

CAPITOLO TREDICESIMO

IL RUOLO DELLE SCUOLE DI MANAGEMENT NELLA DIFFUSIONE DEI MODELLI DI GESTIONE

di Pasquale Gagliardi

PREMESSA (1)

Nel gennaio 1981, in occasione della conferenza annuale delle scuole europee di management tenutasi a Nijenrode, fu avviata una riflessione collettiva sulle strategie dei centri di management per gli anni Ottanta e sui cambiamenti necessari per tradurre in azione i risultati del progetto "Management in the XXI Century", promosso dalla European Foundation for Management Development e dalla American Assembly of Collegiate Schools of Business.

La relazione conclusiva di quel progetto aveva sottolineato la necessità di una maggiore integrazione tra scuole e imprese, il campo della teoria e il campo dell'azione, la cultura di gestione e la pratica di gestione. Era stato anche osservato che, in termini generali, è possibile ottenere una maggiore integrazione se aumenta il livello di interazione tra aziende e istituti. «However» — per citare le conclusioni del progetto EFMD-AACSB — «the right kind of interaction is not going to be sufficient or effective unless there is a clear articulation of this process. To achieve better articulation requires modifications and improvements of the system [...]. Management schools and centres must be the key initiators in any change process which affects the system.»

Se si condividono queste premesse, ogni idea e proposta sulle

strategie di una scuola di management per i prossimi anni deve partire da una chiara visione: a) della funzione assegnata alle scuole di management, in termini generali di divisione del lavoro sociale; b) delle caratteristiche del processo di interazione tra scuole e imprese; c) degli effetti del basso livello di integrazione tra gli attori sociali (individui e istituzioni) coinvolti.

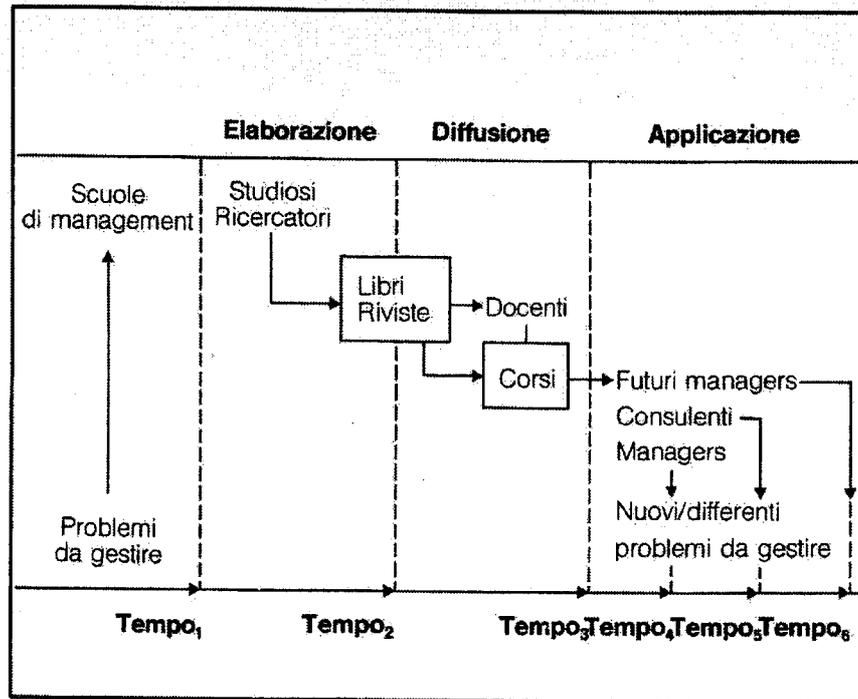
Se alla scuola di management è assegnato il compito di insegnare a gestire, l'attesa è che essa produca e diffonda modelli, tecniche, approcci adeguati ai problemi reali delle imprese. Di conseguenza, il tipo di processo di integrazione che ci interessa di più è quello che si collega alla introduzione di modelli/strumenti (nuovi) di gestione e dovremo valutare l'effetto del basso livello di integrazione in termini di inadeguatezza o di scarsa diffusione e applicazione dei modelli o strumenti elaborati.

