

Recensioni per la formazione

a cura di Dario Forti* e Giuseppe Varchetta**

Gianluca Bocchi, Mauro Cerutti, *Una e molteplice. Ripensare l'Europa*, Tropea, Milano, 2009, € 8,90

Gli autori de "La sfida della complessità", ritornano a pensare alla nostra vecchia Europa, in una prospettiva ossimorica di una unitas multiplex, di una e molteplici. Il nostro continente non è più un territorio, non è più una entità geografica, ma è un progetto e si può proporre come entità politica. Forte della memoria e dell'esperienza della sua storia, così tragica dove genocidio, conflitti etnici, confronto tra totalitarismi opposti si sono incrociati in uno scenario di dolore ma anche di crescita, la nostra terra europea sta cominciando ad imparare contemporaneamente cosa possa significare oggi identità e diversità, unità e molteplicità e racconta agli altri mondi come ogni cultura debba essere concepita come incompiuta, un progetto in costruzione continuamente evolutivo.

Avrebbe molto da raccontare e da proporre agli altri mondi l'Eu-

ropa, aiutando tutto il mondo presente a far sì che la globalizzazione non sia solo una cesura, una discontinuità, ma assuma finalmente una direzione. L'assunzione di tale ruolo da parte della vecchia Europa passa attraverso il con-fondersi di circostanze e opportunità diverse. Una di queste è fuori dubbio il sentirsi provincia, rispetto ai nuovi poli di sviluppo e innovazione mondiali delle Americhe, dell'Asia e del sud-est asiatico, non in modo riduttivo e remissivo, ma secondo la prospettiva cantata da un poeta: «Poiché le civiltà sono qualcosa di "finito", nella vita di ognuno viene un momento in cui il centro non tiene più. Ciò che allora le salva dalla disintegrazione non è la forza delle legioni ma quella della lingua. Così fu per Roma e, prima, per la Grecia ellenica. Il compito di "tenere", allora, ricade sugli uomini delle provincie, della periferia. Contrariamente a quanto si crede di solito, la periferia non è il luogo in cui finisce il mondo, è proprio il luogo in cui il mondo si decanta»¹.

Nota

1. J. Brodskij, Introduzione a D. Walcott, *La mappa del nuovo mondo*, Adelphi Milano.

Morgana Masetti, *Il sorriso nelle pratiche di cura*, Edizioni La Merdiana, Bari, 2009, € 16,00

Da qualche tempo, e per molti aspetti meritoriamente, si parla di formazione esperienziale. Attraverso pratiche diverse e innovative, l'obiettivo comune è di transitare dal vissuto all'esperienza. Dal vissuto come un modo diretto, verrebbe a dire naturale, di vivere le cose che ci accadono. L'esperienza come un prender forma tutte le volte che i vissuti diventano oggetto di riflessione, quando cioè le cose vengono arricchite "dallo sguardo del pensiero". Il partecipante competente si pone allora come quello che riesce a traguardare il vissuto con il pensiero, portandosi a casa così il sapere dell'esperienza. Esiste un fare cioè che diventa sapere perché è assistito da un accompagnamento riflessivo generato dalla formazione esperienziale. Ed è scoppiata così l'avventura "dell'oltre aula". L'aula, il setting formativo tradizionale è diventato così sinonimo di una formazione passiva e spesso passivizzante. La rivoluzione "dell'oltre aula" non è stata tuttavia sempre all'altezza dell'assunto centrale della formazione esperienziale, l'assistere il soggetto in apprendimento nel

* Psicosocioanalista, socio fondatore di Ariele, amministratore di SKOLÉ.

** Professore a contratto di Educazione degli Adulti, Università Statale, Milano Bicocca.

transitare dal vissuto all'esperienza. È stato autorevolmente osservato infatti che all'aula tradizionale "si contrapponevano gli investimenti in attività prevalentemente ludiche, spesso contenitori senza forma; la formazione usciva dall'aula: si scalavano le montagne, si andava in guerra, si sfidava la paura, si ponevano i soggetti nella condizione di poter e voler rischiare senza rete, se non quella del salvataggio, non sempre quella cognitiva ed emotiva che avrebbe potuto dar senso alla metafora del gioco, dello sport, a volte di quello più 'estremo'"¹ In molte circostanze, i tentativi pur lodevoli di creare setting nuovi "dell'oltre aula" non rispondevano alla domanda centrale "In quale modo era possibile un'educazione capace davvero di parlare all'umano nella sua pienezza, di proporre, oltre che supporre, l'azione libera del soggetto all'interno di un processo di crescita personale e di miglioramento dell'essere umano, non solo nel presente, al di fuori dell'interesse contingente, non estraniandolo dal suo futuro e non privandolo dell'ascolto e dell'attenzione alla vita interiore?"².

Esistono ovviamente moltissime pratiche di formazione "dell'oltre aula" meritoriamente tese a lavorare per dare risposte il più possibile esaustive a queste domande. Fuori da ogni dubbio una delle tracce più importanti è data dal binomio teatro-organizzazione, che attraverso l'improvvisazione offre una risposta tentativa, ai dilemmi delle note di incertezza, imprevedibilità, precarietà, che caratterizzano l'organizzazione contemporanea e che sembrano una condanna senza ritorno ad una sorta di provvisorietà esistenziale³.

La ricerca di Morgana Masetti è collocabile nel largo alveo del rapporto teatro-organizzazione.

