

Elena Sarati

**COME UNA PARTITURA.
UN PROGETTO DI SVILUPPO ORGANIZZATIVO
E FORMAZIONE: LEZIONI APPRESE**



Dialoghi

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

Anno IV, numero 2, 2013

Numero speciale edito il 14 Gennaio 2014

COME UNA PARTITURA. UN PROGETTO DI SVILUPPO ORGANIZZATIVO E FORMAZIONE: LEZIONI APPRESE

di Elena Sarati

1. Premessa

Questo contributo si pone l'obiettivo di ripercorrere criticamente la storia di un progetto di formazione, marcando l'accento su alcuni "apprendimenti" significativi e sullo stretto legame tra formazione e sviluppo organizzativo.

Prendendo avvio dalla domanda iniziale espressa dalla Committenza e proseguendo attraverso azioni di analisi e progettazione orientate a comprendere più precisamente il bisogno, il racconto assume forma, si sostanzia in una non sempre facile implementazione del progetto all'interno di un "campo" popolato da differenti disponibilità alla riflessione, opportunità, resistenze e dubbi, fino a porre in luce alcuni importanti esiti e quesiti ancora aperti.

In questo "percorso accidentato", gli aspetti di interesse dal punto di vista di chi fa consulenza (in questo senso parliamo di "lezioni apprese") contemplano diversi piani:

- il rapporto con la Committenza e la costruzione di consenso
- la strategia formativa e gli approcci possibili
- la gestione del progetto tra pianificazione e implementazione
- la non sempre agevole valutazione del ritorno formativo
- la posizione del consulente nel campo

È in tale quadro complesso che si declina un "saper fare" – quello del Consulente-Formatore, tema più volte trattato in questa rivista – nel raccordo con i molteplici livelli che ne connotano l'agire e il necessario ritorno riflessivo.

La successione dei paragrafi è scandita come una partitura¹, metafora di una "costruzione" in cui la struttura formale lascia inevitabilmente spazio a diverse combinazioni, scelte di taglio e di strumenti, interpretazioni, variazioni, oltre ogni tentativo di rigidità "ingegneristica".

Il contributo è anche un mio personale omaggio a Lauro Mattalucci, cui è dedicato il numero, con il quale ho avuto la fortunata opportunità di seguire questo progetto nelle ultime fasi.

¹ Nella scansione, e nei titoli, richiama la Terza Sinfonia in Re minore di Gustav Mahler (1860-1911).

« Bisogna avere ancora il caos dentro di sé per generare una stella danzante »
(F. Nietzsche, Così parlò Zarathustra)

2. Primo movimento (forte e risoluto). Il risveglio. La domanda

Il contesto è quello della Sede italiana di una Società di servizi tedesca leader di mercato², in un momento di particolare complessità, che vedeva l'ingresso di nuovi, importanti competitor. La prima richiesta, pervenuta dalla Responsabile della Formazione e sostenuta dalla direzione del Personale, riguardava la realizzazione di

un intervento per Professional, Quadri Aziendali e Dirigenti orientato a fornire un metodo di *problem solving e decision making*, attraverso l'apprendimento di nuove tecniche e lo sviluppo di quelle già oggetto di precedenti corsi ma non uniformemente applicate.

Nonostante infatti in azienda fossero noti i più importanti strumenti di problem solving proposti dal TQM, diffusi i software di costruzione di "mappe mentali" (utili a inquadrare i problemi), e disponibili una serie di altri *tool* a supporto della condivisione di informazioni e valutazioni, il loro impiego, in una certa misura, sembrava assumere ancora il senso di un esercizio, vissuto come "situazione altra" rispetto alle "normali" attività lavorative.

Si trattava quindi, almeno per quanto si poteva evincere da questa prima domanda, di ritornare su tali strumenti – con l'individuazione anche di ulteriori e più efficaci – coinvolgendo anche chi non aveva partecipato in passato a eventi formativi simili, e, soprattutto, di sostenere in modo diffuso la spendibilità degli apprendimenti nelle prassi di lavoro.

In una prima bozza di proposta era stato pertanto delineato un percorso di formazione – differenziato nei contenuti e per target, con una maggiore attenzione al *decision making* nel caso dei Dirigenti, ma sostanzialmente identico nel taglio – strutturato in modo da abbinare seminari tematici sugli argomenti in oggetto (con riferimento anche a un buon numero di tecniche "di nuova generazione") e sessioni di *training on the job* per accompagnarne l'applicazione.

In sostanza la struttura dell'intervento, molto semplice, si presentava, nella prima versione – ancora da precisare nei dettagli, ma nel suo complesso approvata dal Cliente – in questa forma:



² Il caso si riferisce a un progetto risalente a qualche anno fa (2006), sviluppatosi nell'arco di un anno e mezzo. L'impossibilità di recuperare i contatti con gli Interlocutori di allora sostiene la scelta dell'anonimato seguita nel presente contributo. Chi scrive ha partecipato al progetto fin dall'inizio come Docente-Consulente e Referente per i percorsi Professional, e poi, nelle ultime fasi, come Responsabile di progetto.

Risulta abbastanza evidente che, in una declinazione di questo tipo, l'attenzione prevalente si sarebbe collocata ancora al livello dei contenuti, cioè, nel caso specifico, della proposta di tecniche "innovative", valide per tutti e, anzi, tanto più necessariamente uniformi quanto più idonee a costruire una sorta di "linguaggio condiviso" all'interno dell'azienda. Un aspetto differenziante avrebbe potuto riguardare semmai le metodologie formative, più o meno attive e coinvolgenti (fino ad arrivare alla possibilità di sfruttare formule "soft outdoor" sul *problem setting/solving* di gruppo).

Un elemento appariva però interessante in termini di effettiva spendibilità della formazione nel contesto: l'introduzione delle sessioni di *training on the job*³, che "aprirano" già a processi di apprendimento più complessi e si configuravano come un tentativo *in nuce* e fin dalla prima formulazione della proposta di andare oltre quella che abbiamo definito in più occasioni "la formazione apparente"⁴.

Proprio in tale ottica, tuttavia, la domanda iniziale richiedeva di essere meglio esplorata alla luce delle caratteristiche dell'Azienda e interpellando altre "voci" dalle quali era nata tale esigenza. Va a tal proposito sottolineato come fin da subito il progetto avesse visto la committenza convinta del Direttore del Personale, che aveva anche appoggiato l'idea di procedere con azioni di progettazione strutturate orientate a mettere la consulenza nella migliore condizione per comprendere il contesto, intuendo la necessità di andare oltre l'elemento delle "tecniche", più o meno innovative e sofisticate, e di indagare sulle loro condizioni di utilizzo.

Nello specifico, bisognava comprendere:

- come erano state strutturate le precedenti occasioni formative e le relative azioni di applicazione sul campo e quali strumenti specifici erano stati acquisiti;
- quali fossero nel contesto dell'Azienda i reali ostacoli e le opportunità nel trasformare le *technicalities* in abitudini professionali condivise e radicate, oltre un apprendimento "apparente";
- in che senso andava intesa l'acquisizione di un metodo nel processo di *problem setting/solving* e quali erano le aspettative di applicazione nei processi di lavoro reali;
- quali fossero i principali nodi critici nei processi decisionali cui potessero applicarsi le tecniche di *decision making* per renderli più concretamente efficaci;
- più in generale quali fossero le prassi diffuse nell'individuazione e comunicazione dei problemi, il livello di coinvolgimento nella formulazione di proposte, e come si strutturavano i processi decisionali, sia a livello di Management, sia nel rapporto di ogni Manager con la propria struttura.

Si pone qui, in generale, un primo "dilemma" per un Formatore: se attenersi strettamente alla richiesta iniziale o esplorare più in profondità il bisogno. Anche se la risposta a tale quesito potrebbe apparire ovvia – posto che le azioni di analisi e progettazione sono, sulla carta, sempre o quasi previste –, un'indagine che non sia "ritualistica" (potremmo parlare di "progettazione apparente") ha, come vedremo più avanti, alcune implicazioni non immediatamente scontate.

Significa, per esempio, optare davvero per un approccio consulenziale che non definisce (o non si fa definire) una volta per tutte l'intervento, ma lo riformula, ove necessario, in un

³ Definite anche, impropriamente, di coaching, inteso come affiancamento di gruppo nell'applicazione di strumenti ai processi di lavoro.

⁴ Una formazione cioè che rischia di limitarsi all'aula e non diventa pertanto reale motore di cambiamento di prassi e comportamenti, non incide realmente sui processi di lavoro, e lascia ogni ritorno dell'investimento formativo alla sensibilità e all'iniziativa dei singoli. In questa rivista il tema è stato a lungo discusso, per es. in Mattalucci, Sarati (2011).

costante dialogo con il Committente e non si limita a una progettazione in superficie, ma va ad analizzare i nodi critici che caratterizzano il contesto nel quale la domanda è stata formulata. Il rischio reale è di trovarsi a dover riconfigurare completamente il progetto originario – in questo caso riconosciuto dal Cliente, pur in una prima release, come valido e attinente alle esigenze, ferma restando la successiva valutazione di efficacia –, e “ricostruire” il consenso intorno all’intervento formativo.

Diciamo subito che la scelta su come procedere in questo caso non è stata semplice, né unanime all’interno del gruppo di progetto (anche di ciò diremo oltre), connotato da diverse propensioni a mantenersi fedeli alla formulazione iniziale, o, viceversa, ad approfondire i nodi problematici, anche assumendosi la responsabilità di rivedere la proposta. E che, più in generale, sono più spesso i riscontri negativi e le evidenze critiche che portano a riformulare completamente (e di solito più efficacemente) la strategia di un intervento, piuttosto che una “disposizione progettuale” orientata alla comprensione in profondità fin dalle prime fasi.

