

CONFINDUSTRIA



**CULTURA DELLO SVILUPPO
E POLITICA
DELLE RISORSE UMANE**

Editore SIPI
Servizio Italiano
Pubblicazioni Internazionali S.r.l.
Viale Pasteur, 6
00144 ROMA

Natura, statuto e istituzionalizzazione della conoscenza sulle organizzazioni e sul management*

Pasquale Gagliardi

1. Premessa

In questo saggio mi propongo di discutere alcuni problemi connessi con la istituzionalizzazione della competenza manageriale e la professionalizzazione del management in Italia. In primo luogo, analizzerò la relazione esistente tra managerialità e modernizzazione e formulerò alcune ipotesi sulle conseguenze e le ragioni del ritardo italiano in questo settore. Successivamente, partendo da una riflessione analitica sulla natura della conoscenza organizzativa e manageriale, descriverò le condizioni che ne rendono possibile lo sviluppo, il trasferimento e l'applicazione. Questa analisi dovrebbe orientare la scelta tra circuiti alternativi di istituzionalizzazione e diffusione della cultura amministrativa nel nostro paese.

2. Managerialità e modernizzazione

Istituzionalizzazione della competenza manageriale e professionalizzazione del management

La competenza (*expertise*) è l'abilità di svolgere compiti complicati, una combinazione di conoscenza e di azione che implica un certo grado di complessità socialmente definita. La competenza manageriale è la capacità di gestire – o contribuire a gestire – con successo le organizzazioni complesse, cioè quegli artefatti sociali governati da razionalità intenzionale e strumentale che caratterizzano in modo inconfondibile il paesaggio della “modernità”, in quanto ad essi le società progredite affidano elettivamente il

* Una prima versione di questo saggio è stata presentata in occasione dell'incontro sul tema *La scienza del management in Italia: situazione e prospettive nell'università e nella professione*, promosso dalla Direzione Cultura dell'Iri e dell'Ifap, tenutosi a Roma il 27.1.1993

trasferimento di valori e aspettative collettive in azione sociale ogni qual volta la soddisfazione di un desiderio o la soluzione di un problema non può essere realizzata da un individuo ma richiede uno sforzo collettivo di cooperazione.

Quando parliamo di istituzionalizzazione ci riferiamo all'emergere di "*clusters*" di organizzazione sociale che svolgono funzioni sociali generali (Abbott, 1991). Al livello più semplice, l'istituzionalizzazione di una competenza è l'emergere di un insieme di regole che ne governano l'esercizio, di ruoli attraverso i quali essa viene appresa ed esercitata, e di combinazioni di norme e ruoli in più ampie strutture tra le quali spiccano per rilevanza *le organizzazioni e le routine che assicurano la riproduzione della competenza*.

L'istituzionalizzazione di una particolare competenza procede di pari passo con la "professionalizzazione" di coloro che ne sono depositari, vale a dire con la *progressiva definizione di standard tecnici ed etici* – in base ai quali le modalità di svolgimento del compito sono considerate appropriate o inappropriate, corrette o scorrette – *tendenzialmente condivisi dai membri di quella particolare comunità occupazionale e rispettati dal resto della società*. Una professione è tale quando i suoi codici hanno valore e rilevanza generale, indipendentemente dal contesto particolare in cui la professione viene esercitata, e quando la collettività ne riconosce e apprezza l'utilità sociale.

Il ritardo italiano: conseguenze e ragioni

Se accettiamo le definizioni appena date di istituzionalizzazione e di professionalizzazione della competenza manageriale, il ritardo dell'Italia in questo percorso così emblematico della modernizzazione risulta evidente sotto entrambi i profili.

In primo luogo, *l'Italia non dispone di un sistema di educazione professionale superiore paragonabile a quello degli altri grandi paesi europei*. Valgano due soli esempi: a) nel Regno Unito, l'istruzione "vocational" – che in larga misura si identifica con il sistema delle "business schools" e dei "management centers" sviluppatasi autonomamente o in associazione con Università e Politecnici nelle varie regioni – ha ormai sopravanzato l'istruzione universitaria tradizionale in termini di allievi, docenti e risorse investite; b) in Francia, la rete delle scuole superiori di commercio – generalmente modellate sulla "business school" americana – costituisce una realtà estesa, organica ed influente. Sia in Francia che nel Regno Unito questi esiti sono il frutto dell'azione concertata dello Stato (o delle amministrazioni locali) e

delle imprese (Teresi, 1991). Nel nostro paese, le istituzioni che possono in qualche modo essere comparate con quelle scuole sono realtà isolate nelle quali è stato investito un capitale la cui entità – sia in termini assoluti, sia in termini di investimento medio per istituzione – costituisce una frazione irrisoria di quello investito nei paesi citati; lo Stato è praticamente assente, in larga misura l'educazione manageriale avviene tuttora “sul terreno” (contraddicendo un principio elementare di razionalità che indurrebbe ad assegnare ad agenzie specifiche lo svolgimento specializzato di compiti socialmente rilevanti) o è governata da leggi di mercato, senza alcuna tutela degli interessi collettivi e di lungo periodo che esistono in questo campo. Ripeto da tempo – e mi scuso con coloro che lo hanno già letto o sentito – che in Italia non c'è la “business education” ma il “business” della “education”.

