovrebbe quindi derivare da una sua attitudine soggettiva ad assumere il ruolo di leader del gruppo; in altre parole, dovrebbe essere una conseguenza diretta del suo "desiderio di guidare e trascinare gli altri", una

sorta di “disposizione a imporsi come capo” (Spencer, Spencer, 1993).

Se si interpretano invece le scelte di Neri come sforzo di intervento in un processo di regolazione, assumono rilevanza le valutazioni che questi opera in relazione a vincoli e opportunità, mezzi a disposizione e obiettivi che caratterizzano il suo reparto.

Nel reparto sono distinguibili compiti eterogenei connessi in successione e disposti in modo sequenziale. La forma di coordinamento prevalente è il programma; molti soggetti sono impegnati nello svolgimento dei compiti avvalendosi di grossi macchinari automatizzati. Interpretiamo questa situazione di lavoro con il contributo teorico di Maggi: “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, 1984/1990: 61)

Si può quindi spiegare il comportamento di Neri. Questi è consapevole che la propensione individuale a cooperare può essere compromessa dal logorio che quotidianamente mette a dura prova la motivazione di ciascuno nel reparto, a causa della ripetitività delle mansioni, del logorio fisico, dei tempi stretti e della rigida proceduralizzazione. La sua presenza nel reparto, il suo

modo di dare l'esempio, più che una forma di autorevolezza e assertività, sembrano legati a un suo tentativo di motivare i propri collaboratori, condividendo le fatiche. Egli immagina che svolgere l'attività come e al pari di un normale addetto possa fungere da stimolo e da incentivo per tutto il personale.

Più che l'espressione di una caratteristica individuale, una tensione a primeggiare o ad affermare la propria *leadership*, il comportamento di Neri sembra l'esito di scelte di coordinamento e controllo delle persone, adeguata ai vincoli stringenti che sia la strutturazione dei compiti, sia l'adozione di specifiche scelte 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: 68).

Inoltre, poiché la Fonderia si colloca a monte del processo produttivo, la sua attività non è condizionata dall'azione di altri reparti, né l'approvvigionamento di materie prime sembra costituire una fonte di incertezza. Il coordinamento per programma costituisce dunque un'adeguata modalità di coordinamento: una volta strutturati compiti, persone e mezzi in modo coerente al conseguimento degli obiettivi, non occorre intervenire spesso per modificarne l'ordinamento.

Con specifico riferimento alla struttura sociale, le condizioni di variabilità delle informazioni di governo e di regolazione attengono al 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" (Maggi, 1984/1990: 67-68).

Attraverso una costante riflessione sulle caratteristiche del proprio reparto, Neri ha ormai maturato la consapevolezza che tempi, modi e luoghi per lo svolgimento dei compiti possono essere stabilmente definiti e comunicati, in quanto la variabilità sia di specie, sia di tempo, è bassa. Per questo, egli rimarca come non occorra essere pronti a intervenire repentinamente attraverso la comunicazione di nuove regole, ma solo sforzarsi di trasmettere con chiarezza quelle definite; ed è proprio quello che Neri fa, anche attraverso l'esempio personale, che sicuramente costituisce un rinforzo, sebbene informale, tacito e non scritto, delle regole che in quel reparto dovrebbero essere seguite. Il comportamento di Neri non rappresenta l'esito di una scelta estemporanea, ma è frutto di un insieme di valutazioni soggettive che sono maturate nel corso di una lunga esperienza in Fonderia, durante la quale egli ha avuto modo di riflettere sulle difficili condizioni del reparto e di sperimentare le soluzioni più adeguate ai mezzi a disposizione, agli obiettivi e ai vincoli che quel difficile ambiente, momento per momento, poneva alla sua attività.

In altre parole, il racconto di Neri sembra offrire un ottimo esempio di competenza che coincide con il "saper valutare", nell'ambito di un agire organizzativo finalizzato alla regolazione del processo di lavoro in un contesto di razionalità limitata e intenzionale. È proprio l'intenzionalità riferita al processo regolativo che emerge in modo molto chiaro nel racconto di Neri; al contrario, non sembra potersi affermare che la "competenza" di Neri nella gestione del suo gruppo di lavoro sia ascrivibile ad attitudini soggettive, così come previsto dalla teoria oggettivista.