1. UNO SCHEMA SEMPLIFICATO DEL PROCESSO DI INTRODUZIONE DI UN NUOVO MODELLO DI GESTIONE

La *Figura 1* illustra uno schema semplificato del processo di introduzione di un nuovo modello di gestione, inteso come un insieme di elementi prescrittivi che possono includere criteri di analisi, modalità di azione, valori di riferimento.

Generalmente, l'*input* per l'elaborazione di un modello è dato da un problema di gestione, un bisogno che le organizzazioni sperimentano nella loro vita reale, al quale possono talora aver dato una risposta adeguata in modo empirico-intuitivo. Gli studiosi, con un procedimento intellettuale che può essere più o meno convalidato da verifiche empiriche, elaborano un modello di gestione del problema, o razionalizzano la soluzione empirico-intuitiva. Il modello viene diffuso prevalentemente attraverso la letteratura e, successivamente, dai docenti nei programmi di formazione. Il modello diventa, nel tempo, patrimonio di coloro che hanno accesso ai veicoli di diffusione: consulenti, giovani che si preparano alla carriera direttiva, manager. Costoro sono (consulenti/manager) o saranno quando ne avranno il potere (futuri manager) i principali agenti di applicazione dei modelli nella realtà operativa. In una

FIGURA 1 - UNO SCHEMA SEMPLIFICATO DI INTRODUZIONE DEI MODELLI DI GESTIONE



certa misura, quando il modello viene utilizzato, il problema che lo aveva originato non è più lo stesso.

Questo fenomeno di ritardo cronico (e quindi di relativa inadeguatezza) dei metodi di gestione è in parte inevitabile, come sempre accade in una situazione in cui l'esecuzione di un compito complessivo avviene attraverso lo svolgimento di compiti specialistici distribuiti in successione nel tempo. In situazioni relativamente stabili nel tempo il modello che viene applicato può essere ancora adeguato ai problemi: in questi casi le aziende che non lo adottano vengono giudicate in "ritardo culturale" rispetto alle tecniche. Ma in situazioni a elevato tasso di cambiamento è la cultura gestionale che rischia di essere in ritardo rispetto ai problemi reali e quindi inadeguata ai bisogni. Seguendo lo schema, la presenza o l'assenza di alcune condizioni crea o elimina la possibilità di *feedback* intermedi che — così come la durata minore o

maggiore del processo complessivo — riducono o aumentano il rischio di inadeguatezza dell'*output*.

Ad esempio, un modello elaborato a tavolino, insegnato a giovani senza esperienza d'azienda che avranno il potere di tentarne l'applicazione dopo anni dal suo apprendimento, è più probabile che sia inadeguato di un approccio verificato empiricamente e discusso in programmi *post-experience* con manager adulti.

Di estrema importanza, al fine di consentire il miglioramento o l'accelerazione del circuito di interazioni descritto, sono il *feedback* finale, se esiste (in molti casi talune tecniche di gestione hanno una incredibile capacità di sopravvivere ai problemi che le originarono), e l'*input* iniziale. L'*input* iniziale è solitamente influente e significativo quando una scuola nasce: in molte scuole, finanziate dalle imprese, queste sono fortemente coinvolte nella fase iniziale di vita della scuola. Ma, a mano a mano che la scuola diventa una istituzione, afferma i propri valori e la propria autonomia, la sua recettività agli *input* diminuisce.

Nella sua relazione introduttiva alla conferenza di Nijenrode, Tom Lupton dimostrò come il sistema di valori delle scuole, specialmente in alcuni tipi di istituzioni (le scuole di management inserite in una struttura universitaria), ne influenza il disegno organizzativo, orientandolo alle discipline (la statistica, l'economia, la psicologia ecc.) o, nella migliore delle ipotesi, alle aree funzionali (il marketing, la produzione, la finanza ecc.).

Questo orientamento rende le scuole meno capaci di adattarsi ai cambiamenti sempre più frequenti e imprevedibili dell'ambiente esterno e delle organizzazioni, di qualunque natura, che in esso operano. La minore capacità di adattamento implica minori probabilità di svolgere un servizio reale alle organizzazioni. Nel nuovo disegno auspicato da Tom Lupton il criterio fondamentale per la ripartizione delle attività in una scuola dovrebbe essere costituito dai problemi concreti (ad esempio lo sviluppo dell'impresa minore, il processo di internazionalizzazione, la diversificazione ecc.) o dai "settori economici", in quanto caratterizzati da specifici problemi manageriali (l'agricoltura, i servizi, l'industria manifatturiera ecc.). Fondamentalmente le stesse tesi sono state sostenute da Larry E. Greiner (2).