Ad avviso di molti, *questo ritardo è una delle ragioni della perdurante struttura duale della nostra economia*, tipica dei paesi a sviluppo ritardato – secondo la nota tesi di Fuà (1980), che vede nell'assenza di una cultura amministrativa che sostenga e potenzi l'imprenditorialità diffusa uno dei tratti essenziali di questo modello di sviluppo economico. La “piramide appiattita” con poche grandi imprese al vertice e una miriade di imprese piccole – generalmente incapaci di passare a quelle dimensioni grandi e medio-grandi oggi sempre più necessarie per competere con successo – alla base, la tendenza a dimensionare lo sviluppo delle imprese sulle risorse umane e finanziarie della famiglia (Boldizzoni, 1988), l'estrema rarità dei casi in cui la proprietà è davvero separata dal controllo dell'impresa, la conseguente scarsa diffusione del management professionalizzato etc. sono tutti fenomeni noti, che gli studiosi di economia comparata considerano generalmente segni di “arretratezza” e di debolezza strutturale (Turner e Gagliardi, 1993).

In secondo luogo, e in conseguenza della debolezza dell'apparato istituzionale, quella del dirigente è ancora in Italia *una professione “dimezzata”* (Gagliardi, 1987): troppo esigue sono le occasioni e gli spazi sia per la costruzione di un *corpus* organico di conoscenze specializzate che accrediti socialmente il dirigente come professionista, sia per la elaborazione di un'etica professionale che abbia una validità generale per la comunità manageriale, indipendentemente dalle aziende per le quali i manager lavorano. Ho sostenuto recentemente (Gagliardi, 1992) che il ritardo nella costruzione di un solido sistema di educazione manageriale e, di conseguenza, nella professionalizzazione del management può essere anche spiegato con la esistenza di un diffuso pregiudizio sulla natura delle conoscenze che costituiscono il bagaglio di un dirigente. Questo pregiudizio porta a considerare la professione del manager in modo diverso da altre professioni il cui esercizio

implica l'applicazione di conoscenze ritenute "scientifiche". Le competenze di un ingegnere progettista sono considerate espressione di una conoscenza "esperta" (contrapposta alla conoscenza di senso comune); il management, viceversa, viene considerato un compito che può essere svolto prevalentemente applicando conoscenze di senso comune e abilità istintive o acquisibili attraverso l'esperienza. Le persone più colte sanno o intuiscono che anche il management ha le sue discipline di riferimento, tra le quali occupano un posto di primo piano – come vedremo meglio più avanti – le scienze sociali: ma le scienze sociali non hanno notoriamente lo stesso statuto delle scienze cosiddette esatte o naturali.

Coerentemente con questa situazione, il prestigio e la desiderabilità sociale delle professioni direttive rimangono ambigui e opinabili. Secondo i dati di una ricerca sul manager nell'immaginario collettivo degli italiani, commissionata recentemente dall'Istud all'Eurisko, la professione del dirigente non è oggetto di invidia né di ammirazione: i tratti dominanti dell'immagine sono la modesta qualità del lavoro, la unidimensionalità, la debolezza e l'ambivalenza etica. I ricercatori dell'Eurisko hanno interpretato questi risultati sottolineando, da un lato, l'inconsistenza della cultura industriale degli italiani, il loro diffuso analfabetismo economico e l'assenza di visione positiva dell'impresa come strumento di crescita economica e progresso sociale, dall'altro la distanza delle qualità tipiche del manager dal carattere degli italiani, che amano riconoscersi nella creatività, nella genialità e nella passionalità, e si sentono estranei e perdenti rispetto a valori come l'organizzazione, l'efficienza, la razionalità (Eurisko, 1992).

Questi orientamenti collettivi ci aiutano a capire perché nessun uomo politico italiano abbia mai fatto dell'istituzionalizzazione della competenza manageriale un punto importante del proprio programma, perché nessun ministro dell'industria o della pubblica istruzione abbia mai pensato di istituire in Italia un organismo analogo alla Fnege (la fondazione nazionale francese per l'insegnamento della gestione, che tra il 1968 e il 1975 finanziò il dottorato di ricerca in grandi "business schools" americane per 500 giovani laureati), perché l'Inghilterra abbia avuto il più gran numero di rapporti sulla educazione manageriale commissionati dal governo e dibattuti in Parlamento, e l'Italia non ne abbia avuto alcuno.

