

ISSN (print): 2421-6798
ISSN (on line): 2421-7158



Consiglio Nazionale delle Ricerche

IRGRES

ISTITUTO DI RICERCA SULLA CRESCITA ECONOMICA SOSTENIBILE
RESEARCH INSTITUTE ON SUSTAINABLE ECONOMIC GROWTH

Working Paper

Numero 13/2018

**Competenze di sviluppo sistemico evolutivo
per la leadership e le organizzazioni orizzontali**

Erica Rizziato e Erika Nemmo

Direttore Secondo Rolfo

Direzione CNR-IRCRES
Istituto di Ricerca sulla crescita economica sostenibile
Via Real Collegio 30, 10024 Moncalieri (Torino), Italy
Tel. +39 011 6824911 / Fax +39 011 6824966
segreteria@ircres.cnr.it
www.ircres.cnr.it

Sede di Roma Via dei Taurini 19, 00185 Roma, Italy
Tel. +39 06 49937809 / Fax +39 06 49937808

Sede di Milano Via Bassini 15, 20121 Milano, Italy
Tel. +39 02 23699501 / Fax +39 02 23699530

Sede di Genova Università di Genova Via Balbi, 6 - 16126 Genova
Tel. +39 010 2465459 / Fax +39 010 2099826

Redazione Secondo Rolfo (direttore responsabile)
Francesca Corriere
Antonella Emina
Diego Margon
Anna Perin
Isabella Maria Zoppi

 redazione@ircres.cnr.it

 www.ircres.cnr.it/index.php/it/produzione-scientifica/pubblicazioni

WORKING PAPER CNR-IRCRES, anno 4, numero 13, dicembre 2018



dicembre 2018 by CNR - IRCRES

Competenze di sviluppo sistemico evolutivo per la leadership e le organizzazioni orizzontali

Competences of systemic, evolutionary development for horizontal leadership and organizations

ERICA RIZZIATO^a, ERICA NEMMO^b

^a CNR-IRCrES, Consiglio Nazionale delle Ricerche - Istituto di Ricerca sulla Crescita Economica Sostenibile, via dei Taurini, Roma (RM) – Italia

^b IMO Italia, Istituto per lo sviluppo umano e organizzativo

corresponding author: erica.rizziato@ircres.cnr.it, nemmo@het-imo.net

ABSTRACT

This working paper describes a framework of competences for a systemic evolutionary development of horizontal leadership and organizations. It is divided in two parts: the first one proposes a reflection at international level about the need of new competences, to better respond at the complexity of the actual socio economic situation. A new way of thinking, perceiving the context and acting is required, to be able to take good initiatives and learn to learn.

The second part presents the competences which come out from an innovative path for people and organization development, named TRASE (Training Systemic Evolutionary), described in Ircres WP12 (Rizziato, 2018). These competences respond to what is required at international level, as they permit people to explore and experiment new processes to improve organizational life in a perspective of synergic development among clients, people and capital. The individual is the synthesis element of complexity and the client is the ordering element. The competences described are the base of a new type of leadership, named *horizontal leadership*, which do not guide people, but processes where people can be active connecting their inner world to the external one and the inner world of the organizations (processes) to the external one (the client). This allows the evolution of the individual social identity in connection with the evolution of the organization identity, given by the client. The described competences come from a research activity of CNR-IRCrES with IMO Foundation.

KEYWORDS: Competences, horizontal leadership, system thinking, complexity.

JEL CODES: J24, L2, I21, O15

DOI: 10.23760/2421-7158.2018.013

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Rizziato, E., & Nemmo, E. (2018). Competenze di sviluppo sistemico evolutivo per la leadership e le organizzazioni orizzontali. *Working Paper IRCrES*, 4(13). <http://dx.doi.org/10.23760/2421-7158.2018.013>ARTICOLO)

INDICE

1	INTRODUZIONE.....	3
2	PARTE 1: QUALI COMPETENZE PER IL FUTURO?	5
2.1	Cosa sono le competenze e come si valutano	5
2.2	Le competenze del futuro: le indicazioni dell'Unione Europea, criticità e ambiti di innovazione.....	7
2.3	Dalle competenze chiave alle competenze per lo sviluppo.....	10
3	PARTE 2: IL QUADRO DELLE COMPETENZE DI SVILUPPO SISTEMICO EVOLUTIVO PER LA LEADERSHIP ORIZZONTALE	14
3.1	I risultati delle sperimentazioni.....	14
3.2	Le abilità funzionali alle competenze di base	17
3.2.1	Saper osservare il piano dei fatti e delle azioni/comportamenti	17
3.2.2	Saper osservare il processo del cliente e le criticità	17
3.2.3	Saper ascoltare in modo attivo su 4 livelli.....	18
3.2.4	Saper descrivere per immagini	19
3.2.5	Saper costruire “il prossimo passo”	20
3.3	Le Competenze di base	20
3.3.1	Definire e orientare una domanda di sviluppo a partire dalle criticità	20
3.3.2	Trasformare le domande in processi di sviluppo sperimentali	21
3.3.3	Caratterizzare senza giudicare.....	22
3.3.4	Identificare i “principi ispiratori nascosti” dei comportamenti e dei processi. 23	
3.3.5	Leggere la propria biografia e quella organizzativa in senso evolutivo	24
3.3.6	Dialogare in termini di sviluppo.....	25
3.4	Le metacompetenze della leadership orizzontale e gli atteggiamenti di propensione allo sviluppo.....	26
4	CONCLUSIONI	28
5	BIBLIOGRAFIA	30

L'io lavorativo non cresce se non attraverso la riuscita nello sforzo di conoscere e fare, ha bisogno di confrontarsi con il difficile, non si appropria del lavoro quando l'intelligenza è operativa piuttosto che autocritica (Francesco Novara).

Abbiamo fiducia negli esperti e speriamo che una nuova riorganizzazione o tecnica possa creare una svolta, convinti che "la prossima volta funzionerà", ma non abbiamo la volontà di guardare criticamente al modo in cui lavoriamo sul tema del cambiamento. (Adriaan Bekman).

1 INTRODUZIONE

Il presente Working Paper propone la descrizione di un quadro di competenze per lo sviluppo organizzativo e personale, definite "competenze di sviluppo sistemico evolutivo per la leadership e le organizzazioni orizzontali", derivante da un lungo percorso di ricerca azione con l'approccio della Formazione Sviluppo (Rizziato, 2010) e successivamente TRASE – *Training sistemico evolutivo* che ne rappresenta una definizione compiuta (Rizziato, 2018). Il lavoro qui esposto si può considerare la continuazione di quello proposto nel Working Paper che descrive TRASE, al quale ci si riferisce interamente sia per i presupposti metodologici e concettuali, che per la letteratura di riferimento.

TRASE propone un salto di paradigma rispetto agli approcci tradizionali, basandosi su una visione sistemico-complessa ed evolutiva della persona e della organizzazione come due realtà in continua evoluzione sinergica, in cui il perseguimento della identità organizzativa, consistente nel proporre beni e/o servizi utili alla società, è un processo che si genera in connessione a quello dell'autorealizzazione di chi vi lavora, attraverso un percorso di progressiva attivazione.

TRASE rappresenta una via di sviluppo di tipo sistemico evolutivo, in quanto caratterizzato dalla messa in connessione sinergica delle variabili chiave della vita organizzativa: persone, clienti, risorse economiche e territorio.

Rispetto ad altri approcci sistemici si caratterizza per l'aver considerato il "sistema persona" in coevoluzione con il "sistema organizzazione", secondo l'accezione proposta da Lievegoed (1973) sul contributo di Boulding alla teoria generale dei sistemi di Bertalanfy.

Si caratterizza per la componente essenziale del ritmo tra riflessione, prospezione ed azione laddove la persona, nel ruolo di leader di sviluppo, diventa uno attore e, al contempo, esploratore/sperimentatore del cambiamento. In tal senso la persona è un leader "orizzontale" in quanto collega e mette in sinergia evolutiva la parte esterna (cliente) ed interna (processi) dell'organizzazione a quella esterna (i propri comportamenti) e interna (i propri principi ispiratori) della propria individualità.

Il leader orizzontale diventa così l'elemento di sintesi della complessità organizzativa, non più una variabile tra le altre, mentre il cliente viene vissuto come l'elemento ordinatore di tale complessità.

TRASE si ispira alla brillante esperienza di multidisciplinarietà e sperimentaltà del cambiamento, portata avanti nella Olivetti di Adriano con il centro di psicologia, diretto da Francesco Novara (2004) applicando le idee sulla complessità di Morin, e alla vasta esperienza di sviluppo antropologico e dei luoghi di lavoro della fondazione olandese NPI (Nederland pedagogic Institut)¹ creata dallo psichiatra olandese Bernard Lievegoed e successivamente trasformata in IMO International da Adrian Bekman.

TRASE può essere inquadrato anche nell'ambito della formazione esperienziale, ma va specificato che a differenza delle tradizionali modalità di formazione esperienziale ed outdoor, in TRASE vi è una costante attenzione al collegamento tra esperienza e reali processi di lavoro, quali ambiti del doppio sviluppo, organizzativo e personale. Si passa dai tradizionali percorsi per le competenze manageriali, caratterizzati dal *problem solving*, a quelli di leadership orizzontale caratterizzati dal *process development*, nella convinzione che non si può promuovere e governare lo sviluppo con le stesse competenze con le quali si governa l'ordinario. Per lo sviluppo servono nuove visioni e modi di fare, una nuova cultura che attivi le persone e crei uno spazio dove questa attivazione possa trovare la possibilità di convergere in modo non entropico, uno "spazio orizzontale", nel quale si possa porre al centro dell'osservazione e valutazione collettiva l'elemento chiave della vita organizzativa, ossia il cliente, non dimenticando gli "occhiali" attraverso i quali l'osservazione viene effettuata: l'individuo e le sue aree di sviluppo.

Le competenze di seguito esposte rappresentano l'evoluzione finale di un primo quadro di competenze elaborato nel 2010 (Rizziato, 2010b) e derivano dalle attività di ricerca azione di CNR-Ircres² con la Fondazione IMO International (Rizziato, 2018). Esse approfondiscono e sostanziano il concetto di leadership orizzontale già presentato da Bekman (2010).

Il quadro delle competenze riportate si articola su tre livelli:

- abilità funzionali alle competenze di base;
- competenze di base;
- metacompetenze della leadership orizzontale.

Le ultime sono frutto di una precedente ricerca NPI ed IMO International e sono state validate e approfondite nei percorsi TRASE. Vengono descritte alla fine, unitamente a una serie di "atteggiamenti di propensione allo sviluppo" che determinano la qualità dei percorsi evolutivi.

Le abilità, competenze e metacompetenze presentate vengono definite in generale "competenze di sviluppo sistemico evolutivo per la leadership orizzontale". Sistemico in quanto connettono il "sistema individuo" al "sistema organizzazione" generando lo sviluppo di entrambe le dimensioni ed evolutivo in quanto queste connessioni sono guidate dalla intenzione di far evolvere l'individuo che potrà trovare ambiti di autorealizzazione di sé partecipando attivamente all'evoluzione della organizzazione. Ciò avverrà passo dopo passo attraverso le persone impegnate in un costante percorso di cambiamento individuale contestualmente ad uno di miglioramento dei processi basato sull'esplorazione delle esigenze dei clienti e la sperimentazione delle innovazioni prima della messa a regime.

Si potranno realizzare così forme di cambiamento sostenibili perché portano valore aggiunto a tutte le componenti chiave del sistema in una prospettiva di sviluppo olistico della vita organizzativa, come indicato anche dalla norma internazionale ISO 26000 sulla Responsabilità Sociale delle organizzazioni (Rizziato & Nemmo, 2012a; 2012b).

Il documento si articola in 2 parti:

La prima parte inquadra il tema delle "competenze del futuro" nell'ambito delle indicazioni dell'Unione Europea rispetto alle evoluzioni del mercato del lavoro.

¹ O Instituut voor Organisatie Wikkeling, come richiamato in Novara (2004).

² Linee di ricerca *Metodologie per la Formazione di competenze trasversali per lo Sviluppo organizzativo e Sviluppo organizzativo, locale e multidisciplinarietà, locale e multidisciplinarietà.*

La seconda descrive il quadro delle competenze per la leadership orizzontale derivante dal percorso TRASE.

2 PARTE 1: QUALI COMPETENZE PER IL FUTURO?

2.1 Cosa sono le competenze e come si valutano

Non si intende in questo working paper fare una disamina sul concetto di competenza in letteratura, peraltro ampia e spesso disomogenea tra gli stati, ma fissare alcuni elementi definitivi e di contesto che ci permettano di articolare una riflessione sulle competenze necessarie in ambito organizzativo nel prossimo futuro.

È da evidenziare che il concetto di competenza si è sviluppato soprattutto in ambito lavorativo e in relazione alla formazione in campo organizzativo. Solo negli anni più recenti si è cercato di applicare il concetto di competenza all'ambito dell'istruzione generale, sulla base dell'esigenza di superare una concezione puramente trasmissiva del sapere e di travalicare l'ambito disciplinare per valorizzare invece la capacità di integrare i diversi ambiti disciplinari e di applicare le conoscenze cercando di "apprendere dall'esperienza". Guy Le Boterf (1994), uno dei massimi teorici in questo campo definisce la competenza come "un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato".

Negli ultimi 20 anni la discussione sulle politiche educative e sui risultati attesi del processo di apprendimento si è spostato da come definire ed acquisire le conoscenze – i saperi – a come definire ed acquisire le competenze – saper essere e saper fare (Allulli, 2010).

