

# *Dialoghi*

**Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo**

## **CULTURE DELLA FORMAZIONE**

**Prassi formative e ruolo della formazione**



**Numero monografico  
Anno IV, Febbraio 2013**

# Dialoghi

**Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo**

**Comitato di Redazione:** Giuseppe Andriolo, Francesco Bernardi, Lauro Mattalucci, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

**Referente Scientifico:** Lauro Mattalucci

**Direttore Responsabile:** Elena Sarati

**Hanno contribuito a questo numero:** Federico Fantacone, Lauro Mattalucci, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Augusto Vino, Antonio Zanardo.

Un ringraziamento particolare a Domenico Lipari per i riscontri e la disponibilità al dialogo costante.

Sito della rivista:

[www.dialoghi.org](http://www.dialoghi.org)

In copertina è riprodotto *Uno scriba seduto*, opera a guazzo ed inchiostro su carta che unanimemente viene attribuita a Gentile Bellini, conservata presso il *Isabella Stewart Gardner Museum* a Boston. Il piccolo ritratto (18.2 x 14 cm), eseguito dal pittore veneziano durante il suo soggiorno ad Istanbul alla corte del sultano Mehmet II (1479-80), è diventato un emblema molto noto dell'incontro tra Occidente ed Oriente; simbolo del dialogo interculturale, diremmo oggi.

L'immagine del giovane col turbante, dal volto pallido e grazioso, colto in un momento di grande concentrazione, mentre tiene in mano il calamo fermo su un foglio bianco, nell'attimo che precede l'inizio della sua opera, può essere intesa come allegoria della fatica, ma anche del piacere, del creare qualcosa. Non sappiamo se si tratta di un miniaturista o di un calligrafo, mestieri che richiedevano entrambi un faticoso apprendistato. C'è da scommettere che anche il modo di star seduto a gambe incrociate e di reggere il foglio sulle ginocchia derivino da mesi e mesi di esercizio. È in quella posizione che, sotto la guida di un maestro, egli ha appreso i modelli della sua arte; modelli che, nel momento di dar inizio all'opera, egli sta richiamando alla sua mente. In quest'ottica si può forse dire che - almeno per chi si occupa di formazione - il dipinto ci invita a riflettere sui processi di apprendimento e sul senso dell'"apprendistato cognitivo".

# **CULTURE DELLA FORMAZIONE**

## ***Prassi formative e ruolo della formazione***

**Numero monografico**

**Febbraio 2013**

## INDICE

<b>EDITORIALE</b> .....	5
-------------------------	---

<b>INQUADRAMENTO DEL TEMA: LA CULTURA DELLA FORMAZIONE NEL PANORAMA AZIENDALE: ELEMENTI DI CRITICITÀ, BEST PRACTICE E RIFLESSIONI POSSIBILI</b> di Lauro Mattalucci, Elena Sarati.....	8
--	---

### RIFLESSIONI E PROGETTI

<b>FORMAZIONE ESPERIENZIALE E PROCESSI RIFLESSIVI</b> di Lauro Mattalucci .....	36
<b>RIFLESSIVITÀ, FORMAZIONE E CONDIZIONI DI CONTESTO</b> di Augusto Vino .....	49
<b>COMMENTO ALL'ARTICOLO DI AUGUSTO VINO: "RIFLESSIVITÀ, FORMAZIONE E CONDIZIONI DI CONTESTO"</b> a cura di Lauro Mattalucci .....	54
<b>RETI INTERORGANIZZATIVE E MODELLI DI MANAGEMENT</b> di Federico Fantacone.....	57

### STRUMENTI E METODOLOGIE

<b>REGIA FORMATIVA: DINAMICHE DI RUOLO E METODOLOGIA DELLA FORMAZIONE</b> di Antonio Zanardo.....	73
<b>L'IMMAGINARIO IN AULA: STRUMENTO DIDATTICO E TRASFORMATIVO</b> di Tiziana Teruzzi .....	90
<b>CONCETTO ED APPLICAZIONI DEL WEB 2.0: OLTRE L'ELEARNING TRADIZIONALE</b> di Federico Fantacone.....	102

### IL RUOLO DEL FORMATORE-CONSULENTE

<b>RECENSIONE DI DOMENICO LIPARI, "FORMATORI. ETNOGRAFIA DI UN ARCIPELAGO PROFESSIONALE"</b> a cura di Antonio Zanardo .....	109
<b>UNA SECONDA RECENSIONE DI DOMENICO LIPARI, "FORMATORI. ETNOGRAFIA DI UN ARCIPELAGO PROFESSIONALE"</b> (con una risposta dell'Autore) a cura di Lauro Mattalucci.....	114

<b>NOTIZIE SUGLI AUTORI</b>	121
-----------------------------	-----

## EDITORIALE

Proseguiamo con questo numero dedicato alla Formazione e alle culture (volutamente al plurale, per marcare la numerosità di situazioni e approcci) che la caratterizzano la serie di monografie – inaugurata l'anno scorso con riflessioni ed esperienze sulla Pubblica Amministrazione – riservate a specifici temi o ambiti di intervento.

La scelta del titolo, oltre a legarsi strettamente a un elemento caratterizzante la rivista – che è, appunto, una rivista di studi sulla *formazione* e sullo sviluppo organizzativo – nasce dalla necessità di riflettere sulla varietà dei contesti e delle aspettative che “attraversano” gli interventi formativi e, parallelamente, sulla differenza di approcci, linguaggi e metodologie che connotano le prassi professionali. Tale riflessione è infatti oggi sentita come urgente a fronte dei forti cambiamenti che moltiplicano le istanze in cui la formazione è chiamata in causa, e dalla ricerca di un “approccio strategico” che, oltre le specificità e le diversità di strumenti proposti, la rendano una leva effettiva di sviluppo delle organizzazioni. Si aggiungano le sollecitazioni che derivano dalla crisi in atto – e dalla conseguente esigenza, tanto per le aziende che le istituzioni pubbliche, di utilizzare al meglio le risorse impiegate (rendendone conto agli *stakeholder*) –, ma anche dalla possibilità di creare nuovi contesti di apprendimento, in particolar modo in virtù dell'utilizzo delle tecnologie web 2.0.

Il numero si apre con un articolo di inquadramento generale scritto a quattro mani da L. Mattalucci ed E. Sarati, *La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili*, e nasce da una continuità di dialogo negli anni tra gli autori a partire da esperienze e progetti. Intorno al tema della costruzione di una cultura della formazione idonea a sostenere l'attuazione dei progetti di sviluppo delle competenze e di cambiamento organizzativo vengono esplorati alcuni nodi centrali. La questione del ritorno degli investimenti formativi viene messa in relazione alla necessità di sviluppo del “capitale umano”, oltre il persistere, magari ammantata di mode manageriali che la mascherano, di una cultura rigidamente gerarchica e volta al mantenimento di logiche di status che rischiano di impedire la messa in atto di prassi gestionali efficaci. In tale scenario la pratica formativa non può risultare strategica se rimane ancorata in modo esclusivo alle tecnicità del “fare formazione”: diviene necessario favorire azioni di *change management* attraverso il coinvolgimento e la creazione di consenso tra i principali *stakeholder*. È facendo leva su da tale impostazione che vengono individuate, prendendo spunto da alcuni casi reali, alcune direttrici lungo le quali far crescere la cultura della formazione affinché divenga strumento strategico e di sviluppo.

Nella Prima parte, Riflessioni e Progetti, si approfondiscono ed esemplificano alcuni temi-chiave, come quello dell'*experiential learning* e di cosa si intenda con tale approccio (a sottolineare il confronto e la pluralità di voci, abbiamo voluto riportare il risultato di un “dialogo” tra due autori), e un esempio di progetto.

L'articolo di L. Mattalucci, *Formazione esperienziale e processi riflessivi*, prende in esame un modello d'intervento formativo – quello di *experiential learning* – che sembra trovare un unanime consenso nella comunità dei consulenti-formatori e che è sotteso da una grande varietà di metodologie e prassi formative (l'*outdoor training*, “il teatro d'impresa”, i “laboratori per la leadership”, l'*action learning*, ecc). Il contributo cerca di delineare, al di là delle diverse *technicalities*, quali sembrano essere le condizioni di validità dei processi riflessivi che debbono connotare il percorso formativo compiuto dai partecipanti.

Su questo stesso tema del “paradigma della riflessività”, quasi in forma di “risposta” al precedente, s'incetra l'articolo di A. Vino, *Riflessività, formazione e condizioni di contesto*, nel quale l'autore s'interroga sulla praticabilità del paradigma all'interno delle organizzazioni aziendali che si dimostrano spesso, per mantenere gli equilibri di potere, riluttanti a percorrere la sequenza riflessione-apprendimento-cambiamento.

Al contributo di Vino segue – come a proseguire il dialogo – un *Commento* dello stesso Mattalucci, che riprende e approfondisce la questione della tensione tra cambiamento che è necessario attuare per affrontare i problemi emergenti e mantenimento dei modelli organizzativi e delle regole che ne determinano il funzionamento, identificando i possibili spazi d'azione per il “Consulente-Formatore”, un ruolo capace di sviluppare una reale intesa con il Committente sui progetti di cambiamento che si vogliono realizzare.

Nel recuperare un aggancio progettuale, F. Fantacone (*Reti interorganizzative e modelli di management*) restituisce – dopo una disamina del concetto di rete, i vantaggi potenziali e la complessità di governo, con particolare attenzione alla realtà della Pubblica Amministrazione – un esempio di intervento formativo per una Federazione di Comuni. L'analisi delle criticità e opportunità nel funzionamento di una rete e nella sua gestione, effettuata insieme al gruppo di discenti, diventa parte integrante dell'azione formativa, si fa contenuto didattico e segna fin dall'aula una formazione che mira ad “entrare” nei processi organizzativi.

Segue una Seconda Parte, Strumenti e Metodologie, in cui si mettono a confronto alcune metodologie e strumenti, ampiamente ancorati alla narrazione di progetti e ad esempi di applicazione nella prassi formativa.

A. Zanardo, nell'articolo *Regia formativa: dinamiche di ruolo e metodologia della formazione*, ispirato al volume *Action methods nella formazione* dello stesso autore, affronta il tema della metodologia attiva all'interno dei contesti di apprendimento. Uno stile, un approccio, che intende sottolineare l'importanza del “fare” per apprendere in modo rapido, intendendo sempre gli strumenti come un mezzo, non un fine, per ottenere risultati duraturi.

Sempre sul fronte metodologico degli interventi formativi T. Teruzzi, ne *L'immaginario in aula: strumento didattico e trasformativo*, mette in evidenza l'utilità del pensiero immaginativo durante l'attività d'aula, sia per il formatore, che può sperimentare alternativi strumenti didattici, sia per i partecipanti, che possono trarre beneficio dall'analizzare “l'eccedenza di senso” che deriva dall'analisi delle immagini. Se infatti la formazione deve implicare azioni di cambiamento può risultare opportuno avvalersi del potenziale trasformativo delle produzioni simboliche.

Rimanendo sul tema degli strumenti e delle metodologie F. Fantacone, nel suo contributo *Concetto ed applicazioni del Web 2.0: oltre l'elearning tradizionale*, chiarisce il concetto di Web 2.0 dal punto di vista del formatore, come esso abilita l'elearning 2.0, quali discontinuità e difficoltà pratica comporta ma anche come può contribuire ad arricchire i processi di apprendimento e supportare l'integrazione, con particolare riferimento alla formazione manageriale.

Conclude questo numero una Terza Parte, Il ruolo del Formatore-Consulente, in cui vengono proposte due recensioni, di A. Zanardo e L. Mattalucci, al testo di Domenico Lipari: “Formatori.

Etnografia di un arcipelago professionale”, un’indagine etnografica sul mondo dei formatori, di cui emerge la varietà, non solo di ruoli, ma di orientamenti teorici e di approcci operativi. Un mondo, definito come “un arcipelago professionale”, segnato dalle dinamiche del mercato della formazione e dei modelli di business che si sono susseguiti, dalle “mode” che hanno connotato il campo e il rapporto con la Committenza, dalle diverse identità professionali.

Anche in questo caso, è un “risposta”, quella dell’autore ai recensori, che chiude il monografico e simbolicamente rilancia il dialogo verso la comunità dei nostri lettori.

## INQUADRAMENTO DEL TEMA

### LA CULTURA DELLA FORMAZIONE NEL PANORAMA AZIENDALE: ELEMENTI DI CRITICITÀ, BEST PRACTICE E RIFLESSIONI POSSIBILI

di Lauro Mattalucci, Elena Sarati

#### 1. Premessa

Il tema della “cultura della formazione”, vista come aspetto della più generale cultura gestionale ed organizzativa che troviamo nelle aziende (Imprese e Amministrazioni Pubbliche), ci sembra aver trovato, in letteratura, una trattazione poco attenta. L’ampia offerta di strumenti metodologici per affrontare i progetti formativi sembra voler configurare un “dover essere” della funzione formazione che lascia in ombra l’esigenza di sottoporre ad indagine le categorie concettuali, i *frames* valoriali, i dubbi, le convinzioni, gli stereotipi e le retoriche che i diversi attori sociali impiegano per discorrere della formazione e giudicarne gli effetti.

La presenza di una cultura della formazione sufficientemente condivisa ed idonea a sostenere l’attuazione dei progetti formativi rappresenta tuttavia il fattore chiave per vincere la sfida del superamento di quella che è stata definita la “formazione apparente” (Maggi, 1974; Boldizzoni e Gagliardi, 1984), vale a dire di una formazione che non ha capacità di incidere nei processi reali di lavoro, perché – a differenza di quanto avviene per i programmi di addestramento<sup>1</sup> – non sono date le condizioni di contesto che consentono facilmente di trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative corsuali. Il tema di come valutare il “ritorno dell’investimento formativo” è esso stesso oggetto di numerose proposte metodologiche; ma più che di sofisticati strumenti per misurare il “ROI della formazione”, vi è necessità di capire perché le prassi valutative siano poco diffuse e, soprattutto, occorre creare nelle aziende le condizioni organizzative e culturali idonee a garantire un effettivo ritorno.

L’articolo si rivolge ai formatori ed ai manager interessati a far evolvere la cultura della formazione nelle aziende nelle quali (o per le quali) essi operano al fine di garantire una maggior incisività dei progetti formativi che vengono intrapresi.

Volendo superare la sindrome della formazione apparente, il primo scoglio da affrontare è quello di non lasciarsi trascinare dalle retoriche e dalle mode manageriali (Abrahamson, 1996,

---

<sup>1</sup> Nell’addestramento (vale a dire nell’apprendimento di “linguaggi” e di pratiche di lavoro che si inscrivono nelle attività di ruolo che i partecipanti devono svolgere) si integrano normalmente, senza troppi problemi, attività d’aula e *training on the job*. Il loro limite sta nella dimensione meramente operativa delle attività che sono oggetto di addestramento.



Abrahamson, Fairchild, 1999) che popolano ampiamente il “mercato della formazione”. Nei primi due paragrafi di questo scritto focalizzeremo quindi l’attenzione sulla cultura della formazione presente nelle aziende, mettendo in evidenza quali sono le retoriche che, impossessandosi via via dei concetti “alla moda” e depotenziando il senso del loro impatto organizzativo, non rendono un buon servizio a tale cultura, perpetuando il distacco tra i luoghi della formazione e quelli della reale vita organizzativa. Arriveremo, per tale strada, ad individuare nella necessaria integrazione tra contesti di apprendimento formali ed informali la questione cardine da affrontare quando si voglia davvero preoccuparsi del ritorno dell’investimento formativo (paragrafo 4).

La *pars construens* delle nostre riflessioni, con le indicazioni operative che si ritiene di poter suggerire ai formatori aziendali, rappresenta il compito più difficile da svolgere, soprattutto quando non si voglia banalizzare la complessità dei problemi con la proposta di “ricette” pronte all’uso. Cercheremo di declinare (paragrafo 5) quali siano i punti d’attenzione allo sviluppo della politica del personale e le acquisizioni professionali necessarie per un formatore, quando egli accetti l’idea di non essere solo un tecnico delle metodologie formative, ma intenda operare come agente di cambiamento organizzativo e culturale.

I “casi reali” citati (riferiti ad alcune nostre esperienze e sinteticamente raccontati nei riquadri ad essi dedicati) vogliono dare il senso di tale complessità, mettendo in evidenza come, nella gestione di un progetto formativo, l’impegno a far crescere la cultura della formazione costituisca una sorta di “agenda parallela” a quella della gestione tecnica del progetto stesso, attenta esclusivamente alle metodologie da adottare nelle varie fasi. Si tratta di un’agenda che, assumendo come prospettiva di azione il *change management*, si connota necessariamente per il riferimento ai “giochi di implementazione” (Bardach, 1978) in cui sono coinvolti i formatori nei rapporti che essi debbono intrattenere con i diversi *stakeholders*; tali giochi (come mostrano i casi citati) possono essere segnati da successi ed insuccessi, come sempre avviene quando si devono affrontare le resistenze al cambiamento. Le indicazioni fornite nel paragrafo 6 non aspirano quindi a diventare le linee guida di un nuovo manuale su “come fare formazione”, ma si propongono al servizio dei formatori che intendano gestire tale “agenda parallela”.

Nel paragrafo 7, infine, si tenterà di analizzare come tutto ciò impatti sulla professionalità dei formatori che vogliano operare come agenti di cambiamento, suggerendo indirettamente possibili sviluppi dei programmi di “formazione-formatori”.

## 2. Cosa si deve intendere per “cultura della formazione”?

Esiste, nelle Aziende e nelle Pubbliche Amministrazioni, una grande variabilità di connotazioni assunte dalle politiche di formazione del proprio personale: variabilità di budget, di articolazione, consistenza di organico e prerogative decisionali degli Uffici Formazione<sup>2</sup>, di finalità perseguite attraverso la leva della formazione, di processi di elaborazione di piani e programmi, di metodologie formative impiegate ed altro ancora. Il termine “cultura della formazione” è stato utilizzato, sia pure con una qualche parsimonia, per spiegare tale variabilità di situazioni e il tema dello sviluppo di una cultura della formazione è stato correlato alla capacità delle aziende<sup>3</sup> di usare

---

<sup>2</sup> Indichiamo con il termine Ufficio Formazione la struttura responsabile della elaborazione dei piani e programmi di formazione in una data azienda, comunque essa venga denominata e quale che sia la sua collocazione e strutturazione organizzativa.

<sup>3</sup> Si dovrebbe sempre dire “aziende e amministrazioni pubbliche”; utilizziamo per brevità il termine “azienda” anche per indicare entrambi i tipi di organizzazione tanto più che le considerazioni svolte in questo scritto sono per lo più trasversali rispetto alle due realtà. Questo non significa negare una specificità alle due realtà (né tanto meno aderire ad una visione “aziendalistica”, proposta spesso come modello per le amministrazioni pubbliche): tale specificità verrà “recuperata” quando necessario.

la formazione del proprio personale come leva strategica per rispondere alle sfide provenienti dal contesto esterno e per migliorare le proprie performance (Robinson e Arthy, 1999).

Per cercare di precisare che cosa s'intenda per "cultura della formazione" di una determinata azienda potremmo, legandola ad una più generale connotazione di cultura organizzativa, definirla come "l'insieme di convinzioni, di idee generali, di pratiche e di valori che – in un dato momento della storia aziendale – legittimano, danno senso, indirizzano le prassi formative all'interno di un'organizzazione e che sono utilizzati per giudicarne l'efficacia".

Il richiamo ad un dato momento della vita aziendale intende mettere la definizione al riparo dai limiti di una "prospettiva integrativa" di analisi della "cultura" organizzativa<sup>4</sup>, quando essa venga ricondotta unicamente ai valori istituzionalizzati, che hanno messo radici in una organizzazione determinandone un'identità che dura nel tempo, trascurando in tal modo di chiamare in causa le dinamiche attraverso le quali i diversi attori sociali contribuiscono nel tempo a modificarla. Appare invece utile, soprattutto quando si ragiona di "cultura della formazione", adottare un'idea processuale e storica della cultura (Sarati, 2010, e Commento).

Cosa intendiamo per "cultura" di un'organizzazione? Essa può essere definita come un insieme di criteri di senso, pratiche e codici simbolici sufficientemente condivisi, prodotti attraverso le interazioni sociali e costantemente rielaborati dai diversi attori sociali (Crozier e Friedberg, 1977) impegnati in una continua negoziazione di significati. In tale processo di rielaborazione e negoziazione entrano in gioco molteplici fattori: le relazioni tra i soggetti, la loro identità, le diverse posizioni nel "campo", le dinamiche di potere<sup>5</sup>. È da questa accezione che vogliamo partire per analizzare i fattori che possono determinare le caratteristiche della "cultura della formazione".

Da un lato essa è espressione del gruppo dirigente al vertice dell'azienda, gruppo che legittima costantemente le proprie scelte strategiche e gestionali in riferimento ad un insieme di "teorie" e di valori, e i cui discorsi, anche quelli attorno alla formazione, hanno una rilevanza primaria: la cultura della formazione è quindi determinata fortemente da ciò che, in merito a piani e programmi formativi, decide e argomenta il gruppo dirigente. Capita di leggere nella prosa *tranchant* ma pragmaticamente efficace di società statunitensi di consulenza affermazioni di questa natura:

«The goal of creating a Training and Learning Culture in an organization is to create an environment where everyone teaches, everyone learns, and everyone enhances their exceptional abilities. *Achieving this goal starts at the top.* Leaders of the firm must commit to developing a Training and Learning Culture and develop their own Teachable Point of View (TPOV). [...] Leaders should not only be able to put down their TPOV on paper, but they also should be able to easily articulate it to the rest of the firm. [...] Culture starts at the top of the firm. *Without the commitment of the CEO and firm partners, it is difficult — if not impossible — to build a Training and Learning Culture.*»<sup>6</sup> (corsivo nostro)

D'altra parte, nell'ambito della visione dinamica della cultura che abbiamo proposto, occorre subito dire che la cultura formativa dei vertici aziendali trova significato solo se messa a confronto con le culture degli altri *stakeholders*: il responsabile del Personale e dell'Ufficio Formazione, i

---

<sup>4</sup> Schein (che, come noto, va annoverato tra i più autorevoli esponenti di tale approccio) definisce la cultura di una organizzazione come «l'insieme di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto, o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da essere considerati validi, e perciò tali da poter essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi» (Schein, 1985).

<sup>5</sup> In questo senso la cultura può essere vista come la risultante, sempre contingente e ribaltabile, del potere di produrre o di inibire i discorsi da parte dei vari attori sociali (Foucault, 1972).

<sup>6</sup> [http://www.microsoft.com/dynamics/accountingprofessionals/ap\\_boomer\\_trainlearn.msp](http://www.microsoft.com/dynamics/accountingprofessionals/ap_boomer_trainlearn.msp), sito consultato il 29/05/08. Si trova oggi in [http://www.sefip.gov.uk/pdf/marketplace/Developing\\_a\\_true\\_organisational\\_learning\\_culture.pdf](http://www.sefip.gov.uk/pdf/marketplace/Developing_a_true_organisational_learning_culture.pdf). (28/02/2013).

formatori interni, i consulenti-formatori esterni all'azienda (impegnati nel "vendere formazione", ma anche nel realizzare i progetti a loro affidati), il *middle management*, il sindacato, gli utenti di iniziative di formazione, ed altri ancora.

La semplice elencazione degli *stakeholders* e la riflessione sui diversi interessi, sulle diverse priorità che possono connotare le loro agende, sulle asimmetrie di potere di cui dispongono, fa comprendere quanto difficile sia raggiungere una cultura unitaria e atteggiamenti sinergici nella gestione dei progetti. Gli utenti dei piani e dei programmi di formazione hanno possibilità di incidere sulla cultura della formazione in azienda se hanno accesso – in maniera non solo rituale – all'“opzione voce” attraverso effettive inchieste sui bisogni formative, indagini di *follow-up* ed altro. Avremo modo di tornare più avanti su questo punto, anche attraverso il riferimento a casi reali.

Nella connotazione che la cultura formativa assume in un'azienda, pesano senza dubbio anche le esperienze che i formatori portano e le idee che essi (intesi come membri di una ben visibile comunità professionale che comprende formatori aziendali, associazioni professionali, rappresentanti di società di consulenza, docenti universitari che scrivono sul tema, ecc.) hanno sugli obiettivi e sulla qualità della formazione, e sulle modalità operative attraverso cui si può presidiare tale qualità in ciascuna fase di un progetto formativo (analisi dei fabbisogni, progettazione, realizzazione, valutazione dei risultati)<sup>7</sup>. Ogni formatore, in quanto tecnico in grado di padroneggiare teorie e metodologie specifiche, ed impegnato a tenere aperti i canali di confronto con la propria comunità professionale, ha in mente quali dovrebbero essere gli “standard di qualità” da rispettare nelle varie fasi di impostazione ed attuazione dei progetti formativi<sup>8</sup>; aderisce inoltre, più o meno esplicitamente, ad un codice etico condiviso all'interno della propria comunità di riferimento che ne orienta l'agire<sup>9</sup>. Nella costruzione della cultura della formazione interviene dunque l'adozione di principi, criteri e linee-guida e pratiche aventi una validazione, finanche a livello internazionale, da parte della comunità professionale dei formatori: tali principi configurano quindi una sorta di “cultura formativa a cui tendere” che i professionisti della formazione si sforzano di promuovere all'interno delle organizzazioni. Gli Uffici Formazione e le risorse professionali da essi attivate, interne ed esterne, forti delle accennate competenze disciplinari, dispongono quanto meno di un “potere di influenza” rispetto alle decisioni in merito alle politiche formative in azienda. Sono loro che sono in grado, oltre che di identificare le più idonee metodologie, di prospettare taluni contenuti, di raccontare cosa avviene in altre aziende ed altro ancora. Tuttavia tali risorse non sempre rappresentano – sulla base della nostra esperienza – un elemento decisivo nello sviluppo della cultura della formazione in azienda, posizionandosi generalmente più sul “come” che sul “perché” della formazione, più sugli strumenti che sulle finalità, finalità che debbono necessariamente iscriversi nelle strategie definite dai vertici aziendali e, più specificatamente, nella *people strategy* adottata.

È facile indicare quella che dovrebbe essere la situazione ideale a cui tendere, in grado di mettere d'accordo tutti gli *stakeholder*. Perché una cultura della formazione “ricca” prenda piede

---

<sup>7</sup> La letteratura sulle metodologie con le quali gestire le varie fasi di un progetto formativo ha avuto, negli ultimi decenni, uno sviluppo formidabile (Quaglino, 2006). Una grande messe di proposte si è concentrata sulle cosiddette metodologie attive (*Outdoor Training*, Teatro d'Impresa, etc.): vedasi per tutti Rago, 2004.

<sup>8</sup> A questo riguardo è significativa, in Italia, la presenza dell'Associazione Italiana Qualità e Formazione (AIQF). Essa “adotta i principi e le norme di riferimento internazionali creando un modello di ingegneria e valutazione degli investimenti formativi basato su principi, criteri e linee-guida propri dei sistemi di gestione per la qualità ISO” (<http://www.cestor.it/enti/aiqf.htm>, sito consultato il 20/03/2011 e aggiornato al 28/02/2013). Viene inoltre sempre più promossa, per i processi riguardanti l'impostazione e l'attuazione dei progetti formativi -anche in relazione all'utilizzo dei Fondi Paritetici Interprofessionali-, l'adozione di un Sistema di Gestione della Qualità basato sui principi propri della normativa ISO 9001:2008.

<sup>9</sup> In Italia, oltre al codice etico di AIQF, troviamo anche la “Carta dei valori” proposta dalla Associazione Italiana Formatori (<http://www.aifonline.it/showPage.php?template=istituzionale&id=144>, sito consultato il 20/03/2011, e aggiornato al 28/02/2013).

nelle organizzazioni è necessario che tutti coloro che gestiscono attività formative in azienda, in stretta sinergia con i Responsabili del Personale e delle Funzioni coinvolte, divengano sempre più parte attiva nella definizione delle *finalità* della politica formativa, discostandosi dalla matrice culturale di tipo tecnico alla quale si è accennato. Se si vuole sostenere una cultura in cui la formazione assuma un valore strategico, i soggetti che si occupano dei processi formativi devono dialogare con il Management, entrare nel merito dei fini organizzativi che si perseguono con i vari progetti formativi, cogliere le possibili incongruenze tra finalità palesi e latenti e, in particolare, contrastare i pericoli di restare prigionieri della sindrome della “formazione apparente”<sup>10</sup>.

La nostra esperienza di gestione di progetti formativi ci testimonia – soprattutto, ma non solo in Italia – una realtà che appare talvolta lontana da quella appena delineata. Affronteremo a seguire alcuni nodi relativi alle condizioni organizzative che possono facilitare lo sviluppo di una cultura della formazione, ed ai contributi che i formatori possono apportare allo sviluppo di un diverso e più incisivo ruolo della formazione aziendale.

### **3. Cultura della formazione e valorizzazione del “capitale umano” tra retorica e buone prassi**

Abbiamo sottolineato il carattere diversificato e mutevole della cultura della formazione, in connessione alla più ampia cultura aziendale, e la necessità di prendere in esame le prassi espresse dai diversi attori sociali. Questa sottolineatura solleva implicitamente il dubbio che tali prassi possano essere cosa diversa dai valori e comportamenti connessi alla professionalità dei formatori. Eppure esiste, nei discorsi diffusi, un’unanime sottolineatura della rilevanza del “capitale umano”, come vero *asset* strategico per le aziende che vogliono essere all’altezza delle sfide poste dallo sviluppo sempre più rapido di quella che è stata chiamata la “società della conoscenza”. Chi dunque può dissentire rispetto all’esigenza che ogni azienda ha di riuscire a creare un contesto organizzativo in cui – come si afferma nella citazione sopra riportata – «*everyone learns, and everyone enhances their exceptional abilities*»?

In effetti, una vastissima pubblicistica, a partire dagli atti dell’Unione Europea, in cui si ribadisce la necessità di «investire ulteriormente nel capitale umano tramite il miglioramento dell’istruzione e delle competenze»<sup>11</sup>, sembra oggi corroborare ampiamente questa cultura della necessaria valorizzazione del capitale umano. «La conoscenza – afferma Drucker - è diventata la risorsa economica chiave e la fonte di vantaggio competitivo dominante, se non l’unica» (Drucker, 1995). Rifkin (2000), il teorico della *New Economy*, sostiene che nel «capitalismo culturale, la cultura non è più una sovrastruttura, ma una forza produttiva effettiva». Il dibattito che si è sviluppato attorno a tali affermazioni, ponendole a confronto con le poco edificanti vicende di alcune aziende ampiamente rimbalzate sulle cronache giornalistiche, ha portato qualche osservatore critico a sottolineare la funzione di copertura ideologica che anche tali imprese

---

<sup>10</sup> Sul tema della formazione apparente esiste un’ampia pubblicistica, a partire da Maggi (1974), Boldizzoni, Gagliardi (a cura di, 1984).

<sup>11</sup> Comunicazione al Consiglio europeo di primavera, il 2 febbraio 2005, dal titolo «Lavoriamo insieme per la crescita e l’occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona». Comunicazione del presidente Barroso con l’accordo del vicepresidente Verheugen. È significativo che, nel 2003, soltanto il 4,7% degli italiani fra i 25 e i 64 anni aveva svolto attività formative. L’obiettivo comunitario da raggiungere entro il 2010, conosciuto appunto come “Strategia di Lisbona”, è del 12,5% (Editoriale di Francesco Florenzano su *Input* 2005, Gennaio-Febrero). Nota del Febbraio 2013: successive linee guida, con riferimenti anche alle politiche di formazione (con particolare insistenza sulla necessità di “dare slancio alla sinergia tra mondo della produzione, istruzione e formazione”), sono riportate nel documento: “Comunicazione della Commissione “Europa 2020 - una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva” del 3 marzo 2010.

affidano ai discorsi sul capitale umano, sulla responsabilità sociale dell'impresa e simili (Gallino, 2005)<sup>12</sup>.

Osserviamo qui solamente che, pur essendo difficile accedere a precise statistiche sugli investimenti formativi, la sensazione di chi opera nel campo della formazione è che non si registri – come ci si aspetterebbe, stanti le dichiarazioni sulla rilevanza strategica del capitale umano – una crescita verticale degli investimenti, e che, anzi, in presenza dei primi venti di crisi di mercato o di restrizione della finanza pubblica, ci si affretta spesso a stringere i cordoni della borsa proprio partendo dai budget della formazione.

Se gli investimenti per sviluppare il capitale umano fossero considerati veramente strategici ci si aspetterebbe, oltre ad una forte crescita degli investimenti formativi, una più marcata attenzione anche alla valutazione del loro ritorno; spesso le prassi valutative in uso, pur partendo dalla enunciazione di voler riferirsi al “modello dei quattro livelli di Kirpatrick”<sup>13</sup> – rimangono quasi esclusivamente ancorate alla valutazione del gradimento; assai più raramente contemplan la valutazione dell'apprendimento, mentre rimangono per lo più inosservati – anche a causa delle difficoltà tecniche – quelle dei due livelli superiori, i più significativi per apprezzare il ROI della formazione. La sproporzione tra l'ampiezza e varietà di proposte metodologiche in tema di valutazione e la debole pratica applicativa nelle aziende è segno – dal nostro punto di vista – di una cultura della formazione ancora tutta da costruire<sup>14</sup>. «C'è – è stato osservato – una sorta di rassegnata accettazione della complessità e, quindi, dell'insolvibilità del tema della valutazione della formazione, e ciò porta a poca innovazione sia sul piano teorico-concettuale sia sul piano metodologico» (Boldizzoni, 2004).

Difficile è dunque non pensare che le affermazioni sulla rilevanza strategica del capitale umano nella società della conoscenza siano connotate da un'abbondante deriva retorica. Le affermazioni sulla conoscenza come *asset* strategico per il “capitalismo culturale” paiono essere per lo più inscrivibili nel repertorio più aggiornato dei “labirinti morali” studiati da R. Jackall, come manifestazione di quella che egli chiama “destrezza con i simboli”, vale a dire la capacità di valersi, nel discorso pubblico, di edificanti teorie alla moda (Jackall, 1989). Tuttavia sono proprio le ricorrenti affermazioni retoriche a sostegno della valorizzazione del capitale umano che hanno trovato riscontri anche nella gran parte delle offerte formative: emerge poco – quasi fosse scontato – il nodo delle condizioni di contesto e delle dinamiche che lo caratterizzano, non sempre facilitanti (quando non divengono addirittura ostative) lo sviluppo dei talenti.

Se – per riprendere il filo del nostro ragionamento – si vuole superare la sindrome della formazione apparente, occorre tenere le riflessioni che si fanno in azienda attorno ai piani ed ai programmi di formazione al riparo dalle tante (e non disinteressate) retoriche e mode manageriali che sovente connotano il mercato della formazione, facendo sì che esse assumano un reale valore

---

<sup>12</sup> Rimanendo su un piano critico generale, si deve anche sottolineare quanto spesso venga disinvoltamente eluso il tema di come si possano conciliare le affermazioni sul necessario investimento in capitale umano con quello che Bourdieu (1999) chiama l' “habitus di precarietà” (che investe un numero crescente di lavoratori precari, a rischio di *downsizing* aziendale, ecc). «La filosofia d'impresa» - afferma Bourdieu - «non ha mai tanto parlato di fiducia, di cooperazione, di lealtà e di cultura d'impresa proprio in un'epoca in cui la continua adesione viene ottenuta attraverso la scomparsa di tutte le garanzie temporali [...]. Adesione che, d'altronde, non può che essere incerta e ambigua, perché la precarietà, la paura del licenziamento, il *downsizing* possono, come la disoccupazione, generare angoscia, demoralizzazione o conformismo». Su questo tema e sulle conseguenze dei vasti cambiamenti nel mercato del lavoro in termini di adesione e di sviluppo del capitale umano torneremo in questa rivista, stanti anche le differenti interpretazioni degli autori. Sulla Responsabilità Sociale d'Impresa, ved. Mattalucci, Parenti, Sarati (2010).

<sup>13</sup> Il modello messo a punto nel 1959 da Donald Kirkpatrick si sviluppa, com'è noto, su quattro livelli ed è detto anche gerarchico perché i dati raccolti a ciascun livello servono da base per la valutazione al livello successivo. I livelli sono: a) le reazioni dei partecipanti; b) l'apprendimento; c) l'applicazione di quanto appreso; d) i risultati per l'organizzazione. (Kirkpatrick, 1994).

<sup>14</sup> Una ricerca ISTUD su oltre 100 aziende - citata in (Quarantino, 2004) - testimonia la debole presenza di prassi di valutazione formativa e l'insoddisfazione per tale stato di cose.

per l'azienda. Si tratta di un proposito facile da enunciare ma difficile da mettere in pratica: il tema delle retoriche e delle "mode manageriali" ha dato luogo ad un amplissimo campo di studi critici, senza peraltro scalfire il successo che tali mode riscuotono in azienda<sup>15</sup>.

Ai fini delle nostre riflessioni sulla cultura della formazione è utile riferirsi agli studi di Abrahamson (relativi alla così detta "*theory of management fashion*") focalizzando l'attenzione sui discorsi sviluppati da alcune società di consulenza: si può osservare una sorta di "ciclo di vita" delle mode relative alle diverse tecniche manageriali che, di volta in volta, promettono di superare i limiti incontrati da modelli e strumenti precedentemente diffusi. Seguire le mode, non lasciando il dovuto spazio a processi riflessivi che mettano in evidenza quali risultati si sono ottenuti rispetto ai benefici attesi, significa condannarsi a non valutare il ritorno dell'investimento formativo. Non vi è neppure tempo per riflettere sulle condizioni organizzative e culturali che devono essere presenti quando si vogliono applicare tali tecniche, perché nel frattempo, per lo stesso ordine di problemi aziendali, emergono nuove proposte di strumenti "di sicura efficacia"<sup>16</sup>.

Ciò che le analisi di Abrahamson (incentrate su sofisticate valutazioni statistiche) non mettono sufficientemente in luce sono le discrasie che possono manifestarsi tra i discorsi sui modelli e sulle tecniche manageriali, e le applicazioni che se ne fanno nei progetti formativi e nelle sperimentazioni aziendali. C'è spesso, in queste ultime, un "depotenziamento" del portato di innovazione presente in taluni concetti, modelli e tecniche che le fa apparire come facilmente recepitibili dalle aziende, senza dover affrontare difficili cambiamenti culturali e senza mettere in discussione le strutture, le prassi gestionali e gli equilibri di potere. Eppure, a nostro parere, è proprio quest'azione di depotenziamento che consente, sul lato dell'offerta di formazione, di alimentare la promessa di risultati di breve termine e che può indurre, nelle organizzazioni, la tacita accettazione di una "formazione apparente"<sup>17</sup>.

Poiché si tratta di un punto essenziale che è opportuno riconoscere se non si vuole essere condizionati dalle enunciazioni retoriche sulla valorizzazione del capitale umano, è utile fornire almeno un paio di esempi di come si possa ottenere, in sede formativa, il depotenziamento di concetti, modelli e tecniche.

Il primo esempio si riferisce al concetto di *empowerment*. Secondo una definizione proposta dalla Banca Mondiale l'*empowerment* è un processo di «aumento della capacità degli individui o dei gruppi di compiere delle scelte e di trasformare quelle scelte nelle azioni e nei risultati voluti, per costruire i diversi beni collettivi e per migliorare l'efficienza e l'imparzialità del contesto organizzativo ed istituzionale che governa gli stessi»<sup>18</sup>. In tale accezione, al centro del processo di

---

<sup>15</sup>Citiamo, tra i tanti, i contributi Czarniawska (1995), Abrahamson (1996), Abrahamson, Fairchild (1999).

<sup>16</sup>Abrahamson (Abrahamson, 1996) chiama *progressive normative expectation* la retorica che sostiene le aspettative sull'affinamento progressivo delle tecniche. In Abrahamson, Fairchild (1999) gli autori esaminano il susseguirsi dei cicli di vita delle mode concernenti le tecniche manageriali di *job empowerment*, circoli della qualità, *total quality management*, *business process reengineering* che, com'è noto, hanno avuto (e, per molti versi, ancora hanno) grande rilievo nel mercato della formazione. Le fortune delle differenti mode sono legate alla retorica che alimenta le sempre nuove proposte avanzate dalle società di formazione e consulenza e che trova rinforzo nella propensione diffusa che talvolta si riscontra a sfruttare tali proposte per veicolare verso i diversi *stakeholders* una positiva immagine di attenzione ai più moderni approcci (Meyer, Rowan, 1977).

<sup>17</sup> In casi estremi si può parlare, in riferimento agli ostacoli che s'incontrano nel tentativo di far crescere la cultura della formazione, di presenza - nell'ambito dei discorsi che talvolta connotano l'adozione e lo sviluppo di piani e progetti formativi - di forme di "ipocrisia organizzativa", utilizzando tale termine nel senso tecnico indicato da Brunsson (1995), vale a dire come strategia discorsiva in grado di affrontare il problema della differenza tra ciò che dentro l'organizzazione "è possibile dire e ciò che è possibile fare". Brunsson afferma che «L'ipocrisia implica che quanto si può e si deve dire venga detto [...] anche da personaggi importanti [...] ma senza che il discorso conduca all'azione corrispondente. [...] Inoltre dal momento che i discorsi e le decisioni non sono collegati all'azione, è più facile accettare variazioni e contraddizioni all'interno di essi...» (Brunsson, 1995).

<sup>18</sup> Citazione riportata nel documento Health Evidence Network (HEN) del WHO, *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?, Annex 1. Empowerment and related concepts: definitions and dimensions*, 2006, pp. 17 (consultabile sul sito [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0010/74656/E88086.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0010/74656/E88086.pdf), visitato il 28/02/2013). Per una definizione di *empowerment* si veda anche Wilkinson (1998); sul tema dell'*empowerment* e delle possibili declinazioni in ambito organizzativo si rimanda inoltre a Piccardo (1995) e Butera (1999).

*empowerment* si colloca non semplicemente l'idea di impedire che le persone s'impoveriscano professionalmente (attraverso l'opportunità di partecipare a programmi di *life-long training*), ma proprio di acquisizione di potere, ossia di maggior autonomia decisionale, e migliore possibilità d'influenza all'interno del contesto organizzativo di riferimento, in un rapporto interlocutorio con altri ruoli. Una tale visione dell'*empowerment* (che coinvolge non solo i singoli, ma i gruppi di lavoro) si discosta con tutta evidenza da alcune prassi organizzative e formative che, di fatto, riducono il concetto di *empowerment* ad un processo di sviluppo, spesso proposto come ricetta universalistica, delle attitudini individuali, configurabile come un *attitudinal shaping* (Wilkinson, 1998), oppure a programmi di formazione volti a contrastare l'obsolescenza professionale, laddove non si arrivi al paradosso di confondere la valorizzazione del capitale umano e l'arricchimento dei ruoli con un processo che deve solo produrre "allineamento".

La stessa sorte, di depotenziamento concettuale e di standardizzazione al ribasso delle prassi applicative, ha subito in qualche caso l'idea dello sviluppo di "Comunità di Pratica" (CdP) (Gherardi, 2008). Le ricette consulenziali sono spesso ridotte a "disegno a tavolino" – ancorché sostenuto da soluzioni digitali "*user centered*" – di presunte *community*, in realtà sovente corrispondenti a professionisti legati tra loro dall'appartenenza alla stessa unità organizzativa o al medesimo ruolo formale. Il consolidamento di tali "aggregati sociali" è ritenuto di importanza "strategica" per l'organizzazione, sino al punto di parlare di *management by communities* nella illusione di avere accesso "per editto" al patrimonio di saperi taciti, e fondando su tale illusione quella che vorrebbe essere la politica aziendale di *knowledge management* (Matalucci, 2003).

Gli esempi citati (ed i molti altri si potrebbero portare) ci portano a considerare come il depotenziamento del portato di innovazione stia alla base di talune iniziative formative, in particolare ove siano incentrate esclusivamente sulle tecniche (senza riflessioni sulle condizioni che rendono o meno applicabili tali tecniche). Tutto questo ci induce ad interrogarci su una serie di questioni relative alla cultura della formazione che troviamo presente, in un dato momento, in una data organizzazione. Per esempio, in che termini possiamo parlare di aperture verso processi di apprendimento organizzativo piuttosto che della persistenza di un orientamento a sostegno di modalità non più funzionali di gestione? Quali sono le ragioni del permanere di una cultura gestionale che spesso appare poco propensa a mettersi in discussione? Cosa comporta tutto questo in termini di effettive possibilità di cambiamento dei modelli manageriali, sui quali pure si spendono numerosi programmi formativi?

La risposta da dare alle domande sopra formulate non può essere, a nostro modo di vedere, troppo generale. Esiste una variabilità di situazioni nelle quali chi propone iniziative di formazione può giocare un ruolo, anche rilevante, nella costruzione di una cultura della formazione capace di uscire da affermazioni ritualistiche e restituire valenza strategica (e non retorica) alla valorizzazione dei saperi. È su questo terreno di gioco, fatto di discrasie tra intenzioni dichiarate ed intenzioni reali, di fraintendimenti nei codici linguistici utilizzati, ma anche di problemi organizzativi che reclamano una soluzione, di attori sociali che desiderano accettare le sfide, ed altro ancora, che i responsabili della formazione e i formatori si trovano ad interpretare il proprio ruolo. È un terreno spesso fluido dove si confrontano e scontrano, nell'attivazione e gestione dei progetti formativi, punti di vista ed interessi diversi dei vari *stakeholders*; punti di vista ed interessi che si possono modificare nel corso dello svolgimento di tali progetti. Si tratta per i responsabili della formazione (e per i consulenti-formatori esterni che non si accontentino di assecondare le mode formative, ma si sentano impegnati a far crescere la cultura della formazione dell'azienda cliente) di guadagnare sul campo, nel corso dei progetti formativi, spazi ragionevolmente più ampi per consentire all'azienda di beneficiare di nuove competenze e di valorizzare davvero il potenziale professionale delle persone coinvolte.

Quella che qui proponiamo è dunque – come già accennato – una concezione del ruolo del Formatore – interno o esterno che sia – diversa da quella prevalente, ispirata ad un “approccio politico” allo sviluppo della cultura della formazione, riconducibile alla metafora del “gioco di implementazione”, ed, in particolare, alla capacità di produrre un sufficiente consenso sulla esigenza di non accontentarsi delle mode, ma di lavorare per costruire le condizioni organizzative che consentono realisticamente di andare al di là della formazione apparente. Si tratta, in altri termini, per un formatore, di accettare di operare come “agente di cambiamento culturale”, in grado di riconoscere come i processi formativi costituiscano un campo di azione nel quale sono presenti molteplici attori sociali, essendo ognuno portatore di proprie attese ed interessi e di un suo specifico potere di influenza: in tale campo di gioco (o “arena”<sup>19</sup>) anche i discorsi e le retoriche che si sviluppano attorno alla formazione sono espressione di una tensione per confermare o ridefinire e la propria posizione.

Di questo si avrà modo di dire più avanti, anche in relazione ad alcuni casi reali che saranno presentati. Ora dobbiamo però allargare un po’ il campo della riflessione considerando assieme i processi di formazione e quelli di apprendimento, o meglio le iniziative formative formalmente strutturate e le occasioni di apprendimento che hanno luogo nello svolgimento delle attività lavorative o che passano attraverso la partecipazione a gruppi e comunità professionali.

#### **4. Contesti di apprendimento formali ed informali**

C’è una questione di livello generale che emerge quando si tenta di comprendere quale sia la “dialettica dei valori” che si sviluppa attorno alle prassi formative; la possiamo riassumere nella domanda “a cosa si riferiscono i vari attori sociali quando parlano di formazione?” Solo alle iniziative corsuali formalizzate nell’ambito dei piani e programmi di formazione o all’insieme dei “contesti formativi”, vale a dire alle possibilità di apprendimento che sono offerte ad una persona (*in primis* attraverso le attività lavorative che egli svolge)<sup>20</sup>? L’apprendimento nell’ambito dei contesti professionali nei quali un soggetto opera è notoriamente la principale fonte di acquisizione di competenze, tanto più ricca quanto più tali contesti si connotano per la presenza di ruoli lavorativi che consentono di cumulare esperienze significative e diversificate, offrendo occasioni di scambio con i colleghi, di contatto con i “clienti” della propria unità organizzativa, di confronto con le comunità professionali esterne ed altro ancora.

Anche nel campo dei sistemi di formazione professionale e delle prassi di accreditamento delle competenze acquisite si distingue, a livello di Unione Europea, tra apprendimento “formale” (all’interno di percorsi formativi) ed apprendimento “informale” (che avviene nell’ambito di altri contesti di apprendimento)<sup>21</sup>.

La questione dei rapporti tra contesti di apprendimento formali e non formali non è certo di poco conto in rapporto alla cultura della formazione di un’azienda; essa può tuttavia alimentare aspetti anche ambivalenti. Esiste una diffusa opinione a vantaggio dell’imparare sul campo, attraverso la prassi lavorativa: secondo un tale orientamento valoriale tutto ciò che sta fuori dal

---

<sup>19</sup> La metafora dell’arena - che mette in luce come ogni processo di cambiamento costituisca una partita dagli esiti non mai completamente prevedibili - deriva dalla già citata teoria dell’“attore sociale” nell’ambito della quale si muove anche Bardach (1978).

<sup>20</sup> Rientra in questo ambito anche il dibattito sui processi di autoformazione, tema tanto più attuale quanto più frammentata risulta l’esperienza professionale dei soggetti. Si veda in proposito una ricerca ISFOL “Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione” (Grimaldi, Quaglinò, 2004); sempre sul tema della formazione centrata sulla persona e “oltre l’organizzazione”, si veda Quaglinò (2004 e 2006b).