3. Secondo movimento (tempo di minuetto): quello che il Cliente racconta

Le azioni di progettazione

La progettazione, svolta in stretta collaborazione con il Responsabili del Personale e della Formazione, prevedeva classiche azioni di rilevazione quali:

- analisi della storia aziendale e della Vision (da cui dedurre anche primi elementi della cultura aziendale); dell’organizzazione e del sistema di gestione e sviluppo del personale; delle caratteristiche professionali delle persone che avrebbero partecipato al progetto⁵;
- interviste ai Dirigenti per capire il valore aggiunto che al possesso delle tecniche veniva attribuito nel contesto;
- *focus group* con un campione di Quadri e di Professional, per identificare aspettative, esperienze pregresse, processi-chiave e situazioni-problema.

In ordine a quanto premesso sopra, una particolarità è consistita fin da subito nell’adozione, in tutte le attività di progettazione, di una *prospettiva di indagine culturale*, finalizzata a comprendere meglio, oltre all’esigenza dichiarata, le prassi effettivamente messe in atto nel modo di affrontare i problemi e i processi decisionali, l’influenza di altri fattori su tali processi, ma anche i frame diffusi, i linguaggi, i presupposti impliciti, a partire dal Management e dalle dinamiche che a questo livello si producevano. Tale prospettiva per così dire “etnografica”⁶ prevedeva, oltre a un taglio analitico particolarmente attento alle

⁵ Nello specifico i documenti acquisiti sono stati: Vision nell’ultima versione, organigramma, documento di mappatura di competenze a livello “People” e “Management”, progetti formativi pregressi, strumenti in uso di supporto alla focalizzazione dei problemi e assunzione di decisioni.

⁶ Si fa riferimento all’approccio che, mutuando alcune categorie di analisi dalle scienze etno-antropologiche, le applica agli studi delle organizzazioni: tale approccio ha naturalmente visto a sua volta differenti declinazioni, a seconda del concetto di cultura che si accoglie. Qui interpretiamo la cultura come un continuo processo di rielaborazione e ridefinizione, potremmo dire di “tensione comunicativa” tra soggetti, gruppi ed elementi simbolici già presenti nel contesto. È «totalità in movimento che si compone e ricompone costantemente in maniera articolata e complessa» (Malighetti 2004, p. 26). Per una maggiore disamina delle modalità di analisi secondo un approccio attento alle culture, ved. Sarati, 2010.

attribuzioni di senso da parte degli attori organizzativi⁷, ulteriori azioni finalizzate a una migliore disamina, attraverso osservazione diretta, di come venivano affrontati problemi e assunte decisioni, e più in generale degli *habits* gestionali, quali:

- osservazione di una riunione del Gruppo di Management (GDM), che sarebbe poi risultata quanto mai opportuna alla luce delle interviste (segnatamente quella all'A.D., che in proposito avrebbe messo in evidenza alcune criticità, ved. oltre);
- osservazione di alcune riunioni dei Dirigenti con i loro Collaboratori.

Centrale il coinvolgimento, fin dalle prime fasi, dell'Amministratore Delegato, sia nella ovvia prospettiva di raccogliere una voce determinante in termini di costruzione culturale e di attese relative ai temi oggetto dell'intervento, sia nell'ottica di mantenere elevato il livello di consenso intorno al progetto formativo.

Bisognava in sostanza capire il *significato preciso* che assumeva il possesso di determinate tecniche, il motivo della marcatura su questo aspetto e sul quello metodologico, i nodi critici nel loro utilizzo diffuso e le effettive leve sulle quali agire.

Che cosa davvero il Cliente chiedeva? Erano realmente necessarie ulteriori tecniche? Cosa frenava la loro applicazione diffusa? E cosa stava a indicare questo accento sul "metodo"? Qual era, quindi, oltre la domanda, il reale bisogno? E, infine, come garantire che la conoscenza dei metodi e delle tecniche diventasse "sapere in azione", condiviso dai soggetti ed efficace in termini di risultati per il funzionamento dell'organizzazione?

Queste erano le questioni cruciali cui bisognava dare risposta.

A seguire, ci sembra utile riportare – senza la pretesa d'esser, qui, esaustivi – alcune "voci" e qualche evidenza emersa dalle osservazioni sul campo.

Le voci: l'A.D. e i documenti ufficiali

Dall'intervista all'A.D. e da una prima analisi dei documenti (Organigramma, Vision, documentazione relativa a eventi formativi precedenti) emergevano due aspetti significativi, uno connesso ai contenuti dell'intervento – e in qualche misura collegabile alla prima domanda del Cliente –, e altri più di contesto, che sembravano contraddire la stessa esigenza formativa inizialmente espressa.

In ordine al tema in oggetto – quello dello sviluppo di "tecniche" e loro applicazione –, veniva ribadito dallo stesso AD quanto il loro uso non fosse divenuto, nelle interazioni lavorative, un nuovo "linguaggio" impiegato per comunicare in modo più efficace, e la conseguente necessità di ritornarci "per "fornire un metodo"⁸. Ecco le sue parole:

«Esiste un *problema di metodo*. Le persone sono infatti preparate: certamente alcuni, assunti da poco, non hanno partecipato alle precedenti occasioni formative, ma il problema è che *non vengono applicate le tecniche apprese con metodo* e in modo diffuso. Le conoscenze acquisite fanno parte del bagaglio personale, sono ritenute preziose, ma non vengono applicate, non diventano un'abitudine professionale. [...] In generale, *manca metodo nell'affrontare e risolvere i problemi*, nel fare proposte. Anche a livello di Management, per esempio, le riunioni sono spesso poco produttive: non si

⁷ Un approccio eminentemente ermeneutico, in cui una particolare attenzione viene posta alla storia aziendale e all'evoluzione nel tempo, e all'analisi del linguaggio, alle forme discorsive, alle espressioni e ai comportamenti "significativi", cercando di scoprire e ricostruire i livelli di significato non espliciti e collocandoli nel contesto.

⁸ Forse può essere interessante aggiungere che l'A.D. era di origini e cultura tedesca.

prendono tutte le decisioni necessarie e alcuni non contribuiscono alle decisioni». (Corsivo mio⁹)

Nel sottolineare il concetto, appare significativa una convinta affermazione dello stesso AD (quasi un suo “slogan”):

«Bisogna essere schiavi del *metodo* per poi esserne padroni»

Il “metodo”, nella sua ricorrenza, ribadito anche nei successivi incontri con il Direttore HR e la Responsabile della formazione, assumeva la rilevanza di parola-chiave (o, per dirla con Geertz, di “termine denso”¹⁰) e forniva una utile lettura per comprendere meglio l’esigenza. Anche perché era apparentemente in contraddizione con una cultura organizzativa che sembrava favorire e non ostacolare la trasformazione delle *technicalities* in prassi professionali.

Stando ai documenti “ufficiali”, l’arrivo, 10 anni prima, dell’attuale A.D. aveva segnato la costruzione di una squadra di management di giovani (con l’eccezione di 2 direzioni, tra cui quella commerciale) che aveva saputo guidare l’importante crescita economica e delle quote di mercato, e, negli ultimi quattro anni, aveva visto quasi raddoppiare l’organico (da 60 a 110 Unità). Inoltre, aveva anche caratterizzato la progressiva affermazione di una cultura aziendale incentrata sul senso di appartenenza e condivisione dei traguardi fissati dalla vision¹¹, sulla fiducia in merito alle potenzialità di crescita professionale dei giovani quadri aziendali (sempre da quanto si evinceva dalle parole dell’AD e dalle stesse scelte in termini di *people strategy*), sull’accettazione diffusa del sistema di valutazione delle competenze (effettiva gestione del feedback valutativo)¹², nonché sull’orientamento alla disponibilità – a cominciare dall’AD, pronto a partecipare in prima persona alle attività formative e a dare un forte commitment – a mettersi in discussione (condizione necessaria per l’apprendimento organizzativo). Ciò poteva far supporre l’assenza – almeno in apparenza – di evidenti tensioni nella gerarchia di comando (in conseguenza di tutti gli aspetti della cultura aziendale sopra menzionati).

Alla luce di questo quadro, sostanzialmente positivo, rimaneva tuttavia ancora un punto interrogativo sulla pertinenza della richiesta espressa, dell’effettiva cultura diffusa e sul *significato* dell’insistenza sul “metodo”, condivisa anche da altri interlocutori come effetto della particolare marcatura da parte dell’AD. Anche il tema della improduttività delle riunioni meritava di essere approfondito.

⁹ E così da ora innanzi nei discorsi riportati.

¹⁰ “*Thick description*”, “descrizione densa”, la definisce Gertz (1973, trad it. 1987). Rappresenta la ricerca di un contesto, «qualcosa entro cui eventi sociali, comportamenti, istituzioni, processi, possano essere intelligibilmente, cioè densamente, descritti» (Geertz, 1987, p. 46). L’antropologo espone il significato dell’analisi etnografica “densa” mettendo a confronto i *tic* involontari con gli ammiccamenti: i primi sono semplice comportamento, mentre i secondi sono comportamento significativo, l’oggetto specifico dell’etnografia (Geertz, 1988, pp. 42-3). Per un osservatore esterno i due comportamenti non hanno apparentemente differenze. È solo rifacendosi alla prospettiva del soggetto che compie l’azione e ricostruendo il contesto che se ne può cogliere il significato.

¹¹ Peraltro nella vision ritornava il tema delle tecniche: «Noi vogliamo e possiamo crescere personalmente e professionalmente in un ambiente comunicativo e dinamico, caratterizzato dall’utilizzo diffuso di tecniche gestionali e strumenti tecnologici innovativi».