Vedremo, nel paragrafo seguente, il caso di un collega di Neri che, in un altro reparto, con caratteristiche assai diverse, ottiene risultati di eccellenza pur comportandosi, in relazione alla medesima “competenza” (così come codificata dall’impresa), in modo quasi diametralmente opposto.

#### *Reparto Trattamenti chimico-fisici*

Nella stessa impresa, Rossi è responsabile del reparto Trattamenti chimico-fisici. Anche lui è giudicato uno dei *best performer* nel suo ruolo, e anche lui “Ha sviluppato la competenza ‘Leadership del gruppo’ in modo considerevole, presupposto fondamentale per essere un buon capo e ottenere ottimi risultati in un reparto come Trattamenti chimico-fisici”<sup>6</sup> (Verdi, Direttore di stabilimento). Si tratta di un’unità produttiva nella quale i pressofusi sono lavati, sgrassati e liberati dalle bave. Il reparto è dotato di diverse lavatrici termiche, altri sofisticati macchinari disposti prevalentemente in isole di lavoro indipendenti e macchinari a utilizzo manuale in grado di eseguire lavorazioni su pezzi più piccoli (le minuterie) spesso lavorati per conto terzi. Nel reparto dunque confluiscono non solo i pezzi prodotti internamente, ma anche quelli forniti da aziende esterne che commissionano specifiche lavorazioni sui loro prodotti. Questo rende l’organizzazione delle fasi lavorative particolarmente complessa e difficilmente programmabile: “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 [...]. 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” (Rossi).

Rossi fa affidamento a due uffici programmazione, uno “interno” che con cadenza quotidiana o infrasettimanale gli fornisce le priorità in relazione alla produzione degli altri reparti; uno invece collocato presso la direzione centrale che appunto cerca di schedare l’azione di reparti particolari come il suo,

---

<sup>6</sup> L’azienda ha valutato la competenza “Leadership del gruppo” di Rossi secondo il livello A 5.



anche in relazione a lavorazioni eseguite per conto terzi. Sebbene gli uffici cerchino di coordinarsi tra loro, questo non sempre avviene in tempo reale; inoltre, spesso il terzista stesso ha difficoltà a programmare le sue urgenze, e questo inevitabilmente si riversa sul lavoro di Rossi: “Il terzista lo può portare [il materiale] 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).

Riprogrammare le priorità fa parte del lavoro di Rossi, e si tratta di uno sforzo che spesso precede le analisi degli uffici di schedulazione: “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” (Rossi).

Rispettare semplicemente l’ordine delle priorità, o privilegiare sistematicamente quelle di un ufficio rispetto all’altro produrrebbe risultati pessimi per Rossi, valutato a fine anno non solo in relazione al rispetto dei tempi di consegna del materiale, ma anche al tempo di funzionamento delle macchine, che naturalmente egli deve cercare di massimizzare. D’altro canto, però, l’assenza del magazzino ridimensiona la possibilità di preservare in ogni caso il funzionamento delle macchine, al limite accumulando scorte. Per questo Rossi è impegnato quotidianamente a mediare tra differenti esigenze di produzione, spesso cercando un compromesso tra le indicazioni dei diversi uffici di programmazione ai quali risponde (“Ci sono almeno tre uffici che cercano di programmare il mio lavoro” - Rossi) e le priorità specifiche del reparto legate a una logica di ottimale funzionamento dei macchinari. Ciò è chiaramente evidenziato dal caporeparto: “La programmazione non ha idea di

quanto io riesca a fare. Sono io che comunico loro quanto io riesco 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" (Rossi).

Attraverso questo approccio Rossi è riuscito a ottenere sempre ottimi risultati, e molto lo deve ai suoi collaboratori. Egli non nasconde che la disponibilità mostrata dai suoi collaboratori è indispensabile per conseguire tali risultati, e che molto di quello che nel suo reparto si riesce a fare dipende dal rapporto di fiducia faticosamente costruito nel tempo con gli addetti del suo reparto: "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 [...]. 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. [...] Non devi importi o proporti come una figura autoritaria. Qui proprio non serve a nulla. [...] Probabilmente smetterebbero di essere disponibili. [...] 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. [...] 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" (Rossi).