Questa diagnosi pone l'accento soprattutto sulle cause interne alle scuole (credenze, valori, strutture) che contribuiscono a de-

terminare lo sconcertante livello di incoerenza sovente osservato. È necessario tuttavia allargare l'analisi al processo nella sua interezza, centrando l'attenzione: a) sui meccanismi che possono migliorare la qualità dell'*input*, i *feedback* intermedi e finali e b) sugli altri fattori che ostacolano l'integrazione e che attengono alle credenze e ai comportamenti degli altri attori del processo.

Nello sforzo di ridisegnare l'articolazione del processo, alla ricerca di meccanismi integrativi efficaci, occorre tuttavia diffidare della suggestione esercitata da alcune parole con connotazioni positive: integrazione, rilevanza pratica, flessibilità possono essere considerate dimensioni buone in sé, da perseguire sempre e ad ogni costo, a scapito dei loro opposti (differenziazione, rilevanza teorica rigidità).

Questa suggestione può farci incorrere nel rischio di: a) semplificare eccessivamente il processo, svuotandolo di contenuto dialettico e riducendone la capacità di generare una nuova competenza manageriale; b) dimenticare che non tutte le scuole sono arroganti torri d'avorio depositarie del rigore intellettuale e che molte, per converso, sono troppo dipendenti dalle esigenze contingenti e mutevoli, o addirittura dalle mode imperanti nelle imprese utilizzatrici. Come al solito, il problema è quello di non buttar via il bambino con l'acqua sporca: ma questo è quello che spesso succede, quando si auspica il cambiamento radicale di un approccio tradizionale. All'analisi di questi rischi sono dedicate le riflessioni che seguono.

2. SPECIALIZZAZIONE DEI RUOLI E SVILUPPO DELLA COMPETENZA

Se esaminiamo da organizzatori il processo di elaborazione, diffusione e applicazione della cultura di gestione e riscontriamo una necessità di maggior coordinamento, siamo tentati immediatamente di ridurre il livello di specializzazione, unificando alcuni ruoli (ad esempio studioso/docente o docente/consulente o manager/docente), riducendo così il numero degli attori da coordinare. Questo può essere utile, ma — in certe condizioni e oltre certi limiti — vanifica lo sviluppo della competenza, se questa dipende dalla specializzazione. Non dimentichiamo che è difficile trovare

persone capaci di svolgere simultaneamente (o a rotazione) ruoli che richiedono attitudini e motivazioni diverse.

Pochi, credo, sarebbero in disaccordo sulla opportunità di utilizzare i dirigenti di successo come docenti. L'ipotesi opposta, di utilizzare i docenti come dirigenti, sarebbe dai più considerata una calamità. Nella mia esperienza ho trovato spesso calamitosa la prima alternativa. Personalmente, ritengo che sia già molto chiedere ai nostri docenti di essere anche dei bravi ricercatori.

Un'altra possibile strada, a tutti nota, per risolvere i problemi di integrazione è l'organizzazione a matrice. Una matrice, magari tridimensionale, può essere apparentemente una soluzione brillante per qualunque problema di integrazione, all'interno delle scuole e tra scuole e imprese. Ma sappiamo che costruire nella realtà — e non solo sulla carta — una matrice effettivamente operante è un lavoro estremamente difficile. In ogni caso la matrice non è una panacea: essa può generare più problemi di quanti ne risolva, specie se i diversi ruoli che si chiede di svolgere alle stesse persone hanno gruppi di riferimento con sistemi di valore diversi o addirittura contrapposti.

3. LA COSIDDETTA "RILEVANZA PRATICA" E L'UTILITÀ DELLA TEORIZZAZIONE

Nella diagnosi che ne fanno generalmente gli uomini d'azienda, all'origine del basso livello di integrazione tra scuole e imprese vi è soprattutto la mancanza di rilevanza pratica di ciò che è oggetto di studio e di elaborazione nelle scuole. Questa diagnosi è condivisa da molti uomini delle scuole. Dietro la richiesta di rilevanza pratica di ciò che è oggetto di studio e di elaborazione nelle scuole — e non solo nelle scuole di management — può esservi il rischio della rinuncia al progresso intellettuale o al progresso *tout-court*.