¹² L’Azienda aveva adottato un sistema di gestione e sviluppo del personale che aveva comportato la costruzione di una mappa di competenze (declinandole in rapporto ai diversi livelli di responsabilità). Tale sistema sottolineava le competenze chiave trasversali (teamwork e integrazione, comunicazione e ascolto, diagnosi di problema, responsabilizzazione e presidio dell’immagine), e si collocava in sintonia con la Vision a livello “People”. Lo stesso avveniva a livello “Management”.

Altre voci: il Direttore HR e i Dirigenti

A questo proposito, una prima “chiave” per la comprensione del problema veniva dalle parole del Direttore Human Resources (da qui HR), in merito alle aspettative sul progetto formativo:

«Noi prime linee dobbiamo *riflettere, esaminare le nostre prassi, come analizziamo i problemi, come facciamo problem solving, come decidiamo anche in gruppo, come presidiamo i progetti*, il controllo dei costi ... Bisogna far sì che si deleghi di più, che si liberi del tempo per occuparci di ciò che è più strategico e progettuale, i problemi principali, i processi di change management»

Per subito aggiungere:

«Manca *metodo* [ancora una volta n.d.r.] *nell'affrontare e risolvere i problemi, nel fare proposte*»

Il tema del metodo appariva qui collegato alla necessità di passare ad un livello di riflessione più alto, “metariflessivo”, per così dire, sui principali processi che riguardavano il Management e il funzionamento del Gruppo di Management. A conferma, sempre il Direttore HR:

«Ci sono troppe differenze tra le persone, negli stili ... *non si riesce a svincolare il problema dalla persona*, perché c'è in gioco un'emozione molto forte: non si sanno poi sostenere le proprie decisioni, formulare proposte utili a decidere. *Dobbiamo imparare a decidere meglio insieme e arrivare a decisioni condivise usando metodi comuni*»

Significative anche le aspettative verso Quadri e Professional:

«Vorrei ricevere proposte dai miei collaboratori tutte formulate con lo stesso stile, ma soprattutto Quadri *devono imparare a formulare proposte per favorire le decisioni, fornendo i giusti elementi, collaborando anche in modo interfunzionale*».

Questi elementi – in particolare la revisione dei processi di analisi e assunzione di decisioni nelle prime linee, la necessità di concentrarsi sui fattori strategici, la costruzione di un Team di Management coeso e in generale la capacità di far fluire le informazioni anche da parte dei Quadri e Professional per facilitare le decisioni – risultavano presenti anche in altre testimonianze e sarebbero stati confermati dall'osservazione sul campo. Man mano che si procedeva con le interviste emergevano inoltre disposizioni orientate a un certo “timore gerarchico”, in particolare verso l'AD e soprattutto da parte dei dirigenti più giovani¹³, come si poteva evincere dalle voci di alcuni Manager di maggior fiducia dell'AD e di più ampia *seniority*.

Riportiamo ad es. alcune espressioni del Direttore Commerciale:

«Le persone *hanno paura di sbagliare*;

«Questa è un'azienda conformista, molto dipendente dall'A.D.: la prima linea ha *bisogno di più coraggio, di saper correre qualche rischio, bisogna superare il timore di dispiacere all'A.D.*»).

Correlata, si manifestava anche la difficoltà ad accettare di sbagliare (parole di un Manager a staff dell'A.D., di supporto strategico:

¹³ Naturalmente erano disposizioni non direttamente dichiarate. In generale, nelle interviste dei Manager più giovani emergeva piuttosto una concentrazione su problemi specifici, mentre non veniva fatto cenno al rapporto con l'A.D.

«L'A.D. chiede di prendere decisioni importanti e chiede alle persone di farlo, ma spesso per loro è difficile. Se sbagliano, li corregge, ma per loro è *difficile accettare la correzione*»).

Di tale problema pareva consapevole lo stesso A.D., quando affermava:

«*I livelli gerarchici sono fortemente percepiti* (le persone parlano meno quando ci sono io). C'è una sorta di *ubbidienza anticipata*: ci si immagina che l'altro voglia una certa cosa e allora ci si blocca ad un certo punto nella propria elaborazione, nella proposta, anticipando le intenzioni del capo»

E inoltre:

«L'azienda è molto centrata su di me: sono qui da quasi vent'anni. Alcune persone che lavorano con me *hanno metodologia e la applicano*, mentre i più giovani quando sono con me lavorano bene, ma quando io non ci sono lavorano in modo più dispersivo. [...] *Mi aspetto invece un approccio sistematico: la decisione come processo* (che diventi know-how dell'azienda). Anche le riunioni del Gruppo di Management sono molto centrate su di me; io cerco di non avere un ruolo molto direttivo: quando faccio le sintesi, esercito il mio ruolo. *Mi aspetto che 1° linea ed i loro collaboratori siano in grado di fare la stessa cosa*. Le persone invece tendono a convergere velocemente, per non creare conflittualità»

La situazione cominciava ad apparire più chiara. Rimaneva da mettere a confronto quanto emerso dalle interviste con l'osservazione sul campo ("osservazione *non partecipante*"), che avrebbe fornito ulteriori tasselli.

L'osservazione sul campo

Due sono state le tipologie di situazioni osservate: una riunione del GDM e un paio di riunioni di Dirigenti di prima linea con i propri Collaboratori.

Dalla riunione del Gruppo di Management¹⁴ risultava chiaro un debole senso del Team direzionale, confermate, tra l'altro, da un'ulteriore affermazione dell'AD emersa nel corso dell'intervista, relativa all'abitudine a gestire in colloqui individuali con lui alcune decisioni, che in questo modo venivano sottratte a dibattito pubblico e alla riflessione collettiva. La diffusa consapevolezza della dispersione di informazioni e di idee che tale processo comportava non aveva reso tuttavia più produttive le riunioni, che, anzi, spesso si concludevano con una analisi di problemi specifici e con forti dispersioni di tempo. La formazione dell'agenda delle questioni da discutere presentava aspetti eterogenei: vi erano problemi più generali, altri più specifici, decisioni da assumere, o semplici informazioni che ciascun dirigente comunicava al GDM.

¹⁴ I partecipanti alla riunione erano: A.D., tutti i Dirigenti, e cioè il Direttore HR – giovane, di relativamente recente nomina, che si era conquistata un'ampia fiducia dell'A.D. (significativamente le attribuiva una padronanza del "metodo") – accompagnata dalla Responsabile della Formazione, il Direttore Commerciale (un Manager di ampia esperienza) con un Collaboratore (coinvolto su un tema all'O.d.g.), il Direttore area P.A. (di ampia seniority e capo di una Struttura considerabile quasi a sé rispetto alle altre), il Direttore Amministrativo, il Direttore Area Tecnica, il Responsabile Controlling – tutti giovani di relativamente recente nomina –, il Consulente strategico a Staff (anch'esso di una certa seniority). Sul fronte Consulenza, gli osservatori – che avevano condotto anche le interviste – erano due senior, tra cui il Responsabile di progetto, e uno junior: l'osservazione era effettuata sulla base di una griglia e poi veniva condivisa formulando una interpretazione di sintesi. Non abbiamo qui il tempo di marcare le dinamiche relazionali specifiche all'interno del gruppo, pure interessanti, anche in relazione alla maggiore o minore vicinanza e consonanza con l'A.D. e alle conflittualità emergenti.

Senza soffermarci qui su tutti gli elementi osservati, va quantomeno sottolineato che, anche in questo caso, l'incontro, della durata di quattro ore (9,30-13,30), aveva visto una prevalente attenzione soltanto ad alcuni punti dell'O.d.G. di carattere prettamente operativo, come la discussione (durata circa un'ora) del taglio dato ad alcuni documenti da parte del Direttore HR (ad es. i tempi di predisposizione delle presentazioni dei Dirigenti per i neoassunti o alcuni riscontri da interventi formativi). Diversi gli spunti polemici, bloccati in modo direttivo da interventi dell'A.D., spesso impegnato a comporre le divergenze di punti di vista e a regolare i tempi degli interventi e le modalità di comunicazione. Solo negli ultimi 30 min. erano stati affrontati i progetti da considerare prioritari o meno (in questo caso l'ingresso sul mercato di un potente competitor e le possibili azioni conseguenti da mettere in campo¹⁵), senza tuttavia arrivare ad alcuna decisione e senza che venissero presi in esame gli altri punti dell'O.d.G., da esaminare "a pranzo".

Considerevole anche il differente livello di partecipazione alla discussione che marcava uno sbilanciamento netto su alcuni Manager, la mancanza di un ordine preciso negli interventi (di fatto non veniva utilizzato un metodo), con la figura del moderatore sostanzialmente ricoperta dall'A.D. (a conferma di quanto dichiarato da lui stesso nell'intervista)¹⁶. Tutti elementi – qui elencati in estrema sintesi – che decisamente spostavano il problema altrove rispetto alla domanda inizialmente espressa.

Significativa ai fini dell'analisi generale – e in rapporto anche a Quadri e Professional – l'osservazione delle altre due riunioni, la prima, della direzione commerciale (ricoperta, come già detto, da un figura di ampia seniority), e l'altra di una direzione prettamente tecnica, ricoperta da un manager giovane e di recente nomina.

Nel primo caso si trattava di una riunione più informativa che decisionale, condotta da una figura, quella del Direttore Commerciale, di ampia esperienza gestionale.