<sup>21</sup> Nei documenti dell’U.E. in materia di *VET System* si distingue – forse con un eccesso di scrupolo analitico – tra apprendimento formale, non formale ed informale, dove la distinzione tra non formale ed informale si connette alla intenzionalità o meno di arricchire le proprie competenze dal punto di vista di colui che impara.



circolo del “praticantato” o dalla esperienza *on the job* è “teoria”, «bella ma poco utile» (o, come spesso si legge nei questionari di gradimento compilati a fine corso, «molto interessante sul piano personale ma poco applicabile dentro la nostra organizzazione»<sup>22</sup>). Il corollario che taluni possono derivare da un siffatto “teorema” è la svalutazione delle iniziative formative o la loro riconduzione a “rito”. Capita con frequenza di sentire, soprattutto tra il middle management, ragionamenti del tipo<sup>23</sup>: «Le competenze che contano s’imparano con l’esperienza; io sono tanti anni che occupo questa posizione, dunque... Sono comunque contento di partecipare al corso: è sempre utile sentire nozioni nuove!», o viceversa affermazioni quali: «Sono tutte cose che già si fanno, ma mi è servito a dare loro un nome», spostando così l’attenzione ad un livello puramente “linguistico” o classificatorio.

Per quanto limitative in termini di effettivo cambiamento possano essere le opinioni sopra ricordate, esse inducono ad indagare i confini tra processi formativi formalizzati ed i processi di apprendimento che seguono percorsi informali, meno facili da individuare, ma potenzialmente assai ricchi in termini di crescita professionale. Il tema dell’integrazione tra i due processi diventa allora un punto chiave delle riflessioni che si possono fare attorno al cambiamento della cultura formativa. Separare i due processi significa decontestualizzare le proposte formative: in aula si parla ad esempio di *problem solving* e *decision making*, e non si ragiona sui processi reali con i quali in azienda si affrontano i problemi, si prendono le decisioni, e sulle effettive prerogative decisionali dei diversi ruoli.

Eppure, tutte le proposte formative promettono un ritorno dell’investimento formativo. Decontestualizzare significa banalizzare e depotenziare – come già abbiamo argomentato a proposito di concetti di *empowerment* e di CdP – il senso di tali proposte, anche quelle più meditate e promettenti. Esse rischiano così di venir ridotte a “mode”, che si affermano e rapidamente si consumano nel mercato della formazione. L’oblio delle proposte anteriori, superate da nuove mode, avviene senza che siano analizzate le ragioni delle mancate promesse: ci pare questa l’altra faccia della medaglia rispetto alla debole valutazione del ritorno degli investimenti formativi. Senza una qualche integrazione le iniziative formative che un’azienda attua rischiano di essere racchiuse in una gabbia (più o meno dorata a seconda della ricchezza dei *setting* formativi prescelti e dei “cerimoniali” che l’accompagnano) e diventa difficile parlare di ritorno dell’investimento formativo.

Il tema dell’integrazione tra processi di formazione formalizzati e processi di apprendimento informali è – come noto – ben presente nella letteratura sulla formazione. Senza entrare qui nel merito, basterà ricordare, tra le altre cose, le riflessioni sull’*action learning*<sup>24</sup>, vista come strategia educativa per consentire ai gruppi di fare esperienza e di riflettere sulle modalità di soluzione di problemi che hanno luogo all’interno dell’organizzazione (Revans, 1980 e 1982) e, in tempi più recenti, i dibattiti sulla possibilità di utilizzare la formazione come leva per mettere in valore i “saperi” delle CdP (Piccardo e Benozzo, 2005; Scotti e Sica, 2007) o per consentire che le Comunità di Apprendimento (CdA), sorte nel corso di programmi formativi, possano realisticamente sopravvivere e mettere radici all’interno dell’organizzazione (Matalucci, Sarati, 2007).

Proprio per il ruolo cruciale che riveste rispetto al superamento della formazione apparente, la ricerca di un efficace raccordo tra contesti di apprendimento formali e non formali rappresenta, a nostro modo di vedere, un punto cardine rispetto alla maturità o meno che ha in azienda la “cultura della formazione e dell’apprendimento”, innanzi tutto a livello dei vertici aziendali, ma anche del *middle Management* e degli altri *stakeholder*. Non basta certamente lasciare ai soggetti che

---

<sup>22</sup> Si veda il contributo di Zanardo in *Dialoghi*, 2010 e Commenti.

<sup>23</sup> Le citazioni sono tratte dai questionari di gradimento somministrati da chi scrive alla fine di un corso di formazione.

<sup>24</sup> Si vedano i contributi, presenti in questo monografico, di Matalucci (*Formazione esperienziale e processi riflessivi*, immediatamente successivo a questo articolo) e Vino (e relativo Commento).

fruiscono di iniziative formative la ricerca di un tale raccordo, sperando che siano essi a farsi protagonisti del trasferimento nella prassi lavorativa delle competenze apprese in aula (oppure in altri contesti di apprendimento comunque lontani dalle proprie prassi)<sup>25</sup>. Considerare inoltre l'apprendimento come una pratica attiva, situata in specifici contesti, mediata da gruppi di lavoro o da CdP, pone, come si è accennato, il problema della ricchezza dei contesti gestionali ed organizzativi (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 2000; Gherardi, 2006).

Occorre dunque ricercare proattivamente le modalità e le condizioni di raccordo; ma questo non può avvenire operando in condizioni di invarianza gestionale ed organizzativa, senza riflettere sulla strategia del personale in essere in azienda, sui modelli di organizzazione del lavoro, sulla cultura gestionale, sulle politiche di *empowerment* (nel senso ampio chiarito in precedenza) e di riconoscimento e gestione delle conoscenze presenti in azienda, mettendo questi ultimi aspetti al riparo da retoriche di facciata sui temi della valorizzazione del capitale umano.

## **5. Il ruolo dei responsabili della formazione e dei professionisti della consulenza nella crescita della cultura della formazione: indicazioni pratiche e case-history.**

L'idea di fondo che abbiamo adottato per delineare l'evoluzione della cultura formativa s'incentra sulla presenza di una consapevolezza diffusa di dover integrare tra loro i piani di formazione che l'azienda adotta ed i processi di apprendimento che hanno luogo sul campo, in modo che essi si sostengano reciprocamente. Senza una specifica attenzione alla creazione di contesti organizzativi che consentano l'acquisizione e lo sviluppo di competenze, non esistono le condizioni perché si affermi un'adeguata cultura formativa.

Avendo sposato questo punto di vista, ne discendono alcune affermazioni che, diversamente, potrebbero apparire poco plausibili. Nelle Pubbliche Medie Imprese, com'è noto, è limitato il ricorso ad iniziative formative (e neppure esiste un Ufficio Formazione); tuttavia – come numerose ricerche hanno messo in luce – i modelli organizzativi adottati da talune PMI possono consentire al personale impiegato l'acquisizione sul campo di importanti competenze, secondo un modello che è stato variamente denominato: *situated learning* (Lave e Wenger, 1991; Anderson, Reder e Simon, 1996), *cognitive apprenticeship* (Bandura, 1997), etc. Viceversa, la presenza di un "sistema per la qualità della formazione", certificato secondo gli standard ISO, che sia esclusivamente incentrato sui processi formativi in sé (dall'analisi dei fabbisogni alla valutazione finale) – senza connessioni con i contesti di apprendimento presenti nell'organizzazione – non può essere considerato un indicatore decisivo rispetto alla cultura della formazione, soprattutto tenendo conto delle possibili derive di mera applicazione formalistica che a volte connotano la gestione dei sistemi di qualità (Colombo, 2004).

Quali sono dunque gli aspetti che, in un'azienda, valgono a connotare l'esistenza di un effettivo sforzo d'integrazione della cultura della formazione e quella dell'apprendimento? Proviamo a rispondere sinteticamente a questa domanda facendo riferimento alla esistenza o meno delle prassi gestionali indicate nella tabella riportata qui di seguito (senza ovviamente voler dare ad essa il valore di un repertorio esaustivo di azioni da intraprendere e tanto meno pensare a

---

<sup>25</sup> Non si vuole sicuramente negare che non vi siano spazi per un "raccordo strisciante" tra formazione e prassi lavorative, legato all'iniziativa dei partecipanti ed alle loro capacità personali di individuare spazi di applicazione di quanto appreso; possiamo anzi dire che quanto emerge dai corsi in termini guadagno formativo non passa nelle organizzazioni se non passa attraverso le disposizioni soggettive delle persone a spenderlo nella prassi lavorativa. Il punto è che – come indicano con grande frequenza le attività di *follow up* formativo – tale raccordo, se lasciato alla sola iniziativa dei partecipanti ai corsi, può risultare scarsamente efficace, stanti i vincoli organizzativi e culturali che essi incontrano e che li scoraggiano dal portare avanti loro iniziative.

tali azioni come riconducibili a metodiche standard). La ragione per cui abbiamo selezionato talune prassi rispetto ad altre, sta in quello che, sulla base della nostra esperienza, riteniamo essere il contributo che ne può derivare per ricomporre la separatezza tra formazione e realtà lavorativa.

Collegamenti della formazione con le politiche del personale attraverso:

- diffusione di modelli gestionali che responsabilizzano la dirigenza nello sviluppo delle competenze dei collaboratori;
- formazione ed apprendimento collegati a processi gestionali (di valutazione, mobilità, etc) basate sulla valorizzazione di competenze chiave impiegate nei processi lavorativi (“gestire per competenze”);
- sviluppo di effettive politiche di *empowerment*.

Formazione a supporto dei processi di innovazione tecnologica ed organizzativa; formazione a supporto del *change management* (CM):

- creazione di modelli di organizzazione del lavoro che mirano a dar spazio alla crescita professionale delle persone;
- coinvolgimento dei formatori nei progetti di *change management*;
- valorizzazione del ruolo che la formazione gioca nei progetti di cambiamento non solo come strumento per garantire la “provvista di competenze”, ma anche come strumento di creazione di cultura e consenso tra gli attori coinvolti.

Collegamenti con le politiche volte a facilitare lo sviluppo di Comunità di Pratica:

- formazione finalizzata a “nutrire” lo sviluppo di CdP;
- progettazione degli interventi formativi coinvolgendo le CdP per mettere a fuoco le “buone prassi”;
- interesse a seguire nel tempo le CdA creando occasioni nelle quali esse possano trasformarsi in CdP;
- sostegno allo sviluppo di una cultura manageriale in grado di accrescere le capacità di apprendimento organizzativo (*management by learning*).

Le prassi gestionali evidenziate inducono una riflessione critica sulla capacità che può o meno avere oggi nelle aziende la funzione formazione, insieme ai consulenti-formatori esterni, di stimolare e sostenere tali prassi. Essere agente di cambiamento significa infatti, per chi si occupa di formazione, entrare nel merito di specifiche questioni di *people strategy* e di sviluppo organizzativo, come quelle richiamate in tabella. Una simile riflessione serve a mettere in luce, a nostro parere, possibili linee di necessario sviluppo delle professionalità dei formatori in termini di acquisizione di *key competence* che vanno ben oltre lo specifico campo delle teorie dell'apprendimento e delle metodologie formative.

Le prassi menzionate – che non sono ovviamente riservate solo alle grandi organizzazioni – richiedono, beninteso, il riferimento a specifici concetti, modelli e tecniche (sui quali non ci dilunghiamo), ma il fatto di averle richiamate non deve essere interpretato – è bene ripeterlo – come perorazione dell'impiego di “ricette manageriali” più o meno alla moda. Lo sforzo di implementazione di un'adeguata cultura della formazione e dell'apprendimento non si esaurisce

con l'adozione di specifici progetti, ma si configura piuttosto come processo continuo, capace di durare nel tempo.

Nell'ambito della definizione processuale che abbiamo dato di tale cultura, legata all'incontro / scontro delle opinioni e degli interessi dei vari attori sociali, il tema del suo sviluppo chiama in causa, come già sottolineato, la metafora del gioco. Il termine *implementation game* può essere utilizzato per mettere in evidenza come i cambiamenti nella cultura di una organizzazione siano da considerarsi come la risultante delle tensioni, dei confronti critici e dei contrasti tra coloro che intendono dar rilievo ad alcuni valori e coloro che, in termini più o meno consapevoli, contrastano i tentativi di cambiamento utilizzando il loro potere di influenza (i "contro-implementatori"<sup>26</sup>). Ne discende che nessun progetto formativo avente una qualche complessità si presenta mai come lo svolgimento lineare di un percorso razionalmente pensato sin dall'inizio, ma si configura come una successione cangiante di mosse da giocare per consolidare, sul piano dei comportamenti e delle attribuzioni di senso, i risultati via via raggiunti. L'analisi *in itinere* di quanto accade nel corso del progetto è tanto più utile quanto più apre, tra le persone coinvolte, spazi di autoconsapevolezza delle proprie logiche di azione<sup>27</sup>.

Il caso "Una società di assicurazione", di seguito riportato, mostra appunto quale può essere il concreto svolgersi del ciclo di vita di un progetto, con i relativi successi e limiti incontrati nel produrre cambiamento organizzativo.

### Una società di assicurazioni

#### Premessa

Il presente caso intende fornire un esempio di come si possa, nel corso di un progetto formativo, far evolvere la cultura della formazione e dell'apprendimento. Il punto d'avvio del progetto è stata la richiesta del Top Management di voler continuare un percorso formativo già iniziato in precedenza sulle tecniche di *problem solving* e *decision making* viste come parte integrante delle strategie di *empowerment* dei *Professional* e delle Seconde linee manageriali.

Grazie ad una già evoluta cultura formativa presente in azienda è stato agevole per i formatori concordare con il Committente (la funzione Personale) una linea di azione finalizzata (attraverso azioni mirate di *coaching* e di *training on the job*) a realizzare quella saldatura tra formazione ed apprendimento sul campo che abbiamo indicato al § 4 come condizione necessaria per poter parlare di ritorno dell'investimento formativo. Di fatto su questo terreno si sono registrati (come testimoniano le analisi di *follow up* condotte) incoraggianti elementi di successo, proprio in termini di superamento della formazione apparente.

Gli aspetti di interesse del caso consistono soprattutto nell'analisi dei percorsi che il progetto ha assunto in virtù delle riflessioni su quanto, in corso d'opera, andava emergendo nella percezione dei diversi attori sociali, arrivando anche a modalità di presa delle decisioni da parte dei vertici aziendali. Quest'ultimo fronte, sul quale, alla fine del progetto, si era deciso di collocare il "gioco di implementazione", avrebbe certamente potuto prevedere ulteriori sviluppi.

<sup>26</sup> Il termine "contro-implementatori", vale a dire di coloro che "giocano contro" il cambiamento, è mutuato da Bardach (1978).

<sup>27</sup> Tale riflessione è facilitata dalla tenuta di un "diario di bordo", concepito come forma di organizzazione condivisa della memoria del progetto.

## Le richieste del cliente e la fase iniziale del progetto

Nel caso della società in questione – un’azienda assicurativa di medie dimensioni, parte di un gruppo internazionale – la richiesta iniziale era quella di favorire l’utilizzo di adeguati strumenti di analisi e valutazione (“tecniche” di *problem solving* e *decision making* per *Professional*, “Seconde linee” e per il Management): tali tecniche dovevano essere il più possibile condivise, per poi divenire patrimonio diffuso dell’intera organizzazione, garantendo in tal modo l’adesione ad un “metodo” comune di fronte ai problemi emergenti e alle decisioni da assumere.

La domanda di formazione – è bene precisarlo fin da subito – appariva sostenuta da un ampio *Commitment*, rappresentato sia dalle Funzioni Formazione e Personale, sia da una forte attenzione ai processi formativi e da un coinvolgimento diretto da parte dell’Amministratore Delegato (AD).

Nel corso della progettazione si decise di utilizzare una serie di strumenti d’indagine, praticabili in virtù della forte *sponsorship* interna:

- interviste con l’AD e le prime linee di Dirigenti, mirate a meglio comprendere il senso e il valore aggiunto che al possesso di tali tecniche veniva attribuito nel contesto e nel momento che l’organizzazione viveva;
- osservazione di una riunione del Gruppo di Management (GdM) e di alcune riunioni delle Prime linee con i loro collaboratori, per individuare le modalità in essere di analisi dei problemi e di gestione del processo decisionale;
- un paio di *focus group* con un campione di Seconde linee e *Professional*, per identificare aspettative sull’intervento formativo, esperienze pregresse, situazioni-problema e processi rilevanti sui quali costruire esperienze di apprendimento, a partire dall’applicazione di alcune tecniche.

A valle delle azioni di analisi risultò chiaro che la finalità implicita nell’avvio del percorso formativo era duplice:

- per quanto riguarda il Management, il cambiamento delle forme di partecipazione ai processi/progetti finalizzati ai traguardi di business ed all’attuazione della *mission* aziendale, attuata a livello di GdM, ma anche attraverso un diverso modello di raccordo tra Prime e Seconde linee aziendali;
- più estesamente il bisogno da un lato di potenziare la capacità propositiva dei soggetti in un contesto in forte cambiamento, e dall’altro di diffondere modalità di partecipazione ai processi di sviluppo organizzativo (e ai momenti decisionali) fondate appunto sulle tecniche apprese e condivise, in modo che il loro impiego diventasse una sorta di *habitus* nei modi di partecipazione alle riunioni.

Si decise di puntare su una strategia di intervento distinta per ruoli di *Professional*, Seconde linee e Management, con un “*training mix*” così articolato per *target*:

*Professional e Seconde linee:*

- procedere in prima battuta con una serie di interventi formativi centrati sulle tecniche di *problem solving/ decision making*, costruendo intorno a tale “dominio metodologico” una Comunità di Apprendimento trasversale rispetto alle strutture aziendali, comprensiva di tutte le Seconde Linee e i *Professional*;
- far seguire a questa prima fase un’attività di *coaching* e di *training on the job* effettuata dai Consulenti/Formatori dividendo i Corsisti in piccoli gruppi, in cui si

dovevano sviluppare progetti di miglioramento fondati su un corretto utilizzo delle “tecniche” e degli strumenti appresi.

*Gruppo di Management (AD e “Prime linee”):*

- coinvolgere nel piano formativo anche il GdM con un percorso parallelo centrato sulla condivisione di alcune tecniche applicate a casi reali che il gruppo si trovava ad affrontare.

### **Gli sviluppi *in itinere* ed i fattori chiave emersi**

A livello di Seconde linee e *Professional* la costruzione delle Comunità di Apprendimento (CdA) ebbe successo; il programma formativo venne apprezzato dai partecipanti, e si decisero alcune linee di sviluppo, fondate sul recupero dei risultati dell’esperienza formativa come “primo passo” per favorire lo sviluppo di vere e proprie Comunità di Pratica (CdP), proseguendo lungo un percorso che aveva comportato un forte investimento da parte dei partecipanti, soprattutto nella fase di *coaching* e di *training on the job*, ed aveva fatto crescere l’esigenza di una cultura della partecipazione e della collegialità.

I passi successivi, concordati con il cliente, furono dunque:

- la presentazione al Management di alcune proposte di miglioramento e innovazione che potessero sostenere processi di sviluppo organizzativo in corso o futuri;
- la creazione di un sito di progetto sulla intranet aziendale nel quale fossero messi a disposizione di tutto il personale materiali didattici ed una guida all’uso delle “tecniche” e degli strumenti (sui quali si era già prodotto uno sforzo di rielaborazione autonomo);
- la definizione autonoma da parte dei gruppi di nuovi “domini” (o nodi problematici) intorno ai quali lavorare, allargando i meccanismi di partecipazione alle CdP.

Nel caso del GdM, la necessità da un lato di misurarsi con decisioni strategiche e dall’altro di soffermarsi meglio sui meccanismi con cui nel gruppo tali decisioni erano prese, portò ad un nuovo sviluppo nel merito e nel metodo dell’intervento formativo: ci si indirizzò verso un percorso di riflessione critica (secondo una modalità di *team coaching*) sui processi decisionali che riguardavano il GdM, intesi come componente del modello di *governance* aziendale, conducendo il gruppo all’analisi e alla revisione di alcuni processi decisionali e delle modalità con cui essi erano affrontati, attraverso la definizione di regole costruite e condivise nel corso di alcuni specifici *workshop*.

Le ragioni di successo del progetto si ricollegano in ampia misura ad una forte attribuzione simbolica di valore all’uso delle “tecniche” e degli strumenti proposti, voluta espressamente dall’AD. L’utilizzo di tali tecniche ha assunto nel corso del progetto un significato non di tipo tecnico strumentale, ma come elemento visibile di una cultura focalizzata sul miglioramento delle performance.

Inoltre, è emerso nel corso del progetto un reale bisogno, ad ogni livello, di partecipare fattivamente ai processi di sviluppo organizzativo e di riflettere nello stesso tempo sulle modalità di partecipazione, con particolare riferimento alla dimensione collegiale. La finalità generale del progetto poneva infatti sul tappeto, attraverso l’insistenza sul “metodo”, l’esigenza di radicare gli apprendimenti alle prassi organizzative che segnavano i momenti di collegialità e di partecipazione alle decisioni organizzative. In tal modo si completava la saldatura tra formazione e processi reali.

Un elemento rilevante è stata la disponibilità del Management a mettersi in discussione e a sviluppare il confronto dialettico tra le diverse funzioni e ruoli aziendali: è proprio tale disponibilità che assume, infatti, un ruolo centrale nello sviluppo, in azienda, di capacità di apprendimento organizzativo<sup>28</sup>.

Tuttavia la realizzazione del processo di apprendimento organizzativo sopra delineato non poteva non impattare sulla persistenza residua di logiche di *status*, di barriere organizzative, di ottiche monodisciplinari, che dovevano essere messe in discussione. Si è visto che, al di là delle intenzioni dei soggetti, la transizione verso una cultura maggiormente "*learning oriented*" ha portato inevitabilmente con sé squilibri e tensioni che rischiavano a volte di "sospendere" la propensione al dialogo e al confronto.

Positivo è apparso, in questa prospettiva, l'aver voluto, da parte dell'AD, che la riflessione sulle modalità di presa delle decisioni coinvolgesse le Prime linee aziendali. Tale riflessione ha dato come risultato – attraverso opportuni *workshop* supportati dalla consulenza esterna – l'elaborazione di linee di miglioramento che riguardano non solo le modalità di svolgimento delle riunioni del GdM, ma anche cambiamenti da adottare nella gestione dei progetti strategici.

La possibilità di procedere in parallelo, lungo la direttrice delle CdP da sviluppare tra le Seconde linee ed i *Professional* e lungo quella della revisione delle modalità di presa di decisione nel GdM, è apparso come elemento essenziale per un effettivo passaggio verso un'organizzazione che fosse maggiormente *learned oriented*. È tuttavia verosimile che in tal modo si sia prodotto un *overload* di aspettative nei confronti del progetto. Su quest'ultimo terreno, avente rilevanza strategica, per un ancor più produttivo modello di gestione delle comunicazioni aziendali e delle riunioni, la strada di attuazione del cambiamento si è fatta più impervia e probabilmente avrebbe avuto bisogno di una continuità nel tempo per consolidare i risultati ottenuti e sostenerne di ulteriori.

Dall'approccio dell'*implementation game* discende anche che nessun progresso compiuto nel corso di un progetto, per quanto importante esso sia, può mai considerarsi decisivo; esso va difeso, ma rimane pur sempre legato al complesso andamento del gioco tra implementazione e contro-implementazione.

Ogni progetto che, all'interno di un'azienda, connota la politica formativa può – come già si è detto – essere visto dai responsabili della formazione come occasione per far crescere la cultura della formazione e dell'apprendimento. Ciò che suggeriamo è di stabilire uno stretto legame tra il modo con il quale, sotto il profilo tecnico-metodologico, si gestiscono i piani ed i programmi di formazione e quello dello sviluppo della cultura della formazione e dell'apprendimento che fa necessariamente da sfondo a tale gestione. Si tratta – come abbiamo anticipato in premessa – di due agende di lavoro parallele. La *case history* esaminata ci dice della difficoltà di giocare questa partita che, lungi dal poter essere vinta una volta per sempre, va vista piuttosto come possibile progressivo "spostamento in avanti" della cultura della formazione e dell'apprendimento.

A questo proposito riportiamo di seguito un esempio di progetto formativo realizzato tempo fa (superato nei contenuti a ancora interessante in termini di processo ed esiti) in una importante Azienda Ospedaliera che, fin da subito, è stato fortemente legato a processi di innovazione e di cambiamento organizzativo, e ha poi significativamente originato esperienze di diffusione, circolazione e messa in valore delle conoscenze all'interno e anche all'esterno dell'Azienda, in una

---

<sup>28</sup> Si veda al riguardo Mattalucci (1996).

logica di costruzione di un network di relazioni con altre realtà sanitarie per promuovere e migliorare l'informazione e la condivisione del sapere.

## Un Ente Ospedaliero

### Sintesi del progetto

Il caso in questione è relativo ad un'Azienda Ospedaliera di rilievo nazionale, con 2650 posti letto e 6000 dipendenti, che accorpa diversi presidi e strutture sanitarie regionali, e conta un'utenza di circa un milione di abitanti con percentuali elevate di pazienti provenienti, specie per le alte specialità e le terapie intensive, da altre regioni.

Quando è stato erogato il primo progetto (2001-2002, cui sono poi seguiti negli anni altri interventi) il nuovo assetto organizzativo dipartimentale mirava a creare un'Azienda nella quale si riducesse il peso della burocrazia e si tendesse ad eliminare gli sprechi, incoraggiando l'efficienza attraverso una nuova programmazione dei servizi.

In questo contesto l'Ufficio Qualità aveva disposto e guidato un modello di certificazione di singole Unità Operative (U.O.), richiedendo l'identificazione dei referenti per la Qualità per U.O. e a livello di Dipartimento, e organizzando un breve percorso formativo per i primi (Referenti U.O.), che comprendesse, oltre allo sviluppo di conoscenze e strumenti di base sui temi della qualità del servizio, della normativa ISO9000 e dell'accreditamento in Sanità, anche giornate di sensibilizzazione su aspetti di taglio più relazionale nell'interazione con il cliente interno ed esterno.

A valle degli interventi pilota e del successo dell'iniziativa, e procedendo ad un'analisi congiunta con l'Ufficio Qualità dei bisogni specifici di formazione, è stato successivamente definito, parallelamente al percorso base per i Referenti Qualità per Unità Operative, un piano formativo per gli stessi che comprendesse anche sessioni di aggiornamento sulla norma ISO9000 in ottica Vision 2000 e la definizione di un Piano Organizzativo delle azioni da impostare per poter avviare all'interno della propria UO il progetto SGQ (Sistema di gestione per Processi della Qualità).

Per ottenere questo riscontro si rendeva necessario un ampliamento del programma didattico non solo sul piano tematico, ma dedicando un ampio spazio sia a modalità che sostenessero l'applicazione sul campo degli apprendimenti, sia a situazioni che favorissero una reale socializzazione ai nuovi ruoli e la interiorizzazione di un'autentica cultura della qualità.

Il ruolo dei formatori esterni si è spostato quindi oltre lo spazio dell'aula, nella direzione di un supporto consulenziale, di coordinamento e monitoraggio per la realizzazione di un sistema di gestione per la qualità e processi che fosse certificabile e che potesse fornire un modello organizzativo legato ad un vero percorso di miglioramento continuo.

Sono stati costruiti momenti di consulenza *ad hoc*, mirati a supportare "on the job", in modo più flessibile e personalizzato, gli attori impegnati nel processo di consolidamento di sistemi di gestione processi e qualità, e volti ad alimentare l'efficacia e la produttività dei gruppi di miglioramento (ad es. attraverso la preparazione a riunioni per la definizione di piani di miglioramento o riunioni di riesame, o tramite azioni di supporto per l'identificazione e sviluppo degli indicatori di processo, ecc.).



Nello stesso tempo, la consapevolezza della complessità nel processo di costruzione di nuovi ruoli ha centrato l'attenzione sull'analisi di alcune dinamiche centrali nella costruzione del role-set, ed al coinvolgimento, nella ricerca di una comune cultura della qualità, dei vertici.

In quest'ottica sono stati dedicati alcuni momenti seminariali ai Dirigenti (Dirigenti Tecnico-Amministrativi e Primari), proponendo una panoramica sulla realtà sanitaria italiana e la politica della qualità e l'accreditamento e certificazione a livello regionale, un confronto su riscontri sui cambiamenti introdotti dall'implementazione del Sistema Qualità nelle rispettive U.O. e una riflessione sul ruolo del Dirigente Ospedaliero, anche alla luce dei principi del Quality Management.

Il percorso è stato poi esteso (ovviamente con i necessari adattamenti) anche ai Direttori di Dipartimento (Referenti Qualità per Dipartimento), con l'obiettivo di favorire un rafforzamento ed una estensione delle competenze della funzione di responsabile di Dipartimento, in particolare come figura di coordinamento e riferimento dell'SGQ delle relative U.O. di competenza.

L'intervento ha coinvolto un numero complessivo di 160 discenti nel corso del primo anno per complessive 5600 ore di formazione (il personale è stato formato per complessive 700 gg partecipante).

### **Esiti del processo formativo**

Tra gli esiti del processo formativo e di consulenza, possiamo annoverare un duplice risultato, sia sul piano dell'applicabilità della formazione, sia in termini di diffusione successiva dei saperi espressi e condivisi nel percorso di formazione:

Per quanto riguarda l'impatto in termini di implementazione S.Q. :

- 16 unità operative sono state sottoposte a certificazione al termine della primo anno di formazione e vi sono state 16 nuove adesioni da parte di unità operative con start up immediato;
- da alcuni lavori di gruppo realizzati nel corso delle attività formative sono emersi spunti ed elementi per la definizione e l'attivazione di alcuni nuovi progetti di miglioramento trasversali alle U.O. e ulteriori esigenze formative.

Un altro riscontro significativo è stata la condivisione di prassi formative e saperi che ha permesso progressivamente all'Ufficio Qualità di promuovere in altre U.O. e presso Aziende Ospedaliere sul territorio interventi di diffusione di una cultura della qualità e di strumenti idonei a supportarla, costruiti in modo autonomo.

Già nell'anno successivo al primo intervento formativo -si legge nelle dichiarazioni del Responsabile dell'Ufficio Formazione e Ufficio Qualità- «abbiamo tenuto 98 corsi, per 203 edizioni complessive, che hanno coinvolto 11.480 partecipanti, 1.920 dei quali provenienti da altre Aziende Ospedaliere».

Il prolungamento delle attività oltre lo spazio formativo ha dunque visto un duplice risvolto, sia sul piano delle prassi operative e dei riscontri in termini di ritorni per l'organizzazione, sia nel senso di una condivisione e di uno sviluppo dei saperi all'interno di un ambito professionale che valicasse i confini della singola Azienda.

## Le ragioni di un successo

Una prima riflessione possibile risiede certamente nell'elemento facilitante dato dall'interesse ai temi della qualità suscitato dall'obbligo dell'accreditamento.

Su tale terreno si è innescata una più ampia riflessione in merito all'opportunità di favorire progetti di miglioramento che superassero una cultura della qualità non appiattita su puri formalismi: fondamentale in questo senso la determinazione del Commitment nell'intenzione di mettere il Sistema Qualità al riparo da possibili derive burocratiche, in modo che fosse in linea con le esigenze di miglioramento dell'organizzazione.

Di essenziale importanza, nel favorire un non facile salto di paradigma rispetto alla declinazione della normativa, l'attenzione costante che è stata posta non solo agli aspetti prettamente tecnici, ma alla costruzione e condivisione di un comune sentire intorno ai temi della qualità, che fosse diffuso (anche attraverso opportune azioni di comunicazione interna, quali ad es. un House Organ dedicato) e toccasse anche i vertici.

Da un punto di vista progettuale, centrale è risultata la stretta collaborazione tra consulenza esterna e team dell'Ufficio qualità nella costituzione di un "Comitato Guida" che si configurasse come di reale supporto al miglioramento organizzativo attraverso azioni di analisi e co-progettazione e costruzione condivisa dei contenuti e della proposta formativa, nella ricerca costante di radicare gli apprendimenti alle prassi organizzative e di rivedere *in itinere* i contenuti dei programmi formativi alla luce delle ricadute possibili<sup>29</sup>.

## 6. Alcune piste di sviluppo della cultura della formazione

È necessario a questo punto chiedersi quali sono le carte che un responsabile di formazione può giocare in questa partita. Non crediamo che vi siano "ricette" da proporre. L'approccio politico allo sviluppo della cultura della formazione si sostanzia nella individuazione tattica delle mosse giuste da effettuare di volta in volta nella gestione dei progetti. Indicheremo qui (cercando di esplicitare le nostre *learned lessons*) alcune possibili piste che chi ha il compito di veicolare la formazione ci sembra possa percorrere nel giocare la partita dell'implementazione; questo nell'ipotesi che egli voglia farlo senza rimanere prigioniero di troppo pessimistiche valutazioni prognostiche che spesso si sentono e danno per scontata l'impossibilità di cambiare la cultura della formazione. La tendenza a "concentrarsi sui vincoli" costituisce, com'è noto, uno dei principali ostacoli al cambiamento.

Le quattro strade che saranno qui esplicitate (che ovviamente non esauriscono le possibilità) s'incentrano su questioni "canoniche" che si incontrano nella strutturazioni di piani e programmi di formazione e che hanno come denominatore comune il coinvolgimento dei vertici aziendali e degli altri attori sociali che possono avere voce in capitolo nelle decisioni sulla politica formativa. Esse mirano tutte quante ad aprire in azienda maggiori possibilità di discorsi intorno alla formazione che

---

<sup>29</sup> Un ruolo rilevante ha avuto anche il processo di valutazione della formazione e delle azioni di consulenza, che è stata realizzata attraverso un mix quali-quantitativo (le consuete analisi di gradimento e apprendimento attraverso questionari somministrati a fine corso, la raccolta strutturata di feed-back da parte dei partecipanti coinvolti, e interviste ad hoc), ma soprattutto tramite il monitoraggio continuo dell'andamento dei corsi e delle azioni effettivamente attuate all'interno delle diverse U.O.. Il processo di valutazione non è mai stato separato dalla progettazione formativa, nell'ottica di una continua rivisitazione dei contenuti e del processo alla luce dell'implementazione del Sistema Qualità.

costituiscono un trampolino di lancio per catalizzare il cambiamento; ci riferiamo a discorsi che ruotano intorno ai piani formativi, al resoconto dei progetti messi in campo, ecc. Uno dei più vistosi vincoli allo sviluppo della cultura della formazione e dell'apprendimento è infatti l'assenza di spazi di riflessione reale su tale cultura, sottratti a retoriche, stereotipi che mascherano sostanziali scetticismi latenti.

### **A. Il budget e il piano annuale di formazione**

In stridente contraddizione con la retorica del "capitale umano", si registra come talvolta la formulazione del budget destinato alle attività formative avvenga senza le opportune riflessioni volte a far emergere le priorità d'intervento ed a rendere esplicite le relazioni causali tra iniziative formative e risultati che si vogliono raggiungere. L'assenza – a dispetto delle proposte metodologiche avanzate in merito (Quaglino, 2006a) – di una appropriata formulazione di un piano annuale che declini linee guida ed obiettivi da raggiungere indica una cultura formativa ancora debole, che inclina verso la ripetitività delle iniziative o l'accondiscendenza verso le mode manageriali, e che non carica l'investimento formativo di specifiche aspettative.

Ovviamente il panorama delle realtà aziendali è alquanto variegato e non vanno fatte eccessive generalizzazioni. Il caso "Una società di assicurazioni" ci offre un esempio di azienda nella quale aveva già messo radici una specifica attenzione nel mettere in valore gli investimenti formativi e dove la impostazione del piano di formazione discendeva direttamente dalla riflessione che il Gruppo di Management annualmente svolgeva sulle iniziative di sviluppo del personale derivanti dalla propria *vision* e dalle scelte strategiche.

È importante per i Responsabili delle azioni formative spendere le proprie risorse di influenza per far sì che la impostazione del piano annuale di formazione si configuri come processo che si svolge nella piena consapevolezza del Management. Senza voler scomodare anche per la gestione delle politiche formative il (già abusato) termine di "*governance*", va pur detto che la questione del coinvolgimento del Management nel piano annuale di formazione vale come azione volta a predisporre le "condizioni di contesto" favorevoli perché vi sia un ritorno dell'"investimento formativo"<sup>30</sup>. Va aggiunto che l'impostazione del piano di formazione trova un significato ancor più ampio se diventa occasione per "dare voce" agli utenti potenziali, ponendo una specifica attenzione ai feedback (opportunamente acquisiti) derivanti dai progetti svolti in precedenza. Solo così le politiche formative possono trarre profitto dai successi o dalle delusioni delle esperienze pregresse, in una prospettiva di apprendimento organizzativo capace di contrastare retoriche e mode manageriali.

### **B. L'indagine sui bisogni formativi**

L'avvio di un progetto formativo nasce spesso dalla convinzione della committenza di dover colmare un deficit di competenze presente tra i titolari di determinati ruoli aziendali. È un'esperienza che quasi tutti i formatori hanno fatto quella di partire dall'indagine dei bisogni formativi, fatta intervistando alcuni testimoni privilegiati, per accorgersi presto che il problema non

---

<sup>30</sup> La questione della formulazione del piano di formazione assume particolare rilievo nella P.A.: essendo, in ogni amministrazione, tale piano un "atto dovuto", c'è sempre il rischio che esso si trasformi in mero atto burocratico, slegato da un'effettiva strategia del personale e dello sviluppo organizzativo. Su questo ed altri aspetti rimandiamo alle riflessioni contenute nel Numero Monografico dedicato alla *Pubblica Amministrazione Territoriale (Dialoghi, 2012)*, e in particolare alla Seconda parte: le politiche formative per la valorizzazione del capitale umano nella P.A.

sta tanto nel possesso o meno di competenze, ma nelle condizioni organizzative che ne consentono l'utilizzo. La questione, infatti, non è solo formativa, ma anche organizzativa.

Affrontare il cambiamento organizzativo spesso spaventa: serve un *commitment* forte, i tempi si allungano, il rischio di insuccesso può essere alto... Sovente sono gli stessi formatori che, anziché ragionare in termini di saldatura tra sviluppo di competenze e cambiamento organizzativo, fanno un passo indietro, e tornano a concentrarsi sul mandato iniziale prospettando le migliori modalità per trasmettere agli interessati determinate competenze. Situazioni come queste moltiplicano con evidenza le situazioni in cui si produce formazione apparente.

Le indagini sui bisogni formativi risultano maggiormente interessanti quando non si "reifici" il concetto di bisogno volendo misurare (con tecniche più o meno credibili) i "*competence gap*", ma si analizzino assieme, come facce di una stessa medaglia, le esigenze di una provvista di competenze e le modalità attraverso le quali tali competenze possono svilupparsi nei contesti lavorativi. In quest'ottica si può anche pensare alla opportunità di ribaltare l'usuale ordine temporale tra la formazione formale (che viene prima) e la formazione sul campo (che viene dopo), in modo che la formazione formale intervenga quando si sono creati i presupposti perché gli apprendimenti entrino nella prassi.

### **C. La gestione dei programmi formativi**

Nella gestione di un progetto formativo di una qualche complessità non si può non fare riferimento ad uno dei capisaldi del Project Management che postula la necessità di assicurarsi costantemente il *commitment* dei vertici aziendali attraverso la creazione di uno *steering committee* che comprenda i ruoli chiave ai fini del successo, e sovrintenda all'andamento del progetto, curando anche il coinvolgimento dei principali *stakeholders*. Si tratta di un'esigenza specialmente forte quanto il committente diretto del progetto formativo non riassume in sé tutte le risorse necessarie per garantire il superamento dei possibili fattori critici di successo.

L'esperienza testimonia una frequente riluttanza delle organizzazioni verso la costituzione di uno *steering committee*<sup>31</sup>. Altre volte si giunge ad una definizione puramente formalistica di tale comitato che – lungi dal garantire funzioni di indirizzo, guida, legittimazione, supporto al cambiamento – finisce per tradursi in un organismo evanescente, privo di un ruolo effettivo. Non è forse questo un segno – al di là di dichiarazioni retoriche – di una insufficiente attenzione alle politiche formative? Non va forse rintracciata qui la causa (o almeno una delle cause) delle condizioni di contesto poco favorevoli a mettere in valore i processi di apprendimento e a garantire il ritorno degli investimenti formativi?

Per quanto banale sia dirlo, va ribadito che sull'esigenza di formalizzare uno *steering committee* che valuti l'andamento del progetto e non faccia mancare il proprio *commitment* non si dovrebbe mai derogare a cuor leggero. Passa anche per questa via la possibilità di capire cosa c'è sotto il velo della retorica, e quanto credibile sia la volontà di dare impulso ad una più appropriata cultura della formazione.

### **D. La valutazione della formazione**

Non senza ragioni il modello dei quattro livelli di Kirpatrick (che pure viene utilizzato normalmente solo ai livelli più bassi) è stato messo in discussione in termini di efficacia, dal

---

<sup>31</sup> Le obiezioni sono per lo più riconducibili ad un preciso stereotipo: «Da noi i comitati non funzionano, le persone ai vertici sono troppo impegnate, tanto poi agli incontri non vengono, è un formalismo inutile».

momento che, aspirando ad un approccio positivistico, rigidamente incentrato su variabili quantitative e sulle relazioni di causa/effetto, misurabili attraverso correlazioni tra tali variabili, rinuncia ad approcci qualitativi, di tipo ermeneutico, che – come abbondantemente accettato nell’ambito della ricerca sociale – consentono di entrare più in profondità nei criteri di senso e nei giudizi di valore espressi dai vari *stakeholder* sulle attività formative. Derivano da tale riflessione critica proposte di modelli valutativi che sappiano integrare tra loro indagini quantitative e qualitative (Gagliardi e Quarantino, 2005).

Il caso “Una grande *Public Utility*”, qui riportato, illustra la come le indagini di *follow up* incentrate su una metodologia di ricerca di tipo “ermeneutico” possano diventare – quando si trovino interlocutori attenti – una importante occasione di ampliamento della cultura della formazione e dell’apprendimento.

## Una grande *Public Utility*

### **Premessa**

Il caso in questione offre un positivo esempio di come si possa realizzare una delle piste di sviluppo della cultura della formazione indicate al § 6. La realizzazione di un’indagine di *follow up* (pensata per dare voce ai partecipanti sulle condizioni di contesto necessarie per far sì che i contenuti dei seminari frequentati potessero mettere radici in azienda) ha costituito una positiva occasione di ampliamento della “cultura della formazione e dell’apprendimento”.

### **Il *follow up***

L’indagine ha fatto seguito, dopo un arco di tempo di alcuni mesi, ad un progetto formativo che aveva coinvolto tutta la Funzione Personale e Organizzazione (PO) ai diversi livelli di responsabilità (Dirigenti e Quadri) e nelle diverse strutture organizzative (“centro” e “periferia”) dell’Azienda. Il percorso formativo, attentamente progettato, si articolava in una serie di moduli dalla durata di due giorni ciascuno, fruiti con cadenze mensili con modalità residenziali e prevedeva momenti di confronto e dibattito con autorevoli Dirigenti aziendali, Docenti di livello universitario e testimoni provenienti da altre aziende.

La finalità del progetto formativo era quella di offrire ai partecipanti un’occasione per acquisire “gli strumenti concettuali e operativi per affrontare l’evoluzione del loro ruolo a fronte dei cambiamenti strategici intervenuti”

Seguendo le prassi valutative in uso in azienda, i partecipanti avevano compilato un questionario di gradimento che aveva registrato pareri lusinghieri sotto ogni profilo (anche per quanto riguarda l’acquisizione di competenze utilizzabili nelle attività di ruolo). L’indagine di cui stiamo parlando – condotta attraverso interviste libere ad un campione qualitativamente significativo di partecipanti – mirava ad approfondire le valutazioni (alquanto stereotipate) espresse ed a formulare proposte per un *next step* formativo che si concretizzasse in un programma di interventi capaci di far crescere collettivamente la “comunità” delle persone operanti nei diversi processi della Funzione PO.

## I risultati dell'indagine

I risultati dell'indagine hanno, innanzi tutto, confermato la opportunità, nelle metodologie di valutazione formativa, di combinare indagini di tipo quantitativo e di tipo qualitativo. A queste ultime si è affidato il compito di approfondire i giudizi espressi sull'esperienza formativa, considerandoli come "pre-testo" per far emergere la dialettica dei valori che connotava il dibattito sull'evoluzione della funzione di appartenenza. Senza entrare qui, per brevità, nel merito di tale dialettica, ci limitiamo a dire che si è evidenziata la presenza, nella comunità dei Dirigenti e Quadri della funzione PO, di una "identità lacerata", connotata da differenti attribuzioni di priorità nel processo di cambiamento. Le diverse valutazioni riguardavano le modalità di distacco da vecchie prassi gestionali di tipo consociativo, l'adozione di più avanzati strumenti di gestione e sviluppo del personale, l'esigenza di maggiore cooperazione con i Responsabili di linea sui temi della razionalizzazione organizzativa ed altro ancora. Tutto ciò ha consentito di formulare proposte sul *next step* formativo che muovevano nella direzione di legare tra loro i contesti di apprendimento formale ed informale (combinando approfondimenti concernenti specifiche tematiche gestionali, con analisi di *benchmarking* esterno, e *workshop* incentrati su concreti casi gestionali).

Senza ovviamente pensare che l'indagine dovesse portare ad una svolta decisiva nella cultura formativa dell'azienda, si deve constatare come essa abbia prodotto quanto meno un ampliamento ed un approfondimento della dialettica interna alla funzione.

La presentazione dei risultati dell'indagine è stata occasione per affrontare con alcuni Dirigenti della Funzione questioni chiave attinenti alla politica delle risorse umane:

*Come può la funzione PO accompagnare il cambiamento culturale che il management di line deve compiere per rendersi protagonista di una nuova e forte stagione di razionalizzazione dei processi organizzativi? Che cosa significa per il Personale, in questa prospettiva, essere funzione di servizio alla line? Quale ruolo può giocare la formazione?*

I partecipanti a tali momenti di riflessione hanno giudicato con favore il fatto che l'indagine di *follow up* abbia offerto assai più occasioni di apprendimento organizzativo di quante, addirittura, non fossero emerse nel corso dell'intervento formativo al quale avevano partecipato.

## 7. Ulteriori riflessioni sulla professionalità dei formatori

Avendo suggerito alcune piste di lavoro, possiamo tornare ad interrogarci su quale debba essere, nella prospettiva indicata, la professionalità che viene richiesta ai formatori. La cultura dei formatori e la stessa concezione del loro ruolo è tutt'altro che omogenea. Si è sviluppata da tempo, nell'ambito della comunità dei formatori, una vasta e significativa riflessione sul proprio ruolo professionale (Le Boterf e Viallet, 1974, Caspar e Vonderscher, 1986)<sup>32</sup>

Un primo aspetto che connota una parte dei professionisti della formazione è, come accennato, il ripiegamento su un sapere prevalentemente incentrato su precise proposte tecniche (si pensi ad es. a quelle relative alla così detta formazione esperienziale) che stanno alla base di

<sup>32</sup> La letteratura sul ruolo del formatore è ormai vastissima; una bibliografia relativa alla realtà francese è reperibile al sito <http://www.cnam.fr>, sito consultato il 20/03/2011 e aggiornato al 28/02/2013.

un'offerta formativa, spesso di taglio molto specialistico, legato alla propria appartenenza disciplinare (Rago, 2004). Ancorché le specificità siano del tutto legittime, se intendiamo la formazione come leva strategica per lo sviluppo delle organizzazioni e delle persone che operano all'interno delle organizzazioni, non possiamo pensare ad un campo disciplinare che non sia ibrido, trasversale, multi appartenente, in cui la salvaguardia dei saperi specialistici non prescinda dalla loro integrazione.

Spesso il bisogno di acquisire autorevolezza attraverso la specializzazione porta il formatore a definirsi soprattutto come esperto delle metodologie formative, in grado di strutturare "scientificamente" i vari processi (dall'analisi dei bisogni formativi, alla gestione degli interventi, alla valutazione dei risultati), quasi che la sofisticazione (e finanche l'exasperazione ingegneristica) di queste ultime potesse surrogare la necessità di trovare un'appropriata formulazione dei problemi organizzativi ed una loro possibile soluzione che non prescinda né dalla storia delle organizzazioni e dalla loro ragion d'essere, né da ciò che gli individui possono apportare attraverso il loro lavoro in termini di motivazioni e competenze e di apprendimento collaborativo.

Se, come abbiamo cercato di argomentare, l'interazione con il committente, anche ai livelli decisionali più alti, appare fondamentale, non è una visione parziale, di una disciplina e di specifiche metodologie, che può facilitare un reale confronto e un dialogo costruttivo con chi assume un punto di vista sull'organizzazione necessariamente diverso e più ampio (Schön, 1993). Per essere riconosciuti come interlocutori è fondamentale leggere l'organizzazione attraverso i processi e le prassi gestionali, entrare nei meccanismi di costruzione della cultura d'impresa, indagare i suoi sistemi di valori, il modello di *governance*, le modalità di comunicazione e di presa delle decisioni. Non infrequentemente, il professionista della formazione conosce le organizzazioni attraverso lo spazio del progetto, e del progetto specifico che nasce da una aprioristica definizione dei problemi da affrontare: le semplicistiche affermazioni su argomenti come la costruzione del ruolo, la *leadership*, le dinamiche di *team building*, i processi di comunicazione, fino ad arrivare ai temi più in auge come il valore delle comunità professionali e l'attenzione alla capitalizzazione dei saperi, risultano spesso decontestualizzati e definiti in riferimento ad una letteratura poco ripensata e scarsamente ancorata alla vita all'interno di un'organizzazione. Si tratta di un approccio che, anche se trova talvolta l'apparente favore del committente, finisce poi per rendere poco credibili i temi affrontati, creando la sensazione che essi prescindano dai reali processi organizzativi.