A livello definitorio si riporta quindi quanto indicato nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, che presenta il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (European Qualification Framework - EQF), un sistema unitario di certificazione delle competenze dei cittadini, siano esse state acquisite in ambito formale, non formale o informale.

Nella Raccomandazione, si precisa anche il significato dei termini "conoscenze", "abilità", "competenze", nel quadro europeo:

- **«conoscenze»:** risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- **«abilità»:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- **«competenze»:** comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Mentre ci sono vari metodi di valutazione delle conoscenze e abilità, sulla valutazione delle competenze, in particolare nel lavoro, non ci sono molte pratiche e studi approfonditi. Il modello più usato è quello di valutazione delle competenze elaborato da Donald Kirkpatrick³ nel 1969, adottato su larga scala in Italia negli anni Novanta ed in uso ancora oggi.

Il modello propone la valutazione sui 4 livelli su cui agisce la formazione. Ognuno dei livelli ha una sua importanza, ma sono fortemente connessi uno con l'altro, al punto che solo una piena soddisfazione del livello precedente genera esiti positivi in quello immediatamente successivo.

³ Professore emerito alla University of Wisconsin (USA) e già Presidente della American Society for Training and Development (ASTD).

PRIMO LIVELLO – LA REAZIONE

Rileva l'opinione dei destinatari dell'attività relativamente all'intero progetto o a una parte di esso. Si misura la soddisfazione, il gradimento ed il tasso di interesse del personale coinvolto e dei tutor chiamati a fornire un *feedback* sull'attività e quindi, in un certo senso, a giudicare l'operato dello staff dell'erogatore. Il modello propone l'utilizzo di un modulo standard, rigorosamente anonimo, che richiede valutazioni qualitative scalari, in forma di domande chiuse, associate a domande aperte che stimolano il soggetto a fornire suggerimenti e commenti personali.

SECONDO LIVELLO – L'APPRENDIMENTO

Il secondo livello è "l'apprendimento". Valutarlo equivale a misurare quali conoscenze sono state trasmesse ai partecipanti, quali abilità sono state sviluppate e quali atteggiamenti sono stati modificati. La rilevanza, in questo caso, è data da un lato dalla possibilità di ottenere informazioni sull'efficacia delle metodologie utilizzate, dall'altra dall'opportunità di verificare i risultati dell'analisi sulla reazione anche sotto un profilo concettuale. Si utilizzano test da somministrare prima e dopo l'attività ad ogni individuo, spesso in forma anonima e utilizzando preferibilmente gruppi di controllo per isolare il più possibile gli effetti della formazione dalle inferenze ambientali e contestuali.

TERZO LIVELLO – COMPORTAMENTO SUL LAVORO

Il terzo livello è il "comportamento sul lavoro" che riguarda, invece, l'effettivo utilizzo nella organizzazione delle capacità acquisite. Si deve cioè verificare quali cambiamenti nel comportamento lavorativo sono attribuibili al trasferimento delle competenze acquisite mediante la formazione.

L'effettivo utilizzo di capacità, abilità e conoscenze non è sempre collegato, infatti, alla loro assimilazione. Come nel livello precedente, anche in questo caso si procede ad una valutazione pre-formazione e ad una successiva.

Non è sempre possibile, tuttavia, condurre un'analisi del comportamento lavorativo a monte, né è sempre possibile ricavare i dati necessari da valutazioni registrate internamente dall'azienda in questione. Spesso quindi si rende necessario procedere solo con la valutazione a posteriori e confrontarne i risultati con dati di comportamento derivati da interviste ai soggetti stessi e ad altri membri dell'organizzazione. Al fine di conferire maggior valore all'analisi, quando è necessario ricorrere a interviste per i dati a monte il modello consiglia l'utilizzo di fonti multiple e provenienti da ambiti diversi (ad esempio lavoratori coinvolti, colleghi, supervisori e manager). Oltre a quello delle interviste, per la raccolta dei dati è possibile utilizzare anche in questo caso il metodo del questionario, più pratico e meno dispendioso in termini di tempo e risorse, ma anche meno preciso e meno dettagliato. In termini dimensionali, la valutazione a livello di comportamento sul lavoro può essere condotta su tutti gli individui partecipanti al progetto o su un campione di questi.

Per ciò che riguarda le tempistiche e le ripetizioni dei test di verifica, il modello propone di condurli più volte dopo il termine dell'attività formativa, in modo da rilevare cambiamenti che si presentano nel medio periodo (dopo 3-6 mesi dalla chiusura dell'iniziativa) e non solo quelli che possono essere generati nell'immediato.

QUARTO LIVELLO – RISULTATI FINALI

Si tratta di valutare l'impatto sull'organizzazione, in termini di cambiamenti effettivi delle attività svolte. In questo caso, l'inferenza di fattori esterni può risultare decisiva nella misurazione

di dati relativi all'azienda nel suo complesso, per cui il modello propone per questo livello l'utilizzo sistematico di gruppi di controllo. Tuttavia, l'evidenza storica suggerisce quantomeno una difficoltà nella conduzione di questo tipo di analisi, dovuta anche alle tempistiche poco chiare e troppo imprevedibili in cui un miglioramento nel comportamento lavorativo si riflette in risultati positivi per l'organizzazione.

Ad oggi si rileva un tipo di valutazione prevalentemente sui primi due livelli per la difficoltà che una formazione tradizionale pone alla valutazione dei secondi due. In realtà si ritiene che sia necessario cambiare l'approccio formativo per avere una valutazione efficace sui secondi due livelli, adottando metodologie di *action research*, *action learning* e di *organization development* (cfr. Rizziato, 2010b). L'interesse del modello è di aver proposto per la prima volta una ipotesi di correlazione tra attività formative e risultati complessivi dell'organizzazione, grazie alla presenza e all'enfasi posta sul quarto livello, individuando la netta distinzione tra apprendimento e trasferimento nel contesto lavorativo. Ciò può aiutare gli operatori della formazione a prestare maggiore attenzione all'efficacia dei loro programmi e alla contestualizzazione delle competenze. Ancora oggi però si rileva una criticità su questo punto e la domanda delle organizzazioni sull'impatto della formazione nei concreti processi di lavoro non vede, per lo più, risposte soddisfacenti.

2.2 Le competenze del futuro: le indicazioni dell'Unione Europea, criticità e ambiti di innovazione

Fino agli inizi degli anni '90 il concetto di competenza, che già aveva una lunga tradizione, era considerato centrale negli studi sull'apprendimento ma la sua portata è diventata di carattere politico ed economico in concomitanza con il suo utilizzo nei documenti di policy prima da parte dell'OMS e OCSE⁴ e poi dell'Unione Europea. Il consiglio Europeo di Lisbona del 2000 aveva definito come “nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'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” (Consiglio Europeo, 2000). Quello posto da Lisbona si può considerare, per certi versi, non solo un obiettivo ma anche il riconoscimento di un contesto economico e sociale che pone l'umanità in una fase di trasformazione comparabile a quella della rivoluzione industriale. In questo contesto le spinte della società dell'informazione, della modernizzazione globalizzata e dello sviluppo scientifico e tecnologico richiedono agli individui qualcosa di totalmente inedito (CE, 1996 pp. 21-26): gestire il cambiamento, adattarsi a situazioni in continuo mutamento, essere in grado di ridefinire la propria identità personale e professionale, di **“comprendere situazioni complesse che evolvono in maniera imprevedibile”** (CE, 1996 p. 7). Le conoscenze, le capacità e le attitudini della “forza lavoro europea” costituiscono un fattore fondamentale per l'innovazione, la produttività e la competitività nell'UE. In sintesi: non vi può essere una economia della conoscenza competitiva se i cittadini non sono in grado di adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da una forte interconnessione. La sfida, a livello politico, tra le altre, è quella di dare ai cittadini europei gli strumenti per essere attivi nella società della conoscenza, dotarli di quelle competenze che consentono a ciascuno di adattarsi al cambiamento e, quindi, di apprendere lungo tutto l'arco della vita: “ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace e intelligente, su basi in costante evoluzione. [...] Le conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi da bambini o adolescenti, nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria non saranno valide per tutta la vita. Per apprendimento lungo tutto l'arco della vita s'intende un

⁴ Già nel 1993, l'Organizzazione Mondiale della Sanità produsse un documento, significativamente intitolato *Life Skills Education in Schools*, in risposta alle istanze di intervento provenienti dai diversi paesi nella lotta alle forme di dipendenza da sostanze psicotrope (alcool, tabacco, droghe) e alle manifestazioni di disagio e devianza in allarmante crescita tra le giovani generazioni. Nel 1997 l'OCSE promuove il progetto DeSeCo allo scopo di produrre un'analisi coerente e condivisa di quali competenze chiave sono necessarie per la vita adulta (cfr. Rychen-Salganik, 2003). Inevitabilmente la scelta di alcune competenze chiave richiede di appoggiarsi su un insieme di valori condivisi; nel caso del progetto DeSeCo tali valori si sono fondati sui principi della democrazia e dello sviluppo sostenibile, comportando sia l'abilità di realizzare il potenziale degli individui, sia di rispettare gli altri e di contribuire a produrre una società più equa.

apprendimento senza soluzione di continuità da un capo all'altro dell'esistenza. Premessa essenziale è un'istruzione di base di qualità per tutti" (CE, 2000 p. 8). A questi elementi è stata collegata la necessità di riformare i sistemi di istruzione e formazione affinché fossero adeguati alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione: "Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti" (Consiglio Europeo, 2000 p. 5). Senza entrare nel dettaglio a partire dal 2006 le strategie dell'Unione Europea si sono concentrate su (ISFOL, 2014b, p. 25):

- lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento, cioè una piena valorizzazione sugli utenti delle iniziative di formazione;
- il rafforzamento delle competenze chiave di cittadinanza per tutti i cittadini europei;
- la focalizzazione sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui percorsi formali di istruzione e formazione;
- la possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute, a prescindere dalla modalità con cui sono state acquisite;
- la definizione di un linguaggio e di livelli comuni che consentono il confronto delle qualificazioni e dei titoli ottenuti nei diversi sistemi nazionali, dai livelli più elementari fino a quelli di più elevata specializzazione;
- la definizione di un modello e di strumenti comuni che garantiscano il controllo e lo sviluppo continuo della qualità dell'offerta formativa all'interno dei sistemi dei diversi Paesi.

Questi elementi, seppure tramite raccomandazioni non vincolanti, stanno ancora oggi modificando in modo radicale i sistemi di istruzione e formazione di tutti i paesi dell'Unione Europea⁵, compresa l'Italia.

Una modifica che interessa in modo strutturale il modo di pensare, attuare e valutare la didattica nel nostro sistema di istruzione a partire dal concetto di competenza e dalla necessità di assicurare all'uscita dall'istruzione dell'obbligo che siano state acquisite quelle che, nel 2006, il Parlamento Europeo ha dettagliato come "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (Parlamento Europeo, 2006): ossia quelle competenze che garantiscono la capacità di adattabilità dell'individuo consentendogli di fronteggiare nella società della conoscenza la rapida obsolescenza delle informazioni possedute e i continui mutamenti nel mercato del lavoro e nelle richieste professionali.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave e descrive le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali ad esse collegate. Queste competenze chiave sono:

- **la comunicazione nella madrelingua:** è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali;
- **la comunicazione in lingue straniere:** oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere;

⁵ Questi elementi strategici si collegando ad altrettante iniziative operative ancora oggi in corso quali: lo sviluppo di un Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (European Qualification Framework - EQF); l'introduzione di una Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (European Credit system for Vocational Education and Training - ECVET); la definizione di un Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità (European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training - EQAVET); la determinazione di un Quadro europeo per le competenze chiave.

- **la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico:** la competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino;
- **la competenza digitale:** consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- **imparare ad imparare:** è collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità;
- **le competenze sociali e civiche:** per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica;
- **spirito di iniziativa e di imprenditorialità:** significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo;
- **consapevolezza ed espressione culturali:** implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

Il quadro europeo sulle competenze chiave è stato proposto dall'Unione Europea sotto forma di raccomandazione come numerosi altri documenti relativi alla riforma dei sistemi di istruzione e formazione. Ne deriva che l'Italia, come gli altri paesi, ha avuto una enorme libertà nel definirne la recezione con la conseguenza che nel nostro sistema non c'è una totale corrispondenza tra le competenze considerate chiave dall'Unione Europea e quelle considerati tali dall'ordinamento Italiano. Il Decreto n.139 del 22 agosto 2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione) ha individuato in Italia due livelli di competenze:

- competenze disciplinari o di asse che, suddivise in 4 assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), rientrano nei diversi ambiti disciplinari;
- competenze chiave di cittadinanza che si intersecano trasversalmente alle prime.

Figura 1. Parallelismo tra competenze chiave europee e competenze chiave nella legislazione Italiana

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dicembre 2006	DM 139, 22 agosto 2007	
Competenze chiave per l'apprendimento permanente	Assi culturali	Competenze chiave per la cittadinanza
Comunicare nella madrelingua	Asse dei linguaggi	Comunicare
Comunicare nelle lingue straniere		
Competenza digitale	Asse scientifico-tecnologico	
Competenze di scienza e tecnologia		
Competenze matematiche	Asse matematico	
Competenze sociali e civiche	Asse storico	Collaborare e partecipare
Consapevolezza ed espressione culturale		Agire in modo autonomo e responsabile
Imparare a imparare		Imparare a imparare Acquisire e interpretare l'informazione Individuare collegamenti e relazioni
Spirito di iniziativa e intraprendenza		Ideare e progettare Risolvere problemi

Il confronto tra l'Unione Europea e l'applicazione italiana consente di evidenziare, in ogni caso, come le otto competenze definite dal Parlamento Europeo possono essere divise in due grandi categorie: le prime quattro di carattere strumentale e le secondo quattro di carattere più chiaramente trasversale.