Più interessante per la nostra disamina la seconda riunione, in cui, malgrado l'utilizzo di un software (Mind Manager) come guida per affrontare i diversi punti previsti nell'O.d.G. (quindi perfettamente coerente con l'imperativo dell'utilizzo di tecniche e strumenti per facilitare la discussione e l'assunzione di decisioni), la "parvenza di metodo" faceva emergere in realtà una leadership da parte della Direzione Area Tecnica poco partecipativa, molto direttiva, con una tendenza ad alimentare comportamenti di "rigidità complementare" (Watzlawich, 1971), in particolare nella relazione tra il Direttore stesso e un collaboratore (in precedenza suo responsabile), relazione di fatto al centro della scena, tanto da escludere dal dibattito gli altri interlocutori presenti¹⁷. Significativo il fatto che il Direttore, nelle interviste, si percepisse come aperto all'ascolto e al dialogo, e molto partecipativo con i Collaboratori.

¹⁵ Era, tra l'altro, questo, uno degli elementi che aveva sostenuto la necessità di un intervento formativo che coinvolgesse anche i Manager di Prima Linea (i.e. i Dirigenti).

¹⁶ Nella interpretazione degli osservatori si legge: «Il clima all'interno della riunione si presenta inizialmente disteso e connotato da un buon orientamento all'ascolto reciproco; nel corso della riunione tuttavia emergono toni critici, non sempre di taglio costruttivo: in particolare su alcuni argomenti (ad es. la valutazione della formazione) i toni diventano accesi, gli interventi si sovrappongono: la sensazione è che l'attenzione passi dal contenuto alla relazione e che diventi prevalente la tensione a valorizzare le proprie argomentazioni piuttosto che a ricercare un valore aggiunto da un confronto costruttivo. Gli attori che più frequentemente intervengono sono l'A.D., che spesso si inserisce focalizzando l'attenzione su aspetti di metodo, sulle modalità di discussione e organizzazione, sull'attenzione agli *economics* e all'omogeneità dei comportamenti finalizzati agli obiettivi di business, assumendo, oltre alla veste di moderatore, una funzione anche "formativa", sia in merito al processo decisionale, sia in termini di contenuti specifici, utilizzando anche i supporti presenti in sala (lavagna a fogli); in modalità simmetrica (sottolineata anche dalla posizione nel tavolo della riunione) si pone [il Direttore HR], che, sfruttando l'elemento visivo (proiezioni della pianificazione in MS Project) ribadisce l'esigenza di mettere in risalto il "metodo seguito" e condividerlo. Più attenti all'interpretazione di dettaglio, ma per ciò stesso anche maggiormente dispersivi sono gli interventi di [Direttore area P.A.] e del [Direttore Amministrativo]; poco partecipa il Direttore area tecnica e il Controlling. Mirati e puntuali gli interventi del Direttore amministrativo e del consulente strategico».

¹⁷ Sempre nella rielaborazione degli osservatori leggiamo: «In posizione complementare rispetto a [Direzione] si pone [Collaboratore], più orientato al dettaglio, e concentrato su problematiche legate alla comunicazione

Una situazione, questa, che – a detta del responsabile HR – si ripeteva anche in altri casi e in altre direzioni (con poche eccezioni, tra cui proprio la Direzione Commerciale), configurando, anche a cascata, *habitus* di rigidità gerarchica che non consentivano l'emergenza di idee, segnali deboli, proposte, in un contesto ancora segnato da una cultura del "timore dell'errore" o da conflitti di ruolo irrisolti, oltre quanto si poteva inizialmente sopporre.

Le evidenze emerse

Per riassumere, è chiaro che la questione pareva, in sostanza, più complessa di un puro problema di "metodo" nell'applicazione di strumenti di problem setting/solving (peraltro non utilizzati sistematicamente e, ove utilizzati, non determinanti ai fini efficacia del processo decisionale).

Emergeva la presenza di dinamiche conflittuali all'interno del Management («Non si riesce a svincolare il problema dalla persona» ved. sopra, o, per citare un'altra affermazione dell'A.D., «Serve capacità di gestione della conflittualità tra idee e ruoli 'senza ferirsi'»), la questione irrisolta del rapporto di fiducia con l'A.D. («Bisogna superare il timore di dispiacere all'A.D.»), la produttività delle riunioni non sempre elevata, con dispersioni su aspetti metodologici non acquisiti, e, ancora, l'insistenza, anche con toni polemicici, su questioni di dettaglio come ad eludere i nodi più rilevanti, con scarsi esiti da un punto di vista delle decisioni prese («Le riunioni sono spesso poco produttive: non si prendono tutte le decisioni necessarie e alcuni non contribuiscono alle decisioni»).

Veniva allo scoperto una percezione dichiarata del proprio ruolo da parte di alcuni Manager contraddittoria rispetto alle prassi, una diffusa difficoltà a far emergere idee, criticità e proposte costruttive, per la presenza ancora forte di una cultura "blame" ("le persone hanno paura di sbagliare"). Ed era a questo, probabilmente, alle difficoltà di comunicazione legate a una percezione rigidamente gerarchica dei ruoli, che dovevano essere ricondotte le reali preoccupazioni del Direttore HR quando affermava che «Manca metodo nell'affrontare e risolvere i problemi, nel fare proposte».

I nodi critici andavano dunque ben oltre la necessità di applicazioni di tecniche "in modo uniforme e sistematico" (affermazione che recepiva solo superficialmente il richiamo a un maggior rigore nell'analisi dei problemi e nell'assunzione delle decisioni): si richiedeva – come già l'intervista al Direttore HR faceva intendere – una riflessione sui processi di comunicazione, sull'interpretazione dei ruoli, sulle dinamiche relazionali connesse agli stili di management, e, a livello di team di management, sui processi decisionali e sulle modalità di partecipazione alle decisioni e ai progetti strategici.

All'interno di una cultura apparentemente collaborativa permanevano infatti elementi di rigidità gerarchica e un'interpretazione "debole" (soprattutto in alcuni Manager di più recente nomina) del ruolo manageriale, con una tendenza a delegare verso l'alto le proprie prerogative decisionali, con il rischio di depotenziare nello stesso tempo i diretti riporti (i Quadri). Lo stesso A.D., molto esigente e scrupoloso, dallo stile poco enfatico e molto distaccato, ma disponibile a relazionarsi in modo aperto con il gruppo, era diffusamente percepito come autorevole – per la sua storia e per l'abilità con cui aveva condotto l'Azienda al successo – ma, anche per questo, risultava difficile, soprattutto per i Manager più giovani,

interfunzionale e al rispetto dei ruoli, o alla gestione dei collaboratori, quasi a dare al Responsabile un messaggio trasversale di sfida. Tuttavia, ad una esplicitazione delle problematiche non corrisponde una propositività in termini di presa di decisioni, che vengono rimandate al Responsabile anche sui aspetti meno rilevanti: la sensazione è che ad una leadership direttiva e poco delegante si accompagni dall'altra parte una propositività debole e orientata ad evidenziare piuttosto le criticità che le proposte di soluzione».

interfacciarsi con lui in modo più attivo e decodificarne le attese. Era in sostanza ancora vissuto come una figura di riferimento, quasi un “padre fondatore”, cui rivolgersi con rispetto e attendendone le indicazioni (e la risoluzione dei conflitti), laddove lo sviluppo anche numerico dell’Azienda richiedeva invece una maggiore partecipazione del Gruppo di Management e una crescita complessiva dell’intero team nell’assunzione di responsabilità sui processi strategici da parte di tutti i Manager.

La strategia di intervento doveva tener conto di questi molteplici aspetti, superando il taglio meramente tecnico e intercettando quegli elementi di cultura e quegli *habits* che rischiavano di risultare frenanti.

4. Intervallo. Prime considerazioni.

La terminologia frequentemente utilizzata nel campo della formazione rischia di trarre in inganno. In particolare, parlare di “problem solving” (e di processi decisionali), come nel caso in discussione – ma lo stesso potrebbe valere per gli interventi di project management, o centrati sullo sviluppo di tecniche di management –, rischia di “depistare” verso un’accumulazione di strumenti e tecniche senza favorire prima una compiuta indagine delle motivazioni per cui si esprime una domanda formativa e delle caratteristiche del contesto in cui tale domanda si colloca.

La presenza di repertori consolidati di competenze, con indicazione delle aree di “gap” (frequentemente posti alla base dei programmi formativi), può altresì risultare fuorviante rispetto al reale bisogno e al vero obiettivo, se le competenze da sviluppare – e quindi le condizioni che facilitano la loro declinazione in “sapere in azione”¹⁸ – non vengono verificate alla luce delle condizioni di contesto e dei processi di lavoro in cui si esprimono.

È, questo, un punto che può provocare talvolta incomprensioni con la Committenza, ma che, ai fini dell’efficacia formativa, non può essere ignorato. Si è, nelle pagine precedenti, cercato di mettere in risalto quanto il reale problema, in questo caso, non fossero “le tecniche” – o l’apprendimento “per accumulazione” di strumenti e modelli a supporto dei processi di *problem solving* e *decision making* – e la loro più o meno sofisticazione, ma in che modo il Gruppo di Management potesse consolidarsi, migliorando i processi decisionali e la partecipazione (nel rispetto delle deleghe e delle responsabilità di ruolo) alle occasioni del team di confronto sui problemi-chiave e supporto alle decisioni strategiche; come i Quadri potessero supportare le decisioni attraverso una corretta formulazione di proposte facilitando anche lo scambio di comunicazioni all’interno della propria struttura; e infine in quali modalità e con quali strumenti i Professional potessero essere coinvolti nelle azioni di miglioramento organizzativo, attraverso un corretto metodo di analisi dei problemi e formulazione di proposte presso gli interlocutori organizzativi competenti. Questi erano i “veri” obiettivi formativi.

In un simile contesto, le “tecniche” risultavano meri strumenti a supporto di più ampi processi di apprendimento che, per definirsi tali, non devono semplicemente prevedere una applicazione di *tools* (dato che non è questo il punto), ma occorre diventare occasioni di sviluppo organizzativo.