In molti altri casi, tale modalità di proposta determina la scarsa fiducia da parte dei committenti stessi, come testimoniano le parole di un Responsabile Risorse Umane di un'importante realtà italiana: «La formazione non dev'essere fine a se stessa, ma va condivisa con la committenza. A volte invece viene spacciata dai consulenti esterni per 'indispensabile', relativamente a tematiche o modalità di formazione che 'non si possono non sperimentare': non ci si preoccupa di conoscere le politiche di sviluppo del personale, mettendosi in ascolto dei problemi dell'organizzazione»<sup>33</sup>.

Per uscire dai ritualismi può essere utile fermarsi a fare il punto, e, ripensando anche alla professionalità del formatore, recuperare il senso di "saper agire", inteso come combinazione efficace di diversi saper fare nei vari contesti e situazioni-problema (Le Boterf, 1997).

## 8. Conclusioni

Abbiamo posto la questione del ritorno degli investimenti formativi in termini di superamento delle contraddizioni che popolano la faglia che divide le attribuzioni di valore allo sviluppo del "capitale umano" ed il persistere di una sorta di "facile *realpolitik*" incentrata sul mantenimento di

---

<sup>33</sup> L'affermazione è tratta da una ricerca, ancora in corso di svolgimento, sulla cultura della formazione condotta da un gruppo di lavoro del quale fanno parte anche gli autori del presente scritto.

una struttura rigidamente gerarchica e di logiche di status, incapaci di tradurre tale valore in prassi gestionali efficaci. Così, ad esempio, il persistere di culture che, al di là delle affermazioni e delle evidenze pratiche, appaiono scarsamente disponibili alla costruzione di ruoli ricchi, in cui centrali siano l'assunzione di responsabilità ed i processi di delega, è sufficiente a svalutare qualsiasi retorica sulla valenza strategica degli investimenti formativi ed a trasformare le iniziative di formazione manageriale in rituali vissuti, magari con interesse, ma con sostanziale scetticismo.

Si è argomentato come, in una situazione di questo tipo, chi ha la responsabilità di impostare e di gestire i piani di formazione aziendale e voglia misurarsi con la sfida del "superamento della formazione apparente", debba necessariamente muoversi tra le contraddizioni presenti, per far crescere la cultura della formazione lungo alcune direttrici che ci siamo sforzati di mettere in evidenza. Rimanere ancorati in modo esclusivo alle tecnicità del "fare formazione" non consente di affrontare tale sfida: come in ogni percorso di cambiamento della cultura organizzativa, chi intende farsene promotore attraverso la formazione dovrà, attraverso le mosse giuste, guadagnare il consenso di attori sociali che hanno voce in capitolo. Cercherà allora di porre precocemente sul tappeto il tema dei risultati che si vogliono ottenere e delle "strategie di influenza sociale" che occorre adottare (Matalucci, 2004), e si sforzerà di promuovere momenti di riflessione collettiva sui progetti attivati e sulle "lezioni apprese".

Il tema del ritorno degli investimenti formativi e quello, strettamente interconnesso, di un "approccio politico" allo sviluppo di una non ambigua cultura della formazione – temi che hanno costituito il filo conduttore del presente scritto – possono rappresentare, a nostro parere, un fertile terreno sul quale i formatori maggiormente si confrontino, oltre che per affinare i loro approcci finalizzati ad un'effettiva valorizzazione delle risorse professionali presenti nelle organizzazioni, anche per tentare di recuperare il senso di una reale comunità professionale.

## 9. Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (2012), *Dialoghi sulla Pubblica Amministrazione Territoriale*, Numero Monografico a cura di Lauro Matalucci, ed. aggiornata Maggio 2012.
- Abrahamson E. (1996), "Management Fashion", in *Academy of Management Review*, 16, pp. 254-285.
- Abrahamson E. & Fairchild G. (1999), "Management Fashion. Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes", in *Administrative Science Quarterly*, 44, pp. 708-740.
- Alessandrini G., a cura di (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Roma, Carocci.
- Anderson J.R., Reder L.M., Simon H.A. (1996), "Situated Learning and Education", in *Educational Researcher*, 25 (4), pp. 5-11.
- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*, Addison Wesley, Reading Mass.; trad. it.: *Apprendimento Organizzativo*, Milano, Guerini e Associati.
- Bandura A. (1997), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bardach E. (1978), *The implementation game. What happens after a bill becomes law*, Cambridge MA, MIT Press.
- Becker G. (1993), *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, NBER (National Bureau of Economic Research).
- Boldizzoni D., Gagliardi P., a cura di (1984), *Oltre la formazione apparente: investimenti in educazione e strategie d'impresa*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Boldizzoni D. (2004), *La valutazione della formazione*, in Boldizzoni D., Nacamulli R. (a cura di), *Oltre l'aula – Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Milano, Apogeo.
- Boud D., Garrick J. (1999), *Understanding Learning at Work*, London, Routledge.



- Bourdieu P. (1999), *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Roma, I libri di Reset.
- Brown J.S., Duguid P. (2000), *The social life of information*, Boston, Harvard Business School press; trad. it.: *La vita sociale dell'informazione*, Milano, Etas libri, 2001.
- Brunsson N. (1995), *Idee e azioni: la giustificazione e l'ipocrisia come alternative al controllo*, in Bacharach S. B., Gagliardi P., Mundell B. (a cura di), *Il pensiero organizzativo europeo*, Milano, Guerini e Associati.
- Butera F. (1977), "Per una ridefinizione del concetto di cambiamento organizzativo", in *Studi Organizzativi*, 9, pp. 43-78.
- Butera F. (1999), "Economia e società nell'impresa: l'impresa eccellente socialmente capace", in *Studi Organizzativi*, 1, pp. 11-39.
- Caspar P., Vonderscher M.J. (1986), *Profession responsable de formation*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Czarniawska B. (1995), "Rhetoric And Modern Organizations", Special Issue of Studies, in *Culture Organizations and Society*, 1 (2).
- Colombo S. (2004), "La certificazione della qualità nell'organizzazione aziendale", in *Studi Organizzativi*, 2, pp. 211-237.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système. Les constraints de l'action collective*, Paris, Seuil; trad. It : *Attore sociale e sistema*, Milano, Etas Libri, 1978.
- Drucker P.F. (1995), *Managing in a Time of Great Change*", New York, Truman Tally.
- Foucault M. (1972), *I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, Torino, Einaudi.
- Gagliardi P., Quaratino L. (2005), *L'impatto della formazione, un approccio etnografico*, Milano, Guerini e Associati.
- Gallino L. (2005), *L'impresa irresponsabile*, Torino, Einaudi.
- Gherardi S., Nicolini D. (2000), "The organizational learning of safety in communities of practice", in *Journal of Management Inquiry*, 9 (1), pp. 7-18.
- Gherardi S. (2006), *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, Oxford, Blackwell.
- Gherardi S. (2008), "Dalla comunità di pratica alle pratiche della comunità: breve storia di un concetto in viaggio", in *Studi organizzativi*, 1, pp. 49-72.
- Grimaldi A., Quagliano G.P., a cura di (2004), *Tra orientamento e auto-orientamento tra formazione e autoformazione*, Roma, Isfol.
- Jackall R. (1989), *Moral Mazes, The World of Corporate Managers*, Oxford University Press; trad. It.: *Labirinti Morali. Il mondo ambiguo dei manager*, Torino, Edizioni di Comunità, 2001.
- Kirkpatrick D.E. (1994), *Evaluating Training Programs: The Fours Levels*, New York, Bantam Books.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Le Boterf G., Viallet F. (1974), "Les formateurs sont-ils en situation professionnelle?", in *Éducation permanente* (Septembre-Octobre), pp. 61-85.
- Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Maggi B. (1974), "La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca", in *Studi Organizzativi*, 1.
- Mattalucci L. (1994), "La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto", in *Risorsa Uomo*, 2 (2), pp. 215-232.
- Mattalucci L. (1996), *Apprendere l'Apprendimento Organizzativo*, in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli.

- Mattalucci L. (2003), "La pratica del Knowledge Management: confronto tra approcci possibili", in *Studi organizzativi*, 1, pp. 75-100.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 205-228.
- Meyer J., Rowan B. (1977), "Instituzionalized organizations: Formal structure as mity and ceremony", in *American Journal of Sociology*, 6, pp. 594-602.
- Philips J.J. (1997), *Return of Investment in Training and Performance Improvement Programs*, Woburn, Mass., Butterworth Heinemann.
- Piccardo C. (1995), *Empowerment*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Piccardo C., Benozzo A., (2006), "Lo spazio della formazione per le comunità di pratiche", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 115-131.
- Quaglino G.P., a cura di (2004), *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Quaglino G.P. (2006 a), *Scritti di formazione* 3, Milano, Franco Angeli.
- Quaglino G.P. (2006 b), "Una formazione centrata sulla persona", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 88-96.
- Quarantino L. (2004), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Milano, Apogeo.
- Rago E. (2004), *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Milano, Franco Angeli.
- Revans R.W. (1980), *Action Learning*, London, Blond & Briggs.
- Revans R. W. (1982), *The origin and Growth of Action Learning*, Bromley, UK, Chartwell Bratt.
- Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Milano, Mondadori.
- Robinson C., Arthy K. (eds.), (1999), *Lifelong learning: Developing a training culture*, National Centre for Vocational Education Research, Leabrook (Australia).
- Sarati E. (2010), "Cultura, identità e cambiamento. Una chiave di lettura per l'analisi delle organizzazioni e per l'azione del Consulente-Formatore", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1 (e commento a cura di L. Mattalucci), pp. 39-54.
- Schein E. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Calif., Jossey Bass; trad. it.: *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e Associati, 1990.
- Scotti E., Sica R. (2007), *Community Management, Processi informali, social networking e tecnologie web 2.0 per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni*, Milano, Apogeo.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Weick K.E. (1995), *The sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, California, Sage; trad. it.: *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", in *Studi Organizzativi*, 1, pp. 1-34.
- Wenger E., MC Dermott R., Snyder W. (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press.
- Wilkinson A. (1998), "Empowerment: theory and practice", in *Personnel Review*, 27, pp. 40-56.
- Zanardo A. (2010), "Andragogia: la scoperta di una scienza in divenire. Apprendere in età adulta", in *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2010 (e Commento di E. Sarati, dialogando con Giovanni Greco), pp. 26-37.
- Zymelman M. (1976), *An Economic Evaluation of Vocational training Programs*, Word Bank Staff Occ., Paper 21, John Hopldns Press.

## **RIFLESSIONI E PROGETTI**

# FORMAZIONE ESPERIENZIALE E PROCESSI RIFLESSIVI

di Lauro Mattalucci

## 1. Premessa

In questo scritto prendo in esame le convinzioni e le prassi che accomunano i formatori sulle modalità e sulle tecniche con cui favorire lo sviluppo di competenze nei soggetti coinvolti nei progetti formativi. Al di là della varietà di approcci, le convinzioni e le prassi che tratteggiano un denominatore comune sono con evidenza quelle della didattica attiva e dell'apprendimento esperienziale. Partendo da questo dato, mi pare di poter qualificare, almeno in via d'ipotesi, il comune riferimento all'*experiential learning* in termini di adesione condivisa al noto modello che Kolb e Fry (1975) hanno proposto per spiegare come avviene l'apprendimento. Molti progetti formativi, tuttavia, non sono pensati per far percorrere al *learner* l'intero ciclo postulato da tale modello, o stentano comunque a produrre i risultati sperati. Proverò a definire un'impalcatura metodologica (fatta da cinque "pilastri") che mi pare necessaria - pur tenendo conto dei vincoli che possono condizionarne la progettazione - per rendere efficace un percorso formativo.

Le considerazioni svolte si incrociano dunque con le prassi del "fare formazione" e mi consentono di svolgere qualche riflessione sulla natura della comunità dei formatori.

## 2. Il paradigma dell'*experiential learning*

Esiste omai da anni nella comunità dei progettisti di formazione un'adesione pressoché unanime al "paradigma" che sottolinea l'importanza di connotare la formazione come contesto finalizzato a garantire al *learner* la possibilità di un percorso di apprendimento attraverso specifiche esperienze vissute in situazione di interazione sociale con altre persone della Comunità di Apprendimento (CdA)<sup>1</sup>.

I tratti generali di tale paradigma di matrice costruttivista, applicato alla formazione degli adulti, sono ben noti: esso postula, se non l'abbandono, un drastico ridimensionamento delle lezioni frontali a vantaggio di altri *setting* formativi in cui sia possibile per i *learner* diventare protagonisti di specifiche esperienze formative; alla parola "insegnamento" (legata al tradizionale modello didattico di tipo trasmissivo in uso nelle istituzioni scolastiche) si sostituisce la parola "apprendimento"; il ruolo del docente diviene secondario per far posto a figure (variamente

---

<sup>1</sup>Utilizzo qui il concetto di CdA semplicemente come gruppo di persone che si trova a fruire dello stesso percorso formativo. Per una qualificazione più analitica del concetto vedasi Mattalucci, Sarati (2006).

denominate) che assumono funzioni di “facilitatori dell’apprendimento”, restituendo in tal modo ai *learner* la responsabilità del loro apprendimento.

Molte sono le parole chiave che sono state proposte per delineare tale paradigma. Ricordiamone alcune: *active learning*, *experiential learning*, *discovery learning*, *workplace learning*<sup>2</sup>, ed anche (su un versante più connotato da specifiche proposte metodologiche) *action learning*, *problem based learning*, *metaphoric experiential learning*, oppure ancora (quando si intenda sottolineare il ruolo assegnato alla CdA) *collaborative learning*, *cooperative learning*, ecc. Questo elenco di espressioni, sicuramente incompleto, lascia intuire la varietà di approcci metodologici che, richiamandosi al paradigma menzionato - che qui chiamerò per comodità “paradigma dell’*experiential learning*” – connotano l’offerta di servizi formativi. Ogni società di formazione si sente impegnata a specificare le proprie metodologie di intervento ed a spiegare le ragioni della loro efficacia. Il paradigma in questione comprende allora, come riferimento comune, approcci metodologici assai diversi che hanno trovato una più o meno ampia diffusione nel mercato della formazione. Si possono citare a titolo esemplificativo l’*outdoor training*, “il teatro d’impresa”, i “laboratori per la leadership” sino ad approcci relativamente più recenti come il “*counseling filosofico*”.

Una definizione assai ampia delle prassi formative che si incentrano sull’*experiential learning* è quella proposta da Rago (2004):

«Fare formazione esperienziale vuol dire, quindi, progettare e gestire un ambiente fisico ed uno spazio mentale in cui le persone possono interagire liberamente e condividere delle esperienze cognitive, emotive e fisiche, direttamente o analogicamente correlate all’apprendimento di conoscenze, capacità e atteggiamenti utili per il miglioramento delle prestazioni lavorative».

Il paradigma dell’*experiential learning* si è sviluppato, come accennato, in contrapposizione con il tradizionale paradigma trasmissivo incentrato sul ruolo del docente e su forme più o meno sofisticate di *instructional design*<sup>3</sup>. Mi sembra di poter dire che le ragioni della contrapposizione hanno trovato progressivo consenso in virtù della crescente attenzione delle aziende allo sviluppo delle “competenze”, che (a differenza di quello delle conoscenze) non può essere oggetto di programmi formativi di tipo trasmissivo. Se, citando Le Boterf, si definisce la competenza come «un insieme riconosciuto e provato di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato», diviene allora evidente che essa non risiede nelle risorse (conoscenze, abilità,...) da mobilitare né è data dalla loro “somma”, ma «nell’atto stesso di mobilitazione/combinazione delle risorse che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato» (Le Boterf, 1994).

L’apprendimento di una competenza sollecita dunque la capacità del *learner* di riflettere sul suo agire, in risposta alle specifiche esigenze adattive che egli incontra in un contesto dato, in modo tale da migliorare i propri modelli di azione. Un effettivo guadagno formativo comporta allora una rottura della continuità dei modelli d’azione. Tutto ciò milita con evidenza a favore del paradigma esperienziale.

Mi sembra che tra i formatori che aderiscono a tale paradigma ci sia un ampio consenso sul modello che Kolb ha proposto per spiegare l’apprendimento<sup>4</sup> (Fig.1)

---

<sup>2</sup> Il termine *workplace learning* ha un significato assai prossimo a quello di *learning by doing*; questo secondo tuttavia viene riservato per lo più solo all’apprendimento di specifiche *skill* tecniche.

<sup>3</sup> La prima fase di sviluppo dell’e-learning era tutta incentrata su una rivisitazione piuttosto sofisticata del paradigma istruttivo basata sulla produzione di *learning object* più o meno accattivanti e su un complesso di servizi fruibili attraverso un *Learning Management System*. Oggi si evidenzia forse di più la possibilità di esperienze formative in rete (o di tipo *blended*) ispirate alle metodiche del *web based cooperative learning*.

<sup>4</sup> L’affermazione è solo impressionistica ed avrebbe bisogno di conferme; non conosco specifiche ricerche su questo tema. Va anche detto che le modellizzazioni dell’apprendimento esperienziale proposte da altri autori si muovono

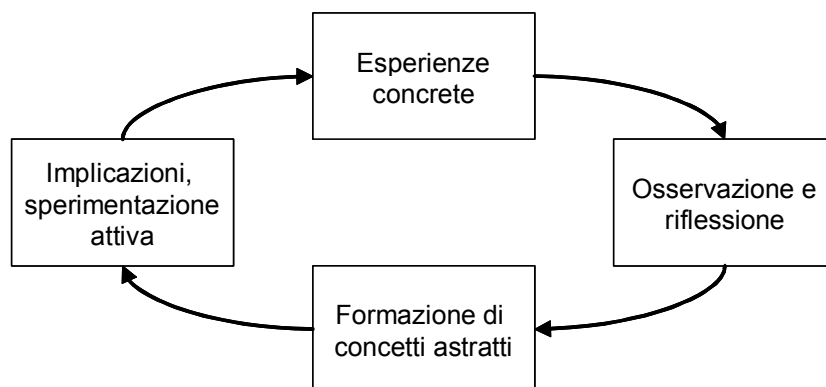


Figura 1

Il ciclo può iniziare in uno qualsiasi dei quattro blocchi e procede a spirale non avendo virtualmente un punto di arresto. Apprendere significa modificare i *frame cognitivi e valoriali*<sup>5</sup> adottati per agire il proprio ruolo in un contesto dato, riuscendo a capitalizzare le esperienze; modificare significa ripensare criticamente le esperienze, per affinare ed arricchire le proprie “teorie” per l’azione.

Il ciclo evidenzia come un processo di apprendimento sia connotato da un rapporto circolare tra azione e riflessione e da quadri concettuali che si muovono produttivamente tra astratto e concreto.

L’ampia adesione al modello di Kolb è testimoniata anche da schemi concettuali analoghi che trovano spazio in specifici ambiti della *management science* e delle prassi formative ad essi collegate: mi riferisco in particolare al modello di Deming (noto anche attraverso l’acronimo PDCA, *Plan, Do, Check, Act*) utilizzato in ambito *Total Quality Management*.

### 3. Un paradigma condiviso?

Un’ampia letteratura sul “fare formazione” sembra accreditare l’idea che vi sia stato all’interno della comunità dei formatori uno “spostamento del paradigma” (*paradigm shift*) dalla formazione di tipo trasmissivo a quella incentrata sull’*experiential learning*, in termini che ricordano le riflessioni di Khun (1979) sulle così dette “rivoluzioni scientifiche”. Mi sembra allora utile analizzare se effettivamente ci troviamo in presenza di un nuovo paradigma proprio nel senso in cui ne parla lo storico della scienza, secondo il quale un paradigma è ciò che i membri di una comunità scientifica condividono, ed inversamente è la sua condivisione che fonda una comunità scientifica (Khun, 1985, p. 322).

Anche senza volere qui applicare in modo troppo rigoroso le categorie concettuali di Khun (nate oltretutto nel campo delle scienze naturali), dico subito che, nonostante la quasi unanime accettazione del modello di Kolb (che mi è sembrato di poter mettere a fondamento teorico dell’*experiential learning*), mi pare largamente improprio parlare di un comune paradigma che ispira realmente l’attività professionale dei formatori.

Il fatto che alcuni formatori si riconoscano e si siano specializzati nell’applicazione di alcune metodologie piuttosto che di altre (ad es. quelle dell’*action learning* o quelle dello “psicodramma”, o

---

sostanzialmente sulla stessa linea di Kolb; per una rassegna dei contributi sul tema dell’*experiential learning* vedasi il sito <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#3>, consultato il 07/05/2010, aggiornato al 28/02/2013.

<sup>5</sup> Uso l’espressione *frame cognitivi e valoriali* nel senso in cui Weick (1997) parla di “mappe cognitivo – normative”.

quelle ancora dell'*outdoor training*) non mi sembra decisivo sotto questo profilo. Il modello di Kolb è molto generale, non prescrive la scelta di una specifica metodologia da adottare in sede di progettazione formativa; alcune proposte metodologiche tra quelle citate possono anche essere usate in maniera complementare. La pluralità di metodologie che possiamo comprendere sotto il titolo di *experiential learning* dovrebbe, per la comunità dei formatori, costituire una ricchezza e - per quanto comprensibile sia l'urgenza delle operazioni di marketing - non una ragione per dividersi attorno a dispute sulla superiorità di una metodologia rispetto all'altra. Si potrebbe verosimilmente sottoporre l'offerta di metodologie formative ad indagini simili a quelle effettuate da Abrahamson (1996) e che hanno consentito di avanzare la così detta "*theory of management fashion*", focalizzando l'attenzione sul "ciclo di vita" delle "mode" relative alle diverse proposte metodologiche che, di volta in volta, promettono di superare i limiti incontrati da quelle precedentemente diffuse. A giudicare tuttavia dalle metodologie che oggi, sulle *brochure* promozionali delle società di formazione, vengono prospettate, mi sembra che nessuna "moda" tramonti mai definitivamente. Penso ad es. al teatro d'impresa che ha conosciuto forse una popolarità maggiore negli anni '90, ma che ancora troviamo spesso nelle presentazioni delle società di formazione, segno di come ciascuna metodologia continui a trovare uno spazio di proposta ed un qualche consenso da parte delle aziende.

Ciò che mi pare di dover qui sottolineare è una cosa diversa dalle "mode" e riguarda proprio la maggiore o minore aderenza al ciclo di apprendimento esperienziale schematizzato da Kolb. Dico subito - e cercherò di argomentare più avanti - che ciò che, a mio giudizio, inficia l'applicazione del modello nei progetti formativi - rendendo sotto questo profilo poco omogenea la comunità dei formatori - è la qualità (la profondità) della "riflessione" che si cerca di far compiere ai *learner* nei progetti formativi attuati dalle aziende.

Come noto, tra le metodologie formative di tipo esperienziale quella dell'*action learning* (formazione-azione) ha una storia piuttosto lunga ed importante: l'approccio suggerito da Revans risale all'inizio degli anni '70 (Revans, 1971) e poggia direttamente sull'idea di *action-research*, una modalità di intervento organizzativo idonea sia a cambiare orientamenti comportamentali nell'ambito dei gruppi, sia a produrre conoscenza sul funzionamento dei gruppi stessi proposta da Lewin (1948). Possiamo sintetizzarne i capisaldi nel modo seguente:

«Il metodo della formazione-azione [...] è un metodo connesso al management per progetti e ne rappresenta l'aspetto educativo:

- combina una dimensione formazione con una dimensione risoluzione di problemi reali;
- è indirizzato alla messa in pratica e all'azione, e vi verifica in permanenza la propria efficacia;
- si appoggia su situazioni professionali o di lavoro reali;
- procede per lavoro di gruppo reale e dà l'iniziativa al gruppo [...] rendendolo attore e gestore del proprio apprendimento»<sup>6</sup>

La pratica dei così detti Project Work s'inscrive usualmente nei progetti formativi che dichiarano di aderire alla metodologia della formazione-azione, dando l'iniziativa a piccoli gruppi di partecipanti perché affrontino un problema della loro organizzazione di appartenenza. Se tuttavia il lavoro assegnato ai piccoli gruppi consiste sostanzialmente nell'applicare concetti e strumenti di analisi precedentemente illustrati in aula (penso ad es. a strumenti TQM per il miglioramento di un processo lavorativo), l'approccio didattico finisce per non discostarsi molto da quello trasmissivo, fatto di lezioni e di successive esercitazioni. Anche quando il caso affrontato sia relativo ad un problema reale, l'attenzione del gruppo rischia di essere incentrata esclusivamente sulla corretta

---

<sup>6</sup> La definizione è tratta da Du Roy (1991).

applicazione degli strumenti forniti, con il forte rischio di una perdita della profondità di riflessione che dovrebbe connotare un percorso di indagine, rendendo il gruppo attore del proprio apprendimento. Com'è noto - stanti anche i contributi che hanno sottolineato come i processi lavorativi abbiano sempre carattere di attività situate nel contesto e quindi strutturate socialmente (Zucchermaglio, 1996) - l'attenzione alle tecniche di intervento non può essere separata dall'attenzione alle condizioni socio-organizzative che intervengono nell'applicazione delle tecniche stesse.

Un'altra metodologia, nel campo dell'*experiential learning*, che ha trovato largo impiego è quella dell'*outdoor-training* proposta - in una varietà straordinaria di *setting* formativi che prospettano ai partecipanti sfide più o meno impegnative - per modificare capacità e attitudini comportamentali, in modo da produrre miglioramento del clima aziendale, maggior cooperazione tra ruoli, miglior funzionamento dei team ed altro ancora<sup>7</sup>. Pur mutuando i propri fondamenti teorici in ambiti di studio molteplici e tra loro differenziati<sup>8</sup>, credo che la spiegazione dell'apprendimento che si produce in un'esperienza di *outdoor training* possa sintetizzarsi nella seguente affermazione: «[L'*outdoor training*] supporta l'apprendimento in tutte e tre le dimensioni tassonomiche in cui è tradizionalmente disaggregato: apprendimento cognitivo, affettivo e psicomotorio» (Rago, 2004, p. 116)<sup>9</sup>.

Non mi pongo qui l'obiettivo di districarmi tra i numerosi e diversi fondamenti teorici proposti per l'*outdoor training*; mi limito ad osservare che è difficile comprendere come l'esperienza fatta all'aperto (cosa che sottolinea con forte valenza simbolica l'abbandono dell'aula tradizionale), che porta i partecipanti a cimentarsi con situazioni soggettivamente vissute a volte come divertenti oppure stressanti, ma sicuramente ad elevato impatto emotivo, possa di per sé produrre una modificazione significativa di capacità (ad es. di decidere, di affrontare lo stress, di saper entrare nelle dinamiche di gruppo, di gestire i conflitti) e di attitudini comportamentali che il discente si impegna a portare nel proprio contesto organizzativo. Dico questo considerando soprattutto che capita spesso che, in tali esperienze formative, si limiti il processo riflessivo a circoscritti momenti di *debriefing*, senza prevedere una qualche forma di prolungamento dello spazio formativo, magari con altre metodologie da utilizzare in modo complementare, che porti ad una maggiore possibilità di verifica in contesti "reali" delle capacità ed attitudini messe in gioco<sup>10</sup>.

I due esempi citati - uno relativo alla formazione-azione, l'altro all'*outdoor training*- per sottolineare i pericoli di un insufficiente spessore riflessivo nei progetti formativi, consentono già di sottolineare come, nella prassi formativa, non si possa parlare dell'*experiential learning* come un

---

<sup>7</sup> Pur in presenza di molteplici diverse concezioni, possiamo credo accettare la seguente definizione:

«L'Outdoor Training, come metodologia di formazione, consiste in una serie di esperienze, sotto forma di esercizi strutturati o iniziative intraprese in un ambiente "all'aperto", da gruppi che partecipano ad un programma di apprendimento, il quale per natura richiede una certa assunzione di rischio, problem solving e lavoro di gruppo per essere portato a termine con successo. Le esperienze Outdoor riproducono metaforicamente azioni e processi aziendali, in modo da far acquisire ai partecipanti consapevolezza e nuove abilità da portare poi nella realtà aziendale». (definizione derivata dal sito [http://cek-lab.stoa.it/wiki/index.php/Outdoor\\_Training](http://cek-lab.stoa.it/wiki/index.php/Outdoor_Training), consultato il 07-05-2010, aggiornato al 28/02/2013).

<sup>8</sup> Leggiamo ad es. che «nell'attuale approccio dell'Outdoor Training sono stati assimilati importanti contributi quali: "la relazione di aiuto dell'altro" (Carl Rogers), "Le teorie percettive della Gestalt", "I modelli d'apprendimento della neurosistemica" e "l'analisi transazionale"» (sito STOA wiki management citato sopra). Frequente è anche il collegamento tra Outdoor Training e la teoria di Goleman sull'intelligenza emotiva, vedasi De Marziani A., *Outdoor Training ed intelligenza emotiva*, sito [http://www.formazione-esperienziale.it/catalog/images/outdoor\\_intelligenza\\_emotiva.pdf](http://www.formazione-esperienziale.it/catalog/images/outdoor_intelligenza_emotiva.pdf), consultato il 07-05-2010 e aggiornato al 28/02/2013.

<sup>9</sup> La definizione è riferita al *Metaphoric Experiential Learning (MEL)*: l'autore considera l'Outdoor Training una delle modalità con cui applicare le metodologie del MEL.

<sup>10</sup> Mi interessa qui sottolineare solamente la incompletezza del ciclo di Kolb; non voglio esaminare - come ho fatto altrove - la questione della efficacia dei diversi progetti basati sull'*experiential learning* in termini di loro attitudine a produrre risultati per l'organizzazione, superando la così detta "sindrome della formazione apparente", vale a dire una formazione che non ha capacità di incidere nei processi reali di lavoro. Quest'ultimo discorso, assai ampio, porterebbe fuori dallo scopo di questo scritto.



paradigma condiviso, dal momento che la qualità della riflessione, spesso sottovalutata, costituisce una componente essenziale dei processi di apprendimento.

Vero è che per un progettista di formazione non è spesso facile, nei rapporti con l'organizzazione committente, porre condizioni e suggerire azioni per strutturare adeguatamente lo spazio di riflessione; ma altro è cercare attivamente di muoversi in tale direzione, altro è accettare con troppa disinvoltura i vincoli organizzativi o culturali posti dall'azienda committente<sup>11</sup>. Tornerò in chiusura sulla comunità dei formatori, cercando di tenere il discorso su un piano diverso da quello dell'etica professionale, piano sul quale sono fin troppo frequenti antipatici scivoloni moralistici.

#### 4. Processi riflessivi

Ho accennato alla esigenza di entrare nel merito della qualità o della profondità della "riflessione" che interviene nei progetti formativi. Il tema non è facile da trattare non a causa del numero limitato, ma, al contrario, proprio per l'ampiezza ed eterogeneità di contributi sul tema della riflessività in campo educativo<sup>12</sup>.

La riflessione entra nel modello di Kolb come fase logica che interviene a valle dell'esperienza concreta. Qui il termine riflessione viene utilizzato nel senso del lessico abituale, impiegato quando si dice ad esempio "fermiamoci a riflettere". La riflessione sull'esperienza serve per fissare nella memoria, acquisire consapevolezza e dar senso alle situazioni vissute, per compararle con altre sperimentate in precedenza, per interrogarsi sui *frame* cognitivi o valoriali che possono dar conto di tali comparazioni. Essa serve – come il modello di Kolb evidenzia – a far da ponte tra il piano empirico dell'azione a quello della concettualizzazione.

Chiamo questo tipo di riflessione processo riflessivo di "livello 1", sottolineando come, rimanendo a tale livello, non si esauriscono le potenzialità riflessive che possono cogliersi in un percorso di formazione esperienziale. C'è un'altro processo riflessivo più profondo, che si riferisce non ad una fase, ma all'intero ciclo di Kolb; si riferisce cioè a come il gruppo dei *learner* affronta, nel contesto del percorso formativo, ciascuna fase del ciclo ed il passaggio da una fase all'altra. Chiamo questo tipo di processo riflessivo di "livello 2", sottolineando in tal modo il suo carattere di "metariflessione". Si tratta di una riflessione più alta che, ad es., porta il gruppo a chiedersi se, nella fase della formazione dei concetti astratti, si sia fatto riferimento alle categorie più convincenti per interpretare l'esperienza, evitando stereotipi o "teorie" di comodo; oppure se nella fase della sperimentazione attiva si siano prodotti risultati convincenti, dotati di senso per tutti. Si può allora avvertire l'esigenza di una rilettura critica delle esperienze vissute, di modificarne la narrazione ed altro ancora. Tra riflessione di livello 1 e di livello 2 non esiste contrapposizione o separatezza, ma piuttosto complementarità.

Quello testé esposto non è affatto un concetto nuovo: l'espressione "apprendimento a circuito doppio" è stata, come noto, proposta da Argyris e Schon (1978) per cogliere i tratti distintivi di un processo di apprendimento che comporta una discontinuità, l'adozione di una nuova prospettiva, nel modo di vedere e affrontare i problemi presenti nel contesto dell'azione; non un semplice affinamento delle conoscenze e delle capacità già disponibili, ma una ristrutturazione dei quadri di riferimento e delle disposizioni comportamentali che fondano i programmi di azione.

La riflessione di livello 2 ("metariflessione") è dunque, in un percorso di *experiential learning*, il processo che porta a mettere effettivamente in valore il potenziale di apprendimento insito nel percorso stesso. Poiché tale riflessione si accompagna alla consapevolezza delle ristrutturazione

---

<sup>11</sup> Sul tema della cultura della formazione nelle aziende vedasi Mattalucci, Sarati (2010).

<sup>12</sup> Il tema della riflessività ha trovato ampio accoglimento anche nelle pratiche educative del mondo della scuola : vedasi ad es. Michelini (2008).

dei quadri di riferimento per l'azione e delle disposizioni comportamentali, possiamo sottolinearne la valenza funzionale in termini di capacità di "apprendere ad apprendere". Se poi facciamo riferimento alla citata definizione che Le Boterf (1994) dà del concetto di competenza - come capacità di mobilitazione/combinazione delle risorse presenti nel contesto che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato - possiamo dire che solo la metariflessione risulta idonea a produrre nuove strategie di mobilitazione/ combinazione delle risorse. Solamente in questi termini si può quindi parlare di sviluppo delle competenze e guadagno formativo ottenuto dal gruppo, muovendosi anche in direzioni diverse da quelle ipotizzate all'inizio del percorso.

Ogni progetto di formazione esperienziale, in rapporto agli obiettivi perseguiti, adotta (o meglio, dovrebbe adottare), assieme a specifici *setting* formativi, strategie di induzione di processi riflessivi (di livello 1 e 2). Non tutti i progetti si mostrano all'altezza. Ho già esemplificato come nella prassi formativa vengano presentati definendoli percorsi di *action learning* semplici esercitazioni legate all'acquisizione di tecniche per affrontare specifici problemi: se dobbiamo in questi casi parlare di processi riflessivi essi restano confinati con evidenza al solo al livello 1. Questa situazione si verifica spesso nella pratica formativa, a discapito delle più adeguate prescrizioni presenti in letteratura sull'impiego di metodologie di *action learning*, che trovano fondamento nell'*action research* di Lewin e dichiarano esplicitamente di voler produrre metariflessione, richiamandosi a quanto già Dewey aveva teorizzato riguardo il "processo di indagine"<sup>13</sup>.

Non credo si possano fabbricare ricette su come indurre processi di riflessione di secondo livello. Provo - esponendomi a critiche e confutazioni - ad indicare brevemente alcune connotazioni dell'impalcatura metodologica che, a mio avviso, dovrebbe avere ogni progetto di *experiential learning* che aspiri a tale risultato<sup>14</sup>. Per contro, se non si aspira ad un tale risultato e se non si costruisce una impalcatura metodologica adeguata non si dovrebbe neppure, credo, parlare di *experiential learning*

## **A) Il ruolo della Comunità di Apprendimento (CdA)**

Si è accennato, parlando della formazione-azione, al fatto che essa "procede per lavoro di gruppo reale e dà l'iniziativa al gruppo [...] rendendolo attore e gestore del proprio apprendimento". L'opportunità di procedere per lavoro di gruppo (suddividendo eventualmente una più ampia CdA in piccoli gruppi) è invocata, credo, da tutte le metodologie che richiamano in maniera più o meno esplicita il "paradigma" dell'*experiential learning*<sup>15</sup>. In effetti, in termini di processi riflessivi (di primo e di secondo livello) la dimensione del gruppo deve considerarsi un fattore facilitante. Nella celebre formula  $L = P + Q$  posta da Reg Revans (1971) alla base dell'*action-learning*, l'apprendimento (L) viene posto in relazione alle conoscenze disponibili nel gruppo (P) ed a quelle acquisite attraverso un processo di indagine (Q) che accompagna il percorso formativo e che procede per "*mutual questioning*". Il gruppo porta nel contesto formativo tanto la somma delle competenze ed esperienze pregresse, quanto (se opportunamente stimolato) la capacità di mettere in discussione

---

<sup>13</sup> Noto, per inciso, che - stante lo stretto legame che deve correre tra azione e riflessione- non vedo differenze tra *action learning* e *discovery learning*. Sul legame tra *action learning* e apprendimento secondo un "processo di indagine" nel senso di Dewey vedasi Mattalucci (1996).

<sup>14</sup> Mi è stata utile a questo riguardo la lettura dell'articolo di Consoli F., *Usare l'evento critico nella pratica riflessiva: la paper* pur essendo incentrato sull'utilizzo in sede formativa dell'analisi degli "eventi critici", affronta il tema della pratica riflessiva in termini che mi paiono avere una valenza più generale. L'articolo è reperibile al sito <http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/94c7792cc1fffa56c125744f004c3d26/Testo/M2/14%2520-%2520uso%2520evento%2520critico%2520-%2520consoli.pdf?OpenElement>, consultato il 07-05-2010 e aggiornato al 28/02/2013.

<sup>15</sup> Ovviamente processi riflessivi che portano assieme a modificare i propri *frame* cognitivi e valoriali ed acquisire nuove competenze intervengono anche a livello individuale, senza bisogno della esplicita mediazione di un gruppo. La possibilità di vivere tali esperienze in un contesto di gruppo è, tuttavia, da considerarsi importante "fattore facilitante".

stereotipi, abitudini comportamentali, teorie dichiarate, ecc. Inoltre le dinamiche psico-sociali che si determinano nel percorso formativo consentono al gruppo di vivere (spesso con intensità) le esperienze emotive intervenienti e di riflettere su di esse. L'acquisizione di nuove competenze è un processo non solo cognitivo, ma socio culturale, il consenso raggiunto all'interno del gruppo rafforza l'urgenza di nuovi *frame* cognitivi e valoriali.

## **B) L'articolazione del percorso**

Un progetto di formazione che aspiri a sviluppare le varie fasi del ciclo di Kolb non può essere troppo breve. In particolare si deve sottolineare come la fase propositiva e progettuale denominata "implicazioni; sperimentazione attiva", ponga per le persone della CdA la questione delle possibilità di consolidamento / affinamento degli apprendimenti nel (nei) contesto (i) lavorativo di appartenenza. Tornerò più avanti su questo punto.

Va sottolineato come un percorso sufficientemente articolato sia necessario anche per dare al gruppo la possibilità di sperimentare e di riflettere sulle dinamiche psico-sociali intervenienti, di creare una propria identità e di narrare una propria "storia".

## **C) Una narrazione condivisa del percorso**

Non credo ci sia qui bisogno di richiamare le tesi di Weik (1997) su *sensemaking* e *storytelling* per sottolineare la rilevanza che la narrazione assume nei processi di riflessione. Ogni formatore che abbia sperimentato il far raccontare la storia di un progetto ad attori sociali che ne sono stati protagonisti sa bene quanto fertile sia esaminare l'articolazione dei diversi resoconti e cercare di comprendere le ragioni delle discrasie che si evidenziano.

Qui parliamo del resoconto di una storia che il gruppo (o la CdA) costruisce in fieri, nel corso delle azioni che hanno luogo nei *setting* formativi.

Spesso i problemi dai quali si parte hanno bisogno di essere definiti meglio attraverso operazioni di *naming and framing*; se i gruppi procedono per *mutual questioning*, il riconoscimento delle domande giuste (o, se vogliamo delle *issue* su cui lavorare e riflettere) entrano nello spazio narrativo del gruppo. Vi sono poi gli "eventi critici" e le difficoltà incontrate che diventano anch'esse parte rilevante nel resoconto della storia del gruppo.

Oggetto della riflessione di secondo livello non sono tanto le azioni svolte ed i fatti accaduti ma piuttosto le modalità di loro interpretazione e di conferimento di senso da parte del gruppo<sup>16</sup>.

Sono utili a tal fine strumenti - del tipo "diario di bordo" - che sono di ausilio alla riflessione e consentono, per così dire, di agevolare la narrazione di una storia condivisa.

Costruire una storia condivisa significa esprimere forme di simbolizzazione, e dunque anche costruire una "retorica" del progetto formativo al quale si sta partecipando. Si deve qui sottolineare il ruolo ambiguo della retorica: se da un lato - come insegnano gli autori antichi - essa serve per "*docere, delectare, movere*", vi è anche il rischio - in particolare quando si affermi precocemente una retorica della quale il gruppo si compiace eccessivamente - che essa diventi un ostacolo alla

---

<sup>16</sup> Anche il formatore, per quanto si sforzi di svolgere "solo" una funzione di supporto e stimolo al gruppo dei partecipanti, finisce per essere parte del gruppo. La riflessione non può allora prescindere da ruolo che egli ha svolto e dalle dinamiche psico-sociali che i suoi interventi hanno prodotto.

riflessione. Cito questo problema solo come *warning* rispetto ad un pericolo potenzialmente presente<sup>17</sup>.

#### **D) Il distanziamento critico**

Il processo riflessivo che accompagna il percorso formativo vede il gruppo impegnato in un sforzo ermeneutico di indagine sulla propria esperienza. Poiché la posta in gioco che sta alla base dell'attivazione di un progetto formativo è per lo più la volontà di comprendere la ragione di criticità riscontrate in azienda (problemi che non si riescono ad affrontare, difficoltà nel comunicare e collaborare, cambiamenti che non si fanno attuare, ecc.), è necessario che le criticità non siano lette attraverso i *frame* cognitivi e valoriali (spesso inespressi) abitualmente adottati in azienda e che le soluzioni non vengano cercate nell'abituale repertorio di alternative decisionali.<sup>18</sup> Tutto ciò mette in evidenza l'esigenza di un distanziamento critico rispetto ai modi tradizionali di lettura dei problemi da cui ha preso avvio il programma formativo.

Il fatto di vivere un'esperienza altra in un contesto completamente diverso (come spesso accade in versioni più o meno *hard* dell'*outdoor training*) non è in sé sufficiente a produrre distanziamento critico, almeno nel senso in cui qui se ne parla.

Vorrei avventurarmi nell'indicazione di un esempio che mi porta un po' lontano dalle mie esperienze, prendendo come riferimento la formazione esperienziale basata sul teatro d'impresa. Nell'abituale definizione che viene data al teatro d'impresa si afferma che «tale metodologia riesce a unire due contesti apparentemente lontani fra loro come il mondo del lavoro, fondato sull'organizzazione produttiva con obiettivi concreti e razionali di profitto, e l'arte del teatro, basata sulla finzione ludica e creativa finalizzata all'espressività e all'estetica. L'unione fra teatro e azienda è possibile con un approccio metaforico, interpretando il contesto organizzativo con la metafora teatrale e il teatro come metafora della vita sociale»<sup>19</sup>. La definizione è così ampia da lasciare sullo sfondo la questione del distanziamento critico. Mi sembra invece, per citare una specifica opzione metodologica, che la costruzione, fatta col il coinvolgimento della CdA, di un *plot* che si ispiri in qualche modo al «teatro dell'assurdo»<sup>20</sup> abbia, in virtù dello spaesamento che determina, notevoli chance di produrre una presa di distanza da «ideologie», retoriche dominanti, stereotipi, conformismi che funzionano da ostacoli all'apprendimento organizzativo.

Per fare un'altro esempio attinente alle – per me più familiari – esperienze di *action learning* direi che l'avviare un percorso di indagine su «progetti falliti» o su «incidenti» di cui, al di là di dichiarazioni retoriche, poco o nulla si è veramente analizzato in azienda, offre importanti

---

<sup>17</sup> Nella mia esperienza un simile pericolo si incontra quando il gruppo mitizza la libertà del *setting* formativo di cui fa esperienza, sottolineando la possibilità di sentirsi affrancati da remore e quella di essere creativi, giungendo, per contrapposizione, a caricare di negatività lo spazio vitale che si ha a propria disposizione in azienda.

<sup>18</sup> Il processo riflessivo che si deve attuare nella CdA ha – pur avvenendo in un ambiente «protetto» - le stesse connotazioni che portano all'apprendimento organizzativo. Scrivevo a questo riguardo (Matalucci, 1996): «Un processo di «organizational learning» [...] comporta una discontinuità, una nuova prospettiva, nel modo di vedere e affrontare i problemi in questione: una ristrutturazione, quindi, dei quadri di riferimento e dei programmi di azione. Bateson, in particolare, mette in luce, in riferimento alla teoria dei tipi logici di Russell, come l'apprendimento di cui trattiamo comporti un salto di livello logico: la risposta al problema che abbiamo di fronte non viene ricercata nell'insieme I\* delle alternative abituali, ma ricercando la soluzione in una classe di insiemi {I} ad un livello logico più alto».

<sup>19</sup> La definizione è tratta da Wikipedia, [http://it.wikipedia.org/wiki/Teatro\\_d'impresa](http://it.wikipedia.org/wiki/Teatro_d'impresa), sito consultato il 07-05-2010 e aggiornato al 28/02/2013.

<sup>20</sup> Trovo illuminanti le cose dette da Václav Havel sul teatro dell'assurdo (Havel, 1990, p.71): «Il teatro dell'assurdo non esiste per spiegare agli spettatori come stanno le cose. Non ha questa presunzione, e lascia a Brecht il compito di istruire. Il drammaturgo dell'assurdo non fornisce chiavi di sorta. Individua il proprio compito nel formulare plasticamente situazioni da cui tutti sono afflitti, e nel suggestivo richiamare alla mente un segreto davanti al quale tutti restiamo ugualmente perplessi».

possibilità di distanziamento critico da retoriche di facciata, da sterili rimbalzi di responsabilità, da frustranti ricerche di un capro espiatorio.

### **E) Uno spazio nell'organizzazione reale**

Se il distanziamento critico ci porta ad “uscire” dalle “mappe cognitivo – normative” dell'azienda è poi necessario, per completare il ciclo di Kolb, ritornare nel contesto aziendale. Ne ho fatto cenno affermando che l'articolazione del percorso deve essere sufficientemente ampia.

Più vasta è l'area di sovrapposizione tra il *setting* formativo complessivo e quello che ha luogo nel reale contesto organizzativo, tanto maggiori sono le *chance* di superare la barriera della formazione apparente. Il percorso formativo non si può arrestare fuori dal contesto dell'organizzazione reale. Non ci si può neppure limitare – come spesso accade - ad una riflessione finale sulle possibilità di impiegare in azienda quanto appreso nel corso dell'intervento formativo e sulle difficoltà che si possono incontrare.

Certo, per stabilire un'area di sovrapposizione occorre il consenso del committente. Esiste però la possibilità di alcune mosse “poco invasive” che pure possono portare a buoni risultati. Penso, ad esempio, ad azioni di *coaching* verso il gruppo dei partecipanti incentrate sulle barriere organizzative da essi incontrate nel mettere a frutto gli apprendimenti in azienda seguiti da momenti di riflessione collettiva (finalizzati ad es. alla presentazione dei risultati ai decisori interessati).

È utile porre attenzione ai cinque pilastri dell'impalcatura che deve sostenere un progetto di *experiential learning* sia in fase di progettazione del percorso, sia quando si deve monitorarne lo svolgimento. La tabella seguente – che non può avere pretese di esaustività, dal momento che ogni progetto ha le sue specificità in termini di risultati attesi, di contesto organizzativo, di metodologie e setting formativi, ecc. – elenca alcune delle possibili domande che i formatori possono utilmente porre a se stessi in fase di progettazione dell'intervento.

#### Il ruolo della Comunità di Apprendimento (CdA)

-Domande sulla CdA: Come è composta la CdA? È utile segmentarla in rapporto a specifici obiettivi di apprendimento? In rapporto ad altre variabili? La CdA deve essere divisa in piccoli gruppi affinché ciascuno compia un proprio percorso di *experiential learning*? Quali sono i criteri di composizione dei piccoli gruppi? Quali i raccordi tra le esperienze dei singoli gruppi?

-Domande sui singoli gruppi: Quali sono le risorse (di esperienza pregressa, di motivazione, ecc) che i partecipanti apportano al loro gruppo nelle diverse fasi del percorso? Quale ruolo possono giocare le differenze (età, esperienza, ruolo lavorativo ricoperto nell'organizzazione di appartenenza, ecc) tra i componenti del gruppo? Come dobbiamo attrezzarci per monitorare le dinamiche intervenienti?

#### L'articolazione del percorso

L'articolazione è coerente con la possibilità di far percorrere ai *learner* il ciclo di Kolb? Oppure ci dobbiamo “accontentare” di un segmento del ciclo? Come si possono superare le riluttanze del committente verso un percorso più articolato? È solo un problema di budget o ci sono remore di tipo culturale? Qual è la cultura formativa del nostro committente e quale quella dell'azienda di appartenenza? Possiamo arrivare ad una esplicita intesa sul guadagno formativo e sui fattori critici di successo?