Pur non essendoci una priorità tra questi due gruppi sono di nostro maggiore interesse i risvolti connessi alle competenze trasversali. Rispetto a queste ultime, ad esempio, studi e documenti dell'Unione Europea⁶ che evidenziano come gli obiettivi che ci si era proposti di raggiungere per il 2010 sono ancora estremamente attuali nella strategia per l'Europa 2020 in particolare in relazione all'integrazione nei sistemi di istruzione di un efficace supporto allo spirito di iniziativa e imprenditorialità.

2.3 Dalle competenze chiave alle competenze per lo sviluppo

Il precedente paragrafo non aveva come obiettivo quello di dare un quadro completo sul tema delle competenze in Europa ma, piuttosto, di sintetizzarne alcuni elementi che consentono di comprendere come la proposta del presente Working Paper si colloca nel panorama istituzionale.

Dal nostro punto di vista le competenze chiave individuate dall'Unione Europea mettono in luce, tra gli altri, due importanti aspetti:

- 1) a livello concettuale creano una connessione quanto mai evidente tra la necessità di sviluppare competenze diverse da quelle tecnico-specialistiche per assicurarsi la capacità di essere attivi e proattivi nel mercato del lavoro;
- 2) le competenze chiave sono considerate tali perché non solo dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola dell'obbligo ma il sistema sociale dovrebbe dare all'individuo continuamente possibilità di aggiornarle di svilupparle.

⁶ Comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020, dicembre 2010; Comunicazione della Commissione, Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici, COM (2012); ISFOL, le competenze chiave del cittadino, 2014.

Rispetto al primo punto si può notare una sorta di inversione di tendenza nella concezione stessa di ciò che definisce un profilo professionale. L'alto livello di complessità del sistema economico ed occupazionale e la velocità delle trasformazioni tecnologiche hanno portato alla creazione di un processo polarizzato. Da una parte viene richiesto un crescente livello di specializzazione professionale, in continuità con l'ottica funzionale inaugurata dall'epoca della prima rivoluzione industriale; dall'altro, a fronte della consapevolezza dei mutamenti creati dal veloce sviluppo tecnologico, diventano fondamentali quelle competenze che garantiscono all'individuo l'abilità di "riconvertire" e aggiornare il proprio profilo professionale. Le competenze trasversali sono dunque quelle che, a prescindere dal contenuto specifico di una mansione o di una attività, dovrebbero sempre e comunque essere presenti e sono considerate di pari importanza rispetto a quelle tecnico-professionali.

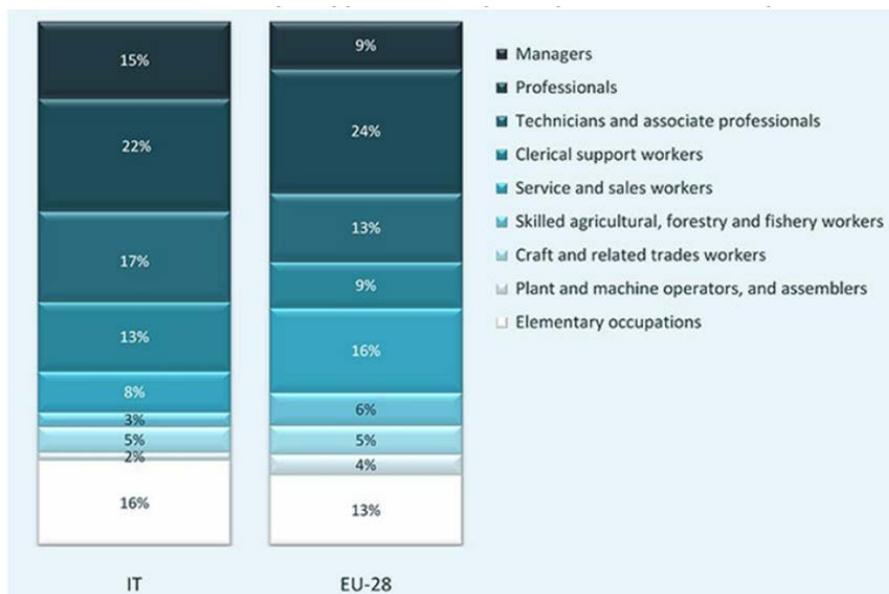
La necessità che l'individuo abbia opportunità ed occasioni per aggiornare le competenze trasversali porta alla rilevanza del secondo punto. È l'intero sistema sociale che deve mobilitarsi per dare l'opportunità di svilupparle e, in questo, hanno sicuramente un ruolo primario le imprese come ribadisce il Parlamento Europeo sottolineando la necessità "[...] che le imprese adattino le loro strutture più rapidamente per poter rimanere competitive. L'accresciuto lavoro di squadra, l'appiattimento delle gerarchie, la maggiore responsabilizzazione e una crescente necessità di mansioni polivalenti portano allo sviluppo di istituzioni formative. In tale contesto la capacità delle organizzazioni di identificare competenze, di mobilitarle e riconoscerle e di incoraggiarne lo sviluppo tra tutti i lavoratori rappresenta la base per nuove strategie competitive" (Parlamento europeo, 2006, p. 2).

Il ruolo assegnato alle politiche di *Human Resources* e di formazione nell'ambito organizzativo è fondamentale non solo per i singoli individui ma per la sopravvivenza stessa delle imprese.

In relazione a ciò che si prevedono essere le caratteristiche del sistema di domanda e offerta di prodotti/servizi nell'economia della conoscenza diversi studi tentano di profilare quali dovranno essere le caratteristiche dei "lavoratori del futuro" partendo, non di meno, da quelle carenze che le imprese già oggi segnalano nel profilo dei propri collaboratori. Si può sinteticamente notare come in Italia:

- 1) si prevede che la maggior parte delle opportunità di lavoro saranno per Manager, Professionisti (occupazioni di alto livello nel campo della scienza, sanità, ingegneria, commerciale e dell'insegnamento) tecnici e professionisti associati (occupazioni che applicano aspetti scientifici o artistici e metodi operativi in ingegneria, sanità, imprese private e pubbliche) (Cedefop, 2015).

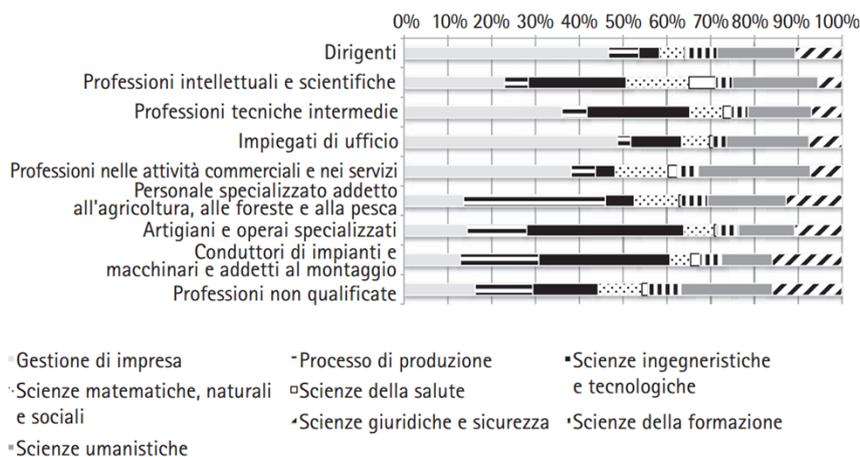
Figura 2. distribuzione delle opportunità di lavoro per tipo di occupazione, 2013-25, Italia ed Europa (%)



Fonte: Cedefop skills forecasts (2015).

2) Per queste stesse categorie le imprese, già ad oggi, segnalano un gap formativo a livello di conoscenze e competenze. Il fabbisogno formativo che ricorre per le diverse categorie professionali (Dirigenti, professioni intellettuali, professioni tecniche) è connesso in modo preponderante a tre esigenze strategiche: l'adozione di nuovi modelli organizzativi; la creazione di nuove prassi di commercializzazione e vendita, la necessità di innovazione di prodotti/servizi (ISFOL, 2014a, pp. 133–134). Analizzando come si distribuiscono i fabbisogni di conoscenze all'interno dei gruppi professionali si nota come “quelli che ricorrono in maniera preponderante sono essenzialmente la gestione di impresa che risulta particolarmente rilevante per i gruppi ad elevata e media qualificazione” (ISFOL, 2014a, p. 138). Dal punto di vista del fabbisogno di competenze, poi, si rileva: “[...] una preponderanza del fabbisogno di potenziamento delle capacità di *problem solving* congiuntamente alle abilità di tipo tecnico. Significative per tutti i gruppi professionali anche le abilità relative al monitoraggio e al controllo e le capacità relazionali” (ISFOL, 2014b, pp. 141-142).

Figura 3. Distribuzione dei fabbisogni di conoscenze nei gruppi professionali (v.%)



Fonte: Audit dei fabbisogni professionali, Isfol 2012-2013.

Si può dunque dire che nel futuro acquisteranno sempre più rilevanza le professioni ad “alto valore aggiunto”, capaci cioè di avere un impatto sull’innovatività dell’impresa e quindi sul suo sviluppo. Allo stesso tempo queste stesse professionalità, per rispondere alle esigenze dell’impresa devono rafforzare necessariamente le competenze trasversali. È bene sottolineare che anche le conoscenze e le competenze relative ai “modelli di gestione d’impresa” possono essere considerate trasversali per due ordini di motivi.

Il primo è di carattere squisitamente empirico: la conoscenza delle modalità di funzionamento dell’organizzazione e le competenze necessarie ad innovarlo e modificarlo sono richieste non solo ai profili manageriali ma anche ad altre figure non dirigenziali.

L’altro è di carattere metodologico: apprendere ad apprendere e iniziativa e spirito imprenditoriale⁷ sono due competenze altamente contestuali. Esse, cioè, per essere agite non possono prescindere dall’abilità dell’individuo di contestualizzare se stesso e il proprio lavoro nel *framework* dell’organizzazione in cui lavora o, più in generale, dei contesti sociali e organizzativi in cui vive e interagisce.

Se quelle individuate dall’Unione Europea sono le competenze di base la domanda che ci siamo posti nelle attività di ricerca-azione dell’Ircres con la fondazione IMO è stata: **quali sono le competenze trasversali che, successivamente a quelle di base, devono essere sviluppate soprattutto lì dove l’individuo, secondo le sue fasi di vita, interagisce in modo preponderante con l’ambiente economico e lavorativo? Quali sono, cioè, le competenze che consentono a ciascuno di avere un ruolo attivo e proattivo nella creazione, modifica, innovazione del contesto organizzativo in cui lavora, trovando una connessione con la domanda di professionalità da parte delle imprese?**

Le competenze proposte nel presente working paper vanno proprio verso questa direzione. Sono le competenze che, partendo da quelle chiave di base, mettono l’individuo in condizione di interagire con la complessità sociale e organizzativa in un’ottica di sviluppo. Sono competenze, tra l’altro, che consentono agli individui di essere pro-attivi nella creazione di un posto di lavoro di “qualità”⁸, inteso, considerando le dimensioni utilizzate da Gallino e riprese dall’Isfol (ISFOL, 2013, pp. 12–18) nelle sue indagini, come quel contesto che consente di soddisfare:

1. la dimensione ergonomica: corrisponde ai bisogni minimi di benessere psico-fisico del lavoratore;
2. la dimensione della complessità: in riferimento ai contenuti di creatività, di impegno nella soluzione di problemi e nel superamento di difficoltà, di formazione professionale, di crescita professionale e di accumulazione dell’esperienza nell’ambito del lavoro;
3. la dimensione dell’autonomia: in riferimento al bisogno di partecipare alla formulazione degli obiettivi del proprio lavoro. Ci si riferisce alla possibilità di scegliere non soltanto tra diverse alternative prestabilite da altri per il raggiungimento degli obiettivi produttivi, ma anche alla possibilità di determinare autonomamente opzioni differenti per il raggiungimento di tali obiettivi;
4. la dimensione del controllo: in riferimento al bisogno di controllare le condizioni generali del proprio lavoro, come ad esempio l’oggetto della produzione, la sua destinazione e l’organizzazione.

Interessante notare ambiti di sovrapposizione tra le dimensioni citate e le competenze che le imprese lamentano mancare nella popolazione lavorativa. Una parziale sovrapposizione che conduce all’idea che lo sviluppo di determinate competenze non è solo una domanda dell’azienda, ma anche una esigenza dei lavoratori.

⁷ È opportuno notare che il preponderante fabbisogno sulle competenze di *problem solving* è collegato in modo importante alla capacità di iniziativa e a quella di imparare ad imparare. Tanto che questo continuo richiamarsi dell’esigenza di una maggiore abilità nel risolvere problemi, a prescindere dal contenuto specifico della competenza, può essere letto come una crescente necessità da parte dell’impresa di avere collaboratori autonomi, capaci di affrontare le criticità che inevitabilmente possono moltiplicarsi in un ambiente in continua mutazione e con un alto livello di complessità.

⁸ La creazione di posti di lavoro di “qualità” è tra le priorità dell’Unione Europea. Il tema della “qualità” del lavoro oltre che a quello della “quantità” è introdotto già nel 2000 (Vertici di Lisbona e Nizza) ed entra a far parte delle priorità della Strategia Europea per l’Occupazione (SEO) con il Consiglio Europeo di Stoccolma del 2001. Da qui, lo slogan, diffusosi dal 2000 in poi, “More and better jobs” che indicava l’attenzione nel panorama politico europeo al tema della qualità.