¹⁸ Si accoglie qui la definizione di competenza come “sapere in azione”, inteso come «un sapere che si alimenta e si consolida attraverso le esperienze, ma anche e soprattutto attraverso lo sforzo di “capitalizzazione cognitiva” di tali esperienze ed attraverso i riconoscimenti sociali che riceve» (Matalucci, 2013, p. 18). Tale definizione di competenza si avvicina a quella proposta da Le Boterf (2008) che la definisce «capacità di mobilitare saperi selezionandoli, integrandoli e combinandoli tra loro in funzione dei risultati che si vogliono ottenere, nonché delle aspettative, delle possibilità e dei vincoli presenti in un dato contesto». Cfr. anche per il concetto di “sapere pratico” Viro (2001).

In tale ottica, di comprensione “in profondità” del bisogno, limitarsi a un’esplorazione “ritualistica” della domanda, pur essendo tranquillizzante sotto il profilo della “progettabilità” dell’intervento formativo, può comportare un’altrettanto ritualistica, e quindi “apparente” efficacia della formazione.

Per arrivare a questo livello di indagine non è sufficiente, infatti, mettere in campo azioni di progettazione volte al più ad approfondire un quadro già definito indipendentemente da una più puntuale analisi, ma è necessario esplorare a fondo il contesto verificando se tale quadro è utile o no alle reali esigenze del Cliente. L’adozione di un metodo di analisi fondato sulla disamina dello sviluppo “storico” dell’azienda e delle sua cultura, delle forme discorsive, delle espressioni e dei comportamenti “significativi”, in una prospettiva ermeneutica attenta a osservare e comprendere i livelli di significato non espliciti, se non garantisce contro l’inevitabile soggettività dell’interpretazione, consente tuttavia quantomeno di approfondire la comprensione, dubitando dell’ “oggettività”, quella sì, sovente presunta, di un quadro dato e delle soluzioni più immediatamente (e spesso definitivamente) spendibili.

Naturalmente, la scelta di come operare dipende da diversi fattori, non ultimo la relazione con Committenza e il ruolo che i Consulenti-Formatori coinvolti nel progetto intendono ritagliarsi. Su questo punto, le interpretazioni, da quelle più prudenti alle più radicalmente divergenti rispetto alla “partitura” – per riprendere la metafora che struttura questo contributo – appaiono sovente diverse, se non contrastanti. Vedremo nei successivi paragrafi quanto anche questo progetto abbia visto differenti tagli e una più o meno ampia disponibilità a rivedere i confini dell’intervento come erano stati inizialmente definiti.

5. Terzo movimento (comodo): quello che i formatori raccontano

Attenendosi a quanto emerso nel corso della progettazione, i nodi sui quali lavorare risultavano, come abbiamo visto, molteplici.

Nel caso dei Quadri aziendali, stante una ancora insufficiente condivisione delle tecniche e metodologie relative ai processi di problem setting/solving, bisognava anche concentrarsi sul raccordo con i Dirigenti nello sviluppo di proposte e progetti che – attraverso l’applicazione delle tecniche, che rimanevano il “punto di appoggio” – favorissero reali processi di sviluppo organizzativo. A un problema di contenuti e strumenti si affiancavano alcune rigidità sia da parte del Management (nell’accogliere proposte dal basso), sia da parte dei Quadri (nel sostenere correttamente proposte di miglioramento e progetti). La stessa cosa, a cascata, doveva coinvolgere i Professional, dando però, in questo caso, un taglio decisamente più operativo.

A livello di Management si rendeva invece necessaria una rivisitazione dei processi decisionali – a partire da quanto avveniva nella riunioni del Gruppo di Management, sovente improduttive – e delle forme di partecipazione ai processi/progetti finalizzati ai traguardi di business, in cui il gruppo di Manager nel suo complesso appariva ancora debole nel supporto alle decisioni strategiche e all’AD, percepito come un punto di riferimento ma in qualche misura “temuto” e dal quale ci si attendeva indicazioni operative più che coinvolgimento effettivo nei processi decisionali.

Procedere in tale senso avrebbe significato – come già prospettato – ridefinire completamente la strategia formativa e rinegoziare attività (e relativo budget), e spazi di intervento, mettendo in conto anche un livello di complessità inizialmente non previsto (o

meglio, che *di norma* si tende a non prevedere, stante che la complessità è una caratteristica delle organizzazioni come sistemi sociali).

Di fronte a tale dilemma, nel caso di questo progetto si è deciso di procedere “per gradi”, probabilmente – anche se è difficile dirlo “a posteriori” – commettendo qualche errore di valutazione per eccesso di prudenza. La scelta di compromesso è stata nell’ordine di mantenere le struttura originaria (e il numero di giornate) cercando di orientare i *project work* (ved. figura a pagina successiva) alle specifiche esigenze, aggiungendo quindi, in itinere, elementi di raccordo con i diversi livelli organizzativi.

In sostanza, i percorsi proposti sono stati:

a) per i Professional e i Quadri

- Interventi formativi orientati al consolidamento di alcune tecniche (*problem solving* di gruppo, miglioramento di processi, basi di *project management*);
- *Project Work* con piccoli gruppi, affiancati dalla consulenza, mirati alla individuazione di problemi nei processi di lavoro e allo sviluppo di possibili progetti di miglioramento (con l’utilizzo degli strumenti appresi), attraverso una corretta acquisizione delle informazioni¹⁹;
- Come momento di raccordo comunicazione, valorizzazione e presentazione delle proposte ai decisori (Responsabili)

b) per i Dirigenti

- Seminari ad hoc sul tema del decision making e della gestione delle riunioni con i Collaboratori e a livello di Gruppo di Management;
- Workshop con tutto il Gruppo di Management (e con la partecipazione anche dell’AD), orientato ad una analisi e revisione dei processi decisionali e ad una loro riconfigurazione condivisa²⁰.

La nuova struttura era la seguente:



¹⁹ Fondamentale ai fini della riuscita dei *Project Work* (oltre l’elemento meramente esercitativo), il confronto costante con la direzione del Personale nella composizione dei gruppi e nella scelta degli ambiti sui quali intervenire, e la presentazione di alcune analisi e proposte ai Dirigenti, fin da subito coinvolti come sponsor nella formulazione di possibili progetti.

²⁰ Per alcuni Manager erano stati ipotizzati, successivamente, anche percorsi di coaching individuale (su base volontaria) mirati allo sviluppo di alcune capacità gestionali, di ascolto e di feedback. Ved. paragrafo relativo ai risultati.

Dirigenti



Questa seconda configurazione risultava, pur mantenendo l'impostazione generale, più attenta alle specificità e soprattutto intercettava, nel caso dei Quadri e dei Professional, l'esigenza di trovare canali di comunicazione utili a rendere informazioni, proposte e idee "disponibili" ai decisori, attraverso modalità utili – anche mediante il conforto delle tecniche – al superamento di timori gerarchici e dispersioni legate a genericità o aleatorietà delle proposte.

Nel caso dei Professional in particolare, i lavori in sottogruppi avrebbero opportunamente messo a fuoco problemi reali e proposte concrete di sviluppo, sulla base dei riscontri emersi dai project work, contribuendo, in un paio di casi, a definire veri e propri progetti di miglioramento.

Tuttavia, l'impianto mostrava ancora alcuni lati deboli:

Il primo era senz'altro legato (benché sul fronte consulenza alcuni, all'interno del team di progetto²¹, vi vedessero, in termini di relazione con il Cliente, anche una opportunità) al mantenimento della formula originaria centrata sulle tecniche di problem solving e decision making e sul "metodo" inteso come accumulazione di sapere tecnico da applicare con maggior zelo, sulla falsariga dell'esperienza dei project work.

Se una configurazione del genere era risultata funzionale nel caso dei Professional, che, lavorando su questioni operative, legati a specifici processi, avevano da un lato fatto emergere dall'analisi (anche basata su tecniche di problem setting) nodi critici e proposte di miglioramento, accuratamente indirizzate nelle presentazioni ai potenziali decisori, man mano che ci si relazionava con i livelli di responsabilità più elevata veniva alla luce l'incompletezza degli strumenti proposti e più in generale dell'impianto strategico del progetto.

Già i percorsi formativi con i Quadri avevano fatto emergere problematiche non riconducibili a una pura analisi di processo o la cui disamina poteva basarsi sui classici *tools* di *problem setting/solving*, segnatamente per quanto riguarda questioni di ordine gestionale, di relazione con i Collaboratori e, soprattutto, con una Dirigenza non sempre attenta – soprattutto in alcuni casi – al coinvolgimento e al confronto²².

In sostanza, oltre all'accento sulle tecniche – che pure potevano risultare, in qualche caso, strumenti utili – si trattava di pensare a modalità di intervento in grado di *attivare processi riflessivi e garantire un reale apprendimento organizzativo*, ossia, per intenderci,

²¹ Il gruppo di progetto era composto da professionalità diverse che, com'è logico, avevano anche diverse opinioni sul taglio da dare e su come gestire la relazione con la Committenza. L'avvicendamento nel tempo di due diversi PM aveva fatto emergere tali differenze. Su questo punto – sui diversi "frames" che connotano i formatori e sulla loro non sempre facile armonizzazione – molto ci sarebbe da dire, ma richiederebbe forse una trattazione a parte.

²² Riportiamo qui alcune esigenze espresse dai Quadri (non senza ambiguità tra "problemi" e "obiettivi") sulle quali lavorare: «Difficoltà a programmare ed effettuare riunioni di area periodiche»; «Trasferire conoscenze e competenze ai neoassunti perché acquisiscano autonomia, in modo efficace e veloce»; «Determinazione della priorità da dare alla gestione dell'emergenza operativa»; «Motivare ed ottenere risultati costanti dai collaboratori a fronte di diversi cambiamenti e ottenere "fiducia" dai collaboratori su questioni che impattano su attività operative pur non avendo competenza diretta di queste ultime», etc.

quell'apprendimento che *produce un cambiamento anche sul piano culturale e dei valori* – quel che interessa ai fini del nostro discorso – definito da Argyris e Schon (1998) “apprendimento a ciclo doppio”²³.