### Una narrazione condivisa del percorso

Come si può organizzare la narrazione del percorso? È utile l'adozione di un diario di bordo? Gestito come? Come pensiamo di avere una narrazione delle varie fasi, parallela al ciclo di Kolb, che rimarchi le "scoperte" del gruppo? Quali momenti di riflessione congiunta si debbono prevedere?

Come si può stimolare e monitorare la "retorica" che il gruppo andrà costruendo sulla propria esperienza? Come possiamo rendere tale retorica produttiva ai fini dell'apprendimento?

### Il distanziamento critico

Come possiamo far sì che si produca nel gruppo un distanziamento critico rispetto al modo con cui, nell'organizzazione di appartenenza, si leggono i problemi che hanno portato all'iniziativa di formazione? Come possiamo rendere effettiva l'attività di *mutual questioning*? Come si può evitare che i *facilitator* condizionino troppo l'attività di indagine e le scoperte del gruppo? Come articolare le pratiche riflessive in ciascuna fase del modello di Kolb? Come evitare condizionamenti esterni e convergenze affrettate?

### Uno spazio nell'organizzazione reale

Valgono qui le domande relative alla "articolazione del percorso".

Altre domande: È sufficiente, nel percorso, lo spazio nell'organizzazione reale (in particolare rispetto alla fase "sperimentazione attiva" del modello di Kolb)? Ci sono resistenze in tal senso da parte del committente? Cosa possiamo proporgli che lui sia disposto ad accettare? Siamo sicuri che i gruppi vogliano utilizzare bene tale spazio? Ci sono le condizioni per trasformare la CdA in una "Comunità di Pratica"<sup>21</sup>?

## 5. Ancora sulla comunità dei formatori

Ho cercato nel precedente paragrafo di proporre un'impalcatura metodologica adatta a gestire effettivi progetti di formazione esperienziale capaci di attivare efficaci processi riflessivi. Penso che ci sarebbe bisogno di chiarire meglio i cinque punti toccati e di fornire esempi tratti dalla esperienza di formatori che padroneggiano bene le diverse metodologie di *experiential learning* che ho richiamato all'inizio. Mi pare però che tale impalcatura sia sufficiente a fotografare, per minore o maggiore distanza, la eterogeneità degli approcci che vengono adottati dai progettisti della formazione.

Visto che si è parlato di processi riflessivi non si può qui – stante il gioco di specchi che sempre si provoca ad evocare di riflessività – non accennare alle pratiche riflessive che accompagnano (o dovrebbero accompagnare) la prassi del fare formazione.

Mi riferisco qui con evidenza al libro "*The Reflective Practitioner*" di Schön (1983) in cui l'autore mette a fuoco, in riferimento ad un campione di professioni, come si svolge la loro pratica professionale, illustrando come essa sia fondata sulla "riflessione nel corso dell'azione".

---

<sup>21</sup> Per Comunità di Pratica s'intendono non semplici gruppi di lavoro a carattere temporaneo, ma strutture fondate su interazione regolare e volontaria di persone che, apprendendo insieme e sviluppando un senso di appartenenza e mutuo impegno, condividono conoscenze e pratiche di lavoro (ved. Mattalucci, Sarati, 2006, pp. 205-207).

Ho già detto in nota – e devo ora riprendere con maggior risalto – che, quando si parla di una CdA, si ha la tendenza ad escludere il formatore che svolge “solo” come “*facilitator*” una funzione di supporto e stimolo al gruppo dei partecipanti. Tuttavia sottolineare esclusivamente la sua funzione maieutica è riduttivo, e poco corrispondente al vero. Pur essendo il formatore – in virtù del suo ruolo e delle sue competenze professionali – in una posizione “privilegiata” rispetto ai partecipanti, egli non può considerarsi esterno al gruppo per il semplice fatto che entra nella storia del gruppo. La riflessione “nel corso dell’azione” non può allora prescindere dal ruolo che egli svolge, dalle dinamiche psico-sociali che i suoi interventi producono, dal suo potere di influenza, dalle “teorie” che egli finisce per proporre e, in qualche modo, far accettare al gruppo. Ma il formatore è anche in rapporto con il committente, si trova a discutere con lui delle finalità della formazione, cerca di individuare gli opportuni spazi di azione nella cultura formativa dell’azienda cliente, e volente o nolente, finisce per costituire, all’interno di uno specifico “gioco politico”, un *trait d’union* tra CdA e committenza (Vino, 2001).

Proprio in relazione a questi elementi, mi sembra che l’impalcatura proposta per l’*experiential learning*, ben lontana dal voler essere una ricetta o una prescrizione di metodo, possa anche aiutare la pratica riflessiva di chi si trova a svolgere sul campo il non facile mestiere di formatore.

## 6. Riferimenti bibliografici

Abrahamson E. (1996), “Management Fashion”, *Academy of Management Review*. Vol. 16, 254-285

Abrahamson E. & Fairchild G. (1999), “Management Fashion. Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, 708-740.

Argyris C., Schon D.A. (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Addison-Wesley.

Bateson G. (1942), “Social Planning and the Concept of Deutero-Learning,” *Conference on Science, Philosophy and Religion, Second Symposium*, New York, Harper. Il saggio è stato ripreso in *Steps to an Ecology of Mind* University Of Chicago Press, 1972 (trad. it. *Verso una ecologia della mente* Milano, Adelphi, 1977)

Consoli F., *Usare l’evento critico nella pratica riflessiva*

(<http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/94c7792cc1ffa56c125744f004c3d26/Testo/M2/14%2520-%2520uso%2520evento%2520critico%2520-%2520consoli.pdf?OpenElement> sito consultato il 06/04/2010, aggiornato al 28/02/2013)

De Marziani A., *Outdoor Training ed intelligenza emotiva*, sito [http://www.formazione-esperienziale.it/catalog/images/outdoor\\_intelligenza\\_emotiva.pdf](http://www.formazione-esperienziale.it/catalog/images/outdoor_intelligenza_emotiva.pdf), consultato il 08/04/2010, aggiornato al 28/02/2013.

Dewey J. (1992), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J. (1983), *Scuola e società*, a cura di Ernesto Codignola, Firenze, La Nuova Italia.

Du Roy O. (1991), *Gestire il cambiamento*, Milano, Franco Angeli.

Rago E. (2004), *L’arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Milano, Franco Angeli.

Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d’Organisation.

Havel V. (1990), *Interrogatorio a distanza*, Milano, Garzanti.

- Lewin K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. in Gertrude W. Lewin (a cura di). New York: Harper & Row.
- Khun T. (1979), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- Khun T. (1985), *La tensione essenziale*, Torino, Einaudi, p. 322.
- Kolb D. A., Fry R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Mattalucci L. (1996), *Apprendere l'Apprendimento Organizzativo*, in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli.
- Mattalucci L. (1996), *La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto*, *Risorsa Uomo*, 2 (2).
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle Comunità di Apprendimento alle Comunità di Pratica", in *Sociologia del lavoro*, 103.
- Mattalucci L., Sarati E. (2011), "La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice, e riflessioni possibili", in *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2011.
- Michelini M. C. (2008), *Riflessività e pratiche educative*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Revans R. (1971), "Action Learning: A Management Development Program", in *Personnel Review*, November.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Vino A. (2001), *Sapere Pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Milano, Guerini e Associati.
- Weick K. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina.
- Zucchermaglio C. (1996), *Vygotsky in azienda*, Roma, Carocci.
- Stoa Wiki Management, [http://cek-lab.stoa.it/wiki/index.php/Outdoor\\_Training](http://cek-lab.stoa.it/wiki/index.php/Outdoor_Training), sito consultato il 08/04/2010, aggiornato al 28/02/2013)
- Wikipedia, [http://it.wikipedia.org/wiki/Teatro\\_d'impresa](http://it.wikipedia.org/wiki/Teatro_d'impresa), sito consultato il 12-4-2010, aggiornato al 28/02/2013.



# RIFLESSIVITÀ, FORMAZIONE E CONDIZIONI DI CONTESTO

di Augusto VINO

## 1. Premessa

In queste brevi note, prendo spunto dal precedente contributo di Mattalucci per proporre in maniera non sistematica alcune considerazioni sulle condizioni, diciamo così, “esterne” che, a mio parere, rendono praticabile il paradigma dell’ *experiential learning*, nella versione forte – l’unica in effetti che può meritare questa etichetta – che ne propone Mattalucci, incentrata sulla attivazione di adeguati spazi di riflessività.

Forte è anche la tentazione di formulare giudizi sulla esistenza o meno – e sulla consistenza – di tali condizioni nella fase storica che stiamo vivendo; ma a questo fine non ho sufficiente materiale empirico che possa suffragare valutazioni di merito, e mi limiterò quindi a formulare qualche generale ipotesi.

Lo scritto, come spero sia chiaro, non ha altra pretesa se non quella di contribuire ad una discussione, assumendo quindi per intero la parzialità di un punto di vista.

## 2. Riflessività e apprendimento

Il paradigma della riflessività è divenuto termine di confronto, elemento distintivo e capace di operare una netta demarcazione del campo di studio, non solo nelle scienze della formazione, ma anche nella teoria organizzativa, nella scienza politica e in un numerosi altri campi: in linea generale si è proposto all’interno del vasto e frastagliato mondo delle scienze sociali, provocando in numerose discipline una “svolta riflessiva”<sup>1</sup>.

Non è ovviamente il caso di ricostruire i termini di questo dibattito, salvo che per richiamare quello che è l’assunto base che dà conto della importanza della riflessività nelle dinamiche sociali. E che penso si possa esprimere in questi termini: la realtà sociale è filtrata dagli schemi cognitivo-culturali degli attori sociali, i quali, nell’agire all’interno di una realtà decodificata sulla base delle proprie categorie, tendono inevitabilmente a ricostruirla in maniera tale che confermi quelle medesime categorie interpretative.

È a partire da questo assunto che la dimensione narrativa e argomentativa della interazione sociale assume grande rilevanza, e che i processi di cambiamento sociale divengono processi di apprendimento tout court. È la categoria di apprendimento che si afferma come centrale in diverse

---

<sup>1</sup> “The reflective turn” è il titolo di un volume curato da Schon (1991), ma di svolta riflessiva o narrativa si parla anche ad esempio nell’ambito degli studi sulle politiche pubbliche; si veda Fischer, Forester (1993).

discipline – basti pensare ad esempio a come i processi di sviluppo economico e di sviluppo locale siano letti con la chiave dell'apprendimento –, e poiché l'apprendimento è in primo luogo apprendimento riferito ai propri schemi cognitivo-culturali, la categoria dell'apprendimento giunge ad incorporare, in un certo senso, quella della riflessività.

Questo stesso dibattito è ovviamente centrale nelle discipline della formazione, dove il tema della riflessività si lega a sua volta molto strettamente a quello dell'azione: cosa può infatti innestare la riflessione se non l'azione, il tentativo di intervenire sulla realtà – fisica o sociale – ed i “materiali” che questo tentativo produce, nei termini di reazione della realtà al nostro intervento, e la necessità di sistematizzare tali materiali, ricostruendo un ordine che passa attraverso la messa in discussione delle categorie con cui abbiamo avviato la nostra azione?

L'elaborazione si è nutrita sia di aspetti teorici, sia anche di elementi pratici molto concreti: la difficoltà ad uscire dalle strettoie e dalla insoddisfazione della formazione apparente<sup>2</sup> ha prodotto esperienze e riflessioni consolidate nel paradigma dell'*experiential learning*.

Come giustamente sottolinea Mattalucci nel suo contributo, non ha senso parlare di *experiential learning* – o per meglio dire, avrebbe un senso eminentemente retorico – se non si costruiscono le condizioni, all'interno del percorso formativo, per lo sviluppo di pratiche riflessive, che consentano agli attori protagonisti del momento formativo, di costruire un «ponte tra il piano empirico dell'azione e quello della concettualizzazione» (pag. 12). E in assenza di questo ponte non si dà apprendimento, né singolo, né tantomeno collettivo.

Poiché mi sento di aderire in pieno a questa impostazione dei processi formativi, vorrei però interrogarmi su quali siano le condizioni “esterne” al processo formativo che rendono praticabile il paradigma della riflessività.

Ritengo che, sul piano del metodo, molte questioni siano ancora aperte – il rapporto tra apprendimenti individuali ed apprendimento collettivo/organizzativo rimane una di queste; così come il ruolo del formatore, soggetto mai neutrale ma sempre portatore di una sua visione; o le modalità con cui la riflessione collettiva possa fare i conti, senza rimanerne imbrigliata, con i processi di influenza sociale e di esercizio della leadership – ma, sostanzialmente, esiste oggi una ampia disponibilità di esperienze e riflessioni, tali da consentire di avviare processi formativi ispirati al paradigma della riflessività. Molti sono gli errori che si possono compiere, e tanti i rischi di sottovalutazione della rilevanza delle dimensione riflessiva, dialogica, anche negoziale del processo formativo; ma in sostanza il formatore che voglia mettersi su questa strada non è disarmato sul fronte delle indicazioni metodologiche.

La vulnerabilità del paradigma non è, mi pare, nella sua solidità teorica o nella disponibilità di dispositivi attuativi, ma viceversa nelle condizioni al contorno che possono rendere praticabile o meno il paradigma e consentire di affermarne una versione sostanziale e non meramente retorica.

## 2. Su alcune condizioni al contorno

Può essere utile, per indagare le condizioni sociali di adozione di una paradigma della riflessività, concentrarsi sulla sequenza riflessione-apprendimento-cambiamento.

È questa sequenza infatti che deve essere mantenuta nella sua interezza, e che giustifica peraltro l'adozione del paradigma, come più capace di altri di mantenere aperto un orizzonte di cambiamento organizzativo.

---

<sup>2</sup> Mattalucci, Sarati (2006, pp. 205-228).

## A) LA RIFLESSIONE

Chi riflette e perché? In quali condizioni gli individui possono essere portati a riflettere sulla propria esperienza lavorativa, quand'anche in situazioni quasi-artificiali come quelle formative?

Riflettere richiede, in questo contesto di discorso, da un lato un mettersi in discussione, dall'altro un mettere a disposizione di altri le proprie competenze, sensibilità, percezioni. È, in un certo senso, anche un atto di generosità.

È qui in discussione, mi pare, il rapporto tra individuo ed organizzazione. La disponibilità dei membri di un organizzazione di farsi carico di un punto di vista più generale – quello organizzativo, o, se si vuole, inter-personale – e la simmetrica capacità delle organizzazioni di stimolare questo decentramento del punto di vista dei singoli attori.

È una condizione che non si può dare per scontata, e la cui debolezza o assenza potremmo definire come una situazione di “anomia organizzativa”.

Assumendo a riferimento il noto modello di Hirschmann (1982), i processi riflessivi di cui stiamo parlando mi pare possano rientrare a pieno titolo nella categoria della *voce*, intesa come l'insieme delle modalità attraverso cui gli individui partecipano alla vita associativa e pubblica, prendendo la parola, esprimendo il proprio consenso o dissenso, articolando in forma discorsiva le proprie opinioni.

All'opposto della *voce*, gli individui possono esercitare l'opzione della *uscita*, cioè della defezione, dell'abbandono: della scelta di altri prodotti e fornitori se siamo nel mercato, ma anche, per estensione, se ci riferiamo alla vita organizzativa, del ritirarsi, del rinchiudersi nel proprio *particolare*. Si tratta di due modalità alternative di rapportarsi alla dimensione collettiva della vita sociale, e gli individui sono sempre abbastanza liberi di scegliere l'una o l'altra.

Entrambe hanno la medesima funzione – comunicare che qualcosa non funziona – ma il meccanismo è profondamente diverso. Esse comportano anche dei costi differenti per gli individui, ed Hirschmann introduce la categoria della *lealtà* per completare il modello, consentendo di tener conto in qualche misura dei costi connessi alle due opzioni: la lealtà infatti – intesa come adesione, come senso di appartenenza ad una collettività – alza per il singolo i costi della opzione-uscita, rendendo più facilmente praticabile, e quindi maggiormente ricorrente, l'utilizzo della opzione-voce.

Le pratiche riflessive – se e in quanto modalità di esercizio della opzione-voce – sono tanto più facili da attivare e tanto più proficue, quanto più possono fondarsi su di un clima di lealtà, di adesione degli individui ai valori e alle regole fondamentali di azione di una organizzazione.

La letteratura di matrice sociologica e di psicologia sociale sui fenomeni organizzativi ha da sempre focalizzato la sua attenzione sul tema della costruzione di lealtà – senso di appartenenza, condivisione, adesione ad un sistema di valori organizzativi – da parte dei membri di una organizzazione. Senza entrare nel merito di questa infinita serie di contributi, si può però segnalare una circostanza storica: mi pare che vi sia un nesso molto stretto tra la elaborazione delle teorie e pratiche manageriali che dalla scuola delle Human Relations hanno condotto alle elaborazioni sullo Sviluppo Organizzativo e successivamente sull'Apprendimento Organizzativo, e quindi infine al paradigma dell' *experiential learning* – tra le quali mi pare vi siano molti tratti di continuità, talvolta anche nelle biografie dei principali esponenti di questi orientamenti – da un lato, ed una condizione dei rapporti di lavoro tali per cui era la norma l'appartenenza se non a vita, quantomeno per lunghi periodi della propria esperienza lavorativa, alla medesima organizzazione.

Mi chiedo cioè se la prospettiva di permanenza per un lungo periodo lavorativo nel medesimo contesto organizzativo – sul quale investire perché la crescita professionale è crescita dentro a quel contesto – non sia prerequisito per lo sviluppo di una condizione di lealtà tra individui ed organizzazione.

Ovviamente è questa anche condizione per un investimento delle organizzazioni sugli individui – l’attenzione alla motivazione, al disegno di percorsi di sviluppo professionale, al disegno di percorsi di sviluppo delle competenze e via dicendo – che necessita di un consistente orizzonte temporale nel quale si possa realizzare un “ritorno dell’investimento”.

Da questo punto di vista, le organizzazioni hanno perso la loro solidità: la loro permanenza nel tempo è divenuta più un dato per così dire istituzionale – di permanenza della forma della società – che non un dato legato alle biografie individuali, alla continuità nei singoli componenti. Le organizzazioni – per richiamare una immagine (Bauman, 2002) senz’altro abusata – sono sempre più *liquide*, quanto non proprio virtuali.

Mi pare che questo renda maggiormente difficoltoso, se non improbabile, rispetto ad altri momenti storici, la pratica di un paradigma della riflessività.

## **B) L’APPRENDIMENTO**

Come e a quali condizioni la riflessione collettiva si trasforma in apprendimento organizzativo? Che la vita professionale degli individui sia una traiettoria di esperienza-riflessione-apprendimento non mi pare si possa mettere in discussione; il punto è in che misura la riflessione può essere riflessione collettiva, e l’apprendimento, apprendimento organizzativo.

Solo un elemento mi sembra utile richiamare. L’apprendimento come esito di processi riflessivi, richiede che si possano riconoscere e tematizzare gli *errori*. Per dire meglio, richiede che situazioni date per scontate, comportamenti abitudinari, routine operative vengano problematizzate, perdano la loro aurea di naturalità, possano essere discusse e possano essere riconosciute come sbagliate in certe particolari condizioni.

Ma perché questo sia possibile occorre che si possa distinguere, separare nettamente l’errore da chi lo ha commesso, che si possa riconoscere una responsabilità per così dire collettiva nella impostazione di un problema, e non l’errore dell’individuo.

È evidente che un clima organizzativo fortemente competitivo, sistemi incentivanti orientati a premiare le performances individuali, rendono più probabile la ricerca del colpevole, della responsabilità individuale, che non la scoperta di logiche organizzative e quindi di responsabilità collettive dietro qualcosa che da un certo momento in poi – in virtù di processi riflessivi - può essere definito come “errore”.

Se la scoperta che qualcosa può essere un errore significa immediatamente avviare la ricerca del responsabile dell’errore, allora è ben difficile che processi riflessivi – quand’anche avviati e praticati con la dovuta ampiezza – riescano a “forare” la cortina delle teorie dichiarate per problematizzare le teorie-in-uso e avviare percorsi di apprendimento.

## **C) IL CAMBIAMENTO**

Infine, il cambiamento organizzativo, la questione più ardua. Il punto è qui la legittimità riconosciuta alle proposte di cambiamento, da qualsiasi parte esse provengano.

Chi è legittimato in una organizzazione a proporre o praticare dei cambiamenti? Il cambiamento organizzativo non è per definizione una attività top-down? Chi è legittimato a decidere in quali ambiti sia necessario cambiare e quale profondità, estensione e direzione debba avere il cambiamento?

Se gli attori organizzativi percepiscono che la sequenza riflessione-apprendimento-cambiamento si arresterà all'ultimo stadio, allora ben difficilmente la stessa sequenza potrà essere avviata con la necessaria convinzione.

Il punto è qui, in breve, non tanto il livello di decentramento/accentramento delle responsabilità decisionali, quanto più in generale la *qualità politica* di una organizzazione, la legittimità riconosciuta al suo interno per una pluralità di punti di vista.

In questo senso, la sede formativa dovrebbe effettivamente caratterizzarsi per una sorta di "extra-territorialità", di luogo in cui sono sospese le regole e le relazioni della normale vita organizzativa, per rendere possibile che l'opinione di tutti sia accolta, al momento della sua espressione, come potenzialmente valida, al pari di tutte le altre.

È il modello della deliberazione<sup>3</sup> – cioè della analisi degli argomenti portati a sostegno delle diverse tesi – quello che dovrebbe guidare la formulazione di giudizi collettivi, e non quello della negoziazione. Ma questo richiede il prevalere di una cultura organizzativa orientata all' *agire comunicativo* piuttosto che all' *agire strategico* (Habermas, 1986), condizione mi sembra quanto mai rara nei contesti organizzativi.

### 3. Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Elster J. (1998), *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press.

Fischer F., Forester J. (1993), *The Argumentative turn in policy analysis and planning*, Duke University Press.

Habermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.

Hirschman A. (1982), *Lealtà, defezione, protesta: rimedi alla crisi delle imprese, dei partiti e dello stato*, Milano, Bompiani.

Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 205-228.

Pellizzoni L., a cura di (2005), *La deliberazione pubblica*, Roma, Meltemi.

Schon D. (1991), *The Reflective turn: case studies in and on educational practice*, New York, Teachers College Press.

---

<sup>3</sup> Elster (1998); Pellizzoni, a cura di (2005).

## COMMENTO ALL'ARTICOLO DI AUGUSTO VINO: "RIFLESSIVITÀ, FORMAZIONE E CONDIZIONI DI CONTESTO"

di Lauro Mattalucci

Prendendo spunto dal mio articolo su Formazione esperienziale e processi riflessivi, A. Vino ha voluto esprimere le sue riserve sulla esistenza, in molti contesti organizzativi, delle condizioni che consentono di attivare percorsi di riflessione-apprendimento-cambiamento. Penso che sia contribuito importante per evitare di caricare il paradigma della riflessività di aspettative e di promesse miracolistiche e sottoscrivo la esigenza di rendere esplicito tale *warning*<sup>1</sup> a beneficio di chi si trova – come avviene per un consulente-formatore (CF) – ad affrontare progetti che hanno a che vedere con il Change Management.

Non so dire se nella attuale situazione economica e sociale che le organizzazioni, pubbliche e private, stanno attraversando, tenendo conto dei cambiamenti della cultura gestionale che tale situazione sta determinando, ci sia un di più o un di meno di praticabilità dei processi riflessivi. Mi pare che si debba innanzi tutto sottolineare che esiste sempre, in tutte le organizzazioni, una tensione tra due opposte esigenze: quella del cambiamento che è necessario attuare per affrontare i problemi emergenti e quella di mantenimento dei modelli organizzativi e delle regole che ne determinano il funzionamento. Il modo di gestire tali contestuali esigenze funzionali può produrre, quando sia la seconda a prevalere, una "contraddizione" tra lo sviluppo delle potenzialità di innovazione e l'esercizio di forme di controllo sociale finalizzate a non mettere in discussione le logiche gestionali e gli assetti di potere.

Questo prevalere della logica del controllo sociale (che determina tra l'altro una selezione preventiva dei temi che confluiscono nelle agende di discussione manageriale) si verifica spesso e questo spiega le difficoltà di attivazione di processi di apprendimento organizzativo che anche Vino menziona. In un articolo di parecchi anni fa scrivevo:

«Possiamo parlare, a questo riguardo, di una costante "tensione" tra le modalità istituzionalizzate di selezionare i problemi ed organizzare le risposte da un lato, ed il campo potenziale dei problemi da investigare e dei programmi d'azione che si possono adottare, dall'altro. Tale stato di tensione si manifesta in termini di dialettica interna tra differenti attori o

---

<sup>1</sup> Già nel mio articolo richiamavo l'attenzione sulla esigenza di valutare bene la possibilità di garantire al percorso formativo la presenza di un certo numero di capisaldi metodologici necessari per l'attivazione di processi riflessivi, ivi compreso un adeguato spazio nell'organizzazione reale.

gruppi in competizione per affermare il proprio punto di vista, dialettica che costituisce una risorsa essenziale per l'apprendimento organizzativo. Quando essa venga sacrificata sull'altare del controllo sociale dei comportamenti e del mantenimento dei rapporti di potere e di status, allora inevitabilmente si dissipa un rilevante potenziale di apprendimento organizzativo»<sup>2</sup>.

Incontriamo la stessa potenziale contraddizione tra innovazione e controllo sociale se – affrontando il tema del Knowledge Management – si riflette sul ruolo che hanno nelle aziende le “comunità di pratica” e sulla scarsa capacità che spesso le aziende hanno di valersi del sapere prodotto da tali comunità. Non mi dilungo se non per osservare che, trattandosi di una contraddizione potenzialmente sempre presente, di essa deve tener conto il CF, senza illudersi che il suo sapere tecnico sia sufficiente a determinare un percorso di riflessione-apprendimento-cambiamento nella direzione voluta.

Cosa può fare il CF per valutare se ed in che modo sia possibile attuare un progetto di *experiential learning* capace di attivare processi riflessivi tenendo conto delle condizioni di contesto, visto che tali condizioni non sono mai palesi da subito, e che vengono solitamente scoperte solo nel corso del progetto? Direi sinteticamente che deve:

- essere cauto nell'assumere come definitive le finalità dell'intervento formativo che il committente formula all'inizio;
- ritagliarsi – nell'ambito della progettazione formativa – spazi di indagine sui problemi aziendali che stanno alla base dell'idea del corso, acquisendo pareri che possono emergere dai destinatari dell'intervento formativo e da altri *stakeholders*;
- riformulare con il committente, sulla base di tale indagine, i termini dei problemi sui quali indirizzare l'intervento formativo e le reali finalità dell'intervento stesso;
- ragionare, sempre con il committente, sulle condizioni che possono portare ad un ritorno dell'investimento formativo.

Nel tentativo di fare tutto ciò, non ci sono per il CF spazi di azione che gli sono a priori garantiti; sta a lui cercare di farli emergere, senza velleitarismi, ma anche senza rinunce aprioristiche. Le situazioni che egli può incontrare sono le più eterogenee. Il contributo di Vito è utile per diagnosticare le “condizioni di contesto ostili”, che rischiano di paralizzare il proposito di andare al di là della “formazione apparente”. Si tratta di condizioni in cui la cultura manageriale prevalente:

- non incoraggia quella lealtà che è necessaria per chiedere ai collaboratori di esprimere liberamente pareri e proposte (e che non necessariamente – a mio avviso – presuppone nei collaboratori una lunga esperienza aziendale, ché spesso i nuovi arrivati hanno anche maggiore freschezza di vedute e sono meno condizionati da stereotipi di tipo conformistico);
- non riesce a superare gli angusti orizzonti della *blame culture*, stanti i quali, in presenza di una situazione critica che si è verificata, piuttosto di capire come si è prodotta (mettendo in questione gli schemi cognitivi e valoriali in uso) si va subito alla ricerca di un capro espiatorio<sup>3</sup>;

---

<sup>2</sup> Mattalucci L. (1996), “Apprendere l'Apprendimento Organizzativo”, in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli.

<sup>3</sup> Con il linguaggio di N. Luhmann si può parlare di una situazione in cui le “aspettative normative” (stanti le quali, se la realtà smentisce le aspettative, queste vengono conservate mettendo in evidenza le deviazioni dai “corretti” comportamenti richiesti) fanno premio sulle “aspettative cognitive” (stanti le quali, se la realtà smentisce le aspettative, queste ultime vengono modificate). Un campo interessante di indagine può essere quello del rapporto tra sistemi di controllo e sistemi premianti, e struttura delle aspettative cognitive e normative presente in azienda. Sistemi di controllo, come l'ISO 9000 che mettono al centro dell'attenzione la rilevazione delle così dette “non conformità”, agiscono con evidenza nella direzione del rafforzamento delle aspettative normative; per contro quando, come nell'ambito dell'EFQM, si punta al *self-assessment*, si incentiva (almeno sulla carta) l'apprendimento e l'adeguamento delle aspettative cognitive.

- non resiste alla tentazione di declinare in termini meramente retorici le parole d'ordine dell'innovazione e del cambiamento.

Credo però che in un'azienda in cui si sommano questi tratti di cultura manageriale difficilmente si pensi di attivare la leva della formazione.

Proprio a questi temi è dedicato il contributo di apertura del presente numero monografico, dedicato alle "culture della formazione", e cioè alle possibili modalità di intendere la formazione che connotano le aziende in cui il CF si trova ad operare.



# RETI INTERORGANIZZATIVE E MODELLI DI MANAGEMENT

di Federico Fantacone

Quando più di due organizzazioni entrano in relazione di cooperazione, allora si parla di un rete inter-organizzativa. Esistono molteplici reti inter-organizzative, nel privato (distretti, poli, ecc) e nel pubblico (unioni, federazioni, reti di PA europee, ecc). Ma sotto questa molteplicità ci sono elementi comuni:

- tutte le reti interorganizzative sono fatte di nodi, di connessioni tra le reti, di forme più o meno complesse, di proprietà operative e sistemi di governance;
- alla base di tutte le reti c'è un paradigma organizzativo diverso da quelli tradizionali: privilegiare la dimensione auto-organizzativa e relazionale.

L'organizzazione a rete – e la modalità di lavoro in rete – è una risposta alla complessità e produce uno o più dei seguenti vantaggi:

- scambio e complementarietà di risorse e di competenze;
- economie di scala (volumi più alti e costi unitari più bassi), di “scopo” o di diversificazione (si producono a costo più basso nuovi beni o servizi), di apprendimento (aumento della competenza dovuta alla messa in comune delle esperienze);
- riduzione (distribuzione) del rischio.

Chi lavora nelle reti-interorganizzative lavora con regole del gioco diverse: gerarchia, catena di comando, ambito di controllo e specializzazione contano meno. Contano di più cooperazione, disintermediazione, autocontrollo e ridondanza. Una maggiore o minore percentuale del lavoro manageriale è sempre dedicata alla gestione dei rapporti e confini tra il proprio nodo e gli altri della rete, a rendere più efficaci queste relazioni, a guidare team di “pari” (altri colleghi con pari responsabilità operanti in altri nodi), al raggiungimento dei risultati nei progetti di rete (e anche ad attivare i propri collaboratori nei processi cooperativi della rete).

Guidare i progetti in rete, e quindi non propri collaboratori ma colleghi è un difficile esercizio di management “laterale”. Richiede una leadership di competenza, di idee e di metodo. Fiducia e capacità di riconoscere continuamente il valore degli altri.

Questo scritto nasce, tra le altre cose, da riflessioni condotte in un progetto formativo sui modelli di management per il governo di reti interorganizzative svolto per una Federazione di Comuni. Si dà qui sinteticamente conto di una selezione del quadro concettuale adottato e delle riflessioni svolte dai partecipanti.

## 1. L'ambiguità del concetto di "rete"

La rete è un concetto perfetto per i nostri tempi: esprime un inarrivabile livello di pervasività e di ambiguità. La rete è un fenomeno pervasivo. La Rete è dentro di noi: il cervello è una rete di cellule nervose connesse da assoni. Le cellule sono connesse da reti di segnali biochimici. Noi siamo dentro la Rete, e questa condizione ha stimolato visioni futuristiche nella letteratura e nel cinema fantascientifico (il filone cyberpunk, il film MATRIX, ecc). Le società umane sono reti di persone collegate da relazioni (professionali, di parentela, di amore, di amicizia). Molte tecnologie sono strutturate a rete: reti di distribuzione specializzate (acqua, energia, gas), reti viarie, reti ferroviarie, reti aeree. Reti di trasmissione dell'informazione (telecomunicazioni), reti digitali, l'infrastruttura portante delle moderne economie basate sull'informazione e sulla Conoscenza.

Etimologicamente la parola "rete" indica oggetti che hanno funzione di contenere e riparare: deriva dal latino *serere* (tessere o cucire), indica anche l'attrezzo di filo o fune fatto a maglia per catturare uccelli e pesci, ed in senso figurativo sta per insidia o inganno. Si associa talvolta anche al termine greco *grîphos* che oltre alla rete da pescatore connota anche l'enigma, l'indovinello, il discorso ambiguo. La rete è qualcosa che se da un lato ci intrappola dall'altro ci protegge, un vincolo ed una risorsa insieme.

Non a caso nei Focus Group che teniamo all'inizio degli interventi formativi sul Management di Rete nella PA, emergono sempre elementi di ambiguità:

- l'ambiguità tra la diversità delle organizzazioni che fanno parte della rete e la necessità di "lavorare insieme" per perseguire un risultato comune e condiviso;
- l'ambiguità tra il lavorare all'interno ma anche all'esterno del proprio Ente, con regole diverse, e dover saltare da un sistema di regole all'altro;
- l'ambiguità di una condizione di "responsabile" (PO, dirigente) che è "in campo" come gli altri, ma al tempo stesso, nei progetti in rete, deve coordinare risorse diverse valorizzandone le caratteristiche;
- l'ambiguità intrinseca nel dover mettere d'accordo pubblico e privato, creare partenariati misti.

Lavorare nella rete implica il passaggio dalla logica dell'alternativa esclusiva O...O alla logica della disgiunzione inclusiva E...E, com'è tipico della condizione della *complessità*.

La stessa espressione "management di rete" è ambigua, poiché "management di rete" è un ossimoro, accostamento di due termini in forte antitesi tra di loro (dal greco ὀξύμωρον, composto da ὀξύς «acuto» e μωρός «ottuso»... la stessa parola "ossimoro" è quindi un *ossimoro*). Si può gestire una rete, che per definizione sfugge al concetto di progettualità e appare piuttosto basata su un paradigma diverso, più organico, naturale, spontaneo, basato sulla dimensione dell'auto-organizzazione e della relazionalità? Non ha più senso pensare che, piuttosto, si possano creare le condizioni per il suo sviluppo, ma senza pretendere di progettare e gestire, come accade con altri costrutti organizzativi contemporanei: il knowledge (management), il community (management). Lo stesso vale per il concetto di complessità: si può ridurre la complessità, si può semplificare? O è una partita persa, e quello che si può fare è cercare di governare la complessità, senza pretendere di ridurla (poiché i sistemi tendono ad una sempre maggiore complessità, per il principio, biologico prima che organizzativo, della "varietà richiesta")?

## 2. La Rete come risposta alla complessità: i vantaggi potenziali

La modalità di lavoro in rete è la risposta complessa ai bisogni che caratterizzano sistemi complessi. In generale, la complessità è una percezione di disordine nella realtà e nella comprensione della realtà. Si manifesta quindi su due piani, empirico e cognitivo. Si traduce nella difficoltà di dare senso alla realtà e progetto all'azione (Azzali, 2000).

PIANO	PERCEZIONE	PROBLEMA
Sul piano empirico	Disordine nella realtà	Organizzare le situazioni in progetti e strutture
Sul piano cognitivo	Disordine nella comprensione della realtà	Organizzare le conoscenze parziali in teorie

La complessità e difficile intelligibilità degli ambienti socio-economici globalizzati ha generato una molteplicità di forme di organizzazione a rete. La nuova specie organizzativa ha velocemente assunto un'ampia varietà. Negli ultimi anni il grado di integrazione verticale (in altri termini: "fare tutto da soli") si è ridotto significativamente, l'impresa in sé ha assunto forme reticolari (rete intra-organizzativa) e si sono moltiplicate le forme di cooperazione tra organizzazioni (reti inter-organizzative). In generale, quando più di due organizzazioni entrano in relazione di cooperazione, allora si parla di un rete inter-organizzativa.

I vantaggi potenziali si traducono in una maggiore flessibilità ed in particolare:

- riduzione della competitività, ovvero la trasformazione dei "competitors" in alleati. Si usa qui il termine "competitor" in modo significativo sia in ambito privato che pubblico: "competere" viene da "petere" andare verso e "cum" insieme, convergere tutti sulla stessa cosa, contendersi qualcosa. Quindi "competitor" è qualunque soggetto che lotta insieme ad altri contro la scarsità di risorse, e riduzione della competitività vuol dire smettere di replicare, di duplicare;
- riduzione del *time-to-market*: sia in ambito pubblico che privato la velocità con cui si rilascia il prodotto ed il servizio è soggetta ad aspettative sempre maggiori da parte degli stakeholder, che sopportano sempre meno la frammentarietà dei processi di erogazione;
- accesso a risorse e competenze complementari, in che si traduce in "tre economie":
  - economie di scala: sono le riduzioni di costo medio unitario dell'output prodotto, conseguenti alla migliore negoziazione di quantità acquistate più grandi o all'aumento della scala di produzione;
  - economie di scopo (impropria traduzione nel termine inglese "scope": sarebbe meglio dire economie di ambito, o di differenziazione): sono le riduzioni di costo unitario dell'output prodotto che conseguono alla produzione congiunta di due o più beni. La presenza di economie di scopo sottintende l'esistenza di capacità produttive non completamente utilizzate. Si fanno più cose con gli stessi fattori produttivi: per esempio, mettendo

insieme le proprie risorse i Comuni di una Federazione possono produrre più servizi per i cittadini di quanto non possano fare come somma degli sforzi individuali;

- economie di apprendimento: sono le riduzioni di costo unitario dell'output prodotto che conseguono all'incremento dell'esperienza, cioè della produzione cumulata di quell'output;
- riduzione dei rischi, finanziari e non finanziari: insieme si affronta meglio la sfida dell'innovazione, dell'intraprendere progetti complessi e di lungo periodo.

### 3. Reti naturali e reti governate

Nella letteratura più recente si distinguono tipicamente organizzazioni a rete naturali e organizzazioni a rete governate.

Nelle *reti naturali* non c'è un governo centrale in senso stretto, non c'è un progetto formalizzato, ma i componenti della rete sono naturalmente in grado di raggiungere risultati utili per sé e per gli altri, esiste una sufficiente percezione di identità comune tra i membri. È in pratica un sistema di strutture e connessioni riconoscibili, entro cui operano organizzazioni o unità organizzative di imprese e amministrazioni, capaci "naturalmente" di cooperare tra loro in vista di fini comuni o di risultati condivisi.

Nelle *reti governate* la rete viene progettata, gestita e mantenuta in modo intenzionale dalle singole organizzazioni/amministrazioni, che, oltre ad agire come una rete naturale provvedono anche a gestire, mantenere, ri-progettare e far evolvere il sistema. C'è un "centro", tipicamente si dice che c'è un'*agenzia strategica*, cui, com'è tipico dei processi federali, la periferia conferisce competenze e potere di indirizzo e governo.

Normalmente una rete interorganizzativa nasce in forma "naturale" e si sviluppa verso un modello "governato". In ogni caso essa funziona superando il contrasto classico tra organizzazione formale basata sulla razionalità dei fini e dei mezzi e organizzazione naturale, basata sulle pratiche di lavoro comuni e sulle conoscenze tacite. Le reti interorganizzative governate – come le Unioni e Federazioni di Comuni – sono regolate da processi definiti e da un accordo sui fini e sui mezzi e, al tempo stesso, capaci di animare la dinamica cooperativa, cognitiva e comunicazionale di una comunità professionale (Butera, 1998; 2004).

### 4. La complessità e l'esigenza di strategie di rete nella PA

La complessità distintiva della PA è la percezione dell'impossibilità di trovare un accettabile compromesso tra le richieste crescenti dell'utenza (in particolare di una minore frammentazione dei servizi e dei punti di accesso alle informazioni) e la riduzione drastica della disponibilità di risorse (l'impatto del complesso delle manovre 2011-2014, comporterà sui Comuni un decremento di oltre il 40% delle risorse complessivamente trasferite nel 2010<sup>1</sup>)

La risposta a questa complessità è re-ingegnerizzare l'organizzazione dei servizi pubblici, mettere in comune i processi di servizio, integrare le procedure e le prassi, scambiarsi informazioni, condividere conoscenze e strumenti di lavoro, con l'obiettivo di:

- velocizzare l'azione amministrativa;
- ridurre la complessità organizzativa dei servizi;
- creare un sapere condiviso e pratiche di lavoro comuni;

---

<sup>1</sup> Studio ANCI-Ifel novembre 2011.

- diffondere strumenti di lavoro più innovativi, in particolare sfruttare meglio le potenzialità del web ed in particolare del Web 2.0, offrendo modalità innovative di comunicazione e collaborazione tra cittadini e amministratori basate sul social network e sul social learning<sup>2</sup>.

Ciò ha generato nel mondo della PA una forte spinta verso l'organizzazione a rete, che si è tradotta, come nel settore privato, nella creazione di:

- reti intra-organizzative: reti interne, tra diversi uffici e servizi di uno stesso ente, al fine di fornire al cittadino un unico punto di accesso. L'esempio classico è lo sportello polifunzionale;
- reti inter-organizzative: tra enti diversi, per la gestione integrata e unificata dei servizi.

Focalizzandoci su quest'ultimo punto, rileviamo che, a livello europeo, non si tratta certo di un *trend* recente: i primi esperimenti di associazionismo intercomunale si svolgono ad inizio secolo in Belgio, dove la prima legge sull'associazionismo di Comuni è stata adottata nel 1922, addirittura nel 1890 in Francia; molti Paesi hanno ridotto il numero dei loro Comuni in proporzioni significative, tra questi Svezia, Danimarca, Grecia (più recentemente), Belgio ed Olanda dove il Parlamento ha addirittura diritto di sopprimere Comuni o crearne nuovi. In Francia sono oltre il 90% i Comuni membri di un gruppo a fiscalità propria (i Comuni che "si uniscono" possono prelevare tasse aggiuntive. In Italia esistono 340 Unioni disseminate sul territorio (dato ANCI ottobre 2011<sup>3</sup>) e prevalentemente nel Nord e nelle Isole (vedi tabella qui sotto) oltre ad altre forme di "aggregazione" fra enti come ad esempio le Comunità Montane, le convenzioni, gli accordi di programma che, pur avendo finalità diverse, hanno in comune la logica della rete.

	<b>% DI UNIONI</b>
NORD	49,71%
CENTRO	10,00%
SUD	17,35%
ISOLE	22,94%
	<b>100,00%</b>

Possiamo anche distinguere, in funzione del loro obiettivo, tre tipi di rete inter-organizzativa nella PA italiana.

- **Reti esterne finalizzate a individuare uno SPOC – *single point of contact* per il cittadino.** Reingegnerizzano il front-office. Si crea questo tipo di rete quando più enti decidono di integrare tra loro una serie di servizi, anche informativi, creando un **unico punto di accesso** e di gestione dell'utenza. È il caso dello *sportello multi-ente*, in grado di offrire informazioni e servizi di competenza dei diversi enti che fanno parte della rete. Un altro esempio è il *portale unico*, quando le amministrazioni realizzano un unico portale web, attraverso il quale fornire informazioni o consentire al cittadino di effettuare determinate operazioni.
- **Reti "interne" finalizzate alla cooperazione di back office.** Si crea questo tipo di rete quando diverse amministrazioni collaborano più semplicemente attraverso lo scambio di informazioni, la condivisione di metodologie di lavoro, lo sviluppo di strumenti comuni. L'esempio classico è quello della rete territoriale tra gli uffici per le relazioni con il pubblico di diversi enti.

<sup>2</sup> Il piano di E-government 2012 del governo italiano è centrato sulla visione tecnologica delle reti nella PA: <http://www.e2012.gov.it/egov2012/index.php>

<sup>3</sup> Vedi [http://www.unioni.anci.it/Contenuti/Allegati/quadro\\_unioni\\_ottobre2011.pdf](http://www.unioni.anci.it/Contenuti/Allegati/quadro_unioni_ottobre2011.pdf)

- **Reti di sviluppo dei servizi.** Sono reti finalizzate a portare servizi già esistenti più vicino al cittadino o a progettare nuovi servizi. Si creano reti di questo tipo quando un ente decide di erogare un servizio propriamente di un altro ente o di fornire anche informazioni riguardanti un'altra amministrazione (per esempio, quando un Comune esegue la procedura di rilascio del passaporto, prima di esclusiva competenza della Questura oppure un Comune eroga informazioni e svolge procedure di segreteria per l'Università); oppure quando più amministrazioni collaborano per dare vita ad un **nuovo servizio**, che fino ad ora nessuna degli enti associati svolgeva (per esempio, uno Sportello Donna, o uno Sportello Immigrazione)

## 5. Anatomia delle reti

Al di là delle molteplicità di forme di organizzazione a rete, tutte le reti sono costituite da pochi, semplici elementi: i nodi, le connessioni, le strutture, le proprietà.

I **nodi** sono le entità che costituiscono la rete, che mantengono il loro obiettivo specifico ma condividono anche l'obiettivo comune alla base della formazione della rete; sono autoregolate, cooperano tra loro e contribuiscono in misura e con funzioni diverse al lavoro di rete, attraverso la partecipazione a tavoli e progetti comuni.

I nodi non sono solo strutture organizzative, come i Comuni nelle Unioni. Nodi della rete sono anche le singole strutture di servizio, i team di progetto, le comunità professionali, singoli ruoli e singole persone all'interno della rete. Le reti quindi hanno una loro profondità, operano su più "piani", sono di fatto sempre reti di reti, e ciascun nodo, indipendentemente dalla sua natura, è più o meno "centrale" ed importante a seconda della intensità e frequenza delle sue connessioni con altri nodi.