Esattamente come nella dimensione Europea le competenze chiave sono considerate sia come dimensione individuale che sociale (sono una dotazione individuale, ma hanno un impatto sulla qualità della vita sociale), così le “competenze di sviluppo sistemico evolutivo per la leadership orizzontale”, di seguito proposte, vivono di una dimensione individuale in quanto sono apprese e agite dal singolo e di una organizzativa e sociale in quanto consentono di avere un rapporto proattivo e migliorativo rispetto al contesto portando dei benefici di carattere sistemico.

I presupposti e il percorso elaborato per acquisirle sono descritti nel working paper Ircres *Organizzazioni e leadership orizzontali: il percorso di training sistemico evolutivo (TRASE)* (Rizziato, 2018). Di seguito se ne descrivono le caratteristiche.

3 PARTE 2: IL QUADRO DELLE COMPETENZE DI SVILUPPO SISTEMICO EVOLUTIVO PER LA LEADERSHIP ORIZZONTALE

3.1 I risultati delle sperimentazioni

Dalle varie sperimentazioni effettuate nei percorsi di ricerca azione Ircres con la fondazione IMO International nell’ambito dei percorsi TRASE è emerso un quadro di competenze che propone un nuovo modo di relazionarsi, progressivamente consapevole dei propri e degli altrui costrutti cognitivi, emotivi e di azione e soprattutto dell’aspetto dell’intenzione evolutiva, del leitmotiv che motiva le persone nel lavoro.

Si tratta di competenze adatte a creare il cambiamento con logiche di complessità di cui il cliente è elemento ordinatore e le persone ne rappresentano elemento di sintesi, quali leader orizzontali, soggetti responsabili dello sviluppo.

Non essendo pianificabile il cambiamento in ambienti di complessità, ne consegue che queste competenze siano generate in un percorso di tipo esplorativo e sperimentale, quale è il metodo TRASE.

L’aspetto sistemico di queste competenze si rifà a una visione olistica dell’organizzazione, così come proposto anche dalla norma internazionale ISO 26000 sulla Responsabilità sociale delle organizzazioni (Rizziato & Nemmo, 2012a; 2012b).

Si può dire che queste competenze concorrono alla definizione di quello che viene definito “pensare sistemico”, in quanto sono focalizzate nel cogliere le interrelazioni tra le varie componenti di una criticità (Senge et al. 2005; Scharmer, 2017; Bordman, 2008; 2013).

A nostro avviso però esse rappresentano in questo contesto un elemento di originalità, in quanto tra le componenti della criticità ci sono anche le modalità in cui le persone si rapportano alla realtà con le relative possibilità di sviluppo. Queste competenze si riferiscono, quindi, alla connessione tra il “sistema individuo” e il “sistema organizzazione” come due realtà in continua evoluzione sinergica (Rizziato, 2018).

Nel connettere il mondo interno a quello esterno si ha un elemento della generatività delle competenze proposte, laddove, come sosteneva Goethe (Zojanc, 1999), (Zojanc & Simon, 1988), si può rintracciare una oggettività nel processo di connessione tra percezione e concetto: visto che non possiamo certo pensare che le percezioni siano in sé oggettive, così come tutti i concetti che ci appartengono. Essi sono frutto di esperienze e quindi da portare a consapevolezza, sono i nostri “occhiali di lettura della realtà”, non rappresentano la realtà stessa. Nel perseguire questa “oggettività” si genera consapevolezza di sé e del mondo.

Il collegamento tra mondo esterno e interiore degli individui non è auto evidente e necessariamente interrelato. Lo possiamo vedere nella sconnessione frequente tra le nostre intenzioni e gli effetti delle nostre azioni: per esempio a volte vogliamo fare del nostro meglio, ma gli effetti possono essere disastrosi per qualcuno. Possiamo anche osservare che non sempre capiamo fino in fondo ciò che stiamo creando e siamo chiamati a esplorare continuamente la realtà delle cose per prenderne consapevolezza. Possiamo dare senso alle nostre azioni solo retrospettivamente e questo senso può essere completamente diverso dalla intenzione che ci ha mosso in partenza.

L’attribuzione di senso è qualcosa che possiamo fare come individualità, in una dimensione di libertà, cosa davvero singolare in quanto si entra in una categoria morale. Possiamo dire di essere

responsabili di quale fondamento morale aggiungiamo alla nostra esistenza. Diamo un contributo allo sviluppo o lo distruggiamo? Aiutiamo le persone nel loro percorso o lo blocchiamo? (Bekman, 2017).

Il valore della concettualizzazione e proposta delle competenze per lo sviluppo sistemico evolutivo, come viene articolata in questo Working Paper, risponde alle molte esigenze di rinnovamento emerse dalle analisi sintetizzate nella prima parte del documento ed attiene al fatto che vengono da un approccio concreto per realizzare forme di Responsabilità sociale delle organizzazioni che generino valore economico, per le persone, per i clienti/beneficiari e per il territorio.

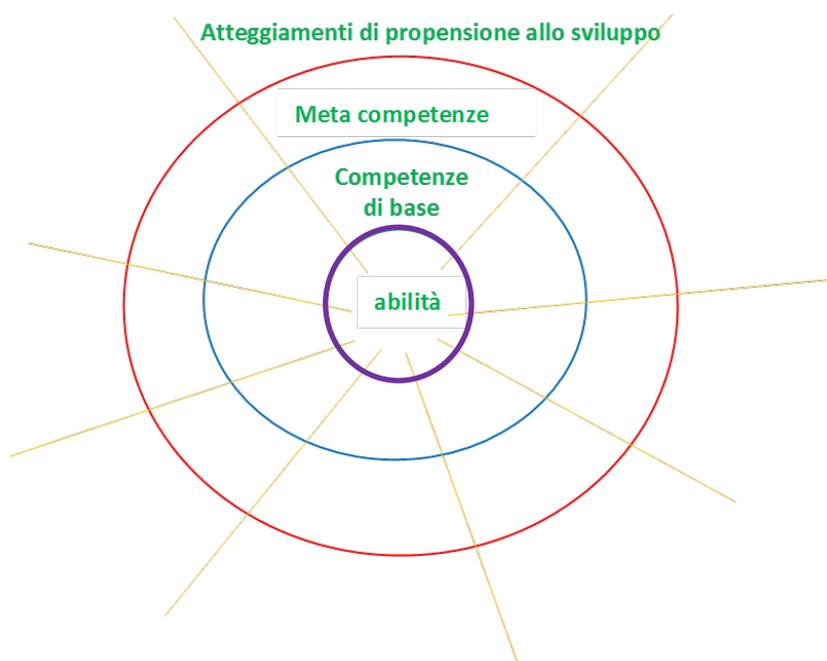
Le competenze descritte costituiscono degli elementi abilitanti non solo al pensiero sistemico evolutivo, ma anche e soprattutto all'azione sistemica evolutiva, grazie al costante ampliamento di percezione di sé e del contesto sviluppati nel percorso TRASE. Il quadro presentato è articolato su tre livelli:

- le abilità funzionali alle competenze di base;
- le competenze di base;
- le metacompetenze della leadership orizzontale.

Fanno da sfondo quelli che definiamo “atteggiamenti di propensione allo sviluppo”, necessari in quanto legati alla intenzionalità di esercitarsi negli aspetti chiave del cambiamento personale.

I tre livelli non vanno intesi in sequenza ma piuttosto parallelamente e con accenti diversi a seconda della specifica realtà organizzativa e del tipo di intervento disegnato per il suo sviluppo.

Figura 4. Il quadro delle competenze per la leadership orizzontale



Livello 1 – Le abilità funzionali alle competenze di base

Dopo aver acquisito alcune conoscenze chiave di lettura dell'organizzazione e dell'individuo al lavoro, in una prospettiva sistemico-complessa, il primo passo per “muovere la complessità” è utilizzare molto di più l'ascolto e l'osservazione della parola.

Altrettanto importante è l'abilità di riportare i fatti sapendoli distinguere dalle opinioni senza soffermarsi eccessivamente sulle analisi, focalizzandosi piuttosto sul “prossimo passo” per esplorare e sperimentare il contesto.

Nel percorso TRASE i partecipanti hanno esercitato le seguenti abilità funzionali alle competenze di base:

1. Osservare il livello dei fatti e delle azioni /comportamenti
2. Osservare e definire il processo del cliente e le criticità
3. Descrivere per immagini
4. Ascoltare in modo attivo su 4 livelli
5. Costruire “il prossimo passo concreto”

Livello 2 – Le competenze di base della leadership orizzontale

Immediatamente connesse a queste abilità, ma con un livello di complessità maggiore abbiamo le seguenti competenze:

1. Dialogare in ottica di sviluppo
2. Caratterizzare senza giudicare
3. Definire e orientare la domanda di sviluppo a partire dalle criticità del cliente
4. Trasformare la domanda di sviluppo in un processo di sviluppo sperimentale
5. Riconoscere e trasformare i “principi ispiratori nascosti” dei processi e dei comportamenti
6. Leggere la propria biografia e quella dell'organizzazione in senso evolutivo.

Livello 3 – Le metacompetenze della leadership orizzontale

A seconda dei ruoli aziendali e in maniera proporzionale al livello di responsabilità nel percorso di sviluppo, il leader orizzontale dovrà saper utilizzare le seguenti metacompetenze per innescare e favorire uno sviluppo partecipato e sostenibile.

Le 4 metacompetenze sono emerse dalle attività di ricerca azione della fondazione olandese NPI e IMO International (Bekman, 2010) e sono state validate e ampliate, definendone i presupposti con le specifiche abilità e competenze nei percorsi TRASE (Rizziato, 2018).

1. Ispirare
2. Accompagnare
3. Disegnare e guidare processi
4. Intervenire

Livello 4 – Gli atteggiamenti di propensione allo sviluppo

Nulla di quanto precedentemente proposto risulta efficace se preso come mera tecnicità. Serve di fondo una volontà per il cambiamento, una intenzione a voler perseguire degli scopi comuni e per questo obiettivo, accettare di mettersi in gioco sviluppando sé stessi. Nella ricerca NPI e IMO si sono identificati i seguenti 9 atteggiamenti chiave (Bekman, 2018) che riportiamo per completezza:

1. Disciplina interiore
2. Integrità
3. Moralità
4. Integrazione
5. Interesse
6. Concentrazione
7. Apertura
8. Intelligenza sociale
9. Creatività

Agire la leadership orizzontale a livello personale significa saper guidare il proprio processo di esplorazione e cambiamento esterno, consapevoli dei passaggi interni necessari per il proprio sviluppo.

Agire la leadership orizzontale a livello organizzativo significa guidare processi dove altre persone possano attivarsi, quindi con costante attenzione all'attivazione delle persone più che al "coordinare risorse".

Questo tipo di leadership crea *commitment* e motivazione liberando le energie creative nelle organizzazioni.

Nei successivi paragrafi vengono descritte in modo dettagliato le abilità e le competenze che si pongono alla base dello sviluppo delle meta-competenze della leadership orizzontale e si descriveranno gli atteggiamenti di propensione allo sviluppo che fanno da sfondo alla leadership orizzontale nel suo complesso.

3.2 Le abilità funzionali alle competenze di base

3.2.1 Saper osservare il piano dei fatti e delle azioni/comportamenti

Quando viviamo determinate situazioni possiamo focalizzare la nostra attenzione su diversi livelli: le emozioni e le sensazioni, i pensieri e i concetti che si esprimono o i fatti che accadano attraverso le azioni che sono state messe in atto. Mentre i pensieri e le emozioni sono aspetti prevalentemente soggettivi, possiamo notare che sul piano dei fatti e delle azioni esiste una realtà socialmente condivisibile.

Osservare il piano dei fatti e delle azioni aiuta quindi a rintracciare una realtà condivisa e a individuarne gli elementi distintivi senza scivolare subito nelle proprie rappresentazioni mentali o nel proprio vissuto emotivo, che può essere fuorviante rispetto alle azioni di sviluppo da intraprendere.

Questo rende più efficace, dal punto di vista del cambiamento, il rapporto dell'individuo con situazioni e persone, poiché gli consente di affrontare la realtà liberandosi da conclusioni tratte velocemente e dai connessi giudizi che, molto spesso, bloccano il cambiamento.

In particolare, nel percorso di cambiamento è necessario:

- osservare "cosa" le persone fanno realmente rispetto a quello che dicono o pensano di fare;
- osservare la situazione critica nei suoi vari aspetti con l'obiettivo di crearsi una immagine generale: dove si svolge il fatto critico, lo stile del luogo, cosa fanno e dicono le persone, come si esprimono, chi è presente, cosa concretamente succede;
- cercare di osservare la realtà registrando le diverse percezioni senza "inquinare" con interpretazioni e giudizi definitivi che tendono a semplificarla e schematizzarla.

3.2.2 Saper osservare il processo del cliente e le criticità

Osservare il processo del cliente significa saper "leggere" l'esperienza che il cliente fa in relazione ai diversi momenti in cui entra in contatto con l'organizzazione (ordine, acquisto, fruizione del bene o servizio, pagamento, ecc.). Si tratta di rintracciare, tra le varie attività funzionali presidiate dalle diverse articolazioni dell'organizzazione, COSA realmente sperimenta e vive un cliente quando entra in rapporto con l'organizzazione.