Competenza gestionale e cultura gestionale.

Circuiti alternativi di istituzionalizzazione

Esiste presumibilmente una relazione circolare, un *circolo vizioso* e perverso tra la relativa assenza di istituzioni che promuovono la cultura della

gestione, un “comune sentire” estraneo a questa cultura e la scarsa diffusione del management professionalizzato nelle aziende italiane (per non parlare delle amministrazioni pubbliche). Max Weber aveva preconizzato l’affermazione ineluttabile della organizzazione “burocratica” razionale come forma di amministrazione tecnicamente superiore: ma è sufficiente la disponibilità di un metodo e la coscienza della sua superiorità tecnica per spingerci ad usarlo? O non è comunque necessario *il desiderio* di usarlo, che esiste solo nella misura in cui il metodo incarna un valore al quale aspiriamo? Per certo, se in Italia si è avverato il “disincantamento del mondo” profetizzato da Weber, esso non sembra tanto il prodotto della diffusione di “gabbie di ferro” burocratiche governate implacabilmente dalla razionalità strumentale, quanto il risultato di altri processi e la conseguenza della diffusione di altri valori.

Queste osservazioni, che potrebbero apparire a prima vista in una certa misura peregrine, sono viceversa cruciali per impostare correttamente la nostra analisi: esse ci suggeriscono fin d’ora che la produzione della *competenza* gestionale è, almeno in Italia, inscindibile dalla diffusione di *cultura* gestionale, che le istituzioni deputate a sviluppare la competenza devono non solo trasferire tecniche e metodi ma socializzare a sistemi di valore relativamente estranei alle tradizioni e alla cultura del paese, e dunque delle istituzioni educative esistenti. Qualunque cambiamento culturale incrementale (Quinn, 1978; Gagliardi, 1986) è possibile solo nella misura in cui si spezza il circolo vizioso sopra accennato, in virtù del quale ogni cultura consente soltanto la riproduzione di se stessa. Questo implica che si creino diversi e protetti “terreni di cultura” dove possano attecchire – se mi è consentita una metafora agricola – nuove specie, nuove competenze e nuove preferenze, che potranno interagire con le specie, le competenze e le preferenze esistenti solo quando siano divenute sufficientemente robuste ed abbiano comunque conquistato un territorio loro proprio nel quale nessuno possa metterne in discussione la sopravvivenza.

La metafora suggerisce la preferibilità – o addirittura la necessità – che l’istituzionalizzazione della competenza manageriale avvenga attraverso circuiti, organizzazioni e routine specifiche. Questo, d’altra parte, è quello che è avvenuto negli altri grandi paesi europei, oltre che negli Stati Uniti. Non mi pare, peraltro, che questa sia la conclusione prevalente di coloro che si pongono il problema, anche se si tratta di addetti ai lavori. Al contrario, più spesso si suggerisce esplicitamente – o implicitamente si dà per scontato – che la competenza manageriale possa essere efficacemente veicolata e riprodotta attraverso due circuiti istituzionali esistenti: le aziende (e quel particolare “indotto” che è il settore della consulenza direzionale) o l’università. Può

darsi che queste preferenze nascano dalla pigrizia, dalla difficoltà di reperire o dalla resistenza ad investire le risorse necessarie per creare nuove istituzioni e nuove routine specifiche. Può darsi, viceversa, che esse derivino solo da una riflessione non sufficientemente approfondita sulla natura della conoscenza organizzativa e manageriale e sulle condizioni che ne rendono possibile lo sviluppo, il trasferimento e l'applicazione. A questa riflessione è pertanto dedicata la seconda parte di questo scritto.

3. La natura della conoscenza organizzativa e manageriale

Le fonti della conoscenza

Le informazioni rilevanti per gestire con successo organizzazioni complesse – e che costituiscono “il sapere” del manager – provengono da due fonti principali: il mondo della prassi e quello delle scienze (Simon, 1967).

Dalla osservazione di concrete esperienze di gestione aziendale otteniamo informazioni sulle caratteristiche dell'ambiente istituzionale in cui vengono esercitate le professioni direttive, sui problemi specifici che il manager deve affrontare, sulle abilità che deve possedere e sulle tecniche che sono state scoperte o messe a punto per gestire con successo quei problemi. Dal mondo delle scienze provengono informazioni e conoscenze che aiutano ad interpretare e a gestire i problemi concreti, contribuendo a migliorare la pratica delle professioni direttive. L'espressione “mondo delle scienze” viene qui utilizzata in senso assai ampio, senza pretendere di circoscriverne l'ambito sulla base di particolari epistemologie: il mondo delle scienze è inteso come l'insieme delle persone e delle istituzioni alle quali la società affida il compito specializzato di produrre conoscenze “esperta” – contrapposta alla conoscenza di “senso comune”.