**Le connessioni** sono i legami tra i nodi, indicatore del grado di vitalità di un nodo: un nodo è vitale quando è parte costitutiva e attiva dell'organizzazione a rete e non solo una componente. Attraverso i nodi scorrono tre tipi di flussi: di aspettative e requisiti (tra i nodi esiste sempre un qualche tipo di legame di tipo cliente interno-fornitore interno), di dati/informazioni/conoscenze, di risorse (umane ed economiche). Si distinguono un po' pedissequamente diversi tipi di connessioni:

- cooperazione lavorativa (far insieme)
- relazione burocratica (eseguire disposizioni)
- transazioni economiche (vendere e comprare)
- informazioni (trasmettere/ricevere informazioni)
- comunicazioni (intendersi)
- intese ed obblighi (impegnarsi)
- processi decisionali (decidere)
- processi di consenso o di conflitto (essere con o contro)
- processi di creazione di conoscenza (legami tra "chi sa che cosa" all'interno della rete)

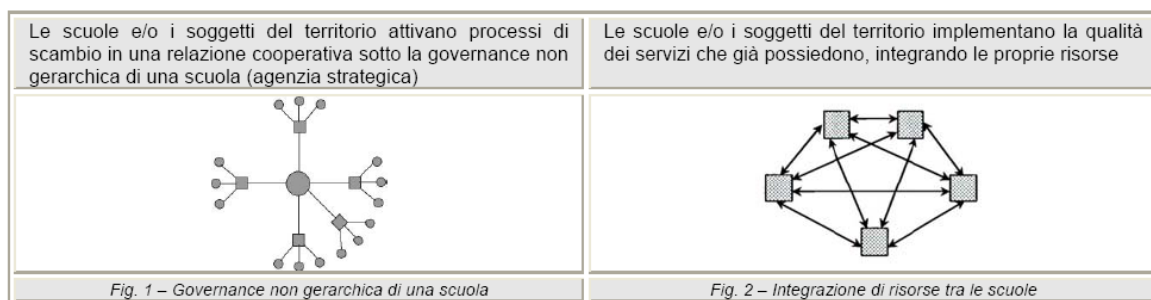
**La struttura** è data dalla peculiare configurazione che assume la rete in funzione del numero e natura dei nodi e delle connessioni. Il senso comune aiuta a classificare i tipi di struttura che *convivono* all'interno delle reti:

- struttura gerarchica (es. organigramma)
- struttura operativa (es. un progetto)
- struttura informativa (es. una rete locale)
- strutture sociali (es. comunità professionale)
- strutture politiche (es. "coalizioni", lobby interna)

Le teorie amano distinguere tra:

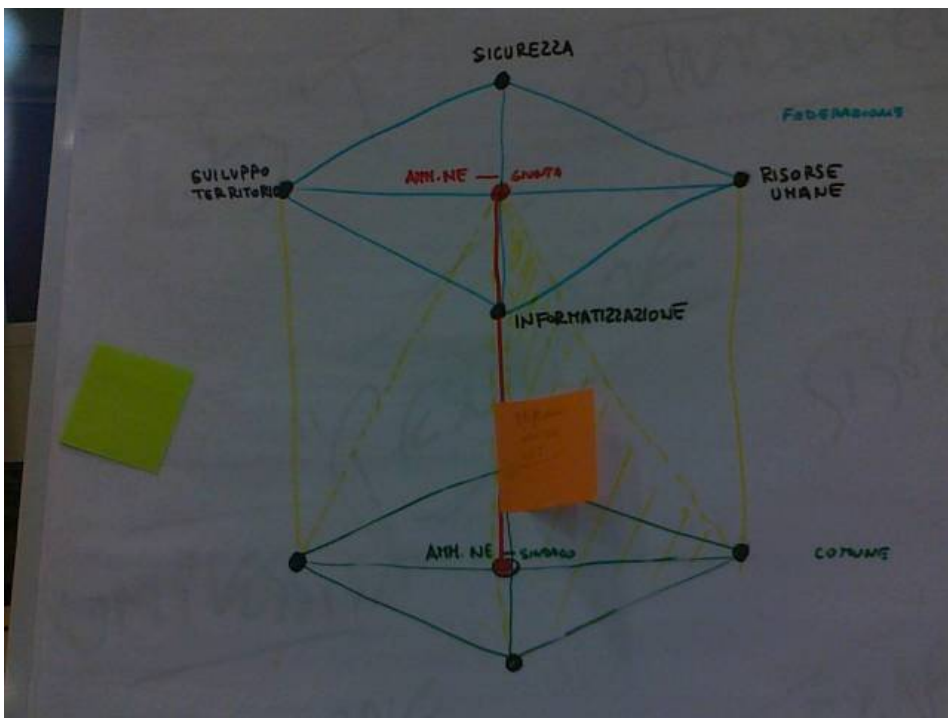
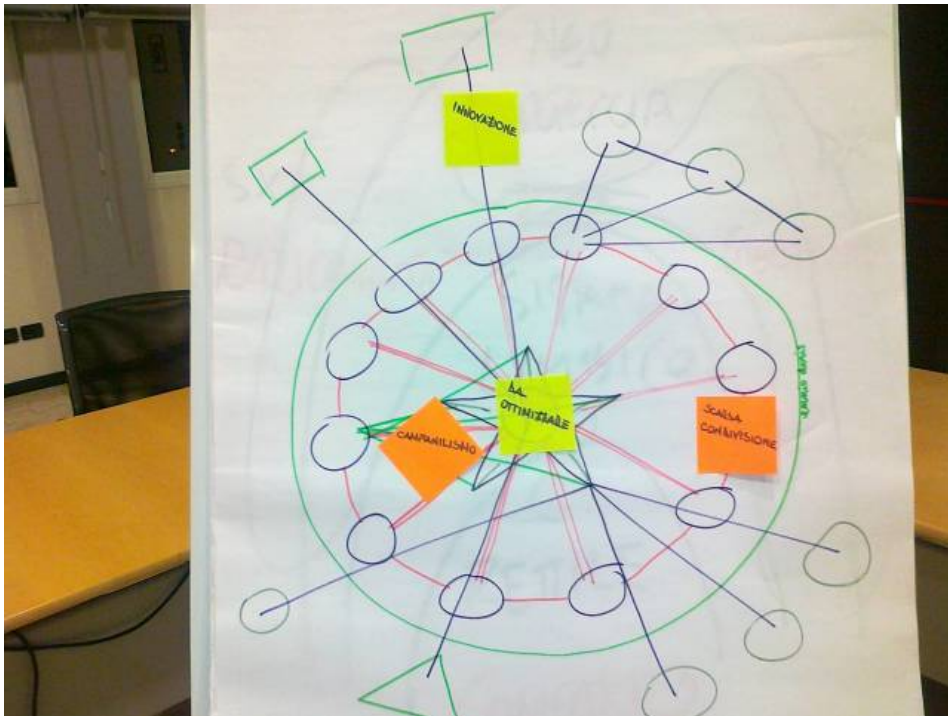
- reti a base gerarchica, in cui c'è un nodo a forte valenza gerarchica da cui gli altri dipendono. Questo nodo “comanda e controlla”. È di norma l'esito di un processo di decentramento, il cui il centro delega alla periferia, dà l'avvio, dirige e controlla, generando di solito un abnorme flusso di informazioni da e verso il centro;
- reti a centro di gravità unico, in cui c'è una cosiddetta agenzia strategica cui sono conferite funzioni e competenze dagli altri nodi. È di norma l'esito di un processo di federazione: nel federalismo, la periferia delega al centro, che non dirige/controlla, ma coordina/consiglia. Qui il principale dilemma è definire bene quali decisioni riservare al Centro, e mantenerlo piccolo<sup>4</sup>;
- reti con centri di gravità multipli, in cui il sistema ruota attorno a diversi nodi ovvero a diverse agenzie strategiche, con relazioni interne complesse e “shifting”;
- reti senza centro: come nel caso dei distretti e delle filiere in ambito privato, o delle reti di scuole in ambito pubblico.

In realtà, nello stesso ambito possono esistere reti di diversa forma, per esempio reti di senza centro e reti a centro di gravità concentrato, come nel seguente esempio:



La rappresentazione grafica della struttura di una rete, data la sua tipica configurazione “3D”, su più piani e livelli, è un esercizio molto complesso, ma utile – anche in ambito formativo – per evidenziare le diverse percezioni della rete da parte dei singoli “nodi”. Ecco alcuni esempi di disegni/percezioni della propria rete di appartenenza, prodotti in un corso tenuto da chi scrive, solo a titolo di esempio e di suggestione (i post-it sui nodi o sulle connessioni, se **gialli** o **arancione** individuano aree di criticità più o meno rilevanti, se **verdi** i punti di forza).

<sup>4</sup> Vedi Charles Handy, L'Epoca della Non Ragione, Ed Olivares, 1990







## 6. La fisiologia della Rete: come funzionano?

Per fare una prima diagnosi del funzionamento di una rete occorre porsi poche domande fondamentali:

- Nodi: di quante/quali entità è composta/grado di vitalità
- Connessioni: di che tipo, quali flussi di informazioni, risorse, obiettivi/aspettative tra i nodi?
- Struttura: che forma ha la rete? C'è un centro? Più centri?
- Proprietà operative: come funziona? Con che sistema di **governance**?
- Quali sono le aree di miglioramento nelle 4 componenti precedenti?

Tratte da un reale lavoro di gruppo condotto nell'ambito di un corso per una Federazione di Comuni, ecco alcune conclusioni cui un'analogha diagnosi è pervenuta.

### **Relativamente ai nodi:**

- *C'è un problema a monte di identità e riconoscimento della rete: investire sulla condivisione dell'”Unione” da parte dei Comuni, ancora poco “consapevoli”;*
- *Persistenza di campanilismo: “egocentrismo organizzativo” nei rapporti tra i Comuni;*
- *Mancano “nodi” specialistici, che siano a supporto dei processi di aggiornamento e che predispongano procedure standard, per esempio sui bandi, per prevenire contenziosi;*

### **Relativamente alle connessioni**

- *Un punto di forza è costituito dalla costruzione di nuove connessioni tra le federazione ed enti di altra natura (sempre pubblica o privata) che dà luogo a soggetti innovativi. La “federazione” può in quanto tale lavorare ad un livello di interlocuzione più alto;*
- *Più comunicazione:*
  - *dai cittadini verso la federazione: la qualità percepita;*
  - *dai nodi (comuni) verso la federazione: feedback dalla periferia al centro, raccolta e condivisione buone prassi; occorre ascoltare di più i “nodi”;*
- *Manca comunicazione più diretta tra uffici e federazione quanto alle delibere che richiedono operatività; occorre ascoltare gli operatori (ma anche il cittadino) prima di deliberare;*
- *Relazione debole tra singolo sindaco e proprio comune e tra direttore e suoi uffici e tra uffici della federazione e comuni:*
  - *decisioni prese sono comunicate dopo, anche se si è uffici della federazione*
  - *stessa cosa tra sindaci e suoi uffici comunali: nessuno comunica con la propria struttura*
  - *ipotesi di soluzione: sindaco, assessore e tecnico devono operare insieme: confronto preventivo e gioco di squadra*

### **Relativamente alla forma ed alle proprietà**

- *La rete ha raggiunto il punto di sovraccarico; è necessario, prima di darsi nuovi obiettivi, valutare i risultati e creare una cabina di regia;*
- *Difficoltà nei flussi di risorse: talvolta vengono conferite le competenze ma non le risorse umane;*
- *Funzionano abbastanza bene le reti “interne” più piccole e focalizzate (esempio: sport, informazione istituzionale, biblioteche) dove la cooperazione è garantita dalla figura del coordinatore. Area di miglioramento: funzione di coordinatore assunta a rotazione;*
- *Più spazio ai “coordinamenti” (dei Segretari comunali, dei Referenti per la gestione del Personale, delle ragionerie, ecc): sono le comunità professionali interne.*

## **7. Buchi nella rete: quando le reti non funzionano (come dovrebbero)**

Per quanto riportate a titolo esemplificativo, queste indicazioni di punti di forza e di debolezza definiscono molto bene come a fianco di una dimensione fisiologica esista una dimensione patologica della Rete.

Nei lavori svolti dal gruppo i principali tipi di patologia sembrano essere i seguenti:

- *buchi informativi: asimmetrie nella circolazione delle informazioni, in particolare, nelle reti di pubbliche amministrazioni, tra le componenti politiche (giunta di Federazioni e giunte dei singoli Comuni, per esempio) e tra le componenti politiche e quelle tecniche (qui è cruciale il ruolo del Direttore Generale dell’Unione/Federazione);*
- *buchi di comunicazione: i nodi non condividono un sistema di regolazione del proprio operato e agiscono indipendentemente generando una confusione di non facile gestione;*
- *ridondanza non positiva: si fanno le stesse cose senza sinergia, conseguente spreco di risorse e bassa efficienza, non si generano quindi quelle economie di scala e soprattutto di scopo e di apprendimento che sono alla base del concetto stesso di cooperazione inter-organizzativa;*
- *eccesso di progettualità dal centro alla periferia: molteplici iniziative organizzate verticalmente con conseguente prevalenza di una dimensione gerarchica-prescrittiva che “ingessa” la rete e dà sensazione di “sovraccarico della rete”, oltre a limitare l’iniziativa “dal basso”.*

Alla base di tutte queste sindromi di malfunzionamento c’è l’assenza di un sufficiente grado di *weness*, di senso del “noi” sul piano organizzativo che si traduca in un adeguato livello di coordinamento intrinseco (non imposto, estrinseco), di comunicazione espansa (allargata a tutte le forme e gli strumenti di comunicazione, utilizzando le ICT ed in particolare, oggi, le applicazioni interattive di tipo WEB 2.0), di condivisione della conoscenza (attivando dinamiche di knowledge management che catturino le buone prassi e attraverso un processo di convalida ed adattamento vengano trasferite a tutta la rete), di comunità di pratica (che costituiscono i sistemi sociali di apprendimento della Rete, producono miglioramento ed innovazione anche attraverso collegamenti con comunità di pratica esterne alla rete)<sup>5</sup>.

Spesso la causa di questi malfunzionamenti è attribuita al sistema sovraordinato, secondo il classico meccanismo psicologico detto “errore di attribuzione”: il centro (le agenzie strategiche, gli organi di governo delle unioni o federazioni di Comuni) denunciano mancanza di risorse, mancanza di adeguata incentivazione ad “unirsi”; la periferia (i singoli nodi) denunciano la mancanza di una “regia” da parte del centro.

<sup>5</sup> Si fa qui riferimento al noto modello delle 4 C di Butera (1998).

## 8. Comportamenti funzionali alla Rete

Esiste però un'altra chiave di lettura, culturale e comportamentale, che riguarda i singoli soggetti: la persistenza di categorie e modelli comportamentali inadeguati, tipici delle organizzazioni non-a-rete.

Chi lavora nelle reti-interorganizzative, soprattutto se con posizioni di responsabilità gestionale, lavora con regole del gioco diverse: gerarchia, catena di comando, ambito di controllo e specializzazione contano meno. Contano di più cooperazione, disintermediazione, autocontrollo e ridondanza, intesa come polivalenza professionale. Il "manager di rete" assume almeno tre diverse configurazioni:

- il manager che lavora in una rete può operare all'interno di un nodo "periferico", cioè che ha un basso interscambio di informazioni e risorse con gli altri nodi e collabora poco al funzionamento della rete;
- oppure può lavorare all'interno di un nodo che ha molti interscambi con molti altri nodi, ed è quindi più "centrale" all'interno di una rete: partecipando a progetti trasversali finalizzati a produrre un output di interesse per tutti i nodi coinvolti;
- infine può lavorare all'interno di un nodo dedicato, che lavora solo per la rete, fornendo servizi comuni a tutti i nodi della rete.

In ogni caso, una percentuale maggiore o minore del lavoro manageriale è sempre dedicata:

- alla gestione dei rapporti e confini tra il proprio nodo e gli altri della rete;
- a rendere più efficaci queste relazioni-connessioni;
- a partecipare a/guidare team di "pari" (altri colleghi con pari responsabilità operanti in altri nodi), verso il raggiungimento dei risultati nei progetti di rete;
- ad attivare i propri collaboratori nei processi cooperativi della rete.

## 9. Il Management di rete

La gestione di una rete richiede una forma di management "diagonale", che sa saltare (*flessibilità mentale prima che operativa*) da un modello di comportamento organizzativo ad un altro in base al tipo di situazione organizzativa in cui si trova:

- di tipo "meccanico" quando opera all'interno dell'ente di appartenenza: qui il contesto è conforme alle regole classiche dell'organizzazione come "macchina": logica piramidale di tipo top-down, catena di comando, ambito di controllo, procedure, specializzazione funzionale;
- di tipo "organico" quando opera nei tavoli e progetti di rete: qui il contesto è conforme a regole diverse, più "organiche", dove la logica della gerarchia viene sostituita da quella della collaborazione e cooperazione, la *catena* di comando viene sostituita dalla *catena* cliente interno-fornitore interno, il controllo-supervisione viene sostituito dall'autocontrollo e dal controllo sociale, tra pari, la specializzazione non è più sufficiente e deve essere integrata da polivalenza e ridondanza di competenze.

Più analiticamente, ecco una rassegna delle categorie più significative nel management di rete:

<p><b>Condivisione</b> Mettere in comune prassi e competenze, saperi tecnici e saperi pratici, per individuare i più efficaci e metterli a disposizione dell'utilizzatore finale. Valorizzare ed utilizzare il capitale sociale.</p>
<p><b>Collaborazione</b> Saper lavorare insieme, ciascuno rinunciando a parte del proprio consueto <i>modus operandi</i> subordinato all'interesse del cittadino, e con metodo (meta-odos, <i>oltre l'intuizione</i>) e tecniche necessari per gestire efficacemente i team e le loro riunioni, fronteggiare i problemi con sequenza strutturate di azioni (per esempio, definizione del problema→analisi del problema→individuazione delle cause→individuazione delle alternative di soluzione→scelta della soluzione→presa di decisione→piano di implementazione della decisione), che <b>danno "forma" al lavoro di rete.</b></p>
<p><b>Catena Cliente Interno-Fornitore Interno</b> Legame orizzontale tra le persone della rete, che reinterpretano il proprio rapporto in termini di cliente/fornitore, dove <b>il fornitore ha la responsabilità di chiarire bene quali sono le "specifiche" di ciò che chiede al cliente interno</b> e quest'ultimo di fornire un output conforme alle specifiche. "Servire il cliente interno" diventa lo slogan portante nelle reti che funzionano.</p>
<p><b>Delega</b> <i>Arte di rendersi sostituibili.</i> Nelle reti interorganizzative <b>i responsabili devono liberare tempo per il lavoro di rete</b>, e questo si può fare solo delegando parti del proprio lavoro e l'autorità per svolgerlo a propri collaboratori, in funzione del loro grado di maturità professionale e psicologica.</p>
<p><b>Disintermediazione</b> Utilizzare legami informali, bypassare le linee gerarchiche, <b>creare nuove connessioni.</b></p>
<p><b>Autocontrollo</b> Stimolare l'autocontrollo, che è una tendenza naturale delle persone. È soffocata da dalla <b>tendenza a controllare troppo e a prestare troppa attenzione ai dettagli (MICROMANAGEMENT).</b> Questo genera dipendenza e passività, comportamenti che vengono appresi dall'ambiente organizzativo "tradizionale".</p>
<p><b>Autonomia</b> Avere il coraggio di assumere decisioni e rischi. Si stimola lavorando e relazionandosi agli altri "per obiettivi", non per compiti. Ciascuno sa (o si ingegna a trovare) cosa e come deve fare per raggiungerli. <b>Il lavoro in rete è lavoro per obiettivi.</b></p>

### **Polivalenza**

È la capacità di svolgere ruoli differenti, non tanto di essere despecializzato quanto poli-specializzato. È una caratteristica essenziale della professionalità di chi lavora in rete: **un certo grado di “eclettismo”**, di *skill variety*, cioè la varietà di competenze che un ruolo richiede a chi lo detiene. Lavorare in rete significa, per tutti, **uscire dall’area di confort** e quindi anche dalla propria “storica” sfera di competenza.

### **Ridondanza**

L’applicazione dei principi sopra indicati genera ridondanza nell’organizzazione a rete. La ridondanza nelle organizzazioni tradizionali è considerata indicatore di inefficienza. Negli “organismi” organizzativi invece è importante e vitale. Aumenta la flessibilità e varietà delle risposte alle istanze dell’ambiente esterno.

Guidare i progetti in rete è un costante esercizio di capacità di influenzare (*in-fluire*, etimologicamente scorrere dentro, insinuarsi, indurre indirettamente un comportamento, catalizzare), senza il supporto di una relazione di “potere” ma solo basata su quattro risorse:

- la competenza
- la creatività
- il metodo
- la fiducia

Quando e come un manager di rete viene percepito come tale?

- Leader nella competenza? Deriva dal “grado di aggiornamento” sui contenuti professionali di riferimento, velocità di apprendimento, qualità delle risposte e dei pareri che fornisce ai propri clienti interni.
- Leader nella creatività? Viene riconosciuta in base al numero di idee con cui il manager di rete contribuisce ai team di lavoro, il coraggio di proporle, la loro fattibilità ma anche originalità.
- Leader nel metodo? Deriva dalla capacità dimostrata di gestire un lavoro strutturandolo per fasi, sequenze logiche ed ordinate di attività, ed in ciascuna fase sapere come organizzare il pensiero collettivo con strumenti operativi (diagrammi, schemi, diari, ecc.).
- Leader nella fiducia? Deriva dalla capacità dimostrata di riconoscere continuamente il valore degli altri, di avere sistematicamente aspettative positive, di essere in definitiva “*pigmaliione positivo*” nei team di lavoro.

**In conclusione: chi pensa e progetta l’organizzazione in termini di “rete” ha scelto, anche inconsapevolmente, un paradigma di riferimento, ha deciso di privilegiare il carattere spontaneo, relazionale, organico e non meccanico dell’organizzazione.**

**Chi lavora dentro la rete è soggetto ad aspettative diverse: agire secondo schemi differenti rispetto ai criteri classici, anche a livello micro-organizzativo. La logica di rete nella Pubblica Amministrazione presuppone un incremento drastico di due punti di vista che già devono ovviamente caratterizzare il lavoro di servizio pubblico:**

- l’adesione ad un’ottica incentrata sulle necessità dei cittadini e della comunità, che diventa l’obiettivo comune;
- il superamento della prospettiva del proprio ente di appartenenza.

## 10. Bibliografia

- AA.VV. (1983), *Reti terziarie ed economie locali*, Milano, Franco Angeli,
- AA.VV. (1996), "L'analisi di rete", in *Rassegna italiana di sociologia*, n. 1.
- Azzali F. (2000), *La gestione dei progetti in rete*, in *Le funzioni obiettivo*, a cura di Cristanini D., Spinosi M., ed. Tecnodid.
- Barley S.R. (1990), "The alignment of technology and structure through roles and networks", in *Administrative Science Quarterly*, n. 61.
- Becattini G. (1987), *Introduzione: il distretto industriale marshalliano: cronache di un ritrovamento*, in Becattini G. (ed.), *Mercato e forze locali: il distretto industriale*, Bologna, Il Mulino.
- Becattini G., Sengenberger W. (1990), *Industrial districts and inter-firm co-operation in Italy*, Geneva, Ilo Publications.
- Brusco S. (1990), *Piccole imprese e distretti industriali*, Torino, Rosenberg e Sellier.
- Bums T., Stalker G.M. (1961), *The management of innovation*, London, Tavistock publications, Ltd.; trad. it., *Direzione aziendale e innovazione*, Milano, Franco Angeli, 1974.
- Butera F. (1984), *L'orologio e l'organismo*, Milano, Franco Angeli.
- Butera F. (1990b), *Il castello e la rete*, Milano, Franco Angeli.
- Butera F. (1995) (a cura di), *Bachi, crisalidi e farfalle. L'evoluzione dei parchi scientifici e tecnologici verso reti organizzative autoregolate*, Milano, Franco Angeli.
- Butera F. (1995), "Le nuove strutture flessibili per governare i processi", in *L'impresa*, n.7.
- Butera F. (1998), "L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello 4C nella Ricerca e Sviluppo", in *Atti del Convegno Internazionale: 40 anni del Premio Nobel a Giulio Natta- CER Montell, Ferrara 21 ottobre 1998*
- Butera F. (2004), *Progettazione di organizzazioni complesse: dal castello alla rete (2004)*, Università di Milano Bicocca, Sito Facoltà di Sociologia.
- Carnagni R.P. (1989), "Cambiamento tecnologico, milieu locale e reti di imprese: verso una teoria dinamica dello spazio economico", in *Economia e politica industriale*, n. 64.
- Carbognin M. (a cura di, 2000), *Il campo di fragole: reti di imprese e reti di persone nelle imprese sociali italiane*, Milano, Franco Angeli.
- Casalegno F. (a cura di, 2001), *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Milano, Le vespe.
- Cook K.S. (1988), *Scambio e potere nei reticoli di relazioni interorganizzative*, Bologna, Il Mulino
- DE NARDIS P. (1991), *L'equivoco sistema soggetti, istituzioni e struttura sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Di Nicola P. (1998), *La rete: metafora dell'appartenenza*, Milano, Franco Angeli.
- Handy C. (1990), *L'epoca della non ragione*, Ed Olivares.
- Lomi A. (1991), *Reti organizzative teoria, tecnica e applicazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Meneguzzo M. (a cura di, 1996), *Strategie e gestione delle reti di aziende sanitarie*, Milano, Egea.
- Mutti A. (1998), *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, Bologna, Il Mulino.
- Perulli P. (2000), *La città delle reti. Forme di governo nel postfordismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Signorelli A. (1991), *Relazioni interorganizzative. Teorie e ricerche*, Milano, Franco Angeli.
- Soda G. (1998), *Reti tra imprese modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*, Roma, Carocci.
- Weick K.E. (1988), *Organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, Bologna, Il Mulino.

## **STRUMENTI E METODOLOGIE**

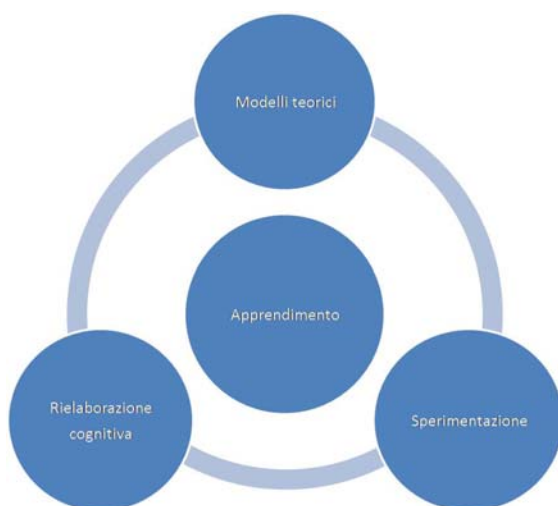


# REGIA FORMATIVA: DINAMICHE DI RUOLO E METODOLOGIA DELLA FORMAZIONE

di Antonio Zanardo

## 1. Sull'efficacia degli action methods

La letteratura sulla formazione è piena di esempi e di suggerimenti circa l'uso delle metodologie d'azione nelle sessioni d'aula. Vi si trovano interi volumi dedicati con prospettive di apprendimento il più delle volte allettanti. Uno dei principi che differenziano la formazione scolastica dalla formazione d'aula è proprio l'impianto metodologico, caratterizzato sia da un orientamento specifico in una certa area di competenza, sia dall'idea di collegare ai "saperi" un "saper fare" fruibile nell'immediato. Le nozioni teoriche pertanto divengono un supporto alla sperimentazione e all'analisi di prassi codificate e relative a comportamenti organizzativi efficaci. Lo sfondo sul quale viene collocato l'impianto teorico in realtà non limita per nulla gli aspetti



cognitivi, ma diviene parte di una triangolazione che attribuisce all'intervento formativo la conformazione di un processo a più vie. Ogni fase del processo necessita di un proprio tempo e di un proprio spazio, non essendo possibile la loro contemporaneità.

Da questa prospettiva il ruolo di docente viene spogliato della veste di maestro, almeno nel senso stretto del termine, virando in una dimensione gestionale del processo, che a quel punto è di proprietà del gruppo stesso. L'ottica della proprietà del processo è particolarmente significativa in quanto scardina le aspettative, a volte sfidanti, dei partecipanti che tendono a reagire alle indicazioni del docente con una dinamica del tutto

interdipendente. Il termine inglese "direction", ovvero regia, pare prestarsi bene a questo punto di vista, includendo sia componenti direttive che creative, ma soprattutto caratterizzate da una posizione decentrata del didatta rispetto alla scena formativa. Uno sguardo terzo quindi, rispetto al singolo soggetto e al gruppo, capace di cogliere le suggestioni dell'apprendimento e di restituirle in momenti opportuni. Il discente, di conseguenza, non si presenta come un libro bianco su cui annotare preziosi suggerimenti, né tantomeno come un soggetto passivo che necessita di una

riprogrammazione. Egli è un libro già scritto, è portatore di esperienza, di conoscenza e di un bagaglio culturale significativo. Occorre pertanto una *vision* specifica che sappia valorizzare tale materiale e sappia altresì scostarsi dall'idea dell'apprendimento stratificato. La prospettiva di cambiamento non è infatti legata alla quantità dell'esperienza o delle informazioni accumulate, ma alla possibilità di un loro "riutilizzo" e di una "trasformazione". Questo è, secondo il parere di chi scrive, il principale compito della formazione. Non si tratta dell'attivazione di un'energia inerziale, che possa sostenere dei cambiamenti per un limitato lasso temporale, ma di una trasformazione del sistema interno alla persona e delle rappresentazioni ad esso legate. Sono queste infatti a determinare e a orientare gran parte dei comportamenti e a rievocare le componenti emotive nelle relazioni interpersonali. Sono una sorta di semplificazione della realtà, di astrazione concettuale, che permette l'attribuzione ai fatti di un significato univoco e privato di quelle componenti che non possono essere codificate. Spesso le rappresentazioni sono quindi vincolate all'interiorizzazione di un determinato evento in risonanza con eventi trascorsi e rispetto ai quali mantengono lo stesso tono emotivo. Se il passato è formalmente imm modificabile, le sue rappresentazioni possono subire trasformazioni tali da influire decisamente sul futuro. Come possiamo intuire, addentrarsi nel territorio degli *action methods* significa andare ben oltre all'introduzione di componenti speciali nel proprio stile didattico, per affrontare a tutto tondo delle dinamiche particolarmente complesse. Per questi motivi difficilmente il docente potrebbe da solo farvi fronte in modo efficace. Sono pertanto essenziali due caratteristiche distintive della sua professionalità. L'esperienza, la formazione e la padronanza circa il metodo di lavoro, e il sostanziale utilizzo del gruppo come agente di cambiamento. La grande letteratura che propone metodi di azione o esercitazioni attive non è in grado da sola di costituire un bagaglio esperienziale. Essa costituisce un riferimento, un senso di direzione, un orientamento. È necessaria però una particolare specializzazione, fatta di studi sulle dinamiche di gruppo e i processi che stimolano il cambiamento, nonché la sperimentazione diretta di quanto sarà successivamente proposto negli interventi formativi. Di norma questo genere di training viene definito *esperienziale*, proprio per ribadire la necessità di apprendere un metodo anche attraverso la sua fruizione. È profondamente diverso proporre un singolo gioco d'aula dall'utilizzare complessivamente un approccio attraverso gli *action methods*. Cambiano non solo il modo di valutare gli accadimenti d'aula, ma anche la prospettiva di sviluppo dei singoli soggetti coinvolti nella formazione. La seconda caratteristica del didatta riguarda sostanzialmente il suo ruolo in relazione al gruppo. Egli, pur dovendosi posizionare sullo stesso piano prospettico dei partecipanti, deve mantenere una posizione decentrata che gli consenta di attivare le interazioni all'interno del gruppo. La sua parola non determina necessariamente la verità, ma rappresenta uno dei punti di vista. Nell'approccio con gli *action methods* l'attivazione delle interazioni costituisce il cardine dello scambio dei saperi e dell'esperienza. In sostanza è il gruppo stesso che diviene agente e protagonista del proprio cambiamento. La formazione è, da questa angolazione, un'esperienza "di" gruppo e non un'esperienza "in" gruppo, indipendentemente dal fatto che si tratti di un gruppo reale (ad esempio composto da persone dello stesso ufficio o azienda) o che si tratti di un gruppo artificiale (persone appartenenti a realtà diverse e lontane fra loro). La differenza tra l'esperienza "in" gruppo e l'esperienza "di" gruppo sta proprio nelle attività di scambio e di condivisione. Il docente non è l'unico serbatoio di conoscenza da cui attingere, ma uno fra i tanti possibili. Le diversità dei singoli sono pertanto una ricchezza inestimabile.

Per ritornare al nostro punto di partenza, e declinando il processo formativo in tre fasi distinte, possiamo rilevare che è proprio la prospettiva a modificarsi durante il percorso. I modelli teorici, le tecniche, gli assunti di base, costituiscono il punto di riferimento per le successive fasi. Pur essendo questi a volte messi in discussione o per certi versi criticati, rappresentano una base con cui confrontare il proprio modo di interpretare la realtà. La fase sperimentale, in seguito declinata in una sua particolare accezione metodologica, si connota come un momento attivo ed esperienziale.

Spesso la dimensione ludica dell'azione, ad esempio attraverso un role playing o un gioco d'aula, consente l'emergere di dinamiche relazionali "pure", ovvero non contaminate dalla razionalità propria della realtà professionale in cui le persone sono immerse nel quotidiano. La fase di rielaborazione conclusiva attiva l'area dell'osservazione. La contrapposizione fra azione ed osservazione ha un fondamentale obiettivo, ovvero quello di codificare l'esperienza per dare alla forma emozionale percepita una connotazione razionale e memorizzabile. In sostanza è il completamento dell'esperienza, intesa come serie di eventi memorizzati e di apprendimento di comportamenti replicabili con intenzionalità. Se una certa reazione comportamentale può essere legata ad un istinto primordiale di autoconservazione o relativa alla soddisfazione di un preciso bisogno, fisico o psicologico, l'osservazione permette di attivare le componenti razionali che consentono alla persona di riprodurre lo stesso comportamento in situazioni di realtà. In ogni caso, qualora ciò non fosse possibile, l'individuo è comunque in grado di percepire, attraverso la consapevolezza acquisita, una necessità di miglioramento o di una maggiore concentrazione in una determinata azione.

## **2. Formazione e processi psichici**

La complessità di questo punto di vista prende nella necessaria considerazione i processi psichici e intrapsichici dell'individuo, argomento il più delle volte trattato dal mondo della formazione come un morbo da tenere a bada o un'entità fuori controllo. Chiunque lavori in questo campo vi ha inevitabilmente a che fare, sia che operi con il modello della Programmazione Neurolinguistica, sia dell'Analisi Transazionale, o di qualsiasi altra scuola di pensiero. È chiaro che non vi sono spazi sufficienti per approfondirli in modo adeguato e che il contratto formativo con il gruppo prevede sostanzialmente di limitarsi ai ruoli professionali senza entrare nel mondo privato, anche se vi sono numerosi esempi nei quali questo confine è stato ampiamente involontariamente superato. Sono spesso la mancanza di esperienza o l'uso non particolarmente efficace di tecniche psicologiche a far scivolare l'intervento formativo, che è un evento pubblico, su un piano privato e personale.

La soluzione pertanto non è arginare questo aspetto, né tantomeno fingere che non esista, ma semplicemente considerarlo come una delle parti in gioco, capace di attivare riflessioni ed emozioni particolarmente forti. Temi come la comunicazione, la leadership, la gestione dei conflitti, ecc., portano con sé spezzoni del proprio copione esistenziale o, in ogni caso, frammenti appartenenti alla sfera privata della persona. Muoversi dalla posizione cristallizzata in cui l'individuo si trova, se pur richiesto di farlo per lavoro, significa attivare risonanze emotive profonde che, anche se non saranno oggetto di divulgazione nel gruppo, sono comunque una presenza significativa. Per "cristallizzazione" si intende uno stato di equilibrio apparente che consente alla persona di collocarsi rispetto ad una determinata area in una sostanziale posizione di quiete, anche quando vi è la consapevolezza che i suoi comportamenti non siano propriamente corretti. Essi rappresentano semplicemente, in questi casi, il massimo che l'individuo riesce a produrre e spesso l'unica risposta conosciuta. Il mondo intrapsichico è quindi inevitabile, perlomeno se si intende sul serio agire sul cambiamento. L'utilizzo del gruppo, come accennato in precedenza, ha un'ulteriore vantaggio in questo senso. È il gruppo stesso a sintonizzarsi su un piano di tolleranza e a stabilire il confine oltre al quale non è disposto ad andare. È come se vi fosse una sorta di autoregolamentazione che il docente deve abilmente percepire e considerare nel proporre le attività. Inoltre è proprio il carico, in termini emozionali ed esperienziali, che si distribuisce sull'intera struttura e non sul singolo docente che, non scordiamolo, ha una capacità ed una tenuta limitate. Per questi motivi è particolarmente importante escludere la dimensione del giudizio da ogni commento e da ogni riflessione, per lasciare eventualmente posto alla

condivisione di punti di vista e vissuti diversi. Il concetto di *sharing*<sup>1</sup> si esplicita attraverso la comunicazione dei singoli circa la propria esperienza. Si colloca alla fine della sessione per dar modo a tutti i partecipanti di esprimersi. Il consiglio, la critica ad un comportamento, il giudizio, ecc., esulano da questo principio in quanto divengono elementi disturbanti del processo di gruppo in atto. Ciò non significa che lo *sharing* avvenga in modo del tutto naturale, visto che il contesto in cui viviamo è invece proprio basato sul giudizio reciproco e sulla classificazione degli individui in base ai loro comportamenti. È quindi una questione prettamente metodologica e legata ad una serie di norme dichiarate dal docente che si impegna a farle rispettare. Normalmente il gruppo fa emergere un particolare gradimento quando si dichiara un intento non giudicante. Non interessa che un partecipante esprima commenti relativi a cosa il collega dovrebbe fare, sentire o pensare, ma interessa molto conoscere la sua reazione comportamentale ed emotiva in una situazione simile passata o immaginata. Questo diviene un contributo che arricchisce il patrimonio, ancora la proprietà, del gruppo.

È la limitazione di una dinamica interdipendente, che lascia il passo ad una gestione di tipo intersoggettivo. Le differenze emergenti sono prospettive diverse, spesso non classificabili, e costituiscono la matrice del gruppo. I contributi non sono necessariamente buoni o cattivi, ma sono semplicemente tali e possono assumere una valenza straordinaria nella misura in cui vengono riconosciuti e valorizzati. Non si ritiene eccessiva, a questo punto, la citazione della prudenza quale virtù principe nella ricerca del bene comune, ove tale bene è rappresentato dalla possibilità di armonizzare i cambiamenti in una prospettiva di integrazione dei vari bisogni.

### 3. Jacob Levy Moreno, precursore degli action methods

Moreno, medico e filosofo nato in Romania nel 1889 si colloca, dal punto di vista della scuola di pensiero, nella fiorente epoca della psicologia del primo Novecento. Gli elementi con cui confrontarsi sul versante clinico sono Freud e la psicoanalisi. Tuttavia vi è un grande interesse da parte sua nell'affrontare temi sociali e problematiche relative ai gruppi. Si occupa, in periodi diversi, di prostitute, di detenuti, di problemi razziali, di integrazione, in un processo volto all'umanizzazione delle strutture.

«Ciò che distanzia Freud e Moreno è anche una questione di principio: Moreno è più attratto dal futuro che dal passato. Afferma e ripete: “Non si può guidare una macchina guardando solo nello specchietto retrovisore. Bisogna guardare da tutti i lati, davanti come di fianco a noi”. Moreno pensa al ruolo rivoluzionario del teatro, a un teatro vivo (spontaneo, l'inverso del teatro “confezione culturale”) alla sociometria e al sociodramma come strumenti per contribuire a risolvere i problemi sociali, razziali, politici, economici, culturali su piccola e vasta scala»<sup>2</sup>

Numerose le sue escursioni in Italia in diverse regioni, dove nel 1956 ha modo di entrare in contatto, tra gli altri, con Adriano Olivetti e tenere delle lezioni presso lo stabilimento di Ivrea. A Moreno si attribuiscono gran parte dei meriti nel considerare i gruppi come unità di lavoro, sia in campo psicoterapico sia in campo sociale. Tra il 1931 e il 1932 mette a punto la sua teoria sulla psicoterapia di gruppo che viene presentata all'Associazione Americana di Psichiatria. L'importante IAGP (International Association of Group Psychotherapy and Group Processes), tuttora attiva e che raggruppa professionisti da tutto il mondo, vede in Moreno uno dei suoi principali fondatori.

---

<sup>1</sup> Introdotta nel processo di gruppo da Moreno, principale promotore degli *action methods*.

<sup>2</sup> [www.jacobmoreno.com](http://www.jacobmoreno.com)

L'idea di fondo è per l'epoca una grande innovazione. Egli rivoluziona il rapporto medico-paziente, inventando il concetto di *potere di cura diffuso*, attribuendo al gruppo il ruolo di co-terapeuta. Questa concezione si è sviluppata via via nel trattare nei gruppi problematiche complesse attraverso lo psicodramma, il sociodramma e la sociometria, in parte descritti in seguito. Moreno ha in mente un principio essenziale. Contrariamente all'ambito psicoanalitico, che considerava il transfer come elemento su cui far leva per sollecitare cambiamenti, introduce il concetto di "tele" quale energia invisibile che governa le forze di attrazione, repulsione o indifferenza. A differenza del *transfer* il *tele* è una forma di energia a due vie. Gli individui si trovano ad avere a che fare unicamente con tre tipologie di interlocutori verso i quali percepiscono tali forze. Tuttavia, se da un punto di vista personale vige la totale libertà di scelta, nel mondo sociale o in quello professionale questa opzione non è presente. Occorre far fronte a situazioni in cui è necessario aver a che fare anche con persone verso cui si prova repulsione o indifferenza, essendo il modello dell'attrazione quello a cui ogni persona fa riferimento come situazione ideale. Moreno nel suo percorso propone un'attività di ricerca-azione, come accade in Lewin (1972), se pur con considerazioni differenti, il cui scopo è quello di cercare di non limitare il proprio intervento all'analisi dei vari fenomeni, ma di intervenire migliorando il livello di attrazione attraverso l'uso degli *action methods*. Questi sono infatti la base su cui si fonda il metodo moreniano, intrecciando aspetti psico-sociologici con l'uso del teatro come strumento di azione. Tuttavia, a differenza della sua accezione classica, il teatro moreniano non è governato da un copione preconstituito, ma si occupa di costruirlo nel qui ed ora utilizzando il materiale umano del gruppo. È in sostanza uno strumento per la messa in scena delle rappresentazioni interne delle persone, con l'obiettivo di ristrutturarle e di raggiungere uno stato di armonia interiore. È una tecnica molto simile a ciò che noi intendiamo come simulazioni d'aula, se pur corredata da strumenti e tecniche più strutturati.

La ricerca di Moreno spazia dai bambini agli adulti, in una dimensione che abbraccia approcci psicologici, antropologici e pedagogici. Il suo proposito è generato da un'idea di sviluppo e di evoluzione, partendo proprio dell'esistente. Si tratta di una sorta di prospettiva che vede l'uomo come protagonista di transizioni continue e condizionato dalla capacità di ricoprire ruoli diversi mantenendo una profonda adeguatezza sociale. La teoria dei ruoli proposta da Moreno (1934) si basa sullo sviluppo della spontaneità e creatività. Spontaneità come capacità di fornire risposte adeguate a situazioni nuove e risposte nuove a situazioni conosciute; creatività come massima espressione dell'intelligenza umana, ovvero l'atto concreto attraverso il quale l'individuo si afferma nel mondo. Secondo il promotore degli *action methods*, il potenziale evolutivo è strettamente collegato alla capacità di ricoprire ruoli molto diversi tra loro o totalmente nuovi. Interpretare un ruolo sconosciuto apre una porta su una differente visione delle cose, una diversa prospettiva. Lo è per un manager l'interpretazione del ruolo di un cliente, come per un impiegato ricoprire quello di un dirigente. Non si tratta di scimmiettare dei comportamenti stereotipati o dei pregiudizi, ma di far fronte a quelle rappresentazioni che in qualche modo hanno a che fare con i comportamenti quotidiani. Una sorta di pratica dell'empatia, sperimentata in una scena specifica che ne svela i contenuti nascosti. In realtà ciò che viene messa in scena è la propria rappresentazione della realtà che non può, a quel punto, essere giusta o sbagliata ma semplicemente esprimersi per ciò che è.

La visione moreniana contiene un forte orientamento al futuro, quasi vi fosse la necessità di combattere la staticità e la cristallizzazione dei ruoli, di cui abbiamo accennato in precedenza, in un'ottica adattiva e finalizzata allo sviluppo personale. Questo approccio si caratterizza in ambito formativo per la linearità attraverso la quale l'apprendimento fa capolino nei gruppi di lavoro. Come già enunciato si tratta di rivolgere uno sguardo che prenda in considerazione la persona nella sua totalità anche quando, per ovvi motivi, la sfera personale non è l'oggetto principale dell'intervento.

#### 4. Psicodramma: dal gruppo al soggetto

Nel tentare di spiegare in poche pagine i fondamenti del metodo moreniano è bene fare una breve premessa a riguardo. Questi strumenti, oramai sperimentati da decenni, costituiscono un possibile supporto all'attività formativa, da non confondersi con il fine della formazione stessa. Una precisazione molto cara a chi scrive, sia per evitare di presentare gli *action methods* come una sorta di moda a cui dover aderire, sia per non considerare i partecipanti come dei possibili attori che interpretano una recita scolastica o delle "scenette", accezione piuttosto riduttiva di queste tecniche. Il fine principe degli *action methods* è l'integrazione e l'armonizzazione delle tensioni emozionali all'interno dei gruppi o delle rappresentazioni dei singoli soggetti che ne fanno parte. Ciò esula dall'addestramento puro, centrato di norma sulla figura di un coach e di un gruppo che apprende strategie e tecniche. Si va oltre in quanto è il principio del *benessere* organizzativo che regola queste forme di apprendimento.

Detto questo possiamo passare ad analizzare il primo dato che salta all'occhio, ovvero il termine *psicodramma*. Nell'uso moderno da parte dei media, si identifica come un evento tragico con spiccate componenti psicologiche. "Psicodramma al parlamento", "Psicodramma di Avetrana", "Psicodramma al grande fratello", e così via. In realtà il termine viene connotato con delle caratteristiche piuttosto lontane dalla sua effettiva etimologia. In greco "psiche" viene originariamente definito come soffio vitale, seguitamente tradotto con *anima*, mentre il termine *drama* si traduce con *azione*. In Moreno il termine si concretizza in *psiche*, ovvero tutti quegli aspetti prettamente interiori di un individuo, trasformati in *dramma* (azione) attraverso il teatro con tecniche specifiche. Si tratta pertanto di mettere in scena aspetti del mondo interno della persona rispetto ai quali sperimentare risposte e finali differenti. La modificazione della rappresentazione interna comporta una sorta di ristrutturazione psicologica che apre la strada al cambiamento. È essenziale, a questo punto, enunciare alcuni principi sul suo funzionamento che vengono utilizzati in tutti i frangenti della teoria moreniana.

Possiamo definire in cinque unità le componenti di base di questo strumento. *il soggetto, la scena, gli io-ausiliari, l'uditorio e il direttore*. Per *soggetto* intendiamo il singolo partecipante, come unità più piccola del gruppo di lavoro; la *scena* è la manifestazione pratica dell'evento che si concretizza nel setting teatrale; gli *io-ausiliari* sono gli altri membri del gruppo che vengono scelti dal protagonista per interpretare i personaggi della propria scena; *l'uditorio*, ovvero il pubblico che assiste alla rappresentazione, incarna il testimone. La sua funzione è la stessa formulata dalle prime storie di teatro. Il teatro non racconta una storia, perché è il teatro stesso ad "essere" il racconto. Il pubblico assiste pertanto alla rappresentazione nel qui ed ora, ovvero nel pieno del suo accadimento e, attraverso delicati meccanismi di identificazione o di empatia, vive in parte le stesse emozioni dei protagonisti della scena; il *direttore* infine è l'esperto che dirige il gruppo. Una sorta di regista e accompagnatore nello stesso tempo. Il suo compito è di affiancare di volta in volta i soggetti nelle scoperte che avvengono all'interno dell'esperienza di gruppo.

L'importanza che viene attribuita alla messa in scena è sostenuta dal fatto che attraverso di essa viene riprodotta una particolare realtà, svestita dagli artefatti o dalla pura valutazione di un comportamento. La realtà della scena è sottoposta a diversi punti di vista e a prospettive legate al ruolo. Non ci interessa, come più volte sottolineato in precedenza, formulare un giudizio su quanto viene rappresentato, ma avere l'opportunità di cogliere i tratti salienti della motivazione intrinseca che regola il comportamento agito. La tecnica cardine dello *psicodramma* è l'inversione di ruolo, ovvero l'opportunità di assumere un punto di vista decentrato rispetto a sé. Si tratta di mettersi nei panni dell'altro, come accade ad esempio con l'empatia, ma in una misura più ampia. Al processo psichico vi si affianca la dimensione fisica, assumendo la posizione dell'altro in relazione a sé, proprio *come se* si diventasse il proprio interlocutore. Questa forma di sperimentazione è piuttosto

utile nel caso di conflitti in quanto consente, oltre ritrovarsi al centro del punto di vista dell'altro, di vedere se stessi con i suoi stessi occhi. Il compito della regia è quello di scandire il ritmo della scena, di fermarla nei momenti di maggiore interesse, di intervenire per accrescere la consapevolezza del tutto che la avvolge. Non vi è, perlomeno nell'accezione dello psicodramma classico, alcuna interpretazione analitica. È il soggetto stesso ad essere aiutato a leggere gli eventi e a riscriverli in una forma che maggiormente si armonizza al suo interno. In seguito si riporta fedelmente lo stralcio di una scena metaforica rappresentata durante un seminario interaziendale sulla leadership<sup>3</sup>. I nomi sono stati modificati per rispettare la privacy dei partecipanti.

### **Francesco e la metafora della barca senza vela**

Francesco, 53 anni, è un Dirigente di una società multinazionale che si occupa di prodotti chimici. Gestisce un gruppo di sei capi area nel settore vendite. La sua metafora rappresenta il suo sentirsi come un capitano di una barca alla quale è stata tolta la vela. Per la sua scena vengono scelti la barca (tre io-ausiliari), la vela che è stata tolta, il mare, il vento e l'equipaggio rappresentato da un unico io ausiliario. La prima parte del lavoro viene dedicata alle interviste dei vari elementi in inversione di ruolo. Il protagonista prende via via il posto delle varie componenti presenti in scena e formula un messaggio rivolto a se stesso.

*Barca: «Sono di un buon legno stagionato e in buone condizioni. Ti conosco da molti anni e mi hai sempre portato a destinazione senza danni. Ci sai fare e mi fido di te».*

*Vela: «Sono stata strappata dal vento. Era inevitabile passando in mezzo ad una tempesta. Credo che questa volta tu abbia rischiato troppo e ne stia pagando le conseguenze».*

*Il Mare: «Oggi sono tempestoso e voglio metterti alla prova. Conosco te come tu conosci me, ma non ci sono favoritismi a riguardo. Io vivo per conto mio e in modo assolutamente indipendente. Dovrai cavartela sa solo».*

*Il Vento: «Gran parte dell'energia del mare proviene da me e oggi mi sto dando da fare parecchio. Voglio soffiare via tutti i più deboli e vedere chi mi riesce a resistere. Ce la potresti fare ma dipende da te».*

*L'equipaggio: «Il capitano sei tu e noi siamo ai tuoi ordini. Credo che nessuno di noi saprebbe fare di meglio in questa situazione. Certo che stavolta ci hai messo in un bel guaio...».*

Durante le inversioni di ruolo viene richiesto ad ogni parte di mostrare la sua azione. La barca è in balia del mare e del vento ed è soggetta a continui scuotimenti che fanno perdere l'equilibrio al capitano e all'equipaggio. La vela viene sommersa dalle onde. Per la rappresentazione sono stati scelti vari oggetti del teatro di psicodramma (teli di vari colori e cuscini). Prima dell'inizio dell'azione gli io ausiliari vengono istruiti affinché amplifichino anche con suoni il loro ruolo. Viene chiesto al vento di soffiare rumorosamente, al mare di spostare la barca e all'equipaggio di ripetere che il capitano lo ha messo nei guai. L'azione ha inizio e prosegue per qualche minuto in un crescendo di suoni e scuotimenti.

*Direttore: «Stop! Francesco, ti chiedo un soliloquio».*

*Francesco: «Stavolta è proprio dura. Tutti si aspettano che io faccia qualcosa ed io non so proprio che fare. Anche l'equipaggio è frastornato e si sente in pericolo. Ho paura che sia la fine...».*

---

<sup>3</sup> Tratto da Zanardo (2007), pp. 85-9.

Direttore: «Vedo che ti arrendi facilmente...».

Francesco: «No, è che non vedo proprio cosa io possa fare in questa situazione. Anche se recuperassi la vela non potrei issarla con questo vento».

Direttore «Come sei arrivato qui?».

Francesco: «È il mio lavoro navigare!».

Direttore «Trasporti qualcosa?».

Francesco: «Trasporto merce molto preziosa».