Questa esperienza è trasversale alle funzioni e spesso nessuno governa realmente quello che si definisce il “processo del cliente”. Saperlo riconoscere e osservare aiuta a focalizzare le aree critiche e a condividerle all’interno dell’organizzazione, in modo da avere una base comune su cui avviare il cambiamento. La comune visione delle criticità, se pur da vari punti di vista, permette di realizzare forme efficaci di sviluppo.

Spesso nelle organizzazioni vengono attuati interventi di cambiamento pensati per migliorare solo l’efficienza interna senza considerare le ricadute che questi producono sul processo del cliente, con la conseguente creazione di nuove esternalità negative proprio nella catena di valore del cliente.

I processi organizzativi sani (amministrazione, finanza...) sono a supporto del processo chiave, quello del cliente. Se così non è, come spesso accade, si riscontrano delle criticità che vanno composte in una prospettiva di rafforzamento identitario dell’organizzazione, ossia mettendo il cliente al centro delle riflessioni e delle idee di cambiamento. È importante, quindi, osservare come i processi organizzativi si connettono e quali criticità emergono, cercando di collegarle alle ricadute sul cliente.

Nell’osservare le disconnessioni o nel ricercare le connessioni è necessario focalizzarsi su:

- come si prendono le decisioni
- come si raccolgono le informazioni
- come si comunicano le decisioni prese e i cambiamenti
- come si interagisce per valutare i cambiamenti da fare e/o raccogliere idee
- come si gestiscono le criticità.

3.2.3 Saper ascoltare in modo attivo su 4 livelli

Ascoltare è un processo di connessione con l’altro, che non avviene spontaneamente ma, piuttosto, richiede uno sforzo cosciente. Presuppone la temporanea sospensione di propri parametri di giudizio, idee e usuali modi di pensare. Significa uscire dal proprio territorio cognitivo, avversioni o proiezioni e creare uno spazio “vuoto” dove l’altro si possa esprimere.

Se si vuole fare sviluppo, l’ascolto dovrà mirare a focalizzare quale azione interiore e/o esteriore possiamo consigliare al soggetto con cui stiamo interloquendo. Non si tratta solo dell’ascolto delle parole, ma in senso più ampio, rispetto ai tre livelli con cui ci rapportiamo alla realtà (Rizziato, 2018):

- il livello cognitivo: i pensieri e i concetti esplicitati;
- il livello emotivo: le emozioni e i sentimenti espressi;
- il livello volitivo: l’impulso di volontà, ossia cosa la persona ha concretamente agito nella situazione e l’interesse ad attuare delle azioni concrete rispetto a ciò di cui si sta parlando.

È importante anche attivare l’ascolto su un quarto livello, quello dell’IO, ossia l’intenzione, la direzione verso cui quella individualità intende muoversi. Questo livello di ascolto, molto profondo, richiede di osservare l’individualità dell’altro in relazione al suo possibile percorso biografico e una forte focalizzazione per evitare le tipiche “trappole” in cui si cade quando si adotta, durante l’ascolto, atteggiamenti spontaneistici come ad esempio:

- tendere a confermare ciò che già sapevo (ascolto per conferma – “sì, lo so già”);
- tendere ad ascoltare sé stessi (mentre ascolto proietto me stesso nell’altro – “so come ti senti”);
- ascoltare distrattamente (ascolto prestando attenzione solo ai contenuti e alle parole – “non ti guardo ma ti ascolto”);
- ascoltare in modo antagonista (mentre ascolto elaboro già l’obiezione – “sì però...”);
- ascoltare con l’intenzione di trovare subito una soluzione, spesso sulla base della propria esperienza e conoscenza che non è detto che funzioni nel caso specifico, visto che

si parte da situazioni illusoriamente simili (mentre ascolto credo di aver già individuato la soluzione – “per risolvere il problema dovresti fare così...”).

Per valutare al meglio il suggerimento da dare all’interlocutore è d’aiuto, invece, prestare attenzione ai fatti, per crearsi una immagine globale, trattenere le voci interiori (giudizio, interpretazioni, proiezioni), concentrarsi su cosa sta esprimendo l’altro come individuo, l’essenza, il piano dell’individualità, cercando di percepire la direzione della sua volontà.

3.2.4 Saper descrivere per immagini

Quando si lavora al cambiamento bisogna essere molto consapevoli degli strumenti di comunicazione. Una immagine ben scelta dice più di migliaia di parole. Descrivere per immagini significa raccontare una situazione, un evento, in modo tale che l’interlocutore possa visualizzare ciò che è accaduto, esattamente come può vedere una fotografia o un film.

Il vantaggio di una fotografia è che l’immagine è ferma e si possono guardare tutti gli aspetti: lo spazio, gli oggetti e le persone. Si può osservare il loro aspetto, la loro posizione e la loro interrelazione.

Il valore aggiunto di un film è il cambiamento nel tempo: movimento, azione e interazione, si può cogliere ciò che avviene consecutivamente e ciò che avviene contemporaneamente. Il tipo di interazione può rivelare la cultura dell’organizzazione o il tipo di comportamento delle persone presenti. In una descrizione che usa le immagini possono essere evocati tutti i sensi della percezione, come la vista, l’udito e l’olfatto, ma anche gli altri, come descritto nel WP12 (Rizziato, 2018).

Descrivere per immagini significa riportare un accaduto partendo dai fatti percepiti più oggettivamente possibile: viene posta l’attenzione sui dialoghi, i movimenti nello spazio, le espressioni. Si cerca di depurare l’accaduto dagli elementi emotivi di chi lo ha vissuto e dalle interpretazioni soggettive. Riportando solo i fatti si lascia all’interlocutore la possibilità di crearsi una immagine più oggettiva e quindi meno inquinata dagli stereotipi, dai pregiudizi e dalle emozioni di chi ha vissuto in prima persona l’accaduto.

La descrizione per immagini può essere utilizzata per raccontare fatti passati e, in tale contesto, permette di creare un sistema di archiviazione mnemonica molto efficace. Allo stesso modo possono essere descritti con immagini gli scenari futuri e, così facendo, si fa un passo verso la loro realizzazione in quanto si crea in un certo senso un “corpo” all’immaginazione.

In tutti i casi descrivendo ad altri tramite delle immagini gli si permette di essere presenti durante l’accaduto e in un certo senso di viverlo. Allo stesso tempo si rivive ciò che è successo sotto un nuovo punto di vista e per chi racconta è possibile prendere le distanze dai propri pregiudizi e dalla propria emotività.

Questa abilità richiede concentrazione. È bene chiedersi:

- cosa ho ascoltato?
- cosa ho visto?
- cosa è accaduto?
- quando?
- chi era presente?
- che posizione avevano le persone?
- come era l’ambiente?

Se la memoria è fresca è bene scegliere solo i particolari più caratterizzanti per aiutare l’ascoltatore a visualizzare l’avvenimento. Quando l’avvenimento è lontano nel tempo bisogna fare uno sforzo per descriverlo al meglio, riportando il piano dei fatti e delle azioni più rilevanti. Se si danno poche informazioni la situazione non diventa vivida e l’ascoltatore non la potrà “vedere”. Si deve fare attenzione a non riportare le proprie rappresentazioni o emozioni, ma immagini che aiutino l’ascoltatore a visualizzare e a “percepire” i fatti accaduti.

3.2.5 Saper costruire “il prossimo passo”

Ognuno di noi ha delle idee sulla realtà, delle informazioni sul contesto di riferimento, vede delle criticità e si forma un’idea di come si potrebbe risolvere. Il costruttivismo e la visione sistemica complessa ci dicono, però, che la realtà è diversa da come ognuno di noi la percepisce, è fatta di connessioni il più delle volte impenetrabili da un osservatore distaccato.

Le variabili in gioco si svelano nel momento in cui interagiscono, per questo, Kurt Lewin, (1972) fondatore della ricerca-azione sosteneva che “per comprendere una realtà sociale bisogna iniziare a cambiarla”, mettendo in movimento e connessione gli attori chiave del sistema. Solamente dal loro interagire è possibile focalizzare la vera natura dei problemi ed è possibile far emergere idee di miglioramento.

Quando si è dinnanzi ad una realtà organizzativa che presenta delle complessità è quindi necessario non fermarsi alle proprie valutazioni, ma raccogliere dati e fatti interagendo con i soggetti chiave per mettere a fuoco le criticità reali, considerando anche la dimensione del “vissuto” di chi è coinvolto. Per fare questo è necessario sia all’inizio dei percorsi di cambiamento, che in itinere, definire le caratteristiche di un “prossimo passo” in modo molto concreto:

- con chi
- quando
- dove
- come
- cosa.

Il prossimo passo apre agli scenari generativi: si esplora con la comunità lavorativa e si sperimenta il cambiamento attivando le connessioni sistemiche che permettono una evoluzione olistica.

3.3 Le Competenze di base

3.3.1 Definire e orientare una domanda di sviluppo a partire dalle criticità

Quando si vivono delle criticità in contesti organizzativi si può osservare che la rappresentazione del problema alla base è spesso differente tra le persone.

Ciò è normale in quanto ognuno legge la realtà in base ai propri costrutti mentali, alla propria capacità di percepire il contesto, nonché alla propria esperienza e posizione rispetto alla criticità in questione. Inutili sono spesso le discussioni per convincere gli altri delle proprie ragioni e molta enfasi viene posta sulla capacità di *problem solving*. Essa è sicuramente indispensabile per affrontare i piccoli e grandi problemi che si presentano all’interno della routine lavorativa, tuttavia non è ugualmente utile all’interno di un processo di sviluppo organizzativo. Il *problem solving*, infatti, si basa sulla capacità di dare risposte immediate e subito operative all’interno di contesti che non sono complessi.

Quando, però, si cerca di rinnovare processi organizzativi che coinvolgono più persone e funzioni, la capacità fondamentale non è tanto quella di trovare soluzioni pronte all’uso quanto quella di lavorare con le domande.

Bisogna passare dalla visione di una realtà critica come problema ad una come opportunità di sviluppo, dopo aver letto le criticità dal punto di vista delle ricadute sul cliente. Formularle sotto forma di domande di sviluppo è il primo passo affinché si possa condividere, a vari livelli organizzativi e funzionali toccati dalla criticità, il futuro processo di cambiamento.

Una soluzione immediata richiede solo di essere implementata, una domanda di sviluppo, invece, richiede di essere condivisa, ri-orientata in un percorso all’interno del quale anche gli altri si possono esprimere e, se del caso, attivare. Le domande di sviluppo si possono definire “lente” rispetto a quelle di *problem solving* che sono più immediate.

Formulare le criticità sotto forma di domanda di sviluppo non è un mero esercizio grammaticale. Il nostro linguaggio, il modo in cui descriviamo ciò che ci circonda, è strettamente connesso alla percezione che abbiamo di esso, oltre che alle dinamiche di apprendimento (Vygotsky, 1969).

Le domande di sviluppo sono domande rivolte al futuro (come possiamo fare a ...?) e non sono di carattere conoscitivo (perché...?). Sono concrete, ossia si basano su dati di realtà condivisi da tutti, sono espresse con un linguaggio che non è ambiguo e sono aperte, ossia orientate a diversi scenari possibili senza contenere, in modo esplicito o implicito, una soluzione.

La competenza di lavorare con le domande è di carattere trasversale: può essere applicata a diversi aspetti della propria vita personale, sociale, lavorativa. È una modalità di rapportarsi alla realtà che, nell'ambito di lavoro è connessa alla sensibilità e alla comprensione del carattere evolutivo dell'organizzazione: si considerano le criticità come momento di passaggio per il quale è necessario creare un processo di sviluppo, che colleghi il presente con l'evoluzione futura.

Passare dalla osservazione di una criticità alla formulazione di una domanda di sviluppo apre ad un processo di condivisione progressiva e di presa di consapevolezza della reale necessità di cambiamento. La domanda verrà formulata e riformulata più volte in un percorso esplorativo, fino ad arrivare ad una concretezza che permetterà di definire possibili azioni di miglioramento.

Elementi importanti per la definizione di una domanda di sviluppo:

- osservare nella propria organizzazione di riferimento le criticità ricorrenti e come sono vissute dai soggetti che ne sono toccati;
- chiarire il profilo dei clienti e osservare come le criticità riverberano su quello che viene definito "processo del cliente", ossia le varie esperienze che il cliente ha con l'organizzazione (es. vendita, amministrazione, consegna...);
- definire le variabili chiave del contesto da sviluppare, raccogliere dati e fatti oggettivi e i vissuti rispetto ai fatti;
- coinvolgere e attivare le persone che si ritengono più propense a sviluppare cambiamenti per verificare la domanda, ridefinendola fino a condivisione, raccogliendo idee di miglioramento;
- durante il percorso esplorativo, necessario a far "maturare" una domanda, bisogna considerare tre elementi base per un cambiamento sostenibile: chi è interessato al cambiamento (il committente), la centralità del beneficiario dello sviluppo (cliente/utente) e la motivazione e il *commitment* delle persone coinvolte;
- per coinvolgere i soggetti chiave nell'orientamento della domanda è necessario impostare un dialogo di sviluppo e non di conoscenza e *problem solving*. In questo tipo di dialogo si cerca di cogliere l'elemento individuale dell'interlocutore e la sua relazione con la criticità e la domanda in questione.

3.3.2 Trasformare le domande in processi di sviluppo sperimentali

Dopo aver orientato e definito la domanda di sviluppo con la comunità lavorativa ed aver raccolto idee per il miglioramento, si inizierà a disegnare un possibile processo di sviluppo che dovrà essere di tipo sperimentale. Verranno coinvolte le persone che si sono dimostrate più attive e interessate a partecipare al cambiamento. Si tratta di avviare una progettazione dinamica che metterà a fuoco le coordinate del nuovo processo, ma anche l'ambito ristretto in cui si andrà a sperimentare.