Scienze rilevanti per il management e scienze del management

La professione del manager, come qualunque professione, non coincide con una particolare disciplina, per l'ovvia ragione che la divisione del lavoro professionale è dettata da criteri diversi da quelli che guidano la divisione del lavoro scientifico. Al contrario, il repertorio delle *scienze rilevanti per il management* è vasto ed eterogeneo: esso include, quanto meno, l'economia, la matematica applicata, la statistica, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la scienza politica, ma l'elenco potrebbe diventare assai più lungo se prendessimo in esame le discipline scientifiche rilevanti per la gestione di specifici settori economici o di specifiche attività. La rilevanza per il management della

conoscenza “esperta” prodotta da queste discipline è maggiore quando esse assumono le organizzazioni e il management come oggetti specifici di studio, quindi come fenomeni umani e sociali esplorabili, descrivibili e interpretabili con le categorie analitiche loro proprie (psicologiche, sociologiche, antropologiche, e così via), anche se questa conoscenza è stata perseguita in modo disinteressato e senza alcuna preoccupazione di utilizzarla per fini pratici. Le scienze positive rilevanti per il management vanno accuratamente distinte dalle scienze del management. Questa definizione viene di solito riservata a quegli ambiti disciplinari che si sono andati configurando – parallelamente all’istituzionalizzazione della competenza manageriale e, in generale, all’interno delle scuole di management – con riferimento a categorie omogenee di problemi e di attività gestionali (ad esempio, la programmazione, l’organizzazione, il controllo, ovvero – ad un livello più generale – i processi decisionali). Le scienze del management, in questa accezione, sono scienze *normative*, che si definiscono in relazione ad un *progetto* di conoscenze da costruire piuttosto che ad un *oggetto* di conoscenza da analizzare. Esse non pretendono di spiegare con teorie *esaurienti* realtà esistenti, ma di elaborare teorie *soddisfacenti* di mondi possibili. Con riferimento alla quadripartizione delle scienze proposta da Le Moigne (1990) sviluppando il modello del sistema delle scienze di Piaget (scienze della materia, della vita, del movimento, dell’ingegneria), le scienze della gestione ricadrebbero tra queste ultime. In termini generali, il loro progetto complessivo potrebbe essere definito come *ingegneria sociale o socio-tecnica*.

La complessità e l’ambizione di un tale progetto scientifico risultano evidenti se solo si riflette su quattro caratteristiche distintive dell’ingegneria sociale: 1) la sua natura di processo intersoggettivo nel corso del quale si scambiano e negoziano interessi, mappe cognitive e mondi virtuali alternativi, un processo nel quale il manager progettista è coinvolto alla stessa stregua degli altri attori (Lanzara, 1985); 2) l’impossibilità che essa prescindendo dalla conoscenza prodotta non solo dalle scienze umane ma da tutte le scienze della vita; 3) l’impossibilità di separare la riflessione tecnica dalla riflessione etica: da questo punto di vista, l’ingegneria sociale pone problemi morali almeno altrettanto importanti quanto quelli posti dalla manipolazione genetica; 4) la necessità di bilanciare, e mantenere in costante tensione tra loro, la qualità della riflessione teorica e la rilevanza pratica della conoscenza.

Sapere e competenza del manager

Il tipo di conoscenza “rilevante per l’azione” o “orientata all’azione” della quale abbiamo discusso, e che abbiamo definito come “il sapere” del mana-

ger, costituisce solo uno degli ingredienti della competenza manageriale, che è – come abbiamo visto – una combinazione di conoscenza e di azione. È comprensibile che una persona dotata di una solida cultura nelle scienze umane possa essere un pessimo amministratore: la differenza tra il buono e il cattivo professionista non sta evidentemente nella quantità e nella qualità della conoscenza posseduta, ma nella capacità di *selezionare* e *usare* le informazioni più appropriate per risolvere lo specifico problema di comprensione, di decisione o di azione che ci si trova ad affrontare. Che questo comporti l'esercizio di abilità logiche e analitiche o sintetiche e intuitive, e che di conseguenza il management sia soprattutto scienza o arte, è una questione tuttora assai dibattuta tra due notissimi esperti di management, Simon e Mintzberg (Spender, 1989; Mintzberg, 1976, 1981, 1987, 1989, 1990; Simon, 1978, 1986, 1987). Simon preferisce credere che anche l'intuizione sia l'applicazione routinizzata di un processo analitico congelato in una consuetudine, mentre Mintzberg continua tenacemente a sottolineare il carattere creativo, olistico, artigianale del lavoro direttivo, anche se entrambi ritengono che queste abilità si sviluppino soprattutto attraverso la pratica. In effetti, anche se non esiste un problema di scelta delle informazioni pertinenti o non è necessario effettuare alcuna sintesi – perché si conosce perfettamente un metodo che prescrive nei dettagli il da farsi – una persona può essere del tutto incapace di tradurre un progetto mentalmente posseduto in azione concreta: da questo punto di vista, la differenza tra *sapere* e *saper fare* sembra risiedere soprattutto nella disponibilità a correre – e nella capacità di tollerare – il rischio emotivo della esperienza, mettendosi in gioco di fronte a se stessi e agli altri. Se questo vale per chi, sapendo magari perfettamente in teoria come si progetta un ponte, decide di progettarne concretamente uno, vale a maggior ragione per chi deve cimentarsi in una attività – come quella del manager – che per il suo carattere di esperienza squisitamente relazionale (Crozier, 1991) è sempre fortemente coinvolgente sul piano emotivo.