L'organizzazione sono i luoghi della cura dove bambini, pazienti internati, attendono nella speranza, soprattutto dei genitori, la guarigione. I piccoli pazienti sono i soggetti che il clown incontra. Il dolore è tema difficile da raccontare ai bambini. Gli addetti ai lavori, gli infermieri, i medici, la struttura di cura in genere, affronta un enorme, per certi aspetti impossibile sfida, quella di raccontare il dolore ai bambini. Non si può narrare del dolore ai bambini né lo si può spiegare, per il semplice fondatissimo motivo "perché non c'è nessuna spiegazione o motivazione valida perché un bambino possa soffrire". Torna in mente la bestemmia laica del Dott. Rieux, il protagonista de "La peste", di A. Camus quando afferma «io mi faccio un'altra idea dell'amore; e mi rifiuterò sino alla morte di amare questa creazione dove i bambini sono torturati»⁴. Il libro, la ricerca di Morgana Masetti, racconta, nello svolgersi del processo, di un incontro tra il clown e una psicologa specialista della sanità. All'inizio della storia agivano solo i clown ed i piccoli pazienti. Il clown, il buffone allegro che smonta, con affetto e semplicità, la realtà che lo circonda, i piccoli pazienti che guardano, con occhi sognanti e reagiscono con reattività sorprendente. Entra in scena Morgana, una donna psicologa che accostandosi ai clown e ai piccoli pazienti, sembra essere tornata bambina e inizia, lavorando insieme ai clown e ascoltando i loro rapporti, ad aiutare, a comprendere meglio le reazioni dei bambini e, conseguentemente, ad aiutare i clown a comprendere meglio loro stessi. È capace Morgana nell'osservare le attività dei clown ad indicare le fasi che i clown stessi non avevano mai percepito del loro lavoro in ospedale, in altre parole la fenomenologia che si sviluppava

prima e dopo ogni interazione. Tutto questo ha avuto risultanze innovative profonde e per il ruolo del clown e per il ruolo della psicologa: da una parte un più compiuto innamoramento del loro lavoro e dall'altra un nuovo riconoscimento del valore della loro attività, capace "attraverso l'arte, di stimolare la vita e di essere stimolati, a volte in modo sottile, a volte in maniera travolgente". La risata a volte travolgente dei giovani pazienti, le reazioni più spesso sommesse, quasi timide, compongono un insieme reattivo capace di creare scenari nuovi entro i quali si ricollocano le vite degli animatori e dei piccoli pazienti "mostrando nuovi modi di vedere il mondo", insegnando che l'unica certezza che si ha è quella del momento presente, quando si è in contatto con l'essenza di un bambino, che vuole più di qualsiasi cosa essere un bambino, e giocare, nonostante il male che lo assale. Torna in mente la lezione sul presente di W. Bion, il suo profondo, etico insegnamento a vivere nel presente, lontani da ogni "memoria e desiderio": la memoria come rimando indietro al vincolo del passato e il desiderio come proiezione sublimata verso un futuro che non può ancora esserci. La forza dell'incontro tra il clown, arricchito a questo punto dalla presenza della psicologa dell'età infantile, e i piccoli pazienti, è quello di rimettere la vita in movimento.

Si pensa legittimamente che non occorra molto per trasferire tutto questo nei nuovi setting, talvolta approssimati e infedeli della formazione "dell'oltre aula". Il grande alveo e la grande lezione della metafora teatrale tra formazione e sviluppo organizzativo, in altre parole l'organizzazione in scena, è fuori da ogni dubbio il rimando istituzionale fondamentale per comprendere sino in fondo e senza equivoci la ri-

flessione che ci può venire dalla lettura della ricerca di Morgana Ma-setti.

I significati vanno risvegliati. Il management, i partecipanti, hanno oggi più di ieri bisogno di aiuto, verrebbe a dire di cura, per poter affrontare le sfide forti del presente organizzativo. Forse non si tratta di portare i clown nei nuovi setting, ma senz'altro si tratta di pensare che il gioco sia già iniziato e che non sia facile dire chi sia che fa lo scherzo e chi lo riceve. Siamo nella relazione, realtà talmente intensa che durante l'incontro anche scherzare può equivalere a vivere. La sfida è innestare una relazione vera.

Giuseppe Varchetta

Note

1. Claudia Piccardo, Introduzione a C. Piccardo, F. Pellicoro, *L'organizzazione in scena*, Cortina, Milano, 2008, p. VIII.

2. Idem, p. IX.

3. Si rimanda alla recensione apparsa sul numero 78 della nostra rivista al citato volume di Piccardo e Pellicoro nella nota 1.

4. A. Camus, *La peste*, Bompiani, Milano, 1956, p. 215.

Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008, € 14,00, pp. 282

“Nessuno ha mai incontrato le competenze” afferma Guy Le Boterf in *Costruire le competenze individuali e collettive*, un libro da leggere per tutti coloro che si occupano di gestione del personale nelle organizzazioni ed in particolare per chi si interessa di formazione. Un testo già ampiamente diffuso nel dibattito teorico nazionale ed internazionale sulle competenze, da ora finalmente disponibile in lingua italiana, grazie all'editore napoletano Guida ed al lavoro dell'OBR Campania.