In tale ambito si definiscono aspetti quali:

- i contesti organizzativi ristretti nei quali attuare una sperimentazione,
- i beneficiari e le ricadute sul cliente,
- i risultati desiderati e come valutarli,
- le persone da coinvolgere attivamente,
- le condizioni necessarie ad avviare la sperimentazione,
- il tempo e il ritmo della sperimentazione,
- le macro fasi necessarie per arrivare al nuovo processo,
- i prossimi passi.

Sarà possibile testare l'efficacia e la realizzabilità delle idee raccolte per migliorare la criticità in questione. La progettazione si definisce "dinamica" in quanto i passi che si andranno a intraprendere possono modificare alcuni elementi del processo. Per questo sarà molto importante definire il focus della sperimentazione, il miglioramento in sintesi, quasi in uno slogan, da tener sempre presente, per evitare che la complessità possa far cambiare direzione rispetto alle intenzioni iniziali.

La persona responsabile dello specifico processo di sviluppo sarà il leader orizzontale che dopo la fase di sperimentazione potrà traghettare il cambiamento a regime, con la collaborazione del gruppo di sperimentazione.

Nello "spazio orizzontale" per le connessioni sistemiche, definito "infrastruttura di sviluppo" (Rizziato, 2018) i passi di sperimentazione dei nuovi processi potranno trovare supporto considerando le condizioni di fattibilità condivise tra le varie funzioni e livelli aziendali.

Così si potrà affrontare il cambiamento in modo graduale, efficace e sostenibile, evitando blocchi ed ostruzionismi.

È nella sperimentazione che risiede la differenza tra una attività di *problem solving* e una di sviluppo. Se il processo non prevedesse la possibilità di essere re-indirizzato in base ai tentativi fatti, alle idee provate, alle migliorie apportabili, ci troveremmo di fronte ad una mera implementazione di una soluzione già codificata, che spesso si intoppa nella complessità organizzativa. La sperimentazione permette una riflessione e valutazione condivisa del cambiamento permettendo di ri-orientare il percorso se necessario. Saper lavorare in modo sperimentale al cambiamento è una competenza fondamentale.

3.3.3 Caratterizzare senza giudicare

Quando si lavora in contesti di sviluppo è fondamentale avere interazioni diverse dal normale gioco di ruoli della organizzazione verticale-gerarchica, considerando che tutti gli elementi del sistema devono evolvere. Quindi anche la qualità delle interazioni sarà mossa da una prospettiva evolutiva, dimensione possibile solo se si evita il giudizio immediato, che chiude lo scambio e quindi la creatività tra le persone.

Quando si descrive un fatto per immagini si sta, in un certo senso, partecipando alle situazioni e a ciò che accade cercando di renderne parte l'interlocutore.

Nella caratterizzazione, invece, si cerca di definire le caratteristiche tipiche di una situazione o di un oggetto rispetto a quanto percepito soggettivamente.

Quando si ascolta il racconto di un fatto critico in relazione alla descrizione per immagini che ci propone l'interlocutore, sarà importante non giudicare ma "caratterizzare" quanto ascoltato.

Caratterizzare significa restituire quanto soggettivamente vissuto cercando di cogliere le peculiarità di un fatto o racconto. È una parte percepita soggettivamente di un tutto vissuto dall'interlocutore che nessuno è in grado di cogliere, nemmeno lui.

La caratterizzazione, in quanto esperienza soggettiva è giusta in sé, per il soggetto che la esprime, ma non ha carattere di oggettività, quindi non ha senso discutere sulla giustezza o meno di una caratterizzazione, va vissuta come un "dono" che si può prendere se utile, oppure rigettare.

Rispetto ad una stessa immagine ognuno viene colpito da particolari diversi. Si tratta quindi di restituire all'interlocutore una visione soggettiva di un fatto oggettivo che lo riguarda e che lo può aiutare a vedersi e a vedere il fatto da un altro punto di vista.

Per esempio, come si caratterizza un albero? Potrebbe piacere oppure no. Si potrebbe ritenere utile, oppure no. Si potrebbe pensare che un faggio è più bello di una betulla. Tutte queste osservazioni, però, dicono qualcosa su chi le enuncia ma molto poco sull'oggetto in sé. Tramite la caratterizzazione si cerca di fare un passo in avanti. Guardando un faggio e una betulla, ad esempio, tramite la caratterizzazione si possono evidenziare le loro differenze:

- betulla: ariosa e luminosa; delicata e giocosa, con una presenza modesta;
- faggio: robusto e tranquillo, protettivo, saldamente radicato nella terra, presenza forte.

La caratterizzazione è sempre una espressione personale. È personale perché non tutti riconoscono immediatamente come caratteristico ciò che abbiamo associato a determinati oggetti. Ciò

nonostante è possibile, in linea di principio, che gli altri vedano le caratteristiche espresse perché in qualche modo esse appartengono all'oggetto o al fatto. Ovviamente più si è esperti nell'arte della caratterizzazione più gli altri riconosceranno nell'oggetto o fatto le caratterizzazioni date.

Rimane il fatto, però, che la caratterizzazione è una esperienza soggettiva, mette in connessione l'oggetto esterno (la storia raccontata tramite le immagini) e il soggetto interno (le sensazioni che quella storia ti ha creato). Caratterizzando, quindi, è inevitabile dire qualcosa dell'oggetto esterno ma anche qualcosa di sé stessi.

Per effettuare una buona caratterizzazione è necessario:

- attenersi alla storia ascoltata, all'immagine visualizzata;
- di conseguenza non estendere le caratteristiche al narratore. Non utilizzare espressioni come "tu sei...", "è tipico di te...". Naturalmente è possibile dire qualcosa sul narratore e sul modo in cui ha raccontato l'accaduto, utilizzando espressioni del tipo: "mi sembra che in questa situazione tu...";
- formulare le caratterizzazioni in modo sintetico provando ad esprimerle come se fossero il titolo di un film o di un libro;
- non porre il focus sulle capacità e le caratteristiche del narratore o degli attori della storia. La caratterizzazione non riguarda quanto una storia sia affascinante o divertente.

3.3.4 Identificare i "principi ispiratori nascosti" dei comportamenti e dei processi

Molto di ciò che un individuo fa, a prescindere dall'efficacia del proprio comportamento, è mosso da alcuni "principi ispiratori" spesso impliciti e poco chiari anche a chi li attua, che portano certe criticità relazionali a ripetersi in modo ricorrente.

Anche i nostri pensieri spesso sono mossi da "principi ispiratori", che si sono cristallizzati dentro di noi in base alle nostre esperienze, in modo inconsapevole.

Si tratta di idee, giudizi, pregiudizi, regole implicite, prassi ripetute, acquisite nel corso del tempo (scuola, famiglia, esperienze lavorative precedenti etc.), il più delle volte perché utili in date circostanze, che hanno poi creato dei veri e propri automatismi.

Spesso i principi che ispirano i pensieri sono diversi da quelli che ispirano l'azione e questo crea ulteriori criticità.

Per esemplificare si potrebbe dire che un manager che non riesce a delegare nessuna delle sue attività nonostante abbia difficoltà ad eseguirle tutte potrebbe avere come "principio ispiratore": "devo controllare tutto", oppure "solo io sono capace", oppure "non mi fido di nessuno". Un principio ispiratore implicito influenza il comportamento anche quando questo non è funzionale al raggiungimento di un prefissato obiettivo. Li chiamiamo quindi "principi ispiratori inconsapevoli" o "guide nascoste".

Così come gli individui anche la cultura organizzativa si basa su una serie di assunti impliciti, dei "principi ispiratori" che hanno condotto chi vi lavora a strutturare i processi in un certo modo invece che in un altro. Per fare un esempio parallelo a quello di cui sopra, se in una organizzazione tutti i documenti devono indistintamente essere firmati dal direttore generale (situazione che crea inevitabilmente un collo di bottiglia) allora il "principio ispiratore" dell'organizzazione potrebbe essere: "solo il direttore può prendersi la responsabilità".

Per chi è attivo in processi di sviluppo è fondamentale saper riconoscere e trasformare consapevolmente i propri principi ispiratori, quelli degli altri e quelli del contesto organizzativo. Ciò avverrà sempre con un approccio sperimentale, passo dopo passo in un percorso di riflessione, prospezione ed azione.

Cambiare consapevolmente i nostri principi ispiratori e quelli organizzativi può realmente trasformare il nostro modo di lavorare, permettendoci di avviare un percorso di generazione di una nuova cultura organizzativa⁹.

⁹ Per maggior chiarezza si veda la doppia lemniscata dello sviluppo sistemico evolutivo e gli esercizi per la leadership orizzontale in Rizziato (2018).

Nel caso dei principi ispiratori personali si può osservare una forte attivazione consapevole dell'io nello sviluppo di sé, nel caso dei principi ispiratori organizzativi, il cambiamento sarà nella direzione di creare valore aggiunto al processo del cliente, spesso dimenticato nelle organizzazioni funzionali e verticali, in quanto ne rappresenta il senso della vita organizzativa, la sua identità.

Chi è attivo nello sviluppo quando incontra delle criticità e i relativi principi ispiratori, dovrà quindi essere in grado di valutare se essi sono coerenti con un processo del cliente efficace e, in caso contrario, dovrebbe cercare esplicitamente di modificarli, trasformando progressivamente il processo e condividendo con i colleghi i nuovi principi, avviando così un percorso di rinnovamento della cultura organizzativa.

3.3.5 Leggere la propria biografia e quella organizzativa in senso evolutivo

La nostra biografia è caratterizzata da eventi che abbiamo in parte scelto noi ed in parte no. Possiamo però riconoscere, rileggendo i fatti retrospettivamente, i momenti in cui abbiamo preso delle decisioni mossi da un nostro leitmotiv personale. Identificare questo leitmotiv ci può aiutare a prospettare i nostri personali passi futuri nella vita e nella organizzazione in cui siamo.

Questo ha a che fare con la nostra autorealizzazione ed è il fondamento della motivazione al cambiamento.

Ci sono delle fasi tipiche della vita lavorativa e personale, che è importante riconoscere per scegliere le persone più adatte a certi percorsi di cambiamento, quelle che possono avere bisogno di nuovi stimoli e sfide¹⁰.

Anche le organizzazioni hanno una biografia ed una identità. In particolare l'identità è data dalla tipologia di clienti e dal loro sviluppo nel tempo.

Da quando nasce l'organizzazione e si sviluppa la sua biografia vi sono momenti di crisi, passaggi e cambiamenti che hanno a che fare con il pioniere, con le persone che hanno preso successivamente le responsabilità e con la trasformazione del rapporto con i clienti.

Riuscire a leggere e investigare la biografia di una organizzazione e osservare le fasi biografiche delle persone, aiuta chi ha la responsabilità del cambiamento a riconoscere la natura delle domande presenti e a intravedere chi potrebbe essere agente di sviluppo futuro.

Tale competenza consiste quindi nel saper leggere la biografia lavorativa e organizzativa e nell'esplorare possibili scenari di convergenza virtuosa tra le biografie professionali e le necessità organizzative, considerando le esigenze del processo del cliente.

A livello personale si esplorano i momenti più significativi nei quali si è mostrata l'individualità del singolo come orientamento peculiare in un percorso evolutivo nel passato, per valutare quali scenari futuri si possano creare, anche e soprattutto in relazione ai passaggi biografici che riguardano l'organizzazione (le caratteristiche del fondatore-pioniere, i suoi principi ispiratori in relazione al prodotto e/o servizio offerto, i punti di svolta significativi dell'organizzazione in relazione alle persone che li hanno promossi).

Un processo di sviluppo sperimentale può essere efficace se chi lo guida è capace di cogliere le opportunità che esso offre in termini di sviluppo a chi è coinvolto.

Lo sviluppo organizzativo è efficace solo se collegato a quello delle persone che in esso vi lavorano, ossia se è in grado di offrire agli individui la possibilità di evolversi nella direzione che la propria biografia determina.

¹⁰ Le scelte di vita di ognuno, determinate dall'interagire del piano individuale, psichico e biologico, delineano progressivamente la biografia individuale. In età adulta, nei momenti di crisi e passaggio influiscono molto anche le condizioni di lavoro e l'atmosfera dei rapporti tra individui. Fondamentale quindi la definizione di politiche del personale che tengano presente gli elementi di passaggio biografici, interrogandosi su come contribuire per impedire ai lavoratori di imboccare la strada della discesa motivazionale. Ci sono tre fondamentali passaggi: la fase di espansione (dai 20 ai 40) a sua volta suddivisa in periodo espansivo (dai 20 ai 30 anni) e periodo organizzativo (dai 30 ai 40 anni) e la fase sociale (dai 40 alla metà dei 60). C'è una importante connessione tra le varie fasi, un leitmotiv che si può rintracciare ricostruendo le scelte individuali. Per approfondimenti vedasi Rizziato (2010a; 2010b; 2018).

3.3.6 Dialogare in termini di sviluppo

Orientarsi nella complessità esplorando le domande di sviluppo e sperimentando possibili nuovi processi di sviluppo sistemico evolutivo, chiede di dialogare in modo diverso da quando si affronta l'ordinario.

Si tratta di dialoghi orientati all'azione, al prossimo passo concreto, che hanno un chiaro interlocutore come responsabile di generare il cambiamento.