Rossi è convinto che ascoltare e soddisfare le esigenze dei collaboratori, avere cura del personale del reparto, sia alla base del suo successo; per questo ha fondato il suo rapporto con i propri collaboratori sulla comprensione e sul rispetto delle esigenze reciproche. In particolare, la comunicazione è considerata come un aspetto indispensabile della sua attività perché in grado di avvicinare, di evidenziare e valorizzare le reciproche esigenze, il cui soddisfacimento è alla base del buon funzionamento dell'intero reparto. La premura per questo aspetto è tale da aver portato Rossi anche a ricorrere a metodi informali volti a supportare, facilitare e alimentare l'interazione con i suoi collaboratori: "Ho dato alla gente del reparto il mio numero privato, e ho detto loro: 'Se avete qualche problema quando io sono a casa, contattatemi pure'. Certo, loro sanno che non deve essere un'abitudine e chiamano quando serve. Io ci tengo a 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" (Rossi).

Il comportamento di Rossi, nella logica promossa dall'approccio *mainstream* alla gestione delle competenze, è ampiamente riconducibile a quella che nel dizionario di Spencer e Spencer (1993) è indicata come "*Leadership del gruppo*". Egli, infatti, frequentemente ha ribadito la sua attenzione per i propri collaboratori, sottolineando quanto in un reparto come il suo sia importante ottenere le risorse e le informazioni di cui il gruppo ha bisogno e allo stesso tempo soddisfare le necessità pratiche del gruppo<sup>7</sup>. Tuttavia, il riferimento a una dimensione processuale dell'agire umano e a una concezione dell'organizzazione come processo di regolazione offre l'opportunità di interpretare diversamente le azioni di Rossi.

La natura dell'attività che il reparto svolge e il tipo di tecnologia utilizzata permettono a Rossi di organizzare il proprio lavoro in modo molto flessibile: le lavorazioni eseguite sono numerose (cromattazione, lavaggio, sbavatura, ecc.) e variano per generi di pezzi; possono dunque essere svolte contemporaneamente e parallelamente, in modo indipendente le une dalle altre. Il fatto di non dover rispettare una sequenzialità delle operazioni, anche grazie alla presenza delle isole di lavoro autonome, offre a Rossi una certa libertà nell'immaginare diverse alternative di svolgimento di compiti, sempre a patto di riuscire a ottenere un pieno coinvolgimento del personale del proprio reparto. Dunque proprio la disponibilità dei suoi collaboratori sembra costituire il vincolo più grande in relazione ai possibili modi di organizzare il lavoro nel reparto: "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, 1984/1990: 68).

Certamente Rossi potrebbe optare per un generale incremento della forza lavoro del reparto, ma (oltre a un eccessivo incremento dei costi) rischierebbe di lasciare sistematicamente molte persone improduttive in mancanza di lavorazioni da svolgere. Perciò l'unica strada che ritiene perseguibile è

---

<sup>7</sup> Sono tutti comportamenti coerenti con il livello A 5 di tale competenza.

usufruire degli “straordinari” degli addetti al reparto. Questo è valutato da Rossi come lo strumento più flessibile poiché permette di servirsi di ore-lavoro aggiuntive solo quando necessario e, soprattutto, in modo estemporaneo (cosa di assoluto rilievo in un reparto come questo). Tuttavia, Rossi non può costringere il personale del proprio reparto a rimanere oltre il proprio turno di lavoro; deve affidarsi alla loro disponibilità: “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” (Rossi).

La premura che Rossi mostra nel soddisfare il più possibile le esigenze del gruppo, la flessibilità con la quale accoglie e soddisfa le richieste del personale concedendo permessi ecc., più che l’espressione di una certa forma di *leadership* o di particolari tratti caratteriali (così come proposto dalla teoria oggettivista), appaiono l’esito di un processo di negoziazione volto ad assicurare la cooperazione di ciascuno nel raggiungimento degli obiettivi. Rossi conosce bene il suo lavoro, ha piena consapevolezza degli obiettivi che può perseguire e ha molto riflettuto su come superare i limiti e allo stesso tempo valorizzare le opportunità che quotidianamente si presentano nella sua attività. Egli sa bene che, date le caratteristiche del suo reparto, la disponibilità del personale costituisce una delle sue più grandi opportunità di conseguire ottimi risultati. Non crede che sia l’unica strada possibile, né una strategia universalmente valida da esportare altrove (“Qui per adesso funziona così, magari le cose altrove vanno diversamente, e forse anche qui un giorno cambieranno” - Rossi). Semplicemente ha valutato il proprio modo di intervenire nella strutturazione sociale di questo particolare reparto come un’alternativa possibile tra quelle percorribili, una scelta coerente con gli obiettivi e i mezzi a disposizione, i vincoli e le opportunità che lui stesso, attraverso un’incessante sforzo di riflessione sulle dimensioni organizzative del