Siamo lontani dalle mitologie delle “competenze di successo”, viste e riviste in salse diverse, e soprattutto siamo lontani dal corto respiro della retorica del talento che tanto negli ultimi tempi ha affascinato le imprese. Siamo lontani, per fortuna, dalle facili ricette ogni volta risolutive e dal miraggio di poter diventare manager, leader, e chi più ne ha più ne metta, in circa ventiquattro ore. Le Boterf è distante dall'utilizzo generico e poco rigoroso della nozione di competenza attraverso la quale si sono giustificate pratiche ed interventi fortemente prescrittivi poco adatti alle esigenze delle persone e delle imprese, molto attenti a pensare le competenze come applicazione di saperi e poco inclini a considerarne, invece, la natura processuale.

Il testo è una proposta per colmare quello scarto che si verifica ogni qualvolta la potenzialità innovativa dell'idea di competenza non si traduce in discontinuità nelle prassi di gestione e sostegno dei collaboratori. Al contrario, attraverso il riferimento disinvoltato e disimpegnato alle competenze, si è cercato spesso di dare una parvenza di innovazione alla gestione del personale in affanno rispetto alle esigenze di cambiamento sollecitate dalla società della conoscenza. È indubbio, infatti, che una serie di approcci, che pur hanno avuto molto successo spinti dalla moda consulenziale, hanno privilegiato una riduzione radicale della nozione cercando una legittimazione attraverso un'apparente impostazione tecnico-scientifica. Attraverso tale riduzione sono stati propinati modelli universali che prescindono dalle persone e dal contesto, come se le competenze fossero cose che si possono, appunto, incontrare in qualche posto.

Lavorare secondo la “logica ed il metodo delle competenze” signi-

fica far riferimento a rappresentazioni provvisorie che possono costituire spazi condivisi per imprese e lavoratori, spazi nei quali convergere e dai quali partire per progettare interventi di sostegno e di sviluppo. Le competenze non sono una prerogativa esclusivamente individuale ma si esprimono mediante un'azione che lega l'attività del singolo a un processo più ampio di azione collettiva: hanno una natura sociale e relazionale per cui sono inscindibilmente situate in un contesto organizzativo. Le imprese oggi hanno sempre meno bisogno di certezze procedurali contenute in profili astratti e sempre più la necessità di valorizzare le persone: le competenze possono essere apprese e sono le persone stesse ad esprimerle nei contesti nei quali lavorano.

La triplice transizione dal saper fare al saper agire, dalla somma di risorse alla loro combinazione, dalla centratura sulle procedure a quella su un soggetto-lavoro delineano la cornice all'interno della quale Le Boterf espone il suo approccio alle competenze. Le organizzazioni hanno bisogno di far riferimento ad un concetto che sia in sintonia con contesti di lavoro non predeterminabili, che includa la dimensione individuale e collettiva, che permetta di ragionare in termini di combinazione di risorse e non semplicemente di addizione delle stesse, che crei condizioni per aiutare i soggetti nel navigare la complessità delle situazioni.

Il principale merito di Le Boterf è rappresentato dalla proposta di una costruzione “rigorosa ed operativa”. I capitoli relativi alla valutazione, al ruolo che la formazione può avere per il sostegno ai processi di professionalizzazione, alla creazione dei presupposti che facilitano la cooperazione tra attori, rappresentano

dei validi contributi per l'innovazione delle pratiche gestionali.

Ogni capitolo del libro si apre con alcune domande, raccolte dallo stesso autore durante i numerosi incontri e seminari a cui ha partecipato. Sono domande che orientano la lettura e, nello stesso tempo, tracciano un percorso di scoperta ed approfondimento. Sono molti i territori da esplorare e le questioni teoriche aperte, e credo che Le Boterf ne sia consapevole. Tra questi il tema della trasferibilità, del rapporto tra dimensione individuale e collettiva, dell'intreccio tra affettività e cognizione nell'apprendimento, del ruolo della creatività nei processi di trasposizione delle conoscenze.

Nessuna soluzione definitiva ma tante indicazioni operative e tante cautele che partono dal riconoscere la complessità dell'apprendimento e l'impossibilità di una sua spiegazione completa. Ciò che la lettura ci obbliga a fare è, invece, prendere le distanze in maniera definitiva da approcci estremamente semplificatori e risolutivi, uscire dai "vicoli ciechi" delle proposte riduzioniste, investire per la costruzione di una teoria e di una pratica adeguate per affrontare le difficili sfide della contemporaneità.

Gianluca Cepollaro

Silvano Tagliagambe, *Lo spazio intermedio. Rete, individuo e comunità*, Università Bocconi Editore, Milano, 2009, € 16,00

Nel 1923 Vasilij Kandinskij scriveva che "la specializzazione esige una scelta, una suddivisione e una separazione. Anche l'uomo di oggi sta ancora sotto il segno del aut-aut, Queste due parole sono sufficienti ad esaurire la definizione dell'Ottocento e nel nostro tempo sono già state assunte

come principio... Nuovi fenomeni vengono considerati in relazione alla vecchia base e trattati in un modo morto. Come a suo tempo l'orecchio più fine udiva nella quiete dell'ordine il brontolio sotterraneo, così l'occhio acuto può indovinare nel caos un nuovo ordine, quest'ordine abbandona la vecchia base dell'aut-aut e raggiunge lentamente una nuova base, quella del e. Il ventesimo secolo sta sotto il segno 'e'. ... Il nuovo inizio consiste nel riconoscimento dei nessi. Ci si renderà conto sempre più chiaramente che non esistono 'problemi speciali' che possano essere riconosciuti o risolti isolatamente, poiché in definitiva tutte le cose sono connesse e dipendono l'una dall'altra".