Questo tipo di dialogo presuppone l'ascolto attivo su 4 livelli, la capacità di avere uno sguardo biografico sulla situazione e di saper osservare i principi ispiratori dei comportamenti e dei processi.

Richiede inoltre una spiccata capacità di osservazione ampia e contestuale.

Considerando che normalmente le attività di sviluppo vengono affiancate a quelle dell'ordinario, esse dovranno avere una tempistica veloce. Non ci si può disperdere in analisi elaborate, non utili per "muovere" la complessità, ma si richiede di aiutare l'altro a definire un suo prossimo passo, dandogli un aiuto per agire, quindi estremamente concreto, in termini di: chi, quando dove, cosa.

Vanno assolutamente evitate discussioni, che stancano e defocalizzano rispetto alla percezione del contesto e alla possibilità in esso implicita di trasformazione. Si tratta di attivare in un certo senso una "intelligenza dell'agire", che ha altre caratteristiche rispetto a quella del "comprendere".

Il dialogo di sviluppo, quindi, non è orientato all'analisi: non ci si sofferma troppo su aspetti conoscitivi e si evita il *problem solving*. È importante cogliere l'elemento individuale dell'interlocutore e la sua relazione con la criticità e la domanda di cambiamento che ne potrà derivare.

Focalizzarsi sui passi concreti che la persona potrà intraprendere aiuterà a "muovere" le sue rappresentazioni rispetto al tema del dialogo e aprirà nuovi possibili scenari di azione, nella logica della doppia lemniscata dello sviluppo sistemico evolutivo (Rizziato, 2018).

Dialogare in termini di sviluppo significa essere focalizzati sull'essenza di quello che la persona sta trasmettendo come individuo, al di là delle parole, aiutandola a scegliere la direzione adatta ad un miglioramento personale e/o organizzativo.

Importante allenarsi a distinguere un "buon consiglio" da un suggerimento per l'azione.

Se, per esempio il suggerimento in una situazione critica raccontata fosse: "prenditi un periodo di relax e immergiti nella tua vita", ci troveremmo nella condizione di esprimere ciò che riteniamo sia "bene" per l'altra persona, ma non diamo alcun consiglio su come poter agire. In questo modo si danno consigli che l'altro interpreta come distanti dal proprio mondo con la conseguente sensazione di non essere stato realmente capito. Se anche il consiglio di prendersi un periodo di relax fosse una buona idea, l'altra persona non saprebbe come attuarla perché ha un carattere troppo generico. Bisogna immaginare in termini concreti la situazione dell'altra persona facendone una sorta di esperienza interiore. L'idea generale dovrebbe essere espressa in modo concreto così che l'altra persona possa seguire il suggerimento immediatamente. Un buon consiglio è "pronto per l'uso". Per esempio: "il mio suggerimento è che per tre settimane prima della riunione che si svolge il lunedì pomeriggio, prendi un quarto d'ora per te e fai una passeggiata intorno all'isolato da solo. Durante questo tempo pensi anche a ciò che vorrai dire riguardo all'ordine del giorno della riunione".

In questo modo il consiglio ha nuovamente la forma di una immagine. Tutto ciò che si sente in modo intuitivo ed è inizialmente generico può essere tradotto in una situazione concreta. Non deve essere un grande consiglio. Più il consiglio è piccolo e concreto più sarà efficace.

In sintesi:

- mentre la caratterizzazione riguarda un feedback personale su quanto ascoltato, la competenza in oggetto si riferisce al dare suggerimenti affinché la persona possa intraprendere dei passi esplorativi;
- ci si sposta dal piano della rappresentazione (descrizione per immagini – livello cognitivo) e della caratterizzazione (restituzione del percepito – livello del sentire), per attivare

il piano dell'agire: cosa concretamente faccio riguardo la criticità che la situazione raccontata ha fatto emergere;

- i suggerimenti per l'azione devono tener conto che un passo concreto è tale se si sono definiti: cosa si fa, chi si coinvolge, quando, come;
- da evitare consigli del genere «buoni auspici» (es. dovresti essere più calmo) e concentrarsi su COSA la persona potrebbe realmente FARE.

È facile comprendere che le abilità e competenze descritte si integrano l'un l'altra e sono competenze di carattere trasversale, ossia possono essere utilizzate in diversi contesti e situazioni e, a prescindere dalle conoscenze di carattere tecnico, permettono di guardare i processi organizzativi e le interazioni con gli altri in modo maggiormente consapevole e costruttivo. Altra caratteristica di questo tipo di abilità e competenze è che esse **sono tutte orientate all'agire**: permettono di osservare e decodificare il contesto con l'ottica del "prossimo passo", di stimolare gli altri ad agire in modo concreto e, soprattutto, di abbandonare la logica del *problem solving* per lavorare non più con "soluzioni" più o meno efficaci, ma con processi guidati da domande che rappresentano, in ottica evolutiva, le necessità di uno sviluppo sistemico.

3.4 Le metacompetenze della leadership orizzontale e gli atteggiamenti di propensione allo sviluppo

Dalle ricerche realizzate nell'ambito della fondazione olandese NPI e successivamente IMO International, è stato definito il quadro delle qualità della leadership orizzontale e della propensione allo sviluppo, che sono state validate ed ampliate nell'ambito della ricerca Ircres¹¹.

Di seguito se ne riporta la descrizione, vengono qui definite Metacompetenze per dare organicità al quadro generale: esse rappresentano le caratteristiche chiave della leadership orizzontale che promuove e facilita le connessioni sistemiche.

Si tratta di metacompetenze che si caratterizzano per tre elementi: il processo, il dialogo e la biografia, come specificato anche da Bekman nella sua Metodologia dell'evidenza (Bekman, 2007; 2014).

Tutto avviene in un processo: le relazioni, le modalità di comportamento non sono solo connesse allo stile di interazione, al carattere delle persone, ma sono fortemente influenzate dal processo in cui quelle relazioni si svolgono.

Tutto si realizza nel dialogo: le forme sociali prendono forma a seconda della qualità del dialogo che si mette in atto. Fondamentale chiedersi quale intenzione ci muove in un dialogo, quale senso gli diamo.

Tutto prende corpo in una biografia: la storia personale ha un valore importante nelle scelte che facciamo e nel senso che attribuiamo all'esperienza, la biografia può diventare una nostra costruzione consapevole, se superiamo i nostri automatismi di pensiero e di azione, allargando le nostre percezioni.

Metacompetenze

Ispirare

Significa saper dare ai collaboratori una visione di dove si sta andando e del senso per il cliente e per la crescita dell'organizzazione. Si tratta di rilanciare il senso dello sviluppo riconnettendo le persone all'impulso che ha dato vita all'organizzazione, la peculiarità del servizio e/o prodotto offerto ai clienti e come oggi questo impulso si rinnova e diventa centrale per la vitalità e salute organizzativa

La visione del futuro deve "muovere" le persone in quella direzione, per cui è importante creare incontri nei quali ci siano opportunità di scambiare creativamente idee di innovazione. A tal fine sarà necessario sapere esprimere ciò che motiva e entusiasma se stessi, il soggetto nel lavoro, chiedersi come si comunicano le intenzioni di cambiamento, come si sente la motivazione

¹¹ Nel WP Ircres 12/2018 (Rizziato, 2018) vengono descritti i percorsi di ricerca-azione.

a cambiare e se si riesce a coinvolgere i collaboratori in processi di sviluppo ispirandoli a trovare il senso per se stessi e per l'organizzazione.

Accompagnare

Sostenere e stimolare la leadership di chi è coinvolto nei processi di sviluppo in modo che ognuno possa fare dei passi e acquisire nuove competenze.

Quando si propone a qualcuno di far parte di un percorso di cambiamento si deve considerare che emergeranno nuove sfide di crescita personale e professionale che vanno supportate ed aiutate a essere viste non come elementi di autocritica distruttiva, ma come occasioni di sviluppo. Fondamentale sarà l'ascolto attivo e saper mettere la persona in questione "in movimento".

Ci si dovrà allenare ad accompagnare un altro nel suo percorso senza sovrapporsi, ad osservare che aree di sviluppo mostra, cercando di ascoltarlo in modo efficace perché si possa attivare nella situazione. Si dovrà avere quindi un tipo di dialogo che lo aiuti a mettere a fuoco sia i suoi punti di forza che le aree da migliorare, senza farlo sentire subito giudicato.

Disegnare e guidare processi

Definire le coordinate di un nuovo processo e scegliere le persone adatte ad iniziare il percorso generativo. I processi di cambiamento non possono essere disegnati a tavolino, ma si possono progettare in modo "dinamico" e andranno sperimentati.

Si tratta in generale di sapere ragionare in termini di processo, da alcuni semplici ad altri più complessi. Per esempio anche per accompagnare una persona nel suo sviluppo, si dovrà disegnare un adeguato processo in termini di tempi, ritmi di incontro, equilibrio tra ascolto e dialogo, focus su un output di azione. Oppure per realizzare efficacemente una riunione sarà opportuno disegnare un processo prevedendo i giusti tempi e ritmi, un equilibrio tra contenuti, interazioni, spazio per le decisioni e definizione delle responsabilità.

Il processo si caratterizza per avere una finalità, un risultato desiderato, un tempo e un ritmo, dei soggetti che ne fanno parte, delle fasi, non pianificate ma esplorativo-sperimentali prima di andare a regime. Considera inoltre le connessioni tra le varie componenti del sistema: persone, clienti, fatturato, territorio. Mentre i processi ordinari sono tipicamente funzionali, i processi di sviluppo hanno carattere esplorativo/sperimentale prima di andare a regime (possono poi anche diventare ordinari, ma in senso orizzontale). Importante quindi non comportarsi come nell'ordinario, allenandosi a:

- non prendersi la responsabilità, ma lasciarla all'altro aiutandolo a definire un passo o un processo che possa essere efficace per lui e l'organizzazione;
- chiarire a sé stessi e ai colleghi le caratteristiche del processo che voglio promuovere (senso e ispirazione, tempo, ritmo, contenuti, persone, ricaduta sul cliente, risultati desiderati), partendo da una domanda e promuovendo la condivisione tramite esplorazione e poi sperimentazione delle idee raccolte prima di andare a regime.

Fare interventi

Cambiare quanto avviato se qualcosa non funziona, per garantire che il processo rimanga sano per l'organizzazione.

Un processo critico chiede che si faccia un cambiamento, ma non sempre è facile perché si è distratti da elementi emotivi, personali e inter personali che distolgono dalla responsabilità di essere garanti della salute e quindi del benessere organizzativo.

Significa sapere prendere posizioni scomode ma efficaci per l'organizzazione, sempre considerando come elementi chiave da valorizzare i clienti, le persone, il capitale e il territorio. Per fare questo bisogna saper guardare all'essenza della vita organizzativa, all'identità esterna e alle dinamiche interne evitando blocchi e criticità permanenti. Bisogna rendere concreto nelle azioni il significato che l'identità organizzativa è data dal cliente.

Ci si dovrà allenare ad esprimere con efficacia il proprio punto di vista e mantenere un contatto con l'altro, far «vedere» le criticità su un piano fattuale, non emotivo e prendere una posizione equilibrata di tutela del processo, che riguarda una vasta collettività.

Il livello di approfondimento e di sviluppo delle varie abilità, competenze e metacompetenze nei percorsi di cambiamento dipende dalla natura del processo messo in atto, dalla biografia dell'organizzazione e dal ruolo ricoperto in ambito organizzativo.

Sia che la persona abbia un ruolo dirigenziale, sia che non lo abbia, per agire come leader orizzontale dovrà sempre tener presente il focus sul "prossimo passo" nella generazione di nuovi processi e di nuove capacità personali nelle persone con cui avrà interazioni di sviluppo.

Atteggiamenti di propensione allo sviluppo

Le metacompetenze assumono significato nella organizzazione in relazione ad un "propensione" che le persone attive nello sviluppo dovranno avere rispetto al loro *commitment* organizzativo e al loro interesse al cambiamento, quale "tensione continua" e atteggiamento nel lavoro.

Non si tratta infatti di metacompetenze "tecniche" bensì agibili qualora ci sia un interesse a tendere verso lo sviluppo, un volersi esercitare in quella direzione, che possiamo definire un contesto valoriale non teorico, ma incarnato nella pratica, una sorta di "morale del cambiamento". Del resto la comunità internazionale di *action research* riporta in più punti che la morale dovrebbe essere inserita nelle tecniche di sviluppo sociale (Reason & Braddbury, 2001).

Bekman (2018) ha sinteticamente descritto gli atteggiamenti di propensione allo sviluppo come segue:

1-Disciplina interiore: interesse al proprio sviluppo personale per la consapevolezza degli effetti delle proprie azioni.

2-Integrità: comportamento coerente atto ad evitare diverse interpretazioni e distorsione di immagini, sforzo per una riflessione sui fatti e percezioni.

3-Moralità: atteggiamento riflessivo per focalizzare come l'organizzazione influenza la società in senso ampio e prendersi la responsabilità di intervenire.

4-Integrazione: considerare il bisogno essenziale di connettere la biografia delle persone e le interazioni in relazione alla biografia della organizzazione.

5-Interesse: creare spazi per osservare le persone e il lavoro considerando una prospettiva ampia delle cose che accadono in azienda, evitando di ridurre i fatti a semplici variabili.

6-Concentrazione: essere focalizzati sulle iniziative che si prendono per lo sviluppo della organizzazione per aiutare le persone a partecipare e a dare senso alla iniziativa.

7-Apertura: considerare lo spazio multidimensionale e le variabili della organizzazione, non riducendo la realtà ma consapevoli della necessità di esplorare la complessità per riuscire a muovere un "prossimo passo".