proprio reparto, è riuscito a cogliere.

### **Discussione e conclusioni**

Sia la riflessione teorica, sia gli esempi proposti, pongono alcuni interrogativi sul concetto di competenza e sul modo in cui questo può essere utilizzato nelle pratiche di HRM. Dal caso presentato emerge che l'idea di codificare e misurare le competenze al lavoro affidandosi a un inventario predefinito di indicatori comportamentali e di collegamenti causali che li legano a motivazioni, tratti, abilità, conoscenze e altre caratteristiche della persona, può risultare problematica. In particolare, sebbene le teorie *mainstream* si basino sull'assunto che *'Motive, trait and self-concept competencies predict skill behavior actions, which in turn predict job performance outcomes'* (Spencer, Spencer, 1993: 12), il caso analizzato mostra che il collegamento tra questi elementi è tutt'altro che deterministico. L'idea di poter racchiudere e spiegare (e quindi predeterminare) l'universo possibile 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 e intenzionale (Simon, 1947; March, 1994) e alla natura processuale dell'agire umano (Weber, 1922; Thompson, 1967; Giddens, 1984; Maggi, 2003). Ciascuna delle azioni dei *performer* certamente è sottesa a una competenza a monte, ma questa sembra sostanziarsi più in uno sforzo di analisi e comprensione dello specifico contesto d'azione e della sua regolazione, ovvero in valutazioni di adeguatezza contestuali e soprattutto suscettibili di cambiamento, piuttosto che in preferenze stabili, schemi d'azione statici o modelli di comportamento ritenuti universalmente validi ed efficaci.

Maggi (2003) ha sottolineato l'importanza della riflessione sui processi di lavoro. Da tale riflessione, e comprensione, sforzo di apprendimento, in un contesto di per sé dinamico, sembrano scaturire le azioni (e la *performance*) dei *best performer* osservati. Ciascuno di essi ha mostrato di essere costantemente impegnato in uno sforzo di costruzione e di interpretazione del proprio processo di lavoro, di produzione dinamica di significato, di formulazione di

scelte e di creazione di possibili stati futuri; questi in nessun modo sembrano prevedibili a priori, né formalizzabili completamente, e neppure riassumibili attraverso un inventario, seppure ricco e articolato, di alternative d'azione predefinite.

Lo studio di caso presentato mostra con chiarezza che azioni e decisioni riconducibili (secondo il dizionario utilizzato) a livelli contigui della stessa "competenza" (così come definita nel dizionario), diversamente radicata, sono state 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. Questi ultimi prescrivono i cambiamenti delle azioni richieste a un soggetto e individuano un vero e proprio percorso di sviluppo individuale ("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" - Verdi, direttore di stabilimento).

In relazione al cambiamento organizzativo, la logica dei livelli esprime nettamente la strumentalità della proposta *mainstream*: per ogni ruolo sono rimarcate le fasi di un percorso di sviluppo e trasformazione già tracciato e predisposto, la cui adeguatezza al futuro - proprio attraverso l'esatta esplicitazione previa dei comportamenti che i diversi livelli di ciascuna competenza comporta - sembra poter essere giudicata *ex ante* a prescindere dal contesto specifico e soprattutto dalla valutazione del soggetto che agisce nel processo di azione.