È importante osservare che in ogni “scelta” manageriale – come nella “scienza” manageriale – è impossibile formulare un giudizio tecnico prescindendo dal giudizio etico. La disposizione tra politica/fini/valori, da un lato, e amministrazione/mezzi/fatti dall'altro, e la proposta di riservare al manager la sola sfera tecnico-amministrativa dell'azione (ispirate dal proposito di “qualificare” il management come fenomeno scientifico) sono palesemente arbitrarie e negano l'intreccio di queste dimensioni nelle situazioni concrete. Il manager – consapevolmente o meno – valuta di fatto le alternative disponibili non solo sul piano strumentale, ma anche sul piano più generale della loro liceità e desiderabilità. Ciò che impedisce all'esperto di mettersi

alla prova – e che rende emotivamente coinvolgente l'esperienza – non è dunque solo il sapere di mettere in gioco se stessi, ma anche il sapere di mettere in gioco gli altri. Da questo punto di vista, la competenza del manager è anche capacità di affrontare con coraggio le responsabilità morali derivanti dallo svolgimento del compito.

In definitiva, la “scelta” – come atto concreto “irreparabile” nel quale confluiscono informazioni eterogenee, ragionamenti ed emozioni, considerazioni di fatto e di valore – è il risultato di processi assai complessi, in larga misura ancora sconosciuti e forse non del tutto conoscibili. Uno degli aspetti più misteriosi e intriganti di questi processi è il ruolo che in essi gioca il patrimonio di capacità associative e reattive che è stato definito conoscenza “tacita” (Polanyi, 1966), “informale” (Hall, 1959) o “indiziaria” (Ginzburg, 1979), e che si apprende presumibilmente attraverso operazioni mentali inconsapevoli o addirittura senza l'intervento della mente.

4. Le condizioni per lo sviluppo della conoscenza e della competenza

La tensione tra riflessione teorica e rilevanza pratica

In tutte le nazioni progredite il management costituisce ormai un terreno di ricerca al quale vengono destinate cospicue risorse¹ e che è caratterizzato da grande fermento intellettuale, al punto da far ritenere a molti che lo sviluppo di conoscenza organizzativa e manageriale sia una delle principali preoccupazioni del nostro tempo (Egos News, 1992). L'interesse all'esplorazione di questo territorio sembra nascere da motivi diversi che si combinano e rafforzano reciprocamente: la curiosità puramente intellettuale per una realtà che – per la sua natura – è al crocicchio di discipline disparate e costituisce uno straordinario banco di prova del lavoro autenticamente interdisciplinare, l'interesse alla riflessione critica su un fenomeno che palesemente condiziona la qualità della vita sociale contemporanea, la possibilità che la conoscenza prodotta serva la funzione addizionale di essere applicabile all'azione concreta.

Il doppio statuto – descrittivo e prescrittivo – che caratterizza la conoscenza in questione, e la tensione tra riflessione teorico-critica e preoccupazioni applicative, lungi dall'ostacolarne lo sviluppo, possono favorirlo, ma solo a

¹ Le prime venti “business schools” americane investono in ricerca circa 250 milioni di dollari all'anno, una media di 12,5 milioni di dollari ciascuna (Runkle, 1991).

certe condizioni. Simon (1967) ha osservato che mentre nella scienza “pura” lo studioso che scopre di non essere in grado di dare una risposta soddisfacente alla questione che si era posto inizialmente può modificarla e semplificarla fino a quando non riesce a “proporzionarla” alle sue capacità di risposta, lo studioso che si confronta con i problemi della vita organizzativa reale non ha questa opzione. La discrepanza tra il problema e la capacità di risposta del ricercatore può essere frustrante ma ha i suoi vantaggi. Il desiderio di aiutare o la necessità di rendersi utili inducono a formulare programmi di ricerca più ambiziosi che possono stimolare lo sviluppo di modi creativi di cognizione dei fenomeni organizzativi: in un certo senso, la professione morale può creare un’utile pressione intellettuale (Gagliardi, 1991).