Tale esigenza – già peraltro esplicita in alcune interviste – si era fatta evidente con il Gruppo di Management, in cui i fattori che incidevano sui processi decisionali e che si celavano sotto la centralità dei riferimenti metodologici erano ben lungi dal poter essere risolti attraverso un pur ponderoso set di tecniche. Di fatto, proprio su questo target si era reso necessario, a valle dei primi interventi con lo stesso Management dall'esito incerto, un nuovo e più radicale ripensamento del taglio progettuale²⁴.

Va detto che l'ambiguità tra *metodo* inteso come set di “tecniche”, *tools* e “modo di lavorare” era stata sostenuta dallo stesso A.D. che, riferendosi alla necessità di riflettere su come venivano affrontati problemi e decisioni, aveva pur mostrato una forte fiducia negli strumenti, quasi che essi potessero in effetti veicolare, se non di per sé, comunque significativamente, un preciso *modus operandi*.

Forse, a questo proposito, era anche necessaria una presa di distanza da un modello troppo razionale di assunzione delle decisioni (si pensi a questo proposito al noto “garbage can” di Cohen, March, Olsen, 1972): ci sono problemi che vanno incontro alle tecniche, ma anche tecniche, o addirittura soluzioni, che vanno incontro ai problemi. Non c'era il rischio, insistendo sulle tecniche, di generare una “corsa” a cercare problemi che si lasciassero affrontare attraverso queste ultime?

6. Quarto movimento (molto lento – misterioso): quello che il Management racconta

E un netto cambiamento nell'approccio, in una direzione più autenticamente consulenziale, è infatti ciò che si decise di proporre al Cliente, seguendo più da vicino quanto dichiarato anche nella documentazione di progetto: un'opzione metodologica legata all'“apprendimento esperienziale”, secondo il noto modello di Kolb (1975)²⁵.

Val qui la pena di fare una parentesi per comprendere meglio lo scarto rispetto al taglio precedente. Quando si parla di “formazione esperienziale” sovente si rischia di fraintenderne il potenziale. Ove l' *experiential learning* non sia banalmente inteso come una trasposizione outdoor del setting formativo, esso viene collegato in genere a forme più o meno “attive” di apprendimento, in cui centrale risulta il coinvolgimento dei partecipanti, in sostituzione di un approccio meramente trasmissivo.

Tuttavia, quando parliamo di formazione esperienziale ci riferiamo a qualcosa di più complesso e impegnativo e, soprattutto, necessariamente contestualizzato. Il paradigma

²³ O – nei termini di Bateson (1976) – “deutero-apprendimento”. A questo proposito sottolinea Mattalucci (1996): «[...] Tanto più possono svilupparsi processi di apprendimento organizzativo quanto più, nelle dinamiche che si sviluppano tra i vari attori sociali, vengono impiegati “processi riflessivi”, vale a dire processi di produzione di senso idonei a mettere in discussione, attraverso un innalzamento di livello di indagine, le *routine* operative consolidate, a vantaggio di nuovi schemi d'azione». Sempre Mattalucci, nel portare alcuni esempi di processi riflessivi, connotandoli come meta-processi, ne sottolinea il collegamento con il concetto di deutero-apprendimento in Bateson. Sulle condizioni sociali di adozione di una paradigma della riflessività, si vedano le questioni poste da Vito, 2010, pp. 20-24.

²⁴ Da questo momento chi scrive ha assunto la Responsabilità del progetto: a partire da questa fase del progetto tutte le azioni di consulenza con il Gruppo di Management sono state condotte, come precisato in premessa, insieme a Lauro Mattalucci. La dedica a lui del presente numero sostiene la scelta di un contributo intorno a questo progetto, che considero sia stato, per me, un'occasione fondamentale di apprendimento.

²⁵ Com'è risaputo, il modello di Kolb rappresenta il processo di apprendimento come circolare (esperienze concrete – osservazione e riflessione – recupero di concetti astratti – sperimentazione nella prassi), marcando un rapporto stretto tra azione e riflessione e concettualizzazione e esperienza pratica, senza soluzione di continuità.

dell'*experiential learning*, infatti, è centrato sulla riflessività, ossia sulla capacità di riflettere sul proprio agire per modificare, se del caso, i propri schemi d'azione (da cui il "guadagno formativo": lo scarto cioè rispetto a *habits* consolidati). Un agire che è sempre "collocato", così come sono collocate le stesse competenze che la formazione si pone l'obiettivo di sviluppare, definibili come "sapere in azione", contestualizzato, legato ai processi in essere.

Tutto ciò non ha implicazioni di poco conto. Significa entrare nelle pratiche (cioè, ad esempio, in come un ruolo viene agito nel contesto e all'interno di un dato sistema di relazioni e vincoli), negli schemi d'azione, appunto, e facilitare l'attivazione di un ripensamento critico sugli stessi. In questo caso significava²⁶ lavorare con il Gruppo di Management (da qui G.D.M.) esplorando le prassi in uso, a livello di gruppo e individuali, cercando di coglierne gli elementi deboli, di rileggere criticamente l'esperienza, de-costruendo e ri-costruendo insieme al gruppo quadri condivisi d'azione in una nuova prospettiva, più efficace nel contesto.

Naturalmente, ciò significa verificare le condizioni per cui si può dare un processo simile di apprendimento. In questo specifico caso significava attivare un consenso ampio sul processo formativo che, a partire, dall'A.D., consentisse davvero alle persone di mettere a disposizione del gruppo i presupposti dell'agire, i frames valoriali²⁷, le pratiche che ne derivavano e la cui modalità di produzione e riproduzione andava per così dire sottoposta ad esame, a vaglio critico. Significava, anche, chiedere ai Partecipanti di disporsi a metter in gioco la propria interpretazione delle responsabilità di ruolo, la stessa identità di ruolo²⁸.

La dimensione del *project work* in tale ottica risulta spesso insufficiente, se intesa come mero esercizio di applicazione di strumenti appresi senza riscontro nel contesto, o anche di applicazione delle tecniche nei processi di lavoro, senza che ciò tuttavia comporti un reale processo di apprendimento, ossia di cambiamento negli schemi interpretativi e nelle disposizioni comportamentali.

Da questo momento in poi nel lavoro con il gruppo di management si è optato drasticamente per la strada dell'*experiential learning* in quanto tale, nel suo senso più profondo e impegnativo.

Un percorso dunque aperto, mai definito a priori, co-costruito insieme al gruppo, emergente dal gruppo stesso e dalla disponibilità riflessiva dei partecipanti e sempre legato ai processi organizzativi, alla sperimentazione nel contesto, a un nuovo ritorno riflessivo che coinvolgesse anche i quadri di riferimento con cui l'esperienza veniva interpretata.

Il lavoro con il gruppo – che includeva significativamente, per tutte le evidenze emerse dalla progettazione, anche la presenza dell'A.D., da sempre peraltro disponibile a mettersi in gioco nelle attività formative – si è svolto secondo questa dinamica, che, a partire da pochi

²⁶ Mattalucci (2010, p. 10, da una citazione di Du Roy, 1991), a proposito di metodologie di formazione esperienziale, segnatamente l'*action learning*, rimanda come radice storica all'*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»

²⁷ Uso l'espressione *frame* cognitivi e valoriali nel senso in cui Weick (1997) parla di "mappe cognitive – normative".

²⁸ Sul tema dell'identità rimando a un mio contributo su questa stessa rivista (Sarati 2010, pp. 48-51), e in particolare: «[...] costruita nel tempo attraverso le interazioni sociali, sottoposta alle tensioni e alle dinamiche che attraversano la produzione culturale, declinata nei comportamenti organizzativi e manifesta nelle espressioni linguistiche, l'identità si determina dunque – parallelamente all'*habitus* – progressivamente attraverso il vissuto professionale e di ruolo e l'interpretazione che i soggetti fanno di esso in relazione ai differenti contesti ai quali partecipano».

spunti teorici, mirava, attraverso un processo di questioning e discussione, a far emergere i nodi critici e far riflettere su come si decideva, come si comunicava, come i ruoli venivano intesi, come si strutturavano i processi di confronto collettivo (le riunioni del team di management), come venivano affrontati i progetti strategici, il tutto giocato insomma su un piano, appunto, di “meta-apprendimento”.

La riflessione non si fermava all’incontro, ma coinvolgeva anche i consulenti, impegnati nella rielaborazione critica, nella sintesi e modellizzazione di quanto emerso, che veniva poi nuovamente sottoposto al vaglio dei partecipanti, senza soluzione di continuità. Il rischio di dispersività veniva così evitato dallo sforzo di sintesi che già in aula era richiesta ai partecipanti e di verifica e revisione successiva insieme al gruppo, mettendo così in valore il potenziale di apprendimento insito nel percorso stesso.

Al termine degli incontri (della durata di 5 ore ciascuno) il gruppo aveva prodotto, come esito, un documento condiviso dal tutto il team di Management (sorta di “Decalogo”) in cui si definivano, dopo averli discussi e concordati, impegni collettivi su alcuni punti, mirati a intervenire su *habits* non funzionali in termini di processi decisionali e di comunicazione interna, prerogative di ruolo, gestione delle occasioni di confronto collettivo del G.D.M. e suo funzionamento.

In particolare, i temi affrontati, passati al vaglio, riformulati in modo condiviso e connessi a specifici *action item*, ruotavano intorno a tre aspetti sostanziali che intercettavano le diverse problematiche venute alla luce nel corso della progettazione e ancora irrisolte. Li illustriamo qui in estrema sintesi, anche se meriterebbero un più ampio dettaglio.