Settant'anni più tardi, nel 1993, Ulrich Beck, il sociologo della società del rischio, nell'introduzione del suo volume "L'era del 'e' sottolineava come nel XIX secolo imperasse il dualismo dell'aut-aut, con una forte tendenza alla suddivisione e alla specializzazione, dentro lo sforzo di inquadrare il mondo entro criteri univoci e costanti. All'opposto il XX secolo era indicato dal sociologo come caratterizzato dal 'e', da una propensione cioè alla coesistenza, alla molteplicità, all'incertezza con l'inclusione di un terzo spazio, altro dalle variabili oppositive tipiche delle strutture ambivalenti.

Gli artisti come Kandinskij intuiscono sempre con grande anticipo, è accaduto altre volte nella storia umana, rispetto agli approdi cui giungono gli scienziati. A tutto questo si veniva pensando nel leggere le fitte pagine dell'ultimo lavoro di Silvano Tagliagambe, dedicato alla problematica dello spazio intermedio, universo concettuale teso ad offrire una riflessione, auspicabilmente anche a chi ha responsabilità educative,

sull'esigenza non più rinviabile oggi, di considerare una terza realtà, al di là delle opposizioni abituali dettate dall'esperienza di ambivalenza, capace di offrire un terreno di lavoro più coerente con le circostanze oggi presentate dalla complessità interna dei soggetti e delle istituzioni.

Il concetto di spazio intermedio – coerente con la sua natura di tertium non datur – ha in sé elementi di incertezza e di complessità insuperabili. La circolarità tra organismi naturali viventi e artefatti prodotti dall'uomo, circolarità ricorsiva e innegabile, genera una nuova spazialità, un qualcosa di intermedio tra la dimensione soggettiva e quella oggettiva, tra mondo naturale e mondo artificiale, tra dominio del visibile e ambito dell'invisibile. Tale prospettiva commenta, per i soggetti umani che vogliano abitare autenticamente il mondo del loro tempo, un'esigenza di attivazione di una funzione mediatrice tra il mondo esterno e il mondo interno, con la capacità di attivare una competenza transitiva dall'uno all'altro. Lo strumento più efficace per conseguire tali obiettivi è il simbolo, una sorta di entità sommersa che vive, sia nel mondo esterno che nel mondo interno ed è capace di nutrire specifiche relazioni tra questo e quel mondo. Il simbolo è una unità nella diversità, nella quale visibile e invisibile, conscio e inconscio, significante e significato, osservatore e osservato, sono sinergicamente fusi ma assolutamente ancora distinti: in altre parole una ossimorica unitas multiplex.

Tutto questo assiste nel deviare e staccare le modalità del nostro pensiero dall'abituale ancoraggio alla sostanza, verso la nuova prospettiva della relazione; in altre parole transitare da un pensiero "oggettivante", ad un pensiero centrato su una nuova modalità

di pensare il soggetto umano, dove accanto alla realtà si cominci ad enucleare un prendere forma del possibile e del progetto, come modalità altrettanto legittime di traguardare l'esperienza umana. Viene in mente una densa pagina di un severo scrittore israeliano, Amos Oz: "andò alla finestra per mettere un po' ordine nei suoi pensieri. Osservò la luce invernale che si dispiegava come materia nobile sulle vette e sui pendii. La luce baciava i picchi, scivolava per le valli, risvegliava in ogni albero e in ogni pietra l'entità dormiente, raggiante, rimasta sepolta per giorni sotto una quotidianità grigia, inanimata... meditò sul fatto che, di tanto in tanto il sonno gli sembrava meno intaccato dalla falsità di quanto non fosse lo stato di veglia, mentre a volte, al contrario, proprio il restare sveglio fino allo stremo era ciò che desiderava più d'ogni altra cosa. Ora gli venne in mente che forse non erano due bensì tre gli stati: il sonno, la veglia e questa luce che inonda tutto da fuori e anche da dentro, sin dal primo mattino. In mancanza di una determinazione confacente, per se stesso definì questa luce con le parole: il «terzo stato»... non esiste al mondo, pensò, una privazione più tragica che la perdita del «terzo stato». La perdita avviene... per colpa di futili desideri e per correre dietro a vanità e minuzie. Tutte le sofferenze, rifletté, tutta l'insulsaggine e il ridicolo non sono altro che il frutto della perdita del «terzo stato»¹.

Il "terzo stato" indica una prospettiva di conquista, qualcosa di non esistente che, gli spiriti forti possono conseguire. È il richiamo di Luigi Pagliarani relativo alla "sfida della bellezza", alla prospettiva in altre parole dell'individuale e collettivo autosviluppo all'interno di una visione della realtà non oggettivamente prede-

finibile ma dettata dall'imprevedibilità dei possibili.

Si immagina che tali indicazioni problematiche relative "allo spazio intermedio", al "terzo stato" possano costituire un riferimento nuovo, anche sul piano linguistico, per coloro che hanno responsabilità formative ed educative, capace di coagulare le indicazioni di maestri già noti e confluenti da tempo nel pensiero della complessità, tra i primi per esempio G. Bateson e E. Morin. Quella che emerge infatti dalle pagine dense della ricerca di Tagliagambe è lo stagliarsi progressivo "di quella che possiamo chiamare la matrice relazionale come nucleo costitutivo essenziale non solo dei soggetti collettivi, come le società, le organizzazioni, le imprese, i sindacati, le famiglie... ma anche dei soggetti individuali, con conseguente passaggio, che può essere considerato davvero epocale da una ontologia accentrata sull'idea di sostanza e sulle proprietà a una ontologia delle relazioni".