Anche se non so resistere alla tentazione di alcune citazioni canoniche («Niente è più utile di una buona teoria», ovvero «L'astrazione è la dimensione concreta con cui non siamo abituati a lavorare»), non penso che abbia senso sostenere una tesi con delle citazioni: le citazioni, come i proverbi, non sono argomenti dimostrativi e ne esiste un repertorio sufficiente per sostenere tutto e il contrario di tutto.

Vorrei solo ricordare che un approccio efficace realizzato empiricamente non diventa cultura se non viene sottoposto a una operazione di razionalizzazione che lo rende presente alla coscienza, ripetibile e trasmissibile ad altri. Se questa attività di razionalizzazione e di teorizzazione è indispensabile per lo sviluppo della competenza nel sistema delle imprese, essa va salvaguardata e protetta nell'ambito delle scuole. Né ci si può attendere che essa venga pienamente accettata e riconosciuta utile dagli uomini d'azione: essa infatti non corrisponde ai loro interessi e ai loro valori di riferimento, ma dovrebbe costituire un tratto essenziale della competenza delle scuole. Questa osservazione ci introduce al tema della compatibilità tra flessibilità del servizio alle aziende e identità distintiva delle scuole, vale a dire al cuore del problema che ci interessa in quanto educatori.

4. UN RUOLO DISTINTIVO PER LE SCUOLE DI MANAGEMENT

Quando si sottolinea la necessità di migliorare la relazione bilaterale e intensificare gli scambi tra scuola e imprese questa necessità viene sovente interpretata come se la variabile indipendente fossero in ogni caso le aziende e le scuole dovessero avvicinarsi (anche fisicamente) a esse, dunque essere flessibili. Di solito questa flessibilità viene intesa come adattamento dei servizi alla domanda esistente. In base a queste considerazioni, il futuro dell'educazione manageriale sembra in larga misura caratterizzato dal *in-house training*. Dietro questa pretesa, e cercherò di dimostrarlo, può esservi la richiesta che le scuole abdichino a una funzione essenziale.

Chiunque abbia sufficiente esperienza di problemi aziendali e di dinamiche organizzative sa bene che le imprese sono sistemi relativamente chiusi e protetti, organizzati intorno a un nucleo di competenze, di norme e di valori specifici. Come tutti i sistemi, le aziende non sfuggono all'entropia e tendono perciò a degenerare. Gli assunti convenzionali, gli stereotipi e le prassi standardizzate che le aziende — in quanto burocrazie — conservano e difendono sono fattori specifici di accelerazione dell'entropia e ritardano lo sviluppo e la applicazione di nuove strategie di sopravvivenza.

In particolare, nei casi di obsolescenza della competenza, l'introduzione di un approccio nuovo, adeguato ai nuovi compiti dell'impresa e che apparentemente implica solo l'adozione di nuove tecniche, è sempre un cambiamento meta-tecnico e sottintende l'abbandono di antiche certezze. Ma le organizzazioni tendono a rifiutare la sofferenza derivante dall'accettare che i miti e gli ideali — costruiti sul successo passato di una strategia di azione — non hanno più valore. Sovente, pertanto, la domanda esplicita di formazione delle aziende è richiesta di mantenimento della conformità e dello *status quo*.

Se questo è vero, l'accettazione da parte delle scuole di essere flessibili e di assecondare la richiesta di formazione "su misura" può nascondere la rinuncia a svolgere quella funzione "eversiva" che è l'essenza o la qualità più nobile dell'educazione (*). In termini diversi e più semplici: se non esiste nelle aziende un soddisfacente livello di cultura manageriale (un *know-how* adatto ai problemi da gestire) la domanda manifesta tende a essere espressione del tipo e del livello di cultura esistente. Adattarsi alla domanda manifesta — relegando in una posizione marginale le attività educative che mirano a ottenere che la domanda e la recettività di domani siano diverse da quelle di oggi — significa essere dipendenti dal sistema che si pretende di sviluppare e seguirne, più che promuoverne, l'evoluzione.