- Metodo di gestione delle riunioni del G.D.M. Era stato definito un modello di gestione condiviso con i principali punti di attenzione emersi dal contesto: cadenze, regole e logiche per le convocazioni; modalità per garantirsi gli impegni presi; indicazione di criteri sulla base dei quali assumere le decisioni, verificarne gli impatti, garantirsi la partecipazione di tutti, diffondere le informazioni, etc.

Altrettanto per quanto concerne le riunioni di coordinamento delle varie Strutture, con particolare accento sulle necessità di raccordo con le Seconde Linee (Quadri) e tra decisioni strategiche / tattiche e operative

- Decision making e modello di governance. Era stata effettuata una revisione di aspetti relativi al modello di governance aziendale connessi con i processi decisionali: responsabilità del GDM nell’ambito della struttura di governo aziendale, supporto alle decisioni strategiche e all’implementazione dei progetti strategici, emergenza dei fattori critici nel raggiungimento degli obiettivi; presidio e diffusione della vision e sostegno ai processi di dell’apprendimento organizzativo; etc.; responsabilità di ogni manager e del G.D.M. a livello di struttura, di integrazione con altre strutture e di presidio dei processi (ad es. esame periodico in merito al raccordo e finalizzazione dei processi di supporto e di innovazione per il miglioramento dei processi di business, etc.)

- Decision making e gestione dei progetti strategici. In particolare era stato posto l’accento sulla definizione dei progetti strategici; sull’assunzione da parte del G.D.M. del ruolo di *Steering Committee*, sull’impegno – a fronte di situazioni impreviste o di fattori ostativi emergenti – di assumere tutte le decisioni atte a garantirne la efficace attuazione; sul presidio dei processi di apprendimento organizzativo, etc.)

Particolare rilievo inoltre era stato dato alle valutazioni di impatto economico (altro elemento emerso dalla progettazione) e, appunto, ai processi di apprendimento organizzativo, di cui *in primis* il Management doveva farsi promotore, proseguendo anche autonomamente l'esperienza formativa.

Particolarmente attenta a questo aspetto era il Direttore HR (disponibile fin dall'inizio, vale la pena di ricordarlo, a una progettazione più in profondità e attenta alle condizioni di contesto di applicazione degli strumenti) che aveva dato un forte commitment anche in questa complessa e delicata fase del progetto.

7. Intervallo 2. Ulteriori considerazioni.

Toccare i processi reali, il sistema di relazioni e di attribuzioni di senso ad essi intrecciati e proporre possibili "scarti" rispetto a disposizioni diffuse significa anche entrare nel campo organizzativo in modo assai più deciso. Nel momento in cui – nel corso del progetto – il Formatore-Consulente (definitivamente tale²⁹) affronta i nodi complessi e si interfaccia più profondamente con i diversi soggetti che popolano il contesto, spesso portatori di interessi e opzioni valoriali tra loro contrastanti, è impossibile egli rimanga soggetto totalmente estraneo: diventa uno degli attori. Proprio perché si supera una visione strettamente tecnica del ruolo, orientando l'agire consulenziale verso i processi di cambiamento e sviluppo organizzativo e le condizioni che li sostengono, ne deriva un coinvolgimento anche nel sistema di relazioni, di potere.

Non è un'osservazione puramente di scuola. Per esempio, in questo caso, la presenza di una figura a staff dell'A.D. nella veste di consulente strategico rischiava di configurare una sovrapposizione da parte della consulenza (soprattutto nella fase più marcatamente di consulenza direzionale). Nella misura in cui il Formatore-Consulente non si ritaglia più un ruolo puramente ritualistico o al più di zelante fornitore di tecniche pronte all'uso e applicabili senza disequilibri eccessivi a progetti di miglioramento, ma diventa una sorta di "voce critica" legittimata ad entrare nei processi strategici, può esservi il rischio che venga interpretato come destabilizzante gli stessi equilibri nel campo. Tale rischio non può essere d'altra parte eluso se davvero si lavora sul cambiamento organizzativo e si mira a superare una formazione apparente: va, naturalmente gestito lavorando sul rapporto con la Committenza.

In un quadro come quello descritto risulta infatti fondamentale il commitment e la disponibilità generale delle persone a mettersi in gioco, a partire dai vertici. Una disponibilità spesso dichiarata, ma non sempre effettiva, che, per essere conquistata, richiede un approccio incrementale, lo sviluppo di un relazione di fiducia e una verifica costante delle condizioni di contesto che progressivamente si dipanano e delle forze in campo.

Con tutte le possibili difficoltà e differenze di interpretazioni, quantomeno la necessità che un cambiamento avvenga deve infatti essere percepita come necessaria per lo sviluppo dell'organizzazione da chi è in possesso della dote di potere più rilevante: solo dopo aver lavorato su questo si può pensare di proporre nuovi quadri di riferimento e nuove pratiche – ritenute in modo condiviso più funzionali agli obiettivi che si vogliono perseguire –, tenendo conto degli ostacoli, delle resistenze inevitabili e della posizione di tutti gli attori, che a vario titolo e utilizzando diversi "capitali" di potere e influenza entrano in gioco. Un processo

²⁹ In un'ottica come quella che abbiamo adottato, la distinzione tra Formatore, Consulente, Facilitatore, Educatore, etc. non ha senso. Ved. su questo Lipari, 2012, recensito anche in questa rivista da Antonio Zanardo (2012, pp. 29-33) e successivamente discusso con l'autore e Lauro Mattalucci (2013, n. monografico, pp. 114-120).

difficile, articolato, mai definitivo, mai esclusivamente tecnico ma anche, e forse soprattutto, di esercizio negoziale e dialogico.

Di cosa si intenda davvero per “apprendimento” si è detto: si tratta, in fondo, dello stesso esercizio di “produzione dialogica” e di riflessività che, tornando sugli assunti non detti, attraverso una rielaborazione – in termini soggettivi e collettivi – dei frame cognitivi e culturali e delle disposizioni che guidano l’azione, sottende i processi di apprendimento³⁰. Qualsiasi strumentazione a supporto si voglia utilizzare, è questo, definitivamente, il campo d’azione privilegiato per un Consulente-Formatore.

8. Quinto movimento (vivace): quello che i risultati raccontano

Sono già stati ampiamente anticipati nelle pagine precedenti i riscontri del progetto, diversificati a seconda del target e delle fasi di intervento.

Per quanto riguarda i Professional, il percorso ha previsto come esito la definizione corretta, fondata su un’analisi dettagliata, di possibili soluzioni di problemi o di proposte di miglioramento: in un paio di casi hanno visto l’implementazione di veri e propri progetti (alcuni di una certa rilevanza organizzativa) che i Dirigenti si sono impegnati a supportare. I project work sono stati condotti in modo da garantire un apprendimento di “primo livello” (senza cioè le più profonde implicazioni di cui si è detto) ma sostanzialmente corretto. Come valore aggiunto in termini di riflessività, vi è stato un ripensamento delle modalità di comunicazione delle proposte, in modo che fossero puntuali e argomentate, sostenendo così una maggiore partecipazione dal basso (con “metodo”, cioè utilizzando gli strumenti di analisi ed elaborazione appresi) tenuto conto delle opportunità/vincoli organizzativi e delle prerogative decisionali.

L’intervento per Quadri è apparso il lato più debole del progetto. Anche in questo caso sono state portate avanti proposte di miglioramento, che tuttavia non sempre hanno intercettato i reali problemi (prevalentemente di ordine gestionale, di organizzazione del lavoro e di interazione con le Direzioni di struttura) posti dai partecipanti. È pensabile che proprio la centratura sulle tecniche di problem setting/solving come “strumenti” da applicare in modo uniforme abbia allontanato dall’obiettivo di sviluppo: sarebbe forse risultato funzionale un taglio più drasticamente orientato ad analizzare e discutere insieme ai partecipanti le questioni attenti al ruolo, alla gestione delle risorse, all’interazione e al supporto alla Dirigenza.

Certamente i risultati più significativi – a livello di riflessioni effettuate e riscontri prodotti – si sono espressi con il Management, per il taglio drasticamente consulenziale scelto nell’ultima parte del progetto. Successivi mutamenti anche nel vertice (sia A.D., sia il Direttore HR, ossia i principali committenti) ci rendono purtroppo impossibile dire fino a che punto ci sia stato un effettivo cambiamento e quanto si siano radicati gli apprendimenti. Certo è che il percorso effettuato, che per certi versi ha sollevato qualche timore ma anche entusiasmo, per la particolarità del taglio, ha marcato una differenza profonda rispetto a eventi

³⁰ Sottolinea Mattalucci (1996): «Tanto più possono svilupparsi processi di apprendimento organizzativo quanto più, nelle dinamiche che si sviluppano tra i vari attori sociali, vengono impiegati “processi riflessivi”, vale a dire processi di produzione di senso idonei a mettere in discussione, attraverso un innalzamento di livello di indagine, le *routine* operative consolidate, a vantaggio di nuovi schemi d’azione». Sempre Mattalucci, nel portare alcuni esempi di processi riflessivi, connotandoli come meta-processi, ne sottolinea il collegamento con il concetto di deuterio-apprendimento in Bateson. Sulle condizioni sociali di adozione di una paradigma della riflessività, si vedano, sempre in questa rivista, le questioni poste da Vito, 2010, pp. 20-24.

formativi considerati più “tradizionali”. I punti elencati nel paragrafo 6, sintetizzati nel documento-Decalogo coprodotto dal gruppo, toccavano i principali nodi critici configurando soluzioni, in forma di action item, da presidiare e riconsiderare in un cammino di confronto e apprendimento oltre il progetto formativo³¹. La “sfida” successiva sarebbe stata quella di rendere, in modo autonomo, l’esperienza formativa prassi di lavoro permanente all’interno dell’organizzazione.