Lo spazio intermedio ha come riferimento centrale il between, un qualcosa di indefinibile che sta "tra" e che collega spazi ed entità necessariamente sfuggenti e ambigui e che solo la considerazione contemporanea di loro, come collegabili dal between, può far cogliere in tutta la loro ricchezza potenziale.

Immaginiamo i setting formativi di oggi, quelli di "oltre l'aula", immaginiamo i partecipanti, i docenti, immaginiamo questi ultimi come messaggeri di intelligenza, chiamati a fare da intermediari tra lo spazio pubblico e quello privato, che sempre più si intrecciano e si intersecano nella mente dei partecipanti. Immaginiamo il traffico incessante, fittissimo implicato in questo andirivieni e immaginiamo, o meglio cerchiamo di sentire, quanto profondamente mutate possano uscire da queste

forme relazionali nuove le identità personali di ciascuno di noi. Riuscire ad immaginare tutto questo accompagna una profonda gratitudine per l'autore di queste pagine ed un impellente richiamo a farle nostre, filtrandole nella nostra quotidiana sperimentazione professionale.

Giuseppe Varchetta

Nota

1. Amos Oz, *Fima*, Feltrinelli, Milano, 2004. pp. 226, 227.

Monica Fedeli, *Come generare valore nella formazione continua. I risultati di una ricerca e proposte metodologiche*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2008, € 18,50

La ricerca proposta nel testo, scorrevole e reso intuitivo dai numerosi grafici e tabelle proposte dall'autrice, anche se talvolta poco cognitivamente ergonomiche, vanta un perfetto impianto metodologico, validato statisticamente e fondato su analisi qualitative e quantitative che, nella loro complementarietà, forniscono un'esplorazione ottimale del materiale.

Analizzando con l'ossessività che spesso contraddistingue chi elabora questionari o in generale 'analizza dati', balza infatti subito agli occhi la descrizione dettagliata della metodologia della ricerca, dal campione di riferimento alle interviste, e non a caso emerge tra le righe la concreta fatica che implica condurre un simile lavoro.

L'obiettivo primario della ricerca qui proposta è quello di "valutare quali valori i formatori percepiscono e generano nei percorsi formativi che realizzano" e, ancora, di "ricercare i fattori generativi nelle pratiche formative e nei comportamenti dei soggetti adulti in formazione".

In quest'ottica all'interno del testo si riportano quattro aree principali che ricatologano i dati elaborati: 1. alleanza con la committenza, 2. desideri dei formandi, 3. valori percepiti dai formatori e generati dalla formazione, 4. prospettive della formazione. All'interno della prima area, l'alleanza con la committenza, che provando a riassumere raffigurerai con la famosissima immagine dei porcospini di Schopenhauer (e Freud), ritroviamo alcuni strumenti professionali immediatamente applicabili e potenzialmente molto utili (un decalogo/checklist e diversi spunti forniti dagli intervistati sul tema).

La seconda area elenca e analizza i desideri più frequenti dei formandi percepiti dai formatori (nel dettaglio, riferiti alle persone: *acquisire nuove competenze, valorizzare professionalità, incentivare una crescita personale, essere considerati...*; riferiti al contesto organizzativo: *condividere gli obiettivi imparare a risolvere problemi, confrontarsi con contesti diversi...*).

Nella terza area l'autrice costruisce, dai valori emersi dalla ricerca, due sfere, quella del "fare", relativa a quei comportamenti inerenti l'azione personal-professionale (al cui interno si trovano: *pensiero positivo, significato di vita, consapevolezza, motivazione/interesse, innovazione, passione, intraprendenza, responsabilità, nuove competenze*) e quella del "sentirsi" (*gratificazione/soddisfazione, autorealizzazione, benessere*).

La ricercatrice rileva come da questi dati sembrerebbe che *"nella sfera del fare si evidenziano tutti quei valori che enfatizzano comportamenti e atteggiamenti positivi della persona in un contesto lavorativo (...) sembra che emerga un concetto nuovo di evoluzione della persona, che sta vi-*

vendo quel delicato passaggio che la vedeva prima risorsa per l'organizzazione, poi persona ed ora 'persona che lavora'. I valori riferiti al sentirsi sembrano ancora una volta sottolineare questo aspetto di rivendicazione della identità personale dell'adulto inserito in una organizzazione della persona che lavora alla ricerca di gratificazione e soddisfazione, autorealizzazione e benessere".

Le due sfere vengono successivamente elaborate insieme alla variabile età e anzianità professionale in ulteriori approfondimenti, forse graficamente non immediati, ma di sicuro dai risvolti "generazionali" interessanti (*"il concetto delle emozioni trova valenza sostanziale se riferito alle nuove generazioni, rapportato alle new entries di formatori giovani..."*).

Focalizzandoci sulla parte più qualitativa del lavoro, la curiosità professionale mi spingerebbe ad analizzare le interviste condotte dalla ricercatrice ad Amietta, Borgonovi, Bruscazioni, Caltabiano, Ceriani, Colasanto, Gabelano, Giacomoni, Mazzotta, Meda, Munari, Pane, Panzarani, Perrone, Pieraccioni, Varvelli, in qualità di testimoni privilegiati che hanno contribuito a *"tracciare un panorama di riferimento della formazione generativa"*, attraverso l'utilizzo del software T-LAB, e confrontare l'output dei diversi strumenti di tale programma di analisi testuale con quelli proposti dall'ottimo ATLAS.ti, software qui utilizzato per la ricerca; ma questo non è che uno degli spunti che la lettura di questa parte ha prodotto.