D’altra parte, la richiesta diffusa di “ricette” pronte per l’uso e l’impazienza di tradurre in modelli causali nuove intuizioni possono impedire agli studiosi di attendere che la conoscenza prodotta sia, per così dire, sufficientemente matura prima di esplorarne la rilevanza pratica.

È importante non sottovalutare il fatto che binomi quali “teoria-pratica”, “pensiero-azione”, “gratuità-utilità”, conoscenza “pura-applicata” esprimono opposizioni fondamentali che utilizziamo per classificare e dare senso alla nostra esperienza, per delimitare territori e sfere di influenza, e per strutturare relazioni tra diversi gruppi sociali. La preferenza ideologica (e dunque preconcepita) per l’uno o l’altro dei poli dell’opposizione caratterizza rispettivamente la cultura dell’accademia e quella delle professioni, due “culture forti” che tollerano a fatica tentativi di mediazione e tendono a riassorbire nella propria orbita (ric conducendole alla propria logica) eventuali realtà istituzionali caratterizzate debolmente.

Queste dinamiche culturali inducono talora istituzioni educative “intermedie” ad adottare strategie di accreditamento ispirate a valori percepiti come “vincenti”, con il rischio di rinnegare la propria specificità e abdicare al proprio ruolo. Invocando il primato della prassi si può finire per rincorrere le pratiche esistenti diventando incapaci di innovarle e persino di “interpretarle”, cioè di razionalizzare e rendere trasferibile – nella misura del possibile – la conoscenza “tacita” che esse incorporano (Gagliardi, 1984); al contrario, la convinzione che per accrescere il prestigio di una scuola professionale bisogna darle uno stampo accademico può indurre ad aumentare artificialmente il grado di difficoltà e il livello di “teoreticità” dei piani di studio, finendo per fare dell’educazione che non è più né “general” né “vocational” (Guillet de Monthoux, 1991).

Persino in una società pragmatica come quella americana si lamenta l’ambiguo statuto sociale della “problem-driven research”. Bettis (1990), ad esem-

pio, ha descritto molto acutamente le dinamiche che inducono sovente gli esperti di “strategic management” (una scienza del management tra le più affermate e prestigiose) a *fare* della ricerca di second’ordine in economia – per essere accettati dai segmenti “accademici” della comunità scientifica, alla cui approvazione sono più sensibili – piuttosto che a *usare* l’economia per fare della ricerca di prim’ordine sullo “strategic management”. E le stesse persone che si dedicano alla ricerca applicata la definiscono talvolta come “field-work” of a strategic and *restricted* sort” (Schein, 1987; il corsivo è mio). Per tutti questi motivi, Simon (1967) ha sostenuto che le condizioni ideali per lo sviluppo della conoscenza organizzativa e manageriale possono essere create solo all’interno di “business schools” ben radicate – attraverso particolari processi e meccanismi istituzionali che egli descrive accuratamente, analizzandone vantaggi e svantaggi – nei due diversi sistemi sociali e di valore dai quali origina quella conoscenza (il mondo delle imprese e il mondo scientifico), ma autonome da entrambi. Nella sua visione, le “business schools” diventano “istituzioni-ponte” tra quei sistemi, svolgendo così una funzione integrativa di grande utilità in società sempre più differenziate. Non sappiamo se egli sia stato soltanto un buon profeta o se siano state le sue idee a trovare molto credito: resta il fatto che in tutte le nazioni progredite il sistema delle “business schools”, inizialmente più vicino per rango e valori al mondo della pratica che all’accademia – alla quale era sostanzialmente debitore di idee e teorie –, ha acquistato negli ultimi vent’anni potere e prestigio, sviluppando proprie strategie di ricerca, che hanno coinciso con la istituzione di programmi di dottorato nelle scienze del management.

Lo sviluppo della competenza gestionale

A questo punto, e per concludere, possiamo domandarci, per l’ennesima volta, se la capacità di gestire possa essere appresa e sviluppata in una scuola o se viceversa il manager possa solo imparare dall’esperienza del fare. E ci vengono in mente le frequenti insopportabili inchieste che i periodici economici nazionali e internazionali dedicano all’educazione manageriale, dai quali risulta – alternativamente – l’incapacità degli Mba di affrontare la vita aziendale o il loro insufficiente spessore culturale, la necessità di sostituire gli Iacocca ai Mintzberg nell’insegnamento del management o l’importanza di tenere ai dirigenti seminari di filosofia e di poesia, l’insostituibilità delle “business schools” come fattore di modernizzazione e di professionalizzazione o l’idea che queste scuole servano prevalentemente ad assicurare un posto di lavoro a ricercatori incapaci di gestire una drogheria e interessati soltanto a sterili esercizi intellettualistici. Da questo punto di vista, purtroppo, la

stampa disorienta e non contribuisce a formare una opinione pubblica responsabile.