A dispetto dei discorsi che oggi connettono il metodo delle competenze al cambiamento organizzativo attraverso la valorizzazione del contributo individuale e dell'iniziativa personale, non disgiunta da uno sforzo di analisi, di

giudizio e creazione di nuove e più efficaci alternative d'azione, il sistema osservato presenta una realtà diametralmente opposta. Il dizionario delle competenze contribuisce a scandire con esattezza i contributi individuali e l'articolazione in livelli ne esplicita con meticolosa precisione le trasformazioni attese (ovvero prescritte) nel tempo: la somma discreta di queste ultime (coerentemente con i principi oggettivisti di fondo) comporrà il cambiamento organizzativo programmato.

Come autorevoli contributi di matrice oggettivista chiariscono, il metodo delle competenze "acknowledges the criticality of role interpretation, and it tries to influence it by loudly signaling the behavioral 'themes' that are in alignment with the organization's strategy, and that the organization would like to see reflected in the incumbent's approach to the role" (Sanchez, Levine, 2009: 56). Al di là dunque della retorica corrente, il modo in cui il metodo delle competenze sembra poter supportare il cambiamento organizzativo è presto svelato: proprio mirando a rafforzare processi di integrazione e adattamento a cambiamenti progettati.

Eppure dalla nostra ricerca empirica emerge chiaramente che, proprio se si sceglie di seguire tale logica, si rischia di indurre i lavoratori a modificare il proprio comportamento secondo standard prestabiliti per nulla adeguati al contesto e tutt'altro che strumentali agli obiettivi preposti. Lo sviluppo da parte di Rossi della competenza "Leadership del gruppo" a un livello superiore, e dunque l'assunzione di comportamenti analoghi a quelli di Neri, nel reparto Trattamenti chimico-fisici, avrebbe effetti giudicati dallo stesso Neri tutt'altro che positivi, impedendogli di implementare una strategia vincente nel suo reparto, e per la quale egli è giudicato come un *best performer* da parte dell'impresa.

Crediamo che il superamento di alcuni grandi limiti che penalizzano la teoria *mainstream* delle competenze in relazione all'opportunità di cambiamento richiedano una riconcettualizzazione delle nozioni di competenza e di organizzazione. Ciascun caporeparto si è mostrato costantemente impegnato in uno sforzo di riflessione sulle regole del proprio reparto, sugli obiettivi



assegnati e i mezzi a disposizione e, attraverso l'analisi degli stessi e dei rapporti di reciproca coerenza, si è fatto promotore di soluzioni adeguate, anche attraverso la valutazione degli esiti di scelte alternative. Di propria iniziativa i responsabili incontrati hanno cercato di riflettere sulla regolazione del lavoro nel reparto, intervenendo in essa nel modo valutato più adeguato in relazione non solo a regole prescritte ed eteronome, ma anche a preferenze personali e regole autonome, definite nel corso dell'azione, che in modo anche implicito, informale e non scritto hanno concorso a modificare il processo organizzativo. Supportare tale sforzo di riflessione può divenire dunque il cuore di un nuovo approccio alle competenze di cui l'organizzazione può beneficiare.

Si tratta di prendere le distanze da logiche di codifica e di formalizzazione *ex ante* dei comportamenti e di riconoscere che ciascuno nell'organizzazione, informato da riflessioni connesse all'analisi della regolazione, mobilita continuamente le proprie risorse e opera delle scelte, contribuendo per questo al divenire del processo. Si tratta di riconoscere che ciascuno si appropria in modo autonomo e creativo del proprio lavoro e lo orienta anche attraverso la propria esperienza, le proprie riflessioni, le proprie valutazioni di adeguatezza in relazione al contesto. Alla base c'è uno sforzo di lettura, analisi e comprensione della regolazione del processo, dal quale le opportunità di intervento e cambiamento scaturiscono. Ciò contribuisce a sviluppare le competenze e il processo di cambiamento organizzativo.

### Riferimenti bibliografici

ALBANO R.

2010 La ricerca-intervento, in Fabbri T.M. (Ed.), *L'organizzazione: concetti e metodi*: 285-310, Roma: Carocci.

ALTOMARE P., ARTUSO P.

1997 Competenze e comprensione, *Sviluppo e Organizzazione*, 163: 94-109.

BOAM R., SPARROW P. (EDS.)

1992 *Designing and Achieving Competency: A Competency Based Approach to Developing People and Organisations*, London: McGraw-Hill; 1996 ed. it., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative: un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano: Angeli.