Il valore aggiunto di un simile 'compendio di punti di vista' è la possibilità data al lettore di poter confrontare, sinteticamente e rapidamente, le differenti sfaccettature degli approcci di alcuni esponenti della formazione italiana,

attraverso stralci di intervista riportati fedelmente nel testo. Possibilità, a mio parere e che mi permetto di esprimere in quanto rientro nei primi destinatari della Collana, da non sottovalutare in termini auto-formativi; esattamente come non vanno trascurati gli esiti quantitativi evidenziati dalla ricerca, esiti che indicano la centralità della "persona globale" intesa come individuale e professionale, in quella che dovrà essere *la nuova formazione*.

L'interessante introduzione di R. Di Nubila, riferendosi all'esperimento di Schwartz in cui fece lavorare sui loro problemi circa 100 operai sottratti a turno ai propri posti di lavoro ma regolarmente remunerati, mi ha suscitato un *collegamento* tra ciò che studiosi come Elton Mayo, a prescindere dalla sostanziale variabile "novità" fondante i suoi esperimenti, e altri (Mc Gregor ad esempio), hanno a lungo sostenuto sul tema del coinvolgimento in prima persona dei lavoratori su alcune decisioni di responsabilità (problem solving & decision making) e ciò che, rileggendo tra gli interessanti verbatim delle interviste riportate da Fedeli, è il pensiero di Bruscazioni, Amietta ed altri illustri colleghi: *serve una formazione vera, rivolta alla persona considerata "non sotto due aspetti distinti, (identità personale e professionale) ma come portatrice di interessi e di desideri personali e professionali indistintamente"*.

Il ponte che intravedo ed interpreto tra queste riflessioni è che sono le *persone stesse* che possono risolvere i problemi lavorativi *in cui sono inseriti*; in una logica di auto-ri-motivazione ed empowerment della persona 'globale', gli esiti della ricerca di Monica Fedeli sembrano indicarci questa frontiera: la formazione è vista come un strumento auspicabilmente utile al

singolo prima che all'organizzazione e al proprio gruppo di lavoro.

Questo sembra indicarci che il "siamo quello che impariamo" di T. Makiguchi debba essere quasi un 'monito' nei confronti dei responsabili della formazione: non c'è nessuno escludibile a priori dalla formazione, a patto che la formazione aiuti concretamente i singoli problemi propri dell'attività quotidiana delle persone. Tutto ciò mi pare essere coerente con i valori "essere considerati", "valorizzare delle professionalità" e "consapevolezza" indicati come valori/desideri cardine dai formatori che hanno partecipato alla ricerca.

A proposito di consapevolezza, la stessa ricercatrice esprime, alla fine del testo, un presupposto metodologico che in effetti accompagna, per tutta la ricerca esposta, un piccolo dubbio di autoreferenzialità nel lettore: i formatori percepiranno davvero ciò che *realmente* i formandi percepiscono?

Temo che alcuni schemi mentali siano, nel bene e nel male, nostre "deformazioni professionali": bisognerebbe realmente indagare *sull'utenza* più che sulle *percezioni* dei formatori, ma ciò non toglie che gli anni d'esperienza dei formatori "promotori di consapevolezza", come sono qui definiti, che fanno formazione in aula da anni e in contesti così diversi, siano effettivamente un ottimo indicatore di verità.

Stimolante.

*Emanuele Toscano**

* Psicologo del lavoro, consulente e formatore junior presso Skolé, coordinatore Aif Junior Lombardia.

Halina Brunning (a cura di), *La manutenzione del capo (Executive coaching)*, Ananke, Torino, 2009, pp. 334, € 22,00

Intorno ai londinesi Tavistock Clinic e Tavistock Institute of Human Relations si è creato, e mantenuto nel tempo, uno dei miti più solidi della cultura organizzativa ad orientamento psicosociale. Ciò è dovuto sia alla statura dei personaggi che hanno operato in quei luoghi – W. Bion, E. Jaques, M. Balint, A.K. Rice, P. Turquet, E. Miller, I. Menzies e tanti altri – sia alla qualità innovatrice delle teorie e delle metodologie che da lì si sono diffuse nella comunità scientifica internazionale e non solo in quella influenzata dalla cultura anglosassone: dai sistemi socio-tecnici ai gruppi terapeutici, per passare attraverso le dinamiche di gruppo e l'intervento clinico nelle organizzazioni.

Negli anni la memoria di quella scuola si è trasmessa di generazione in generazione, continuando a rappresentare un sicuro riferimento nella formazione di un practitioner attento a integrare gli apporti della psicoanalisi e della teoria dei sistemi con l'osservazione e la pratica nei gruppi e nelle organizzazioni complesse soggette a continue e profonde trasformazioni strutturali e culturali.

Periodicamente dal Tavistock ci arrivano produzioni di buon livello, segno di una ricerca che prosegue e si consolida¹. *Executive Coaching* è una raccolta di saggi curata da Halina Brunning, psicologa clinica che, nella migliore tradizione britannica, alla professione in ambito terapeutico e di consulenza individuale, ha affiancato esperienze di direzione e consulenza organizzativa soprattutto nell'ambito del Sistema Sanitario Nazionale.