A mio avviso, tuttavia, l'analisi che abbiamo fin qui condotto dimostra che abbiamo accumulato sufficiente esperienza e conoscenza per poter fissare – al di là delle mode e delle scaramucce periodiche attraverso le quali il mondo dell'accademia e quello delle imprese cercano di riposizionarsi reciprocamente o di occupare ambiti emergenti di azione e di potere – alcuni punti fermi.

1. Esiste un *sapere* (una conoscenza “esperta”) che costituisce una componente essenziale del bagaglio professionale del futuro manager. Questo sapere può essere ultimamente, efficacemente ed economicamente trasmesso in una scuola, anche con modalità didattiche tradizionali. All'interno di questo sapere abbiamo distinto l'insieme delle conoscenze “rilevanti per l'azione”, prodotte da discipline scientifiche consolidate, e le conoscenze direttamente “orientate all'azione” prodotte dalle scienze del management. Del primo tipo di conoscenze è incontestabilmente depositaria l'università, che ha il compito di produrle e trasferirle. Le scienze del management, viceversa, – per il loro carattere combinatorio, applicativo e interdisciplinare – sono il frutto e l'espressione di epistemologie e di valori difficilmente conciliabili con l'articolazione tradizionale del sapere e del potere accademico; l'ambiente istituzionale nel quale esse possono nascere, prosperare ed essere efficacemente trasferite è – come abbiamo visto – la scuola professionale superiore.

2. La *competenza distintiva* del manager non è data, tuttavia, dal tipo di conoscenza posseduta, ma dalla capacità di utilizzarla concretamente per la gestione di specifici problemi intellettuali e relazionali. Questa capacità di giudizio può essere esercitata e affinata attraverso le simulazioni, i giochi, gli esercizi, i tirocinii, i casi, i progetti e, in generale, tutti gli espedienti che costituiscono il repertorio di metodi didattici caratteristico di qualunque scuola professionale e tendenzialmente estraneo alle tradizioni e alla cultura universitaria. Questi metodi possono essere altrettanto emotivamente coinvolgenti quanto l'esperienza “reale” e consentono ai discenti di “provare a fare” in condizioni protette e guidate. Dato che anche i metodi attivi vengono periodicamente rimessi in discussione dall'esasperante neofilia che caratterizza il “mercato” della formazione (come tutti i mercati, spasmodicamente alla ricerca continua di nuovi prodotti, metodi e pacchetti educativi), mi è parso importante ribadire in questa occasione l'insostituibilità. Non a caso questi metodi hanno caratterizzato l'educazione manageriale fin dalle origini, dal cameralismo prussiano – che si proponeva di applicare formalmente il

metodo scientifico all'amministrazione degli affari dello Stato – ai nostri giorni. Anche se molti pensano che il metodo dei casi sia stato inventato ad Harvard, vale la pena ricordare che Edwin Gay – il primo Dean della Harvard Business School, istituita agli inizi del secolo – vi introdusse i metodi didattici che aveva appreso studiando economia in Germania con Schmoller, l'ultimo dei cameralisti berlinesi (Spender, 1989).

3. Un professionista non è solo una persona dotata di particolari conoscenze e capacità, ma anche un "tipo" sociale portatore di determinati ideali. Formare un manager, pertanto, vuol dire non solo trasferirgli le conoscenze rilevanti a svilupparne le competenze distintive, ma anche socializzarlo ad una "cultura" che – come abbiamo visto – è relativamente estranea alle nostre tradizioni. La formalizzazione della formazione manageriale in istituzioni specifiche, al di là della sua funzione strumentale, ha una importante funzione espressiva e simbolica: essa offre oggetti e occasioni di *identificazione* e di sostegno emotivo ad una comunità professionale che non ha ancora conquistato lo spazio e la dignità che ad essa competono in un paese moderno.

Riferimenti bibliografici

Abbott Andrew, 1991, *The Future of Professions: Occupation and Expertise in the Age of Organization* in *Research in "the Sociology of Organizations"*, Samuel B. Bacharach (Ed.) vol. 8 (*Organizations and Professions*, Pamela S. Tolbert/Stephen R. Barley, Guest Eds.), Greenwich, CT, Jai Press.

Bettis Richard A., 1990, *Strategic Management and the Straightjacket: An Editorial Essay*. "Organization Science", vol. 2/3, pp. 315-319.

Boldizzoni Daniele, 1988, *L'impresa familiare: caratteristiche distintive e modelli di evoluzione*, Milano, Edizioni del Sole 24 Ore.