Tale, pur per molti versi parziale, risultato è stato possibile – lo sottolineiamo ancora una volta – dal forte commitment dell’A.D. (anche inizialmente sostenuta da una forte attribuzione simbolica di valore all’uso di un “metodo”) e dalla disponibilità diffusa a spendersi in prima persona, nonché dal rapporto di fiducia maturato con il Direttore HR, soprattutto nella fase più sfidante dell’intervento, quella con il Gruppo di management. In generale 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 corrette di tale partecipazione e questo ha contribuito a favorire il consenso intorno al progetto formativo.

Anche la possibilità di procedere – integrando formazione e azioni di consulenza – in parallelo con Quadri e Professional e a livello di GdM, è apparsa come elemento essenziale per un effettivo passaggio verso un’ “organizzazione orientata ad apprendere” e a riflettere sulle pratiche diffuse e sull’opportunità di azioni di cambiamento.

9. Sesto movimento (Lentamente, tranquillo, profondamente sentito): quello che questo progetto racconta

Perché abbiamo usato il termine “partitura”? La metafora richiama il rapporto tra il campo, così come spesso appare “sulla carta”, nei documenti ufficiali, nelle richieste espresse in ordine alle attese formative, e la necessaria “interpretazione” che, sola, può dar vita al progetto.

E l’interpretazione pervade lo spazio d’azione del Consulente-Formatore fin dalle prime fasi (la progettazione), in cui egli si pone, appunto, come osservatore delle pratiche e soprattutto interprete del modo con cui determinate disposizioni, *habits* si sostanziano e si declinano in un dato contesto. Un interprete consapevole di portare la propria soggettività, i propri stessi frames, in una prospettiva schiettamente ermeneutica, passibile di continue revisioni, in una logica di intervento processuale e mai rigidamente definita una volta per tutte.

Centrale in tale logica, ben oltre gli aspetti meramente tecnici da puro esecutore, lo stretto rapporto di dialogo “attivo” con le altre “voci”, la committenza e gli stessi partecipanti, che si intensifica fino a rendere il C-F uno degli attori all’interno di un campo, ogni volta diverso per ogni progetto, segnato da differenti tensioni, disponibilità, resistenze, interessi.

Nella costruzione dello “spazio di apprendimento” è determinante, si diceva, proprio la relazione di fiducia con il Commitment che, sola, consente di affrontare i nodi reali e costruire le condizioni per un apprendimento non ritualistico e in grado di sostenere autentici processi di cambiamento e sviluppo organizzativo.

³¹ Come ulteriore azione di sviluppo, come già precisato, erano stati anche proposti percorsi di *coaching* individuale (una prassi formativa in uso in Azienda) mirati allo sviluppo di alcune capacità gestionali, di ascolto e di feedback. Un ulteriore esito è infine consistito nella costruzione di un sito di progetto sulla intranet nel quale sono stati messi a disposizione materiali didattici ed una guida all’uso delle “tecniche” e degli strumenti sui quali si era già prodotto uno sforzo di rielaborazione autonomo.

Apprendere infatti significa:

«[...] modificare i *frame cognitivi e valoriali* 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» (Matalucci, 2010, p. 9)

In questa operazione il C-F è un “facilitatore” che favorisce la negoziazione di differenti visioni e significati, per sostenere pratiche diverse, nuove o più articolate e funzionali al raggiungimento degli obiettivi, tenendo presente, insieme alla Committenza, opportunità e rischi che qualsiasi cambiamento comporta negli equilibri di potere.

Da questa prima “evidenza” in merito alla complessità del ruolo del Consulente-Formatore derivano gli altri “apprendimenti” che ho cercato di mettere in luce nel corso dell’analisi del caso e che qui riassumo brevemente:

- la necessità di una progettazione non ritualistica e non tesa a “confermare l’ipotesi”, ma piuttosto orientata a cogliere il bisogno oltre la domanda, attraverso la comprensione del contesto, delle dinamiche connesse ai processi e delle differenti disposizioni che lo popolano e ne definiscono lo scenario culturale;
- l’importanza di optare per una dimensione “aperta”, interattiva e non rigidamente definita del progetto, sensibile ai fattori intervenienti e ai cambiamenti di prospettive e di attese
- la centralità del rapporto continuo con la Committenza, derivante dalla costruzione di rapporti fiduciari ed un buon livello di customer intimacy, di cui si è già ampiamente detto;
- l’adozione di un modello di intervento che non si limiti a proporre un set di tecniche o, al più, la loro applicazione ai processi reali, ma orientato a favorire processi riflessivi sulle prassi consolidate, proporre nuove pratiche e schemi d’azione e favorirne la condivisione: l’obiettivo è garantire un reale apprendimento organizzativo, ossia quell’apprendimento che produce un cambiamento anche sul piano culturale e nelle disposizioni diffuse;
- la conseguente assunzione dell’ottica del più autentico “experiential learning”, oltre le definizioni alla moda o strumentali, ma intenso come paradigma riflessivo, centrato cioè sulla riflessione sul proprio agire per modificare, se del caso, i propri quadri di riferimento (da cui il “guadagno formativo”: lo scarto cioè rispetto a *habits* consolidati);
- la scelta di un approccio olistico e non rigidamente specialistico o tecnico, in grado sì di proporre contenuti e intervenire sui processi, ma anche di intercettare le culture, il sistema di significati, gli habitus “intrecciati” per così dire alle strutture e ai processi stessi.

Infine la consapevolezza della complessità e quindi la necessità di adottare prima di tutto su di noi la “regola” (o, si potrebbe dire in questo caso “il metodo”) della riflessività, ripensando costantemente ai progetti effettuati, agli esiti (oltre il gradimento), agli errori, e cercando anche il confronto con le diverse professionalità sulle modalità con cui sviluppare un progetto. In questo caso anche da parte della consulenza non sempre si è trovato un accordo su “come” intervenire e fino a che punto spingersi: dunque le resistenze, le divergenze, le difficoltà ad assumere un punto di vista condiviso non riguardano solo il campo altrui, ma anche il nostro (di cui poco si parla).

E se è vero che apprendere significa «ripensare criticamente le esperienze, per affinare ed arricchire le proprie “teorie” per l’azione», allora non possiamo dimenticare che questo è,

in fondo, un ulteriore, importante obiettivo per un Consulente-Formatore: riflettere, dialogare sull'esperienza progettuale. Nasce da qui questo contributo e, in fondo, anche l'idea di una rivista di studi.

10. Bibliografia

- Argyris C., Schön, D. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris C., Schön, D. (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley; trad. it.: *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini e Associati, 1998.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie Kabyle*, Editions du Seuil, trad. it. *Per una teoria della pratica, con tre studi di etnologia Cabila*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972), "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 1 (Mar., 1972), pp. 1-25.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Editions du Seuil; trad. it.: *Attore sociale e sistema*, Milano, Etas, 1978.
- Duranti A. (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it.: *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2000.
- Fabietti U., Malighetti R., Matera V. (2002), *Dal tribale al globale, Introduzione all'antropologia*, Milano, Bruno Mondadori.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of Cultures*, New York; trad. it.: *Interpretazione di Culture*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Geertz C. (1983), *Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York, Basic Books; trad. it.: *Antropologia interpretativa*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Kolb D. A., Fry R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Paris, Editions d'Organisation.
- Lipari D. (2012), *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Milano, Franco Angeli.
- Malighetti R. (2004), *Le magie della cultura*, in *Sviluppo e Organizzazione*, Gennaio-Febbraio 2004, n° 201.
- Mattalucci L. (1996), "Apprendere l'Apprendimento Organizzativo", in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli.
- Mattalucci L. (2010), "Formazione esperienziale e processi riflessivi", *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2010, pp. 7-18. L'articolo è reperibile su web al sito http://www.dialoghi.org/files/Mattalucci_1_2010.pdf
- Mattalucci L. (2013), "Resoconto critico sull'uso del concetto di competenza nella prassi consulenziale e formativa", *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2013, pp. 8-26. L'articolo è reperibile su web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_1.2013.pdf
- Mattalucci L., Sarati E. (2011), "La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili", *Dialoghi. Rivista di studi sulla*

formazione e sullo sviluppo organizzativo, 1, 2011, pp. 6-29. L'articolo è reperibile su web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_Sarati_1_2011.pdf

Nietzsche F. (ed. it. 1976), *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Milano, nn. 36-37 Piccola Biblioteca Adelphi.

Revans R. (1971), "Action Learning: A Management Development Program", in *Personnel Review*, November.

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, 2010, pp. 39-54. L'articolo è reperibile su web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Sarati_1_2010.pdf

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.

Vino A. (2010), "Riflessività, formazione e condizioni di contesto", *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 2010, pp. 20-24. L'articolo è reperibile su web al sito http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Vino_1_2010.pdf

Watzlawich P., Beavin J.H., Jackson D. (1971), *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

Weick K. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage; trad. it.: *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.

"Il ruolo del Consulente-Formatore", in "Culture della Formazione. Prassi Formative e ruolo della formazione", *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Numero Monografico 2013, pp. 109, 120 (Antonio Zanardo e Lauro Mattalucci si testo di Lipari D., "Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale") Il numero monografico è reperibile su web al sito <http://www.dialoghi.org/monografia-2---2013.html>

Sulla Sinfonia n. 3 di Gustav Mahler, ved. [http://it.wikipedia.org/wiki/Sinfonia_n._3_\(Mahler\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Sinfonia_n._3_(Mahler)), consultata il 23.12.2013.