Executive Coaching, pubblicato da Karnac Books a Londra nel

2006, vede il contributo e la firma di parecchi dei principali esponenti del pensiero tavistockiano recente, dai già citati Obholzer e Zagier Roberts a Gordon Lawrence (affermato rappresentante del promettente filone del *Social Dreaming*) e a Lawrence J. Gould che, insieme a Gordon Lawrence e ad Alastair Bain, ha prodotto, nel 1996, un importante articolo sul "5° assunto di base" che ha avuto larga risonanza.

L'edizione italiana di *Executive Coaching*, a cura di Mario Perini e Claudio Ronchi, che ne hanno modificato il titolo in *La manutenzione del capo (Executive Coaching)* per ragioni che tenterò di analizzare più avanti, va vista come un importante contributo al dibattito più recente sulle pratiche (e sulle teorie di riferimento) cui molti di noi formatori si stanno rivolgendo sempre meno sporadicamente, vuoi per interesse culturale, vuoi per opportunità professionali.

Oggetto del volume (la cui articolazione in parti – "ecologia", "anatomia" e "applicazioni" – non risulta di particolare chiarezza e utilità, in quanto pressoché tutti gli articoli contengono sia premesse definitorie-concettuali che esemplificazioni di casi) è il *coaching sistemico-psicodinamico*, un approccio che, nell'*Introduzione*, H. Brunning riconduce ad "un campo interdisciplinare che ha cercato di integrare le intuizioni provenienti dalla teoria delle relazioni di gruppo, dalla psicoanalisi e dalla teoria dei sistemi" (p. 26).

Il *coaching* di cui si parla in questi saggi, più precisamente *executive coaching* in quanto focalizzato sulle esigenze di coloro che ricoprono posizioni di natura manageriale, "si rivolge primariamente alla *persona-in-ruolo* e alla *molteplicità dei campi organizzativi e sociali* che comprendono il

contesto in cui ha luogo il lavoro con il cliente” (p. 27, i corsivi sono nel testo, *ndr*).

In altri saggi l'*executive coaching sistemico-psicodinamico* è anche denominato come *consulenza al ruolo* (p. 51) e messo a confronto con orientamenti diversi che, di volta in volta, hanno come fine primario il risultato (in termini ad esempio di comportamenti o di performance) piuttosto che la *consapevolezza* (crescita e cambiamento interno) e come focus primario di attenzione l'*individuo* o l'*organizzazione* (*ibidem*). All'interno di questo modello a matrice bidimensionale (classica) trovano così collocazione, oltre al coaching *sistemico-psicodinamico* o consulenza al ruolo (nel quadrante *consapevolezza-organizzazione*), i modelli di tipo *cognitivo-comportamentale* (risultato-organizzazione), quelli orientati in senso terapeutico (*consapevolezza-individuo*) e, più specificamente, il “modello GROW” che si basa sull'ipotesi del “gioco interno” (o *inner game*) teorizzato da Gallwey, che lega l'aumento della *consapevolezza* e della *responsabilità personale* alla ricerca dell'azione (quadrante risultato-individuo).

I motivi di interesse del lavoro della Brunning e colleghi sono ovviamente molteplici, sia sul piano teorico che tecnico-metodologico. Com'è usuale nella letteratura sulle relazioni di aiuto², un certo impegno viene messo dalla curatrice nell'*Introduzione* e da V. Zagier Roberts e M. Jarrett nel spiegare e confrontare l'ormai ampia gamma di metodologie e prassi operative, che comprende oltre all'*executive* e allo *skill coaching*, la *consulenza al ruolo*, la *consulenza di processo* (e il *coaching di processo*), il *coaching in-depth*, il *life coaching*, il *mentoring*, il *team coaching* e il *co-coaching* (da altri autori denominato *peer coaching*).

Stimolanti sono i numerosi accostamenti concettuali proposti dai diversi autori, dalle “relazioni di attaccamento” di Bowlby (p. 158) al “Falso Sé” di D. Winnicott (p. 269), dalla dinamica tra non-pensabilità e pensabilità dell'esperienza organizzativa (pp. 159 e 279) al costrutto di “organizzazione-nella-mente”, proposto inizialmente da Turquet e ripreso da D. Armstrong e altri del Grubb Institute, definita come “la realtà emotiva dell'organizzazione che è registrata dentro di lui (cioè il cliente, *ndr*), che lo influenza, che può essere ammessa o ripudiata, dislocata o proiettata, negata, che può anche essere conosciuta ma non-pensata” (p. 86); o ancora, dalla funzione dell'*insight* per I. Menzies (p. 245) al valore della ricerca di comportamenti collaborativi, anziché sfidanti, nella gestione del conflitto organizzativo (p. 84).

Molto interessanti sono i racconti dei casi, di cui – come già osservato – sono ricchi quasi tutti i saggi contenuti nel volume; interessanti in quanto rispondono (il che è tipico della letteratura anglosassone in ambito psicoanalitico e non solo, molto meno delle altre, nostra compresa) alla giusta esigenza del lettore practitioner e/o in formazione di confrontarsi con dati concreti di osservazione e auto-osservazione, fondamentali nel processo di crescita e miglioramento professionale e personale ma anche nel confronto aperto – non geloso né autorferenziale – tra scuole di orientamento diverso.