Crozier Michel, 1991, *La formation dans le contexte de la société post-industrielle face à l'intellectualisation et à la créativité du travail*, Relazione presentata all'XI convegno nazionale Aif, Budapest, 24-27 ottobre.

"Egos News", 15 luglio 1992.

Eurisko, 1992, *Il manager nell'immaginario collettivo degli italiani*, risultati Rapporto di ricerca non pubblicato.

Fuà G., 1980, *Problemi dello sviluppo tardivo in Europa*, Bologna, Il Mulino.

- Gagliardi Pasquale, 1984, *Il ruolo delle scuole di management nella diffusione dei modelli di gestione in Oltre la formazione apparente. Investimenti in educazione e strategie d'impresa*, Daniele Boldizzoni (a cura di), Milano, Edizioni del Sole 24 Ore.
- Gagliardi Pasquale, 1986, *The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework*. "Organization Studies", vol. 7/2, pp. 117-134.
- Gagliardi Pasquale, 1987, *La morale della favola ovvero il manager dimezzato*, postfazione in "C'era una volta... Favole da Manager", Roberto Vaccani (a cura di), Milano, Edizioni Olivares.
- Gagliardi Pasquale, 1991, *Organizational Anthropology, Organization Theory, and Management Practice*, "Hallinnon Tulkimus" (Finnish Administrative Studies), vol. 10/3, pp. 173-180.
- Gagliardi Pasquale, 1992, *Il ruolo del manager nell'economia post-industriale*, "Economia & Management", n. 1 aprile, pp. 10-13.
- Ginzburg C., 1979, *Spie. Radici di un paradigma indiziario in Crisi della ragione*, Aldo Gargani (a cura di), Torino, Einaudi, pp. 57-106.
- Guillet de Monthoux Pierre, 1991, *Modernism and the Dominating Firm – On the Managerial Mentality of the Swedish Model*, "Scandinavian Journal of Management", vol. 7/1, pp. 27-40.
- Hall E.T., 1959 *The Silent Language*, New York: Doubleday.
- Lanzara Giovan Francesco, 1985, *La progettazione come indagine: modelli cognitivi e strategie d'azione*, "Rassegna Italiana di Sociologia", vol. XXVI/3, luglio-settembre.
- Le Moigne Jean-Louis, 1990, *Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation*, in *Epistémologies et Sciences de Gestion*, Alain C. Martinet (a cura di), Paris, Ed. Economica.
- Mintzberg, Henry, 1976, *Planning on the Left side and Managing on the Right*, "Harvard Business Review", luglio-agosto, pp. 49-58.
- Mintzberg Henry, 1981, *Research Notes and Communications. What Is Planning Anyway?*, "Strategic Management Journal", vol. 2, pp. 319-324.
- Mintzberg Henry, 1987, *Crafting Strategy*, "Harvard Business Review", luglio-agosto, pp. 66-75.
- Mintzberg Henry, 1989, *You Meet the Humblest Managers on a Honda*, "Across The Board", pp. 10-12.
- Mintzberg Henry, 1990, *The Manager's Job: Folklore and Fact*, "Harvard Business Review", marzo-aprile, pp. 163-176.
- Polanyi M., 1966, *The Tacit Dimension*, Garden city, N.Y., Doubleday.
- Quinn J.B., 1978, *Strategic Change: Logical Incrementalism*, "Sloan Management Review", 20, pp. 7-21.
- Rukle Donald L., 1991, *Smr Forum: Taught in America*, "Sloan Management Review", Fall, pp. 67-72.
- Schein Edgar H., 1987, *The Clinical Perspective in Fieldwork*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Simon Herbert A., 1967, *The Business School. A Problem in Organizational Design*, "Journal of Management Studies", Vol. 4/2, pp. 1-16.

Simon Herbert A., 1978, *On How to Decide What To Do*, "The Bell Journal of Economics", pp. 494-507.

Simon Herbert A., 1986, *How Managers Express Their Creativity*, "Across The Board", marzo, pp. 11-16.

Simon Herbert A., 1987, *Making Management Decisions: the Role of Intuition and Emotion*, "Academy of management Executive", febbraio, pp. 57-64.

Spender J.C., 1989, *Meeting Mintzberg – and Thinking Again about Management Education*, "European Management Journal", vol. 7/3.

Teresi Salvatore, 1991, *Gli attori della formazione manageriale in Europa e possibili ruoli per la costituzione di un sistema educativo di management in Italia*, Relazione presentata al XVIII Incontro di Studio Confindustria "Il sistema associativo e i problemi della formazione", Bolzano, 11-12 ottobre.

Turner Barry A. e Pasquale Gagliardi, 1993, *Aspects of Italian Management in Management in Western Europe*, David Hickson (Ed.), Berlin, de Gruyter.