BOYATZIS R.E.

1982 *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York: John Wiley & Sons.

1998 *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, Thousand Oaks, CA: Sage.

BROWN J.S., DUGUID P.

1991 Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation, *Organization Science*, 2, 1: 40-57; 1995 ed. it., Apprendimento nelle organizzazioni e «comunità di pratiche». Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano: LED.

CAMPION M.A., FINK A.A., RUGGEBERG B.J., CARR L., GENEVA P.M., RONALD O.B.

2011 Doing competencies well: best practices in competency modeling, *Personnel Psychology*, 64, 1: 225-262.

CEPOLLARO G.

2008 *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Milano: Guerini e Associati.

CERN BULLETIN

2011 Competencies - a roadmap for CERN Staf, *CERN Bulletin*, 3-4: 9.

CLOT Y.

1995 *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte.

DIMAGGIO P.J., POWELL W.W.

1983 The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, *American Sociological Review*, 48: 147-160.

FRANK M.

2012 Engineering Systems Thinking: Cognitive Competencies of Successful Systems Engineers, *Procedia Computer Science*, 8: 273 – 278.

GEFFROY F., TIJOU R.

2002 *Le management des compétences dans les entreprises européennes. Les différentes approches*, Paris: INSEP Consulting; 2002 ed. it., *Il management delle competenze nelle imprese europee. Politiche e pratiche*, Milano: Angeli.

GIDDENS A.

1984 *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press; 1990 ed. it., *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*, Milano: Comunità.

GREENWOOD R., HININGS C.R.

1996 Understanding Radical Organizational Change: Bringing together the Old and the New Institutionalism, *The Academy of Management Review*, 21, 4: 1022-1054.

LAVE J., WENGER E.

1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.

LAWRENCE P.R., LORSCH J.W.

1967 *Organization and environment. Managing differentiation and integration*, Boston: Harvard Business School Press.

MAGGI B.

1984/1990 *Razionalità e benessere: studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano: Etas Libri.

2001 (Ed.), *Le competenze per il cambiamento organizzativo: casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Milano: Etas.

2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse : Octarès Editions.

MARCH J.G.

1994 *A Primer on Decision making. How Decisions Happen*, New York: The Free Press.

MCCLELLAND D.C.

1973 Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 14, 1: 1-14.

PARSONS T.

1951 *The Social System*, Free Press: Glencoe; 1965 ed. it., *Il sistema sociale*, Milano: Comunità.

SANCHEZ J.I., LEVINE E.L.

2009 What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis?, *Human Resource Management Review*, 19, 2: 53-63.

SIMON H.A.

1947 *Administrative Behavior*, New York: Mcmillan; 1958 ed. it., *Il comportamento amministrativo*, Bologna: Il Mulino.

SPENCER L.M., SPENCER S.M.

1993 *Competence at Work: Models for Superior Performance*, New York: John Wiley & Sons.

SULTANA R.G.

2009 Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9: 15-30.

TERSSAC G. DE

1992 *Autonomie dans le travail*, Paris: PUF; 1993 ed. it., *Come cambia il lavoro*, Milano: Etas Libri.

THOMPSON J.D.

1967 *Organizations in Action*, New York: McGraw-Hill; 1988 ed. it., *L'azione organizzativa*, Torino: Isedi.

TIAN J., MIAO D., XU Y., YANG Y.

2009 The leadership competency modeling of military academy cadets, *Social Behavior and Personality*, 37, 4: 525-537.

U.S. GOVERNMENT

2011 *A Criterion-Related Validation Study of the Army Core Leader Competency Model*: General Books LLC.

WEBER M.

1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr; 1961 ed. it., *Economia e società*, Milano: Comunità.

WEICK K.

1995 *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

WOODWARD J.

1965 *Industrial Organization: Theory and Practice*, London: Oxford University Press; 1975 ed. it., *Teoria e pratica dell'organizzazione industriale*, Torino: Rosenberg & Sellier.

YOUNG M., DULEWICZ V.

2009 A study into leadership and management competencies predicting superior performance in the British Royal Navy, *Journal of Management Development*, 28, 9: 794-820.

ZUCCHERMAGLIO C.

1996 *Vygotskij in azienda: apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.