Direttore «Come mai sei rimasto senza vela? Un capitano esperto come te non dovrebbe...».

Francesco: «L'ho issata nel momento sbagliato e un colpo di vento l'ha strappata. Ma l'avevo fatto altre volte e non mi aspettavo che accadesse. Forse ero troppo sicuro di me... o forse avrei dovuto consultarmi meglio con il mio equipaggio».

Direttore: «Certamente, ma ora che facciamo? Abbandoniamo la nave o portiamo a casa la pelle?».

Francesco: «Credo sia il caso di provare a fare qualcosa».

Direttore «Non me ne intendo molto di navigazione ma mi pare che quella vela dovrebbe stare da un'altra parte».

Francesco: «Penso proprio di sì».

Prima che l'azione riprenda vengono nuovamente istruiti gli io ausiliari. Francesco cercherà di recuperare la vela ma il vento e il mare dovranno opporre molta resistenza, amplificando quanto rappresentato dal protagonista durante le inversioni di ruolo. Viene inoltre esplicitato al protagonista che potrà chiedere l'aiuto dell'equipaggio. La concretizzazione dello sforzo fisico è particolarmente importante nella rappresentazione della metafora. Questo corrisponde allo sforzo psicologico che un qualsiasi cambiamento richiede. Nel caso di Francesco recuperare la vela assume il significato del poter agire nuovamente facendo fronte alla avversità incontrate.

L'azione dura qualche minuto, ovvero sino a che Francesco riesce a riappropriarsi della vela. Quindi viene chiesto un nuovo soliloquio.

Francesco: «Non so se funzionerà davvero, ma almeno mi sono liberato del peso di non fare nulla. Mi sembra di essermi come risvegliato e di avere aperto nuovamente il serbatoio di energia. D'altra parte, senza alcun tentativo, difficilmente saremmo sopravvissuti. ... mi sento bene con me stesso».

Direttore: «C'è un' ultima cosa importante da fare. Ti chiederei di associare gli elementi che hai messo in scena con qualcosa che ti appartiene nella tua vita professionale. Possono essere parti di te, caratteristiche, condizioni, oppure persone che ritieni possano avere avuto un ruolo simile a quanto giocato in scena».

Francesco: «L'equipaggio è facile: sono i miei ragazzi, i collaboratori. Continuo a chiamarli ragazzi anche se sono un po' cresciuti oramai».

Direttore: «Che messaggio daresti ai tuoi ragazzi? Di loro qualcosa che ti pare adeguato in questa situazione».

Francesco: «Volevo dirvi che sono sempre io e non sono cambiato. Forse in questo periodo sono un po' distratto dalla tensione ma vi ritengo sempre la mia squadra. Credo sia giusto che sappiate che non ho perso la fiducia che avevo».

Direttore: «Chi può rappresentare la barca?».

Francesco: «La barca direi che può essere l'azienda.... Lavoro qui da 25 anni. Mi sento professionalmente a casa e insieme abbiamo patito tante rabbie, ma anche tante soddisfazioni. Ultimamente è come se in casa mia fosse venuto ad abitare qualcuno che non era stato invitato da me e la cosa non mi piace un gran che. Sono cambiati i vertici nella casa



*madre e ci stanno guardando quasi con sospetto. Almeno io lo percepisco così.... Voglio dirti che io mi sento parte di te e non sarà facile farmi cambiare questo sentimento».*

Direttore: *«Il mare?».*

Francesco: *«Il mare sono i miei sentimenti in questo periodo: turbolenti nel loro turbinare. È la parte di me che si appassiona alle cose, quella che quando non vanno bene si incazza e vuole spaccare il mondo. Non è sempre positiva perché quando eccede rischia di fare danni come stavolta. A questa mia parte direi che ci sono anche altri modi per combattere. Anzi, a volte combattere è proprio un segnale del bisogno di difendersi e tu non dovresti averne. Hai un'esperienza invidiabile, dei risultati altrettanto buoni e.... sei una persona per bene».*

Direttore: *«Il vento?».*

Francesco: *«Il vento..... devo fare il nome? ».*

Direttore: *«Se è una persona sì, ma puoi usare un nome di fantasia».*

Francesco: *«Lo chiamo dottor John: è straniero. Quando sta zitto sembra la rappresentazione della pace fatta a persona ma quando inizia a parlare sembra un lanciatore di coltelli. È una persona molto forte e determinata, capace di portarti al settimo cielo e di farti sentire superfluo in poco tempo. Con lui non hai un attimo di respiro, ma in fondo credo sia così che deve funzionare. Un giorno mi ha quasi aggredito perché non avevo festeggiato con i ragazzi il più grosso contratto dell'anno. Lui è fatto così....Ti direi di soffiare un po' più piano certe volte, o perlomeno di accorgerti che non sono più un ragazzino che ha bisogno della spinta per agire. Ho amato tanto le sfide e le amo ancora, ma oggi forse le vivo in modo un po' differente da un tempo. Un po' di pressione in meno mi farebbe bene...».*

Direttore: *«Rimane la vela...».*

Francesco: *«La vela... è il mio entusiasmo. Si è incrinato negli ultimi tempi per diversi motivi. Un po' la stanchezza, un po' la pressione, un po' altri eventi personali. Sento di averti perso per strada, di aver rinunciato in un certo senso a tenerti con me e aver permesso che qualcuno ti portasse via...».*

Direttore: *«E ora che ti ho recuperato...?».*

Francesco: *«E ora mi accorgo che invece sei indispensabile, vitale...».*

Direttore: *«Bene. Ora ti chiedo di disfare la scena e in seguito di accompagnare fuori dal palcoscenico gli io ausiliari, trovando un modo, che in questo momento senti funzionale a te, per congedarti da loro. Lascia il tuo alter ego per ultimo».*

Francesco accompagna i tre io ausiliari che hanno rappresentato la Barca-Azienda. Fa in modo che si formi un piccolo cerchio e li saluta: «Sono ancora con voi!» Il vento-dottor John viene salutato con una calorosa stretta di mano: «Oggi mi sento un po' meglio....». Il mare-sentimenti viene accompagnato con una mano sulla spalla: «Come farei senza di te.....». Alla vela-entusiasmo viene dedicato qualche secondo in più. Francesco la mette di fronte e la guarda negli occhi per un po', quindi la abbraccia: «Credo di non poter proprio perderti, altrimenti sono guai seri....». Infine al suo alter ego (su quanto accaduto nella scena): «Oggi ti ho visto bene e capace di affrontare le cose. Ho visto il Francesco vero, quello che conosco.....». Si abbracciano brevemente.

Qualche breve commento nella partecipazione.

Nadia (parte della barca): *«Ho vissuto la fatica dei periodi di tempesta, quando le cose diventano difficili e mancano le forze. Ma ho sentito anche tanta voglia di venirme fuori e mi sento bene».*

Alberto (vela): *«Credo che l'entusiasmo mi abbia in un certo senso sempre salvato. Quando ero staccato dalla barca mi sentivo perso. Poi ho sentito di ritrovare il senso delle cose. Grazie».*

*Francesco».*

*Claudio: «Mi sono rivisto negli ultimi sei mesi ed era come se fossi in scena anche io. Questo lavoro mi ha fatto molto riflettere sul mio modo di vivere le cose. A volte, quando sono troppo intense, mi accorgo di staccare la spina. Ma poi mi sento troppo lontano... Dovrei trovare una via di mezzo».*

*Gianna: «La mia barca è in ottime condizioni e quando proprio va male sento qualche piccola onda. Tempeste non ne ho mai viste ma credo che questo tuo lavoro mi abbia fatto vedere che bisogna essere pronti e tenersi ben saldi...».*

Questo protocollo è stato trascritto dalla registrazione dell'attività, precedentemente concordata con i partecipanti. Si tratta di un particolare esempio di psicodramma con un gruppo artificiale, attraverso l'uso della metafora, che ha avuto diverse risonanze emotive in tutto il gruppo. Il seminario di tre giorni ha alternato attività psicodrammatiche a lezioni e discussioni teoriche, generalmente suddivise al 50% durante ogni sessione della mattina e del pomeriggio. Al termine del lavoro i partecipanti hanno manifestato un grande interesse per lo stile adottato.

Nel processo illustrato l'uso della metafora ha reso vive una serie di sfumature che di norma spariscono in una discussione o in un racconto. Ciò che interessava era di renderle esplicite, allo scopo di andare alla radice del loro significato profondo. Il gruppo è stato partecipante attivo, a sua volta protagonista in un certo senso, anche se non nel proprio ruolo e nella propria metafora. In questo modo la rappresentazione di Francesco ha preso forma, si è manifestata e prestata all'esposizione di un pubblico di colleghi che ha a sua volta potuto arricchirla con il proprio contributo. La particolarità di questo metodo è che la scena non si limita ad una mimesi, all'interpretazione di un copione, perché esso viene scritto contemporaneamente allo svolgersi dell'azione. Il protagonista riscrive così la propria storia professionale e ne amplifica il potenziale evolutivo. La scelta della scena viene effettuata direttamente dai partecipanti, in quanto rappresenta l'emergente gruppale che ha che fare con un bisogno del gruppo. Il protagonista, di conseguenza, assumerà una funzione di specchio nei confronti del pubblico, in quanto interpreta in ogni caso parte della storia di tutti. La fase conclusiva del lavoro è chiamata *sharing*, ovvero il momento di condivisione finale circa i propri vissuti nell'assistere o nel partecipare al lavoro come io-ausiliario.

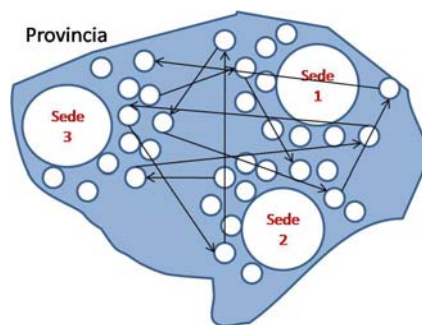
## **5. Sociodramma: dal soggetto al gruppo**

Lo psicodramma utilizza il gruppo per raggiungere il singolo, che ne è il protagonista; al contrario il sociodramma utilizza il singolo per raggiungere il gruppo. Le esperienze individuali servono per modificare le rappresentazioni della collettività. Sono in sostanza due facce della stessa medaglia. Nel sociodramma il soggetto principale è il gruppo e i problemi sociali che esso porta con sé. Non vi sono delle grandi differenze sul piano tecnico, ma diverse in quello del ruolo. Moreno opera una grande distinzione fra i ruoli privati ed i ruoli collettivi. La differenza principale sta proprio nella loro declinazione, ad esempio distinguendo "un manager" (ruolo privato) da "il manager" (ruolo collettivo). Nel primo caso facciamo riferimento ad un'esperienza individuale in quanto "un manager" è una persona specifica e caratterizzata da azioni proprie del soggetto, nel secondo caso invece facciamo riferimento al prodotto culturale di quel determinato ruolo. Il ruolo collettivo non è unicamente uno stereotipo, pur contenendo anche aspetti cristallizzati che tendono a fornirgli un'identità di base socialmente condivisa. Lo stesso Moreno (1946) afferma che la parte più significativa della persona è costituita proprio dai ruoli collettivi e solo una minima parte dai ruoli privati, che sono solo la forma visibile e distintiva dei primi. Per questo il sociodramma può

lavorare con gruppi di grandi dimensioni ed è in grado di affrontare in modo efficace problematiche molto importanti. Moreno se ne servì per affrontare temi come il razzismo, ma anche conflitti relazionali o economici all'interno di gruppi. Sono ad esempio possibili sociodramma sul ruolo professionale, sul ruolo di genitore o sul ruolo di insegnante. Le rappresentazioni collettive dei ruoli costituiscono una forte base culturale all'interno di una comunità. È attraverso di essi infatti che si creano quei sistemi di attese reciproche che vanno a costituire la base su cui innestare le relazioni interpersonali. Vi è ad esempio un meccanismo difensivo di fondo piuttosto importante nel tentare di semplificare la consistenza dei gruppi sociali. Il pregiudizio ne è la manifestazione più palese, dove al singolo individuo vengono attribuite le caratteristiche, generalmente quelle peggiori, del suo gruppo di appartenenza e senza distinzione alcuna. Le individualità si fondono nella categorizzazione e, di conseguenza, vengono annullate. "I capi prendono sempre delle cattive decisioni", "i politici sono tutti ladri", "gli extracomunitari portano via il lavoro agli italiani", e via dicendo. Non importa più che vi siano persone capaci o incapaci, oneste o disoneste, perché la decisione formulata dal pregiudizio è irrevocabile e definitiva. La conflittualità nelle organizzazioni è perlopiù un problema collettivo, non dei singoli individui. Vi sono esempi di strutture ripetutamente modificate nel tentativo di ridurre le conflittualità e puntualmente queste si sono semplicemente trasformate, manifestandosi in un modo differente. Il sociodramma opera innanzitutto nello svelare i reali meccanismi delle relazioni, portando alla luce proprio la complessità che si tende ad evitare. La comunicazione viene chiarificata, le differenze vengono rilevate, i problemi di fondo vengono affrontati. La scena del singolo è la manifestazione di una questione che riguarda l'intero mondo collettivo a cui appartiene. Il sociodramma aziendale prevede la partecipazione di un numero significativo di rappresentanti su temi che li riguardano da vicino.

Un'esperienza recente, se pure in un gruppo ristretto di persone, vedeva come tema portante la crisi economica. Perché affrontare un tema così spinoso in un gruppo che già ne patisce le conseguenze e se ne lamenta in modo aperto? Semplicemente perché se la crisi è un evento collettivo, ogni individuo ne percepisce i risvolti in modo del tutto soggettivo e anche all'interno di altri contesti, quali la famiglia, le vacanze, la casa ecc. L'intento pertanto è stato quello di portare alla luce le peculiarità, nonché le cause ritenute principali, allo scopo di identificare il modo in cui il gruppo stava affrontando questo momento. Di fatto, poteva trattarsi di un intervento sulla motivazione, visto che il lavoro ha fatto emergere una grande quantità di spunti per affrontare insieme le avversità. Un modo profondamente differente dal criticare o dal lamentarsi.

In un'altra situazione invece il tema portante è stato quello della cultura organizzativa, declinata in particolar modo sul versante della comunicazione. Questa azienda privata, operante in ambito sanitario, aveva acquisito altre due sedi sul territorio e si era manifestata la necessità di uniformare i ruoli e i comportamenti organizzativi nei confronti dei colleghi e dei pazienti. Il grande gruppo, circa quaranta persone, presentava diverse frammentazioni a causa del differente senso di appartenenza. In questo caso l'esigenza era quella di dar voce ai differenti approcci culturali, per arrivare a confrontarsi con il sistema valoriale della casa madre e la sua proposta. Una delle attività è stata quella di mettere in relazione i partecipanti in base alla mappa territoriale, riprodotta fisicamente dai partecipanti nella grande sala messa a disposizione dall'organizzazione, attraverso l'espressione guidata dei vari punti di vista. In questo frangente il conduttore ha agevolato gli scambi espressivi, per fare in modo che ognuno avesse il posto che la fusione aveva in qualche modo delegittimato, affermando il proprio stile di gestione. Come spesso accade in situazioni del genere l'opposizione non è tanto nei confronti della nuova proprietà, ma nel fatto che le persone non riescono autonomamente a dare una collocazione positiva alla propria esperienza precedente.



Percepiscono una sorta di negazione del proprio valore che crea molte resistenze. A seguito dei due interventi è stata proposta un'attività di follow up a distanza di un mese per verificare il raggiungimento degli obiettivi. Dal feedback è emerso che il clima e la comunicazione percepiti all'interno dell'azienda erano di gran lunga migliorati.

## 6. Sociometria e ricerca - azione

Un ulteriore strumento di particolare utilità nella formazione nelle organizzazioni è la sociometria, ovvero la misurazione delle tensioni affettive all'interno di un gruppo. Per tensioni affettive ci si riferisce al livello di attrazione, repulsione o indifferenza presenti all'interno di una unità di lavoro o di una organizzazione. Moreno iniziò a declinare in modo preciso la sociometria partendo dal concetto di *atomo sociale* come raffigurazione delle diverse istanze relazionali di un individuo. La presenza di ogni persona in più atomi sociali (azienda, famiglia, amicizie, ecc.) consente di rilevare lo status sociometrico di ciascuno, cioè la posizione prevalente che una persona assume all'interno dei gruppi di cui fa parte. È la presa di coscienza di tale fenomeno che spinge i vari soggetti verso il tentativo di miglioramento.

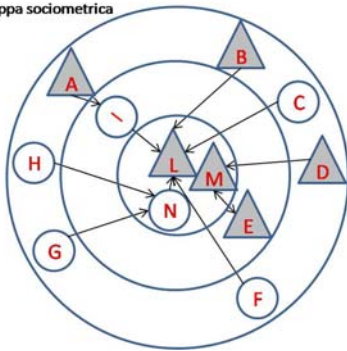
Questa scienza si divide in due gradi filoni: la sociometria d'azione e la sociometria grafica (chiamata comunemente sociogramma). Pur conservando gli stessi obiettivi, utilizza tecniche differenti. Nel primo caso la rappresentazione avviene nel momento e attraverso una visualizzazione prossemica delle vicinanze e delle distanze, mentre nel secondo caso la modalità più frequente è la somministrazione di un questionario sociometrico, in seguito rielaborato graficamente e restituito al gruppo in una sessione specifica. L'aspetto più importante della sociometria è la creazione dei criteri di misurazione. Essi devono necessariamente essere chiari ed oggettivi per evitare ambivalenze o invalidare il metodo stesso. Per esempio siamo socialmente orientati a classificare le persone in simpatiche o antipatiche, positive o negative, frequentabili o non frequentabili, ecc. Tuttavia questi criteri rischiano di essere assolutamente sterili se non forniscono una occasione di comprensione profonda. Se viene chiesto in un gruppo di avvicinarsi alla persona più simpatica ognuno userà un criterio soggettivo, ma privo di quella connotazione che dovrebbe consentire alla persona più distante di sapere cosa fare, qualora lo desiderasse, per essere scelto come simpatico. In questo modo non viene svelato nulla e il gruppo non ricava alcuna informazione su possibili cambiamenti da mettere in atto. Tutti noi riteniamo una persona "antipatica" in senso relativo e mai assoluto, così percepiamo una persona "simpatica" pensando di doverci trascorrere del tempo assieme, in un progetto, nella scrivania accanto, nello stesso ufficio, ecc. Il criterio, in questo caso, va definito pertanto in modo preciso. La sociometria fotografa la realtà relazionale di un determinato momento. Per questo è uno strumento che andrebbe possibilmente utilizzato con continuità per poterne verificare gli esiti. Gli stessi criteri possono riferirsi all'interno o ad un oggetto esterno al gruppo, ad esempio un valore o una competenza. L'attività sociometrica, per essere rilevante, deve prevedere diversi criteri del primo e del secondo tipo, nonché una rielaborazione consistente per essere assimilata. A seguire forniamo esempi di alcuni criteri possibili, riferiti al gruppo, in diverse aree.

Leadership: chi riesce a far prevalere il proprio punto di vista nelle riunioni di lavoro – chi riesce a far cambiare idea ai colleghi con più facilità – chi otterrebbe il maggior numero di voti nella scelta di un rappresentante aziendale.

Socializzazione: chi ha maggiore facilità a passare le comunicazioni – chi si presta ad aiutare i colleghi in difficoltà – chi assume un atteggiamento libero da giudizi nei confronti dei colleghi.

Relazione: a chi si confiderebbe una crisi professionale – chi si gradirebbe come vicino di scrivania – chi sarebbe sicuramente presente in un gruppo di lavoro ideale.

Mappa sociometrica



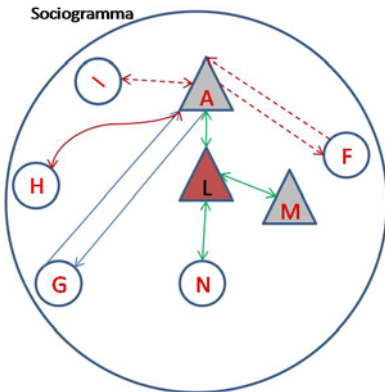
Di norma la scelta è numericamente vincolata a una o due possibilità ed i criteri sono tendenzialmente positivi. Nel disegno a fianco riportiamo la rielaborazione grafica di un criterio sociometrico utilizzando la matrice di Northway<sup>4</sup>. La raffigurazione evidenzia gli individui con più di una scelta al centro, quelli con una sola scelta nella parte centrale e quelli senza scelta nella parte esterna del bersaglio.

L'insieme dei criteri va a determinare la grande matrice di gruppo in cui vengono individuati i soggetti più popolari e quelli più isolati. Il caso della misurazione nei confronti di un oggetto esterno al gruppo si basa sullo stesso principio, ma la relazione fra i componenti del gruppo è vincolata al rapporto di ciascuno con l'oggetto stesso. Normalmente nella sociometria d'azione vengono, come nel caso precedente, utilizzati diversi criteri per avere un'ampiezza di vedute sufficiente a far emergere la matrice del gruppo.

In un lavoro sulle competenze è stato chiesto ai membri del gruppo di posizionarsi vicino o lontano da un centro simbolicamente rappresentato da una seggiola rispettivamente secondo: 1) la propria capacità di ascolto; 2) la capacità di gestire i conflitti; 3) la capacità di comunicare; 4) la capacità di lavorare in gruppo. Alcuni membri del gruppo hanno a loro volta proposto dei criteri che ritenevano utile sottoporre all'attenzione del gruppo. Ad ogni criterio, e quindi ad ogni rappresentazione sociometrica, ogni partecipante ha avuto modo di comunicare brevemente ai colleghi, attraverso una frase o una singola parola<sup>5</sup>, il motivo della sua scelta. Questo genere di attività, oltre a raffigurare la propria percezione personale, mette in grande evidenza le potenzialità del gruppo e l'intenzione dei singoli al cambiamento. Se un soggetto si percepisce molto distante rispetto ad un certo criterio, tutto il gruppo ne prende coscienza e regola di conseguenza il proprio comportamento.

Un'ultima accezione circa la sociometria è rappresentata dal piano individuale, ovvero la possibilità di raffigurare, sia attraverso l'azione che con un sociogramma, la propria percezione relativa all'atomo sociale preso in esame. L'esempio si riferisce al sociogramma di un partecipante circa il gruppo di lavoro di cui è responsabile sul criterio della comunicazione interpersonale. I diversi tipi di linea si riferiscono alle forme di comunicazione presenti tra il soggetto ed i componenti del gruppo. La linea continua verde rappresenta la comunicazione efficace reciproca, quella rossa tratteggiata la frammentarietà ad una o due vie, la blu la neutralità, mentre la linea ondulata rappresenta un conflitto aperto. Anche questa forma di analisi si pone l'obiettivo di individuare le eventuali azioni correttive da attuare per migliorare la situazione. La compilazione di più sociogrammi su criteri diversi aumenta la visione di insieme ed il focus personale. In questo caso i partecipanti vengono in

Sociogramma



seguito divisi a coppie o in piccoli gruppi per una migliore focalizzazione del problema e delle risorse individuate. Gran parte della ricerca azione in Moreno è stata proprio determinata dall'uso della sociometria. La costruzione delle mappe sociometriche precede la progettazione di un intervento mirato.

<sup>4</sup> Docente in psicologia all'università di Toronto tra il 1934 e il 1968. Tra i tanti prestigiosi riconoscimenti, quello di pioniere nel campo della sociometria tra il 1950 e il 1963.

<sup>5</sup> La valenza simbolica di una frase o di una singola parola è piuttosto rilevante in quanto consente un lavoro di sintesi che permette a tutti di esprimersi, ma anche di ridurre all'essenza il significato della propria comunicazione.

## 7. Role Playing tra finzione e funzioni

Per concludere questo excursus negli *action methods* affrontiamo lo strumento del role playing, probabilmente il più conosciuto ed utilizzato fra quelli di matrice moreniana. Anche l'oggetto del role playing è il gruppo, in quanto portatore di ruoli e di competenze da sviluppare. Nelle sue varie forme troviamo due principali segmenti che si riferiscono all'analisi del processo o della soluzione. Nel primo caso vi troviamo ad esempio le attività in cui ai partecipanti non viene di norma assegnato un ruolo preciso, se non l'essere se stessi e calarsi nella situazione proposta, allo scopo di interagire per trovare la soluzione ad un problema specifico. Quest'ultima tuttavia è secondaria rispetto all'attenzione che viene rivolta all'interazione tra i partecipanti. Sono ad esempio situazioni fantastiche e legate ad esperienze che spesso esulano del tutto dall'ambito della professione. Si sperimenta la capacità di immaginarsi in situazioni grottesche o al limite del realismo ma che, proprio per questo motivo, permettono l'emergere del proprio stile di relazione e di svelare la qualità dei ruoli ricoperti. L'oggetto dell'osservazione è quindi *interno* al gruppo.

Nel secondo caso invece la priorità viene attribuita all'esito della decisione, cioè come il gruppo reagisce a fronte di un problema reale e risolvibile. Le interazioni sono finalizzate alla risoluzione di un problema che è l'oggetto *esterno* al gruppo. Il lavoro sui casi reali tuttavia richiede un particolare sviluppo del gruppo sul piano dell'apertura e del confronto reciproco. Per questo motivo, o comunque in presenza di gruppi reali, è spesso più produttivo utilizzare la prima modalità per evitare che i comportamenti durante il gioco vengano continuamente confrontati con i comportamenti reali in situazioni simili e classificati secondo questo criterio. È infatti l'ultima fase, quella del Processing o Debriefing<sup>6</sup>, ad essere deputata all'analisi e ai collegamenti con i dati di realtà.

Per meglio dipanare la questione delle dinamiche di gruppo è bene collocare il role playing in quella fascia dove la dimensione ludica rappresenta il medium della spontaneità, rendendo implicito l'agito di quei ruoli che di norma rimangono confinati di una cornice dei *buoni comportamenti*, che tuttavia lasciano ampiamente trasparire la vera natura delle persone. Il role playing non inventa né crea modi di essere e di agire, ma esplicita quelle dinamiche pronte ad emergere nei momenti critici o di tensione. La leadership o l'empatia, così come l'aggressività o la prepotenza, emergono in modo spontaneo, in quanto è il gioco stesso che rende esplicite tali espressioni. L'obiettivo pertanto si suddivide tra la possibilità di sperimentare quei ruoli e quella di poter, una volta terminata l'attività, operare i collegamenti con la realtà che possono rendere il processo di apprendimento più fluido. Rispetto agli strumenti di cui si è parlato in precedenza, l'attenzione non è rivolta al singolo individuo ma al suo ruolo. Tale differenza è sostanziale e

---

<sup>6</sup> La tecnica classica proposta da Mitchel (1983) si rivolge a gruppi di soccorritori in situazioni di *Critical Incident Stress* e prevede sette fasi distinte del processo:

1. *Introduzione* (alla situazione ed al lavoro di gruppo)

2. *Discussione dei Fatti* (ricostruzione degli eventi occorsi, attraverso le "narrazioni" e le prospettive multiple dei partecipanti)

3. *Discussione dei Pensieri/Cognizioni* (che i partecipanti hanno avuto durante l'evento)

4. *Discussione delle Emozioni* (condividendo quelle provate durante l'evento, e comprendendo così che è "legittimo e normale" sentirsi a disagio dopo un evento critico, e che anche altri colleghi possano aver avuto emozioni simili alle proprie)

5. *Discussione dei Sintomi* (eventualmente provati nelle ore o nei giorni successivi all'evento critico)

6. *Fornire Informazioni* (sulle reazioni post-traumatiche e su eventuali "punti di contatto" in caso di necessità personali future)

7. *Conclusione* (che "chiude" l'esperienza, sfumando dopo - a volte - verso un chiusura anche informale - spesso bevendo e mangiando qualcosa insieme per rinsaldare i legami sociali di gruppo dopo l'evento critico e la "fatica emotiva" del Debriefing).

L'accezione di Debriefing utilizzata in ambito formativo, nei giochi d'aula o nei role playing, mantiene i principi essenziali del protocollo originale, tralasciando le fasi 5 e 6.

complementare rispetto alle altre modalità.

In un corso di formazione per operatori sociali è stato proposto un role playing partendo dalla definizione del contesto, che in questo caso era un centro di prima accoglienza per immigrati. Ogni partecipante aveva piena libertà di assumere il ruolo che in quel momento sentiva di poter ricoprire agevolmente. Non vi è stato bisogno di intervenire per creare una struttura eterogenea in quanto i partecipanti, intuendo i ruoli assunti dai primi si sono semplicemente adeguati a ricoprire quelli complementari. La presenza di immigrati era tanto esplicita quanto quelle delle forze dell'ordine, del medico, dell'infermiere, del mediatore e così via<sup>7</sup>. L'interazione ha messo in evidenza tutte le dinamiche conflittuali tra ruoli diversi, i pregiudizi, gli stereotipi, ecc. Interessava che venissero esplicitati in maniera diretta e portati sulla scena. Solo dopo alcuni minuti il gioco è stato sospeso dal conduttore, per far posto ad una forma di verbalizzazione *in situ*, cioè mantenendo il proprio ruolo nel contesto, al fine di svelare le sensazioni provate nel gioco che non potevano essere espresse a causa del blocco della comunicazione fra i ruoli.

*«Non posso essere toccata da persone che non conosco»* (immigrata)

*«Non capisco queste persone, quindi è normale irrigidirsi per proteggersi»* (poliziotto)

*«È difficile mediare tra persone che non sono disposte ad andare al di là del loro sguardo»* (mediatrice)

La valenza della comunicazione verbale si esplica nella misura in cui gli individui vanno oltre il ruolo ricoperto e sono disponibili ad esplorare altre dimensioni che di norma non gli appartengono. Al termine della verbalizzazione guidata è ripresa l'azione che, alla luce di quanto svelato, ha modificato di gran lunga le dinamiche fra i ruoli mettendo in evidenza sia un diverso spirito, che una diversa modalità di relazione. Non erano cambiate radicalmente le personali convinzioni, ma le informazioni svelate consentivano comunque di comunicare in modo più efficace. Il Debriefing conclusivo è stato centrato sulla riflessione circa quanto accaduto, sul proprio vissuto nella situazione e su quanto accade nella realtà professionale in situazioni dove, per vari motivi, le informazioni non vengono ricercate o trasmesse nei gruppi di lavoro.

Nella concezione moreniana il ruolo è una *forma operativa*, cioè il canale attraverso cui si instaurano delle relazioni. Questo principio allarga di gran lunga la visione rispetto alla sua connotazione gerarchica, che è pur una delle componenti dello stesso. La sperimentazione attraverso il role playing può definirsi "pura" in quanto i ruoli ricoperti sono spesso molto distanti dal proprio vivere quotidiano. È tuttavia proprio questo aspetto che lo rende particolarmente efficace, in quanto per ricoprirli è necessario spogliarsi degli stereotipi ed entrare in una dimensione di credibilità. Se la finzione è un artefatto della realtà in cui viene mimato un determinato comportamento, il gioco di ruolo è vincolato da regole precise che ne garantiscono la credibilità, in primis il rimanere nel ruolo, quindi comportarsi sempre *come se*, reagendo di conseguenza. Naturalmente il *come se* vale anche nel rapporto con gli altri ruoli, facendo riferimento alle convenzioni sociali. Se ad esempio nel role playing è presente il ruolo di una persona anziana o un ruolo di particolare levatura gerarchica è necessario rivolgersi con attenzione e dando del lei, indipendentemente dalla confidenza che vi è nella vita reale. Il gioco è tale nella misura in cui è garantito da regole a cui tutti sono egualmente vincolati ed è credibile in quanto vi è incertezza nell'esito. Nel nostro caso l'incertezza è determinata dai comportamenti individuali o dall'imprevisto che può essere introdotto dal conduttore in una determinata fase della scena. In un role playing su una riunione decisionale di un'azienda che attraversa un particolare momento critico, il Direttore

---

<sup>7</sup> Tale forma di spontaneità non è vincolata dalla sensibilità individuale verso il problema, ma dall'immaginario collettivo circa una particolare realtà. Qualsiasi gruppo è in grado di ricoprire ruoli diversi. In questo caso specifico, pur essendo accomunati da un lavoro sociale, nessun membro aveva un'esperienza diretta in quello specifico settore.

commerciale informa il comitato di essere a conoscenza che l'Amministratore Delegato è dedito al gioco d'azzardo. Il suo potere e la sua credibilità decadono, le convenzioni sulla fiducia e sulla leadership vengono messe in discussione, il gruppo deve trovare un nuovo assetto. L'utilità, in questo caso, è quella di verificare i comportamenti in condizioni di stress emotivo e di sfiducia.

Si trovano in commercio diversi role playing già strutturati con i fogli consegne e le istruzioni per i partecipanti. Tuttavia è bene essere prudenti e non scordare che l'aspetto più significativo è la capacità del conduttore di leggere le dinamiche del gruppo e di saper agevolare il collegamento con la realtà. E' infatti grazie a questo che il role playing può raggiungere un elevato grado di efficacia. La fase dell'osservazione, come citato all'inizio di questo articolo, deve necessariamente essere il momento in cui l'esperienza viene interiorizzata in una forma armonica e con un significato ben preciso.

## 8. Conclusioni

In questo percorso sugli action methods sono stati toccati moltissimi aspetti meritevoli di approfondimento. Le componenti comportamentali sono in stretta relazione con le componenti psicologiche, sociologiche e pedagogiche di un individuo, la cui visione non pare certo limitata alla sua parte professionalmente addestrabile. L'addestramento puro, così tanto caro al taylorismo, ha da tempo lasciato posto all'idea della persona come soggetto attivo e protagonista dell'esperienza. Sappiamo bene che non mancano le occasioni per riscontrare il contrario, come non mancano le occasioni in cui la formazione viene vista con sospetto o con denigrazione. In una società dove, a fronte di una crisi, le strette economiche avvengono proprio nell'area deputata al pensiero (scuola e cultura), gli spazi della formazione vengono visti come un surplus a cui si può serenamente rinunciare. Tuttavia quando Moreno inventò gli action methods il suo intento fu quello di creare una società migliore, delle organizzazioni migliori, degli agglomerati sociali migliori, certamente non a scapito della produttività dei singoli. Lo sviluppo della persona e al suo potenziale è stato anzi il cardine della teoria moreniana, un modo per rispettare dei bisogni psicologici e sociali. Benessere e produttività sono quindi due elementi in stretta correlazione e, in quanto tali, meritevoli di un'attenzione specifica. Viviamo in un'epoca in cui il *benessere* all'interno delle organizzazioni non è più solo una chimera, ma viene addirittura sancito da una legge, che apre strade nuove e straordinarie opportunità di intervento<sup>8</sup>. Il problema, casomai, sta nello stabilire esattamente da che parte stare.

Gli strumenti presentati costituiscono una base sorretta da fondamenta piuttosto solide. Essi rappresentano allo stesso tempo una risorsa ed un limite, determinato perlopiù dalla necessità di avere una formazione specifica per poterli utilizzare ed una grande esperienza di lavoro con i gruppi. Tuttavia le risorse attivabili rappresentano un potenziale molto elevato, nello spirito più ampio dell'apprendere. La visione centrata sull'utilizzo del gruppo nella formazione trova in questo frangente un'area applicativa molto vasta. Si sposta decisamente il centro dell'attenzione, dal docente all'insieme del gruppo come possibile diffusore dei saperi e delle competenze. Il titolo di questo articolo, implicitamente enfatico, definisce la regia formativa come una modalità che rivaluta il protagonismo dei partecipanti alla formazione. Vi è una reciprocità tra ruolo e controruolo, dove il docente scende dalla cattedra e incontra i discenti per accompagnarli nel percorso formativo, pur mantenendo salda la sua funzione e la sua autorevolezza. Moreno ha connotato il ruolo del direttore definendolo il primo fra i pari, proprio per sottolineare l'esigenza dell'incontro, ma anche

---

<sup>8</sup> Ved. Teruzzi (2010), pp. 56-64.



della temporaneità di queste professioni. Il formatore è di passaggio ed entra nella vita professionale dei lavoratori per un tempo definito. È un lavoro a termine, aspetto peraltro fondante di tutte le professioni educative. Il suo compito è il far scoccare la scintilla che accenderà un fuoco che dovrà ardere in sua assenza.

## 9. Bibliografia

- Alvesson M., Berg P.O. (1993), *L'organizzazione e i suoi simboli*, Milano, Cortina.
- Boria G. (1983), *Tele. Manuale di psicodramma classico*, Milano, Franco Angeli.
- Capranico S. (1997), *Role Playing*, Milano, Cortina.
- De Leonardis P. (1994), *Lo scarto del cavallo. Lo psicodramma come intervento nei piccoli gruppi*, Milano, Franco Angeli.
- Dotti L. (1998), *Forma e Azione*, Milano, Franco Angeli.
- Jones M. (1987), *Il processo di cambiamento*, Milano, Franco Angeli.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli.
- Mead G.H. (1966), *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti Barbera.
- Moreno J.L. (1914), *Einladung zu einer Begegnung*, Vienna, Anzengruber Verlag.
- Moreno J.L. (1947), *The Theatre of Spontaneity*, New York, Beacon House; trad. it.: *Il teatro della spontaneità*, Roma, Di Renzo, 2007.
- Moreno J.L. (1951), *Sociometry. Experimental method and science of society*, New York, Beacon House.
- Moreno J.L. (1953), *Who shall survive? - Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Di Renzo, Roma, 2007.
- Moreno J.L. (1956), *Sociometry and the science of man*, New York, Beacon House.
- Moreno J.L. (1961), "The role concept: a bridge between psychiatry and psychology", in *American Journal of Psychiatry*.
- Moreno J.L. (1985), *Manuale di Psicodramma*, Roma, Astrolabio.
- Moreno J.L. (2002), *Il profeta dello psicodramma*, Roma, Di Renzo.
- Northway M. (1957), *Sociometric testing*, Univ. of Toronto press.
- Perussia F. (2004), *Regia psicotecnica. Tattica della formazione personale*, Milano, Guerini e Associati.
- Schutzemberger A. A. (1975), *La Sociometria*, Roma, Armando.
- Teruzzi T. (2010), "Il rischio psico-sociale e la questione del benessere organizzativo. Un possibile modello di intervento", in *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo Organizzativo*, 1, pp. 56-64.
- Toeman Z. e Moreno J.L. (1996), *Gli spazi dello psicodramma*, Roma, Di Renzo.
- Wilshire B.W. (1982), *Role playing and identity. The limits of theatre as metaphor*, Bloomington, Indiana University press.
- Winnicott D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.
- Zanardo A. (2007), *Action methods nella formazione*, Bologna, Pardes Edizioni.
- Zanardo A. (2007), "La formazione relazionale in organizzazioni pubbliche", in *Psicodramma Classico*, Rivista Aipsim ANNO IX, 1-2 (Marzo).
- Zanardo A. (2009), "L'approccio psicodrammatico nella prevenzione del burn out dell'insegnante", in *Psicodramma Classico*, Rivista Aipsim ANNO XI, 1-2 (Agosto).
- Zanardo A. (2010), "Andragogia: alla scoperta di una scienza in divenire", in *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo Organizzativo*, 1, pp. 26-37.

# L'IMMAGINARIO IN AULA: STRUMENTO DIDATTICO E TRASFORMATIVO

di Tiziana Teruzzi

L'articolo mette in evidenza l'utilità del pensiero immaginativo durante l'attività d'aula, sia per il formatore, che può sperimentare alternativi strumenti didattici, sia per i partecipanti, che possono trarre beneficio dall'analizzare "l'eccedenza di senso" che deriva dall'analisi delle immagini. L'immaginario ha da sempre destato curiosità da parte di filosofi, antropologi, psicologi, alimentando un corposo dibattito tra chi sostiene la matrice creativa dello stesso e chi lo abbina alla fantasticheria. In aula molteplici sono gli strumenti che attivano l'immaginario e possono supportare nella facilitazione di tematiche legate al cambiamento personale o organizzativo, nonché in attività di formazione tradizionale in alternanza a strumenti più consueti. Se infatti condividiamo il fatto che la formazione esperienziale sollecita azioni di cambiamento può risultare opportuno avvalersi del potenziale trasformativo delle produzioni simboliche.

*L'immaginario è una componente fisiologica della mente umana,  
funzionante in ogni momento dell'esistenza  
(Rocca, Stendoro, Il potere curativo della procedura immaginativa)*

## 1. Il cammino dell'immaginario

L'immaginario è una proprietà sostanziale dell'essere umano (Rocca, Stendoro, 2003), componente che, una volta lasciata agire, arricchisce la capacità di ciascuno di entrare in contatto con la propria realtà, coniugando mondo interno e mondo esterno. È parere comune attribuire ad una persona con una "fervida immaginazione" una capacità superiore alla media nel risolvere i problemi, oltre ad una peculiare spinta creativa poiché allenato a raffigurarsi scenari alternativi. Un altrettanto comune pregiudizio è considerare chi fa uso dell'immaginazione una persona poco concreta, "con la testa tra le nuvole", lontana dagli schemi del pensiero razionale. Queste ambivalenze ricalcano l'essenza stessa del pensiero immaginativo, costituito da immagini ambivalenti, ossia con significati dicotomici che valgono entrambi.

L'immaginario ha una storia antica e un percorso antropologico e culturale piuttosto articolato, che vale la pena ripercorrere per poi concentrarsi su come possiamo utilizzare la spinta creativa e trasformativa dell'immaginario all'interno di un'aula di formazione. I termini *immaginazione* e

*immagine* in greco sono detti *eikasia* o *phantasia*, riferiti l'uno e l'altro alla facoltà dell'immaginare, senza che ci sia una differenza netta fra l'attività immaginativa e quella fantastica (Giusti, 2007). Aristotele (*De memoria et reminiscentia*; *De anima*) attribuisce molta importanza alle immagini considerandole un elemento cardine del pensiero; Platone, nel *Timoteo* e nella *Repubblica*, oltre a riconoscere la potenza creativa dell'immaginazione mette in guardia sulle possibili distorsioni dell'atto immaginativo, in quanto l'immagine mentale non sempre corrisponde all'immagine reale. Se da un lato l'immaginario affascina i pensatori classici per le sue affinità con il mito e il sacro, dall'altro il rischio di discostarsi dal pensiero razionale induce gli stessi a fare leva sul principio di identità e non contraddizione, per il quale A non è non-A<sup>1</sup>.

Da Parmenide in avanti, infatti, il pensiero occidentale si è affaticato nello stabilire l'identità delle cose, secondo processi strutturati e replicabili. Tuttavia le immagini mentali, spesso associate a processi trasversali alla logica formale, come il sogno o gli stati di assenza (trance, concentrazione spirituale), faticano ad essere categorizzate nel principio del terzo escluso<sup>2</sup>. Le immagini sono infatti soggette a diverse interpretazioni, rivelano cioè un'ambivalenza di senso dove *questo* talvolta è anche *quest'altro*. Le immagini lasciano intuire una radice profonda che appartiene alla nostra storia, che riecheggia le nostre origini, le immagini parlano per simboli e i simboli<sup>3</sup> (*sym-bállein*) per loro natura mettono insieme quello che il pensiero disgiuntivo fermamente separa.

Il simbolo, sfuggendo al controllo del pensiero razionale, compone un linguaggio diverso, contrae i significati, amplia le definizioni, alimenta sincronie che non sempre si possono esprimere con le parole. Di qui la via dell'immagine come espressione del simbolo e la conseguente universalità del significato attribuito<sup>4</sup>. Sartre (1962) considera l'immagine "maestra d'errore" attribuendole un minor peso rispetto all'oggetto reale e linguisticamente identificabile. D'altro canto l'antropologo Gilbert Durand (1991) evidenzia la valenza dinamica delle immagini, portatrici di senso e di saggezza popolare quale arricchimento dell'esperienza dell'uomo all'interno del suo territorio culturale. Il dibattito prosegue ad oggi distinguendo chi sostiene il potere colmanente e creativo dell'immaginario e chi invece lo ridimensiona a pensiero ludico e fantastico. La matrice comune è che siamo filogeneticamente determinati a pensare per immagini e che l'immagine è stata una preziosa forma di comunicazione e trasmissione del sapere fin dall'antichità.

Galimberti (2001, p. 43 e p. 62) scrive: «Da quando Socrate ha inventato il concetto l'Occidente ha perso le immagini»; e ancora: «Il linguaggio inaugurato dalla scienza non può ospitare oscillazioni di senso, né fluttuazioni di significati, essendo la scienza nata proprio per bloccare nel modo più rigoroso possibile le basi discorsive, attraverso l'equivalenza di un significato con se stesso, che sopprime l'ambivalenza intrinseca di ogni espressione simbolica», sottolineando il progressivo impoverimento del linguaggio simbolico a fronte di un moderno linguaggio di segni e significati univoci. Quando, però, in qualità di uomini moderni alla ricerca di nuove prospettive, abbiamo bisogno di interpretare gli eventi in modo diverso, sentiamo che la

---

<sup>1</sup> Prima formulazione di Parmenide del principio di non-contraddizione: «... Orbene io ti dirò, e tu ascolta accuratamente il discorso, quali sono le vie di ricerca che sole sono da pensare: l'una che "è" e che non è possibile che non sia, e questo è il sentiero della Persuasione (infatti segue la Verità), l'altra che "non è" e che è necessario che non sia, e io ti dico che questo è un sentiero del tutto inaccessibile: infatti non potresti avere cognizione di ciò che non è (poiché non è possibile), né potresti esprimerlo ... Infatti lo stesso è pensare ed essere» (Parmenide, *Sulla Natura*, fr. 2, vv 3;5 - raccolta DIELS KRANZ / fonti: Simplicio, *Phys.* 116, 25. Proclo, *Comm. al Tim.*). Teorizzazione del principio secondo Aristotele: «È impossibile che il medesimo attributo, nel medesimo tempo, appartenga e non appartenga al medesimo oggetto e sotto il medesimo riguardo» (Aristotele, *Metafisica*, 3, 1005 b 19-20.)

<sup>2</sup> «Ma neppure può esserci nulla di intermedio di una contraddizione, bensì è necessario o affermare o negare una sola cosa di una sola cosa, qualunque essa sia» (Aristotele, *Metafisica*, 7, 1011 b 23-24).

<sup>3</sup> Jung (1921) definisce il simbolo un «dissidio violentissimo» caratterizzato dal fatto che «tesi e antitesi si negano a vicenda».

<sup>4</sup> «Un simbolo non comprende e non spiega, ma accenna, al di là di se stesso, a un senso ancora trascendente, inconcepibile, oscuramente intuito, che le parole del nostro linguaggio attuale non potrebbero adeguatamente esprimere» (Jung, 1926, pp. 360-361).

logica formale, che fino ad un momento prima avevamo messo sul piedistallo, non ci basta più. È allora che ci interroghiamo sul pensiero divergente, sui processi creativi, sull'*insight*, sulla *serendipity*... quando cioè potremmo iniziare a allenare la nostra capacità più antica, quella di immaginare.

In conclusione a questo breve inquadramento storico mi preme valorizzare la distinzione tra immaginario e fantasticheria proprio perché è il primo termine a essere utilizzato nelle mie attività di formazione. Rocca e Stendoro (2001) definiscono la fantasticheria, «un momento di abbandono a pensieri e immagini che non hanno uno scopo preciso», mentre l'immaginario un «prodotto del cognitivo», ovvero uno stato mentale che l'essere umano deduce dalla propria esperienza. Condivido in particolare questa definizione che afferisce alla tradizione di studi strutturalista (Durand, 1972) e alla filosofia dell'immaginario (Bachelard, 1975) anche perché i risultati delle attività immaginative che sono solita proporre in aula me ne danno testimonianza. I partecipanti, infatti, quando sono intenti a lavorare con le immagini, affrontano attraverso uno stimolo alternativo elementi concreti del proprio vissuto verbalizzando riflessioni reali, non illusorie o fantastiche. La forza dell'immaginario emerge nel portare alla luce aspetti reconditi, talvolta squisitamente personali, che la logica è solita filtrare a priori. L'immaginario attinge ad una rielaborazione della realtà percepita, filtrata attraverso la soggettività dell'individuo e la sua matrice simbolica e culturale, facendo da ponte tra polarità del mondo e polarità del soggetto (Bergeret, 1984). L'essere umano si trova costantemente a contatto con il proprio mondo esterno, l'intrapsichico, e quello esterno, l'interpersonale: dare spazio alle immagini mentali consente di alimentare il ponte tra questi due mondi, donando al soggetto una maggiore forza d'espressione delle proprie potenzialità attraverso il *medium* dell'immaginario<sup>5</sup>. L'immaginario così inteso può essere attivato come fonte energetica e rielaborativa in affiancamento, o anche in sostituzione, al pensiero strutturato e convergente; applicato ai contesti formativi perciò consente di ampliare lo spazio di riflessione del partecipante, mobilitando maggiori energie in funzione del cambiamento.

*Immaginazione e Volontà sono due aspetti di una medesima forza profonda.  
Sa volere chi sa immaginare*

(Bachelard G., *Psicanalisi dell'aria*)

## 2. L'immaginario e la formazione

Come attivare l'immaginario all'interno di un contesto formativo? Forse sarebbe meglio chiedersi come condurre la spinta dell'immaginario ai fini dell'apprendimento d'aula. Gli strumenti che possiamo utilizzare sono molteplici, dalle immagini stimolo, ai video, alle rappresentazioni spontanee: la criticità che sottende è la facilitazione delle dinamiche che smuove il lavorare per immagini e una certa dimestichezza con le proprie componenti immaginative.