Il mantenimento di una certa estraneità e di una distinzione netta delle due parti in gioco (scuole e imprese) è anche necessaria se si vogliono conservare alla relazione le caratteristiche di una "relazione di aiuto", in cui una delle parti — l'agente di cambiamento — deve aiutare l'altro — il sistema/cliente — a prendere coscienza dei propri problemi e a trovare nuove strade per affrontarli.

È noto che nei momenti di crisi, quando un'impresa più duramente affronta il problema della sua sopravvivenza, quando ha più bisogno di razionalità e di innovazione nel comportamento dei suoi quadri, tanto più si attivano meccanismi di difesa, si recupera il significato coesivo e rassicurante del dogma e in generale scattano ben note dinamiche in senso lato paranoide.

In questi casi l'impresa ha bisogno del manager "educato", cioè professionista, relativamente libero dai vincoli intellettuali e sociali dell'organizzazione di cui fa parte, che non si confronta

con i mutevoli e soventi illogici parametri della burocrazia, ma con un codice, appunto, professionale, con standard di analisi e di comportamento che esistono al di fuori delle organizzazioni. Questi standard sovra-organizzativi presuppongono istituzioni stabili di riferimento ideale e di sostegno emotivo, percepibili come entità distinte e indipendenti: la scuola dove si è ricevuta l'educazione di base alla managerialità e/o il luogo dove è possibile trovare l'aggiornamento professionale, l'occasione di riflessione sull'esperienza, il confronto e lo scambio con culture diverse dalla propria.

La perdita di identità distintiva che le scuole rischiano non solo può pregiudicare la possibilità di attivare questo autentico processo di professionalizzazione del management, ma può creare seri problemi di gestione all'interno della scuola, in quanto la percezione da parte dei membri di una competenza distintiva dell'istituzione ne sorregge le identità personali e professionali e costituisce un importante elemento di coesione del gruppo.

5. IL PROBLEMA STRATEGICO ESSENZIALE: LA REGOLAZIONE DELLA DISTANZA

Se si condividono queste preoccupazioni e queste premesse, non dovremo solo chiederci come una scuola di management può essere flessibile e adattarsi alla domanda manifesta delle aziende, ma piuttosto come è possibile essere flessibili senza rinunciare alla propria identità e alla propria funzione nel più ampio sistema sociale.

La risposta non è unica per tutte le scuole ed è certamente diversa a seconda delle caratteristiche, delle risorse e dei vincoli propri di ciascuna istituzione scolastica. Un centro di management può in effetti collocarsi lungo un "continuum" che ha due estremi:

Un estremo è caratterizzato da:

- massima autonomia e differenziazione dal sistema delle imprese
- elevata capacità prospettiva e di anticipazione
- massima visibilità come istituzione dotata di identità e competenza distintiva

OLTRE LA FORMAZIONE APPARENTE

- elaborazione di un codice professionale — etico e tecnico — che esiste al di fuori delle organizzazioni specifiche e ha una più generale rilevanza sociale
- la scuola produce creatività e difformità
- l'orizzonte temporale è il medio-lungo termine
- il gruppo di riferimento è la comunità scientifica.

L'altro estremo è caratterizzato da:

- elevata integrazione con le specifiche imprese operanti nel proprio ambiente rilevante
- stretta familiarità con i problemi delle specifiche organizzazioni
- la scuola è creatrice di conformità e strumento di adattamento dei dirigenti all'organizzazione
- "diffusione" dell'identità e bassa visibilità come istituzione distintiva
- l'orizzonte temporale è il breve termine
- il gruppo di riferimento sono le aziende con la loro logica, i loro processi di decisione, i loro criteri di allocazione delle risorse nell'educazione, il loro sistema interno di formazione visibile o invisibile.

In nessun modo intendo sostenere che l'adesione a un estremo è preferibile all'adesione all'altro estremo. Il problema strategico essenziale di qualunque centro di management è infatti: a) la regolazione della distanza rispetto ai due poli, b) la valutazione delle conseguenze non attese del proprio posizionamento sul "continuum", c) l'adozione di meccanismi correttivi della estraneità dai problemi reali o (viceversa) di un eccessivo coinvolgimento nei problemi contingenti e nella dinamica del potere delle aziende.