8-Intelligenza sociale: riuscire a definire dei principi comuni considerando la realtà sociale come paradossale, in quanto somma di diversi principi personali, ma gestibile con dei principi condivisi.

9-Creatività: rompere gli schemi dei percorsi ordinari di pensare e rendere possibile la connessione tra nuovi percorsi individuali e quelli della organizzazione, coinvolgendo nuove persone.

Nei percorsi di sviluppo vanno quindi considerate le "intenzioni" a mettersi in gioco, la **volontà di cambiare**. Senza questo presupposto, sono deboli le basi per acquisire le abilità, competenze e metacompetenze precedentemente descritte.

4 CONCLUSIONI

La ricerca che ha contribuito a definire il set di competenze descritte in questo Working Paper ha avuto inizio 18 anni fa, partendo dalla domanda: quali sono i principi che possono guidare un cambiamento organizzativo sostenibile ed efficace che valorizzi la motivazione delle persone?

Oggi, dopo aver sviluppato e sperimentato una metodologia in grado di dare risposta a questa domanda, riteniamo che la sfida sia quella di dotare sempre più le persone di quelle competenze che consentono loro di essere un soggetto attivo della vita organizzata. È l'individuo, infatti, l'unico attore che può sintetizzare e gestire la complessità del mondo economico e sociale.

A tal proposito si può rilevare come da qualche anno si sia diffusa una più ampia riflessione sul concetto di complessità e pensiero sistemico segnando, così, un punto di rottura con il riduttivismo degli ultimi 50 anni in ambito organizzativo.

Al contempo, però, crediamo che non sempre si tenga in dovuta considerazione la relazione tra due binari strettamente connessi tra di loro: la complessità dell'individuo e quella della realtà organizzativa. L'uomo è in sé una organizzazione complessa e per guidare e sostenere il cambiamento di aziende, associazioni, pubbliche amministrazioni o qualsivoglia realtà sociale, deve prima di tutto essere in grado di focalizzarsi su sé stesso e sulla natura delle proprie percezioni, concettualizzazioni e azioni. Egli è chiamato a fare sintesi della complessità organizzativa e, per non ricadere negli approcci razionalistico-riduttivi, deve essere dotato degli "occhiali" adatti a leggere la complessità e i suoi paradossi, di cui è egli stesso parte.

In questa ottica, le competenze presentate nel Working Paper e la metodologia TRASE da cui derivano, rappresentano un tentativo, riteniamo efficace, di ricongiungere tra loro, in modo generativo, diversi piani:

- il mondo interiore dell'individuo e quello esteriore, costituito dai suoi comportamenti;
- l'interno delle organizzazioni, costituito da strutture e processi, e il cliente quale soggetto esterno che dà senso e finalità all'agire organizzato.

Le competenze descritte, lì dove sono incarnate dagli individui, costituiscono degli elementi abilitanti non solo al "pensiero sistemico evolutivo", ma anche e soprattutto "all'azione sistemica evolutiva", grazie al costante ampliamento di percezione di sé e del contesto sviluppati nel percorso TRASE.

Riconoscere le spinte che ci hanno condotti alla terza rivoluzione industriale significa essere consapevoli che non è tramite il pensiero lineare e l'agire pianificato che si possono guidare con successo le organizzazioni moderne. Si tratta di sviluppare quella che potremmo definire una "intelligenza dell'agire", molto diversa dalla intelligenza concettuale-elaborativa, che in ambito organizzativo ha portato a sofisticate pianificazioni e modellizzazioni del cambiamento, rivelatesi poco efficaci nella pratica.

Ciò di cui si ha sempre più bisogno è di un nuovo tipo di leadership la cui principale caratteristica sia quella di guidare processi in cui altri possono attivarsi responsabilmente per un fine comune. Questa definizione, di quella che noi definiamo *leadership orizzontale*, sotto intende un concetto fondamentale: tutti gli individui sono potenzialmente dei leader, ciò di cui hanno bisogno è avere un processo in cui le loro competenze possono generarsi ed emergere contestualmente all'agire nell'ambito organizzativo.

Ovviamente il lavoro non si chiude qui, abbiamo a che fare con la sfida di far vivere un pensiero nuovo nel mondo organizzativo, una nuova cultura, che si basi su metodologie adatte a investigare e portare a valore le connessioni individuo-organizzazione valorizzandone il senso e il significato. La strada è lunga. Il lavoro proposto vuole essere un contributo concreto a questa sfida e verrà ulteriormente sviluppato, arricchendosi di nuove prassi. Ciò nella speranza che si superi progressivamente quanto delineato da Novara (2004) nell'osservare il mondo del lavoro degli ultimi decenni:

Nella "società del denaro" studiata da Georg Simmel l'uomo è "cosa" per l'uomo: i rapporti "razionali" sono oggettivati, strumentali, svuotati del loro contenuto emotivo, demotivati. Le relazioni tra le persone scompaiono nell'anonimato delle funzioni.

Si esegue un compito impersonale assegnato "oggettivamente". Il potere di chi domina scompare nella subordinazione come imperativo tecnico-oggettivo, impersonale. La dominazione diviene esigenza tecnica, non disonorevole, di sottomissione alla gerarchia.

Una metodologia astratta scompone la realtà concreta dell'uomo al lavoro e quella dell'organizzazione che contiene il suo lavoro in elementi che vengono ricomposti in maniera astratta, smarrendo il mondo della vita organizzativa, il lavoro vivente.

Le idee presentate nel Working Paper hanno raccolto i frutti del lavoro di Novara in Olivetti, arricchendolo e ulteriormente sviluppandolo con il lavoro della fondazione olandese NPI prima e IMO successivamente. Ne è nato un sodalizio umano e professionale di grande valore, che ha rappresentato la base per lo sviluppo di un lungo percorso di ricerca azione, come raccontato nel WP12 (Rizziato, 2018).

Per ricordare il grande contributo di Novara, mancato nel 2008, a questa ricerca, ci fa piacere concludere con l'immagine dell'organizzazione sana che egli espone alla fine del suo saggio *Si può guarire l'organizzazione?* (Novara, 2004):

Il processo terapeutico verso una più sana vita organizzativa unisce uno sviluppo logico e un'apertura euristica, dando evidenza ai potenziali e ai limiti dell'organizzazione. Il cambiamento è un apprendimento condiviso e una costruzione sociale.

L'organizzazione è uno strumento a servizio della società, dalla quale trae le sue risorse e per la quale esiste: l'assolvimento di questo compito è la condizione della sua salute. L'organizzazione sana è un sistema di responsabilità che fa operare in una interazione dinamica – concordia discors o discordia concors – individui e gruppi di competenze diverse e interessi differenti: il che crea l'ordine mentale, funzionale, morale ed emozionale dell'organizzazione.

5 BIBLIOGRAFIA

- Allulli, G., Tramontano, I. (cur.). (2010). *Apprendimenti e competenze strategiche nei percorsi formativi triennali: i risultati della valutazione*. Roma: Isfol. Reperibile su: <http://isfol-ia.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1445>
- Bekman, A. (2007). The methodology of evidential. In J. J. Boonstra & L. Caluwè (2007), *Intervening and Changing: Looking for Meaning in Interactions* (pp. 29-45). New York: Wiley.
- Bekman, A. (2010). *The horizontal leadership book*. Berlin: Alertverlag.
- Bekman, A. (2014). *Inside the change*. Berlin: Alertverlag.
- Bekman, A. (2017). *The human creation*. Alertverlag, Berlin.
- Bekman, A. (2018). *Horizontal organizing*. Berlin: Alertverlag.
- Boardman, J. (2013). *Systemic Thinking: Building Maps for Worlds of Systems*. Kindle.
- Boardman, J., & Sauser, B. (2008). *Systems Thinking: Coping with 21st Century Problems*. Boca Raton; London; New York: CRC Press.
- Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of training. In R.L. Craig & L.R. Bittel (eds.), *Training and Development Handbook* (pp. 87–112). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (1994). *Evaluating Training Programs*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2005). *Transferring Learning to Behavior*. Oakland, CAB: Brett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2007). *Implementing the Four Levels*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions de l'Organisation.
- Lievegoed, B. C. J. (1973). *Developing Organisation*. Londra: Tavistock. (trad. it. *Verso nuove strutture organizzative. Una guida pratica ai sistemi sociali del futuro*. Alassio: Natura e Cultura, 2001).
- Lievegoed, B. C. J. (1979). *Phases, Crisis and Development in the Individual*. Londra: Rudolf Steiner Press (trad. it. *Crisi biografiche, l'evoluzione dell'uomo tra giovinezza ed anzianità*, Alassio: Natura e cultura, 1998).
- Novara, F. (2004). *Si può guarire l'organizzazione?. Itinerari d'impresa: management diritto formazione*. Primavera-estate 2004. Soveria Mannelli: Rubertino, disponibile su: <http://www.aislonline.org/Portals/0/Download/Novara-1.pdf>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence*. In D.S. Rychen, & L. H. Salganik (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 41–62.

- Reason, P., & Braddbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Rizziato, E. (2010a). *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro: verso un approccio europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- Rizziato, E. (2010b). *La formazione sviluppo per la creazione di comunità lavorative* (Working Paper Ceris-CNR 3) Torino: CNR-CERIS, Istituto di ricerca sull'impresa e sullo sviluppo. Disponibile da <http://www2.ceris.cnr.it/ceris/workingpaper/abstract/wp2010-03.htm>
- Rizziato, E. (2014). *Un approccio innovativo allo sviluppo organizzativo e alla motivazione: la formazione-sviluppo*. *Formazione&Cambiamento*, 82. Disponibile da <http://www.formez.it/notizie/un-approccio-innovativo-allo-sviluppo-organizzativo-e-alla-motivazione-la-formazione-sviluppo>
- Rizziato (2018) Organizzazioni e leadership orizzontali: il percorso di training sistemico evolutivo (TRASE) (Working paper CNR-IRCRES 12/2018). Torino: CNR-IRCRES, Istituto per la crescita economica sostenibile. <http://dx.doi.org/10.23760/2421-7158.2018.013>
- Rizziato, E., & Nemmo, E. (2012a). *L'etica dello sviluppo organizzativo e la responsabilità sociale delle organizzazioni: punti di arrivo, criticità e proposte nel contesto italiano e internazionale* (Working paper CNR-Ceris 11/2012). Torino: CNR-CERIS, Istituto di ricerca sull'impresa e sullo sviluppo. Disponibile da http://www.ceris.cnr.it/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=64
- Rizziato, E. & Nemmo, E. (2012b). *Un quadro internazionale, europeo ed italiano sulla responsabilità sociale delle organizzazioni con focus sull'etica dello sviluppo organizzativo* (Rapporto Tecnico CNR-Ceris 40). Torino: CNR-CERIS, Istituto di ricerca sull'impresa e sullo sviluppo. Disponibile da <http://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:380513#mode/2up>
- Vygotskij, L.S (1969) *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Barbera [ed. orig. 1934].
- Von Foster, H. (1991). Through the Eyes of the Other. In F. Steier (cur.). *Research and Reflexivity* (pp. 63-75). Londra: Sage.
- Zojanc, A. (1999). Goethe and the Phenomenological Investigation of Consciousness. In S. R. Hameroff (cur.). *Toward a Science of Consciousness III*. MA: MIT Press. Disponibile da <http://www.arthurzajonc.org/publications/goethe-and-the-phenomenological-investigation-of-consciousness/>
- Zojanc, A., & Seamon, D. (1988). *Goethe's way of science: a phenomenology of nature*. New York: State University of New York Press.

Documenti citati

- Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS]. *Life Skills education in schools*. 1993. Disponibile da est.indire.it/upload/07-ITA01-CO06-00484-1-prod-042.ppt
- Consiglio Europeo (Lisbona 23 e 24 marzo 2000). *Conclusioni della presidenza*. Disponibile da https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf
- Cedefop. (2001). *Italy, skill supply and demand up to 2025*. Disponibile da <http://www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-resources/country-reports/italy-skills-forecasts-2025>
- Cedefop (2015). Una ripresa occupazionale imperfetta. *Nota informativa*, giugno. Disponibile da http://www.cedefop.europa.eu/files/9098_it.pdf
- Commissione Europea [CE] (1996). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro Bianco. Lussemburgo. Disponibile da http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. Disponibile da https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
- Consiglio dell'Unione Europea (2010). *Comunicato di Bruges sulla rafforzata Cooperazione Europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale per il periodo 2011-2020*.

Disponibile da http://bancadati.anpalservizi.it/bdds/download?fileName=C_21_DocEuro-pea_1084_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=15c1872a-6a89-426e-8cb7-65f52ed1daa6

Commissione Europea (2012). *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* disponibile da <http://ec.europa.eu/transparency/reg-doc/rep/1/2012/IT/1-2012-669-IT-F1-1.Pdf>

ISFOL (2013). *Le dimensioni della qualità del lavoro. I risultati della III indagine Isfol sulla qualità del lavoro*. Disponibile da <http://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1396>

ISFOL (2014a). *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro*. Disponibile da <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=INAP&IDS=20163>

ISFOL (2014b). *Le competenze chiave del cittadino. Il contributo LLP – Leonardo Da Vinci alle strategie per l'apprendimento*. Disponibile da http://www.programmaleonardo.net/llp/Download/Pubblicazioni/COMPETENZE_CITTADINO.pdf

Parlamento Europeo (2006). *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Disponibile da <http://www.liceoumberto.it/attachments/article/168/Competenze%20chiave.pdf>