Da segnalare i numerosi spunti di carattere tecnico-operativo ricavabili dalle presentazioni, talvolta anche solo accennate, dei casi di coaching (in una logica di servizio al lettore segnalo i numeri di pagina in cui si possono trovare specifiche indicazioni di “cose da fare”: pp. 175, 177, 187-8,

189, 196, 204, 206, 207, 212, 215, 218, 247, 267, 270, 273, 280, 282). Mi limito ad un paio di esempi: “A questo punto della sessione le chiesi di pensare a una metafora appropriata per descrivere questo particolare atteggiamento e la invitai a illustrare i propri pensieri con un disegno” (p. 177), “Peter accettò (...) di tenere un registro delle proprie azioni e delle reazioni delle altre persone” (p. 212), o, ancora: “Rivedemmo insieme l'andamento della seduta e io gli suggerii di riflettere su ciò che avevamo discusso, in modo che nel nostro prossimo incontro avremmo potuto concentrarci su uno o due dei problemi che lo preoccupavano” (p. 267).

Un'osservazione conclusiva la vorrei collegare alla presentazione che del libro è stata fatta il 4 aprile scorso alla prestigiosa *Casa della cultura* di Milano, presenti, oltre ad H. Brunning e ai due curatori italiani, due docenti di Scienze della formazione, Maria Grazia Riva e l'amico Dante Bellamio. Già Mario Perini, nel suo intervento, volendo chiarire i motivi della scelta di premettere al titolo le parole “la manutenzione del capo”, ha dato un contributo alla comprensione della delicatezza della funzione di aiuto alle figure manageriali. Riporto, senza pretesa di esattezza, alcune sue frasi: “I capi tendono a sottovalutare l'importanza della comprensione del funzionamento della mente... così come gli psicologi clinici non capiscono le logiche dell'organizzazione, del lavorare sui risultati ecc. quindi i capi non capiscono le reazioni delle persone, e nemmeno le proprie, non ascoltano le persone e non ascoltano le emozioni... pertanto non possono prendere decisioni sagge, dunque sono pericolosi!”.

A questo spunto, e alle parole di Halina Brunning che, nel suo

intervento, motivava la necessità di esplorare il contesto organizzativo (organizzazione, ruoli manageriali ecc.) andando “*under the surface*” con gli strumenti psicodinamici del transfert e del controtransfert, ho sentito il bisogno di mettere in discussione la scelta linguistica che, ormai, sembra aver preso il sopravvento nel mondo anglosassone, anche in quello di cultura psicodinamica: perché, mi son chiesto e ho chiesto all’autrice, continuare a utilizzare il termine “coaching” – che rinvia alla guida, alla conduzione (delle carrozze, ha precisato Perini), ad un tracciato predefinito... – quando invece il tentativo di aiutare i manager a fare meglio il proprio, pericoloso, lavoro richiederebbe ascolto, aper-

tura, approfondimento (“sotto la superficie!”), tutti aspetti che, nel tradizionale glossario che sostiene le nostre pratiche professionali, sono più facilmente riconoscibili, e comunicabili, con il concetto di “counseling” o, se si vuole, di “consulenza al ruolo”, come tendono a fare da tempo gli psicoso-cioanalisti? Executive coaching, in fondo, è un ossimoro e, al tempo stesso, un grande equivoco: come si può immaginare che un *executive*, un manager con un ruolo ampio e scontornato, con enormi responsabilità e margini di incertezza nella sua azione quotidiana, abbia bisogno di una “guida”, di un tracciato da seguire? Ha piuttosto dannatamente bisogno di essere ascoltato, di avere l’occasione di sostare con

una persona matura e accogliente, per dirsi e ragionare sulle proprie preoccupazioni, sui fantasmi che gli oscurano il sonno e il risveglio... Le ho dette queste cose, lì in quella mitica sala della Casa della cultura. La signora Brunning ha ascoltato con compostezza, ma non ha detto nulla in proposito. Pazienza.

Dario Forti

Note

1. Tra quelle più recenti ricordo in particolare *L'inconscio al lavoro. Stress individuale e organizzativo nei servizi alla persona*, a cura di Anton Obholzer e Vega Zagier Roberts (Etas Libri, Milano, 1998).

2. Si veda ad esempio Looss 1991 e, nella letteratura italiana, Ferrario, 1996, Biggio, 2006, Forti, 2007).

Per approfondire il dialogo con gli autori

Federico Batini - Info: federico.batini@unipg.it

Massimo Bruscazioni - Info: risfor@iol.it

Pier Sergio Caltabiano - Info: presidenza.aif@aifonline.it

Maurizio Castagna - Info: maurizio.castagna@mida.biz

Enrico Faggiano - Info: e.faggiano@camous.unimib.it

Dario Forti - Info: darioforti@skole.it

Piero Frascioni - Info: piero.frascioni@libero.it

Barbara Giullari - Info: barbara.giullari@unibo.it

Giorgio Gosetti - Info: giorgio.gosetti@univr.it

Michele La Rosa - Info: michele.larosa@unibo.it

Brunella Librandi - Info: bilibran@tin.it

Sergio Manghi - Info: sergio.manghi@unipr.it

Sara Elisabetta Masi - Info: saraelisabetta.masi@unibo.it

Daniele Mattoni - Info: info@learningcoaching.it

Paolo Pinna - Info: paolo.pinna@email.it

Licia Ravarotto - Info: l.ravarotto@izsvenezie.it

Enzo Spaltro - Info: vince.spaltro@tiscalinet.it

Giuseppe Varchetta - Info: giuseppe.varchetta@tiscali.it