Durante la progettazione di percorsi formativi è difficile però che un HR Manager mi coinvolga per organizzare un laboratorio dell'immaginario, preferendo, invece, proporre ai propri dipendenti seminari per il potenziamento delle capacità comunicative, strategiche, realizzative. Contemplare, all'interno della metodologia didattica, strumenti evocativi dell'immaginario desta, talvolta, qualche preoccupazione da parte dei miei referenti aziendali, ancorati al timore del non ritorno dell'investimento e dell'apparente futilità degli stimoli. Se però vogliamo puntare sul fatto che la

---

<sup>5</sup> Questa affermazione rimanda alle teorie post-freudiane e alla scuola delle relazioni oggettuali all'interno delle quali viene valorizzata la dimensione "interpersonale" della personalità. Il rapporto tra la dimensione intrapsichica e il mondo esterno è mediato dall'immaginario, considerabile un "terzo analitico" secondo l'accezione di Ogden (1999).

formazione è il primo passo di un processo trasformativo, e non solo un'occasione assimilativa, emerge la necessità di coinvolgere appieno i partecipanti mobilitando tutte le risorse disponibili, immaginario incluso. Lavorare per immagini aiuta a contestualizzare momenti di cambiamento, evocando sensazioni contrastanti, abbinando gli elementi, intuendo una strategia alternativa. Le immagini possono rappresentare i progetti dei partecipanti, raffigurare i loro comportamenti, anticipare la loro evoluzione. È possibile allora introdurre alcuni stimoli immaginativi all'interno del processo formativo, alternandoli magari con attività più strutturate e tradizionali, in modo da offrire ai partecipanti un ventaglio di occasioni di riflessione più ampio.

Quando raduniamo un gruppo di persone in un'aula la presenza dell'immaginario si avverte comunque, anche se non ne facciamo consapevolmente uso, orientando talvolta i comportamenti dei partecipanti e del formatore. Abbiamo infatti detto che l'immaginario è una componente attiva del pensiero umano e, sebbene la nostra cultura l'abbia in qualche modo domata, continua ad agire all'interno dei nostri meccanismi mentali.

Nel lavoro coi gruppi, inoltre, l'immaginario si manifesta su entrambi i piani, individuale e collettivo. Innanzitutto c'è il singolo partecipante che entra in aula col proprio vissuto e con la propria identità, proponendo a livello conscio e inconscio una dinamica immaginativa personalizzata, ricca di simboli e immagini costruite attraverso la propria esperienza. Capita talvolta che un conflitto interpersonale metta le radici su un conflitto simbolico, caratterizzato dal fatto che un partecipante attribuisce ad un concetto un'immagine di timore e un altro partecipante un'immagine di sfida. Provate a pensare a quanto fa discutere in aula il tema dell'innovazione e del cambiamento, argomento che riprenderò più avanti.

Attraverso la facilitazione delle dinamiche di gruppo il formatore partecipa alla movimentazione dell'immaginario dei singoli e subisce l'influsso dell'immaginario collettivo. Il gruppo infatti entra in aula con il proprio immaginario, frutto dell'esperienza contestuale, del ruolo organizzativo, della cultura dell'azienda cui appartiene. Mi affido alla definizione di gruppo di Lewin (1951): «Qualcosa di più o per meglio dire qualcosa di diverso della somma dei suoi membri. Ha una struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabili tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza». All'interno di un gruppo di lavoro l'immaginario delinea i confini di un contenitore energetico, raccoglie le immagini dei singoli e ne restituisce una rappresentazione collettiva.

Quando abbiamo a che fare con situazioni gruppali può succedere che l'immaginario collettivo non trovi altro spazio d'espressione se non quello di forzare le dinamiche, ostacolando il processo di condivisione. Mi torna alla memoria un'esperienza in una realtà farmaceutica svizzera, quando ho preso parte ad un processo formativo per Manager alle prime armi nel ruolo di capo. Il programma d'aula non prevedeva l'utilizzo di immagini, tuttavia, percepita un'iniziale reticenza a mettersi in discussione da parte dei partecipanti, ho proposto un'attività di *rappresentazione spontanea*:

Il corso si presentava ricco di esercizi e tecniche di leadership, pratico e operativo, per rispondere alla necessità del Direttore del Personale di offrire ai suoi Dipendenti strumenti di facile comprensione, per un immediato esercizio della nuova posizione organizzativa. Vedevo i partecipanti, benché affaccendati nel completamento dei compiti, esibire nervosismo e circospezione, si respirava un'aria strana, di inaspettata tensione. Ascoltandomi meglio mi sono accorta che mi sentivo messa alla prova nella mia capacità di tenuta d'aula, da continui interventi di puntualizzazione sui metodi presentati, piuttosto che irritata dall'esigenza di mediare tra due partecipanti in polemica.

Complice un temporale estivo che ha compromesso temporaneamente l'elettricità nella stanza scelgo di interrompere le attività chiedendo loro di rappresentare con un disegno le sensazioni che stavano provando in quel momento. Increduli li vedo rispondere graficamente alla domanda e incredula vedo commentare rappresentazioni che condensavano l'immagine del *giudizio* e del *sentirsi valutati*. La fretta nell'eseguire il compito, la spinta a dimostrarsi competenti, la gara ad essere infallibili erano così l'espressione di un immaginario denso di metafore competitive, all'interno del quale mi ero conquistata i panni del giudice che poteva spodestarmi dal ruolo appena guadagnato. In realtà anch'io come consulente mi ero appena guadagnata quel progetto e avevo tutto l'interesse di dimostrarmi competente e professionale per potermi assicurare altre giornate di lavoro: nel mio immaginario i partecipanti erano i miei giudici. Tornò la luce, il cielo e i nostri volti si erano rischiarati: una volta riposizionato l'obiettivo del corso e il ruolo di ciascuno, il gruppo ha rallentato il ritmo, raggiungendo una posizione più produttiva e serena. Partecipanti e Formatore hanno così scelto di rinunciare ad essere infallibili per quel pomeriggio e che sperimentare solo alcuni modelli e esercizi, non tutti, poteva dare una fresca soddisfazione.

Questo primo esempio di applicazione dell'immaginario in aula sottolinea anche l'importanza per il formatore di ascoltare le proprie emozioni a contatto coi partecipanti, lasciando parlare anche il proprio immaginario che sarà sicuramente influenzato da quello dei singoli e del gruppo nel suo insieme. Per il formatore la comprensione del gruppo, oltre a concentrarsi sul piano cognitivo del conoscere le persone e dell'allinearsi circa gli obiettivi di lavoro, e su quello emotivo dell'entrare in empatia con le persona cui si confronta, può affacciarsi al piano immaginativo, nel facilitare l'emergere del simbolico soggiacente a quel gruppo, in quel contesto organizzativo.

*Imparare significa  
scoprire quello che già sai.  
Fare significa  
dimostrare che lo sai.  
Insegnare è ricordare agli altri  
che sanno bene quanto te.  
Siamo tutti allievi, praticanti, maestri.  
Se ti eserciterai ad essere immaginario per qualche tempo,  
capirai che i personaggi immaginari sono talora più reali  
delle persone con un corpo e battiti cardiaci.*

(Bach, *Illusioni: Le avventure di un messia riluttante*)

### **3. Le immagini come strumento per il gruppo**

Vediamo adesso in quali occasioni è possibile sfruttare l'energia dell'immaginario e quali alternativi possiamo inserire nel kit del formatore.

## A. Facilitare il cambiamento con le immagini

Ho incontrato aziende che approcciano il concetto di cambiamento secondo prospettive diametralmente opposte, attribuendo al processo sfumature simboliche peculiari. In aula il simbolo del cambiamento si esplica nell'interdipendenza, veicolando i comportamenti dei singoli.

Un primo strumento attivatore dell'immaginario è l'*Icebreaker Image*, vale a dire la presentazione di un'immagine come introduzione ad un tema, sollevando ai partecipanti la domanda: *Cosa vi fa venire in mente questa immagine?* È possibile attingere da raffigurazioni famose o anche da alcune immagini simboliche. Vi porto alcuni frammenti di vita d'aula nei quali ho utilizzato un ideogramma cinese quale *Icebreaker Image* per aiutare i partecipanti a verbalizzare la loro esperienza del cambiamento.

Da un lato una realtà bancaria, dall'altro una realtà informatica, entrambe coinvolte in un processo di acquisizione: cambiamento di insegna, di sede operativa, di colleghi, di modalità di lavoro. Per entrambe le organizzazioni ho condotto un percorso di *Change Management* su alcuni gruppi di lavoro: due giornate d'aula con l'obiettivo di facilitare il cambiamento, per renderlo maggiormente operativo e produttivo (questa la richiesta dei Committenti). Nella prima giornata, per avvicinarmi al gruppo, propongo la seguente immagine stimolo rivolgendo al gruppo questa domanda:

# 危機

*Pensate al momento attuale, al cambiamento che state vivendo: cosa vi fa venire in mente questa immagine?*

<i>Azienda bancaria</i>	<i>Azienda informatica</i>
confusione	velocità
senso di indeterminatezza	cose nuove
vortice	opportunità di business
esuberi	divertimento
fatica	energia
nulla	curiosità

I Dipendenti di quell'Azienda bancaria si portavano in eredità quattro acquisizioni oltre la contestuale, soluzioni dettate dal pericolo di scomparire dal mercato più che dalla volontà di espandersi. Gli interventi raccolti si concentravano sugli elementi di rischio del cambiamento, esprimendo con parole la paura della caduta e dell'annichilimento professionale. Nella cultura aziendale il *cambiamento* era diventato, nell'immaginario dei Dipendenti, il *simbolo del pericolo*, anche se a livello direzionale si stava molto investendo sulla transizione, sostenendo la collaborazione attiva.

La resistenza al cambiamento, sedimentata a livello simbolico, si palesava nella mancanza di volontà e nel sentimento di sfiducia nei confronti dell'Azienda, comportando la preoccupazione del Top Management.

L'Azienda informatica, dal canto suo, si stava confrontando con un vasto mercato ancora in espansione, anch'essa aveva subito riorganizzazioni e cambiamenti, posizionandosi nello scenario commerciale ogni volta in modo diverso. Lo spirito imprenditoriale di un Management giovane e combattivo aveva saputo veicolare messaggi di ottimismo evocando sensazioni di attesa euforica della novità. A livello culturale e valoriale il *cambiamento* era diventato l'emblema *dell'opportunità trasformativa*, a tal punto da essere quasi anelato. Capi e Collaboratori si esponevano a scelte rischiose, creando un ambiente instabile più che dinamico, faticando a capitalizzare l'esperienza.

Dopo aver raccolto i contributi dei Partecipanti, evocati dall'immagine, sono soliti leggere una celebre espressione di J. F. Kennedy, per movimentare il gruppo verso nuove prospettive: «Scritta in cinese la parola crisi è composta di due caratteri. Uno rappresenta il pericolo e l'altro rappresenta l'opportunità»<sup>6</sup>.

Riprendendo la definizione di Chevalier (1986): «In origine il simbolo era un oggetto diviso in due, frammenti di ceramica, di legno o di metallo». Il mio lavoro con entrambe le realtà organizzative è stato quello di facilitare, attraverso l'ideogramma cinese, il contatto con le due componenti simboliche del concetto di cambiamento: l'aspetto di separazione e l'aspetto di maturazione. Il movimento d'aula ha portato alla luce per i bancari la *testa* della speranza costruttiva, per gli informatici la *croce* della memoria nostalgica, per dar loro la possibilità di sperimentare la delicata fase organizzativa come una totalità complessa, decentrandosi da un solo lato della *moneta*.

Un'altra *Icebreaker Image* che sono soliti utilizzare è "La Zattera della Medusa", raffigurazione a tinte forti del naufragio della nave francese Medusa del 1816 al largo delle coste nordafricane, ad opera del pittore Théodore Géricault, rimasto molto impressionato dall'evento.<sup>7</sup>



<sup>6</sup> J. F. Kennedy, speech in Indianapolis on April 12, 1959, Convocation of the United Negro College Fund: *When written in Chinese the word crisis is composed of two characters. One represents danger, and the other represents opportunity.*

<sup>7</sup> Théodore Géricault, *Le Radeau de la Méduse*, 1819, Parigi, Musée du Louvre.



L'immagine si costruisce attorno all'opposizione di due forze ataviche, vita e morte, che si contendono i superstiti e ne condizionano l'espressione. Nell'osservarla possiamo rimanere affascinati dal giovane che sventola un vessillo per guadagnare la salvezza, dalle mani protese al cielo, dai cadaveri riversi, dal vecchio desolato. Il movimento alimentato dall'immagine può supportare un gruppo nel lavoro di rielaborazione di un episodio complesso; prendendo spunto da alcuni elementi pittorici si arriva a riflettere sulle possibili similitudini con altrettanti elementi di realtà, sfruttando la funzione energetica dello stimolo.

Vi porto come esempio un intervento svolto in una delle principali aziende aeronautiche internazionali, alle prese con un complesso ricambio culturale e generazionale dei propri collaboratori. L'apertura al mercato mondiale aveva da tempo favorito lo scambio di competenze e di risorse tra le sedi delle diverse nazioni e la veloce espansione aveva richiesto l'inserimento di giovani laureati. Tuttavia, in una sede italiana, questi cambiamenti, naturali per l'azienda, avevano invece generato un conflitto culturale in un gruppo di lavoro, compromettendo le relazioni e la produttività generale. La finalità dell'intervento formativo era dare una scossa al conflitto per convogliare l'energia sul fronte della serena collaborazione e affrontare con positività le importanti sfide professionali che si figuravano all'orizzonte. Il gruppo si presentava eterogeneo e conflittuale, i veterani rancorosi nei confronti dell'azienda, i nuovi sorpresi dalla diffidenza e tarpati nell'espressione del pensiero. La Zattera di Géricault, solitamente, sconcerca i partecipanti e palesa il conflitto, consente inoltre di lavorare dapprima sul piano raffigurativo, spostandosi con cautela sul piano del quotidiano.

Il formatore ha il delicato compito di agevolare il movimento attraverso domande di facilitazione, quali ad esempio:

-Cosa vi colpisce?

-Quali elementi ritrovate nella vostra realtà di tutti i giorni?

-In quale personaggio vi riconoscete? In quale vi vorreste riconoscere?

-Quali elementi vorremmo abbandonare?

-Quali atteggiamenti intendiamo far assumere al nostro gruppo? In che modo?

All'interno del gruppo l'atmosfera si è subito scaldata, attraverso l'immagine i partecipanti hanno trovato lo spazio giusto per esplicitare sensazioni, liberare vissuti, ritrovando, alla fine, il desiderio di lavorare insieme.

Quanto a me mi sono ritrovata investita di un fascio di emozioni contrastanti, contesa tra spinte collusive e oppostive, lasciata, alla fine, nel mio ruolo di supporto, ammirando il nuovo gruppo procedere verso nuovi traguardi.

## ***B. Rielaborare il passato e costruire il futuro con le immagini***

Un'altra applicazione dell'immaginario in contesti formativi è l'attività di *Visioning and Drawing* conducendo il gruppo a rappresentare graficamente alcuni momenti tipici della loro storia passata, attuale o futura, derivando poi dalle immagini prodotte elementi utili a definire un piano d'azione più strutturato. Il *Visioning* è un atto di immaginazione con valenza positiva, l'effetto è rinforzare la coesione del gruppo spronando i singoli al contributo fattivo sui prossimi passi.

### **Un esempio di *Visioning*: sviluppo del *Vision Statement***

All'interno del contesto aziendale per *Vision* si intende «un'affermazione che dona un'ampia immagine di un futuro atteso che un'organizzazione si propone di raggiungere. Ha la funzione di guida e supporto per le scelte di oggi e le azioni conseguenti»<sup>8</sup>. Ogni qualvolta un'azienda si confronta con un nuovo business, oppure esce da una fase di riorganizzazione, avverte l'esigenza di una chiara prospettiva cui orientare lo sviluppo futuro. Ci sono modalità diverse per costruire una *Vision* aziendale: quella che preferisco trae forza dal bacino dell'immaginario: attraverso un percorso guidato i partecipanti costruiscono una narrazione che li conduce a raffigurare il loro vissuto e a proiettarsi verso il domani, arrivando al termine dell'esperienza a scrivere il loro *Vision Statement*. L'attività si svolge in due momenti: una prima parte di immaginazione individuale e una seconda di integrazione di gruppo. La prima parte dell'esercizio presuppone uno stato di rilassamento dei Partecipanti e la tranquillità dell'ambiente. L'ultima volta che ho utilizzato questo strumento è stato in una società di erogazione del credito italiana, impegnata nella ristrutturazione dei processi interni e dei servizi per la clientela, lavorando con il Gruppo di Management, che raggruppava i Responsabili delle diverse funzioni aziendali.

Ecco come si svolge l'esercizio (le consegne sono in sintesi):

*Mettetevi comodi e rilassatevi, concentratevi solo su voi stessi e sul foglio che vedete di fronte a voi, se volete potete chiudere gli occhi. Andate indietro nel tempo, al vostro primo giorno di lavoro in questa società, provate a ricordare come vi siete sentiti a varcare la porta d'ingresso e a prendere le misure con il nuovo lavoro.*

*Come era allora questa società? Che percezione avevate? Rappresentate il vostro pensiero sul foglio attraverso un disegno.*

*Tornate con la mente ad oggi, alla situazione contestuale. Immaginatevi nel vostro ufficio, alle prese con le vostre attività.*

*Com'è oggi questa società? Che percezione avete? Rappresentate il vostro pensiero sul foglio attraverso un disegno.*

*È la sera di Capodanno del 2012, siete ad una bella festa sul lago, vi sentite bene perché avete appena terminato un anno di lavoro positivo. Un invitato che non vi conosce vi domanda del vostro lavoro e della vostra società.*

*Com'è nel 2012 la vostra società? Che percezione trasferite all'invitato? Rappresentate il vostro pensiero sul foglio attraverso un disegno.*

Successivamente i partecipanti di riuniscono in gruppo e condividono le loro rappresentazioni grafiche, costruendo un'immagine collettiva di passato, presente e futuro aziendale. La terza immagine, quella dell'azienda del domani, narra il loro vissuto, esplicita le loro aspettative, libera le loro intuizioni.

Riporto alcuni contributi dei partecipanti nel momento del lavoro di gruppo per la costruzione dell'immagine del futuro:

<sup>8</sup> Tratto da [www.businessdictionary.com](http://www.businessdictionary.com): «A statement giving a broad, aspirational image of the future that an organization is aiming to achieve. It is intended to serves as a clear guide for choosing current and future courses of action».

*Pax1: ho disegnato una persona con la gamba ingessata e col gesso che va in frantumi perché mi piacerebbe che questa società fosse meno ingessata nel prendere decisioni*

*Pax2: un cubo di Rubik sulla cartina dell'Italia, perché dobbiamo rendere un servizio serio e presente sul territorio*

*Pax3: mi è venuto in mente un pioniere oppure il momento del passaggio del testimone in una staffetta, vogliamo essere all'avanguardia, vogliamo vincere il record mondiale o no?*

Il lavoro congiunto li ha portati a rappresentare la loro società del futuro con un faro portuale, che illumina l'Italia e si erge contro i flutti dei mercati, un faro che sorride perché accoglie il cliente, dall'aspetto tecnologico perché è un passo avanti rispetto ai concorrenti. Da questa immagine è stato poi formulato il *Vision Statement*: "Siamo dove voi ci chiedete, Anticipiamo le tendenze, Realizziamo i vostri progetti".

Il successivo esempio di Visioning è invece finalizzato alla costruzione di un piano d'azione individuale, esercitazione che sono solita proporre al termine di percorsi formativi con oggetto lo sviluppo o il consolidamento del ruolo.

### **Un esempio di *Visioning*: il fiume del cambiamento**

Immagina di tornare indietro con la mente a 2 anni fa e pensa a tutti i cambiamenti, piccoli o grandi, che sono intercorsi fino nella tua carriera professionale. Prova a disegnare questi 2 anni come se fossero un fiume, il fiume del tuo cambiamento.

*Che corso segue il tuo fiume? Cosa incontra? Come prosegue? Cosa significano le rocce? Come mai qui il fiume si restringe?*

Guarda ora il tuo fiume e per ogni simbolo del cambiamento annota le tue reazioni emotive.

*Come ti sei sentito di fronte a quel cambiamento? Perché?*

*Come ti senti oggi a rivederlo? Perché?*

Vai ora con la mente alla fine del prossimo anno e prosegui il disegno del tuo fiume.

*Quali cambiamenti vuoi avviare? Quali cambiamenti ti aspettano? Cosa ti piacerebbe ci fosse di diverso nella tua carriera professionale? Quali modifiche ti piacerebbe fare? Traduci le tue riflessioni in altre immagini e completa il corso del tuo fiume.*

## **C. Rinforzare la consapevolezza di Sé con le immagini**

Possiamo ricorrere all'immaginario anche quando vogliamo stimolare il partecipante ad allargare la coscienza di sé, in funzione di una maggiore padronanza dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento e non necessariamente all'interno di un'aula di formazione. Ad esempio, dopo un processo di *assessment* può essere utile supportare il partecipante nell'integrare dinamicamente i diversi aspetti che ha potuto mettere in gioco e che gli altri hanno osservato, con l'obiettivo di mettere maggiormente a frutto i propri talenti e lucidare le zone meno

brillanti. Un'immagine che solitamente attiva profonde riflessioni è *Decalcomanie* di René Magritte<sup>9</sup>.



Il tipico uomo con la bombetta di spalle invita a una duplice analisi dei rapporti tra figura e sfondo. Cosa è reale: il chiaro o lo scuro? Cosa è figura, cosa è maggiormente visibile? Cosa invece riposa sullo sfondo? La dimensione di incertezza che accompagna l'analisi delle opere surrealiste può essere condotta verso l'esplorazione dell'archetipo dell'Ombra, «Ciò che [uno] non vorrebbe essere», riprendendo un frammento di Jung (1946, p. 267). L'Ombra è la parte di noi più primitiva, forse immatura, ciò che tendiamo a nascondere agli altri. Nonostante i nostri sforzi è possibile che alcuni nostri comportamenti lascino trasparire questa parte che teniamo relegata al nostro interno, l'Ombra infatti si proietta sugli altri. Scrive ancora Jung (1938, pp. 82-4):

«Ognuno di noi è seguito da un'ombra e, meno questa è incorporata nella vita conscia dell'individuo, tanto più è nera e densa [...] Se le tendenze dell'ombra, che vengono rimosse, non rappresentassero altro che il male, non esisterebbe alcun problema. Ma l'ombra rappresenta solo qualcosa di inferiore, primitivo, inadatto e goffo e non è male in senso assoluto. Essa comprende fra l'altro delle qualità inferiori, infantili e primitive, che in un certo senso renderebbero l'esistenza umana più vivace e bella; ma urtano contro regole consacrate della tradizione».

Ecco allora che il formatore, una volta sollecitato l'archetipo attraverso l'immagine, può portare i partecipanti a riflettere su quali aspetti del proprio carattere sono soliti nascondere, invitandoli quindi a pensare a come mettere a frutto questi elementi, integrando la propria zona d'Ombra.

#### 4. Conclusioni

Al termine di ogni attività con l'ausilio dell'immaginario, una volta che i partecipanti hanno superato lo scetticismo iniziale di 'mettersi a disegnare' o di 'interpretare un'immagine', rimango sempre particolarmente sorpresa dalla sensazione di coinvolgimento profondo che manifestano e

<sup>9</sup> René Magritte, *Decalcomanie*, 1966. Collezione privata.

dalla profondità delle riflessioni emerse. L'immaginario è a mio parere un fertile terreno da riscoprire e da coltivare in modo che i partecipanti possano trarne frutto quando li si invita a sperimentarsi o a riflettere in aula. In secondo luogo ho spesso notato come, dopo un'attività legata alle immagini, anche le relazioni all'interno del gruppo vanno a modificarsi: in qualche modo si fanno più strette, accomunate dall'aver varcato una soglia intima, che afferisce ad un tempo passato, e dall'aver condiviso un momento destrutturato e con sfumature ludiche.

La mia esperienza d'aula mi porta inoltre ad affermare che l'immaginario è un prezioso contenitore di prodotti simbolici dal quale un gruppo può attingere energia fattiva e che, una volta attivato, rende più agevole sciogliere nodi conflittuali facilitando dinamiche trasformative. Per questo è un valore aggiunto lavorare con l'immaginario, e non solo un piacevole diversivo. Di sicuro questo prezioso contenitore necessita di condizioni adeguate per potersi aprire: prima di proporre stimoli evocativi ad un gruppo occorre, infatti, consolidare l'interdipendenza tra singoli e tra partecipanti e formatore. Di certo aprirsi come formatori all'immaginario e invitare i partecipanti a fare lo stesso ci riserva ogni volta sorprendenti sentieri ove percorrere il cambiamento individuale, di gruppo e organizzativo.

In conclusione, l'immaginario in aula ricopre non solo la funzione energetica di attivatore delle dinamiche individuali e di gruppo, ma anche la funzione curativa di indirizzamento delle energie e di maturazione dei legami.

## 5. Bibliografia

- Aristotele (2004), *Metafisica, introduzione, traduzione e commentario di G. Reale*, Milano, Bompiani.
- Bergeret J. (1984), *La personalità normale e patologica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Chevalier J., Gheerbrant A. (1986), *Dizionario dei simboli*, Milano, Rizzoli.
- Durand G. (1991), *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Bari, Dedalo.
- Fabre N. (2002), *Allo specchio dei sogni*, Roma, Magi.
- Galimberti U. (2001), *La terra senza il male*, Milano, Feltrinelli Editore.
- Giusti E. (2007), *Tecniche immaginative*, Roma, Sovera Editore.
- Jung, C.G. (1921), trad. it.: *Tipi psicologici*, in *Opere di Carl Jung*, vol. VI, Torino, Boringhieri, 1969.
- Jung C.G. (1926), trad. it.: *Spirito e vita*, in *Opere*, vol. VIII, Torino, Boringhieri, 1969.
- Jung C.G. (1938-40), trad.it: *Psicologia e religione*, in *Opere* vol. XI, Torino, Boringhieri, 1979.
- Jung C.G. (1946), trad. it: *Psicologia della traslazione*, in *Opere*, vol. XVI, Torino, Boringhieri 1981.
- Jung C.G. (1951), trad. it: *Ricerche sul simbolismo del Sé*, in *Opere*, vol. IX, tomo II, Torino, Boringhieri, 1982.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* [1951], Bologna, Il Mulino.
- Ogden T.H. (1999), *Soggetti dell'analisi*, Milano, Dunod.
- Pasquale G. (2008), *Il principio di non-contraddizione in Aristotele*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Rocca R., Stendoro G. (1997), *L'immaginario: teatro delle nostre emozioni*, Bologna, C.L.U.E.B.
- Rocca R., Stendoro G. (2001), *Il potere curativo della Procedura Immaginativa*, Roma, Armando Editore.
- Rogers C. (1970), *I gruppi d'incontro*, Roma, Astrolabio.
- Sartre J.P. (1962), *L'immaginazione*, Milano, Bompiani.

# CONCETTO ED APPLICAZIONI DEL WEB 2.0: OLTRE L'ELEARNING TRADIZIONALE

di Federico Fantacone

## 1. Web x.0

«Vogliono solo il mio corpo docente». Così, in una vignetta di tanti anni fa che apriva un numero dell'Espresso, una stilizzata quanto prosperosa figura femminile di Altan sintetizzava la reazione di un'insegnante all'ennesima, contestata, riforma scolastica dell'epoca. Ma la stessa frase, decontestualizzata, può essere oggi utilizzata per rappresentare l'ostinata resistenza che si registra nel nostro Paese ad accettare una formazione de-materializzata, non mediata da "corpi docenti". L'e-learning, appunto, che si sta sviluppando con grande lentezza e fatica culturale. In verità, molta della responsabilità di questo ritardo è da attribuire all'e-learning stesso. Che per troppi anni è stato tutto meno che apprendimento dis-intermediato. Ha semplicemente sostituito il mediatore. Al docente ha sostituito il corso e-learning tradizionale, strutturato, con audio, animazioni, una interattività meccanica, test finale. Virtualizzazione della lezione frontale. Ma il driver tecnologico non poteva consentire di più. Questo era ciò che la tecnologia Internet abilitava, fino ai primi anni del nuovo millennio. Web 1.0. Quindi E-learning 1.0.

Il primo stadio storico dell'e-learning, che corrisponde alla terza generazione della FAD (dopo la prima, pre-ICT, che distribuiva materiali didattici via posta, e la seconda, pre-rete, corrispondente all'era del personal computer e della fruizione *off line* di contenuti su floppy), è un prodotto della New Economy, dell'e-Business, quando Internet era un fatto prevalentemente di marketing e commerciale, fino a diventare la base della "bolla speculativa" che caratterizzò (caratterizza?) quella forma di economia. Un mondo in cui il cui la "formazione a distanza" era vista soprattutto come un elemento accessorio, un fattore di efficienza ed ammodernamento dei sistemi formativi tradizionali, basato sul processo di auto-apprendimento, più o meno "assistito", di corsi e-learning multimediali, mediamente lunghi (oltre 1 ora), accessibili via Internet.

Ma il Web oggi radicalmente cambiando, e non siamo più nella New Economy. Piuttosto siamo in quella che è stata definita *Wiki-Economy*, un mondo ed una economia in cui, grazie alla recente evoluzione di Internet e delle sue applicazioni, masse di persone prendono parte via rete al processo lavorativo come mai prima, moltitudini di individui connessi possono partecipare attivamente all'innovazione, alla creazione di valore e allo sviluppo sociale in modi impensabili quattro-cinque anni fa. Wiki, e Wikipedia, sono quindi non solo strumenti, ma **metafora** di questo cambiamento, di una nuova era di collaborazione e partecipazione: infrastrutture collaborative a basso costo (telefonia via Internet gratuita, sw *opensource*, portali collaborativi con You Tube, MY

Space, ecc) permettono ad individui ed organizzazioni, clienti e fornitori di co-creare, co-progettare: “peer production”.

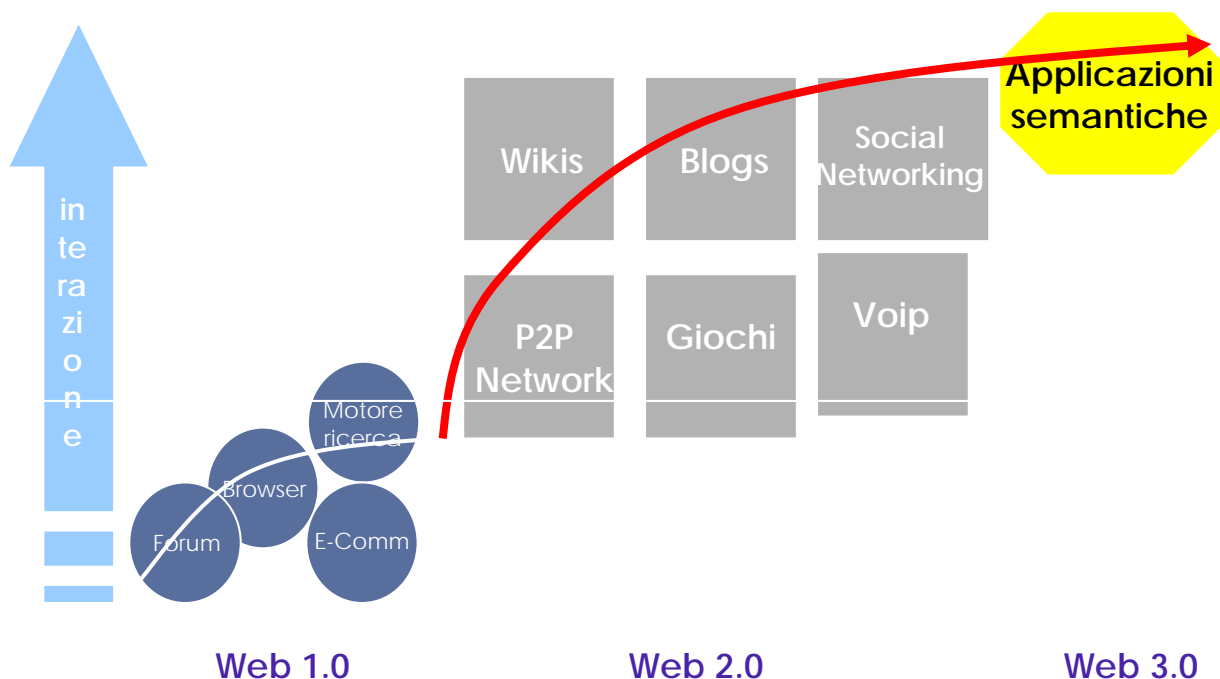
## 2. E-learning 2.0

Il Web 2.0 abilita l'E-learning 2.0. Il web non è più un luogo passivo in cui leggo, guardo, ascolto. È il luogo in cui condivido informazioni e conoscenze, socializzo, collaboro, in comunità virtuali.

In “questo” mondo anche l'e-learning è diverso. Cambia il web, cambia l'e-learning che sul web è basato:

- l'e-learning oggi è **democratizzazione di conoscenza e di capacità**;
- il WEB in se stesso – non il “courseware” – è un meraviglioso strumento di apprendimento;
- il processo di apprendimento diventa collaborativo perché la vera conoscenza è sociale, deriva dalla collaborazione, non è individuale, non deriva dalla trasmissione di conoscenza da A a B come una “fotocopia”;
- l'e-learning diventa più sincro, basato sull'aula virtuale, sulla videocomunicazione, sull'*instant messaging*, sull'*instant learning*; si passa dal *courseware* al *referenceware*, dal corso e-learning progettato secondo le tradizionali metodologie di progettazione curriculare strutturata, al materiale destrutturato cui si accede immediatamente attraverso sempre più evoluti e veloci motori di ricerca.

E già si parla di Web 3.0, cioè di Web semantico: nuovi linguaggi consentiranno di riscrivere Internet, sulla base dei significati e non delle parole, e grazie a questo il computer *interpreterà* le parole e ci consentirà di capire meglio le risposte provenienti dalla “rete” e di trovare più velocemente ciò di cui abbiamo bisogno. La figura seguente cerca di rappresentare questa evoluzione.



Il Web 2.0 non è una aggregazione eterogenea di nuove applicazioni. È piuttosto da considerarsi a tutti gli effetti una piattaforma di sviluppo che consente, principalmente:

- lo sviluppo di soluzioni avanzate di collaborazione sociale e messaggistica come ad esempio *Instant Messaging, Blogs, Wikis, Social Bookmarks, Tagging*, ecc.;
- la creazione e il riuso di contenuti prodotti dalla community;
- la produzione di massa di contenuti e servizi attraverso l'uso di applicativi *web based* condivisi;
- la ricezione e l'organizzazione di informazioni e servizi attraverso sistemi innovativi come il RSS<sup>1</sup>.

Per dirla col Colorni<sup>2</sup> il Web 2.0 determina due discontinuità:

- una discontinuità tecnologica, dovuta alla crescita della banda larga, alla maggiore familiarità con le tecnologie di rete, alla crescita dell'uso di "small pieces loosely joined";
- una discontinuità metodologica, marcata dal passaggio dal contenuto all'interazione, e dall'integrazione dell'apprendimento nella vita quotidiana (apprendimento informale).

Forse oggi non si può più sostenere che la difficoltà di penetrazione dell'e-learning nei sistemi formativi "tradizionali" sia legata all'applicazione dei media ai processi di apprendimento, o che ancora oggi PC e Reti non siano considerati strumenti "naturali" di apprendimento. Oggi ha meno senso rimarcare quanto segue:

«Chi parla o ha mai parlato di apprendimento assistito dal libro, o assistito dalla penna, o assistito dalla biblioteca? Quando non si parlerà più di apprendimento assistito dal computer, vorrà dire che il computer sarà diventato quello che da tanto tempo sono il libro, la penna, la biblioteca - cioè **tecnologie invisibili**, invisibili nel senso di strettamente integrate ai processi di imparare e di insegnare» (Warschauer 1997, Mariani, 2000).

Se il problema dell'affermazione dell'e-learning è quello di diventare una tecnologia invisibile, ora il Web 2.0 sta fortemente contribuendo al raggiungimento di questo obiettivo.

### 3. Un caso: e-learning 2.0 contro il *digital divide* manageriale

La sfida oggi è decidere. Se continuare ad usare piattaforme e contenuti tradizionali, e forzare chi apprende e lavora in rete a utilizzare tool di comunicazione e di formazione arretrati o quantomeno rigidi, o al contrario progettare l'e-learning in modo diverso, con una grande apertura rispetto al nuovo mix tecnologico disponibile ed integrazione/utilizzo prevalente degli strumenti *già utilizzati nel quotidiano dagli utenti*: da Facebook alle applicazioni Google, da Skype a MSN Messenger.

Il problema si pone quando si ha a che fare con utenti che non utilizzano normalmente i servizi internet più comuni. In questo caso la decisione di adottare nei progetti formativi l'uso di questi strumenti assume una valenza ancora più importante, poiché si traduce in una diminuzione del *digital divide*, in una maggiore familiarità con ambienti e *tool* che oggi non si possono non conoscere. È il caso del **digital divide manageriale**. Ci sono ambienti organizzativi dove il

---

<sup>1</sup> RSS è l'acronimo di RDF Site Summary ed anche di Really Simple Syndication: è uno dei più popolari formati per la distribuzione di contenuti Web.

<sup>2</sup> Prendiamo a riferimento in particolare l'intervento ai Seminari 2007 del CSI Piemonte: *E-learning 2.0: apprendimento in rete e potenzialità del web 2.0*, 13 aprile 2007.



management, pur avendo una più o meno ampia consapevolezza di cosa significhi *social networking*, non lo iscrive nelle proprie prassi lavorative, “non esercita”, non partecipa nello svolgimento del proprio ruolo direttivo ad alcuna forma attività di apprendimento e lavoro collaborativo, pur facendo parte *de facto* di comunità di pratica che sono già “in rete”.

Questo vale tanto nel privato che nel pubblico. Nel comparto della Sanità, ad esempio, non è infrequente trovare dirigenti che auspicano la formazione di comunità di pazienti accomunati dalla stessa patologia o le attività di teleconsulto, ma non hanno un account Google o Yahoo, e si trovano in qualche imbarazzo di fronte a Facebook o Skype.

Ma c'è un altro buon motivo per usare le applicazioni Web 2.0 nei processi di apprendimento manageriale. Sono gratuite! Un Google Group o una Yahoo Room hanno tutte le funzionalità necessarie per supportare l'apprendimento collaborativo: far discutere, pubblicare pagine web e contenuti, creare basi di conoscenza. Non è necessario avere in azienda un vero e proprio *Learning Management System*, sempre costoso (in termini di licenze se soluzione “commerciale”, in termini di costi di personalizzazione e gestione se soluzione *open source*).

Un buon esempio di applicazione di un ambiente di tipo Web 2.0 ad un processo di apprendimento è costituito da un'esperienza vissuta qualche tempo fa<sup>3</sup> da chi scrive con una grande Azienda Sanitaria Locale, nell'ambito di un corso di formazione manageriale che ha coinvolto tutti i Dirigenti, finalizzata all'“integrazione dei ruoli dirigenziali e di coordinamento”. Integrazione che non avrebbe mai potuto migliorare realmente se limitata ai processi di aula, ma che trasferendosi in Rete ha concretamente aumentato la capacità (anzi il comportamento/atteggiamento) del “fare rete”.

Dopo una prima fase di tipo tradizionale, i Dirigenti, appartenenti a due diverse ASL ora accorpate, sono stati coinvolti in un *project work* che si è svolto non più in aula ma sul campo (on the job) ed in rete. I partecipanti hanno scelto sei aree di miglioramento ed hanno spontaneamente costituito sei gruppi reali. Questi sono stati trasformati in Google Groups, utilizzando la piattaforma che Google mette a disposizione delle comunità virtuali e che richiede semplicemente un account Google. Come prima anticipato, questa è stata paradossalmente la parte più difficile: per molti, la creazione del proprio account ha costituito un problema, dato il *digital divide manageriale* e l'assoluta mancanza di frequentazione di Internet.

I Google Groups hanno supportato tutte le fasi del Project Work, ed anche il follow up finale per il bilancio e condivisione dei risultati. I Partecipanti hanno valutato in modo positivo l'esperienza ritenendo che l'obiettivo dell'integrazione sia stato senz'altro centrato; Google Gruppi si è dimostrato un potente *enabler* del percorso di integrazione essendo il suo scopo proprio quello di aiutare gli utenti ad entrare in contatto con altri, accedere a informazioni e comunicare in modo efficace tramite e-mail e Internet.

Sarebbe lungo dare qui un resoconto dettagliato del progetto; ci si può limitare ad alcune considerazioni sull'utilizzo di Google Gruppi.

- La funzione “Creazione di pagine” ha consentito di dedicare a ciascun team di progetto una pagina web, condivisa, alla cui creazione ed implementazione hanno potuto contribuire tutti i membri del team di lavoro.
- La funzione “Condivisione di file” ha permesso sia ai team del project work sia a ciascun membro all'interno dei team di caricare tutti gli output di lavoro e condividerli con altri utenti del gruppo e con gli altri gruppi.
- La funzione “Profilo dei membri” , che consente a ciascuno di creare il proprio profilo aggiungendo immagini e citazioni, ha aiutato i membri del gruppo a conoscersi meglio,

---

<sup>3</sup> L'evoluzione delle funzionalità di Google non intacca le considerazioni di fondo in merito al progetto.

condividendo con gli altri le informazioni su di sé e trovando informazioni sugli altri attraverso il motore di ricerca.

- *Last but not least*, la funzione “Personalizzazione” ha permesso di selezionare immagini, colori e stili per dare al Google Group dell’ASL un look unico, coerente con logo e colori aziendali.

La pubblicazione e condivisione dei risultati dei sei project work ha supportato e reso assai più efficace l’organizzazione del *follow up* finale, in cui i risultati sono stati presentati nel corso di una sessione di aula.

Senza alcun costoso investimento l’organizzazione ha dato un impulso evidente allo sviluppo di una comunità manageriale integrata, ed ora l’ASL sta valutando un utilizzo più spinto delle applicazioni Web 2.0. Alcune videate tratte dall’esperienza Google Gruppi qui descritta, possono contribuire ad illustrare il percorso di apprendimento realizzato.

**aslto1**  Cerca in questo gruppo  Cerca nei gr

**Home page**

Google Gruppi non supporterà più la funzione dei messaggi di benvenuto. A partire dal 13 gennaio, non potrai più modificare i tuoi messaggi di benvenuto, ma potrai ancora visualizzare e scaricare i contenuti esistenti. Per ulteriori informazioni e altre opzioni per archiviare i tuoi contenuti, leggi [questo annuncio](#). [\[Download Welcome Message Content\]](#)

Benvenuti all'ambiente on line dedicato ai partecipanti al corso Elea-ASLTO1: GESTIONE DEI PROCESSI DI GUIDA E SOSTEGNO AL CAMBIAMENTO DERIVANTE DALL'ACCORPAMENTO DELLA EX ASL 1 E EX ASL 2: il ruolo dei Dirigenti e dei Coordinatori nel processo di cambiamento. In questo ambiente possiamo discutere ed approfondire i contenuti del corso, e condividere documenti e contenuti formativi ed informativi.

**ATTUALMENTE SONO IN CORSO I PROJECT WORK, I CUI PIANI DI LAVORO VANNO PUBBLICATI NELL'AREA PAGINE**

**NELL'AREA DISCUSSIONI, INVECE, POTETE TROVARE INFORMAZIONI DI SERVIZIO E DI ARGOMENTI DI APPROFONDIMENTO E SCAMBIO DI CONOSCENZE, CONSIGLI DI LETTURE, ECC.**

[\[modifica messaggio di benvenuto\]](#)

**File** 1 di 17 file [visualizza tutto](#)

[Bibliografia ASL TO1.pdf](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 13 Lug 2009

**Pagine** 7 di 8 pagine [visualizza tutto](#)

[PW - GR 5 - R.](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 15 Giu 2009 - 1 autore - Di 1 pagine

[PW - GR4: B.F.F.S.](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 15 Giu 2009 - 1 autore - Di 6 pagine

[GR - 3: T.B.B.](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 15 Giu 2009 - 1 autore - Di 1 pagine

[PW - GR1: F.B.M.B REV.1.0](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 15 Giu 2009 - 1 autore - Di 2 pagine

[PW - GR 2 A., M.](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 2 Giu 2009 - 1 autore - Di 4 pagine

[PW- GR. 1: F.,B.,M.](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 27 Mag 2009 - 1 autore - Di 2 pagine

[LISTA DI ISCRIZIONE PER GLI INTERVENTI DEL FOLLOW UP](#)  
Ultimo aggiornamento effettuato da sabina.long...@elea.it - 18 Mag 2009 - 1 autore - Di 1 pagine

**Discussioni** 2 di 60 messaggi [visualizza tutto](#)

[Sulla leadership](#)  
Di federico - 4 Mag 2009 - 1 autore - 0 risposte  
[\[aslto1:58\] Re: FOLLOW UP IN CONCLUSIONE ... IN ATTESA DELL'AUTUNNO](#)  
Di mariagiuseppe.bal...@unito.it - 21 Lug 2009 - 9 autori - 9 risposte

**Membri** 22 membri [visualizza tutto](#)

[artemio.br...@aslto1.it](#)  
Membro

[graziamaria.gu...@aslto1.it](#)  
Membro

[tiziana.lacc...@aslto1.it](#)  
Membro

[annamaria.a...@aslto1.it](#)  
Membro

## 4. Bibliografia

- Bonaiuti Giovanni, a cura di (2010), *E-learning 2.0 - Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Edizioni Erickson.
- Alexander, B. (2006), *Web 2.0: "A new wave of innovation for teaching and learning"*, in *EDUCAUSE Review*, 41 (2), March/April, pp. 32-44. EDUCAUSE: Boulder, USA. Disponibile online: <http://www.educause.edu/apps/er/erm06/erm0621.asp>
- Berners-Lee T., Hendler J. and Lassila O. (2001), "The Semantic Web", in *Scientific American*, May.
- Chih-Hsiung Tu (2004), *Online Collaborative Learning Communities: Twenty-One Designs to Building an Online Learning Community*, in *Education*.
- Locke C., Levine R., Searls D. (2000), *The Cluetrain Manifesto: The End of Business As Usual*, Perseus Books Group.
- Cych L. (2006), *Social Networks. In: Emerging Technologies for Education*, BECTA (ed.). Becta ICT Research, Coventry, UK.
- De Kerchove D. (2001), *The Architecture of Intelligence*, Birkhauser.
- Rheingold H. (2002), *Smart Mobs, The Next Social Revolution*, 2002, Perseus Publishing.
- O'Reilly, T. (2003), *The Architecture of Participation*, ONLamp.com. April 6. Disponibile online: <http://www.oreillynet.com/pub/wlg/3017>.
- Wade R. (2005), "Web 2.0 had arrived", in *MIT Technology Review Magazine*, Oct. 7.

## **IL RUOLO DEL FORMATORE CONSULENTE**

## **RECENSIONE DI DOMENICO LIPARI, “FORMATORI. ETNOGRAFIA DI UN ARCIPELAGO PROFESSIONALE”**

**a cura di Antonio Zanardo**

Il percorso proposto da Lipari attraverso la sua ricerca si pone l'ambizioso obiettivo di dipanare la figura del formatore, sottraendola agli stereotipi e alle configurazioni che si sono via via susseguite nel tempo. Un lavoro che indubbiamente contribuisce a suscitare quesiti identitari, ma nello stesso tempo fatica a trovare un vero e proprio elemento catalizzante che accomuni le varie professionalità all'interno della categoria. Ci si scontra non solo con differenti approcci e metodologie, ma anche con retaggi culturali che tendono ad assimilare la figura del formatore ad altre istituzionalmente e socialmente riconosciute. Un avvocato o un medico, ad esempio, godono di una tale popolarità sociale da non suscitare dubbi circa i loro obiettivi e i mezzi per raggiungerli. Nel caso del formatore, al di fuori della sua comunità, si stenta invece ad aver chiare le funzioni e il significato dello stesso ruolo. È un insegnante, uno psicologo, un esperto o un venditore di fumo?

Nella pratica non esiste nemmeno una connotazione precisa circa gli studi necessari per diventare formatore, né un organismo che riesca a raggruppare i professionisti della formazione in un unico contenitore, salvo qualche associazione privata, come AIF, che si adopera in tal senso e alla quale vanno riconosciuti dedizione e meriti. Fra i tanti professionisti intervistati quelli che si sono diplomati in una facoltà di scienze della formazione, che teoricamente dovrebbe essere il percorso ottimale di studi, sono solo la minoranza. Vi sono psicologi, sociologi, ma anche laureati in legge, in lettere o filosofia. Tutti, in sostanza, possono essere formatori, in quanto la trasmissione dei saperi non può essere circoscritta ad un'unica categoria di individui<sup>1</sup>. La questione dell'identità non è pertanto, contrariamente ad altre professioni, un punto di partenza, bensì un punto di arrivo e una necessità a cui la stessa formazione deve dar socialmente conto.

Da queste considerazioni iniziali si intuisce la priorità dell'autore nel voler prima di tutto rispondere alla domanda “chi siamo?”, prima ancora di addentrarsi nelle pratiche che definiscono

---

<sup>1</sup> Vi sarebbe da discutere perlomeno sulla differenza fra tipologie di sapere, approccio, vision, esperienze, eccetera, e la capacità/strumenti per trasmetterlo ad altri. La questione è solo in parte dipanata dalla corrente relativa alla formazione formatori, che tuttavia non è mai diventata un vero e proprio patrimonio professionale (nemmeno nella scuola, se vogliamo attribuire delle componenti formative anche all'insegnante) ed è stata sostenuta unicamente da organismi non istituzionali.

In passato le antiche scuole di arti e mestieri utilizzavano i maestri di lavoro per trasferire pratiche, far crescere talenti e sviluppare visioni professionali. In tal senso nessuno si è mai posto il problema di chiedere a tali figure un preciso percorso di studi o un'abilitazione all'insegnamento in quanto la migliore valutazione dell'operato era costituita dalle applicazioni pratiche dell'apprendimento.

stili e obiettivi di lavoro. Senza adoperarsi in pindariche evoluzioni emerge chiaramente un'idea ben precisa di formatore, o forse sarebbe meglio chiamarla una professionalità ideale, che si identifica con un promotore dell'apprendimento o un facilitatore.

L'idea della promozione rappresenta una componente attiva e interattiva, che si allontana in modo netto dall'atteggiamento distaccato di colui che propina semplici nozioni. Si tratta di un'importante classificazione professionale attraverso la concezione gestaltica del rapporto fra figura e sfondo, dove il primo piano è dedicato ai protagonisti dell'apprendimento, mentre al formatore viene affidato un compito molto simile alla regia (vedi anche Zanardo, 2011). Lipari, pur senza escludere altre tipologie di formatori<sup>2</sup>, attribuisce alla professione delle fortissime componenti pedagogiche. Non si tratta di "somministrare"<sup>3</sup> la formazione, ma di sollecitare/facilitare il processo di apprendimento. Il formatore è quindi un *promotore dell'autonomia individuale e professionale*. In tal senso, nel suo ruolo, devono pertanto essere incluse competenze superiori che vanno ben oltre la conoscenza dell'argomento trattato. Non è un caso che in diverse parti del volume l'autore intraprenda una ricerca di esperienze, riportate attraverso interviste, che delineano il percorso necessario alla costruzione del ruolo di formatore.

Al fine di esemplificare il percorso storico della formazione in Italia, e nello stesso tempo legittimare le varie componenti del ruolo che si esprimono in contesti differenti, nel testo di Lipari si fa riferimento ai paradigmi meccanico, organico e simbolico, sottoponendo la figura del formatore all'analisi dei processi caratterizzanti il suo agire. La *best way* di matrice tayloristica sottende un minimalismo progettuale, tipicamente meccanico, dove a una ristretta analisi dei bisogni formali<sup>4</sup> viene affiancata una formazione di tipo addestrativo. Tale minimalismo si riscontra in tutto il processo, caratterizzato dall'identificazione ingegneristica dei comportamenti efficaci e dalla valutazione sull'effettivo raggiungimento dei risultati previsti. Al formatore, in questo caso istruttore, è affidato pertanto il compito di trasferire procedure o metodi più che suscitare cambiamenti profondi.

Nel paradigma organico la figura del formatore assume connotati profondamente differenti. La considerazione del soggetto beneficiario dell'intervento formativo, non più come un prolungamento della macchina ma come individuo dotato di emozioni e discrezionalità, nonché la concezione di organizzazione come sistema aperto, va a introdurre nuove modalità e nuove forme di pensiero nella formazione, consolidatasi nel tempo come una prassi. La visione organicistica ricerca equilibri; il formatore si configura come il garante di un percorso articolato in cui tutti gli attori godono di uno spazio caratterizzato dalla reciprocità.

La prospettiva simbolica, infine, accresce ulteriormente la complessità, sia delle organizzazioni stesse che di coloro che vi operano dall'esterno. La considerazione di concetti quali la rappresentazione<sup>5</sup>, l'intersoggettività e la creatività introducono una prospettiva legata alla ricerca di significato. L'identità di ruolo non è più circoscritta a una definizione coniata dalla struttura a cui il soggetto appartiene, ma dalla capacità di formulare pensieri, esprimere bisogni, interagire e far fronte alle necessità in tempo reale. Sulla stessa linea pertanto la formazione si trova

---

<sup>2</sup> È il caso ad esempio di coloro che svolgono una formazione prettamente tecnica (es. sulla sicurezza), oppure operano nel campo della formazione finanziata.

<sup>3</sup> Oppure "erogare", termine molto vicino a un paradigma meccanicistico che assimila la formazione al riempimento di un contenitore vuoto e pertanto l'azione non può che configurarsi come un'iterazione fra un soggetto attivo e uno passivo.

<sup>4</sup> Uso la riduzione a bisogni formali per esprimere una concezione unidirezionale dell'analisi, che si limita a considerare unicamente le necessità organizzative e il modo migliore per raggiungerle, senza tenere conto delle istanze soggettive di coloro che devono soddisfarle.

<sup>5</sup> Termine di uso frequente in psicologia, ma di cui già Aristotele parlava già ampiamente a proposito dei fondamenti del teatro greco, per distinguere la realtà oggettiva dal modo in cui questa viene soggettivamente interiorizzata.

necessariamente a confrontarsi anche con aspetti filosofici complessi e con la necessità di affiancarsi all'organizzazione in un processo di *accompagnamento*<sup>6</sup> all'autonomia.

Se pare piuttosto gradevole e gratificante identificarsi nel paradigma simbolico, come prototipo di sviluppo e di ricerca collettiva di senso, non possiamo sottovalutare che esso rappresenta una condizione ideale della pratica formativa e che lo si incontra solo in determinati contesti. Tutto ciò non è condizionato unicamente dalla maturazione dell'organizzazione, che pure va considerata in ogni attività, o da una particolare propulsione soggettiva, ma anche dalle stesse condizioni ambientali. È il caso, ad esempio, di tutta la branca che tratta la formazione finanziata (Cap. 2), dove i vincoli imposti dal finanziatore prevalgono spesso sulle reali necessità organizzative. I rimasugli di un modello meccanico, se pur concettualmente superato ma mai del tutto estinto, sono talmente diffusi che la stessa concezione di formazione è assolutamente assimilabile a un processo meccanico. Il bisogno è definito a priori<sup>7</sup>, pertanto la necessità primaria, della quale il formatore viene investito, è di soddisfare una condizione burocratica. Dall'altro per la società il core business è l'accesso al finanziamento; la formazione è solamente la parte conclusiva di un processo commerciale, ovvero la consegna di un prodotto che è già stato acquistato in precedenza sulla base di un accordo di massima riferito a un tema da trattare. La mission, in questi casi, risulta molto differente e anch'essa è parte integrante di un sistema di valori aleatorio, che soccombe di fronte al bisogno amministrativo che ha la priorità.

Ritorniamo quindi al minimalismo citato in precedenza, che in questo caso si traduce in una standardizzazione del prodotto, un'attenzione marginale al cliente, per terminare con riduzione delle tariffe per il formatore, nella progettazione non riconosciuta, nei pochi materiali a disposizione, nell'approssimazione<sup>8</sup> e nella sostanziale indifferenza per l'effettivo apprendimento (se non legata alla possibilità di replicare il proprio business).

La stessa formazione a catalogo, per anni fiore all'occhiello di importanti società, altro non è stato che il tentativo di imporre ai fruitori un adattamento a temi preconfezionati, talvolta sconosciuti alla società venditrice e demandati in toto alla competenza del formatore scelto. È proprio il catalogo, in questo periodo storico, a rappresentare l'offerta principale per le società che vendono formazione esclusivamente finanziata di tipo interaziendale e non in una logica di progetto. In sostanza il cliente si deve adattare all'azienda fornitrice che vende un prodotto standardizzato per tutte le occasioni a basso costo (e quindi con meno diritti da parte dell'acquirente). La formazione apparente a cui Lipari si riferisce (vedi anche Mattalucci, Sarati, 2006) si configura come un meccanismo difensivo dei partecipanti, ostentato al fine di manifestare un disappunto in genere legato allo scollamento fra il processo di apprendimento e la sua effettiva possibilità di applicazione. Laddove non vi sono sbocchi che possano favorire l'espressione individuale, scatta il desiderio di utilizzare il tempo dedicato alla formazione a scopo privato, rendendo così proficuo il proprio investimento.

Ci troviamo di fronte a una condizione che attribuisce da più parti alla figura del formatore una responsabilità etica, ovvero la capacità di ricoprire il proprio ruolo con efficacia e professionalità anche qualora il sistema, o l'ambiente, dovesse autorizzare tutt'altro. È proprio questo

---

<sup>6</sup> Recentemente si trovano nel mercato della formazione società che propongono counseling o counseling filosofico, identificando nel termine di "benessere organizzativo" una vero e proprio obiettivo di gestione.

<sup>7</sup> Il progetto a cui è legato il finanziamento deve soddisfare determinate condizioni, che vengono stabilite a monte e senza una conoscenza diretta della realtà in cui il progetto stesso viene calato. L'autore fa riferimento a diversi casi in cui una società che si voglia scostare da un modello meccanico, facendo quindi fronte ai bisogni reali, si troverebbe successivamente a dover "modificare" la documentazione per renderla conforme alla procedura di rendicontazione e agli obiettivi stabiliti.

<sup>8</sup> Per esperienza personale dello scrivente, capita che la richiesta di un formatore di poter disporre di un'aula a ferro di cavallo e senza computer venga vissuta dalla società che lo ha ingaggiato quasi come uno sfizio del professionista, che non si sa adattare e paventa strane pretese. In altri casi, una banale richiesta di informazioni circa l'azienda che si incontrerà nel corso suscita imbarazzo e viene percepita come del tutto estranea alle prassi attuate sino a quel momento. Si rischia, in sostanza, di venire percepiti più come un disturbo che come un aiuto.

atteggiamento a consentire spesso il mantenimento di uno standard elevato di prestazione. Ove una formazione sulla sicurezza potrebbe limitarsi al passaggio di informazioni relative a quanto necessario per ricoprire una funzione istituzionale, al formatore viene lasciato il compito del come raggiungere l'obiettivo e di come gestire il processo di apprendimento, secondo la sua discrezione.

Il tema delle pratiche viene affrontato da Lipari (cap. 3) in modo sistematico, aggiungendo alla tecnica pura, che viene comunque lasciata a margine, consuetudini e caratteristiche distintive. Dalle pratiche progettuali a quelle manageriali od organizzative, per terminare con quelle gestionali appartenenti all'azione d'aula. L'autore non si limita a proporre un "decalogo del buon fare", ma amplia la ricerca in modo articolato e sequenziale. Se ciò può apparire in un certo senso come una rigida classificazione comportamentale, dall'altro ritrova proprio nelle esperienze dei colleghi formatori una forte capacità creativa e di adattamento alla realtà. Il formatore si confronta con una moltitudine di ruoli che interagiscono con il contesto e che richiedono non solo capacità didattiche, indipendentemente dal tema e dallo stile di azione, ma meta competenze che vanno a completare una funzione che per anni è stata patrimonio di altre figure professionali e parte di un sistema ben definito. Il professionista d'aula, che in precedenza rappresentava il vertice di una piramide, oggi è investito della responsabilità dell'intera catena produttiva, passando da una posizione decentrata rispetto alla titolarità del progetto a un'identità allargata che incorpora capacità superiori nell'interazione con il contesto, molto più vicine a quelle necessarie a un'attività consulenziale che a quella formativa, che si configura come solo l'ultimo dei tasselli di un mosaico complesso. Una specializzazione a tutto tondo che deve in ogni caso far fronte non più solo ai bisogni di formazione, ma anche a quelli di business, districandosi nel complesso mondo delle varie opportunità di finanziamento e di una gestione burocratica. Da esperto in apprendimento, a manager che gestisce risorse finanziarie, oltre che umane, e si destreggia in pratiche che includono competenze analitiche, progettuali, negoziali, di facilitazione, di ricerca e, in ultima istanza, nella gestione di metodologie formative complesse.

Nella digressione fra le varie pratiche e metodologie, più o meno innovative<sup>9</sup>, incontriamo la necessità di adeguare la propria conoscenza in modo tale da connotare il proprio agire in modo proattivo, ovvero stimolando e generando autonomia di azione e di pensiero nei formandi. L'autore non disdegna di accogliere metodologie che non gli appartengono, ma propone un'analisi oggettiva delle esperienze dirette di applicazione e dei risultati ottenuti. Uno scopo, come si evince dal titolo del volume, descrittivo con tratti narrativi. Se il tema dell'identità professionale rappresenta il filo conduttore, che ritroviamo sino alla fine dell'opera, gli spunti offerti vanno decisamente oltre e costituiscono una base per importanti riflessioni.

L'orientamento alla ricerca e allo sviluppo proposto da Lipari si conclude con una disamina sulla realtà delle comunità virtuali. Per riprendere il titolo, la metafora dell'arcipelago presenta una comunità frammentata, anche se collegata da filosofie appartenenti alla stessa matrice. La natura oggettiva della professione tuttavia, contrariamente allo spirito, stenta a trovare un vero e proprio senso collettivo. I fenomeni di aggregazione, virtuali e non, si riducono a rare eccezioni e per lo più orientate al beneficio dei singoli professionisti. Non manca un esplicito riferimento ad Aif che, oltre ad essere titolare di una prestigiosa collana e numerose pubblicazioni all'attivo, rappresenta proprio una rara testimonianza di un'appartenenza alla comunità.

La lettura di questo volume e la successiva recensione non mi hanno esentato dall'esprimere commenti personali circa il mio stesso ruolo di formatore. Mi è parso inevitabile confrontare

---

<sup>9</sup> Dalla ricerca-azione di stampo lewiniano, alle pratiche di facilitazione centrate sulla ricerca di significato del proprio agire collettivo, al teatro di impresa nella sua connotazione originaria, all'outdoor training, agli action methods come lo psicodramma o il sociodramma.



esperienze, vissuti e considerazioni con quanto compare pagina dopo pagina. Lipari lascia al lettore questa libertà, ovvero quella di riconoscersi o distanziarsi da modelli che non vengono proposti come assoluti, ma sempre relativi. Per questo la lettura appare per la maggior parte dei tratti gradevole, quasi nostalgica per chi ha vissuto in modo diretto alcune delle esperienze descritte, e a tratti appesantita dalla descrizione di una realtà frustrante o comunque molto lontana dall'etica e dai "sani principi". Complessivamente il contributo offerto sottende una grande disponibilità a considerare la professione del formatore come un qualcosa in divenire, mai definitivo, che suscita domande più che fornire risposte e che attraversa un panorama denso di componenti umane. Non è tanto una dimensione affettiva, che in ogni caso rimane costante sullo sfondo delle pagine del libro, ma quella creativa e legata alla capacità di incontrare persone e di stimolare in loro il desiderio di crescere.

## Riferimenti bibliografici

Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle Comunità di apprendimento alle Comunità di pratica", in *Sociologia del Lavoro*, n. 103.

Zanardo A. (2011), "Regia formativa: dinamiche di ruolo e metodologia della formazione", in *Dialoghi*, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo, 2011, n. 1.

*Domenico Lipari*, sociologo e ricercatore indipendente, è docente presso l'Università "La Sapienza" di Roma. I suoi interessi di ricerca sono legati allo studio delle organizzazioni e dei processi formativi e, in quest'ambito, ai fenomeni dell'apprendimento organizzativo, alle comunità di pratica ed allo sviluppo di metodologie riflessive. È autore di vari saggi e volumi, tra cui *Progettazione e valutazione nei processi formativi* (Roma, 2009); *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Milano, 2010); *L'approccio-comunità* (Roma 2004); *Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo* (Milano, 2007). Ha tradotto e curato alcuni volumi tra cui *Stato modesto, stato moderno* di Michel Crozier (Roma, 2010) e *La fabbrica del diritto* di Bruno Latour (Troina, Città aperta, 2007).

## UNA SECONDA RECENSIONE DI DOMENICO LIPARI, “FORMATORI. ETNOGRAFIA DI UN ARCIPELAGO PROFESSIONALE”

a cura di Lauro Mattalucci

Come ha già fatto Antonio Zanardo sul numero di Dialoghi del dicembre 2012, vorrei anch'io – vista la rilevanza dei temi trattati – sviluppare qualche breve commento al testo di Domenico Lipari.

Tuttavia, prima di dire qualcosa sui risultati dell'indagine condotta da Lipari mi pare di dover anticipare subito che ho trovato il libro di piacevole lettura, pieno di considerazioni e testimonianze molto vive sull'agire pratico e sulla “identità difficile” dei formatori e desidero – lo dico in termini non formali – consigliarne la lettura a chi, dall'esterno, vuole meglio conoscere l'arcipelago professionale oggetto di indagine (penso in particolare ai giovani che si iscrivono alle ormai numerosissime facoltà di Scienza della Formazione), ed a chi a questo arcipelago appartiene e che – forse ancor più in questo periodo di crisi – si pone quesiti identitari ed interrogativi sul senso della propria professione.

Si tratta – come si evince sin dal titolo – di una indagine etnografica nella quale l'autore dimostra di utilizzare al meglio le tecniche della ricerca qualitativa (interviste a testimoni privilegiati, focus group, etc. arricchite anche dall'analisi della realtà associativa, l'AIF, che abbraccia l'arcipelago professionale, e dalla osservazione delle comunità di formatori che sono presenti in rete), e dimostra soprattutto di saper organizzare egregiamente il materiale etnografico raccolto attingendo a quadri cognitivi che non riguardano solo la letteratura sul “fare formazione”, ma spaziano in differenti campi delle scienze sociali e finanche della filosofia (cito solo a titolo di esempio la disanima del concetto di “pratica” all'inizio del capitolo 3 e dei concetti di “comunità” e di “comunità professionale” nel capitolo 6).

Il risultato di questo notevole lavoro di indagine è quello di delineare un ampio racconto sul mondo dei formatori, mostrando la varietà, non solo di ruoli, ma di orientamenti teorici e di approcci operativi che popolano tale mondo, che subito ci appare – per usare le parole dell'autore – come un “universo fluido e frammentato”. La metafora che viene impiegata al riguardo è quella dell'arcipelago professionale, fatto di isole di maggiore estensione e da una polverizzazione di isolotti e di scogli corrispondenti a metodologie e pratiche d'intervento orgogliosamente esibite nella loro unicità.

L'esito della ricerca – che assume come campo di indagine quello dei formatori iscritti all'AIF – porta dunque l'autore a tracciare una sorta di mappa in evoluzione (una “cartografia provvisoria”) dell'arcipelago nella quale si possono individuare almeno tre principali *cluster* di figure e di pratiche

professionali: quella del *training management* (connotato da attività di progettazione di iniziative formative), quello della *didattica* (vale a dire alla gestione dell'aula, sia in riferimento alle lezioni frontali sia all'impiego di metodiche di *experiential learning*) ed infine quello della *facilitazione, accompagnamento, cura* (che punta a sviluppare nei discenti autoconsapevolezza, nonché autonomia di azione e di pensiero).

Di particolare interesse, per approfondire la conoscenza dell'arcipelago – composto in larga misura da un “popolo di *free-lance*” – è il capitolo 5, “Essere formatori”, ricco di citazioni dei soggetti coinvolti nella ricerca in merito alle loro pratiche professionali e ai problemi identitari che vi sono in qualche modo connessi (a cominciare dal non facile esercizio di spiegare ai profani qual è il proprio mestiere). È soprattutto su questo che dirò la mia: nulla più che alcune osservazioni impressionistiche, tra le tante che la lettura del volume mi ha suscitato, nella consapevolezza di correre il rischio di estrapolare in modo arbitrario considerazioni che dovrebbero essere verificate alla luce del complesso del materiale etnografico raccolto (e non quello inserito nel testo).

Dirò subito, per cominciare, che, alla fine del libro, mi sono chiesto se non fosse utile leggere in maggior misura le testimonianze ed i discorsi emergenti mettendoli in relazione alle dinamiche del mercato della formazione e dei modelli di business che si sono nel tempo affermati<sup>1</sup>: per rimanere in metafora si possono intendere tali dinamiche come correnti marine sotterranee che, emergendo, possono mettere a soqquadro l'arcipelago.

Che le cose stiano in questi termini lo si comprende da un fenomeno che trova giustamente uno spazio abbastanza ampio nel testo: l'irrompere nel mercato della formazione del così detto *finanziato*, vale a dire dei corsi di formazione professionale finanziati con risorse pubbliche (prevalentemente fondi europei) per supportare le politiche occupazionali e di formazione continua. Si tratta di un fiume di denaro (accompagnato con una certa frequenza, nel nostro paese, da scandali e ruberie) che ha consentito, senza troppi sforzi, un forte incremento dei budget di numerose agenzie formative e un forte ricorso all'impiego di formatori *free-lance*. Molti formatori cui il libro dà voce vedono nella formazione finanziata una deriva professionale che ha compromesso la tensione verso la ricerca di una formazione di qualità, trovandosi la progettazione e la rendicontazione di tali corsi imbrigliata da formalismi e vincoli burocratici illogici, che muovono da una idea meramente trasmissiva della formazione e penalizzano la necessaria flessibilità rispetto alle “scoperte” che sempre emergono nella gestione di un progetto. La formazione finanziata, tradotta spesso (non sempre, per fortuna) in “corsificio”, ha rappresentato nel nostro paese più un beneficio per le agenzie formative che per i destinatari delle politiche pubbliche che dovevano essere attuate; questo fenomeno sta – anche secondo pareri raccolti nel testo – alla base della proliferazione di formazione di bassa qualità e genera un vero e proprio risentimento verso i “formatori poco seri” che si sono disinvoltamente buttati su questo tipo di business. Ma è questo l'esito ineluttabile della formazione finanziata? Si direbbe di no a giudicare da esperienze di altri paesi dove il focus dei progetti non sono i corsi ma le politiche pubbliche alle quali i corsi si indirizzano, politiche che reclamano – prima ancora dell'attivazione dei corsi – la costituzione di *policy network* nei quali si incontrano e collaborano le istituzioni pubbliche, le agenzie formative e le organizzazioni rappresentanti i diversi *stakeholder*<sup>2</sup>. In riferimento all'implementazione di tali politiche troviamo, ad es. nella esperienza francese, una maggior definizione formale dei mestieri della formazione professionale, anche in funzione dei sistemi di certificazione delle agenzie

---

<sup>1</sup> Per la verità l'intero capitolo 2 si sforza di delineare i contesti di azione formativa attraverso l'esame di tre *case-history* relative ad aziende che portano avanti tre modelli di business molto diversi tra loro, ma si fa un po' fatica a cogliere i nessi con quanto segue.

<sup>2</sup> Sulla non facile costruzione di un *policy network* mi sia consentito rinviare al mio articolo “Costruzione e funzionamento di un *policy network*: la implementazione della politica di formazione terziaria non accademica in Trentino”, in *Dialoghi*, n.1, 2012.

operanti in questo ambito<sup>3</sup>. Sono le politiche occupazionali e di formazione continua a conferire identità ed in qualche misura anche orgoglio professionale a chi opera in questo ambito (si pensi, giusto per fare un esempio, a mansioni tipo *Accompagnateur VAE*<sup>4</sup>, che hanno trovato un ampio livello di istituzionalizzazione).

Per rimanere nella metafora che vede nel mercato della formazione una corrente sotterranea del nostro arcipelago capace di far emergere o scomparire le isole ed isolette che lo compongono, bisogna ricordare come si sia oggi esaurita l'onda lunga della crescita della domanda di formazione sviluppatasi negli anni '80 e '90 del secolo scorso, con esiti che oggi, in tempo di crisi, sono difficili da prevedere.

Per comprendere gli anni del *boom*, oltre alla già ricordata formazione finanziata, va menzionato il crescente volume di attività formativa nella Pubblica Amministrazione (ricordiamo che l'allora Ministro per la Funzione Pubblica Franco Frattini nel 1995 lanciava la parola d'ordine della "emergenza formativa" proponendo una soglia minima del 1% del monte salari da investire in formazione del personale, investimenti che ora sono invece ridotti al lumicino), e va menzionato il ruolo sempre più marcato che nelle aziende andava assumendo la formazione nell'ambito della politica del personale (non solo la formazione tecnica a supporto delle innovazioni tecnologiche ed organizzative, ma anche la formazione manageriale e "comportamentale"). In questo quadro di risorse crescenti destinate alla formazione, un po' paradossalmente, si è assistito ad una debole attenzione al "ritorno dell'investimento formativo".

Si sono registrate in questo periodo di "vacche grasse" iniziative formative prive di una effettiva finalizzazione all'acquisizione da parte dei discenti di nuove competenze da mettere in valore nell'ambito delle organizzazioni di appartenenza, ma che ubbidivano a generiche speranze di poter modificare *one shot* orientamenti valoriali ed *habitus* comportamentali radicati nelle organizzazioni, di voler porre facilmente rimedio a incongruenze organizzative e gestionali, di dare una risposta quale che sia ad istanze sindacali, di esibire – più come valore dichiarato che non praticato – una mentalità manageriale moderna, attenta alla valorizzazione del capitale umano, ed altro ancora<sup>5</sup>.

Si è moltiplicata in tal modo la "formazione apparente", alla quale anche Lipari fa riferimento, connotata da un vistoso scollamento fra il processo di apprendimento di competenze e la loro effettiva possibilità di applicazione nei contesti lavorativi. In rapporto a tale fenomeno i formatori più coscienti – ed anche di questo ci parlano le testimonianze del libro – rispondono cercando di ridefinire *hic et nunc* con i partecipanti il patto formativo tentando così di porre rimedio al loro risentimento.

«Laddove non vi sono sbocchi che possano favorire l'espressione individuale – avverte Zanardo nella sua recensione – scatta il desiderio di utilizzare il tempo dedicato alla formazione a scopo privato, rendendo così proficuo il proprio investimento».

In effetti sono numerosi i formatori che pensano come campo prioritario del loro lavoro quello sui soggetti, in una relazione di aiuto riguardante il modo di vivere il proprio ruolo lavorativo, reso spesso problematico da un'insufficiente consapevolezza del contesto socio-organizzativo in cui si

---

<sup>3</sup> Si veda ad es. l'articolo *Les pratique de la formation* al sito <http://www.pratiques-de-la-formation.fr/Les-metiers-de-la-formation-des.html>, consultato il 08/02/2013.

<sup>4</sup> VAE sta per *Validation des acquis de l'expérience*.

<sup>5</sup> Significativa a questo riguardo è la testimonianza emersa in un focus: «Una delle cose che non mi piace è che il formatore si trova spesso preso tra due modi di interpretare la formazione provenienti da due diversi personaggi organizzativi: da un lato il committente, i direttori delle strutture, che non gli può fregare di meno della formazione e non ha fiducia verso di essa ma si sente costretto a sbrigare anche quest'obbligo (es. nel caso della pubblica amministrazione), dall'altro i discenti che si attendono la soluzione dei problemi strutturali ed organizzativi e non lo sviluppo di conoscenze e competenze».

è inseriti, senza strumenti critici per riconoscere le logiche plurali e talvolta contraddittorie che lo percorrono.

Rimane così sullo sfondo la prospettiva di una formazione percepita come leva del cambiamento organizzativo, o meglio di una formazione concepita come una delle leve (non la sola, e a volte neppure la più rilevante) che concorrono all'implementazione dei progetti di cambiamento. Si tratta di una prospettiva che potremmo chiamare del *Consulente-Formatore* e che postula la ricerca da parte di quest'ultimo di una intesa profonda con il committente sui progetti di innovazione e miglioramento organizzativo che si vogliono realizzare, sulle modalità con cui superare i possibili fattori ostativi e su come legare saldamente i percorsi formativi ai cambiamenti che si vogliono ottenere. Si trovano nel testo di Lipari testimonianze di una identità costruita sulla figura del *Consulente-Formatore*<sup>6</sup>, ma – se ben intendo – essa rimane largamente minoritaria rispetto a chi pensa la prassi formativa in termini di lavoro su soggetti: una prassi che si sviluppa attraverso la creazione, nell'ambito delle attività formative, di contesti sociali a forte impatto emozionale ed aiutando i partecipanti ad interpretare quanto avviene all'interno di tali contesti. Mi chiedo quali siano le ragioni di questi due differenti modi di intendere i progetti formativi (quello della consulenza-formazione e quello del lavoro con i soggetti), e quali siano le remore a combinare una prospettiva maggiormente legata alla soggettività ed una prospettiva incentrata sul cambiamento organizzativo e culturale: dopo tutto non vi è progetto di cambiamento che non passi prima di tutto dalla testa della gente. Mi sembra un po' banale interpretare le ragioni del mancato incontro esclusivamente (come dicono alcuni testimoni) in termini di difficoltà a farsi riconoscere dal committente la remunerazione di attività di analisi dei contesti organizzativi e di messa a punto di strategie condivise di cambiamento, oppure considerarle come il portato di un diverso background di studi, tra chi ha alle spalle una preparazione in campo psicologico e chi proviene invece da studi di tipo organizzativo (ed in particolare da approcci di analisi e intervento socio-tecnico delle organizzazioni, ma anche da attenzione ai problemi implementativi connessi ad un approccio "politico" al cambiamento).

Giustamente nel testo si argomenta come quella dei formatori non costituisca in senso proprio una comunità professionale, e vi si registri invece la presenza di una identità frammentata. Penso che tale frammentazione corrisponda in parte – com'è giusto che avvenga – ai diversi processi che vengono raggruppati sotto il termine formazione, ma si connetta in ampia misura alla ricerca di specializzazioni avvenuta negli anni del *boom* della domanda formativa. Sono gli anni che conosco, tra le altre cose, per dirla con Abrahamson (1996), il "ciclo di vita" di numerose "mode" sulle diverse tecniche manageriali (TQM, BPR, Empowerment, ecc.) e sulle varie metodiche di *experiential learning* (outdoor training, teatro d'impresa, AT, PNL, ecc.)<sup>7</sup>. Per un lungo periodo si è assistito dunque alla proliferazione di offerte formative (sia a catalogo, sia in progetti che amavano definirsi *taylor made*) ispirate a tali tecniche e metodiche specialistiche, man mano che diventavano di moda<sup>8</sup>.

Ciò che il testo di Lipari mi sembra metta in risalto (e che corrisponde a riflessioni che ho avuto modo di svolgere in altre occasioni) è il formarsi di identità legate in modo forte alle proprie pratiche professionali, con il risultato di un panorama molto frastagliato: si consolida il senso del noi nell'ambito del gruppo con il quale si condividono specifiche pratiche, mentre si assume come

---

<sup>6</sup> Nel testo, in riferimento alle pratiche di *training management* si fa parla di "zone indefinite, a metà strada tra consulenza organizzativa e formazione", p. 178. Sono soprattutto i formatori che dichiarano di adottare pratiche di *action-learning* che sembrano voler percorrere tali zone (p. 217 e segg).

<sup>7</sup> Parlare di "mode" non significa negare validità alle tecniche ed alle metodiche proposte, ma solo evidenziare la curva di interesse nella quale ad un picco di attenzione e di entusiasmo fa generalmente seguito una più meditata ponderazione dei risultati che si possono ottenere.

<sup>8</sup> «Si va per mode ...» – afferma uno dei partecipanti ad un focus group – «che si esauriscono .... tipo facciamo De Bono... e ti dicono no, l'abbiamo già fatto. Questo ti spinge a dover proporre qualcosa che *appaia nuovo*» (corsivo mio), p. 326.

alterità un po' tutto il resto della comunità dei formatori<sup>9</sup>. Una frammentazione identitaria, dunque, che penalizza (magari anche quando si dichiara di volere fare il contrario) la possibilità di confronto tra territori del sapere, di scambio tra le varie esperienze, di "contaminazione" tra pratiche diverse. Non mi riferisco qui solo alla "fenomenologia delle primedonne" (alla quale pur si fa cenno anche nel libro), ma piuttosto al fatto che – prendendo a prestito da Hubert Hermans (2001) il concetto di *dialogical self* – l'identità professionale dei formatori che si dimostrano orgogliosi esclusivamente delle proprie pratiche specialistiche sembra includere uno spettro assai ridotto di "posizioni del sé"<sup>10</sup>.

Colpisce quanto poco spazio sembra avere nella *mind society* di tali formatori la figura del committente, sia esso il top management aziendale o il responsabile dell'Ufficio Formazione. Nel libro la figura del committente si trova citata più su un versante negativo, come portatrice di una incerta o incongrua "cultura della formazione" e non anche come attore chiave con il quale occorre ricercare una intesa. Ma non dovrebbe forse il "patto formativo" essere sempre un patto a tre? Non avviene forse che il committente (oltre al fatto non marginale di finanziare le nostre attività) abbia un ruolo determinante per il successo di progetti formativi che mirano a superare la barriera della formazione apparente?<sup>11</sup>

Ho l'impressione che il panorama identitario che il libro di Lipari ci presenta sia ancora figlio degli anni del *boom* del mercato della formazione. Ovviamente non ho doti profetiche e non so dire quanto la crisi che stiamo vivendo (che molti ormai pensano sia destinata a durare nel tempo e anche a produrre una significativa revisione dei nostri *frames* cognitivi e valoriali) potrà modificare tale panorama. L'impressione è che non si potrà continuare ad eludere il problema del superamento della formazione apparente, che occorrerà superare gli steccati dei confini disciplinari e degli specialismi, e creare assieme, formatori e committenti, una più matura cultura della formazione idonea a sostenere l'attuazione dei progetti di sviluppo delle competenze e di cambiamento organizzativo che si vogliono realizzare.

È auspicabile che l'etnografia dell'arcipelago professionale dei formatori condotta da Lipari venga replicata a distanza di due o tre anni.

## Bibliografia

Abrahamson E. (1996), "Management Fashion", in *Academy of Management Review*, 16, pp. 254-285

Hermans H. (2001), "The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning", *Culture & Psychology*, 2001, 7, 243-281

---

<sup>9</sup> Lipari parla di "robusto individualismo" e di una identità che "si costruisce per differenza, ossia sottolineando ed esaltando ciò che divide (piuttosto che ciò che unisce) rispetto agli altri formatori"; p. 345. Il tema è ripreso con più ampi riferimenti al § 3 del sesto capitolo: "Tessuti relazionali e comunità tematiche".

<sup>10</sup> Com'è noto il concetto di "sé dialogico" nasce per superare la dicotomia tra il sé (interno) e l'altro (esterno). Il dialogo presuppone una estensione dello spazio interiore: la nostra mente – come afferma Hermans – incorpora ed è popolata da una molteplicità di altre persone che configurano una sorta di "società nella mente" ("*mind society*"); si tratta di una pluralità di "posizioni del sé" che hanno la possibilità di intrattenere tra loro rapporti dialogici.

<sup>11</sup> Ci sarebbe anche da dire come tra le "posizioni del sé" la figura dell'insegnante compaia – almeno così mi sembra – come elemento di netta alterità, all'insegna di una contrapposizione forse un po' troppo rigida tra *teaching* e *learning*, come se nel mondo della scuola ci si concentrasse solo sull'insegnamento delle materie e non anche sulla crescita degli allievi, o come se la scuola non fosse anch'essa sede di sperimentazioni di didattica attiva che dovrebbero interessare tutti i formatori.

## Una nota di Domenico Lipari

La recensione sopra riportata al libro “Etnografia di un arcipelago professionale” è stata sottoposta al giudizio dell’autore che ha risposto con la e-mail di seguito riportata con il suo consenso.

Caro Lauro,

ho appena ricevuto (e letto di un fiato) la tua nota critica sul mio libro (è infatti più di una recensione) e ti ringrazio molto non solo per l’attenzione che mi hai dedicato, ma anche (e soprattutto, direi) per le suggestioni che emergono dalla tua riflessione. Tra le tante, quelle che mi hanno maggiormente colpito sono due (tra loro collegate), che testimoniano la tua attenzione e la tua preoccupazione per le sorti di un “mestiere” ricco e potenzialmente suscettibile di diventare qualcosa di importante se solo alcune pratiche in uso si trasformassero – sulla scorta di esperienze straniere nemmeno molto distanti geograficamente– in pratiche virtuose. In pochi casi – e quello della formazione italiana è uno di questi – si può effettivamente toccare con mano la distanza effettiva tra “teorie professate” e “teorie praticate” (volendo riprendere la nota distinzione introdotta a suo tempo da Argyris e Schön).

Ma torno sinteticamente alle tue due suggestioni che mi hanno colpito di più. La prima è la metafora delle correnti sottomarine (di profondità) destinate in qualche modo a determinare mutamenti (più o meno rilevanti) della configurazione morfologica dell’arcipelago. Effettivamente è un’idea molto “potente” che aiuta a non fermarsi alle “fotografie” e quindi spinge ad interrogarsi sulle trasformazioni che – ci piaccia o no – sono parte integrante anche della realtà del “mondo” della formazione: chi, ad esempio, lo ha conosciuto appena 10/15 anni fa, quando ancora le politiche europee di formazione non avevano messo radici nel nostro paese (o incominciavano a farlo non senza fatica e resistenze), non può non vedere quanto e quanto intensamente siano cambiate le cose (tanto sul piano quantitativo, quanto su quello qualitativo). Credo che sulle “trasformazioni” – sia su quelle storiche, sia su quella in atto, sia infine su quelle prefigurabili a partire dalla percezione delle “correnti di profondità” in arrivo di cui tu parli – sarebbe utile acutizzare l’attenzione, lo sguardo e la riflessione. Ne vale la pena se ci si vuole collocare davvero all’altezza di un lavoro interpretativo che aiuti tutti gli attori interessati ad uscire dai gusci delle piccole routine professionali (e politiche) ed aprire gli occhi al mondo.

La seconda suggestione (che evidentemente si lega alla prima) ci spinge di nuovo ad interrogarci sul cambiamento e sul futuro. È del tutto evidente che i “formatori” (continuiamo a chiamarli così per mera convenzione discorsiva) che ho studiato ed analizzato sono – come tu dici – quasi tutti “figli del boom” degli anni tra gli Ottanta e i Novanta. È vero anche che le crisi ricorrenti del settore (sia quelle di crescita sia quelle di declino) li hanno continuamente obbligati a rimodellare in vari modi le loro identità professionali sul versante delle competenze e delle specializzazioni (spingendoli in molti casi a rincorrere mode effimere).

Davanti a questa realtà in movimento – sulla quale le etnografie possono dire qualcosa solo *après coup* cioè *ex post*, ovvero a trasformazioni avvenute – sarebbe utile “attrezzarsi” a guardarla meglio (ossia con rinnovata attenzione), ad individuare i “segnali deboli” con l’aiuto

di qualche intuizione capace di anticipare il tracciato dei sismografi e che aiuti a capire cosa potrebbero fare le correnti di profondità (per attrezzarsi a fronteggiare eventuali maremoti troppo sconvolgenti).

Come vedi rimango nella tua metafora. Quest'ultima prospettiva (diciamo così un po' futurologica) non è nelle mie corde, anche se la trovo di grande interesse e soprattutto di enorme utilità. Mi ritrovo più agevolmente nella tua idea di replicare l'etnografia dei formatori tra qualche anno. Se qualcuno fosse interessato a muoversi in questa direzione avrà tutto il mio sostegno e – perché no – la mia compagnia. In fondo, dopo la mia descrizione dell'arcipelago, non si parte da zero. E poi sarebbe di grande interesse una lettura comparata tra temi e descrizioni proposti e prodotti in tempi diversi.

C'è un'altra cosa che volevo aggiungere ai due commenti qui schematicamente abbozzati. Hai ragione: dalla ricerca emerge come il "committente" (soggetto privato o istituzione pubblica) sia una figura a metà strada tra l'irrelevanza tecnica e la mera funzione "finanziatrice". Dunque il suo ruolo è davvero poca cosa rispetto alla dinamica dell'azione formativa. Addirittura è spesso disprezzato per la sua incapacità/impossibilità di "entrare nel merito". Mi dispiace di non aver posto la necessaria attenzione a questo tema nella mia ricerca: mi rendo conto di quanto sia importante, solo che non l'ho approfondito affatto e certamente avrei dovuto farlo. C'è da dire che dalla sua marginalità (di *policy maker* incapace di seguire i processi da lui stesso attivati e di valutarli in modo appropriato) dipendono in buona parte i limiti che su una molteplicità di piani (culturale, di prestigio sociale, di rilevanza in termini di utilità, etc.) caratterizzano la formazione italiana. Bisogna altresì dire (azzardo un'ipotesi) che in fondo questa marginalità il committente ha contribuito attivamente a costruirla in nome di un malinteso sul potere: immaginare che il suo ruolo (e la corrispondente immagine del potere ad esso associata) potesse essere ricondotto unicamente all'erogazione del finanziamento (senza pensare che intervenire con cognizione di causa nei processi di *implementation* delle attività e nella loro valutazione avrebbe potuto accrescere non solo il prestigio, ma anche il potere) è stato nella gran parte dei casi un'ingenuità non meno che un errore cruciale. Ma questa è solo una mia impressione che richiederebbe discussioni ulteriori e i necessari approfondimenti empirici.

Per il momento mi limito a queste brevi considerazioni (se vorrai potrai pubblicarle come mia reazione a caldo al tuo testo). Potremo riprendere le nostre riflessioni senza fretta.

Per il momento ti ringrazio ancora e spero che ci sia l'occasione di incontrarci appena possibile.

Un caro saluto

Domenico Lipari

P.S.: Ti pregherei di ringraziare di nuovo da parte mia Antonio Zanardo (l'ho già fatto per telefono) per il suo bel commento del quale ricordo la finezza analitica e la ricchezza argomentativa.



## NOTIZIE SUGLI AUTORI

### Federico Fantacone

Classe 1958, ha cominciato la sua vita organizzativa in Olivetti nella funzione Risorse Umane, migrando poi in Elea SpA dove ha sviluppato l'offerta di formazione manageriale, diretto progetti formativi complessi per organizzazioni pubbliche e private, erogato docenza e consulenza per lo sviluppo delle competenze manageriali e personali, fino ad assumere la responsabilità di Direttore Progetti & Elearning. Attualmente è Vice Direttore Generale.

Autore di diversi articoli sui temi della formazione manageriale e dell' e-learning, di cui si è occupato fin dalla prima diffusione in Italia, per *Dialoghi* ha pubblicato, oltre ai contributi presenti su questo numero, un articolo sul coraggio come competenza manageriale, ed è tra gli autori presenti nel numero Monografico dedicato alla Pubblica Amministrazione.

[federico.fantacone@elea.it](mailto:federico.fantacone@elea.it); [federico.fantacone@yahoo.it](mailto:federico.fantacone@yahoo.it)

### Lauro Mattalucci

Ha una esperienza professionale di oltre trenta anni nel campo della formazione e della consulenza organizzativa, maturata in una primaria azienda del settore dove ha ricoperto il ruolo di responsabile della direzione tecnica e scientifica.

Ha coordinato molteplici progetti formativi in aziende industriali e nella P.A. ed anche nel campo delle politiche di formazione professionale e dell'occupazione.

Le sue attuali attività professionali riguardano:

- consulenza e formazione nell'ambito di progetti di ricerca sui contesti economico-sociali, mercato del lavoro,
- sviluppo dei sistemi scolastici e di formazione professionale
- ricerca e docenza sui temi dello sviluppo organizzativo (strutture, processi e risorse umane), formazione manageriale, sviluppo dei sistemi formativi
- consulenza per lo sviluppo organizzativo e progetti formativi condotti attraverso *blended learning strategy*.

È autore di numerose pubblicazioni: ha curato i volumi *Il lavoro d'ufficio*, Franco Angeli (1990) e *L'Information Technology nella P.A. Ostacoli organizzativi e culturali* (con A. Vino), Franco Angeli, (1993); è inoltre autore di numerosi saggi con particolare riferimento ai temi del *knowledge management* ed alla formazione come leva per il cambiamento organizzativo.

È Referente Scientifico di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*.

[lauro.mattalucci@gmail.com](mailto:lauro.mattalucci@gmail.com); [lauro.mattalucci@dialoghi.org](mailto:lauro.mattalucci@dialoghi.org)

## **Elena Sarati**

Laureata prima in Lettere Classiche e poi in Scienze Etno-Antropologiche (con una tesi in antropologia delle organizzazioni), dopo un'esperienza nell'insegnamento secondario superiore si è occupata di consulenza e formazione degli Adulti.

Fondatore e Amministratore di Trilix Srl, ha precedentemente lavorato presso primarie società di consulenza e ha un'esperienza pluriennale nello sviluppo di progetti di formazione e consulenza per le Imprese e le Pubbliche Amministrazioni.

Si occupa in particolare di sviluppo organizzativo, gestione del cambiamento, formazione per i ruoli chiave e dinamiche culturali nelle organizzazioni. Su tali temi ha effettuato docenze presso l'Università Cattolica di Milano, l'Università degli Studi di Firenze, e nel Master avanzato Human Resources del Sole 24Ore.

Recentemente ha pubblicato diversi articoli sull'utilizzo della formazione nella costruzione di Comunità di Pratiche e nei processi di knowledge management, sulla Cultura della formazione, sulla valutazione della performance nella PA e in Sanità e sulla gestione dei processi di cambiamento organizzativo.

È Direttore Responsabile di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*.

[elena.sarati@trilix.biz](mailto:elena.sarati@trilix.biz); [elena.sarati@dialoghi.org](mailto:elena.sarati@dialoghi.org)

## **Tiziana Teruzzi**

Laureata in Psicologia e abilitata alla professione inizia l'attività professionale in ambito universitario svolgendo ricerche nell'ambito della psicologia della comunicazione con particolare attenzione ai nuovi media e al loro impatto nelle relazioni interpersonali (G. Riva, T. Teruzzi, and L. Anolli, "The Use of the Internet in Psychological Research: Comparison of Online and Offline Questionnaires", *CyberPsychology&Behavior*, n°1, 2003.). Matura successivamente una solida esperienza nell'ambito della psicologia del lavoro collaborando con diverse società di consulenza, seguendo progetti di formazione e sviluppo delle risorse all'interno di organizzazioni del settore pubblico e privato. Continua la sua formazione personale conseguendo un master in Counseling attraverso la procedura immaginativa. Opera oggi in qualità di consulente per lo sviluppo di progetti di formazione manageriale, selezione e valutazione del potenziale. Nel contempo supporta singoli e gruppi attraverso percorsi di Coaching. In ambito privato si dedica al Counseling individuale e di coppia per il miglioramento dell'efficacia personale e delle relazioni.

Per questa rivista ha pubblicato contributi sui temi del rischio psicosociale e del benessere organizzativo e dell'utilizzo dell'immaginario nelle prassi formative.

È membro del Comitato Direttivo di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*.

[tiziana@tizianateruzzi.it](mailto:tiziana@tizianateruzzi.it); [tiziana.teruzzi@dialoghi.org](mailto:tiziana.teruzzi@dialoghi.org)

## Augusto Vino

Augusto Vino, svolge attività di consulenza e formazione in tema di analisi, progettazione e valutazione delle organizzazioni, con particolare riferimento alla Pubblica Amministrazione. E' partner della società ALea srl, e, a partire dalla edizione 2006, Direttore del MAPP - Master in Analisi delle Politiche Pubbliche, presso il Corep di Torino. I suoi interessi di ricerca riguardano in particolare i processi di cambiamento ed apprendimento organizzativo ed i processi di innovazione della Pubblica Amministrazione.

Ha pubblicato diversi saggi, tra cui *Patti territoriali e progettazione istituzionale*, in "Nord-Sud", settembre 1998; *Il Direttore generale negli Enti Locali: una risorsa per il cambiamento* (con L. Belloi), in "Il Nuovo Governo Locale", n. 2, 1998; *Uscita e voce per l'innovazione della Pubblica Amministrazione*, in "Studi Organizzativi" nuova serie, n.1, 2000; *Progettazione delle politiche pubbliche e progettazione istituzionale: su di alcune competenze emergenti della dirigenza pubblica*, in "Materiali", Formez 2003, *Politiche pubbliche e innovazione amministrativa. Indizi di un paradigma emergente* in "Rivista Italiana di Politiche Pubbliche" n. 3/2007.

Ha pubblicato inoltre i volumi *L'Information Technology nella P.A. Ostacoli organizzativi e culturali* (curato con L. Mattalucci), Franco Angeli, Milano, 1993; *Sviluppo e competenze* (con F. Botta), Cacucci Editore, 1999; *Sapere pratico*, Guerini e Associati, 2001; *Per fare sviluppo. Piccolo manuale sulle competenze per lo sviluppo locale* (con P. Andriolo, G.F. Pomatto, P. Saroglia), Donzelli, 2007.

e-mail: [vino@alea-srl.it](mailto:vino@alea-srl.it)

## Antonio Zanardo

Antonio Zanardo è laureato in scienze dell'educazione. Si occupa come consulente di interventi formativi in Organizzazioni Aziendali e in ambito sociale, all'interno di Scuole o Istituti Privati e ha una consolidata esperienza nella formazione per Pubbliche Amministrazioni.

L'attività nella conduzione dei gruppi inizia nel 1985, quando si è occupato di dipendenze da sostanze stupefacenti in programmi di riabilitazione. Successivamente si è specializzato in conduzione di gruppi di New Identity Process e in Psicodramma Classico a orientamento formativo. È attualmente Presidente e Didatta presso Centro Studi di Psicodramma di Milano (Associazione culturale per la promozione della persona, dei gruppi e della comunità). Utilizza un approccio relazionale con metodologia attiva ed esperienziale. Ha pubblicato diversi articoli tra i quali "La dinamica azione - osservazione nelle organizzazioni", *rivista Aipsim*, n. 1-2 anno IX, Marzo 2007; "Formazione: una cura sociale", *Acca Parlante*, n. 1 Marzo 2009, Trento, Ed. Erickson; "L'approccio psicodrammatico per la prevenzione del burnout dell'insegnante", *rivista Aipsim*, n. 1-2, Anno XI, Agosto 2009; "Andragogia: alla scoperta di una scienza in divenire", *Dialoghi*, 1, 2010. Sempre per questa rivista ha pubblicato, nel 2011 (1), "Dinamiche di ruolo e metodologia nella formazione". Ha inoltre pubblicato il volume *"Action methods nella formazione. Approcci e strumenti per la conduzione di piccoli e grandi gruppi"*, Pardes Edizioni, Bologna, 2007. È membro del Comitato Direttivo di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*.

[antonio.zanardo@aziform.com](mailto:antonio.zanardo@aziform.com) ([www.aziform.com](http://www.aziform.com)); [antonio.zanardo@dialoghi.org](mailto:antonio.zanardo@dialoghi.org)

# *Dialoghi*

**Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo**